

ENTRE CRIANÇAS E ALUNOS: A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS PARA CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS

Flávia Miller Naethe **Motta** – PUC-Rio – flavia_motta@hotmail.com

Núbia de Oliveira **Santos** – UERJ - n nubia@terra.com.br

Agência Financiadora: CNPq

Introdução

Este texto apresenta um recorte de pesquisa institucional desenvolvida entre 2005 e 2008 cujo objetivo foi identificar e compreender ações, interações, práticas, valores, conceitos e preconceitos, distribuição de poder, relações de autoridade e diversidade, em 21 instituições: 5 creches, 9 escolas de educação infantil exclusivas - aquelas que atendem unicamente a crianças entre quatro e seis anos, 7 escolas de ensino fundamental com turmas de educação infantil, sendo dezessete públicas, duas comunitárias e duas privadas. Dentre elas, em 2006, realizamos estudos de caso em três creches, três escolas de educação infantil e três escolas de ensino fundamental. Durante o percurso, adotamos como estratégias metodológicas: a observação; entrevistas com adultos e crianças; interações a partir de produções culturais; fotografias de espaços, objetos e interações. O estudo teórico e a pesquisa empírica tiveram uma perspectiva interdisciplinar, aproximando os estudos da linguagem, estudos culturais, sociologia da infância e antropologia.

As análises que compõem este texto dizem respeito a aspectos que se destacaram nas observações feitas em oito escolas exclusivas de educação infantil¹. Esta mirada possível nesse momento pretende trazer para o leitor, além de aspectos relativos aos espaços das escolas exclusivas e as interações que favorecem práticas nas escolas, especialmente aquelas que revelam uma ação que escolariza as crianças. Abordamos também a maneira como elas se apropriam dessas experiências e elaboram suas culturas infantis, em estreita relação com o universo adulto que as cerca, porém com significações específicas.

2. O que há de exclusivo nas escolas exclusivas: o espaço e suas apropriações

O olhar sobre as escolas exclusivas de educação infantil da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro não pode prescindir da história destas instituições, que teve início em 1909. Diferentes concepções de infância e de Educação foram construídas ao longo de quase cem anos de existência de Educação Infantil pública municipal. Como as camadas de

¹ As escolas serão apresentadas por siglas de E11 a E18, para que não sejam identificadas.

tinta do mobiliário das escolas mais antigas que resistiram ao tempo, várias tendências pedagógicas se sobrepõem entre o antigo Jardim de Infância e a pré-escola atual. De uma escola de vagas restritas e que atendia inicialmente crianças de classes abastadas à escola para as crianças das classes populares, que têm a procura reduzida pela oferta de vagas em escolas de Ensino Fundamental², ao longo destes anos, os espaços físicos são os elementos que revelam as especificidades deste tipo de gestão da educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro. As oito escolas, tanto as inauguradas no início e nos meados do século passado, quanto as atuais, consideradas modelo, têm áreas internas e externas adequadas às atividades com as crianças além das realizadas nas salas de aula. Todas apresentam salas-ambientes organizadas para atividades específicas: exibição de filmes em vídeo, leitura de histórias, refeitório, banheiros com sanitários e pias na altura das crianças, entre outros. Os parques são amplos e dispõem de brinquedos variados, algumas chegam a ter mais de um ambiente externo. A E13 tem uma pequena horta, uma mini-quadra e um parque com areia e vários balanços; já a E15 tem uma ampla sala para atividades diversas de corpo e movimento, que também é utilizada para reunião de pais; a E11 e a E18 têm uma sala própria para expressão corporal, com espelho e barra.

Quanto à utilização dos espaços, os horários são organizados de forma que as crianças possam usufruir todos. Diariamente freqüentam pátios e parques e, com muita freqüência, brincam com jogos e em espaços de casinha de bonecas – nas próprias salas ou em brinquedotecas. Na E13, por exemplo, há horário para sala de leitura às terças e quintas-feiras, um dia para leitura e o outro para vídeo, com as professoras de turma. Na E15 e na E14, há salas de música com piano e outros instrumentos musicais, resquícios da época em que toda professora de Educação Infantil da rede municipal deveria saber música, conforme notícia do Jornal *O Paiz*, em 4 de novembro de 1909, na inauguração do primeiro Jardim de Infância municipal: *“pelo contrato as professoras deverão conhecer música e tocar piano ou órgão”*. (apud SME, 2002, p.17).

