

AS VOZES NO COTIDIANO INFANTIL: UM CALEIDOSCÓPIO DE IDEIAS EMERGENTES DAS CRIANÇAS, EDUCADORAS E AUXILIARES

Analúcia de Moraes Vieira

Professora doutora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Aluna do pós-doutorado na Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da Criança – IEC, sob a orientação da professora Doutora Teresa Sarmento.

Resumo: Este artigo tem a intenção de apresentar alguns discursos de infância presentes no cotidiano de dois jardins-de-infância na cidade de Braga, Portugal. Para a compreensão destes discursos, criamos as seguintes categorias de análise: discursos de autonomia/autoridade, discursos polarizados, discursos de planejar-fazer-rever e discursos espontâneos. Acreditamos que seja oportuno adicionar à educação da infância mais qualidade e um fazer mais real. Compreendo que as crianças pensam, sentem, agem e se manifestam de forma muito própria. Elas são sujeitos criativos que indagam o mundo em que vivem, são produtoras de cultura e de história ao mesmo tempo que são influenciadas pela história e cultura que lhes são contemporâneas. Tal fato exige uma prática que conceba a criança como um ser que pertence a um contexto sócio-econômico-cultural, possuidora de uma história de vida que apresenta várias dimensões a serem desenvolvidas e que, acima de tudo, seja valorizada pela condição de ser *criança*.

Palavras-chave: Educação infantil. Discursos. Cotidiano infantil.

Abstract: This paper has the intention of presenting some kinds of early childhood discourse that are presented in the daily routine of two kindergartens in the city of Braga, Portugal. To understand these kinds of discourse, we have created the

following categories: autonomy/authority discourse, polarized discourse, plan-do-review discourse, and spontaneous discourse. I believe that it is opportune to add to childhood education more quality and a more real doings. I understand that the children think, feel, act, and express themselves in their own way. They are creative subjects that inquire about the world they live in, they are makers of culture and history at the same time that they are influenced by the contemporaneous history and culture. This fact demands practices that conceive the child as a being that belongs to a social-economic-cultural context, that possesses a life story, that shows various dimensions to be developed, and that, above all, must be valorized by the condition of being a child.

Keywords: Early childhood education. Discourse. Early childhood daily routine.

INTRODUÇÃO

Minha trajetória como professora-pesquisadora na área da infância foi realizada por meio de estudos no mestrado (2000) e no doutorado (2006) com foco no currículo, espaço e formação docente, na área da infância. Além disso, sou professora de crianças com 4 anos de idade em uma instituição pública no Brasil, Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, que tem como uma de suas metas incentivar seu corpo docente e discente a uma prática reflexiva e participativa.

O envolvimento com as questões da infância tem-me trazido muitos desafios e reflexões no decorrer dos anos. Tanto é que tenho observado que algumas práticas desenvolvidas para a educação da criança visam reconhecer seus plenos direitos de viverem sua infância, valorizar e ampliar seus conhecimentos de

mundo, de maneira que todas as crianças possam ter voz e ser voz na sua constituição individual e coletiva: um olhar para uma concepção de infância que valoriza a criança enquanto cidadã. Sendo assim, no ano de 2008, na busca de continuar meus estudos comecei a realizar meu pós-doutorado na Universidade do Minho em Braga, Portugal, sob a orientação da doutora Teresa Sarmento.

O objeto de estudo do meu pós-doutorado foi o cotidiano de um jardim-de-infância. Meu objetivo foi compreender e investigar quais os discursos de infância que estavam presentes no cotidiano infantil. Minha intenção com este artigo é apresentar alguns destes discursos, assim como trazer uma reflexão sobre eles, pois acredito que seja oportuno adicionar à educação da infância mais qualidade e um fazer mais real.

UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

A educação pré-escolar em Portugal surge no século XIX, viabilizada pelo processo de industrialização crescente, pela afirmação da classe média, pelo ingresso das mulheres no mercado de trabalho e também pela reorganização e funcionamento da família.

