

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

Andréia Dutra Escarião

**O QUE PENSA A CRIANÇA PEQUENA
SOBRE A ESCOLA INFANTIL?**

**João Pessoa – PB
Abril - 2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

ANDRÉIA DUTRA ESCARIÃO

**O QUE PENSA A CRIANÇA PEQUENA
SOBRE A ESCOLA INFANTIL?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, no Programa de Pós Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Adelaide Alves Dias

**João Pessoa – PB
Abril – 2009**

E74q Escarião, Andréia Dutra.
 O que pensa a criança pequena sobre a escola infantil? /
 Andréia Dutra Escarião.- João Pessoa, 2009.
 128f
 Orientadora: Adelaide Alves Dias
 Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE
 1. Educação Infantil. 2. Escola Infantil. 3. Escola – criança –
 interação. 4. Escola – criança – desenvolvimento.

UFPB/BC

CDU: 373.2(043)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

ANDRÉIA DUTRA ESCARIÃO

O QUE PENSA A CRIANÇA PEQUENA SOBRE A ESCOLA INFANTIL?

Banca Examinadora:

**Prof^a Dra. Adelaide Alves Dias - Orientadora
Universidade Federal da Paraíba - UFPB/PPGE**

**Prof^a Dra. Ana Maria Coutinho de Sales
Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PPCR**

**Prof^o Dr. Iraquiton de Oliveira Caminha
Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PAPGED**

DEDICATÓRIA

As minhas crianças pequenas:

Meus sobrinhos Matheus, Thiago e Henrique.

AGRADECIMENTOS

Os meus sinceros agradecimentos aos meus pais Glória e Irapuan, por me educarem de forma amável, ética e respeitosa, com os quais aprendi a ver a vida com olhos sensíveis, e por incentivarem o meu crescimento profissional.

Aos meus irmãos, Alana e Rodrigo, e aos meus cunhados Valdeci Segundo e Valéria, pelo apoio, cuidado e admiração.

Ao meu namorado Roncalli pelo amor, carinho, dedicação e compreensão. Por respeitar a minha ausência e sempre se fazer presente.

Aos meus amigos sempre presentes em todos os momentos, me ajudando a encarar a vida de forma mais bonita. Em especial, a Adilma, Alexandre, Cristina, Eugênia, Fernanda, Franciana, Renata, Roberta e Shirley.

A minha amiga e companheira do Mestrado Simone, por dividir comigo a ansiedade pela construção do conhecimento, pelas palavras de incentivo, e amizade acolhedora.

Às contribuições teóricas dadas pelas colegas de Pós-Graduação, Margarida e Shirley Abreu, além da amizade e apoio.

À professora Dra. Adelaide Alves Dias, minha orientadora, a quem dedico profunda admiração, carinho e respeito. Companheira nessa caminhada ora difícil, ora prazerosa, mas sempre buscando a construção de algo grandioso e desafiador.

À professora Dra. Ana Maria Coutinho de Sales, pelas contribuições dadas na Banca de Qualificação, e mais ainda pela amizade, pelo carinho ao falar, ao ensinar, ao olhar, ao traduzir em gestos uma linda relação estabelecida entre professor e aluno.

Ao professor Dr. Iraquitan de Oliveira Caminha, pelas sugestões enriquecedoras dadas na Banca de Qualificação.

À Professora Dra. Eliane Ferraz, pela revisão da língua portuguesa e, palavras de incentivo.

À minha cunhada, Valéria Camboin, pela tradução do resumo do Português para o Inglês.

À escola infantil que me proporcionou o espaço da pesquisa. Às crianças que me acolheram e embarcaram comigo nos desvelamentos da pesquisa.

Aos meus alunos e clientes, por contribuírem com os meus questionamentos a partir das suas inquietações.

A Deus por tornar tudo isso possível.

O que você quer ser quando crescer?
– perguntei ao meu filho de cinco anos.

- Jogador de futebol – ele respondeu.
- E o que mais? – ainda insisti.
- Pintor, policial, herói... – respondeu ele.
- Tudo isso? Como você vai fazer? – disse eu.
- Segunda-feira, jogador de futebol; terça-feira, pintor; quarta-feira, policial; quinta-feira, herói; sexta-feira, vou ser eu; sábado, vou ser eu; domingo, vou ser eu. – concluiu, deixando-me sem palavras.

Assim é que é a criança: ela mesma e é isso que ela quer ser. Basta deixá-la ser ouvindo-a, olhando para ela. Esta é a nossa lição de casa.

Adriana Friedmann
Primavera de 2004

RESUMO

O presente estudo partiu do interesse em aprofundar os estudos sobre a criança pequena, e o que pensa sobre a escola infantil. Como forma de desenvolver esta pesquisa tivemos como eixo os seguintes objetivos: Identificar o que pensa a criança sobre a escola infantil; Relacionar as necessidades e expectativas da criança com as propostas voltadas para Educação Infantil; Analisar os dados referentes às necessidades e expectativas das crianças com relação à escola infantil, com o propósito de melhoria da qualidade de ensino. Entendemos que a Educação Infantil é uma etapa de fundamental importância para o desenvolvimento pleno da criança. Sendo assim, o nosso aporte teórico se deu a partir dos estudos de autores que se propuseram a escrever sobre a criança pequena: Ariès, Kramer, Kuhlmann Jr., entre outros. Como proposta metodológica, optamos pelo estudo de caso do tipo microetnográfico. A amostra foi uma turma com oito crianças, todas com cinco anos de idade, em uma escola de João Pessoa-PB. Utilizamos a observação, desenhos como forma de expressão da criança, o registro das falas das crianças através de gravação e a aplicação de um questionário com as mães ou responsáveis pela criança, com o objetivo de compreender os motivos pelos quais houve a escolha da escola infantil referida. Os resultados evidenciaram a expressão da criança através do desenho e da fala, apontando a escola infantil como um espaço destinado ao aprendizado e à brincadeira, o desejo da criança em visualizar um espaço rico em estímulos, cores e formas, a importância da interação criança/criança e criança/adulto para o processo de desenvolvimento pleno, assim como a necessidade em aprimorar a formação dos profissionais da educação infantil, com o intuito de obter melhoria na qualidade do ensino.

Palavras-chave: criança, infância, escola infantil

ABSTRACT

The present study departs from the interest in deepening the studies about the small child, and what it thinks about the children's school. As it forms to develop this research we define as axle the following objectives: To identify what the small child thinks about the children's school; To relate the necessities and expectations of the child with the proposals directed toward Children's Education; To analyze the referring data to the necessities and expectations of the children with regard to children's school with the intention of improvement of the quality of education. We understand that the Children's Education is a fundamental importance stage for the full development of the child. Being thus, our theoretical basis if it gave from the studies of authors who if had considered to write about the small child: Ariès, Kramer, Kuhlmann Jr, among others. As methodological proposal we opt to the study of case of the microethnography type. The sample was a group with eight children, all with five years old, in a school of João Pessoa-PB. We use the comment, drawings as form of expression of the child, the register of the children speeches through recording and questionnaire application with the mothers or the child responsible, with the objective to understand the reasons for which it had the choice of the related children's school. The results had evidenced the expression of the child through the drawing and speech pointing the children's school as a space destined to the learning and the entertainment, the desire of the child in visualizing a rich space in stimulus, colors and forms, the importance of the interaction child/child and child/ adult for the process of full development, as well as the necessity in improving the professionals formation of the children's education, with the intention of getting improvement in the teach quality.

Keywords: child, childhood, children's school

LISTA DE SIGLAS

COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEF	Secretaria do Ensino Fundamental
UNESCO	Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1. Crianças, infância, educação e suas aprendizagens	21
1.1. Educação: o cuidar e o educar em busca de uma ação não dicotômica	33
1.2. Aprendizagem segundo a Teoria de Vygotsky	42
CAPÍTULO 2. A escola infantil no Brasil	48
2.1. A escola infantil: algumas peculiaridades	57
2.2. Exigências legais para as instituições de educação infantil	63
CAPÍTULO 3. A escola infantil pelas crianças	71
3.1. O caminho da pesquisa	72
3.2. Instrumentos e procedimentos	75
3.3. Organização dos dados	76
3.4. Reflexões acerca da escola infantil	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
ANEXO 1 – Termo de consentimento	115
ANEXO 2 – Declaração da escola	116
ANEXO 3 – Questionário	117
ANEXO 4 – Desenhos	118

INTRODUÇÃO

*Que maravilha
ser criança!
Ter sonhos...
Ter imaginação...
Acreditar...
Brincar...
(Roselene dos
Santos)*

INTRODUÇÃO

A elaboração desta pesquisa se deu a partir do interesse em aprofundar os estudos sobre a criança pequena, e seu olhar sobre a escola infantil. Durante os anos em que passei na universidade, envolvida com os estudos da psicologia e da pedagogia, pude perceber a importância de focalizar a infância como um estudo específico, detalhado e crítico.

Nos estágios feitos ao longo dos cursos, pude perceber como as crianças chegam à escola cheias de sonhos, desejos, criatividade. A expectativa do que irá acontecer; como será a professora; o que haverá de bom, ou de ruim neste novo espaço, o que irá aprender. Muitas vezes estas expectativas são quebradas pela professora que, tomada pela ânsia de “cumprir com o seu dever de dar aulas”, não dá importância às falas, aos anseios, às necessidades e aos sentimentos das crianças.

Na minha experiência como psicóloga, nos atendimentos psicopedagógicos, esta realidade também se apresenta. É comum receber crianças pequenas sem prazer de ir a escola, com medo da professora, ou sem demonstrar muita empolgação com o aprender, e com as atividades do espaço escolar infantil. Este fato pode acarretar resistência em frequentar a escola, dificuldade de relacionar-se com os colegas, comprometimento do aprendizado e participação nas brincadeiras, entre outras consequências que variam de criança para criança.

Como professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú, também é frequente na fala dos alunos, em sua grande maioria já professores da educação infantil, e do ensino fundamental, as inquietações geradas pela necessidade de melhorar o atendimento pedagógico à criança.

Quando a criança pequena chega à escola infantil, traz consigo um conjunto de características que se expressam, sobretudo, no campo educacional, ou seja, traz para escola aspectos emocionais próprios, apresentam comportamentos, valores, interesses e dificuldades, aprendizados e cultura decorrentes de sua vivência social e familiar.

Diante do que foi exposto, faz-se necessário embasar teoricamente os estudos sobre a criança de 0 a 5 anos. Evidentemente, esta pesquisa terá como marcos referenciais o contexto que essas crianças estão inseridas.

Nesta perspectiva, reconhecendo a impossibilidade de esgotar uma temática tão abrangente, elegemos como objeto de pesquisa: analisar e aprofundar os estudos sobre a criança, e seu olhar sobre a escola infantil, enfatizando o contexto da Educação Infantil e sua melhor qualidade.

Entendemos que a criança aprende desde o seu nascimento. O desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança se estabelece a partir da sua interação com o mundo que a cerca e os olhares que lança sobre este mundo. O ingresso da criança à escola infantil marca uma fase de novas descobertas e aprendizados que serão construídos.

Como forma de desenvolver esta pesquisa, definimos como eixo os seguintes objetivos: Identificar o que pensa a criança sobre a escola infantil; Relacionar as necessidades e expectativas da criança com as propostas voltadas para Educação Infantil; Analisar os dados referentes às necessidades e expectativas das crianças com relação à escola infantil, com o propósito de melhoria da qualidade de ensino.

A pesquisa buscará focalizar o espaço social onde vivem as crianças, em luta permanente pelo acesso ao conhecimento e em defesa de uma escola infantil que promova as aprendizagens do conhecimento, a partir dos seus interesses e necessidades.

Porém, o interesse e a motivação para realizar este estudo partiram das nossas reflexões sobre a realidade político-educacional em que se encontra inserida a Educação Infantil, não somente referente ao acesso, como também a qualidade dessa educação que não atende às necessidades e interesses das crianças. Os indicadores educacionais do Brasil e, particularmente, na Paraíba, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007, apontam que ainda convivíamos em 2007, com uma taxa relativamente alta de crianças fora das escolas; em torno de 19,9% (4 e 5 anos), e mostram que o Brasil tem apenas 15,5% da população de 0 a 3 anos, freqüentando as creches de Educação Infantil. (Números da Educação no Brasil, MEC/INEP, 2007). Números alarmantes diante da nossa Constituição que garante no Art. 205 a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família.

Os dados tornam-se ainda mais preocupantes, se pensarmos que, além de garantir o acesso, temos que voltar a nossa atenção à qualidade da Educação Infantil. Entendemos que a Educação Infantil é uma etapa de fundamental importância para o desenvolvimento pleno da criança. Educação infantil aqui definida como um conjunto de ações que envolvem as dimensões integradas e indissociáveis do cuidado e da educação, que, de forma sistemática e intencional, propiciam uma visão ampla que compreende o desenvolvimento da criança nos seus múltiplos aspectos.

Os nossos questionamos a respeito das expectativas que a criança tem da escola infantil, portanto, estão centrados no que ela pensa a respeito desse espaço, e se a educação tem de fato assegurado os interesses e necessidades das crianças.

Estas inquietações sobre o tema em questão justificam a pertinência dos estudos sobre a criança e o seu olhar sobre a escola infantil, revisitado na concepção de algo que vai além de saberes que se colocam como processo de formação para o exercício da cidadania plena.

A pesquisa é uma oportunidade de criar caminhos para uma reflexão crítica de uma educadora e psicóloga que busca a possibilidade de crescer pessoal e profissionalmente sob a ótica permanente do compromisso social, na concepção de Freire (1983) para quem “o verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em coisas”.

Esta pesquisa tem o intuito de contribuir para uma reflexão crítica sobre o que a criança pensa da escola infantil; o que ela espera? Estariam esses interesses em consonância com o que se propõe na Educação Infantil?

Responder a essas questões permitirá um maior conhecimento da realidade das crianças pequenas, do que elas pensam sobre a escola infantil, assim como, teremos a oportunidade de perceber as práticas educativas que permeiam o ambiente escolar infantil.

Neste sentido, destacamos a importância da discussão e da criação de estratégias e políticas que enfoquem a melhoria e a qualidade do ensino.

A educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecido como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica. (MEC/2004)

Segundo Abreu (2005), “Colocar em discussão aspectos históricos, políticos e sociais, concernentes a temas como infância, criança e educação infantil, direcionando o olhar para o contexto brasileiro é, sobretudo, dar ênfase a lutas forjadas historicamente em favor da infância. (p. 43)

Quando falamos em criança, estamos acostumados a ler conceitos elaborados pelo adulto; o que o adulto tem a dizer sobre o pensamento da criança; sobre o que ela precisa; sobre o que ela acha sobre as coisas que a cerca; sobre quais são os seus desejos. Como forma de romper com esta prática, é nosso propósito falar sobre as necessidades da criança pequena a partir da visão que ela tem da escola infantil.

Foram estas algumas inquietudes que impulsionaram a nossa disposição e motivação, para buscar respostas durante a pesquisa.

Sendo assim, o enfoque desta pesquisa é do tipo qualitativa, a partir do momento em que se pretende conhecer uma realidade suscetível de descrição, interpretação e construção de sentidos. Os níveis dos objetivos da pesquisa permitiram a apresentação do fenômeno em questão.

A metodologia que adotamos, o estudo de caso, apresenta algumas vantagens para o nosso estudo, pois pode ser realizada em pouco tempo sem perder a profundidade dos aspectos observados. É importante destacar que não se limita apenas a descrever fatos ou acontecimentos, mas tenta analisar a relação que existe entre eles, assim como a sua importância no contexto do estudo a que se propõe. O estudo de caso recorre, sobretudo, à observação e à entrevista. (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

O foco da nossa pesquisa foi perceber, através da fala das crianças pequenas, o que pensam sobre a escola infantil. Para tanto, detemos o nosso olhar para uma turma com oito crianças, utilizamos desenhos como forma de expressão da criança, brincadeiras interativas e o registro das falas das crianças através de gravação. Utilizamos um questionário com os pais ou responsáveis pela criança, com o objetivo de compreender os motivos pelos quais houve a escolha da escola infantil referida. Como recurso auxiliar foi

utilizado o diário de campo, para registrar possíveis fatos, situações e/ou falas observadas no cotidiano do trabalho.

O nosso estudo de caso é do tipo microetnográfico. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a microetnografia refere-se a estudos de caso realizados em unidades muito pequenas de uma organização ou atividade, e apresenta a observação participante como a melhor técnica de recolha de dados.

Segundo Valladares (2007), os estudos realizados a partir da observação participante supõem a interação pesquisador/pesquisado. Todas as informações obtidas, e as respostas que são dadas às suas indagações, terão influência do seu comportamento e das relações que serão desenvolvidas com o grupo estudado. Sendo assim, a observação participante implica ir além de um puro relato do que vê, supõe saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. Desta forma, o pesquisador aprende com todas as situações próprias do ambiente da pesquisa.

Para Erickson (2001), a microetnografia é uma abordagem que tem como objetivo essencial registrar, da forma mais detalhada possível, o desenrolar dos eventos cotidianos observados e identificar os significados atribuídos a eles, pelos que participam das situações e pelos que as observam. Sendo assim, essa abordagem envolve observação e participação no ambiente que está sendo estudado, com o propósito de propiciar familiarização com a ação que está sendo observada.

Para a escolha do universo da pesquisa foram estabelecidos alguns critérios. A escola teria que oferecer educação infantil; teria que ter uma turma de Jardim II, já que optamos por analisar a fala das crianças pequenas; a turma teria que ter um número pequeno de alunos, levando em consideração a opção do estudo de caso como proposta metodológica.

Diante destes critérios, a escola escolhida para a referida pesquisa foi a “Escola da Criança” (nome fantasia), por apresentar na sua proposta pedagógica o atendimento a crianças pequenas, contemplando a educação infantil, até o quinto ano do ensino fundamental. Já no primeiro contato, que se deu pessoalmente, a coordenadora se mostrou receptiva, logo após esclarecimento dos objetivos e procedimentos a serem realizados. Porém, informou que alguns alunos já haviam tentado realizar pesquisas lá, mas que

não haviam conseguido, porque os pais ao serem informados que os filhos participariam de videogravação, não consentiam.

A coordenadora informou que a turma do Jardim II funcionava à tarde com 8 crianças, 3 meninas, e 5 meninos, todos com 5 anos de idade. Seriam estes os sujeitos da pesquisa, após consentimento dos pais.

Foi elaborado um Termo de Consentimento (Anexo 1) para os pais, contendo alguns esclarecimentos sobre a pesquisa, inclusive a observação de que seria utilizado apenas a gravação da voz da criança. Foi elaborada também uma Declaração (Anexo 2) onde a escola se comprometeria em disponibilizar o espaço para o desenvolvimento da pesquisa.

Após o recebimento dos Termos de Consentimento, devidamente assinados pelos pais ou responsáveis pela criança, e da assinatura da diretora da escola declarando o consentimento de realização da pesquisa naquela instituição, houve a minha apresentação à turma e à professora. Neste primeiro contato ficaram estabelecidos os dias que poderíamos trabalhar juntos de acordo com a disponibilidade dos horários. Foi explicado à professora como seria realizada a pesquisa, assim como foi estabelecido, neste momento, o primeiro laço afetivo com as crianças, quando, ao final das apresentações, um dos alunos gritou: “Essa tia vai ficar com a gente agora? Volta amanhã, tia!”

Os encontros foram realizados sempre no turno da tarde. As crianças chegavam à escola por volta de 13:30h, eram encaminhadas para as salas, às 15:00h lanchavam, escovavam os dentes e seguiam para o recreio. Às 15:30h voltavam para a sala e seguiam as atividades destinadas ao segundo horário. O turno da tarde encerrava-se às 17:00h. Na turma que realizamos a nossa pesquisa, a professora dividia os conteúdos através dos dois horários dispostos na tarde. Os livros didáticos utilizados abordam os conteúdos de linguagem, matemática, e natureza e sociedade. Na segunda-feira, a professora utilizava o primeiro horário para trabalhar os conteúdos de linguagem, no segundo horário, conteúdos de matemática. Na terça-feira era trabalhada linguagem no primeiro horário e matemática no segundo. No final da tarde tinha aulas de natação e balé. Na quarta-feira outro professor vinha dar aulas de inglês no primeiro horário, e, no segundo horário, aula de natureza e sociedade. Na quinta-feira, novamente linguagem no primeiro horário e natureza e sociedade no segundo horário, seguido de aulas de natação e balé. Na sexta-feira o dia

era livre para recreação. As crianças podiam levar brinquedos e escolher como queriam brincar. Quinzenalmente havia aula de religião nas sextas-feiras. Opcional ao aluno.

Para a coleta de dados utilizamos a observação participante da rotina das crianças em Sala; o desenho da escola (anexo 4) feito por elas; a entrevista semi-estruturada utilizando a gravação da voz, a fim de perceber o que pensam sobre a escola infantil e o questionário com os pais ou responsáveis (Anexo 3).

Na fase de análise e interpretação dos dados, continuamos realizando as transcrições das falas das crianças durante as entrevistas semi-estruturadas, relacionando-as com os desenhos da escola produzidos por elas, e também das notas de campo. O resgate da produção teórica, os estudos e as pesquisas produzidas sobre o fenômeno estudado fundamentam o trabalho da análise dos dados.

Neste sentido, organizamos os capítulos da seguinte forma:

No primeiro capítulo abordamos a temática sobre a criança, a infância, sua educação e suas aprendizagens. Estes aspectos elaborados a partir da análise em diferentes tempos históricos, ressaltando as suas peculiaridades e repercussões na construção dos conceitos e abordagens contemporâneas.

No segundo capítulo fazemos uma revisão histórica sobre o surgimento da escola infantil no Brasil, contextualizando com os aspectos históricos importantes que tiveram grande influência no surgimento das creches, dos jardins de infância na Europa e tiveram influência nos movimentos referentes à educação, voltada para a criança pequena no Brasil, assim como o ordenamento legal e as políticas públicas que fundamentam a educação infantil.

No terceiro capítulo, trazemos à tona o caminho percorrido durante a pesquisa, os dados coletados e analisados, objetivando o entendimento da escola infantil, a partir do que pensa a criança pequena. Por fim, tecemos as considerações finais.

CAPÍTULO I:

CRIANÇAS, INFÂNCIA, SUA EDUCAÇÃO E SUAS APRENDIZAGENS

*Sonho de uma
criança
Sonho de um
passarinho
Sonho de uma
pessoa
Sonhos! Sonhos!
Será que os meus
sonhos
São esquecidos,
Só porque eu sou
uma criança?
(Giovana
Kravszenko)*

CAPÍTULO I – CRIANÇAS, INFÂNCIA, SUA EDUCAÇÃO E SUAS APRENDIZAGENS

Quando Saint Exupéry (1997) descreveu em seu livro “O Pequeno Príncipe” as descobertas que viveu no deserto quando conheceu o príncipezinho, levou-nos também a uma viagem pelo mundo da criança. O pensamento, a criatividade, a forma de ver as coisas ao redor de um jeito próprio, e dito por ele como incompreendidos pelas pessoas grandes. A obra conhecida mundialmente nos leva a uma profunda reflexão acerca do tão complexo universo infantil.

O autor inicia a obra contando que ainda criança começou a perceber quão difícil era ser compreendido pelos adultos. Afirmação exemplificada por ele através da sua experiência infantil com o desenho. Sua primeira obra-prima foi o desenho de uma jibóia digerindo um elefante, para ele, assustador, para as pessoas grandes, parecia apenas um chapéu. E assim, retrata a sua decepção e diz que foi desencorajado a seguir uma bela carreira de pintor para dedicar-se à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Nas palavras do autor:

Tive assim, no correr da minha vida, muitos contatos com muita gente séria. Vivi muito no meio das pessoas grandes. Via-as muito de perto. Isso não melhorou, de modo algum, a minha antiga opinião. Quando encontrava uma que me parecia um pouco lúcida, fazia com ela a experiência do meu desenho número 1, que sempre conservei comigo. Eu queria saber se ela era verdadeiramente compreensiva. Mas respondia sempre: “É um chapéu”. Então eu não lhe falava nem de jibóias, nem de florestas virgens, nem de estrelas. Punha-me ao seu alcance. Falava-lhe de bridge, de golfe, de política, de gravatas. E a pessoa grande ficava encantada de conhecer um homem tão razoável. (EXUPÉRY, 1997, p. 9)

A partir desta reflexão, podemos compreender que o universo da criança é algo de fato bastante complexo e revelador. Complexo por ser tão cheio de peculiaridades e de variáveis que, de acordo com o contexto, influenciam direta ou indiretamente no desenvolvimento pleno da criança. Revelador, tendo em vista as surpresas que nos reserva o universo infantil, quando nos

desprendemos do nosso olhar, e passamos a percebê-lo a partir de seu próprio olhar; suas concepções, impressões e idéias, acerca do mundo que lhe rodeia.