As notas de campo refletem a utilização dos espaços. Na E16 as crianças brincam livremente no pátio, onde estão disponíveis quatro velocípedes bastante disputados, uma rede de basquete e bolas. O espaço é amplo e arborizado. Parte do terreno é de terra batida, outra é de cimento. A cozinha tem um vão aberto para o refeitório que permite a visibilidade. Parece limpa e organizada. Cada sala de aula tem a porta e o mural de uma determinada cor. O prédio

² Entrevistas revelaram que a procura pelas “exclusivas” diminuiu pela oferta de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental. Os pais optam por colocar os filhos juntos em escolas que tenham continuidade dos estudos.

tem um corredor central. Todos os cômodos dão para ele. No fundo do corredor estão a sala de leitura e a dos professores que se comunicam com o pátio dos fundos. Existe área externa em torno de todo o prédio.

Os dois eventos a seguir apontam para a apropriação dos espaços externos pelas crianças e professores. Na E19 a professora pediu para as crianças colocarem cinco cadeiras do lado de fora e uma mesa para fazer pintura. O espaço externo foi usado para práticas culturais. A professora releu com as crianças o combinado: primeiro iriam pintar como Monet.

Professora: Como Monet pintava?

Crianças: Tudo borrado!

Professora: É. De perto parecia tudo borrado, não é? Mas quando a gente colocava mais longe aparecia o desenho que ele queria fazer, não foi? Mostra outra vez o livro “Linéia no jardim de Monet”.

Professora: Monet usava cores fortes?

Crianças: Não, era bem clarinha.(...)

A professora pega o rádio, coloca na janela e avisa para as crianças que vai colocar uma música do país que Monet nasceu.

Professora: Qual é o país que Monet nasceu?

Crianças: Paris, na França. (E19, 28/11/2005)

No mesmo dia, em outro momento:

Professora: Vamos procurar um lugar no parquinho para contar história?

Elas se dirigiram a um local cimentado e colocaram as cadeiras. Começou uma bagunça.

Professora: Se organizem senão não vai ter história, se vocês não decidirem, eu vou decidir e vai sentar onde eu quero!

A professora começou contar a história da cigarra e da formiga.

Professora: Eu quero ver quem vai descobrir qual é a mentira que tem nesse livro, quem escreveu esse livro nunca tinha estudado sobre cigarra como a gente! A Norma, a cigarra, estava cantando!

Menino: Já sei! A fêmea não canta! O macho que canta pra chamar a fêmea!

Professora: Muito bem! (E19, 28/11/2005).

As escolas exclusivas, desde a sua origem, foram pensadas para desenvolver atividades com as crianças na idade pré-escolar, portanto, concepções e práticas construídas ao longo da história se sobrepõem, revelando continuidades e rupturas com antigos modelos. As instituições mais antigas carregam uma tradição impressa não apenas nos espaços e materiais, mas também na equipe pedagógica composta por algumas professoras que ali atuam há mais de 25 anos.

3. A escola produtora de significações: a cultura escolar na pré-escola

Nas práticas observadas, há uma forte presença da cultura escolar refletida na valorização dada às rotinas - tempo de espera das crianças, organização por filas, separação

dos grupos por gênero - e em regras - levantar a mão para falar, pedir para ir ao banheiro, falar um de cada vez. Estes e outros rituais e normas de comportamento instituídos revelam uma identidade escolar, com discursos e formas de ação expressos na sua organização e gestão. Na E13, os deslocamentos coletivos das crianças pela escola eram sempre em fila e com as mochilas nas costas. A explicação da professora para esse procedimento seguia uma lógica institucional: *“as crianças vão para a sala de leitura depois para o refeitório e para o pátio. Assim, levam as mochilas com a toalha e a escova de dente”*. Uma regra estabelecida naquela instituição para evitar idas e vindas das crianças à sala.

Julia (2001) concebe a cultura escolar, numa abordagem histórica, como uma mescla de normas e práticas, aquelas *“que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar”* e como um conjunto *“que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos”* (p. 2). Em estudo sobre a cultura escolar como objeto da historiografia, propõe que a escola tem uma história não muito diferente de outras instituições da sociedade, como as judiciais ou as militares. A escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo e talvez principalmente, um lugar de *“inculcação de comportamentos e de habitus”* (p. 14).

Já Sacristán (2003) alerta que a carga de significação que transporta o conceito de aluno é resultado de formas de entender os menores escolarizados, de maneira que ser aluno equivale a ser menor ou estar na infância. Para o autor, *“ambos os conceitos – infância (os menores em geral) e aluno - configuram um mesmo significado para nós, porque ambos se construíram simultaneamente. Assim a categoria aluno faz parte da condição infantil do menor nas sociedades escolarizadas”* (p.23).