No século XX a situação da mulher no mercado de trabalho se acentua. Com a República, a educação pré-escolar atinge grau de estatuto no sistema oficial do ensino. Uma referência em jardins-escola (Educação Infantil) se deu em 1911, com a criação privada dos Jardins-Escola João de Deus, com o modelo pedagógico do seu mentor. A grande contribuição da 1ª República consistiu em terem reconhecido o ensino infantil com uma função educativa e também o terem integrado ao sistema oficial de educação.

Após o período conturbado da ditadura de Salazar que ficou no poder de 1926 a 1968, em 25 de julho, surge uma reforma do sistema educativo sem grande interesse para com a educação pré-escolar. Em fevereiro de 1997 é publicada a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. Esta, regulamenta o pré-escolar e concretiza a operacionalização da componente social através da distinção entre a componente pedagógica e a componente de guarda e cuidados infantis. Em 1998, a Lei-quadro é reformulada e consagra o ordenamento jurídico que define a rede pública e privada com princípios gerais pedagógicos bem como com os princípios de organização. Até os dias de hoje a Educação Pré-Escolar encontra-se amparada por esta Lei-quadro.

Diante disso, podemos então declarar que a Educação Pré-Escolar portuguesa foi influenciada por mudanças sociais e políticas ocorridas nos anos de 1973, ano da Reforma do Sistema Educativo e com outras mudanças: a gradual industrialização do país, o ingresso das mulheres na vida ativa, a emigração

e a guerra colonial 1961-1974 e, principalmente, quero destacar *a valorização da criança na sociedade e na família*, logo, o aumento de expectativas quanto à educação da criança.

Nesse sentido, cada vez mais a Educação Pré-Escolar tem-se tornado parte integrante do Sistema Nacional de Educação. Tanto é que em setembro de 1997, o Ministério da Educação – ME, apresentou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Esse documento tem como objetivo ser uma referência orientadora para os educadores da infância refletirem sobre a prática e encontrarem respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham.

O documento procura organizar o ambiente educativo, proporcionando aos educadores um modo de estar no jardim-de-infância. Modo este que passa pelos componentes da organização do grupo, do tempo-espaço, dos conteúdos – diferentes áreas do conhecimento – de formação pessoal e social, de expressão e comunicação, de conhecimento do mundo.

Do nosso ponto de vista, essas orientações consolidam e reafirmam a importância do trabalho com as crianças pequenas. No entanto, o documento é um instrumento para uma maior ação e reflexão por parte das educadoras no contexto dos jardins-de-infância.

CONCEPÇÕES SOBRE A CRIANÇA E A PRIMEIRA INFÂNCIA

Em Portugal, a Constituição Portuguesa garante às crianças o direito à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação, de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade da família e das demais instituições.

A convenção sobre os Direitos da Criança vigora desde 21 de outubro de 1990. São seus princípios: da não discriminação, do interesse superior da criança, do direito à vida, a sobrevivência e

ao desenvolvimento e principalmente *do respeito pelas opiniões das crianças*.

Porém,

subsistem dificuldades relacionadas principalmente com concepções culturais acerca do valor da opinião da criança, bem como o lugar que esta deve ocupar na hierarquia dos membros da sua família. Sabe-se que nos países do Sul da Europa, o peso da autoridade parental é muito forte, em detrimento da opinião das crianças (Ministério da Educação, 2000 p. 28)

Entretanto, não só no meio familiar a criança tem perdido seu estado de direito à voz. Estudos sobre a criança em diferentes contextos institucionais: família e sobretudo a escola têm demonstrado que,

devido a uma visão romântica e idílica da infância, não se reconhece as crianças como actores sociais de pleno direito. Salvo raras exceções têm geralmente negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas acções e aos seus contextos. (Pinto e Sarmento, 1997, p. 21)

Dessa forma, hoje, talvez possamos dizer que a criança e a educação da criança podem beneficiar-se de uma política com direitos e deveres. No entanto, devemos ficar atentos para a concepção de criança que estamos defendendo. Segundo Kramer (1994), é preciso reafirmar a concepção de criança como cidadã e como sujeito histórico. Os profissionais que atuam

com as crianças devem entendê-las em sua diversidade e na sua condição de sujeitos criadores de cultura. Deve-se contestar a caracterização de que as crianças das camadas populares são sempre vistas pela falta, pela carência e pela privação.