É importante destacar que em vivemos um importante momento histórico, marcado por lutas, debates, Encontros e Fóruns que visam à discussão sobre a Educação Infantil, os seus avanços, os desafios, a luta por melhorias, por políticas públicas que viabilizem o atendimento às necessidades das crianças a partir deste novo olhar, e conseqüentemente a melhoria na qualidade da educação destinada às crianças pequenas.

Entretanto, o que podemos observar, a partir de vários estudos sobre a história da Educação Infantil, sobretudo no Brasil, realizados por autores como Kuhlmann Jr., Del Priore, Kramer, entre outros, é uma marca do esquecimento por parte do Estado, assim como também pela própria sociedade que entende a Educação Infantil como uma etapa sem importância do desenvolvimento infantil, muitas vezes definida apenas como um meio de ocupar as crianças com alguma atividade enquanto os pais precisam trabalhar.

Outro importante aspecto que rodeia a história da Educação Infantil é a idéia de uma educação para crianças pequenas caracterizada por um modelo de caráter assistencialista. Esta concepção minimiza a importância da Educação Infantil como etapa primeira da Educação Básica e essencial para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. (LDB/96).

Podemos inferir que a grande conquista da Educação Infantil foi o seu reconhecimento como dever do Estado, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, dando à criança direitos estabelecidos por Lei. Instala-se um momento histórico de suma importância, configurando espaços de outras conquistas que apontaram para outros olhares e caminhos sobre a criança pequena e suas necessidades como sujeito de direitos.

Vários teóricos pesquisaram e se propuseram a escrever sobre crianças, e suas infâncias, levando-nos a entender que as concepções do que é ser criança e do que significa a infância acompanham um tempo histórico, apresentando transformações e avanços no modo de pensar. Tais avanços também imprimem conseqüências na discussão que envolve a educação infantil, as práticas educativas e as políticas públicas voltadas para esta etapa da Educação Básica.

Historicamente deparamo-nos também com diferentes concepções e olhares sobre a criança. Segundo Sarmiento (2007), levando em consideração esses tempos históricos, é perceptível que a infância tem sofrido um processo de ocultação. Nas palavras do autor:

Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e idéias em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social. (SARMENTO, 2007, p. 26)

O que observamos ao longo da história é que as discussões acerca da infância têm acontecido diante de uma perspectiva adultocentrada, negando à criança falar sobre si mesma, as suas expectativas, os seus desejos, interesses e formas de ver o mundo que a cerca. O que sabemos da e sobre a criança é o que foi contado pelos adultos e não pela visão da própria criança. Isto não inviabiliza ou desmerece a importância dos estudos realizados segundo esta visão adultocentrada, porém, ratifica a necessidade de perceber a criança a partir de uma outra perspectiva, a dela mesma.

O estudo clássico de Ariès (2006) sobre a história social da criança e da família ratifica esta ideia, ao nos mostrar que, historicamente, podemos perceber o modo como a criança era retratada ou simplesmente não retratada em séculos passados.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (ARIÈS, 2006, p. 17)

Muller (2007) ressalta como importante característica da vida das crianças do século XII ao século XV, a tão próxima possibilidade de morrer. Era mais forte a probabilidade de sua morte, do que possíveis chances de vida.

O índice de mortalidade era altíssimo, não só pelas más condições higiênicas nem pelas escassas informações técnico-científicas, ou pela pobreza, as pestes, os maus tratos, mas sim porque muitos adultos as matavam explicitamente, apesar da

doutrina cristã estar fazendo um certo movimento de preservação da vida infantil. (MULLER, 2007, p. 31)

Neste contexto da Idade Média, a Igreja também fazia um movimento, no intuito de minimizar esta situação, dando a oportunidade das famílias oferecerem as suas crianças, com a finalidade de levarem uma vida eclesiástica. (MULLER, 2007).

Nesta linha de pensamento, a autora discorre sobre um importante marco na história da infância denominado de “infanticídio”, ocorrido na Europa. O infanticídio perdurou durante a Idade Média, apresentando-se de forma mais branda até o século XIX. É bem sabido que as pestes provocavam algumas mortes em crianças pequenas, porém a história relata que muitas dessas mortes eram causadas intencionalmente. Podemos confirmar esta ideia a partir das palavras de DeMause Apud Muller (2007, p.34):

Em primeiro lugar, a toda criança que não fosse perfeita em forma ou tamanho, ou que chorasse muito, ou muito pouco, ou que fosse diferente dos descritos nas obras genealógicas sobre ‘Como reconhecer ao recém nascido digno de ser criado’, geralmente se lhe dava a morte.

Os motivos para justificar estas mortes eram de natureza diversa, assim como a forma que estas mortes eram executadas e aceitas. Uma dessas causas, por exemplo, era simplesmente nascer do sexo feminino, fator muitas vezes compreendido como bastante para morrer. (MULLER, 2007)

Como destaca Abreu (2005), o fato das crianças morrerem não ocasionava nos adultos nenhum tipo de preocupação ou culpa. Não existia um sentimento de apego, e sim uma idéia de que logo a criança morta poderia ser substituída por outras.

Ariès (2006) discorre também sobre a forma como os artistas da época viam as crianças e tentavam retratá-las através da arte. Nas pinturas, as crianças apareciam com características físicas de adultos, sem apresentar nada além do tamanho que caracterizasse a infância, enfatizando assim a idéia de adulto em miniatura. Não existia a consciência das particularidades infantis que distinguem um adulto de uma criança, não havendo, conseqüentemente, o que Ariès denominava de sentimento de infância. Sendo assim, logo que a criança alcançava as condições básicas de viver sem os cuidados da mãe ou

de sua ama, passava a freqüentar o mundo dos adultos, sem se distinguir deles.

Porém, no século XIV podemos observar, a partir dos estudos de Ariès (2006), que existia alguma diferenciação entre o adulto e a criança, expressada através da arte, da religião, admitindo personalidade à criança, e conseqüentemente a algumas características que lhes eram peculiares. A criança começava a ser retratada de outra forma, sobretudo através dos trajes utilizados que a distinguiam dos adultos.

Sendo assim, em meados do século XVI e XVII surge um novo sentimento de infância. A criança passa a ser vista por sua ingenuidade, gentileza e graça, tornando-se para o adulto um motivo de distração, que foi denominado por Ariès de sentimento de “paparicação”.

A maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às amas, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos. De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em “paparica-las”. (ARIÈS, 2006, p. 101)

Devido a esta “paparicação, a criança passou a ser vista como “uma gracinha”, servia para fazer rir, era “bonitinho” o jeito como falavam, e como se expressavam. Sendo assim, o autor ressalta que entre os moralistas e educadores do século XVII, começou a se formar um sentimento de apego à infância e às suas particularidades. Esse sentimento abrangeu não somente a burguesia, mas o povo, e inspirou a educação até o século XX. A preocupação com os aspectos psicológicos e morais da criança passa a expressar o sentimento de infância da época, enfatizando a importância da educação, assim como da higiene e da saúde. A criança e tudo que diz respeito a ela, passa a ter importância, desde o seu futuro até a sua existência, passando a assumir lugar central dentro da família. (ARIÈS, 2006)

Levando em consideração que os estudos de Ariès (2006) apresentam-se a partir de um contexto europeu, vale salientar os estudos de outros autores que se propuseram a escrever, no intuito de focar o nosso olhar em alguns fatos históricos, que marcaram a criança pequena no Brasil. Del Priori (2007, p.84) enfatiza a falta de interesse pela infância que marcou séculos passados.

Há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado. Sobretudo no passado marcado pela tremenda instabilidade e a permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização. “Meúdos”, “ingênuos”, “infantes” são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes à vida social na América portuguesa. O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança.

Podemos verificar que o descaso com a infância é histórico, acompanhou o tempo e as diferentes realidades de contextos sociais, políticos e culturais, porém sempre marcou a história da criança pela falta de interesse em discutir as suas reais necessidades.

Ramos (2007) aponta o sofrimento que os “miúdos” passavam nas embarcações portuguesas no século XVI, onde assumiam o papel de Grumetes e pagens, e eram obrigados a aceitar, entre outras práticas sórdidas, abusos sexuais de marujos que não se importavam com a sua condição de criança. Os Grumetes faziam os trabalhos mais pesados das embarcações, assumindo a condição de crianças escravizadas. Já os pagens, faziam trabalhos um pouco mais leves, sobretudo, servindo aos oficiais das naus.

A taxa de mortalidade infantil durante toda idade média era altíssima, e a expectativa de vida das crianças portuguesas era em torno dos 14 anos entre os séculos XIV e XVIII. Registra-se que metade das crianças não chegavam aos sete anos de idade. Sendo assim, as crianças, enquanto força de trabalho, precisavam ser aproveitadas ao máximo, enquanto duravam as suas vidas. (RAMOS, 2007)

O autor ressalta ainda que nas embarcações os grumetes tinham direito a uma ração, muitas vezes roída pelas baratas, um pote de água descrito pelo forte cheiro fétido causado pelo armazenamento em tonéis de madeira. O alimento sempre pouco e de péssima qualidade. Desta forma, os grumetes não tinham outra opção, senão abandonar o universo infantil em busca de sobreviver nesta dura realidade, enfrentada dia-a-dia. Nas palavras de Ramos (2007, p. 27):

Embora a maioria dos grumetes enfrentassem vários problemas a bordo das embarcações, quando embarcavam pela primeira vez,

todos tinham em mente que esta poderia ser uma oportunidade de ascensão social. É verdade que somente alguns tinham a chance de sobreviver a tantos obstáculos e humilhações para fazer carreira na Marinha. Mas como no século XVI e mesmo XVII, a prática era a principal escola, servir como grumete era uma oportunidade para iniciar-se nos segredos do mar.

Em meio à fome, às doenças, às humilhações e violências sofridas, era comum que, mesmo sobrevivendo a este massacre em alto mar, as crianças guardassem marcas profundas que interferiam no seu desenvolvimento. (ABREU, 2005).

Indo de encontro a estas concepções históricas marcadas pelo descaso com a criança pequena, reforçando a imagem que se construiu ao longo do tempo em que a criança é apenas um adulto em miniatura, surge, em meados do século XVIII, uma concepção moderna de criança com as idéias do filósofo Jean Jacques Rousseau.

Segundo Cambi (1999) podemos citar como importante destaque, as idéias de Rousseau no século XVIII, considerado-o como pai da pedagogia moderna, que se destacou ao escrever a obra “Emílio ou Da Educação” em forma de uma ficção em 1762, como resposta para o grande desafio de educar o homem na perspectiva do Contrato Social.

Rousseau (1995) em o “Emílio”, defende as linhas gerais que devem ser traçadas para que a criança torne-se um adulto bom. A idéia central de seu pensamento é que o homem é bom por natureza, sendo assim, é a sociedade que corrompe os homens. O Homem é bom por natureza e deve aprender com a natureza. Significa se inspirar na natureza para educar com a natureza. Desta forma, podemos entender que, para Rousseau, os objetivos da educação são desenvolver as habilidades naturais da criança, e ao mesmo tempo afastá-la do mal social.

Habitados desde a infância, as intempéries da atmosfera e ao rigor das estações, experimentados na fadiga e forçados a defender, nus e sem armas, a vida e a prole contra as outras bestas ferozes ou a elas escapar correndo, os homens adquirem um temperamento robusto e quase inalterável; os filhos, trazendo para o mundo a excelente constituição de seus pais e fortificando-a pelas mesmas atividades que a produziram, adquirem, desse modo, todo o vigor de que a espécie humana é capaz. (ROUSSEAU, 2000, p. 58)

É por esta razão que, na concepção de Rousseau, a educação começa desde o nascimento. Talvez aí esteja a grande contribuição de sua obra, ao postular que a criança não é um pequeno homem, ela deve ser educada a partir das suas peculiaridades.

Ele foi crítico quanto à rigidez da época e propôs mais liberdade de expressão no processo de aprendizado em lugar do aprendizado automático que acontecia nas mãos de uma professora severa. Rousseau opôs-se ao que ele considerava a natureza opressora do sistema de ensino de seu tempo. Os pequenos, ainda em seu estado natural e não corrompido, deveriam ter suas naturezas espontâneas encorajadas, e não ameaçadas. (MANNION, 2004. p. 104)

Sendo assim, o século XX foi marcado pelo grande esforço em conhecer a criança a partir de um novo olhar, desde a publicação de Ariès nos anos 70, demonstrando que as visões sobre a infância são construídas historicamente. (KRAMER, 2007).

Nesta linha de pensamento, outros autores se propuseram a escrever sobre a criança, apresentando-nos teorias que demonstram a historicidade do assunto em questão, apontando peculiaridades que, de acordo com o tempo e/ou lugar, apresentam expressões específicas sobre a representação da criança.

Sarmiento (2007) nos apresenta uma idéia referente às representações da infância, apontando para traços de negatividade que sobrepõem-se aos aspectos biológicos ou simbólicos próprios da fase. A criança, percebida a partir dessa visão adultocêntrica, é entendida como um ser incompleto, negando, desta forma, as suas características, necessidades e desejos. O autor destaca que podemos perceber esta concepção, analisando o significado da palavra latina “*infants* – o que não fala”, demonstrando a idéia de que a criança é um ser sem participação na sociedade, até que consiga tornar-se alguém.

Ao analisarmos a história, seguindo as observações de Sarmiento (2007), notamos algumas transformações no que concerne à infância, que, na metade do milênio passado, foi vista como a “*idade da não razão*”, acompanhando o pensamento de Thomas Hobbes (2000) no século XVII que definia as crianças utilizando-se das seguintes palavras: “As crianças portanto

não são dotadas de nenhuma razão até que atinjam o uso da linguagem.” (p. 55).

Ainda no século XVIII com a Revolução Industrial, outra realidade assolou as crianças que passaram a fazer parte da produção industrial, como demonstra Sarmiento (2007, p. 34):

A revolução industrial, por seu turno, trouxe consigo a mobilização activa das crianças para a produção industrial, subordinando crianças e adultos a uma racionalidade econômica capitalista, que frequentemente se exprimiu na mobilização de legiões de crianças inseridas, de sol a sol, em oficinas e fábricas ou exploradas em outras múltiplas actividades produtivas.

Podemos referenciar que, com a queda da bolsa de Nova York, ocorrida no período entre as guerras, as crianças foram retiradas das fábricas caracterizando o que Sarmiento (2007) define como um novo modelo de exclusão simbólica da infância, a medida que as crianças foram então excluídas da economia, afastadas dos processos de produção e consumo. Este novo momento histórico foi denominado de *“idade do não trabalho”*.

É importante considerar também o papel de movimentos sociais e ONGs que se mobilizaram contra o trabalho infantil e lograram, em consequência, alcançar, sobretudo nos países centrais, uma efectiva condenação social e jurídica da exploração de crianças. (SARMENTO, 2007, p. 34).

Sarmiento (2007) enfatiza que, encerrando esse ciclo da negatividade, destaca-se a *“idade da não-infância”*, caracterizando-se por um processo de adultização. As crianças assumem nesta definição um papel de adulto em miniatura, perdendo os reais interesses relativos à infância e assumindo um lugar social de passividade.

Porém, esta ideia de negatividade da infância, apresentada por Sarmiento (2007), é destituída pelo próprio autor, ao nos apresentar uma visão que nos aponta para outros olhares a partir da contemporaneidade. Seguindo o pensamento de Sarmiento, podemos destacar a infância com suas características próprias, linguagens que vão além da fala, e que podem ser expressas também a partir dos gestos, ou dos movimentos corporais, negando, assim, a ideia da infância como a idade da não fala. As crianças constroem os seus mundos, a partir da criatividade, fantasias, reconstrução do que vê e

interações com outras crianças, negando a ideia da idade, da não razão. A infância também não pode ser vista como a idade do não trabalho, levando em consideração as atividades que fazem parte do dia-a-dia da criança na escola, em casa ou nos múltiplos espaços que podem interagir. E, por fim, a infância não vive a idade da não infância, à medida que entendemos que, nesses múltiplos espaços, a criança consegue vivenciar o seu papel de forma atuante.

Estes estudos marcaram a história atual ao explicitar a trajetória das discussões sobre a criança e o sentimento de infância, levando-nos a compreender a evolução do pensamento e das atitudes para com a criança ao longo do tempo.

Neste sentido, podemos compreender, a partir dos estudos de Oliveira (1989), que os estudos sobre a criança apontam para uma marca histórica de evolução com relação à forma de compreender o papel da criança no mundo. Nas palavras da autora:

A criança está presente nas relações sociais, seja através de idéias ou imagens que dela se fazem, com as quais a sociedade trava algumas de suas relações: seja através de mediações da família ao pressionar a sociedade por direitos da criança: seja, ainda, pela sua própria ação. (OLIVEIRA, 1989, p. 254)

O estudo antropológico de Cohn (2005) aponta para a necessidade de entender a criança e seu mundo a partir do seu ponto de vista, refletindo as peculiaridades de diferentes contextos sociais e culturais. Aponta, ainda, a importância dos estudos sobre cultura como um conceito revisado, na medida em que valores, costumes e crenças já não interessam como conceitos isolados, e sim o sentido que os atores sociais dão as suas experiências, a partir de um sistema próprio simbólico.

Tomando a cultura desse modo, entendemos melhor seu funcionamento e também sua mudança. Isso porque a cultura não está nos artefatos e nem nas frases, mas na simbologia, e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido. (COHN, 2005, p. 20)

Dessa forma, o contexto cultural torna-se imprescindível para entender o lugar da criança, a partir desse sistema simbólico, levando-nos a compreendê-la como ator social e produtor de cultura. A criança, como sujeito atuante, é

destacada por Cohn (2005), quando esta antropóloga nos mostra uma negação de passividade, ao afirmar que a criança é atuante na medida em que assume este papel na construção das relações sociais e culturais.

Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (COHN, 2005, p. 28).

Tais estudos antropológicos apontam para esta nova visão da criança. Não mais como um ser incompleto, que está em constante treinamento para a vida adulta, mas como um ser dotado de papel ativo na definição de sua condição. Cohn destaca que a grande diferença entre a criança e o adulto é qualitativa, “a criança não sabe menos, sabe outra coisa.” (2005, p. 33).

As crianças produzem cultura a partir dos sentidos que dão ao mundo e as suas experiências. Segundo a autora, essas experiências vivenciadas pelas crianças não podem ser confundidas com as experiências e formas de expressá-las dos adultos, mas vale salientar que os sentidos dados pelas crianças de suas próprias vivências, são elaborados a partir de um sistema simbólico que é compartilhado com os adultos.

Nesta perspectiva, Kuhlmann Jr. (2007) afirma que a criança é um sujeito histórico e participante da construção do seu espaço. Nas palavras do autor podemos ressaltar esta linha de pensamento:

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou no morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais. (p. 31)

Para Kuhlmann Jr. (2007), as crianças são participantes das relações sociais, levando em consideração os aspectos psicológicos, sociais, culturais e históricos. É a partir dessas relações que a criança se apropria dos valores e

comportamentos característicos do seu tempo e lugar; aspectos que contribuirão para o seu desenvolvimento.

Kuhlmann Jr. (2007) destaca que esta visão da criança, como um ser histórico e construtor de sua própria história, contribui com a afirmação da necessidade de investigar a criança a partir de seu próprio olhar. Segundo esta perspectiva, torna-se imprescindível analisar o ponto de vista da criança sobre ela mesma, suas necessidades, os seus múltiplos olhares para o mundo que a rodeia, suas expectativas, levando em consideração que os registros históricos são produzidos pelo adulto. Afirma o autor:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras de história. (p. 30)

Entendendo a criança como sujeito construtor ativo da sua condição, ressaltamos, portanto, o caráter social e histórico marcado pelas constantes modificações e transformações da sociedade em que estão inseridas.

Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (COHN, 2005, p.15)

Sarmiento (2007) afirma que as crianças nas relações estabelecidas com as outras crianças, com os adultos e com os aspectos envolvidos no seu ambiente, constroem, reconstróem, interpretam e incorporam informações culturais que se constituem a partir dos valores, normas sociais, representações sociais expressadas no mundo infantil através de histórias, jogos, imagens e brincadeiras. “A criança aprende a diferença, o respeito e a cidadania por estar implicado activamente na sua própria experiência de conhecimento e da vida.” (p.38)

O Relatório de Monitoramento Global de Educação para todos da UNESCO (2007) reforça essas idéias, ao registrar que as concepções de

criança e de infância acompanham o tempo histórico e o contexto na qual estão inseridas. A forma de cuidar e de educar as crianças varia em função da sociedade, cultura e estrutura familiar. “Entretanto, atualmente, tendências sociais e econômicas estão desestruturando muitos arranjos de cuidados infantis.” (p.116).

Vários países apresentam mudanças em sua história, avanços e recuos que caracterizam o percurso do debate e das políticas públicas voltadas para Educação Infantil. Atendendo às peculiaridades de cada região, ou comunidade, é sugerido pela UNESCO (2007), programas para a primeira infância que incluam a participação dos pais e de toda a comunidade, com o propósito de garantir os interesses e necessidades das crianças pequenas. Sendo a criança sujeito de direitos, é objetivo desses programas fazer com que estes direitos sejam respeitados.

Historicamente podemos ressaltar que é uma grande conquista a educação infantil ocupar espaços de discussões, que visem a sua melhor qualidade, assim como a proposta de melhor atendimento às necessidades e interesses das crianças pequenas.

1.1. Educação: o cuidar e o educar em busca de uma ação não dicotômica

Com o propósito de compreender as necessidades da criança, sobretudo quando chegam à escola, torna-se imprescindível tomar como referência o funcionamento da educação infantil a partir das Leis que a regem, para que entendamos o que é direito da criança assegurado por Lei, como também o que podemos assegurar como ideal para as crianças, no que se refere à escola infantil.

A LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, define como dever do Estado o acesso à Educação Infantil e, no Artigo 29, estabelece a sua finalidade, destacando 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 físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Sobretudo, com a aprovação da Lei Federal 11.427, fica estabelecida a ampliação do ensino

fundamental para nove anos de duração, passando a compreender a educação infantil de 0 a 5 anos.

Porém, não podemos olhar para a educação infantil e para o ensino fundamental como algo desarticulado. Kramer (2007) alerta para a necessidade de percebê-los como indissociáveis, na medida em que ambos envolvem conhecimentos e afetos. “O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender”. (p. 20).

Dias (2005) ressalta que é preciso olhar a Educação de crianças pequenas destacando todas as suas peculiaridades que envolvem uma ação educativa multifacetada.

A educação de crianças pequenas exige a inclusão de outros aspectos a ela relacionados, tais como: a integração entre ações de saúde, educação, assistência social e cultura. A dimensão do ensino por si só, não consegue dar conta da complexidade de uma ação orientada, ao mesmo tempo, para a promoção do desenvolvimento de competências lógicas e cognitivas e para as necessidades de desenvolvimento e crescimento humanos característicos das crianças nessa faixa etária. (DIAS, 2005, p. 27)

É importante pontuar, que apesar das múltiplas discussões sobre educação infantil, ainda é uma marca forte nas nossas escolas infantis, a carência de uma educação de qualidade que apresente em sua prática pedagógica ações que englobem o cuidar e o educar, como ações não dicotômicas e que visem ao atendimento às necessidades e expectativas das crianças pequenas.

A educação infantil é marcada por esta discussão há décadas. Porém ainda nos deparamos com termos utilizados de forma errônea, entendendo o cuidar como mero assistencialismo às necessidades básicas da criança compreendidas a partir dos cuidados com a alimentação, com a higiene, saúde, entre outros. E o educar referente ao ensino e à aprendizagem.

As lutas pelos direitos das crianças vêm mudando este aspecto de forma lenta, mas é importante destacar as conquistas já observadas. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, estabeleceram a criança como sujeito de direitos, dando vazão a outras discussões, à elaboração de políticas

públicas voltadas para a criança pequena e, conseqüentemente, tem levado profissionais e pesquisadores a repensar as práticas educativas nas escolas infantis, e nas creches.

O Artigo 227 da Constituição Federal determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Porém, a Educação Infantil não se configura como etapa obrigatória; apresenta-se na LDB (2006) como direito da criança, opção da família e dever do Estado. Segundo documento do MEC sobre Política Nacional de Educação Infantil, compete ao Estado formular políticas que atendam às necessidades das escolas infantis e creches, contemplando a implementação de programas, a viabilização de recursos, de modo a favorecer esta etapa inicial da educação básica. (p. 5)

Entretanto, podemos perceber uma movimentação mundial de discussões e preocupações sobre a primeira infância, através dos fóruns, de eventos voltados para Educação Infantil, assim como a necessidade de expandir programas de cuidados e educação na primeira infância que garantam a qualidade do atendimento. Essas movimentações se constituem um meio para garantir os direitos das crianças pequenas, sobretudo, as mais vulneráveis e menos favorecidas. (UNESCO, 2007).

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), o debate sobre a educação da criança pequena no Brasil visa aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais que lhes são oferecidos. É importante ressaltar que estes serviços na instituição de Educação Infantil são representados pela função indissociável do cuidar/educar.