As observações nas escolas exclusivas nos levaram a concluir que esta condição de aluno se faz desde as primeiras experiências escolares. A Educação Infantil parece inserir a criança na categoria aluno. Esta inserção, paradoxalmente, tanto significa a garantia de um direito público subjetivo do cidadão de pouca idade, quanto a confirmação de sua minoridade, da idéia de alguém que precisa ser tutelado e normatizado para futuramente se transformar em um adulto adaptado. Na prática, significa, desde pequeno, obedecer a regras que regulam suas ações tais como aprender o que e quando falar, de que maneira se deslocar pelo espaço escolar, quando pode ou não brincar, correr, comer. Enfim, a entender os códigos da cultura escolar, que lhes acompanharão vida afora. Códigos que muitas vezes implicam numa *“inculcação de comportamentos e de habitus”*.

Conceber as crianças como atores sociais não implica uma visão de escola e cultura escolar que se alinhe a uma idéia de socialização com uma única direção em que compete às

novas gerações apenas obedecer, imitar e seguir as gerações mais velhas. Levando em conta a possibilidade das crianças de reinterpretar e alterar o instituído através de suas ações e interações, há que considerar as tensões e resistências das crianças frente a essa inculcação. Certeau (1994, p.95) propõe a idéia de *“táticas utilizadoras”* que podem ser pensadas pela forma como as culturas infantis ressignificam e se apropriam daquilo que a cultura escolar se propõe a fazer das crianças. *“Trata-se de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das ações que o fraco pode empreender”* (p.97). A oposição das táticas às estratégias de poder permite pensar no jogo de forças presente na tensão entre as culturas infantis e a cultura escolar, pois, (...) *“a tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder”*. (p.101).

Os diários de campo trazem muitos eventos que revelam a iniciação das crianças no ofício de alunos, devendo obedecer a regras, disciplinar movimentos, educar o corpo. Poucos são os eventos que registraram os escapes das crianças. Esta predominância instiga a pensar a Educação Infantil e também a própria pesquisa. Esses eventos não foram registrados apenas porque a escola dá pouca margem às reinvenções infantis ou também porque nós, pesquisadores, estávamos com o olhar focado nos professores?

3.1. Regras: entre o controle e a transgressão

Nas escolas exclusivas o funcionamento institucional e o convívio em grupo exigem regras fortemente exigidas na entrada e saída, nos deslocamentos e início de atividades. Em algumas cobranças, porém, o emprego do imperativo pelos professores evidencia a dimensão impositiva e autoritária da relação entre adultos e crianças:

A professora fala: Vamos embora, peguem o casaco e todos vão sentando. As crianças sentam diante da rampa. A professora se ausenta rapidamente e as crianças se voltam para os brinquedos. Ao retornar, a professora grita: Se eu chamar mais uma vez vão ficar duas semanas sem parque. Vou ter prazer em não deixar vir para o parquinho. (E11, 15/9/2005)

Ou ainda:

A professora fala: toalhinha no pescoço. As crianças automaticamente pegam as sacolas. A professora coloca uma mão em uma coxa e fala: meninas aqui. Coloca a outra mão na outra coxa e fala: meninos. (E15, 08/05/2006)

A relação vertical do adulto que determina o quê e quando fazer impõe às crianças o aprendizado do controle do corpo e sua posição na hierarquia das atividades escolares. Ir ao banheiro passa a ser uma tarefa secundária.

Felipe: Posso ir ao banheiro?

Professor: Quem perguntou? Felipe, nunca pode ir ao banheiro na hora de estudar, nunca. Não pode brincar porque não está na hora de brincar, se brincarem agora depois não vão brincar no parquinho, vão ficar do meu lado.

Daniel: Tio, posso ir ao banheiro?

Professor: Nem pensar. Nunca pode ir ao banheiro na hora do estudo. Agora a coisa é muito séria. Agora todo mundo faz silêncio que eu vou perguntar um por um.

As crianças ficaram sentadas com as pernas dobradas (perna de chinês) e a boca fechada. Só falavam quando perguntados e se faziam qualquer movimento com o corpo o professor repetia que não podia brincar, não era hora de brincar. (E11, 18/10/2005).