Segundo Nascimento (2004, p. 69), devemos ter uma

Concepção de infância não como categoria universal e homogênea, mas como categoria historicamente emergente, fruto da dinâmica das relações sociais nas quais as crianças exercem um papel ativo, de ator social, com características próprias do contexto onde se inserem.

Acredito e defendo uma infância repleta de escutas e de direitos na qual podemos encontrar um novo indício para outra política da infância. Uma política que não busque normatizar a criança a um tipo ideal ou a um tipo de sociedade que a criança tenha que construir. Vislumbro uma política da infância que promova espaços no qual a criança possa viver plenamente seus direitos de ser criança, experimentar a vida numa intensidade expressionista e criadora e principalmente que tenha voz própria.

CARACTERIZANDO OS JARDINS-DE-INFÂNCIA

Meu estudo empreendeu-se em dois jardins-de-infância.¹

Minha coleta de dados² foi por meio de uma orientação etnográfica que segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), não é apenas um processo sobre realidades peculiares, delimitadas no tempo e no espaço, livre da interferência do pesquisador.

¹ Como se trata de um estudo comprometido com a ética e principalmente com o respeito pelas crianças e adultos que possibilitaram minha estada em seus espaços de convivência, foi minha intenção resguardar as identidades destes jardins, crianças e adultos. Para tanto, os nomes que estão nos episódios de campo foram escolhidos pelas crianças, educadoras e auxiliares. Os nomes dos dois jardins-de-infância foram escolhidos por mim. Procurei respeitar suas propostas dentro do que foi possível, pois, algumas vezes, haviam nomes que já tinham sido escolhidos e que, por isso, tiveram que ser alterados.

² A permanência nos dois jardins-de-infância se deu de fevereiro a agosto de 2008. Após este período, continuei a ir nos jardins para retornar os dados recolhidos e refletirmos no coletivo sobre o que havia observado e registrado.

Foi uma opção teórico-metodológica que procurou perceber e descrever *os discursos infantis* em uma perspectiva social e cultural dentro de seu contexto.

Para as análises dos dados, criei as seguintes categorias: discursos de autonomia/autoridade, discursos polarizados, discursos de planejar-fazer-rever e discursos espontâneos. A medida que realizava a coleta dos dados através das observações nos contextos diários infantis, também iam-se dando algumas interpretações destes dados com base nas categorias e na literatura especializada. Contudo, após um período de coleta, que considerei significativo, passei a retorná-las para as educadoras envolvidas no estudo. Isso muito contribuiu para a minha formação, como também para o objetivo da pesquisa que era retornar as minhas observações de forma a produzir sentidos de formação contínua para as educadoras e auxiliares.

Acredito que a produção final deste artigo tenha uma multiplicidade de vozes, pois, a apropriação das interpretações para minhas observações foi construída por meio de leituras e reflexões tanto de minha parte quanto da minha orientadora e do grupo de educadoras envolvidas no estudo. Vale lembrar que os episódios aqui apresentados são fragmentos de um contexto maior e, portanto, não representam a realidade absoluta dos fatos. No entanto, eles apontam para uma reflexão sobre os discursos encontrados nos dois jardins-de-infância.

O JARDIM-DE-INFÂNCIA EÇA DE QUEIROZ

Esse jardim fica situado na Região do Minho, no Distrito e Concelho de Braga. A zona a qual pertence é agrícola e habitacional, composta por uma população de 1.707 habitantes (Fonte: INE Censos 2001).

Na freguesia (bairro) existe uma escola de 1º ciclo com 4 salas, um campo de jogos, área ajardinada e um jardim-de-infância com 2 salas.