Porém, ainda nos deparamos na Educação Infantil, com um modelo que atende crianças de 0 a 3 anos com predominância dos cuidados em relação à saúde, à alimentação e à higiene, caracterizando-se, assim, como um modelo

assistencialista. E crianças de 4 a 5 anos são preparadas para o ingresso no ensino fundamental, agora com antecipação de um ano. Estes fatos se configuram como alguns dos problemas encontrados na Educação Infantil que dificultam a melhoria da qualidade e a obtenção da integração das ações entre cuidados e educação.

O debate sobre cuidar/educar não pode ser entendido de forma dicotômica. É preciso compreender o cuidar como parte integrante da educação, que é essencial, quando falamos em crianças pequenas. Vale ressaltar que a Educação Infantil ainda necessita de políticas públicas que visem à garantia do atendimento das necessidades das crianças pequenas, que associem estas ações de cuidado e educação. (DIAS, 2005).

Faz-se necessário, portanto, compreender as ações de cuidado e educação como essenciais para o desenvolvimento pleno da criança, considerando-se neste processo, os aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), atenta para a necessidade de romper com um modelo de educação assistencialista já citado como ainda presente na Educação Infantil. Para tanto, é preciso rever questões que não se resumem apenas aos aspectos legais, mas compreende assumir primeiramente as especificidades da Educação Infantil, atentando para as necessidades das crianças pequenas e integrando ações de cuidado e educação.

Segundo Macedo (2005), as práticas de cuidado são fundamentais à sobrevivência humana. Diferente dos animais, o bebê humano precisa de cuidados específicos que integrem ações de atenção, intervenção, desvelo, que são estabelecidas a partir de expressões emocionais que a criança recebe através do cuidado.

É por meio da expressividade emocional que os bebês humanos comunicam-se com os adultos próximos que são primordialmente, cuidadores e ensinantes, sendo essa interação requisito para a organização da atividade mental e, por conseguinte, responsável pela assimilação da realidade. A expressividade emocional da criança possibilita uma intervenção especializada da professora ou do adulto próximo por meio da mímica facial, da respiração, da postura, cujo modo de funcionamento se constitui em pistas sutis e reveladoras dos

estados internos da criança, inclusive da sua disposição cognitiva. (MACEDO, 2005, p. 63).

É através dessa interação que a criança vai estabelecendo relações com as pessoas e o mundo que a cerca, atribuindo significados às experiências vivenciadas, e desenvolvendo os aspectos emocionais e cognitivos.

Este desenvolvimento integral ao qual nos referimos, assume no ato de cuidar uma dimensão tanto afetiva e de cuidados com os aspectos biológicos do corpo, relacionados com a alimentação e cuidados com a saúde, como também podemos nos referir à maneira como esses cuidados são oferecidos e de que forma a criança está tendo oportunidades de se envolver com conhecimentos variados. É preciso levar em consideração o fato de que os procedimentos de cuidado variam de acordo com as crenças e os valores que envolvem a saúde, a educação e o desenvolvimento infantil, já que entendemos que estes aspectos são construídos socialmente. “As necessidades básicas, podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural.” (MEC/SEF, 1998, p.24)

É através da comunicação e da interação que se estabelece o conhecimento do que é necessário, portanto, sabemos que os bebês e as crianças pequenas têm várias maneiras de se comunicar. Castro (2004) ressalta que, logo após o nascimento, a criança já consegue estabelecer algum tipo de comunicação com as pessoas que estão a sua volta. Esta comunicação ainda pode ser entendida como de caráter limitado, mas é suficiente para atender as necessidades básicas da criança. O bebê consegue identificar quem cuida dele através da voz, da entonação de quem fala, do cheiro, dos gestos, do contorno do rosto, de modo que interage a partir de respostas que podem vir através do choro, do sorriso, do olhar assustado ou tranquilo.

Em pouco tempo a criança vai desenvolvendo outras formas de comunicação. É na escola que ocorre o grande salto na linguagem, através da interação com outras crianças, e da necessidade de se fazer entender por outras pessoas que até então não faziam parte do seu convívio diário.

A identificação das necessidades da criança é essencialmente percebida através do reconhecimento dessas formas de comunicação expressadas por elas. Tais formas, aliadas às práticas de cuidado, contribuem para o seu desenvolvimento integral.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. [...] Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. (MEC/SEF, 2004. p. 25)

A importância dada à relação estabelecida com a criança a partir das práticas de cuidado vem assumindo progressivo entendimento por parte dos profissionais que trabalham com crianças pequenas. De acordo com Kramer (2005), não podemos esquecer que estes profissionais têm as suas práticas educativas pautadas historicamente sob a vertente de que a educação infantil no Brasil nasceu dissociada da intenção de educar, desvinculada da escola e de um currículo. A autora destaca que a formação desses profissionais de educação infantil precisa reconhecer a especificidade da infância, a capacidade que a criança pequena tem de criar, de imaginar, de construir e de adquirir novos conhecimentos e valorizar os que já possui. Nas palavras de Kramer (2005, p.129):

A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo a que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural.

É importante enfatizar o quanto é necessário embasar cientificamente o estudo sobre a criança, entendendo o seu pensar e o seu sentir como aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento na educação infantil.

Sendo assim, os profissionais de educação infantil precisam compreender a ideia de que toda atividade realizada para a criança e com a criança assume também um sentido educativo, a partir do momento em que práticas de cuidado contribuem para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. Como afirma Didonet (2003, p.17):

[...] o olhar estabelece uma troca de sentimentos de confiança (ou desconfiança), manifesta carinho e compreensão (ou indiferença e raiva), desperta entusiasmo e alegria (ou inibe e amedronta); o toque da mão do adulto pode transmitir segurança ou medo, entrega ou retraimento; a forma de dar de mamar, na mamadeira, comunica as emoções do adulto e desperta emoções na criança; o ato de dar banho, trocar a fralda, vestir e pentear o cabelo são gestos de comunicação humana entre o adulto e o bebê nos quais há uma troca profunda de sentimentos e, portanto, de organização mental, de estruturação interior, de formação da auto-imagem, do desenvolvimento do "eu" da criança.

Portanto, o modo como essas interações sociais acontecem, contribuem para a manifestação de sentimentos positivos ou negativos que influenciam no desenvolvimento pleno da criança, ou causam algum tipo de dificuldade. Isto porque, não podemos entender o educar e o cuidar como práticas desvinculadas, quando compreendemos que os conteúdos educativos da proposta pedagógica voltados para Educação Infantil são objetos vinculados a situações de vida, e que devem ser elaborados pela própria criança, através do processo interativo com outras crianças, ou com adultos. (DIDONET, 2004)

Não há como desvincular a emoção da aprendizagem, ainda que possamos perceber na educação um predomínio pela necessidade de enaltecer aspectos vinculados à razão em detrimento à emoção.

É importante destacar a importância do entendimento das emoções na educação. Se levarmos em consideração que as emoções são inerentes ao ser humano, não temos como desvinculá-la da aprendizagem ou de qualquer outro aspecto do desenvolvimento humano.

Ao longo do desenvolvimento humano, as emoções continuam presentes, acompanhando todo o processo de desenvolvimento, porém, é na infância que as emoções assumem um papel fundamental, por significar a forma de expressão pela qual a criança se utiliza para estabelecer as primeiras interações sociais.

Para Wallon (1995), não podemos compreender o desenvolvimento cognitivo sem fazer uma relação com o desenvolvimento afetivo. Segundo as idéias do autor, a educação precisa ser pensada de forma mais humana, percebendo o indivíduo como um ser social, e valorizando o papel das emoções nos processos de aprendizado e reconhecimento do próprio Eu, e dos outros. É na escola que a criança vai encontrar outras crianças, e outros

adultos que não faziam parte do seu convívio, tornando estas relações ricas para o seu desenvolvimento.

É através da expressão dessas emoções que a criança pequena comunicará ao adulto, as suas necessidades e vontades. Nas palavras de Macedo (2005, p. 67):

As formas de comunicação entre a criança e o adulto cuidador são múltiplas e diferenciadas, as quais estão imbuídas de sentimentos, de emoções e, sobretudo, de subjetividade, de formação da auto-estima e de constituição da identidade da criança. Tudo isso implica em atos de cuidado e educação.

Essa autora ressalta, ainda, que a forma como as professoras interagem com essas manifestações emocionais expressas pelas crianças, as interações criança-criança, criança-adulto, assim como as mediações feitas através das atividades de higiene, de alimentação, e todas as atividades realizadas com e pela criança, estão relacionadas diretamente.

É através dessa interação das professoras com as crianças que será possível uma ação realmente mediadora no sentido de ajudar a criança a identificar as suas necessidades e vontades, de modo a satisfazê-las da forma mais adequada. Porém, cuidar da criança vai além do entendimento de satisfazer as suas necessidades básicas. Compreende, primeiramente, dar atenção a ela como sujeito de direitos, como pessoa em desenvolvimento, como sujeito singular dotado de necessidades específicas e diferenciadas. (MEC/SEF, 1998)

Zabalza (1998) reflete sobre a importância dos aspectos emocionais na Educação Infantil, como tendo papel fundamental no desenvolvimento das crianças pequenas. Destaca que tudo na Educação Infantil é influenciado pelas emoções, levando em consideração, que desde o nascimento, o bebê apresenta as suas emoções de múltiplas formas. Todo o desenvolvimento da criança terá uma relação intrínseca com as emoções, visto que, dependendo dessas influências, a criança vai assumindo outras formas de expressão.

Desta forma, é impossível desvincular as práticas de educar e cuidar, tornando-se necessário percebê-las a partir das relações que se constroem através da interação criança-criança, criança-adulto, ou ainda do grupo de crianças com as suas professoras. Como destaca Machado (2007, p. 47):

A concepção de conhecimento como uma totalidade que engloba aspectos sociais, individuais, cognitivos, afetivos, a presença dos conceitos advindos da experiência direta e daqueles que são frutos de uma elaboração complexa, conferem valor e sentido ao espaço institucional dirigido a crianças de 0 a 6 anos de idade.

A concepção de conhecimento na Educação Infantil não se desvincula do ato de cuidar, se entendermos que nas ações de cuidado devem estar presentes todos os aspectos citados acima, como forma de lhes garantir uma articulação entre eles, através das práticas realizadas pelas professoras.

Quando nos propomos a falar sobre crianças pequenas, faz-se necessário destacar a singularidade de cada criança, a sua história, a sua cultura, a diversidade de pensamento e olhares para o mundo que a cerca. Nesta perspectiva, e entendendo que as crianças pequenas necessitam de cuidados, como já foi destacado anteriormente, ressaltamos a necessidade de pensar este ato de cuidar numa visão educativa, buscando caminhos para construir práticas educativas específicas para a infância, que atendam às necessidades das crianças pequenas.

Segundo Faria e Salles (2008), as crianças estabelecem relação entre todas as coisas e fatos que acontecem ao seu redor, elaborando as suas próprias hipóteses, apropriando-se de experiências, atribuindo-lhes significados, ressignificando-os, dando-lhes novos conceitos. Como afirmam as autoras:

A criança tem formas específicas de se apropriar da realidade, inicialmente por meio da ação física (pegando, mordendo, apertando, cheirando, experimentando, saltando). Posteriormente, ao adquirirem a linguagem, acrescentam a esse tipo de exploração a ação simbólica (imitando, falando, perguntando, brincando, desenhando, modelando, imaginando). (FARIA e SALLES, 2008, p. 47)

Ressaltamos, mais uma vez, a importância das emoções no processo de educar e cuidar, quando enfatizamos que estas experiências vivenciadas pelas crianças irão variar de acordo com as relações estabelecidas entre criança-criança e criança-adulto. Se o espaço criado para e pela criança for de segurança e afetividade, possibilitará o enriquecimento na construção da autonomia, da autoconfiança, capacidade de cooperação e envolvimento com o

espaço destinado às atividades voltadas para o desenvolvimento das crianças pequenas. (FARIA e SALLES, 2008)

Historicamente deparamo-nos com uma marca de um modelo de educação infantil assistencialista, voltada somente para as práticas de cuidado com a saúde e a alimentação. Esta constatação se apresenta também no modelo de profissionais destinados ao trabalho com criança pequenas, muitas vezes despreparados teoricamente, ou sem nenhuma formação pedagógica.

Atualmente ainda encontramos profissionais que não sabem a real importância do seu trabalho com as crianças pequenas. Profissionais desqualificados, descomprometidos com a sua prática pedagógica, e desconhecedores da singularidade da infância, da concepção da criança pequena como construtora de cultura, como sujeito participativo e social.

Porém, na busca de superar as dificuldades que ainda permeiam as discussões em Educação Infantil, Zabalza (1998) destaca a necessidade de respeitar, antes de tudo, o conceito de criança como “sujeito” da educação; infere, também, a importância de concretizar a organização de um currículo para Educação Infantil, assim como a revitalização dos profissionais que trabalham com crianças pequenas.

Na Paraíba, atualmente, contamos com programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Município de João Pessoa que visam ao aperfeiçoamento dos professores e especialistas que trabalham com a educação infantil. Vale ressaltar que, além de programas que visem a estas melhorias no atendimento à criança pequena, é preciso contar com o compromisso dos profissionais, e com o desejo de realmente exercer em alguma mudança nas suas práticas educativas.

Estas colocações perpassam toda a história da Educação Infantil, apresentando-se como avanços, recuos e constantes desafios.

1.2. Aprendizagem segundo a teoria de Vygotsky

Falar em educação para crianças pequenas, remete-nos também, à aprendizagem. Vários teóricos dedicaram seus estudos e pesquisas ao

desenvolvimento humano, buscaram entender o ser humano e a criança em particular. Desta forma, criaram importantes teorias para o estudo do comportamento e desenvolvimento cognitivo da criança, assim como métodos educacionais que facilitassem o seu aprendizado.

No que concerne a esta temática, podemos destacar três grandes linhas de estudo sobre a aprendizagem: o Behaviorismo de Skinner, que define aprendizagem como mudança de comportamento. O Construtivismo Cognitivo de Jean Piaget, definindo aprendizagem como desenvolvimento cognitivo fruto da experiência vivenciada e através da construção mental da realidade. E a teoria Histórica Cultural de Vygotsky, entendendo a aprendizagem como um processo de internalização de experiências sociais e culturais, por isso se faz indispensável o papel de um outro.

É importante destacar que Vygotsky enfatizou o papel fundamental dos sistemas simbólicos para o desenvolvimento do indivíduo, e por esta razão enfocou a importância das relações sociais. Segundo Oliveira (1997, p. 34):

Ao longo da evolução da espécie humana do desenvolvimento de cada indivíduo, ocorrem, entretanto, duas mudanças qualitativas fundamentais no uso dos signos. Por um lado, a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação; este mecanismo é chamado por Vygotsky, de processo de internalização. Por outro lado, são desenvolvidos sistemas de simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas.

Diante do que foi apresentado, nosso propósito é destacar alguns pontos da Teoria de Vygotsky, levando em consideração a sua concepção sobre a relação existente entre o desenvolvimento e o aprendizado, assim como a relação do indivíduo com o seu ambiente sócio cultural, entendendo que o organismo só se desenvolve plenamente a partir do suporte de outros indivíduos da sua espécie. (OLIVEIRA, 1997)

Lev S. Vygotsky nasceu no povoado de Orsha, uma cidade próxima a Minsk, capital da Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896. Um ano depois do nascimento mudou-se com a família para uma cidade menor, Gomel, onde residiam os russos de ascendência judia. Ali viveu sua infância e juventude. Sua infância foi cheia de estímulos intelectuais, apesar das exclusões que sofria por ser judeu.

Professor e pesquisador foi contemporâneo de Piaget. Morreu precocemente aos 34 anos, acometido de tuberculose. Professor, dedicou-se nos campos da pedagogia e psicologia. Ministrou várias palestras em escolas, e faculdades sobre pedagogia, psicologia e literatura. Partidário da revolução russa, sempre acreditou em uma sociedade mais justa, sem conflito social e sem exploração.

O nome de Vygotsky, hoje, dificilmente deixa de ser citado em qualquer discussão séria sobre aprendizado. Construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social.

Vygotsky (1992) foi o primeiro teórico a sugerir mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Enfatizou que pensamento e linguagem se originam do meio social, compreendendo, desta forma, que o individual e o social devem ser percebidos como partes que constitui um todo.

Quando falamos em aprendizagem, é preciso compreendê-la de uma forma mais ampla, de modo que entendamos que a criança traz consigo um conjunto de situações que se expressam, sobremaneira, no seu dia-a-dia, e no seu aprendizado. Apresentam comportamentos, valores, interesses, dificuldades, aprendizagens e cultura decorrentes de suas vivências sociais, familiares e educacionais. Segundo Ferreira, “[...] Aprendizagem é fato, é ação, mente e corpo, comportamento isolado e coletivo” (2004, p. 30).

Seguindo estes estudos, podemos inferir que, desde o nascimento da criança, processos de aprendizagem e desenvolvimento de pensamento e linguagem ocorrem de forma inter-relacionada, através da interação vivenciada com o meio físico e social. A criança que aprende tem como característica fundamental a possibilidade de perceber aquilo que a cerca atribuindo-lhe significados.

Segundo a concepção de Vygotsky (1992), podemos afirmar que o desenvolvimento pleno e a aprendizagem da criança estão inter-relacionados desde o seu nascimento. É através da interação com o meio físico e social que a criança vai construindo as suas primeiras relações, estabelecendo aprendizados, observando, recebendo as primeiras instruções, experimentando

um mundo de situações novas e desafiadoras. Desta forma, destacamos que, antes mesmo de entrar na escola infantil, a criança já construiu uma gama de conhecimentos sobre este mundo que a cerca e no qual está inserida.

As concepções de Vygotsky sobre aprendizagem nos mostram que o desenvolvimento do homem é visto como um processo de apropriação da experiência histórica e cultural. Vygotsky conceituou aprendizagem como sendo um processo sócio-histórico, pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir do seu contato com a realidade, com o meio ambiente, e com as outras pessoas.

Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. (OLIVEIRA, 1997)

Se entendemos a aprendizagem como um processo contínuo, podemos nos remeter aos estudos de Vygotsky que destacam o conceito de zona de desenvolvimento proximal; distância existente entre aquilo que o indivíduo é capaz de realizar de forma autônoma (identificado como nível de desenvolvimento real) e aquilo que é capaz de realizar com o auxílio de outras pessoas do seu grupo social (identificado como nível de desenvolvimento potencial). Sendo assim, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que fazemos com assistência hoje, seremos capazes de realizar sozinhos amanhã.” (VYGOTSKY *apud* REGO 1994. p. 74).

Esta concepção que assinala a possibilidade de alterar níveis de desenvolvimento e desempenho de uma criança, através da ajuda e mediação de uma outra, é extremamente relevante no entendimento da teoria de Vygotsky, sobretudo se ressaltarmos a importância da interação social no processo de construção das funções cognitivas, sociais e emocionais. É importante destacar que o desenvolvimento individual se dá a partir das relações com os outros, inseridos numa realidade social.

Um outro aspecto destacado nos estudos de Vygotsky é o que trata de sua preocupação em enfatizar a importância da integração de fatores

cognitivos e afetivos. Rego (1994) sintetiza este pensamento: “Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza”. (p. 120). Nesta direção, busca entender o homem como uma totalidade.

É importante destacar que não podemos esquecer essa visão de homem como um ser em constante processo de desenvolvimento. Este desenvolvimento é que se dá a partir da sua relação consigo mesmo, com os outros, e com o meio social em que está inserido.

A noção de indivíduo não pode estar ligada à de uma personalidade com características estáveis ou uniformes, que desempenha um papel fixo.(...) O indivíduo deve ser visto como algo em construção e não como estrutura natural. (GÓES, 2000, p.121).

Por isso, existe a necessidade de perceber a criança como fazendo parte deste processo em movimento, entendendo a importância de analisar os aspectos históricos e culturais que influenciam o seu desenvolvimento pleno.

Neste capítulo dissertamos sobre a evolução histórica dos termos “infância” e “criança” e as modificações ocorridas, sobretudo no âmbito escolar de acordo com essas mudanças ao longo do tempo. Observamos que estes termos acompanham um tempo histórico e contribuem para as discussões que permeiam os estudos em educação infantil no Brasil e no mundo. Discutimos sobre a visão não dicotômica entre educar e cuidar, ressaltando a essencialidade das instituições de educação infantil trabalhar pautando as suas práticas pedagógicas sob esses dois pilares. Por fim, destacamos a aprendizagem como processo integrante dos objetivos da educação infantil, ressaltando a teoria de Vygotsky, como eixo central da discussão.

No próximo capítulo, a discussão será pautada na evolução histórica acerca da escola infantil no Brasil, seus avanços, peculiaridades, objetivos a seguir, assim como a base legal e ainda as políticas públicas destinadas à educação infantil.

CAPÍTULO II:

A ESCOLA INFANTIL NO BRASIL

*"Ainda acabo
fazendo livros onde
as nossas crianças
possam morar."
(Monteiro Lobato)*

CAPÍTULO II – A ESCOLA INFANTIL NO BRASIL

O surgimento da escola infantil no Brasil apresenta aspectos históricos importantes que tiveram grande influência no surgimento das creches, dos jardins de infância na Europa e que influenciaram os movimentos referentes à educação da criança pequena no Brasil.

A educação infantil tem conquistado historicamente avanços nas discussões acerca de seu significado como etapa primeira e de fundamental importância no desenvolvimento integral da criança.

Se por um lado, os debates, as pesquisas feitas e os apelos sociais têm contribuído vastamente com as mudanças ocorridas no segmento da educação infantil, por outro, é importante salientar que as concepções sobre a educação infantil acompanham um tempo histórico, que apresenta uma forma de pensar, de ver a criança, e as suas necessidades.

Por isso, é importante registrar que a educação infantil, ao longo da história da educação mundial e brasileira é parte integrante desta história se constituindo a história da própria sociedade. Em 1948, com a oficialização da “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, a luta pelos direitos universais ganharam força e repercussão mundial e, ainda que lentamente, as lutas em prol das crianças não foram lutas isoladas e não aconteceram apenas no âmbito educacional.

As creches e pré-escolas vêm sendo expandidas tanto no mundo, desde a década de 1960, e no Brasil e na América do Norte, desde a década de 1970. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), essa expansão é importante e fundamental e revela a ampliação das pesquisas na área. Entendemos, pelos estudos realizados, que esta expansão revela a luta da sociedade pelo direito das crianças.

A história da educação infantil vem acompanhada dos estudos sobre a infância e, ao longo do tempo, incorporou os estudos que reconceituaram os conceitos de infância, de criança, de educação, do cuidar, do educar, do assistir. Uma consequência desse processo de revisão conceitual foi a elaboração de políticas públicas específicas, para o atendimento às crianças

que incorporassem direitos, expectativas e necessidades das crianças e das sociedades.

Destacaremos alguns registros históricos para situar o contexto em que se insere no Brasil de hoje, a educação infantil. Esta história se relaciona com a história também das mulheres nas lutas que empreenderam pelas creches de qualidade e por uma pré-escola digna para os seus filhos. A expansão da pré-escola com uma visão assistencialista e compensatória foi criticada pelos educadores que defendiam a qualidade do ensino com base em um projeto educacional que atendesse às reivindicações das classes populares e as mulheres que pouco a pouco viam a expansão da força de trabalho feminina sem a devida valorização profissional e sem as condições necessárias para que pudessem deixar os filhos para serem cuidados e orientados no processo de crescimento.

A expansão do trabalho feminino nas condições precárias é abordada por Kuhlmann Jr. (1998), quando, ao estudar aspectos históricos da educação infantil, argumentou:

[...] Mas a compreensão do processo histórico referenciada nas relações sociais revela outras motivações, mais perversas, ligadas às necessidades básicas de sobrevivência, que levaram contingentes de mulheres a se submeterem à exploração do trabalho e trouxeram terríveis consequências para inúmeras crianças, como podemos ler nas histórias sobre a Revolução Industrial. (p.181).

As pesquisas que foram realizadas no Brasil ao longo da história registraram experiências e lutas que transmitem as várias dimensões históricas desta trajetória. As pesquisas enfocam os estudos sobre: a infância, a escola maternal, a história do assistencialismo infantil, a história da luta da mulher, a formação de profissionais para a educação infantil, a história das políticas estatais para a educação infantil, a história social da infância, trabalhos historiográficos de países como a Inglaterra, França, Estados Unidos e Itália, entre outros.

Entretanto, registramos a convergência encontrada em um aspecto histórico presente em todas as pesquisas consultadas ou referenciadas: as experiências e os estudos resultaram da luta da sociedade por uma educação e atendimento de qualidade às crianças.

Percebemos que os avanços se constituíram a partir dos movimentos em prol da educação, envolvendo a história da infância e das políticas de assistência à infância. Como afirma Kuhlmann Jr. (1998, p.15):

A historiografia da educação tem buscado ultrapassar os livros de uma tradição que toma como ponto de partida exclusivamente o interior do âmbito educacional e escolar. A educação não seria apenas uma peça do cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou sócio-econômica, mas elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social. A história da infância assume uma dimensão significativa nessa perspectiva de alargamento de horizontes, o que se torna mais nítido com o aprofundamento das pesquisas sobre a história da educação infantil.