Outro evento revelou a pouca valorização diante das demais tarefas:

A pesquisadora percebe que Ronaldo está de castigo e pergunta pra ele: Por que você está aí sentado? Faz um carinho na sua cabeça. Ele fica quieto e olha para professora (...). Ronaldo vendo que todos estão recebendo folhas para desenhar pergunta a professora: Tia, posso ir ao banheiro? A professora só olha pra ele e não responde. Faz cara de impaciente e diz: já vou te chamar. Ele dá um tempo e pede outra vez, a professora olha, ele desvia o olhar cada vez que a professora olha para ele. Em alguns momentos ela não olha, mas faz cara de quem está ouvindo e não está gostando. Ele faz essa pergunta cinco vezes. Por fim, ela responde: Pode. (E18, 10/10/2005).

São frequentes canções para controle, orientação das ações e posturas corporais:

De repente a professora canta: Acabou a brincadeira, ra... tá na hora de guardar... E todas as crianças começam a arrumar. Professora: Um, dois, três sentando na roda com perninha de chinês. As crianças estão na roda. A professora canta outra música: O meu chapéu tem três pontas, tem três pontas o meu chapéu; se não tivesse três pontas, não seria o meu chapéu... (repete do início). (E17, 28/9/2005).

Em roda, a professora e as crianças cantam uma música: Boa tarde amiguinho, como vai? Faremos o possível para sermos bons amigos. Boa tarde amiguinho como vai? Boa tarde professora como vai? (E18, 27/10/2005)

Embora em menor número, há crianças discutindo regras, confrontando suas culturas e também transgredindo o instituído.

Quatro meninas estão no topo do trepa-trepa.

Juliana: Tia, a Flávia falou palavrão!

Flávia: Eu não falei não. Minha mãe disse que caramba não é palavrão!

Juliana: É palavrão sim!

Professora: Eu nem imagino a Flávia falando palavrão (E13, 21/9/2005).

3.2. Conhecimento: entre a reprodução e a produção

Para Chervel (1988), a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade. A cultura escolar, além de ser adquirida na escola, tem nela sua origem e é por ela difundida. A escola seria então uma instituição onde aspectos culturais amplos seriam re-elaborados a partir de uma dinâmica própria e peculiar, vinculada à sociedade em que se insere.

Há nas escolas exclusivas uma forte intenção educativa no sentido de transmitir conhecimentos às crianças. Vários eventos revelaram a valorização do trabalho pedagógico.

Era freqüente o trabalho ser desenvolvido a partir de um tema/projeto que, geralmente, envolvia a escola toda. A culminância de cada um destes projetos, em algumas escolas, era planejada no coletivo, com apresentações e exposições de trabalhos.

A professora está com vários recortes sobre a copa. Esse é o assunto em questão (...).

Professora: Quem ganhou em 98 foi a França. Que cores têm a bandeira da França? A vice-campeã foi... (mostrando a bandeira do Brasil)?

A professora expunha várias reproduções de bandeiras dos países envolvidos no evento, explorando as cores, o aspecto geométrico, as composições, comparando umas com as outras, pedindo que observem o que muda e o que permanece em bandeiras bastante semelhantes como a da França e a da Itália.

Criança: É igual, só muda a primeira cor. França: azul, branca, vermelha e Itália: verde, branca e vermelha.

Professora: A do Japão é fácil.

Vê uma fotografia do Ronaldinho com as chuteiras penduradas no pescoço.

Professora: Olha só o Ronaldinho, pendurou a chuteira!

Criança: Ele pendurou a corda do sapato.

Professora: Qual o nome dessa corda? Sem resposta, ela mesma responde: cadarço, o nome da corda que amarra o tênis é cadarço.

Criança: Deve estar cheirando a chulé.

A professora fala sobre a importância do aquecimento para quem faz exercícios. O clima é de alegria. Todos conversam, trocam informações e comentários sobre as ruas que estão sendo enfeitadas, sobre o pai que joga futebol no exército etc. A professora avisa que eles também vão começar a enfeitar a sala.

Criança: Eu “truxe” uma bandeira.

Professora: Você trouxe uma bandeira para o nosso mural, não é?

O mural tem vários recortes de jornais e revistas trazidos pelas crianças.

Professora: Existe futebol sem bola?

Criança: Existe sem povo?

Professora: Isso mesmo, o povo faz a torcida.

Criança: A torcida faz os jogadores ficarem mais fortes.

A professora mostra uma camisa e um calção recortados em papel lustroso nas cores do time brasileiro.

Professora: Cada um vai fazer o seu. Vocês vão colar e colocar um corpo. O que vocês vão colocar aqui?

Crianças: Perna, cabeça, braço.

Professora: O que vocês vão colocar nos pés? Vale um salto alto?

Crianças: Tênis.

Professora: Como chama esse tênis de jogador?

Crianças: Chuteira.