O Jardim-de-Infância Eça de Queiroz está sediado no Agrupamento Vertical de Escolas da Nascente do Este (AENE), onde se reúnem os órgãos de gestão e administração, bem como os Serviços da Administração Escolar. O Agrupamento Vertical de Escolas da Nascente do Este (AENE) é uma organização escolar uma que, a partir de 1º de setembro de 2003, por despacho ministerial, integra estabelecimentos de educação ou ensino da rede pública do Ministério da Educação, designados por unidades educativas.

A sala em que estive presente durante o ano de 2008 realizando minhas observações era composta por uma educadora com mestrado na área da Educação e uma auxiliar com 12º ano completo (corresponde ao nosso 3º colegial). Eram 25 crianças com idade predominante de 5 anos, com o gênero feminino superior em 5 crianças. A maioria tem um(a) irmão (ã) ou é filho(a) único(a), vive com os pais, vem a pé ou de carro e, antes de entrar para o jardim-de-infância, estava sempre no convívio familiar. Nos tempos livres, as crianças veem TV, desenham e passeiam com os familiares.

O Jardim-de-Infância Eça de Queiroz tem duas salas que atendem respectivamente crianças entre 3 e 4 anos e crianças entre 5 e 6 anos. As educadoras fazem rodízio anualmente. O que faz com que sempre haja crianças que já passaram pelas duas educadoras. As educadoras trabalham com as crianças das 9h00 às 15h30.

Rotina diária das salas:

7h30 - Chegada das crianças. Auxiliar fica com elas na sala polivalente (sala com cerca de 50 m²). As crianças veem TV ou brincam livremente neste espaço;

9h00 - Chegada das educadoras. Elas pegam as crianças na sala polivalente e vão para a sala de aula. É o momento da grande roda: conversar sobre o dia, cantar e contar histórias;

10h00 - Lanche das crianças. Refeitório;

11h00 - Tempo para planeamento atividade de escolha livre.

Atividades nas áreas

12h00 - Almoço das crianças;

12h40 - Recreio;

13h30 - Sala de atividades. Tempo de grande grupo;

15h30 - Lanche da tarde das crianças; Educadora deixa as crianças com a auxiliar e vai planejar até às 16h30;

16h30 - Auxiliar vai embora; Algumas crianças também; As crianças que ficam vão para a sala polivalente com outras auxiliares;

19h00 - Últimas crianças vão embora; Escola fecha.

A parte estrutural do jardim é bem conservada e de agradável convivência. As crianças, as educadoras e as auxiliares conseguem estar em um ambiente com prazer e apropriado para a infância.

O JARDIM-DE-INFÂNCIA FERNANDO PESSOA

Esse jardim fica situado na Região do Minho, no Distrito e Concelho de Braga. A freguesia (bairro) à qual este jardim pertence situa-se em uma zona central de Braga, que conta com a existência de várias creches e jardins-de-infância, sendo alguns oficiais, outros particulares. Este Jardim-de-Infância Fernando Pessoa é subsidiado pelo estado, constituindo uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Neste, funciona uma creche, um jardim-de-infância e um Centro de Atividades de ocupação dos Tempos Livres (CATL). O jardim iniciou suas atividades em 1982, tendo atualmente a seguinte estrutura: 9 salas para o funcionamento do jardim-de-infância, 6 salas para o funcionamento da creche e 3 salas para o CATL.

No ano letivo de 2008, estive presente realizando minhas observações em 3 salas deste jardim-de-infância. Todas eram compostas por uma educadora com formação em nível superior na área da Educação e uma auxiliar com o 12º ano completo (corresponde ao nosso 3º colegial). Cada sala possuía um número

equivalente a 20 crianças. Ao todo eram 62 crianças com idade predominante entre 4 e 5 anos, distribuídas nas três salas, com o gênero feminino superior ao masculino. Boa parte das crianças tem um(a) irmão(ã) ou é filho(a) único(a), vive com os pais, avós, vem de carro ou autocarro (ônibus) e, antes de entrarem para o jardim-de-infância, estava sempre no convívio familiar. Nos tempos livres, assistem TV, desenham e passeiam com os familiares.