Portanto, entendemos que, para compreender a escola infantil atual é preciso conhecer a história da escola infantil no Brasil, os avanços e os recuos construídos ao longo do tempo, assim como as influências ocasionadas em diferentes momentos históricos.

O surgimento das instituições de educação infantil está consequentemente, relacionado ao surgimento da escola e do pensamento pedagógico moderno localizado entre os séculos XVI e XVII. Foi na Europa que surgiu essa necessidade, devido a algumas mudanças ocorridas na sociedade através da descoberta de outras terras, da evolução científica, da invenção da imprensa, de surgimentos de novos mercados, e do maior acesso à leitura, sobretudo à Bíblia. (BUJES, 2001, p.14):

A igreja teve um papel importante na alfabetização e, em virtude das disputas religiosas entre católicos e protestantes, os dois lados se esforçaram para garantir que os seus fiéis tivessem um mínimo de domínio da leitura e da escrita. É preciso lembrar que, com a implantação da sociedade industrial, também passaram a ser feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho.

É pertinente destacar que as creches existiam na Europa desde o século XVIII, e os jardins de infância desde o século XIX. No Brasil, há registros dessas instituições, a partir do século XX.

Dias (2008) aponta para o surgimento da primeira escola para crianças de dois a seis anos em 1770, era a Escola de Tricotar, organizada pelo Pastor João Frederico Oberlin na França.

Bujes (2001) enfoca que as escolas infantis tinham como ênfase educar as crianças com o objetivo de eliminar as características de vagabundagem ou preguiça que eram tidos como inerentes à criança pobre. Dessa forma, era intenção do governo e da filantropia transformar essas crianças em sujeitos úteis.

Podemos ressaltar que as creches e as pré-escolas surgiram a partir do século XVIII com a revolução industrial, e, conseqüentemente, a natural necessidade da mulher trabalhar fora do lar. Com isso, era preciso encontrar alguma alternativa para garantir a guarda e a educação da criança pequena, o que fez gerar vários debates acerca da questão.

Barbosa (2006) reforça essas ideias ao afirmar que, somente no decorrer do século XIX, foram criados os berçários, as casa-asilos, os lactários e as salas de custódia, com o objetivo de atender as crianças pequenas. As instituições de educação infantil que foram surgindo nos países ocidentais prestavam diferentes serviços de cuidado e educação.

Os estudos de Ariès (2006) contribuíram para o reconhecimento da infância como um olhar voltado para as características e necessidades próprias da criança. Segundo Barbosa (2006), foi seguindo estes estudos e a partir desde novo olhar sobre a criança, que foram surgindo às escolas destinadas à sua educação.

No Brasil, ao analisarmos a história, deparamo-nos com uma marca do descaso, quando falamos em educação de crianças pequenas. Kramer (2003) ressaltar que, do período do descobrimento até 1874, quase nada era feito pelas crianças pequenas, tanto no aspecto jurídico quanto nas formas de atendimento às suas necessidades. Kramer destaca um outro período que vai de 1874 até 1889, enfatizando o surgimento de alguns médicos preocupados com o atendimentos às crianças. Para elas são formulados projetos, com o objetivo de atender aos seus interesses. Vale destacar que, na grande maioria das vezes, esses projetos não saiam do papel. Após este período sem grandes conquistas, foram intensificadas as metas no campo da higiene infantil, médica e escolar, marcadas pelo surgimento de instituições e leis promulgadas com o objetivo de atendimento à criança.

No que se refere ao atendimento da infância brasileira, até 1874 existia institucionalmente a “Casa dos Expostos” ou “Roda” para os abandonados das primeiras idades e a “Escola de Aprendizizes Marinheiros” (fundada pelo Estado em 1873) para os abandonados maiores de doze anos. (p. 49)

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), as instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente, a partir da segunda metade do século XIX, com o surgimento das creches. Surgia, neste momento, uma concepção de assistência científica que abrangia aspectos relacionados à alimentação e à ambientação dos que tinham condição desfavorecida. Esta se tornava, então, uma alternativa oposta à “Casa dos Expostos” para que as mães não precisassem abandonar os seus filhos para adentrar no mercado de trabalho, situação característica da época, devido à exaltação do progresso e da indústria.

Kuhlmann Jr. (1998) ressalta a importância da influência médico-higienista na década de 1870 nas questões educacionais. Houve grande avanço nos estudos sobre a bacteriologia, conseqüentemente ao combate à mortalidade infantil, o que deu a esta classe grande prestígio nas discussões sobre a criança e o papel fundamental na elaboração de projetos que visavam à construção de escolas e espaços de assistência médico-escolar, sobretudo voltados para a educação primária e infantil em meados do século XIX.

Em se tratando da elite, Kuhlmann Jr. registra algumas instituições privadas de educação pré-escolar com orientação froebeliana, como o Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875 no Rio de Janeiro. No setor público, podemos citar o jardim-de-infância que funcionava como anexo à escola normal Caetano de Campos, que atendia à burguesia paulistana. (1998)

As primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil, destacando o ano de 1899 como um marco histórico, devido à fundação da primeira instituição destinada à criança - Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro. Ano também marcado pela inauguração da creche da Companhia da Fiação e Tecidos Corcovado, registrada como a primeira creche brasileira destinada aos filhos de operários. (KUHLMANN JR., 1998)

Este mesmo autor enfatiza que as duas primeiras décadas do século XX foram marcadas pela implantação das primeiras instituições pré-escolares

assistencialistas no Brasil, que tinham como característica a fundação de creches, para só posteriormente haver instalação de jardins-de-infância.

No final da década de 1970, as lutas pela implementação das creches e pré-escolas que visavam ao respeito pelos direitos das crianças e suas famílias se intensificavam no Brasil. O país passava por um importante momento histórico de superação de um regime militar, e as creches apareciam nesse momento como um símbolo de conquista, referenciado por essas lutas.

Creche passou a ser sinônimo de conquista. E por isso mesmo é que elas tinham que ser diferentes de toda a tradição anterior, manifestada nas creches vinculadas às entidades assistenciais, anteriores a este movimento, vistas como modelo negativo que penetrava as novas iniciativas. Nessa perspectiva, pretendia-se denunciar as precárias condições do atendimento educacional das crianças, e não apenas na creche, mas também na pré-escola. (KUHLMANN JR, 1998, p. 180).

Podemos observar que, neste momento histórico, a pré-escola destinada a crianças de quatro a seis anos também se expandia e denunciava os modelos assistencialistas. Kuhlmann Jr. ressalta que a preocupação maior enfatizada nestas lutas era de uma educação infantil que visasse à qualidade do ensino, em contrapartida, a educação parecia preocupar-se mais com a nutrição das crianças do que propriamente da sua educação. As creches caracterizavam-se como um depósito de crianças, e o autor alerta para esta realidade, como ainda sendo encontrada hoje em dia.

Kuhlmann Jr. (1998) descreve as Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise, publicação da Coordenação de Educação Infantil do MEC, contendo as propostas de programação destinadas à criança pequena. Pode-se observar que estes programas aparecem em várias localidades do país de forma equivocada, quando analisamos o seu enfoque.

(...) estariam deixando de considerar o universo cultural da criança; privilegiando o desenvolvimento cognitivo, organizado em áreas compartimentadas e com ênfase na alfabetização; dicotomizando conhecimento e desenvolvimento; desvalorizando o jogo e o brinquedo como atividades fundamentais para as crianças; antecipando a escolaridade; e deixando de esclarecer as articulações entre as atividades de cuidado e a função pedagógica preconizada. (p. 182)

O autor destaca que, a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) reconheceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, ocorreram modificações e implicações que mudaram a maneira de perceber as necessidades e entendimentos sobre a criança pequena.

Na atualidade nos deparamos, ainda, com muitas destas lutas, apesar das conquistas, porém, os objetivos relacionados à educação infantil e a uma escola infantil de qualidade são desafiadores. A realidade das creches e escolas infantis que ainda apresentam práticas como as citadas por Kuhlmann Jr. nos faz refletir sobre a necessidade premente de repensar a qualidade da educação destinada às crianças pequenas, de forma que garanta o respeito aos seus direitos, e as suas necessidades.

Alguns teóricos tiveram uma forte influência neste processo histórico de transformação da escola infantil no Brasil e no mundo, assim como na maneira como eram vistas as crianças, as suas características próprias, as suas necessidades e expectativas.

Podemos destacar como um grande influenciador da criação dos jardins-de-infância norte-americanos no século XIX, Friedrich Froebel reconhecido historicamente como um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase importante do desenvolvimento humano. Na Alemanha, em 1837, surge o jardim-de-infância (*Kindergarten*), criado por Froebel. Segundo Dias (2008), os *kindergartens* eram espaços destinados às crianças, e que apresentavam condições de aprendizado na medida em que dispunham de jogos, brincadeiras e atividades organizadas pela professora.

Barbosa (2006) ressalta que Froebel entendia a necessidade de deixar a criança livre, para expressar seu interior e buscar os seus interesses. Entendia que a educação se desenvolvia de forma espontânea, e valorizava a brincadeira como recurso para a aprendizagem.

Para Arce (2004), a educação, segundo os preceitos de Froebel, deve seguir o livre desenvolvimento. A criança precisa de espaço e de liberdade para desenvolver-se, por isso existe a necessidade de romper com modelos deterministas que destroem a origem pura da Natureza da criança. Sendo

assim, a educação está centrada na orientação e no despertar da atividade espontânea da criança.

O final do século XIX foi marcado pelos estudos de Maria Montessori que impulsionou na Europa as discussões relativas à criança, ao afirmar que a educação deve funcionar como uma “ajuda à vida”, compreendendo a necessidade de proporcionar à criança as condições exigidas para a satisfação de suas tendências e capacidades referentes ao seu desenvolvimento. À família e à escola cabem o cuidado de atender, pelo ambiente e relacionamento adequados, às transformações que a criança realiza em seu crescimento, para permitir-lhe um desenvolvimento pleno e harmonioso. Machado (1983, p. 24):

O ambiente preparado deve oferecer à criança liberdade, livre escolha de atividades programadas; agindo pessoalmente, por decisão e esforço próprios, chega à descoberta do “eu” e do “não eu”, da causa e do efeito, da percepção do espaço e do tempo. Há a intensificação das relações sociais e a discriminação de atitudes desejáveis, frente à aprovação ou não do adulto.

Enfatizando essa questão, Machado relata que uma das maiores preocupações da educação montessoriana é auxiliar a criança no seu próprio desenvolvimento, fazendo tornar consciente a ideia de que ela será o autor de seu próprio crescimento. A autora ressalta: “Admitimos como incontestável que educar consiste em auxiliar o desenvolvimento do ser, no sentido de propiciar-lhe condições para a atualização de suas capacidades, como ser consciente e responsável. (1983, p. 59).

Segundo os preceitos de Montessori, a criança é dotada de um impulso que a impele para seu autocrescimento e auto-realização. Essa consciência é adquirida através de condições e relacionamento adequados às coisas e às pessoas. Neste processo de autocrescimento, a criança deverá ser percebida em toda a sua originalidade, com suas tendências, necessidades e preferências individuais. (MACHADO,1986)

Podemos afirmar que Maria Montessori acreditava na pessoa humana, sendo assim, podia vencer os problemas do desenvolvimento. Dedicava seus estudos aos menos afortunados física e mentalmente. E foi no convívio com

essas crianças que ela descobriu o verdadeiro potencial do homem: ser consciente e livre.

Segundo os estudos de Machado (1983), é no uso da liberdade responsável, liberdade comprometida com as pessoas e as coisas, que a criança deve aprender e deve aceitar o limite que estas lhe impõem num bem viver com os demais. Nessa conquista de si mesma, levando sempre em conta o próximo, o interesse e o amor por ele, seu relacionamento se enriquecerá e se sublimará na convivência mútua. O que poderia ser obstáculo e empecilho à liberdade poderá converter-se em ajuda e estímulo. A pedagogia de Maria Montessori é marcada por uma profunda espiritualidade.

De acordo com Silva (2005), as idéias de Montessori fazem parte do Movimento da Escola Nova, movimento marcado pelas idéias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação. Sendo assim, Montessori criticou a educação tradicional e propôs uma educação que tinha como centro os interesses e as necessidades da criança.

O século XX foi também marcado profundamente pelas idéias de John Dewey, filósofo norte-americano que influenciou educadores em diferentes partes do mundo. No Brasil, as idéias de Dewey inspirou o movimento da Escola Nova liderado por Anísio Teixeira.

Para Dewey (1967), o principal objetivo da educação é ter uma visão integral da criança, visando ao seu crescimento físico, intelectual e emocional. Esta concepção de educação voltada para as crianças teve grande influência no pensamento dos educadores no Brasil, conseqüentemente, na forma de ver a criança e de como educá-la.

Dewey fez uma crítica à escola, quando ressaltou que o mundo da criança é formulado a partir de seus interesses pessoais, sendo assim, dificilmente se interessará por alguma coisa que não esteja ligada ao seu bem estar. Desta forma, a escola na visão de Dewey parece não atender a estas expectativas. Nas palavras do autor:

A escola classifica os fatos que são retirados de seu lugar original e reorganizados em vista de algum princípio geral. Ora, a experiência infantil nada tem que ver com tais classificações; as coisas não chegam ao seu espírito sob esse aspecto. Somente os laços vitais de afeição, e os de sua própria atividade prendem

e unem a variedade de suas experiências sociais. (DEWEY, 1967, p. 44)

Teixeira (2000) enfatiza que, a partir das idéias de Dewey, o eixo da escola passou a ser voltado para a criança. “Não é mais o adulto, com os seus interesses, a sua ciência, a sua sociedade, que governa a escola; mas a criança com as suas tendências, os seus impulsos, as suas atividades e os seus projetos.” (p. 56)

Apesar de Dewey e Teixeira não terem se dedicado exclusivamente ao estudo da criança pequena, suas idéias deram impulso às discussões sobre a escola infantil e o desenvolvimento integral da criança.

2.1. A escola infantil: algumas peculiaridades

Entendemos que a escola infantil passou por várias transformações ao longo da história. O que temos hoje, ainda, é uma escola infantil que tenta se afirmar a partir de um modelo construído historicamente, com a finalidade de atender às necessidades de um tempo histórico. Mas serão essas as necessidades das crianças?

De início é importante ressaltar que, para entendermos o que seria uma escola infantil adequada para atender às necessidades da criança, é preciso compreendê-la de forma contextualizada, não isolando-a de seu contexto social.

Haddad (2005) alerta para a necessidade das instituições de educação infantil levarem em consideração o ser caráter multifuncional, de forma que sejam contempladas as suas funções sociais e educacionais. Desta forma, a autora afirma que estará a escola contemplando, também, outras dimensões da existência humana, que são essenciais para o desenvolvimento pleno da criança. A escola infantil deve:

Promover o desenvolvimento infantil em todos os aspectos, físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual; prazer pelo bem-estar das crianças, oferecendo-lhes um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como oportunidades de convívio com outras crianças e adultos; possibilitar aos pais combinar atividade profissional com responsabilidade familiar; promover a igualdade

entre homens e mulheres e otimizar a capacidade dos pais no seu papel parental são funções que devem estar em pé de igualdade com a dimensão ensino-aprendizagem e não relegadas a plano secundário. (HADDAD, 2005, p. 94)

A visão ainda dicotomizada entre o educar e o cuidar contribui com o esfacelamento das propostas em educação infantil. Porém, devemos evidenciar os avanços historicamente já ressaltados, levando em consideração que as creches e pré-escolas surgiram a partir de várias mudanças ocorridas na sociedade, como a incorporação da mulher no mercado de trabalho, na organização das famílias, assim como o novo papel que, conseqüentemente, esta mulher passou a assumir na sociedade. (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

Na medida em que estas mudanças influenciaram o surgimento das creches e pré-escolas, faz-se necessário também ressaltar que as novas ideias sobre a criança pequena, a infância e uma educação que estivesse adequada a elas, tiveram essencial influência nas discussões e avanços referentes à educação infantil.

Zabalza (1998) descreve uma escola infantil que visa ao rompimento dos modelos de creches e pré-escolas, voltadas para o assistencialismo. Segundo o autor, para promover este rompimento, a escola infantil necessita focar os seus objetivos, com o intuito de promover uma elevada qualidade de vida a estas crianças pequenas, assim como o respeito aos seus direitos e necessidades fundamentais. Para tanto, é imprescindível à escola infantil:

(...) abrir-se ao ambiente (antropológico, social, de valores) porque isto constitui o primeiro livro de leitura da infância, ilustrado com os “sinais-símbolos-códigos” do conhecimento e da fantasia do seu mundo cotidiano. (ZABALZA, 1998, p.73)

Dessa forma, podemos ressaltar a importância da escola infantil priorizar as necessidades da criança, e para que isso se estabeleça, é necessário dar voz à criança, saber dela mesma o que espera da escola. É preciso levar em consideração que o ambiente social, antropológico e de valores, citados anteriormente por Zabalza, é imprescindível para a compreensão daquilo que é necessário para a criança pequena.

Gonçalves (1990) aponta para a importância de estudar a criança a partir da sua visão de mundo:

Particularmente importante é compreender as maneiras pelas quais ela constrói e manifesta suas representações sobre o mundo e sobre si mesma. Aprender tais representações poderia tornar mais claro para nós, adultos e educadores, os conflitos resultantes do confronto entre alunos e instituições educacionais, dado que elas constituem visões de mundo construídas em condições concretas de vida. (p. 160)

Sendo assim, entendemos que, para termos uma escola infantil de qualidade, que atenda às necessidades da criança pequena, que esteja de acordo com os seus direitos assegurados por lei – visando ao desenvolvimento pleno da criança, é imprescindível que o espaço desta escola infantil seja entendido como significativo para a criança, e para todos que dele participam.

Porém, do ponto de vista da nossa pesquisa, ao aplicarmos um questionário com os pais ou responsáveis pelas crianças com o objetivo de compreender o motivo pelos quais houve a escolha da escola infantil, identificamos que há uma predominância da escolha da escola, levando em consideração alguns aspectos centrais: poucas crianças em sala de aula, qualificação da equipe pedagógica, o fato dos conteúdos serem bem trabalhados, e o contínuo acompanhamento pedagógico de cada criança.

Vale ressaltar que nenhuma mãe ou responsável destacou a importância do ambiente lúdico, ou uma escola que esteja de acordo com as necessidades e expectativas do seu filho. Há nas respostas maior ênfase naquilo que eles julgam ser necessário, a partir das suas concepções como necessário para uma escola de educação infantil.

É importante ressaltar que a criança deve participar do processo de escolha da escola; é necessário que ela se sinta bem no ambiente, e que os pais precisam ficar atentos a todos os sinais que demonstram, se a escolha foi satisfatória, mesmo quando a criança não expressar isto através da linguagem oral.

Alguns pais enfocaram que uma boa escola para o seu filho se configura a partir de um bom acompanhamento pedagógico. “A boa escola é aquela onde toda equipe pedagógica trabalha junto acompanhando cada passo do aluno e seu desenvolvimento.” Segundo o RCNEI (1998), os pais devem buscar acesso a algumas informações básicas acerca da escola escolhida, como a filosofia e concepção de trabalho da instituição, informações sobre as qualificações e

experiências dos profissionais, informações sobre a estrutura e o funcionamento da escola, etc.

A escola infantil precisa criar estratégias para construir uma via de boa comunicação com as famílias, a fim de obter melhoria na qualidade do seu atendimento à criança pequena, levando em consideração a diversidade cultural, a individualidade de cada criança e aspectos familiares. Este foi um aspecto ressaltado por uma mãe ao afirmar que uma boa escola “[...] busca sempre estreitar o relacionamento entre pais, alunos e professores, formando uma grande família.”

Diante do exposto, pontuamos a relevância da comunicação entre a escola e a família como mais um canal de informação sobre a criança, na medida em que os pais podem enfocar algum aspecto que passe despercebido pela professora ou pela equipe pedagógica.

A comunicação mais individualizada entre as famílias e as instituições de educação infantil deve ocorrer desde o início de forma planejada. Após os primeiros contatos, a comunicação entre as famílias e os professores pode se tornar uma rotina mais informal, mas bastante ativa. [...] Quanto menor a criança, mais importante essa troca de informações. Este contato direto não deve ser substituído por comunicações impessoais, escritas de maneira burocrática. Oportunidades de encontros periódicos com os pais de um mesmo grupo por meio de reuniões, ou mesmo contatos individuais fazem parte do cotidiano de educação infantil. (RCNEI, p. 78)

As necessidades apontadas pelos pais e, sobretudo, aquilo que a própria criança apresenta como as suas necessidades e expectativas da escola infantil, constituem-se como um conjunto de aspectos que devem ser contemplados nos planejamentos pedagógicos e discutidos no âmbito das políticas públicas destinadas ao atendimento da criança pequena.

Barbosa (2006) enfoca que na escola infantil tudo se constrói através das relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pelas brincadeiras, afetos, a fantasia da criança, os movimentos corporais, os projetos de estudo, os cuidados, as múltiplas linguagens desenvolvidas, entre outros, em um espaço de convívio onde deve ser levado em consideração as diferenças, as características individuais, o ritmo de cada criança, assim como o respeito pelas relações sociais, culturais e familiares.

Porém, o que tem marcado a história da educação voltada para as crianças pequenas é um descompasso entre as propostas estabelecidas e as estratégias realmente elaboradas para a superação das dificuldades além da busca pela qualidade em educação infantil.

Rosemberg (2005) alerta para o fato de que vários programas em educação infantil determinam objetivos bastante amplos, sem que os recursos (financeiros, técnicos e humanos) consigam abranger todas as necessidades propostas.

A autora traz à tona a discussão que mobiliza os profissionais e teóricos que estudam a educação infantil, remetendo-se aos debates que envolvem, a LDB e o Plano Nacional de Educação, quando enfatizam o direito à educação assegurado às crianças pequenas. Destaca duas ideias que permeiam os objetivos e inquietações acerca da educação destinada à criança pequena:

A busca na educação infantil (e não apenas por meio da ou pela educação) de igualdade de oportunidades para as crianças; isto é, espera-se, deseja-se, luta-se para que a EI não produza ou reforce desigualdades (econômicas, raciais, de gênero.); a adoção de uma concepção ampla de educação, aberta, indo além dos modelos que aqui conhecemos, de educação escolar; isto é, uma concepção de educação em acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está construindo no Brasil, como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais, e não apenas futuras. (ROSEMBERG, 2005, p. 77)

Contrariando esta visão da criança que temos hoje, ainda nos deparamos com programas destinados à criança pequena, que privilegiam modelos que visam conduzir a criança a um “produto final”. Tal produto deverá adequar-se a um ideal social, econômico e político. Moss (2005) enfatiza que é imprescindível compreender a escola infantil como um espaço destinado a esta criança pequena, vista como cidadãos de direitos, membros de um grupo social, e como construtores de conhecimentos, identidade e cultura. O autor ressalta:

A infância está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente; ao contrário, é uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa traços nas etapas posteriores. Não estamos preocupados apenas com o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança está vivendo. (p. 242)

Esta visão de criança pequena como construtora de cultura e de cidadã detentora de direitos assegurados por lei, remete-nos à imagem de uma criança forte, capaz, inteligente, entendida como alguém que possui as suas características próprias, a sua maneira de olhar e interpretar o mundo. Enfim, uma criança com voz ativa, para expressar as suas necessidades e expectativas.

Segundo Moss (2005), uma escola infantil que entende a criança pequena a partir dessas peculiaridades, deve ser espaço onde haja provocação ao pensamento crítico, ao deslumbramento, à curiosidade, à diversão, de forma que o aprendizado aconteça através da interação entre as crianças e das crianças com os adultos.

Por isso, a importância de compreender a criança como capaz de desenvolver-se na sua plenitude, através das suas experiências, da sua visão do mundo que a cerca, da sua interação e da relação que estabelece com o espaço da escola infantil.

De acordo com Muller (2007), é preciso pensar nesta criança como um sujeito cheio características e possibilidades que levará para a escola a sua maneira de ver o mundo e o espaço a sua volta, e com ele estabelecer significados. A autora destaca a criança como:

Sujeito que tenha oportunidades para desenvolver-se como sensível, criativo, espiritual, imaginativo, inteligente, alegre, cooperativo, solidário, concreto, político, curioso; um ser humano que escuta, que fala, que se compromete; que faz carinho, que sonha, que cuida, que sente, que se organiza, que constrói para o coletivo, que se movimenta livre junto com os outros e que tem esperança. (p. 137)

Não devemos esquecer, portanto, da diversidade e das características individuais de cada criança que interferem no seu modo de ver e interagir com as outras crianças, com os adultos e com o espaço da escola infantil. O respeito à essa diversidade será fator de grande relevância ao desenvolvimento integral da criança, assim como, a maneira como a escola irá trabalhar estas questões no seu planejamento pedagógico.