Professora: Isso. (E13, 24/05/2006)

Porém, nem sempre as perguntas feitas pelos professores às crianças pressupunham um movimento dialógico. Para Motta (2007, p.42) dialogismo e alteridade se complementam em Bakhtin. As relações dialógicas são relações de sentido, articulando dois discursos que podem se apresentar presentes no mesmo espaço/tempo ou entre idéias e conjuntos de idéias que são confrontadas num dado momento, produzindo novas significações. Era freqüente a presença de perguntas formuladas pelos professores à espera de uma resposta considerada certa. Ao invés de novas significações, as perguntas procuravam o reconhecimento do que fora falado ou ensinado anteriormente.

A professora mostra o fubá e escreve o nome do quadro. As crianças lêem. Faz o mesmo com a palavra ANGU e com dificuldade elas também lêem. Ela coloca um pouco de cada ingrediente em um potinho. Em seguida pega o potinho de sal e o de açúcar e passa pelas mãos das crianças. A professora faz as crianças provarem os sabores doce e salgado. Há uma longa preleção sobre sal e açúcar. A professora pede para a estagiária encher uma taça com água. Ela divide, então, a água em quatro taças pequenas. A experiência vai ser feita na feira de ciências. Coloca uma colher de cada ingrediente nas taças com água e mistura. Logo em seguida avisa em tom de surpresa que o açúcar sumiu. As crianças começam a levantar hipóteses: “a água chupou o açúcar!”, “o açúcar está no fundo!”. As taças em que são misturados os ingredientes com a água são de plástico transparente. A água colocada vai até os pés da taça e fica um pouco de açúcar no fundo. As crianças percebem e começam a mostrar para a professora que o açúcar está no fundo. Ela diz que não, que o açúcar sumiu. As crianças insistem, dizem que estão vendo o açúcar no fundo da taça, a professora se irrita um pouco e pede para que as crianças esqueçam os pés da taça. (E17, 3/10/2005).

Alguns professores conduziam as propostas e direcionavam as produções infantis à lógica do adulto, reduzindo a margem dada às crianças para novas significações.

As mesas estão todas ocupadas: desenho, colagem, jogos e massinha. Fernanda se senta à mesa de recorte e orienta as crianças.

Fernanda: Olha, aqui tem algumas coisas que podem ajudar.

Ela mostra silhuetas cortadas previamente em papel lustroso de diferentes cores: peixes, vestidos, coelhos etc.

Fernanda: Quem usa esse vestido?

Uma criança se interessa e diz: Eu!

Fernanda: Pois é, agora tem que colar e desenhar quem é que usa. Prestem atenção, não pode colar peixe voando. Onde o peixe vive?

Crianças: No rio, no mar, no aquário...

Fernanda: Pois é tem que colar tudo no lugar certo. Não está precisando de mais água? Coloca mais água. Quando eu vejo que o nosso aquário está com pouca água, eu coloco mais água.

As crianças seguem as orientações da professora. Vão colando as silhuetas e completando as cenas com desenhos. (E13, 08/05/2006)

A condução e a interferência da professora nas produções infantis apresentou-se como limitadoras da imaginação criadora. Se por um lado, ela estimula as crianças a detalharem seus desenhos e representações, por outro, vincula-os à realidade, dá um tratamento realista seguindo uma lógica que não é pertinente ao mundo visual e às representações artísticas, nem à forma como as crianças desenham. Conforme Vigotski, inicialmente as crianças desenham de memória, ou seja, o que conhecem e não o que vêem. *“As crianças são muito mais simbolistas que realistas e não estão, de maneira alguma, preocupadas com a similaridade completa e exata, contentando-se com indicações apenas superficiais.”* (1998, p. 127)

Por sua vez, atividades consideradas livres pareciam entendidas como espaço de não intervenção do adulto ou passatempo e não como ponto de partida para propostas dirigidas.

Três meninas brincam junto da chamadinha, pegam uma cesta plástica que contém livros. Folheiam os livros. Na verdade, brincam de escola, uma parece ser a professora. Interação com a ilustração, mostram o livro umas para as outras. Alguns livros são muito simples para elas. São livros cartonados que trazem identificação de formas / tato etc. As crianças folheiam os livros rapidamente. Um deles suscita falas sobre o tempo, sobre a paisagem. A criança-professora entra na relação dando

explicações. Os livros são guardados na cesta. As atividades livres continuam enquanto a professora conversa com crianças que estão desenhando na mesa. (E13, 20/9/2005)

No evento abaixo a professora traz sua perspectiva do que cabe ou não ensinar e aprender na pré-escola, como se o conhecimento pudesse ou devesse ser contido.