O Jardim-de-Infância Fernando Pessoa organiza seu trabalho dentro da seguinte rotina:

7h30 - Chegada das crianças. Auxiliares ficam com elas na sala polivalente (sala com cerca de 100 m²). Elas brincam livremente neste espaço;

9h00 - Chegada das educadoras. Elas pegam as crianças na sala polivalente e vão para a sala de aula;

9h15 - Higiene;

9h20 - Acolhimento;

9h30-9h50 - Tempo para planejamento das atividades de escolha livre.

Atividades nas áreas.

10h00 - Pequeno lanche;

10h30 - Educadora se ausenta da sala para o seu café (10 minutos). As crianças ficam com a auxiliar;

11h00 - Tempo para revisão;

11h30 - Higiene;

11h45 - Almoço, higiene;

12h30-14h30 - Descanso;

14h30 - Tempo de grande grupo;

15h15 - Higiene;

15h30 - Lanche;

16h00 - Atividade escolha livre;

16h30 - Saída. Educadora deixa as crianças com a auxiliar e vai planejar até às 17h30; Educadora vai embora. Crianças ficam com a auxiliar.

17h30 - Auxiliar vai embora. Algumas crianças também. As crianças que ficam vão para a sala polivalente com outras auxiliares;

19h00 - Últimas crianças vão embora. Escola fecha.

As educadoras, as auxiliares e o grupo de crianças estão juntos desde a idade de 2 ou 3 anos. Geralmente todos eles permanecem juntos até irem para a Primária (corresponde ao ensino fundamental), quando as crianças completam 6 anos.

A parte estrutural do jardim é bem conservada e de agradável convivência. As crianças, as educadoras e as auxiliares conseguem estar em um ambiente com prazer e apropriado para a infância.

AS VOZES NO COTIDIANO INFANTIL: DAS TEORIAS ÀS PRÁTICAS

Ambos os jardins-de-infância, preocupam-se com a prática educativa possibilitada às crianças. A educação das crianças é vista com respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada criança, cabendo à educadora,³ essencialmente, facilitar, orientar e avaliar o progresso de cada criança em seus domínios: cognitivo, afetivo-social, psicomotor e linguístico. O processo de ensino-aprendizagem procura focalizar a descoberta, a pesquisa, a identificação e resolução de problemas, as interações, as experiências sociais de cada criança e, também persiste na transmissão de saberes no qual o adulto continua a ser o centro.

Nessa perspectiva, há uma busca pelo trabalho através da aprendizagem ativa pela ação, que diz respeito à inserção da criança em seu contexto “natural” exploratório, no qual, segundo Hohmann e Weikart (2003, p.5),

As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e idéias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com seus objectivos; criam novas estratégias para porem em prática

No entanto, poderemos também perceber, por meio dos episódios expostos deste universo do cotidiano infantil nestes dois jardins-de-infância, que muitas vezes o que acontece na sala de aula vai além do que está proposto no projeto pedagógico. O fazer real extrapola o que está escrito em um projeto pedagógico. Quero crer que isso se pronuncia pelo fato de que, nos dois jardins-de-infância, as educadoras e as auxiliares em suas práticas são por vezes adultocêntricas e buscam regular os discursos das crianças que são espontâneos e genuínos, de maneira a antecipá-los. Interpreto que isso se dá pelo desejo inconsciente do adulto de não perder o seu estatuto de detentor do poder da última palavra, ou mesmo por conta de uma dinâmica que os faz privilegiar o que já é conhecido, em detrimento de algo que é novo e desconhecido.

Para Oliveira-Formosinho (2007a), existe ainda hoje uma pedagogia da transmissão que centra na lógica dos saberes com uma escolha unidirecional. Nesse sentido, as ações desse fazer muitas vezes ignora a criança como sujeito de direitos, sem ou com pouco espaço de participação, colocando o adulto, a educadora, no centro das atenções. Oliveira-Formosinho (2007b) sugere que devemos buscar desconstruir essa pedagogia da transmissão e reconstruirmos uma pedagogia da participação.