2.2. Exigências legais para as instituições de educação infantil

Faz-se necessário considerar a educação infantil a partir de um contexto mais amplo de política educacional, no âmbito da legislação educacional em vigor no país, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988.

É importante registrar que esta política educacional é consequência do que determina a Constituição da República Federativa do Brasil, nestes vinte anos, que elegeu como um dos seus fundamentos, “a dignidade da pessoa humana”, e como objetivos: “construir uma sociedade livre, justa e solidária”, “garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”, além de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (Artigos 1º e 3º).

O Capítulo III da Constituição da República Federativa do Brasil, Artigo 208 que trata da educação determina como dever do Estado garantir a educação e o atendimento às crianças de zero a seis anos em creche e pré-escola. Destaca, no primeiro parágrafo deste mesmo artigo, que o acesso à educação é direito público subjetivo.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na medida em que passou a conceber a educação de crianças de 0 a 6 anos como direito do cidadão e dever do Estado, assim como a inclusão das creches no capítulo da educação, atendeu aos apelos dos movimentos sociais que lutavam em defesa dos direitos das crianças. Modificada pela Lei nº 11.274, de 2006 que no seu Art. 32 infere o ensino fundamental como sendo obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, passando a educação infantil a atender crianças de 0 a 5 anos.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirmou os direitos já estabelecidos na Constituição. A partir de 1994, o MEC passou a realizar vários encontros e seminários que visavam à definição de políticas para a educação infantil, com a participação dos gestores estaduais e municipais de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, artigo 21, inclui a Educação Infantil na educação básica e o artigo 30 determina que esta deve ser “oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos”. É importante ressaltar que após a mudança através da Lei nº 11.274, de 2006, entende-se que este atendimento será dado a crianças de até cinco anos de idade.

A consideração feita na LDB de que a educação infantil faz parte da educação básica, imprime maior dimensão do papel importante que assume no desenvolvimento integral da criança. Este aspecto impulsiona os sistemas de ensino a entenderem a educação infantil de forma integrada, fazendo as devidas articulações do planejamento curricular da educação infantil e do ensino fundamental. (OLIVEIRA, 2005)

A forma de perceber a criança pequena nos seus múltiplos aspectos faz surgir a necessidade de uma formação para os professores, que abranja conhecimentos que vão além da experiência com a guarda e o cuidado. A LDB enfoca que os sistemas de ensino devem assegurar a formação continuada dos profissionais de educação, associando teoria e prática. (LDB/1996)

O Plano Nacional da Educação – PNE/ Lei 10.172, aprovado em janeiro de 2001, apresenta diagnóstico sobre a educação das crianças de zero a seis anos e destaca o crescimento deste atendimento em decorrência da necessidade da família precisar de uma instituição que cuide e participe da educação das crianças pequenas. O “cuidar” da criança é enfatizado neste diagnóstico, sem desconsiderar a importância dos processos de socialização e de desenvolvimento cognitivo da criança, como forma de não se desperdiçarem as oportunidades, para que o potencial da criança se desenvolva.

Com relação a esta questão, registra o PNE:

[...] atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada. (p. 26).

Ainda no diagnóstico, o PNE relata que, no Brasil, a educação das crianças menores de sete anos tem uma história de cento e cinquenta anos e o seu crescimento aparece após os anos setenta. Contudo, o próprio PNE

denuncia a precariedade da qualificação dos profissionais que lidam com as crianças, a inadequação dos mobiliários, brinquedos e dos materiais pedagógicos que são utilizados na educação infantil. (PNE, p. 29).

Portanto, o PNE avançou, ao definir prazos para o atendimento aos objetivos: ampliar a oferta de educação infantil, em cinco anos, a 30% da população de até três anos de idade e 60% da população de quatro a seis anos e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro e cinco anos, metas para a educação infantil além de elaborar os padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil. O PNE determina que, ao final da década, todos os municípios e estados brasileiros implantem as determinações legais e pedagógicas, contidas e definidas em lei.

O documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”, apresentado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação infantil, determinadas de acordo com os dispositivos legais acima referidos.

Objetivando atender aos dispositivos legais e aos anseios da sociedade, a Secretaria de Educação Básica – SEB publica este documento para subsidiar os sistemas educacionais ao cumprimento das metas do Ministério da Educação –MEC que se referem à construção das políticas públicas para a educação infantil.

O documento “Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação Infantil (Volumes 1 e 2) busca responder com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação –PNE, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, com referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade”. (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, MEC,2006,p.7).

Entretanto, é fundamental que a sociedade passe a exigir do Estado a socialização do direito das crianças explicitado em documentos legais que assimilaram as suas expectativas e necessidades.

Em razão destas expectativas e necessidades, Oliveira (2005) alerta para o fato de que a participação da sociedade é imprescindível para a elaboração de políticas para a educação infantil, porém, não podemos desconsiderar o papel de cada esfera do governo. A autora relata que todos estes dispositivos legais que temos, hoje, abrangendo políticas destinadas à educação infantil, foram conquistadas através de um amplo processo de debate, envolvendo vários setores sociais.

A autora define, como marcos do ordenamento legal vigente, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e, em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Este ordenamento legal tem contribuído com a elaboração da política nacional para educação infantil que se constitui reflexo das transformações ocorridas historicamente, no que concerne o significado da educação infantil, entendida hoje, como um conjunto de ações que envolvem o cuidado e a educação como dimensões integradas e indissociáveis.

Assim, é importante destacar que, a partir do momento em que a criança passou a ser considerada sujeito de direitos, os debates se intensificaram no sentido de haver modificações legais que garantissem tais direitos à criança. Nas palavras da autora:

Não são mais os pais, apenas, que têm direito a uma instituição de educação infantil para seus filhos, gerando um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá além da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência. (OLIVEIRA, 2005, p.37)

É nessa perspectiva que entendemos a importância da consonância entre as políticas voltadas para a educação infantil, para as práticas educativas desenvolvidas nas escolas infantis e para os interesses da criança pequena.

Desta forma, é necessário pensarmos na formação do profissional de educação infantil como tema de extrema relevância na política de educação

infantil, a partir do momento que esta assume a dimensão de primeira etapa da educação básica. Oliveira (2005) afirma:

A nova dimensão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, gerou uma valorização do papel do profissional que se dedica à criança de 0 a 6 anos, com um novo patamar e habilitação, derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele. Sabemos entretanto, que embora o nível de formação dos profissionais que atuam nas pré-escolas venham aumentando, ainda temos um percentual significativo de professores que não têm o 2º grau completo e, mesmo não existindo levantamentos abrangentes sobre o assunto, a formação daqueles que atuam nas creches – podemos afirmar – é bastante precária. (p. 39)

A valorização da educação infantil aponta para a necessidade de formação continuada do profissional, a partir de um novo patamar que aborda responsabilidades sociais e educativas.

Oliveira (2006) enfoca que é crescente a consciência no mundo inteiro da importância da educação infantil, sobretudo uma educação em estabelecimentos específicos e com orientações e práticas pedagógicas que visem ao desenvolvimento integral da criança.

Vale ressaltar que é dever do Estado formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança o seu desenvolvimento integral, complementando a ação da família, que, segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, em seu art. 227, determina como seu dever, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Podemos ressaltar que a concepção de criança foi mudando, acompanhando um tempo histórico, conseqüentemente, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente vêm assumindo uma concepção de criança como sujeito de direitos, criador, capaz de estabelecer relações, um ser sócio-histórico, produtor da cultura na qual se insere.

Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a

visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (PNEI/MEC/SEF, 2006. p. 8)

No ano de 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) atendendo ao art. 26 da LDB que destaca a necessidade de uma base nacional comum para os currículos. O RCNEI apresenta um conjunto de referências e orientações de ordem pedagógicas, porém, não se configura como base obrigatória à ação docente.

As diretrizes, metas, objetivos e estratégias descritos no documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, apresenta uma série de medidas e recomendações aos profissionais da educação infantil, às instituições de educação infantil, às famílias, à comunidade e às crianças, de modo a participarem da implementação e avaliação das políticas públicas que visem a atender às necessidades das crianças, assim como garantam um ensino de melhor qualidade.

No documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, elaborado pelo MEC/SEB/COEDI/DPE (2006), podemos observar que o debate sobre a qualidade da educação da criança de 0 a 6 anos de idade no Brasil tem uma história de avanços e dificuldades. Esta contextualização busca contemplar a concepção de criança modificada ao longo da história, os resultados das pesquisas feitas na área de educação infantil, assim como perceber a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais do país.

Já discutimos anteriormente a necessidade de perceber a criança como sujeito de direitos, como fazedor de cultura, como ser humano único, completo, em crescimento.

Portanto, quando falamos em qualidade em educação infantil, é relevante destacar essa concepção de criança.

“Em síntese, para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são: cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral.” (PNQEI/MEC/SEF/COEDI, 2006. p.18)

Vale ressaltar que no documento do MEC há um alerta sobre o conceito de qualidade. Faz-se necessário respeitar, acima de tudo, entender que a qualidade é um conceito socialmente construído, estando, assim, sujeito a possíveis negociações. Não se pode falar de qualidade sem perceber o contexto em que está inserida a instituição; É imprescindível perceber as necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades.

Neste segundo capítulo discutimos o surgimento da escola infantil no Brasil, destacando os aspectos históricos importantes que tiveram grande influência no surgimento das creches, dos jardins de infância na Europa e que influenciaram os movimentos referentes à educação, voltada para a criança pequena no Brasil. Enfatizamos a base legal e, ainda, as políticas públicas destinadas à educação infantil, com o intuito de desenvolver uma educação mais adequada às crianças pequenas, de modo a atender as suas necessidades.

O próximo capítulo abordará os caminhos percorridos na busca da concretização dos objetivos propostos nesta pesquisa. Os primeiros contatos estabelecidos com a escola escolhida para a realização da pesquisa, o encaminhando da pesquisa, os instrumentos e procedimentos utilizados, a organização e a análise dos dados.

CAPÍTULO III:

A ESCOLA INFANTIL PELAS CRIANÇAS

*“(...) Eu digo do meu
jeito...
Pintando. Brincando.
Dançando. Sonhando.
Cantando. Olhando.
Escrevendo. Ficando
em silêncio... Gritando.
Chorando. (...) Eu
peço: Olhe para mim e
me veja por dentro. Me
ouça e tente me
entender. (...)
(Adriana Friedmann)*

CAPÍTULO III: A ESCOLA INFANTIL PELAS CRIANÇAS

Com o objetivo central de identificar o que pensa a criança pequena sobre a escola infantil, realizamos uma pesquisa do tipo qualitativa. Segundo Richardson (1999), a pesquisa qualitativa pode ser entendida como uma tentativa de compreender detalhadamente os significados e as características próprias de uma dada situação investigada. Para tanto, desenvolvemos procedimentos de coleta de dados, com o objetivo de ouvir a voz da criança.

Para tanto, utilizamos a observação participante como forma de iniciar a nossa investigação científica. De acordo com Tura (2003), a observação participante caracteriza-se pela constante presença do pesquisador no campo e pela observação de forma direta das atividades de um grupo.

Como o nosso objetivo se pautou na intenção de perceber o que pensa a criança pequena sobre a escola infantil, definimos o estudo de caso como sendo a melhor abordagem metodológica. Nas palavras de Sarmento (2003): “O estudo de caso pode definir-se como um exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social.” (p. 137).

Pautados no conceito de que a criança é sujeito ativo na construção das relações sociais, voltamo-nos para a importância de ouvir a sua voz, como expressão do seu pensar à respeito da escola infantil. Respaldamo-nos na interpretação do desenho da escola feito pela própria criança, seguida de entrevista semi-estruturada, partindo do desenho.

De acordo com Lopes (2007), no que se refere à escola, podemos entendê-la como um espaço onde a criança cria um imaginário possível de vivenciar aquilo que é típico da identidade infantil; as brincadeiras, as interações com as outras crianças e com os adultos, os contos e a literatura, entre outros. Estes espaços são frequentemente citados pelas crianças e expressos com relação as suas preferências através da fala, ou das escolhas feitas no cotidiano escolar. É desta forma que a criança expressa o seu imaginário acerca do mundo que a cerca, de si mesma e do outro.

É importante destacar que estamos pensando na criança como sujeito de direitos, construtora de conhecimento e de cultura, que se expressa através de suas múltiplas linguagens, entre elas, o brincar, os gestos e a fala. A escola torna-se espaço de expressão desses aspectos, e a educação infantil precisa de fundamentação para dar condições à criança de se desenvolver integralmente. Nas palavras de Dias (2008, p.44):

Ora, compreendendo a criança como sujeito de sua própria história e a educação infantil como espaço de construção/reconstrução das mais variadas formas de sua inserção no mundo da cultura; o fundamento pedagógico capaz de orientar as ações educativas neste nível de ensino, não poderia ser outro senão o do desenvolvimento integral das crianças.

A autora destaca que a educação infantil precisa ser pensada como um nível de ensino diferenciado, já que em sua própria constituição legal é enfatizado o objetivo de desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, é imprescindível pensar numa educação que contemple, na sua forma de organização e funcionamento, aspectos como: a afetividade, a ludicidade, a sensibilidade estética, a cognição, a linguagem, a corporeidade, o imaginário, a sociabilidade, entre outras.

3.1. O caminho da pesquisa

A escola escolhida para a realização da pesquisa foi a Escola da Criança (nome fantasia). A escola faz parte da rede particular de ensino da cidade de João Pessoa – Paraíba.

Fundada em abril de 2000, durante dois anos funcionou apenas com o berçário, o maternal I e o maternal II. Atendia crianças de 4 meses a 3 anos de idade. Após 3 anos de funcionamento, a escola passou a contemplar a alfabetização, hoje, primeiro ano do ensino fundamental, e passaram a oferecer também aulas de ballet e judô.

Em maio de 2004, foi reconhecida para o funcionamento da educação infantil e ensino fundamental, contemplando até o quinto ano.

A escola possui, hoje, 72 alunos, que se dividem nos turnos da manhã e tarde. A turma escolhida para a pesquisa foi o Jardim II, que funciona à tarde com 8 alunos, todos com 5 anos de idade. Dos 8 alunos, 3 são meninas e 5 são meninos. A turma funciona numa sala que contém 8 carteiras, um armário onde a professora guarda o material utilizado nas aulas, dois banheiros, e um quadro branco.

A escola dispõe de uma secretária, uma diretora, duas salas exclusivas para os bebês, uma sala para atividades extras destinadas às crianças maiores, uma cozinha, dois refeitórios, oito salas de aula, uma sala de leitura, três pátios cobertos, um pátio aberto com areia, uma sala de ballet e judô, uma sala de repouso para os funcionários, duas piscinas, e uma sala de informática.

A escolha dos gestores se deu através de uma sociedade entre familiares. A equipe de docentes possui graduação em pedagogia e alguns possuem pós-graduação na área de educação. O processo de escolha dos professores se dá a partir da análise dos currículos, entrevistas e experiência comprovada na educação infantil.

O conhecimento dos pais e alunos sobre a escola, em sua maioria, se dá através da indicação de outras pessoas, ou através da lista telefônica. A maioria dos alunos é de classe média e são provenientes de variados bairros da cidade. A escola informou que a participação dos pais nas reuniões e atividades pedagógicas promovidas pela diretoria é mínima, o que dificulta o trabalho conjunto que deve ser realizado entre a escola e a família.

A escolha desta escola como espaço para realização da pesquisa, deu-se através de um primeiro contato realizado pessoalmente com a coordenadora da escola, no dia 22 de outubro de 2008.

Foi informado que a escola oferecia a educação infantil, aspecto primordial para a realização da pesquisa. No primeiro contato, a coordenadora se mostrou interessada em abrir o espaço para a realização da pesquisa, mediante a exposição dos objetivos propostos, procedimentos e instrumentos que seriam utilizados. A coordenadora marcou uma data para que pudéssemos conversar com a diretora da escola e explicar os objetivos da pesquisa, e só após o consentimento da diretora, poderíamos iniciar os primeiros contatos

com as crianças e seguir os procedimentos necessários para a realização da pesquisa.

No dia 24 de outubro de 2008, realizamos o primeiro contato com a diretora da escola que também se mostrou interessada em oportunizar a nossa pesquisa. Conversamos sobre a importância de perceber a escola através do que pensa a criança a respeito deste espaço. Foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e falamos brevemente sobre o cotidiano da escola, de forma que nossos procedimentos não atrapalhassem o planejamento da professora.

Nesta oportunidade, a diretora nos mostrou a estrutura física da escola, e explicou que alguns pais não autorizaram outras pesquisas que seriam desenvolvidas por não se sentirem confortáveis com a possibilidade de vídeo-gravação das crianças. Nesta ocasião, foi esclarecido que a gravação seria da voz da criança, e não da imagem.

Diante do exposto, foi ajustado que após a devolução dos Termos de Consentimento (Anexo 1) assinados pelos pais ou responsáveis pelas crianças, poderíamos dar início à pesquisa. Sendo assim, no dia 28 de outubro de 2008, a diretora assinou uma Declaração (Anexo 2) concordando com a participação da escola na pesquisa, e foram encaminhados os Termos de Consentimento nas agendas das crianças para posterior assinatura dos pais ou responsáveis.

Após o recebimento de todos os Termos de Consentimento assinados pelos pais ou responsáveis, é que iniciamos o primeiro contato com a turma de 8 alunos e com a professora responsável. É importante ressaltar que todos os nomes utilizados aqui são nomes fantasia, a fim de preservar a identidade das crianças e da equipe da escola. As apresentações aconteceram no dia 09 de novembro de 2008, às 14:00h. Ao chegar à sala, os alunos estavam sentados no chão com a professora, confeccionavam naquele momento uma árvore de Natal, pareciam bastante entretidos com a atividade, mas logo perceberam que alguém diferente entrava na sala.

A professora logo se levantou e nos recebeu com prontidão, mostrou-se bastante interessada em ajudar no que fosse preciso para a realização da pesquisa. Conversamos rapidamente sobre os objetivos e procedimentos, enquanto as crianças pintavam a árvore de Natal, com tinta e pincel. Sentamos com eles para estabelecer o nosso primeiro contato, quando uma das crianças logo disse: “Tia, a gente tá fazendo a nossa árvore de Natal. Vai ser a mais

linda da escola!” Aproveitei para perguntar os nomes deles, que também se interessaram em saber o meu.

Algumas crianças pareciam mais à vontade com uma nova pessoa na sala, e perguntavam coisas como: “Você é a nossa nova tia?”; “Você é a mãe de quem?”; “Você vem brincar com a gente amanhã?”. Perguntas que foram prontamente respondidas. Foi explicado que eu ficaria alguns dias com elas, que faríamos os trabalhos juntos, que conversaríamos sobre a escola, e faríamos desenhos. Uma menina gritou: “Oba, eu adoro desenhar!”

Foi combinado com a professora que os primeiros dias seriam feitas apenas observações, de forma que as crianças estabelecessem algum tipo de vínculo comigo e se sentissem à vontade.

3.2. Instrumentos e procedimentos da pesquisa

Para a realização da coleta de dados foram escolhidos os seguintes instrumentos:

1. Observação: aqui estabelecida como observação participante, já que é um meio eficaz para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. (André, 2005)

2. Desenho: não podemos esquecer quão importante se faz o entendimento das múltiplas formas de expressão apresentadas pela criança. O desenho é um instrumento bastante utilizado como recurso auxiliar no entendimento do pensamento infantil. Campos (1998) ressalta:

Com relação ao desenho infantil, atualmente foi abandonado o conceito de que o mesmo representa o produto de uma estética particular, sendo considerado como a expressão do modo como a criança percebe e compreende o mundo. (p.14)

3. Entrevista semi-estruturada com as crianças através de gravação de áudio: foi utilizado um gravador Panasonic digital. A utilização deste instrumento teve como objetivo registrar o pensamento da criança a respeito da escola infantil, através da fala. As entrevistas foram devidamente transcritas.

4. Questionário com os pais ou responsáveis, a fim de compreender os motivos pelos quais houve a escolha da escola infantil referida.

Iniciamos a observação participante do dia 10 de novembro de 2008 até o dia 17 de novembro de 2008. Nestes dias, participamos da rotina diária já estabelecida pela escola, obedecendo aos horários de chegada, lanche, saída, assim como o planejamento da professora com relação aos conteúdos dos livros didáticos, e das aulas de natação e judô que ocorriam duas vezes na semana.

Nestes dias pude participar da rotina diária estabelecida através do planejamento da professora, conhecer um pouco mais as crianças, e tentar estabelecer um vínculo com elas, com o propósito de deixá-las mais à vontade quando fôssemos iniciar a atividade do desenho e as entrevistas.

3.3. Organização dos dados

Nestes seis encontros realizados na escola com a turma de oito alunos, pude observar a dinâmica diária das crianças. Inicialmente as minhas visitas foram apenas com o objetivo de estabelecer algum vínculo com as crianças, de modo que, quando chegasse o momento de trabalhar com as entrevistas, eles já estivessem mais à vontade comigo.

Já no primeiro dia, pude observar que existia um menino (Pedro) na sala que, visivelmente, não participava das atividades, e nem das brincadeiras com as outras crianças. Pude perceber que a própria escola e/ou a professora não havia feito nenhum tipo de trabalho, a fim de promover sua interação com as outras crianças. O menino, com cinco anos, havia chegado à escola no mês de outubro, não usava a farda, e não tinha os livros, nem o caderno. As outras crianças se referiam a ele como o “mais burro da sala”, foi assim que o apresentaram a mim, quando ele, na tentativa de dizer o nome, foi calado pelos demais com os gritos: “Tia, ele é o mais burro da sala!”; “Ele não sabe de nada!”; “Ele nem sabe escrever o nome!”. A professora olhou pra mim e sorriu, dizendo apenas: “Eles não gostam dele!” Depois me explicou que Pedro não parava na sala, e que ficava entrando e saindo o tempo todo.

Ao longo dos encontros, pude notar que a professora não parecia preocupada em fazer nenhum tipo de atividade que facilitasse a interação daquela criança ao grupo. No nosso terceiro encontro, cheguei à sala quando já haviam começado as atividades do dia. Todas as crianças tinham um caderno na carteira - a professora trabalhava conteúdo de linguagem - só Pedro brincava em sua carteira com alguns carrinhos que havia levado de casa. Assim que entrei, perguntei: “Mas onde está o caderno de Pedro?” E a professora respondeu: “Ele não tem caderno não!” Peguei uma folha e entreguei a ele, que ficou olhando espantado para mim, como se pela primeira vez alguém o incluísse nas atividades que todas as outras crianças faziam. Naquela ocasião eu me questionei: Como a professora queria que Pedro ficasse na sala se não o incluía nas atividades diárias? Ao longo das análises dos dados, faremos as observações pertinentes.

Após os seis dias de observação, iniciamos as atividades com os desenhos e conversas com as crianças sobre a escola infantil. Esta atividade foi realizada do dia 18 de novembro ao dia 24 do mesmo mês. As atividades foram iniciadas quando pedi para que as crianças fizessem um desenho da escola. Que desenhassem como viam a escola, da forma que quisessem, e que pintassem, se assim desejassem.

Um menino, Carlos, logo disse: “Ah, eu vou desenhar o que eu mais gosto e o que eu mais odeio nessa escola.”. Notei que a menina que sentava ao seu lado, Mariana, tentava imitar o seu desenho. Comentei com a professora e ela me disse: “Eles dizem que são namorados!” As crianças levaram cerca de trinta minutos para realizar a tarefa do desenho, alguns mais detalhistas do que outros, mas todos fizeram questão de desenhar e pintar.

No dia seguinte, dei início as entrevistas individuais com as crianças. Expliquei para elas que íamos conversar sobre o desenho que elas fizeram, e que eu ia gravar a voz delas. Todos se animaram! Daniela disse: “Vai gravar a nossa voz aí nesse negocinho é?” Mostrei para eles o gravador, deixei que vissem, que tocassem, e que fizessem as perguntas que queriam. Expliquei que íamos para outra sala, para que eu pudesse gravar a voz deles sem nenhuma interferência de barulho. Como já estavam, de certa forma, acostumados comigo, não houve nenhuma resistência quanto a isso.

A diretora organizou uma sala separada para que eu pudesse gravar as entrevistas sem interferência de muito barulho. A sala era grande, tinha uma mesa pequena, duas cadeiras, alguns brinquedos espalhados no chão, outros numa prateleira, e um brinquedo Pula-Pula.

No primeiro dia, entrevistei três crianças e no segundo dia, entrevistei as outras quatro. As entrevistas, por se tratarem de entrevistas semi-estruturadas, tinham como ponto inicial o desenho da escola anteriormente feito por cada uma, porém, os questionamentos eram dirigidos de acordo com o que a criança ia falando sobre a escola.