No pátio, Beatriz senta no banco entre mim e a professora. Havia alguns livros de literatura no banco.

Beatriz: Tia, conta essa história da galinha para mim?

Professora (num tom de brincadeira): Olha, agora não é hora de uma contação de história particular, mas se for, quanto você vai me pagar?

Beatriz: Dez mil!

Professora: Dez mil dólares, reais, o quê?

Beatriz: Dez mil dólares! Conta logo!

A professora conta a história. Beatriz presta atenção. Em um momento a professora mostra uma página só com ilustração.

Beatriz: Ué, cadê a escrita?

Professora: Aqui é só a ilustração.

Beatriz: Ô tia, está na hora de aqui ter estudo de ler.

Professora: O lugar de estudo de ler é no CA. Aqui é Jardim.

Beatriz: Então as crianças não vão aprender!

Beatriz pega outro livro, "Margarida Friorenta".

Beatriz: Esse daqui... mas eu não sei ler. A gente lê juntas.

A professora ouve atentamente Beatriz contar a história a partir das figuras e do conhecimento que já possuía deste livro.

Professora (para a pesquisadora): Tem coisas que eu valorizo mais; tem coisas que não valorizo muito aqui no jardim. Eu valorizo que eles reconheçam algumas coisas, lembrem de algo que viram..., mas a escrita eu não valorizo muito no Jardim. (E13, 30/10/2007).

A professora diz que não valoriza a escrita no Jardim, mas ao ler a história de forma lúdica e despretensiosa está valorizando o que mais importa na literatura para as crianças: a entrada na cultura escrita pela imaginação das histórias. Talvez ela não faça o que se costuma fazer: cópia de letras, repetições e sistematizações fora de situações significativas.

Alguns professores valorizam o estudo, dissociado da dimensão lúdica:

Professor: Sentados na mesa. Vocês vão brincar agora? O que vocês vão fazer é brincar ou coisa séria? A brincadeira acabou. Agora é coisa séria. Todo mundo vai olhar para o quadro, vai olhar a chamadinha. O que foi que ensinei para vocês hoje?

Menina: Palavras cruzadas.

Ele distribui a folha mimeografada com palavras cruzadas a serem completadas com os nomes de algumas crianças da turma.

Professor: É um jogo sério que ensinei para vocês. Não é fácil a tarefa, é muito difícil. Vocês precisam se concentrar, não pode falar. O professor quer ver quem sabe brincar e quem sabe estudar. É um desafio, é muito difícil, é sempre muito difícil. Quem acertar tudo vai ganhar muito parabéns. Vamos lá, precisa ter concentração e silêncio. Quem acertar mais vai ganhar. Não é para falar é para fazer sozinho, eu quero quebrando a cabeça. (E11, 06/10/2005)

A presença da cultura escolar revelou não apenas uma re-elaboração da cultura, mas um distanciamento. Poucos são os registros de eventos, como os seguintes, nos quais os professores articulam o conhecimento das crianças com situações planejadas.

Professora: lá em casa não tem neve.

Menina: Lá no Pólo Norte e no Pólo Sul tem neve.

Menino: Lá na Irlanda tem neve.

Professora: Quem sabe onde é a Irlanda?

Menino diz que o primo mora na Irlanda.

Professora: Quando a gente vê o Papai Noel com aquela roupa quente é porque a história dele é de um lugar que é muito frio. A história do Papai Noel foi inventada toda num lugar que tem neve e a do Curupira também? Na história do Papai Noel apareceu uma rena e na do Curupira apareceu?

A professora vai comparando as histórias brasileiras que as crianças conhecem com a história do Papai Noel. Criança pergunta por que o Saci tem uma perna só. (E16, 29/11/2005).

As crianças estão reunidas na biblioteca. Sob o comando da professora todos repetem: Hoje é domingo, pé de cachimbo. Além das crianças da turma azul, estão na biblioteca a turma laranja e sua professora. As duas turmas participam da brincadeira. Uma turma diz um verso da parlenda e a outra responde. Em seguida, em duplas, as crianças brincam batendo palmas e cantando uma nova parlenda: “*Pandelelé depandepi WinXPadora*” (E13, 21/9/2005).

A reprodução de um modelo de pré-escola explicitou-se também na padronização de objetos presentes nas salas de educação infantil, confeccionados num mesmo padrão e materiais como: chamada de madeira, escaninho para os nomes, cabideiros para mochilas, calendário, janela do tempo, espelho para a criança se ver de corpo inteiro.