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do

³ No quadro de profissionais que atuam com as crianças nos dois jardins-de-infância observados, a maioria do gênero é feminina e por isso farei referência ao termo no feminino.

processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. [...] porque estes (atores) são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação. (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 18-9)

Além disso, temos uma história pedagógica que demarca os diferentes papéis tanto do educador, que é o de ensinar, quanto o da criança, que é o de aprender. Vivemos, então, uma educação infantil marcada pelos papéis de ensinante e aprendente. Isso se torna complexo num mundo contemporâneo que cada vez mais tem que dar voz e propiciar a participação ativa de toda a comunidade escolar, principalmente as crianças. O que implica pensar em uma outra forma de organizar a educação infantil como ativa e envolvente de diferentes contextos socioculturais.

Para Vygotsky, que pertence à vertente interacionista ou sócio interacionista/histórica, a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural e não uma formação natural e universal da espécie humana. Ela se dá graças ao uso de signos e ao emprego de instrumentos elaborados através da história humana em um contexto social determinado.

O pensamento é formado na vida social à medida que os modos de organização dos ambientes dos contextos sociais fornecem aos indivíduos nele imersos os objetos, os conhecimentos, as técnicas e os motivos necessários ao desempenho das tarefas sociais historicamente construídas naquela cultura.

Ao imitar, a criança mostra ter internalizado o modelo, construindo com base uma imagem mental e reproduzindo suas ações. Essas interações possibilitam à criança formar representações coletivas, que ampliam seu meio cultural.

Nesse sentido, o desenvolvimento humano ocorre através da interação social, sendo que nesta interação a criança constrói seu conhecimento e a “si mesma” enquanto sujeito, há uma troca que se estabelece durante toda a vida entre indivíduo e o meio.

Para tanto, a prática cotidiana calcada em um fazer plural que acontece integrado nas relações afetivas, cognitivas, motoras e sociais dos envolvidos é um fato que pode possibilitar o acesso ao meu objeto de investigação e estudo: como as práticas cotidianas, que são elementos constitutivos da construção de conhecimento entre as crianças, a educadora e a auxiliar, valorizam e revelam os discursos das mesmas.

Quero apresentar aqui as vozes, os discursos das educadoras, das auxiliares e das crianças no contexto dos dois jardins-de-infância:

Sofia (educadora) inicia o tempo de grande grupo falando com as crianças sobre as tradições da Páscoa, data festiva que se aproxima e que se enquadra no projeto de trabalho a desenvolver.

Sofia: “Mês de março é importante. O que comemoramos dia 19?”

Joana: “Dia do Pai!”

Marina: “Páscoa. Jesus morreu!”

Sofia: “As igrejas estão cheias de flor, enfeitadas.”

Carla, José e Vitória discutem entre eles dizendo que pessoas morrem.

Sofia: “!A Páscoa é a festa de morte e ressurreição de Jesus.”

Jacinta: “Flores”

Sofia: “Em Braga, fala-se da Páscoa nesta revista.” Sofia mostra a revista às crianças. “Santas, flores, cruz.” Sofia fala os símbolos e as crianças reconhecem-nos, dizendo que já os viu em casa e nas igrejas.

Quando uma criança a interrompe ela chama sua atenção. “Agora sou eu que estou a falar.”

Aqui neste episódio temos uma mostra do que é um discurso no qual o adulto transmite um conhecimento cultural para

a criança. As crianças interagem com isso trazendo outros discursos para o diálogo. No entanto, é importante ter como referência que a criança está construindo um conceito sobre Páscoa que pode não ser universal a todas elas e isso pode trazer uma certa restrição quanto à diversidade cultural que deve ser promovida no cotidiano infantil. Quando a educadora toma para si o direito de fala e de ser a centralizadora das informações ela pode estar inibindo o direito das crianças terem suas próprias ideias acerca do assunto estudado. Aprender e ensinar faz parte do cotidiano infantil. As crianças aprendem nas interações. Aqui temos as crianças aprendendo a partir de um discurso hegemônico, onde a autoridade do que é informado está com a educadora. As crianças, por breves momentos, tentam trazer outra percepção, outras falas, mas estas são abafadas pela centralização do saber por parte da educadora.