Os dados foram coletados por meio das entrevistas realizadas individualmente com as crianças. A média de tempo de cada entrevista era de cinco a oito minutos. A transcrição da fala das crianças foi realizada de forma fidedigna, respeitando o modo de falar, e as palavras utilizadas. Os desenhos foram usados como forma de iniciar a nossa conversa sobre a escola, a partir da imagem elaborada pela própria criança. O questionário, (Anexo 3) com os pais ou responsáveis foi anexado nas agendas das crianças, e devolvido dois dias depois. Cinco mães ou responsáveis responderam o questionário, e três não devolveram até o final do ano letivo.

Diante dos dados coletados a análise foi realizada por meio de quatro fontes: o registro das observações, os desenhos das crianças, as entrevistas com as crianças, e o questionário dos pais ou responsáveis.

Os registros da voz das crianças foram analisados individualmente e depois comentados, a partir de uma análise geral dos aspectos comuns observados nas falas das crianças.

Quadro Nº 1 – Entrevista de José

Tempo	Registro da gravação	Observação
05:29	P. – Você lembra o que eu pedi pra você desenhar ontem? J. - Lembro, foi o desenho da minha escola. P. - Eu queria que você me falasse sobre esse desenho. Me conte o que você desenhou. J. - Eu desenhei o banco, a porta da frente, o sol, aquele sol bem bonito, a sala azul, eu desenhei isso daqui... P. - Isso daqui é o que? J. - É o caminho da porta até a minha sala. P. - E o que você mais gosta aqui na	José fez algumas pausas na fala, não pareceu muito à vontade quando lhe perguntei se tinha alguém na escola de quem não gostava. No final da entrevista parecia impaciente.

	escola? J. - Eu gosto de bincar, eu gosto dos brinquedos, gosto de fazer a tarefa, aí eu gosto de ir pra piscina, aí eu gosto também quando minha mãe trás os brinquedos que eu gosto de bincar. P. - E o que você não gosta aqui na escola? Tem alguma coisa que você não gosta? J. - Eu não gosto é... de pular, nem eu gosto de bater, nem eu gosto de machucar ninguém, nem de empurrar, e é só isso. P. - E aqui na escola, quem é a pessoa que você mais gosta? J. - É Daniela. P. - Daniela, a sua amiga lá da sala? J. - É! Mas eu não gosto mais de ninguém. P. - Ninguém? J. - É, porque Igor vai me bater, Igor e Carlos. Eu não gosto de Igor e Carlos. P. - E a sua professora faz o que quando eles batem em você? J. - Coloca eles de castigo. P. - Você disse que gosta das tarefas, você faz aqui na escola ou em casa? J. - Eu gosto de fazer com a professora, mas agora eu quero ir de volta pra sala. Eu acho que já tá bom dessa conversa. P. - Tá bem então! Vamos voltar pra sala.	
--	--	--

O desenho de José é bem colorido, podemos perceber que ele representou a escola através das imagens que chamam a atenção dele ao chegar à escola. São as imagens pintadas no muro da escola. José fez um sol sorrindo, o que, provavelmente, indica que este espaço é para ele um lugar onde se sente bem. Porém, o desenho apresenta muitos espaços vagos, apenas pintados com cores fortes, justificado talvez pela falta de ambientes infantis com brinquedos e parques.

Ao falar sobre o que mais gosta, José enfatizou a brincadeira, os brinquedos que pode levar de casa para a escola, e a piscina, além das atividades que são feitas em casa. Podemos perceber que a escola para a criança pequena é retratada também pelo imaginário da brincadeira, como um espaço onde se pode brincar, mesmo que eles saibam que existe um horário destinado para essa brincadeira livre.

Durante a entrevista, José fez algumas pausas na fala, não pareceu muito à vontade, quando lhe perguntei se tinha alguém na escola de quem não gostava. Talvez tenha ficado receoso em revelar esta informação. Aparentou certa impaciência, no momento da entrevista. Fiquei sabendo, através da professora, que José passou recentemente por um trauma ocasionado por um assalto à família e, desde então, tem se mostrado inseguro, tem falado pouco e interagido menos com os colegas. Segundo a professora, os pais já haviam sido avisados da mudança de comportamento de José e falaram sobre a possibilidade de procurar um psicólogo para orientá-los.

Quadro Nº 2 – Entrevista de Mariana

Tempo	Registro da gravação	Observação
03:20	P. – Oi Mariana, eu pedi pra você fazer o que? M. - Você disse pra gente desenhar a escola. O que eu mais gosto nela. P. - Foi. E você desenhou o que? M. – Eu desenhei isso assim. P. – Ah, estou vendo. Fala pra mim sobre esse desenho. M. – É assim, aqui é a piscina. P. – Então a piscina, é o que você mais gosta? M. - É a piscina e o balé, eu tô no balé agora... P. - Tem o balé também! M. - Acabou ontem o balé. Teve o festival. P. - Foi bonito o festival? M. - Foi lindo tia. Arrumei o cabelo, eu fiquei linda demais. P. – Deve ter sido lindo mesmo. Já que o que você mais gosta na escola é a piscina e o balé, eu queria saber então se tem alguma coisa na escola que você não gosta. M. – Tem, é o pátio azul. P. - Qual é o pátio azul? M. - Aquele do meio que Juninho tava passeando. P. - E você não gosta do pátio azul por que? M. - Porque é ruim. P. – Mariana, e na escola quem é a pessoa que você mais gosta? M. - É... (longa pausa) Tia Rose. P. - E tem alguém que você não gosta? M. – Se tem alguém? Tem, é tia Vitória P. - Quem é tia Vitória que eu não conheci? M. - É a que lava as coisas. Ela é sem	Quando Mariana fez o desenho da escola, estava sentada ao lado de Carlos. Ela olhava para o desenho dele, e de certa forma tentava copiar. Na entrevista Mariana falou do Balé, porém, no seu desenho não há nenhuma referência a isto.

	graça nenhuma. P. - E tem alguma coisa aqui na escola que você queria que fosse diferente? M. - Não! Eu gosto da escola do jeito que tá. P. - Quer dizer mais alguma coisa pra mim? M. - Não. Eu já disse tudinho.	
--	--	--

Mariana começou a atividade revelando que adorava pintar e desenhar, porém, durante todo o tempo se preocupou em copiar o desenho de Carlos, que estava sentado ao seu lado. Na conversa que tivemos, ela revelou alguns aspectos que não estavam retratados no desenho. Levamos em consideração que o desenho é apenas mais um instrumento que serve para nos ajudar a entender o pensamento infantil.

No desenho de Mariana, a escola foi representada pelas duas piscinas existentes, além de duas nuvens e um sol. Enquanto Mariana desenhava, olhava constantemente para o desenho de Carlos, que estava sentado ao seu lado e também desenhava a piscina ocupando quase todo o espaço da folha. Mariana tentava fazer um desenho parecido com o desenho de Carlos, que falava sem parar sobre o que desenhava.

O registro da fala de Mariana aponta para outras questões, além da imagem da piscina representando a escola. Ela fala sobre o balé com muita animação, e sobre a piscina como sendo as atividades de que mais gosta.

Ressaltamos, mais uma vez, o aspecto lúdico sendo revelado pelas crianças como uma forte representação da escola infantil. Mariana fala que não gosta do pátio azul da escola, e quando tento investigar o motivo, ela só responde: “porque é ruim.” O pátio azul é um espaço destinado apenas às crianças menores com até 4 anos de idade. A turma de Mariana não pode brincar lá, porque as professoras dizem que podem bater ou machucar as crianças menores. Além disso, os únicos brinquedos deste espaço são alguns cavalinhos de plástico que balançam, quando a criança senta em cima, brinquedo que, aparentemente, não parece mais chamar a atenção das crianças um pouco maiores da turma de Mariana.

Quando perguntada se havia na escola alguém que ela não gostava, Mariana respondeu: “Tia Vitória, ela é sem graça nenhuma.” Vitória é a

funcionária que limpa a escola. Ela, geralmente, não tem muito contato com as crianças, faz o seu trabalho sempre apressada, para conseguir dar conta de tudo até o final do dia. A afirmação de Mariana confirma a necessidade que a criança tem de atenção, de um ambiente cheio de estímulos, onde todos pareçam empolgados com a brincadeira e com o aprendizado.

Quadro Nº 3 – Entrevista de Bruna

Tempo	Registro da gravação	Observação
03:43	P. – Bruna, eu vou querer que você fale pra mim sobre o seu desenho. O que você desenhou? B. - A minha escola. P. - Você desenhou tanta coisa, fala pra mim sobre esse desenho. B. – É assim, aqui é a piscina que eu faço natação na quinta e na sexta, aqui é o terraço... P. - Qual é o terraço? B. - Esse aqui que a gente tá, (os alunos chegam interrompendo a gravação, eu peço que a professora espere só um pouco, e Bruna continua). Aqui é o pátio dos cavalinhos, aqui é a minha sala, aqui são os chuveiros da piscina, aqui são as nossas tarefinhas, aqui tem uns banheiros, aqui é a porta da diretoria... P. - E aqui? B. - Aqui é cozinha e o resto da escola. P. – Bruna, e o que é que você mais gosta na escola? B. - A piscina. P. - E tem alguma coisa que você não gosta? B. - Não tem nada que eu não gosto. P. – E na escola tem alguma pessoa que você não gosta? B. – Não! P. - E a pessoa que você mais gosta, quem é? B. – Manuela. P. - Manu? Lá da sala? B. - É, ela e minha amiga. P. - E tem alguma coisa na escola que você queria que tivesse e não tem? B. - Nadinha tia. P. - Tem mais alguma coisa que você queria me dizer? B. - Não...	O desenho de Bruna é cheio de detalhes. Ela falou de todos os pontos que desenhou e pintou com bastante cuidado. Quando estava desenhando ficou bastante concentrada.

O desenho de Bruna impressiona pela riqueza de detalhes. Quando sugerida a atividade, ela pegou o material e começou a desenhar em silêncio, bastante concentrada. Às vezes fazia algumas pausas, como se estivesse tentando se lembrar de algum espaço que estivesse lhe fugindo à memória naquele instante. Ao terminar o desenho, Bruna pintou tudo com bastante cuidado. Na entrevista falou de todos os espaços desenhados, explicando cada um dos pontos.

Durante a atividade, ela identificou os espaços expressados através dos detalhes, cores, e formas. A sua representação é cheia de minúcias, como os chuveiros da piscina, flores no vaso, e as tarefas penduradas na parede, além de nuvens e sol. Nas observações feitas ao longo da pesquisa, percebemos que Bruna era a criança mais tímida, falava pouco e baixo, porém, foi a criança que expressou o maior número de detalhes para representar a escola como um espaço bonito, e cheio de cores. Bruna se mostrou bastante observadora, porém, não se expressa tanto através da linguagem oral. Fala baixo e o seu olhar geralmente nos é dirigido com a cabeça, levemente abaixada.

Quadro N° 4 – Entrevista de Ricardo

Tempo	Registro da gravação	Observação
04:04	P. – Oi Ricardo, você lembra o que eu pedi pra gente fazer ontem? Você lembra? R. – Lembro. Foi o desenho da escola. P. - Ai você fez esse desenho bonito aqui. Me conta o que tem nesse desenho. R. - A minha escola, a porta, o quadro, o sol, o quadro P. E o que é na escola que você mais gosta? R. - A piscina. P. - Você faz a natação? R. Não faço. P. - E você gosta da piscina mesmo sem fazer a natação? R. - É, eu gosto. Mas eu fico gripado e não posso entrar. P. - E o que você não gosta na escola? Tem alguma coisa? R. - Tem uma coisa... o terraço. P. - Aquele ali que a gente passou é? R. - Tem uns brinquedos altos e eu tenho medo de escorregar. R. - Ah, você tem medo de cair. R. - Tem alguém que você gosta muito aqui	Ricardo sempre fica na sala porque tem alergia. Não falou muito sobre o desenho, fez várias pausas para expressar o que tinha feito.

	na escola? B. - Tem, José. P. - E tem alguém que você não gosta? B. - Tem. Juan, e nem das meninas. Não gosto das meninas não. P. - E tem alguma coisa na escola que você queria que fosse diferente? B. - Queria brincar na piscina de bolinha. P. - E não brinca por que? B. - Não deixam não. É só pros pequeninhos. P. - Ta bem. Tem mais alguma coisa que você queira me dizer sobre a escola. B. - Tem não.	
--	--	--

Ricardo é um dos meninos mais tímidos da turma. Geralmente faz as suas atividades em silêncio, não interage muito com os colegas que estão ao seu lado e, segundo a professora, não brinca nos pátios porque tem alergia a areia. Durante a elaboração do desenho, ficou calado, concentrado na sua atividade. Quando fomos conversar sobre o que havia desenhado, não falou muito, e fez várias pausas para expressar o que tinha feito.

O desenho de Ricardo é colorido. A piscina, espaço representado por ele como o melhor da escola, é desenhado quase do mesmo tamanho do restante da escola. Ricardo disse que gosta da piscina apesar de não poder fazer natação, porque fica gripado. Podemos perceber aqui a representação lúdica que a piscina tem para a criança, mesmo quando é um espaço proibido por algum motivo específico, como no caso de Ricardo.

Na entrevista com Ricardo, o pátio azul, chamado por ele de terraço, foi mais uma vez retratado como um espaço preterido, justificado por ele pela existência de brinquedos altos e pelo medo de escorregar. Na realidade os brinquedos não são altos, são cavalinhos que balançam. Talvez ele tenha se expressado desta forma para se referir ao incômodo causado pelo balanço.

Ricardo ressalta, ainda, que gostaria de brincar na piscina de bolinhas, mas que este é um privilégio só das crianças menores. Podemos perceber que mais uma vez é retratada na fala das crianças a necessidade da brincadeira no ambiente escolar infantil.

Ricardo apresentou duas frustrações na sua fala: o fato de não poder fazer a natação e a proibição relacionada à piscina de bolinhas.

Quadro Nº 5 – Entrevista de Igor

Tempo	Registro da gravação	Observação
04:04	P. - O que foi que eu pedi pra vocês desenharem ontem? Lembra? I. - Lembro. Pra desenhar a escola. P. – Então você pode me dizer o que foi que você desenhou da escola? I. - Aqui é quando chega, aqui é a sala, aqui é o pátio azul. P. - E aqui dessa escola toda, o que é que você mais gosta? I. - Ficar na sala. P. - E o que é que você faz na sala? I. - Eu aprendo as coisas, faço as tarefinhas. P. - E como é lá na sala? I. - Às vezes fica todo mundo aprendendo, às vezes sai alguém que ta fazendo coisa errada, e Pedro que sai o tempo todo. P. – Por que Pedro sai o tempo todo? Você sabe? I. – É porque ele não sabe fazer as coisas, as tarefinhas. P. - E nessa escola, tem alguma coisa que você não gosta? I. - Eu não gosto quando quebram meus brinquedos de casa. P. - E aqui na escola quem é a pessoa que você mais gosta? I. – Carlos e José. P. - E tem alguém que você não gosta? I. – Pedro. P. – Por que você não gosta de Pedro? I. – Porque ele é burro, mas eu gosto só um pouquinho dele. P. - Tem alguma coisa na escola que você queria que fosse diferente? I. - Queria que tivesse mais parque, porque não tem mais parque e nem balanço. P. - E antes tinha o parque? I. - Tinha, era ali onde é a piscina. Eu queria brincar no parque. Porque assim agora eu só fico na salinha. P. - E como é na sala? I. - Eu gosto de ficar lá, tia Marta ensina a fazer as tarefinhas e a contar. Mas eu queria ficar no parque também. P. Tem mais alguma coisa que você quer dizer da escola? I. - Não (pensa) tem tia! Eu vi um rato! P. - Foi??? I. – (ele ri). Foi tia, e logo na cozinha. Um ratão bem grande. Ele pegou uma comida e saiu correndo. P. E você avisou a tia Rose?	Igor se expressa com facilidade. Ele estava ansioso para falar sobre o desenho.

	I. - Não! Ele saiu correndo. Mas ele não pode ficar perto de ninguém senão fica doente. P. - Depois você avisa a tia Rose para ela procurar o rato. I. – Ta certo.	
--	---	--

Igor demonstrou satisfação em fazer a atividade do desenho e estava ansioso para me dizer tudo que tinha feito. O seu desenho não tem muitos detalhes, e só pintou uma bandeira de azul, representando o espaço da sala, que foi dito por ele como sendo a porta, a sala, o pátio azul e o resto da escola toda.

Igor representou a sala como o espaço destinado a aprender, e a fazer as tarefas, onde para ele há uma oscilação entre momentos em que todos aprendem e momentos em que alguém sai da sala por estar se comportando mal. Podemos perceber, através da fala de Igor, que para a criança o “fazer algo errado” acarreta punição, entendida aqui como sair da sala, porém, ele enfatiza que Pedro sai da sala o tempo todo, porque não sabe fazer as tarefas. Nas minhas observações, pude notar que Pedro se impacientava porque não tinha o material, e a professora não disponibilizava sequer uma folha, para que ele pudesse participar. Pedro ficava na cadeira brincando com carrinhos, ou olhando os adesivos que colava na sua agenda.

Na sua fala, Igor demonstra a sua insatisfação por não ter mais parques na escola. Ele diz que foi construída a piscina no lugar dos parques e que agora só pode ficar na sala. No final da entrevista, Igor diz que quer dizer uma coisa, e revela que viu um rato na cozinha. Diz que não pode ficar perto do rato senão fica doente. É retratado aqui o poder de criticidade da criança. Ele demonstra, através da sua indignação, que a cozinha precisa ser limpa, e que o rato traz doenças, conseqüentemente, não poderia aparecer, sobretudo, naquele espaço.

Quadro Nº 6 – Entrevista de Carlos

Tempo	Registro da gravação	Observação
05:58	C. - Tia, Eu adorei esse negócio de gravar! Quando a gente for pra sala você vai mostrar depois? P. - Posso mostrar! C. - Eu quero ouvir o que todo mundo falou.	Carlos é o mais extrovertido da turma. De certa forma ele exerce uma liderança em relação aos outros. Durante a entrevista queria falar sobre

	P. - O que será que falaram? C. - Sei não! P. - Você lembra o que eu pedi pra desenharem ontem? C. - Foi o desenho da escola, o que eu mais gosto e o que eu não gosto. P. - E você fez dois desenhos. Fala pra mim sobre eles. C. - Essa aqui é a parte da piscina que eu mais gosto. Olha aqui, eu escrevi tia, olha aqui... Escrevi tudo sozinho. P. - Eu vi que você fez sozinho. (repito o que ele escreveu) C. - É... Mas é o que eu mais gosto porque eu posso nadar. P. - Ah você ta aprendendo a nadar. C. - Não, eu já nasci sabendo. No primeiro dia eu já nadei numa piscina grande de adulto, eu já sabia. No primeiro dia, já fui nadando. P. - E tem outra coisa que você gosta? C. - Eu só gosto da piscina. P. - E essa outra parte e o que? C. - O pátio aqui azul, eu odeio. P. - Não gosta de lá por quê? C. - Não gosto dos cavalos que tem lá, aqueles brinquedos lesos. P. - Carlos, e aqui na escola quem é a pessoa que você mais gosta? C. - É claro, Mariana. P. - Claro? Por quê? C. - É assim... É um segredo. P. - Então eu não vou poder mostrar a sua gravação pra ninguém. C. - É, pelo amor de Deus não mostre não. É porque ela é minha namorada. Mas é segredo viu? Faz tempo demais que eu namoro com ela. P. - Ta certo, não vou contar. Então me diga se tem alguém que você não gosta aqui? C. - Tem. Pedro. P. - E por quê? Ele faz alguma coisa com você? C. - Ele é chato e não sabe de nada. Eu não gosto dele porque ele é burro demais. P. - E tem alguma coisa que você queria que fosse diferente aqui na escola? C. - Queria brincar no parque e não tem. Ai fico só na sala. P. - E como é na sala? C. - Eu gosto tia Marta, é muito legal, a parte que eu mais gosto é o lanche e fazer as terefinhas na aula que eu aprendo as coisas. P. - Você já aprendeu muita coisa? C. - Já aprendi a ler muita coisa, a escrever	tudo que tinha desenhado e estava orgulhoso, porque escreveu sozinho no desenho.
--	---	---

	as coisas, você viu tia? Eu escrevi sozinho... P. - Eu vi sim. Você fez sozinho. C. - É, tem muita coisa que eu já sei sozinho e tem outras que eu preciso de ajuda, P. - Mas é assim mesmo quando a gente ta aprendendo alguma coisa. A gente sempre aprende o tempo todo. P. - E tem mais alguma coisa que você quer me dizer? C. - Alguma coisa que eu queria dizer? É que... Nada. P. - Nadinha? C. - Só uma coisa. Eu queria dizer do meu amigo imaginário. O nome dele é Cleite. P. - E o que Cleite faz? C. - Ele é meu amigo. P. - E vocês conversam muito? C. - Hanrram. P. - E você fala com ele sobre a escola? C. - Não porque ele já sabe tudo, né, porque ele ta no meu pensamento. Então ele sabe. P. - Então ele sabe tudo que você já me disse? C. - É, ele ta bem ali. Ta dizendo que gosta de você, tia. P. - Que bom! Assim eu fico feliz. C. - Ele quando ta aqui fica verde, quando ta no planeta dele que não é aqui ele fica vermelho. P. - Eu adorei conhecer Cleite. C. - Ele também. Ele vai contar pros amigos dele que conversou com você. P. - Ta bem. Você ou Cleite querem me dizer mais alguma coisa? C. - Não. P. - Então eu posso desligar agora? C. - Se você quiser... Eu não quero dizer mais nada.	
--	--	--

Carlos é o menino mais extrovertido da turma. Quando ele fala todos prestam atenção. Quando ele sugere alguma atividade ou brincadeira, todos aceitam. Carlos fez dois desenhos. Disse que um era referente ao que ele mais gostava na escola, e que o outro era referente ao que ele não gostava. Durante a entrevista queria saber o que os outros tinham falado sobre os desenhos, e também queria falar sobre tudo que tinha desenhado nos seus dois desenhos.

Na fala de Carlos podemos identificar a satisfação pelas coisas que aprendeu na escola. Ele ressalta mais de uma vez o fato de ter escrito no desenho sozinho, sem pedir a ajuda de ninguém, porém, ao longo da

entrevista, revela que ainda precisa da ajuda de outra pessoa para fazer algumas coisas. Ratificando a nossa ideia de que é na interação com o outro que a criança aprende, constrói e reconstrói as suas ideias sobre o mundo que a cerca.

O lugar que Carlos mais gosta na escola é a piscina. O seu desenho toma quase todo espaço da folha. Ele diz na entrevista que só gosta da piscina, reforçando a ideia de que todos os alunos retratam este como sendo um espaço que traz satisfação para as crianças; é um ambiente lúdico em que o aprendizado se dá através de algo que as crianças sentem prazer, o contato com a água, e os materiais utilizados no horário da aula, sempre com cores e formas diferentes.

O que Carlos não gosta na escola é o pátio azul. Inclusive, ele se referiu como algo que odeia. Desenhou o pátio azul e os cavalinhos que balançam e disse que eram “brinquedos lesos”, o que nos leva a pensar que este espaço é visto pelas crianças como um espaço que não desperta os seus interesses e nem propicia a expansão da sua criatividade.

Durante a sua fala, Carlos diz que não gosta de Pedro porque ele é não sabe de nada. Aqui mais uma vez percebemos a rejeição da turma com relação a Pedro, sempre retratado pelas crianças como alguém que não faz parte do grupo, ou de quem não gostam. Por fim, ele fala de um amigo imaginário que conhece o pensamento dele e que, conseqüentemente, sabe de tudo que acontece com ele na escola.

Quadro N^o 7 – Entrevista de Daniela

Tempo	Registro da gravação	Observação
04:52	P. - Pronto já está gravando. Daniela, eu pedi pra você desenhar o que? D. - O Natal. P. - O Natal? D. - Foi a escola tia, é porque eu fiz a escola toda arrumada pro Natal. P. – Me fala então sobre o seu desenho. D. - O Papai Noel chegou todo vestido e com um saco de brinquedos, aí a gente tirou uma foto tudinho com o Papai Noel, a gente brincou com os nossos brinquedos e depois colocou na caixa. P. - Aqui na escola foi? D. – Foi. Aí quando a gente fez tudo isso foi pra casa.	Daniela falou sobre o desenho como se estivesse contando uma historinha. Como ela mesma disse, adora contar histórias.