Para Forquin “*incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica*” (1993, p.10). Os principais elementos constitutivos da cultura da escola seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo). Estes elementos se expressam na Educação Infantil na materialidade do espaço e dos materiais e nas palavras e gestos. E como as crianças se apropriam da cultura escolar?

3.3. As crianças falam, pensam, criam: apropriações nas formas de culturas infantis

A infância como categoria social, as crianças como partícipes sociais, produtoras de culturas singulares na trocas que estabelecem entre pares e com os adultos (Pinto e Sarmiento, 1997, Corsaro, 2005): com esta perspectiva construímos uma postura de “*olhar, ouvir e escrever*” (Oliveira, 1998) e, no movimento de exotopia (Bakhtin, 1992, 2003) ou de estranhamento do familiar (Velho, 1978), fomos encontrando algumas manifestações próprias das crianças, nas brincadeiras e falas e nas relações que estabelecem.

Vimos que as crianças possuem algumas maneiras específicas de resolução de conflitos. Seja pelo recurso a um adulto, seja pela ameaça de punição ou exclusão do colega, ou ainda pela diluição da tensão através de uma brincadeira, eles encontram formas de administrar os interesses opostos.

Cinco crianças disputam um pedaço de barbante. A briga fica violenta. Um dos meninos soca e chuta até que o barbante se rompa. A adversária diz: Pode me bater que eu chuto e mordo. Então começa uma brincadeira de um experimentar a mordida do outro. Depois de alguns "ais", a experimentação pára por aí. Uma criança recupera o barbante que a primeira criança tinha tomado e traz para o grupo que o enrola em um tronco de árvore. Tudo isso acontece sem nenhuma interferência da professora que se mantinha envolvida com o grupo de psicólogas. Por duas vezes ela saiu da reunião e deu uma volta pelo pátio falando com uma e outra criança, retornando depois para a reunião. (E16, 28/11/2005).

A imitação, como uma forma de reinterpretar a situação vivida é uma das maneiras que as crianças encontram de apropriar-se das culturas adultas onde estão inseridas.

Um grupo está organizado em uma rodinha. Uma das crianças imita ler a história da Branca de Neve, fazendo o papel de professora, para as outras que parecem menores (devem pertencer à turma que está agrupada)³.

Criança: Ih, ela está pelada!

Menina (contadora): Não está nada! Olha gente fica olhando para cá (aponta para o livro).

A criança conta a história com o auxílio das imagens. A outra criança, de seu tamanho, abana os menores com outros livrinhos que tem em mãos.

Um dos menores diz: O príncipe queria dar um beijo na boca? É namorada!

Menina (contadora): Em outro dia ele deu o beijo e acabou a história.

As crianças do grupo se dispersam. Com ar professoral ela continua.

Menina (contadora): Oh, calem a boca! (faz sinal de silêncio levando o dedo na boca). (E16, 28/11/2005).

As crianças interagem com as imagens dos livros, trocam informações, fazem inferências e deduções. Ao se colocar ao lugar da professora o fazem de forma interpretativa, reinventando fala e posturas.

As brincadeiras livres eram permeadas por concepções do contexto familiar e pelas elaborações das experiências vivenciadas pelas crianças.

Na casinha, as crianças retomam a brincadeira de papai, mamãe e filhinho, uma outra menina diz: Posso brincar com vocês? A menina que faz o papel da mãe diz: só se você aceitar ser filha também! A menina aceita e a brincadeira recomeça. A mãe diz: Agora eu tenho duas filhas! Depois de alguns minutos eles começam a brigar porque só o pai é que podia dirigir na opinião do menino. A menina que faz o papel de mãe toma o carro da mão do pai e diz: Mãe também pode dirigir. O menino olha e não faz nada! A mãe empurra o carro pela sala, depois de um tempo, ela diz: Agora chegamos! Filha sai do carro! Anda, anda! Por que hoje nós vamos casar. Olha para o menino que faz o papel do pai. Uma das filhas diz: eu vou ser a dama, porque eu tenho roupa de dama! A mãe diz: Filha, agora me ajude, preciso me vestir, e o pai não pode me ver vestida de noiva. Após o casamento, a criança que fazia a mãe ficou grávida e todos foram realizar o parto, uma das filhas deixa de ser filha para ser a médica. Nesse momento o grupo começa a brigar, pois todos queriam ser o médico. Uma das crianças pede ajuda à professora que diz: Vocês têm que resolver sozinhos quem vai ser o médico. O menino "pai" propõe um tipo de sorteio chamado "Dunidunite" que naquele momento não deu certo, porque os alunos que perdiam não aceitavam. Outra idéia dada por uma das crianças, era para que o aniversariante do mês encolhesse quem seria o médico. Resolvido o conflito, a médica disse: Está na hora do neném nascer. A mãe, pegou uma boneca, tirou a roupa dela e colocou em sua barriga. A médica a corrigiu: Está errado! Esqueceu que os nenéns ficam de cabeça para baixo! Com o nascimento do neném a brincadeira pára. (E18, 26/9/2005).