	P. – E aqui na sua escola o que é que você mais gosta? D. - Gosto de contar historinha, ela conta, tia Marta. Gosto de pessoas novas que vem aqui ver a gente. P. – É, como eu? D. - É. Gosto dos aniversários, da bolsa nova que minha mãe compra pra mim e dos lápis com borracha de bichinho. P. – E tem alguma coisa que você não gosta? D. - Não. Tem, eu não gosto de correia no pátio, de bate bate, de empurra empurra, porque ai eu caio e bato a cabeça no chão na sala. P. - E como é na sala? D. - Eu quero enfeitar tudo com árvores, nuvens, flores, tudo de Natal também, tudo na sala bem bonito. Mas ai a gente já vai ficar de férias, a aula já ta terminando. No outro ano que eu já vou ta maiorzinha vou aprender outras coisas bem grandes. Esse ano eu já fiz um livro todinho. P. - E quem é que você mais gosta aqui na escola? D. - Tia Marta, tia Cláudia. P. - E tem alguém que você não gosta? D. - Tem. Pedro e tia Rose, ela é chata, briga e tem os cabelos afuado. P. - E Pedro, por que você não gosta dele? D. – Ele não sabe das coisas. P. - Tem alguma coisa que você queria que fosse diferente aqui na escola? D. – Tem. Queria que Papai Noel viesse aqui, chegasse lá fora, trazendo a minha boneca bailarina da Barbie, mas eu não posso acordar quando ele chegar. P. - Pode não? D. Pode não, senão ele não deixa o presente. A minha Barbie bailarina. Ai perde a graça. E vou deixar biscoito e café pra ele comer. Mas não posso acordar e ele passa rapidinho, vai embora correndo entregar os outros presentes. P. - Ta certo. Posso desligar então? Pode.	
--	---	--

Quando pedi para Daniela desenhar a escola, ela logo pegou um papel e vários lápis coloridos. Começou a desenhar e pintar ao mesmo tempo que ia contando baixinho o que significava tudo. Na entrevista, falou sobre o desenho

como se estivesse contando uma historinha que trazia o Natal para dentro da escola.

Quando perguntei sobre o desenho, ela disse que tinha desenhado o Natal, depois retificou, afirmando que aquele era o desenho da escola toda enfeitada para as festas do Natal. A fala de Daniela traz ainda o seu desejo de enfeitar a escola com pinturas de árvores, nuvens, flores, assim como a vontade de ver o Papai Noel, trazendo o seu presente. Podemos ver, aqui, a representação do imaginário da criança, onde a escola aparece como um espaço extensivo a sua própria casa, na medida em que o Papai Noel também iria visitá-los lá.

Daniela revela que também não gosta de Pedro. Diz que ele não sabe das coisas. Percebe-se que a professora não tem trabalhado de nenhuma forma, no sentido de promover a interação de Pedro com a turma, assim como tem de alguma forma contribuído para que as crianças construam o pensamento de que Pedro não aprende como eles.

Quadro N° 8 – Entrevista de Pedro

Tempo	Registro da gravação	Observação
05:06	P. - Pedro, queria que você me dissesse o que eu pedi pra você desenhar ontem. Pe. - Foi a escola. P. - Eu queria que você me dissesse o que tem aqui nesse seu desenho. Pe. - Tem o céu, o sol, a sala, a areia, a criança, outra criança, tem o Mikey. P. - Tem tudo isso aqui? Pe. - Tem... Tia Aline, o pátio, a areia. P. E o que foi que você desenhou aqui? Pe. - Um monstro gigante. P. - Como é esse monstro gigante? Pe. - Ele tem um caminhão, ele nada, e me pega sem eu querer. Ai eu corro. P. - Agora eu queria te perguntar o que é na escola que você mais gosta? Pe. - É... Crianças. Os coleguinhas. P. - O que você gosta de fazer com eles? Pe. - Eles não gostam de mim. P. - O que você gosta de fazer com eles? (repito) Pe. - É... Brincar. P. - E tem alguma coisa na escola que você não gosta? Pe. - O que? P. - O que na escola você não gosta?	Pedro estava impaciente, não queria sentar, queria pegar o gravador o tempo todo. Às vezes parecia não compreender a pergunta que lhe fazia, ou fugia dela. Não consegui terminar a entrevista. Ele saiu correndo antes de fazer qualquer fechamento. As professoras que estavam no pátio, disseram pra ele voltar, mas ele sentou na areia e começou a amontoar umas pedrinhas que achou por ali.

	Pe. - Eu gosto da escola. P. - E quem é que você mais gosta aqui? Pe. - Do Mikey, do Pluto, do Pateta... P. - Tem alguma pessoa que você mais gosta? Pe. - É Igor, Carlos, Mariana e José. E o menino da salinha dali. P. - E na escola tem alguém que você não gosta? Pe. - Eu não gosto do monstro da escola, ele quer brigar comigo, e ele é forte. P. Você tem medo? Pe. - Eu corro com medo e me escondo. P. E quem ajuda você? Pe. - Eu só saio quando ele vai embora. P. - E tem alguma coisa na escola que você queria que fosse diferente? Pe. - Pedro fica em silêncio, repito a pergunta e ele sai correndo.	
--	--	--

O desenho de Pedro é bastante significativo. Ele pegou o lápis preto e fez traços para todos os lados. Entregou rápido e saiu correndo para o pátio de areia. Na entrevista, Pedro falou sobre vários itens dos desenhos. Apontava para algum espaço, e indicava como sendo o céu, o sol, as crianças, a areia, a sala, o Mikey. Quando apontei para um lugar do desenho e perguntei o que ela havia desenhado ali, Pedro disse: “É um monstro gigante”.

Nesta fala de Pedro, podemos identificar que o espaço da escola para esta criança é, em alguns momentos, assustador, causando medo, insegurança e o obrigando a fazer coisas que ele não quer. Pedro diz que corre, e esta fala se mostra no dia-a-dia da escola. Quando excluído das atividades, Pedro sempre recorre ao pátio de areia que fica na frente da sua sala.

Pudemos identificar, também, o quanto Pedro se sente excluído, na medida em que afirma que os colegas não gostam dele. Através da professora ficamos sabendo um pouco mais sobre a chegada de Pedro à escola. Chegou no segundo semestre, não tinha farda, não compraram o material escolar, e os pais pediram para que ele ficasse na escola só porque não tinha com quem ficar em casa. Desta forma, a escola não fez nenhum tipo de trabalho, para que Pedro pudesse participar das atividades e das brincadeiras. A professora também não fazia nenhuma intervenção quando os alunos o chamavam de

“burro”, ou quando diziam que ele não sabia fazer nada. A escola para Pedro era um espaço onde ele se via como diferente, um lugar onde ele não se sentia aceito. Dessa forma, utilizava a brincadeira, também, como meio de fugir das situações desagradáveis para ele. Para ratificar este pensamento, observamos que, ao ser perguntado sobre as pessoas que ele mais gosta na escola, a resposta foi o Pluto, o Mikey, o Pateta, personagens criados por ele, para lhe acompanhar, já que, as outras crianças não o incluíam nas atividades e nem nas brincadeiras.

3.4. Reflexões acerca da escola infantil

Diante do nosso estudo e dos resultados da pesquisa, podemos afirmar que a escola infantil é o espaço em que a criança passa bastante tempo, por conseguinte, é necessário que, aos olhos da própria criança, seja um espaço acolhedor, agradável, e ao mesmo tempo desafiador e instigante.

Cohn (2005) enfoca a importância de perceber a escola a partir de uma abordagem que entende a criança como um ator social relevante, que participa, que não apenas sofre influência, mas que atua sobre este espaço, cria, recria e transforma.

(...) as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam. Desse modo, análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com colegas, professores e outros profissionais do ensino, e da aprendizagem podem ser muito enriquecedoras para melhor compreender as escolas e as pedagogias. (COHN, 2005, p. 41)

Deste modo, seguindo os estudos de Cohn (2005), entendemos a contribuição da antropologia ao estudo sobre a criança pelo seu caráter revelador, na medida em que destaca o que a autora chama de nó nas relações entre as políticas e o atendimento à criança; a incapacidade de se comunicar com as crianças e de vê-las como sujeitos sociais.

Gonçalves (1990) enfoca que a criança vai construindo a sua visão de mundo e do ambiente escolar que a cerca através de uma relação que supõe participação ativa com os professores, com as outras crianças, de modo que os significados que ela já vem elaborando ao longo do seu desenvolvimento, são confrontados com outros significados que permeiam a escola.

Diante disso, é importante compreender o modo como a criança pensa esta escola, e as expectativas que lança sobre este espaço tão significativo para ela. Destacamos a necessidade de ouvir a criança, a expressão do seu pensamento sobre as elaborações que faz a respeito do que está a sua volta. Porém, é necessário respeitar a sua linguagem, o modo de pensar, de entender e de perceber as coisas significativas para ela.

Para Oliveira (1997), é por volta de dois anos de idade que o pensamento encontra-se com a linguagem, estabelecendo uma forma de comunicação mais clara e expressiva na relação com os outros. Segundo Vygostky (1998, p. 43):

Pelas palavras, as crianças isolam elementos individuais, superando, assim, a estrutura natural do campo sensorial e formando novos (introduzidos artificialmente e dinâmicos) centros estruturais. A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança.

Os estudos de Vygotsky enfatizam a necessidade de relacionar as experiências culturais com o desenvolvimento cognitivo da criança, na medida em que entendemos a cultura como parte da natureza de cada pessoa. Sendo assim, é necessário compreender a origem social da linguagem e do pensamento, de modo que o individual e o coletivo sejam elementos constitutivos de um todo. (FARIAS, 1994)

A autora alerta para o fato de que a escola não pode se fechar em um monólogo, o do professor que pretende passar à criança algum conhecimento. É importante destacar a importância do diálogo, de dar voz à criança, permitindo-lhe que faça parte do processo de construção do conhecimento e reconhecimento do seu espaço como construtora de cultura. A escola precisa ter significado para a criança.

Diante disso, os dados encontrados na nossa pesquisa ratificam a idéia de que, para a criança, a escola precisa ser colorida, precisa ser instigante, ter várias formas que chamem a sua atenção, precisa de espaços, onde possa brincar, correr, e se expressar.

Podemos observar que o turno da tarde é bem movimentado. As crianças chegam eufóricas, correndo em direção as suas salas, segurando ou carregando bolsas pesadas, cheias de cadernos, lápis coloridos e sem cores, e os brinquedos preferidos. É perceptível que as crianças trazem com elas também uma gama de sentimentos, de ideias, de vivências que perpassam as suas vidas, as suas famílias, experiências e sensações que fazem parte dela, e que interferem no seu desenvolvimento, na sua forma de pensar, de perceber as situações e de interpretá-las.

As crianças correm para as suas salas, sentam em suas carteiras, sempre as mesmas e com os nomes colados na parte da frente. As carteiras são arrumadas em círculo, de modo que a professora pode vê-los bem. Alguns chegam atrasados, porque os pais saem mais tarde para o trabalho, e quando chegam à sala, são recebidos com um sonoro “boa tarde!”.

A sala da turma do jardim II fica um pouco isolada. É a última sala na frente do pátio de areia. O ambiente é muito quente, causando certa irritabilidade e impaciência nas crianças. As meninas sempre de cabelos presos, e a professora também. Em um dos dias em que eu estava presente, a professora disse: “não agüento mais, vou mandar esses meninos todos para o pátio lá da frente.”, deixando uma atividade pela metade. Acompanhei as crianças até o pátio e, passado 30 minutos equivalente ao recreio, voltamos para a sala e continuamos a atividade de colagem que estava sendo feita.

Através dos resultados obtidos, observamos que as crianças necessitam de um espaço rico em estímulos, cores, formas, materiais didáticos diversos, e brinquedos variados. Através das suas falas e dos seus desenhos, percebemos as queixas referentes ao fato de não haver um parque na escola, de não gostarem do pátio azul onde só existem brinquedos para as crianças menores, e o fascínio exercido pelo ambiente lúdico da piscina.

Vale salientar que o espaço físico da escola é grande, as salas tem um tamanho razoável, são bem decoradas com motivos infantis, e as carteiras são de acordo com o tamanho das crianças. Os três pátios são grandes, porém não

apresentam muitos atrativos para as crianças; o primeiro tem a miniatura de uma casa que eles são proibidos de brincar, o chão é de cimento e desnivelado onde as crianças brincam de correr de lá pra cá.

O segundo pátio é chamado por elas de pátio azul, por ter o chão pintado de um azul forte. Neste espaço tem alguns cavalinhos de plástico. São grandes e balançam. Estes brinquedos são utilizados pelas crianças até três anos de idade. Praticamente todas as crianças da pesquisa se referiram a este espaço como sendo um lugar do qual não gostam na escola. É um espaço “proibido” para elas, porque as crianças menores sempre estão utilizando, sendo assim não podem correr, e nem brincar como querem, para não correr o risco de machucar alguém. Os brinquedos neste pátio também são restritos, apenas os cavalinhos que balançam, e que não parecem mais interessantes para as crianças de 5 anos de idade.

O terceiro pátio é o de areia, um espaço grande, porém mal aproveitado, não contendo nada lúdico para as crianças brincarem. A escola poderia aproveitar melhor este espaço, construindo um parque, ou disponibilizando mais brinquedos que as crianças pudessem utilizar na brincadeira com a areia.

O espaço onde foi construída a piscina é bastante atrativo para as crianças. Elas adoram as aulas de natação com um professor diferente. Os dias que tem aulas de natação ou balé são animados, as crianças ficam eufóricas e perguntam o tempo todo: “tia já está na hora?”.

Carvalho e Rubiano (2007) enfatizam que os estudos contemporâneos apontam para a influência que o ambiente físico exerce no desenvolvimento da criança. Porém, alertam que apesar desse reconhecimento vir ganhando espaço nas discussões sobre educação infantil, ainda nos deparamos com escolas e creches que negligenciam este conhecimento ao preparem o planejamento dos ambientes infantis, destacando apenas que devem ser ambientes ricos e estimuladores. Informações que não revelam, de fato, a importância dos componentes físicos do ambiente no desenvolvimento da criança. As autoras reforçam este pensamento:

A menos que a sala de aula se torne muito quente ou muito fria, muito populosa ou barulhenta, geralmente é tida simplesmente como um cenário, ou pano de fundo, para interação. Contudo, a organização da sala de aula tem influência sobre os usuários

determinando em parte o modo como os professores e alunos sentem, pensam e se comportam. Desta forma, um planejamento cuidadoso do ambiente físico é parte integrante de um bom manejo do ensino em sala de aula. (CARVALHO e RUBIANO, 2007, p. 107)

Seguindo estes estudos, entendemos que qualquer ambiente físico construído exerce impacto sobre os indivíduos. Em se tratando de crianças, levamos em consideração, ainda, o fato de que estes fatores podem influenciar o comportamento de forma positiva ou negativa, facilitando certas atividades e podendo obstruir outras.

O RCNEI (1998) aborda a questão sobre o espaço físico e os recursos materiais, ressaltando que estes são elementos essenciais em um projeto educativo, vistos como auxiliares de grande relevância no processo de aprendizagem.

Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. (p. 68)

É importante ressaltar que este é apenas um dos indicadores importantes para a garantia da qualidade em instituições de educação infantil. Ao professor cabe a responsabilidade de preparar um ambiente adequado para que a criança possa interagir de forma ativa com as outras crianças e com os adultos. (RCNEI, 1998)

No dia em que fizemos a atividade do desenho, faltava uma aluna, mas como já havia combinado com eles que faríamos uma atividade, não achei prudente adiar para o dia seguinte. No outro dia fiz a atividade com a aluna que faltou. Através do desenho, as crianças apresentaram como viam a escola. Algumas desenharam o que mais gostavam na escola, outras foram um pouco além, colocando o máximo de detalhes possíveis que iam lembrando no momento da atividade proposta.

Os desenhos elaborados pelas crianças apresentaram a sua forma de expressão da escola. A maioria delas focalizou algum espaço da escola, o que julgaram como predileto, certamente aquele que assume algum valor simbólico para elas.

Vale a pena ressaltar que todas as crianças citaram a piscina como sendo o espaço de que mais gostavam na escola. Para as crianças, a piscina assume uma representação da escola por ser tratar de um momento onde o aprendizado se dá de forma lúdica, além do fato delas gostarem de fazer atividades fora da sala.

Quando pedimos à criança para desenhar a sua escola, entendemos que a representação expressada através do desenho foi construída a partir da sua experiência vivenciada neste ambiente. De acordo com o RCNEI (1998): “O conceito que uma criança faz do que seja um cachorro, por exemplo, depende das experiências que ela tem que envolvem seu contato com cachorros.” (p. 50)

Sendo assim, observamos algumas características apresentadas nos desenhos e nas falas das crianças:

“Eu desenhei o banco, a porta da frente, o sol, aquele sol bem bonito, a sala azul...” (José, 5 anos)

A criança precisa de ambientes estimulantes ao seu desenvolvimento, precisa de ambientes que sejam coloridos e desafiadores. Carvalho e Rubiano (2007) destacam que a maioria dos ambientes infantis tem sido preparado sem o devido planejamento que vise ao atendimento às necessidades e expectativas da criança.

Em geral, os ambientes infantis têm sido pobremente planejados, pois geralmente são orientados para atender as necessidades do adulto e/ou do grupo como um todo, desconsiderando as necessidades próprias das crianças, principalmente em instituições onde se restringe muito o desenvolvimento da identidade pessoal. Seja qual for o tipo de instituição-escola, pré-escola, creche, hospital – ela geralmente é caracterizada por um alto grau de controle e organização externa, de rotina de comportamento e de limitações de oportunidades para escolha pessoal. (CARVALHO e RUBIANO, 2007, p. 109)

Ressaltamos como é importante perceber as necessidades da criança neste ambiente infantil, para que, desta forma, o seu desenvolvimento aconteça de forma plena, estimulando a sua criatividade, o contato social com as outras crianças e com os adultos, promovendo o aprendizado de novos

conhecimentos, assim como, estabelecendo um ambiente em que a criança se sinta confiante e segura.

“Já aprendi a ler muita coisa, a escrever as coisas, você viu tia? Eu escrevi sozinho. Tem muita coisa que eu já sei sozinho, e tem outras que eu preciso de ajuda.” (Carlos, 5 anos)

Oliveira (1997) ressalta a fundamental importância das interações sociais no processo de desenvolvimento das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá a partir das relações construídas em um ambiente social na interação com o outro.

Vale ressaltar que o desenho na infância assume um importante instrumento que pode ajudar a desvendar o que a criança pensa e sente a respeito das coisas ao seu redor. Segundo Campos (1998), o desenho é visto como uma técnica basicamente não verbal, mas de grande valor investigativo, quando aliado a outras técnicas, sobretudo por ser bastante apropriada a sua utilização com crianças pequenas. Seguindo os estudos da autora, podemos afirmar que, através do desenho, a criança expressa o que sente, e não apenas o que vê.

A partir da fala das crianças, observamos também que a brincadeira assume papel de grande relevância na escola infantil, e que as crianças se referem ao brincar como aquilo que mais gostam de fazer.

“Eu gosto de brincar, eu gosto dos brinquedos, gosto de fazer a tarefa, aí eu gosto de ir pra piscina, aí eu gosto também quando minha mãe trás os brinquedos que eu gosto de brincar.” (José, 5 anos)

Segundo Oliveira (1997), as atividades que envolvem a criança em brincadeiras, promovendo a criação de situações imaginárias, assumem, automaticamente, uma função pedagógica. Sendo assim, a escola deveria utilizar de forma mais abrangente atividades lúdicas, com o intuito de auxiliar no processo de desenvolvimento pleno das crianças.

Vygotsky (1998) afirma que o brinquedo é uma fonte essencial de promoção do desenvolvimento infantil, na medida em que a criança assume

papéis, jogos de “faz-de-conta”, representando simbolicamente alguma situação ou sentimento. Nas palavras do autor:

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas. Um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. (VYGOTSKY, 1998, p. 128)

Desta forma, ressaltamos a importância do brincar como instrumento relevante nas atividades pedagógicas, de forma que leva a criança a desenvolver a sua criatividade, o seu pensamento, e a sua percepção acerca do mundo e das situações a sua volta.

Friedmann (2005) afirma que o brincar pode ser considerado como uma linguagem que as crianças utilizam para se comunicarem entre si e com os adultos. Com esta linguagem as crianças representam de forma inconsciente o real e faz-se necessário, portanto, aprendermos a ouvir, decifrar e compreender essa linguagem.

No ato de brincar, o ser humano se mostra na sua essência, sem sabê-lo, de forma inconsciente. O brincante troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde. Emociona-se, grita, chora, ri, perde a paciência, fica ansioso, aliviado. Erra, acerta. Põe em jogo seu corpo inteiro: suas habilidades motoras e de movimento vêm-se desafiadas. (FRIEDMANN, 2005, p. 88)

De acordo com o RCNEI (1998), é através da brincadeira que a criança cria, recria, repensa, constrói e reconstrói a sua percepção do mundo que a cerca. A brincadeira contribui para a construção da auto-estima e do auto-conceito da criança, de forma a auxiliar na superação de certas situações, e na construção de novos conhecimentos.

As ideias do RCNEI apontam para a necessidade da escola infantil ressaltar, em seu planejamento, a utilização da brincadeira como eixo fundamental na atividade pedagógica. O professor deve compreender que à medida que brinca, a criança cria um espaço onde poderá experimentar o mundo e construir uma compreensão única sobre as pessoas, os sentimentos e os infinitos conhecimentos.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. (RCNEI, 1998, p. 29)

Outro aspecto exposto, por meio dos resultados obtidos, são os vínculos construídos pelas crianças. A pesquisa aponta para a predominância da criança interagir mais comumente com outra criança, a medida que elas brincam, trocam experiências, constroem e reconstróem o seu ambiente.

As crianças apontaram os outros colegas da sala como sendo as pessoas que mais gostavam ou que não gostavam na escola, levando-nos a compreender que a representação que a criança faz do seu mundo está relacionada diretamente com a percepção acerca do seu imaginário infantil.

Segundo os estudos de Arribas (2004), a interação entre iguais favorece o desenvolvimento cognitivo, influenciando na valorização positiva das diferenças individuais, no interesse de uma criança ajudar a outra que apresenta alguma dificuldade, e na organização geral das atividades pedagógicas.

Para Berger (2003), “quando crianças em idade escolar brincam juntas, elas desenvolvem padrões de interação diferentes dos existentes na sociedade e na cultura dos adultos.” (p. 229)

Outro aspecto percebido por meio dos resultados obtidos refere-se à importância da formação do professor da educação infantil. Na nossa pesquisa, pudemos observar a professora que, em alguns momentos apresentou práticas educativas equivocadas.

A professora não fez nenhuma intervenção pedagógica no sentido de promover a interação de Pedro com as outras crianças. Não trabalhou a importância das diferenças individuais, do respeito ao outro, e não utilizou nenhuma estratégia lúdica para tentar fazer com que Pedro fizesse realmente parte daquele grupo.

É importante destacar que a história da educação infantil também é marcada pela desvalorização dos profissionais que trabalham nesta área, como se não precisasse de qualificação ou de conhecimentos específicos, para trabalhar com crianças pequenas.

Kramer (2005) ressalta a necessidade de implementar políticas públicas de formação dos profissionais da educação infantil que não visem transformar os professores em escravos de métodos, de documentos legais ou de receituários pedagógicos.

Apesar de, com ou sem projetos do MEC ou de secretarias, os profissionais designados para essa tarefa, os que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais. (KRAMER, 2005, p. 129)

A autora ressalta a urgência em oferecer às crianças pequenas um atendimento que integre aspectos físicos, cognitivos, lingüísticos, afetivos e sociais da criança. Destaca a importância dos fóruns de educação infantil realizados em alguns estados, com o propósito de reunir instâncias e instituições que trabalham nesta área, para que, unindo esforços, possam discutir a educação infantil a partir da sua realidade, propondo estratégias que visem ao atendimento de melhor qualidade às crianças de 0 a 5 anos. Estratégias que devem incluir, também, o papel da formação do professor, com o objetivo de refletir sobre o que pedagogicamente deve nortear o atendimento às crianças.

Sendo assim, entendemos que o professor da educação infantil precisa antes de tudo, compreender a sua importância no processo de desenvolvimento da criança, assim como a influência que exerce na construção do seu auto- conceito.

Podemos ressaltar que, de acordo com as observações realizadas na escola, os desenhos das crianças e as suas falas sobre a escola infantil, assim como os questionários aplicados com as mães ou responsáveis, entendemos o quanto é necessário continuar a luta por uma escola de qualidade, que venha atender às necessidades da criança pequena.

Estas necessidades estão expressas na nossa pesquisa através do que pensa a criança sobre a escola infantil: um espaço de aprendizado lúdico, um espaço onde o brincar seja valorizado e permitido; um espaço onde as relações se constroem através dos vínculos estabelecidos com as outras crianças e com os adultos; um espaço de crescimento.

Concluimos esse estudo destacando a necessidade de pensarmos esta escola infantil a partir das necessidades das crianças, aliada ao planejamento pedagógico, e à constante discussão sobre as políticas públicas que visam atender às necessidades da criança, promovendo desta forma o seu desenvolvimento pleno e, conseqüentemente, uma educação infantil de qualidade.

Ratificamos a importância do estudo sobre a criança pequena, entendendo esta criança como um ser social, atuante, construtora de cultura, possuidora de características próprias, reconhecendo-a como sujeito ativo no processo de desenvolvimento e na construção das relações sociais que estabelece com os outros, e na percepção do mundo que a cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“As pessoas crescidas
têm sempre
necessidade de
explicações... Nunca
compreendem nada
sozinhas e é fatigante
para as crianças
estarem sempre a dar
explicações.”
(Antoine de Saint-
Exupéry)*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado pretendeu identificar o que pensa a criança pequena sobre a escola infantil, com o objetivo de relacionar as necessidades e expectativas das crianças com as propostas voltadas para educação infantil, a fim de promover uma reflexão que vise à melhoria da qualidade do ensino.

Considerando os fundamentos teóricos adotados, constatamos que, historicamente, a educação infantil vem travando uma luta em busca de avanços, no que diz respeito ao seu reconhecimento como etapa de fundamental importância no desenvolvimento da criança.

Percebemos que, atualmente, apesar da educação infantil já ser reconhecida como etapa primeira da educação básica, ainda nos deparamos com a precariedade do atendimento à criança pequena. Ressaltamos aqui não apenas a inadequação dos aspectos físicos das escolas infantis, mas alertamos também sobre algumas práticas educativas desenvolvidas pelos profissionais, assim como a falta de conhecimento da sociedade acerca da importância da educação infantil, vista, muitas vezes, como dispensável ou como forma apenas de preencher o tempo da criança.

Ratificamos a discussão pertinente, no que concerne à educação infantil representada pela função indissociável das práticas de cuidar e educar. Cuidado e educação são compreendidos, aqui, como ações indispensáveis no desenvolvimento da criança, abrangendo aspecto físico, psicológico, intelectual e social.

No que diz respeito às políticas públicas destinadas à educação infantil, podemos destacar que é necessário compreendê-las a partir de uma visão mais ampla através da Constituição Federativa do Brasil que, no Artigo 208 determina que é dever do Estado garantir a educação e o atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade.

A partir desta determinação, podemos citar a aprovação de outros documentos legais que nos dão respaldo para lutar pelos direitos da criança por uma escola infantil de qualidade, como por exemplo: o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a

Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, entre outros. Documentos que contribuem para a ampla discussão acerca do melhor atendimento à criança pequena.

Ao analisarmos os dados alcançados, deparamo-nos com a dificuldade em obter um parecer conclusivo, e nem é este o nosso intuito, na medida em que nos propusemos a estudar uma temática tão abrangente. Sendo assim, as nossas considerações finais são apreciações acerca do que observamos ao longo da pesquisa.

As crianças através dos desenhos e das entrevistas mostraram algumas características que podemos inferir como aquilo que elas pensam do espaço da escola infantil. Todas as crianças falaram sobre o brincar, ratificando a discussão que permeia os estudos sobre educação infantil. Tais estudos apontam para a necessidade de incluir a brincadeira nos planejamentos pedagógicos, assim como o entendimento do ato de brincar como essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Ratificamos a necessidade de pensar em um ambiente físico que seja estimulante, colorido e desafiador, a fim de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicológico e social da criança. É pertinente também reforçar a precisão em investimentos na formação dos profissionais que atuam nesta área do desenvolvimento que necessitam de uma constante construção de conhecimento no que diz respeito à criança, a educação, e sua prática educativa.

Alguns destes aspectos foram revelados pelos pais ou responsáveis pelas crianças, ao afirmarem, através dos questionários, que uma boa escola é aquela formada por uma equipe pedagógica especializada, que mantenha uma boa comunicação com a família, e que esteja atenta ao desenvolvimento da criança, abrangendo não apenas os aspectos referentes aos conteúdos, mas sobretudo ao desenvolvimento integral da criança.

Vale ressaltar que, quando nos propomos a trabalhar com crianças, precisamos do desprendimento para compreender o modo peculiar do pensamento infantil, das suas necessidades, da sua forma ímpar de ver o mundo, e de perceber as situações a sua volta. Reconhecendo esta peculiaridade, sabemos da nossa provável imprecisão em perceber a profundidade de cada palavra e pensamento que as crianças expressaram.

Face ao exposto, destacamos que, apesar de todos os avanços conquistados através de fóruns de discussão, das políticas públicas voltadas para educação infantil, e de todos os estudos realizados por diversos autores que elegeram o estudo sobre a criança como área de investigação, ainda temos um longo caminho a percorrer a fim de conquistar mais espaços que propiciem a livre expressão da criança como sujeito de direitos.

Desta forma, reconhecendo a abrangência da temática, torna-se um desafio para nós, profissionais da educação continuarmos com esta luta, a fim de dar voz à criança, de forma que as suas necessidades, e os seus interesses façam parte dos planejamentos e estratégias educativas. Que a sua voz seja ativa no sentido de exercer mudança, e de construir uma escola infantil de qualidade que realmente atenda as suas expectativas e que proporcione da melhor forma o seu desenvolvimento pleno.

Por fim, reforçamos o nosso comprometimento com a criança pequena, no sentido de possibilitar, através deste estudo e da nossa prática como profissional da educação e da psicologia, o reconhecimento das suas características próprias, de modo que a sua voz seja ouvida, considerada, e respeitada como construtora de conhecimento e de cultura.

REFERÊNCIAS

ABREU, Shirley Elziane Diniz. **A formação do educador infantil em João Pessoa: uma análise sobre o período 1997-2004**. João Pessoa, 2005. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARCE, Alessandra. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Cad. CEDES v.24 n.62: Campinas, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARRIBAS, Teresa Lleixá. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERGER, Kathleen Stassen. **O desenvolvimento da pessoa: da infância à terceira idade**. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CNE/CEB Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069 de 13 de junho. 1990.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal nº 10.172 de 9 de janeiro. 2001.

_____. **Política Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2006.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** V.1 Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001.

CAMBI, Franco. **A época moderna.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CARVALHO, Maria I. Campos & RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org). **Educação infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2007.

CASTRO, Célia Romea. Língua oral e escrita na educação infantil. In: ARRIBAS, Teresa Lleixà. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: DEL PRIORE, Mary (org). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2007.

DEWEY, John. **Vida e educação.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

DIAS, Adelaide Alves. **Escolas de tricotar, creches e jardins de infância: o surgimento das instituições de educação infantil.** (Trilhas do aprendente: estágio supervisionado em educação infantil). In: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes & ROSSI, Silvio José (orgs). **Trilhas do aprendente – Volume II.** João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2008.

DIAS, Adelaide A. & JÚNIOR, Luiz de Sousa. **Políticas públicas e práticas educativas.** João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

DIDONET, vital. **Não há educação sem cuidado.** Ano I – nº 01. Por que educar significa cuidar? Abril, 2003.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança da rua à criança cyber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira (org). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FARIA, Vitória e SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Editora Scipione, 2008.

FARIAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vigotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares locais)**. <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf> Pesquisa realizada em 11 de agosto de 2008.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GONÇALVES, Marlene F. Carvalho. **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**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 1990.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAVSZENKO, Giovana. **Sonho de uma criança**. Disponível em: <http://www.secrel.com.br/jpoesia/gsilva01.html>. Acesso em: 20 de julho de 2008.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LOBATO, Monteiro. **Frases**. Disponível em: http://frases.netsaber.com.br/list_frases.php?c=65. Acesso em 25 de agosto de 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira. Espaço, lugar e territórios de identidade: a invisibilidade das crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. & SARMENTO, Manuel J. (Orgs). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

MACEDO Lenilda Cordeiro de. **Práticas de cuidado e educação da criança de 0 a 2 anos na creche: novos olhares**. João Pessoa, 2005. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba.

MACHADO, Izaltina de Lourdes. **Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo**. São Paulo: Pioneira, 1983.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2007.

MANNION, James. **O livro completo da filosofia: entenda os conceitos básicos dos grandes pensadores – de Sócrates a Sartre**. São Paulo: Madras, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: o diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996, p. 43.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

MULLER, Verônica Regina. **Histórias de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto. **Infância e historicidade**. São Paulo, 1989. 269 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

REGO, Tereza Cristina. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. In: **Os pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: AGIR, 1997.

SANTOS, Roselene dos. **Que maravilha ser Criança**. Disponível em: <http://arteemeducar.blogspot.com/2008/10/mensagens-para-o-dia-da-criana.html>. Acesso em: 25 de agosto de 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de. & VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Anamaria Santana da. Casa-escola: contribuições da proposta montessoriana para a educação infantil. . In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressista ou a transformação da escola nova**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de. & VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VALLADARES, Licia. **Os dez mandamentos da observação participante**. In: Revista brasileira de ciências sociais. N^o.63. São Paulo Feb. 2007.

VASCONCELLOS, Vera M. R. & SARMENTO, Manuel J. (Orgs). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **As origens do caráter da criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFPB CURSO DE MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Senhores pais,

Solicito autorização para seu filho/filha _____
_____ participar deste projeto de pesquisa, que tem como fim analisar o entendimento da criança sobre a escola infantil através da fala da própria criança. - Trata-se de um projeto de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

A pesquisa acontecerá na própria escola, durante as atividades pedagógicas realizadas pela professora e outras atividades desenvolvidas com a finalidade de coletar os dados para a referida pesquisa. A coleta de dados será realizada através de desenhos, das falas das crianças e observações livres das brincadeiras e interações no dia-a-dia da sala de aula.

As atividades serão gravadas (apenas as falas), para fins da análise de pesquisa e após a coleta de dados e finalização da pesquisa, serão encaminhadas para o Núcleo de Pesquisa e Estudo da Criança – NUPEC situado nas dependências da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

Será garantido o sigilo dos dados obtidos e o anonimato dos participantes da pesquisa. A participação de seu/sua filha nessa pesquisa não representa nenhum prejuízo para o/a mesmo/mesma, porém será de grande contribuição para os estudos sobre a escola infantil e a participação das crianças como sujeitos de direitos e construtores de cultura.

Estamos à disposição para outros esclarecimentos que poderão ser obtidos pelos telefones: 83.8864-0702 com a pesquisadora ou com a orientadora Dra. Adelaide Alves Dias - 83. 3216.7702.

Certos de sua anuência e valiosa cooperação agradecemos antecipadamente.

Cordialmente,

João Pessoa, 28 de outubro de 2008

Andréia Dutra Escarião
Mestranda em Educação – UFPB

Autorização concedida: () Sim () Não

Assinatura do responsável: _____

Data: _____

Anexo 2 - Declaração

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a _____
_____ está de acordo em participar da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvido pela mestranda Andréia Dutra Escarião.

Atenciosamente

João Pessoa, 28 de outubro de 2008

Diretora da Escola da Criança

Anexo 3 – Questionários com os pais ou responsáveis

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFPB
CURSO DE MESTRADO

Senhores pais,

Estando cientes da pesquisa que estou realizando com os (as) seus (suas) filhos (as) na Escola, peço a contribuição dos senhores através deste questionário. O questionário é um recuso auxiliar para a análise dos dados.

Agradeço a sua contribuição,

Andréia Dutra Escarião
Mestranda em Educação – PPGE/CE

João Pessoa, 05 de novembro de 2008

QUESTIONÁRIO COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

1. Qual foi o principal motivo para a escolha da escola do seu (sua) filhos (a)?

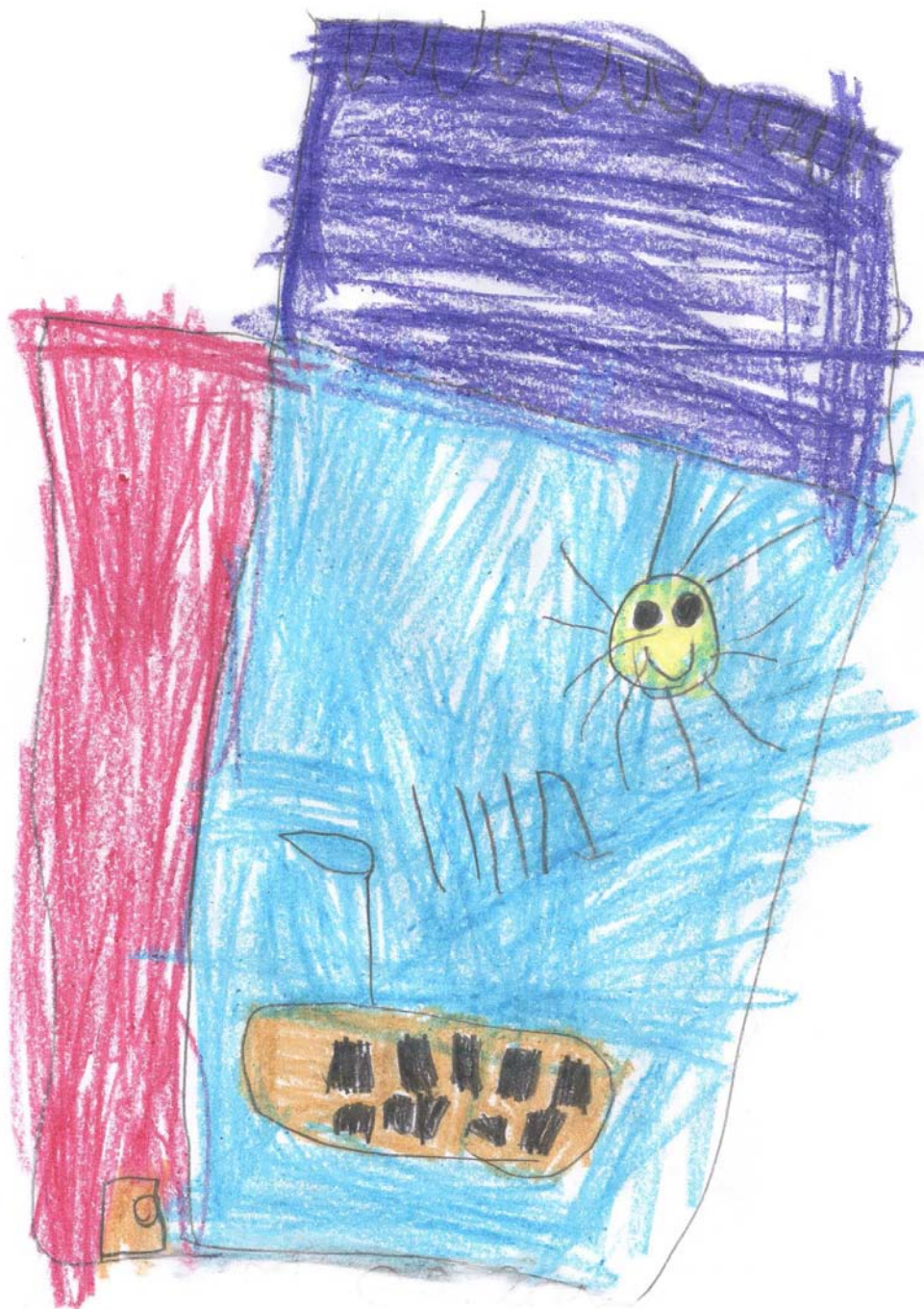
2. Como você entende uma boa escola para o seu (sua) filho(a)?

3. O que você tem a dizer sobre a vivência do seu (sua) filho (a) na escola?

4. Na sua opinião, a escola atende as necessidades e expectativas do seu (sua) filho (a)?

Anexo 4 – Desenhos

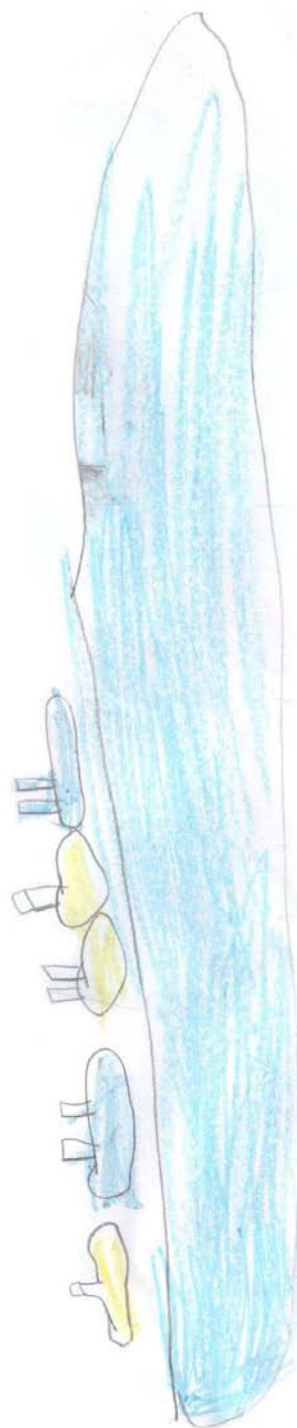
JOSÉ (5 ANOS)



MARIANA (5 ANOS)



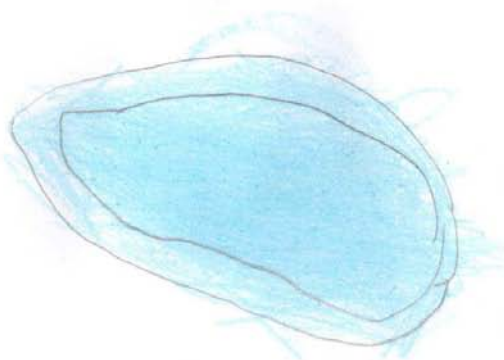
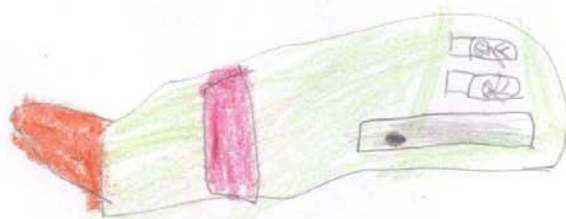
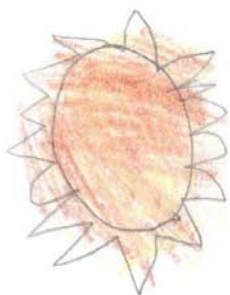
MARIANA (5 ANOS)



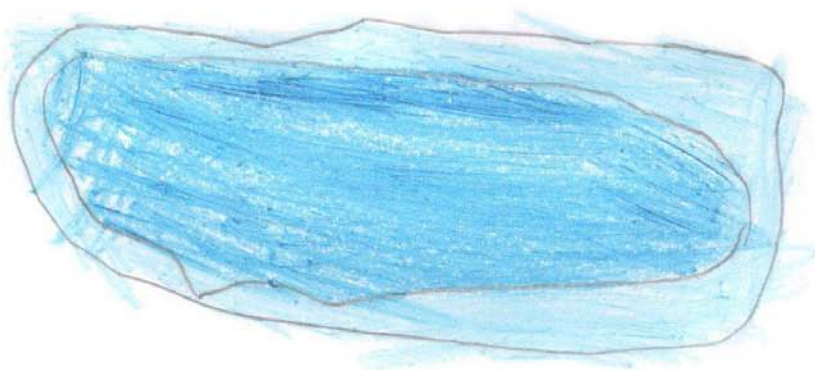


BRUNA (5 ANOS)

RICARDO (5 ANOS)

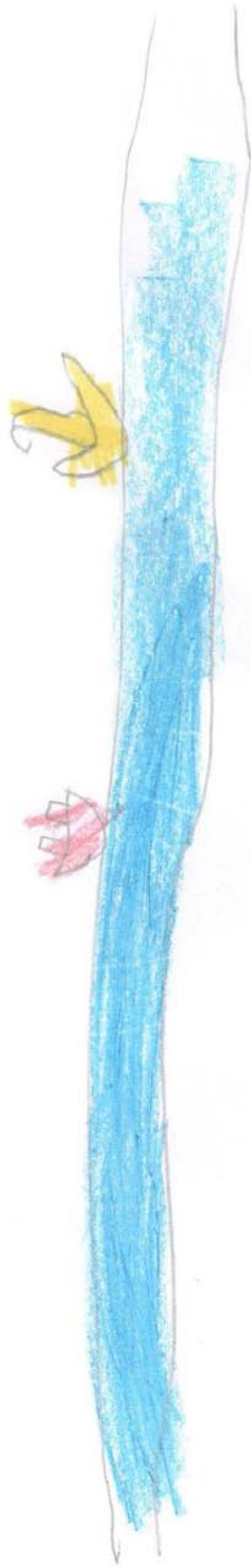


CARLOS (5 ANOS)



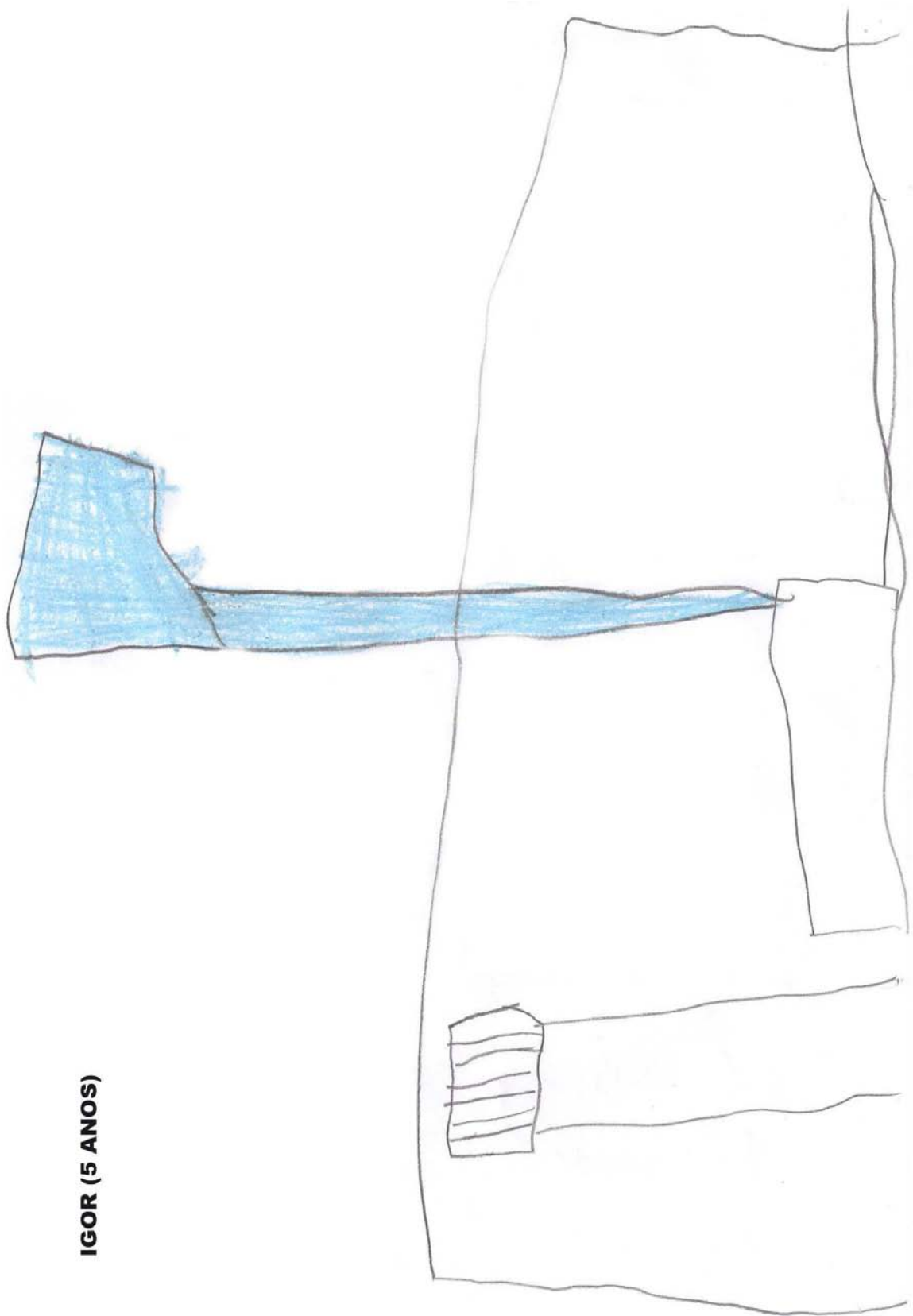
arte e grafia

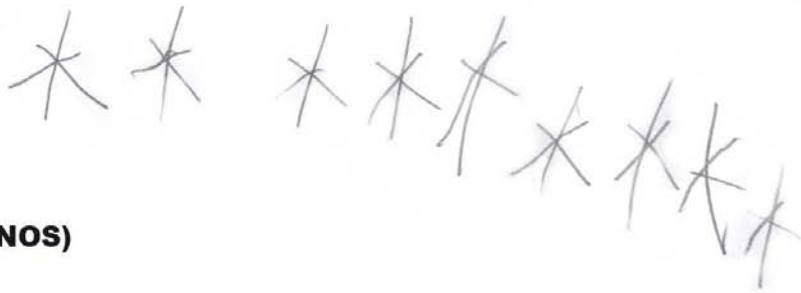
CARLOS (5 ANOS)



meio dia

IGOR (5 ANOS)





DANIELA (5 ANOS)



PEDRO (5 ANOS)