³ Turmas que reúnem crianças por outros critérios que não o da faixa etária.

As brincadeiras são expressão das culturas infantis; nelas, é possível às crianças desenvolverem táticas para se apropriarem do que o mundo escolar oferece em termos de valores e interações. A ludicidade presta-se à idéia de combate apresentada por Certeau:

Ela [a tática] não tem, portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Depende das *ocasiões* e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Esse não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo... (1994, p.100).

4. Ainda algumas reflexões

Entrevistas com duas diretoras de escolas pesquisadas trouxeram a seguinte questão: algumas escolas exclusivas têm diminuição da procura, pela oferta de vagas em turmas de escolas de Ensino Fundamental. A faixa etária concentrada entre 4 e 6 anos de idade tem favorecido a escolha dos pais por uma instituição em que permaneçam por mais tempo e/ou que seja freqüentada também pelos irmãos mais velhos. Estes depoimentos nos fizeram refletir sobre a possibilidade das escolas exclusivas ampliarem sua abrangência, no horário de atendimento ou na faixa etária atendida. São poucas as opções de turmas de pré-escola em horário integral o que significa uma ruptura entre creche e pré-escola, já que as primeiras funcionam em oito horas. A ampliação de horário diminuiria o corte e daria mais opções às famílias. Por sua vez, a extensão das exclusivas a crianças menores, dois e três anos, poderia ser uma opção às famílias que não optassem pelo horário integral em creches.

A Educação Infantil na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro tem se expandido em escolas de Ensino Fundamental e não em espaços específicos, como as escolas exclusivas. Esta forma encontrada para a expansão, desde os anos de 90, teve como conseqüência a democratização do acesso da população de 4 a 6 anos. E qual tem sido o lugar das escolas exclusivas na compreensão das especificidades da Educação Infantil? Que contribuições sua experiência pode oferecer ao diálogo com as creches e com as turmas em escolas de Ensino Fundamental? De que formas sua experiência pode contribuir para se pensar um trabalho pedagógico com as crianças que vivem suas infâncias no mundo contemporâneo? Qual é a identidade das escolas exclusivas de educação infantil? Podem ter papel formador junto às crianças sem limitarem-se à formação de alunos? Como tratar as práticas culturais num contexto educacional voltado para as crianças pequenas?

Escolas exclusivas são espaços privilegiados para a Educação Infantil que precisam ser otimizados. Como fazer para democratizar espaços adequados, profissionais formados, acervos de qualidade e atender a uma parcela maior da população infantil? Esse é, nesse momento, um dos desafios das escolas exclusivas de educação infantil, pois:

(...) temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que crianças, jovens e adultos são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos, e considerar as milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos como crianças e não só alunos, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas. (Kramer, 2006b, p. 810).

A educação infantil como experiência cultural das crianças, concebidas como sujeitos situados, pode ser um caminho de aproximação e diálogo entre o mundo dos adultos e este “pequeno mundo de coisas”, “este pequeno no grande”. Relações de sentido construídas no espaço aberto pelas relações dialógicas em que o adulto assume seu lugar de escuta sem se desobrigar do lugar que lhe compete junto às novas gerações.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:1 Artes de fazer**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CHERVEL, André. **L'histoire des disciplines scolaires**. Paris: *Histoire de L'educacion*, n. 38, 1988, p. 59-119.
- CORSARO, W. **Entrada no campo: aceitação e natureza de participação nos estudos etnográficos com crianças**. Educação e Sociedade, vol 26, n.91. Campinas, maio/junho 2005, p.443-464.
- CORSINO, P. **Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado. Departamento de Educação, PUC-Rio, 2003.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto historiográfico**. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.
- KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental**. *Educ. Soc.*, Out 2006, vol.27, no.96, p.797-818.
- MOTTA, Flávia. **As crianças e o exercício das práticas de autoridade**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, PUC – Rio, 2007.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Paralelo, 1998.

PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As Crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O aluno como invenção**. Portugal, Porto: Porto Editora, 2003.

VELHO, Gilberto. *Observando o familiar*. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, imprevisto e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p.36-46.