Produzir culturas nos discursos hegemônicos é impedir diferentes possibilidades para que outros discursos venham à tona.

Ao se fazer uma pergunta à criança deve-se ouvir a resposta e depois retornar a resposta de forma mais elaborada. Neste episódio, podemos observar que as perguntas feitas não têm um diálogo com as respostas da educadora. Dar um tempo de escuta e de resposta é importante para as crianças que estão em constante aprendizagem.

As crianças estão no início da aula. Sentadas no chouriço (almofadas).

Jacinta: “Isso, Elsia, é meu.”

Elsia: “Mas tem que guardar no cesto.”

Elsia se refere a uns desenhos que Jacinta trouxe de casa.

Helena (auxiliar): “Vocês se portam bem para ganhar bolacha. Diego e Carlos. Helena está a espera de vocês.”

Elsia vai até a casa de banho.

Helena: “Com licença. Eu já te disse duas vezes.” Helena

pega os desenhos da Jacinta.

Jacinta: “Não, Helena.”

Carla ri.

Jacinta abaixa a cabeça e diz para Carla: “Cala-te.”

Helena: “Carla vai te sentar ao pé do Júlio.”

Carla levanta e vai.

Helena entrega as bolachas às crianças. Elas estão sentadas no chouriço junto à Helena.

A auxiliar é uma presença muito marcante e educativa para as crianças pequenas. Ela é uma referência para as crianças na ausência da educadora. Helena, em seu “papel de educadora” faz com que a criança cumpra a regra pré-estabelecida de que quando uma criança traz alguma coisa de casa, ela deve colocá-la no cesto do lado de fora da sala. Entretanto, Helena o faz após deixar que a criança mostre e socialize o que trouxe de casa para os colegas. Quando este momento termina e se inicia uma certa desordem entre as crianças, Helena impõe sua autoridade perante as crianças. Aqui temos um discurso de autoridade presente na fala das crianças e depois na fala da auxiliar. É importante observar que a auxiliar permite que as crianças mostrem o que trouxeram de casa, de forma a trazer para o espaço público da sala um pouco do espaço privado da casa. No entanto, como há uma regra anterior a isso, as crianças chamam outras para o estabelecimento dessa “ordem”. As crianças lidam de forma diferente frente a isso, o que começa a tencionar o grupo que acaba por ser organizado pelo discurso da palavra final da auxiliar.

Luciana: “Há uma coisa que tem sido muito usada hoje, chama-se internet. Vamos, então, fazer uma pesquisa da joaninha?”

Catarina: “Ela é um inseto.”

Luciana: “Não sei. O que ela será? Vamos pedir ajuda aos

pais para pesquisar sobre as cores, se é inseto ou não, se é da família do grilo. O que ela come?”

Juliana: “Folha.”

Luciano: “Alface.”

Luciana: “Não sei. O grilo come o quê? Folhas, alface. Mas a joaninha eu não sei.”

Juliana: “Meu avô disse que as joaninhas comem folhas pequeninas.”

Tatiana: “A vaca come erva.”

Luciana: “A vaca não é um inseto, é?”

Catarina: “Não. É um animal grande.”

Este é um dos meus episódios preferidos, pois as crianças se assumem como investigadoras e juntas, crianças e educadora, buscam soluções para suas dúvidas. A educadora propicia isto quando encoraja as crianças a quererem descobrir mais sobre a joaninha. Ela mesma não é a detentora de todos os saberes e, ao ouvir as crianças, envolve-se no contexto investigativo. Isso é promover a criança a ser uma protagonista de seu saber.

Larissa (educadora): “Vamos ver para que servem estas barras. Estou a aprender.”

As crianças pegam os materiais e os exploram de diferentes jeitos: brincam com o arco, jogam-no para cima e para os colegas e usam-no no corpo. Com as andas (pé-de-lata) elas tentam equilibrar-se e andar. Para algumas crianças é difícil ficar em cima das andas.

Larissa busca uma bola. Os meninos adoram. Começam a jogar futebol. As meninas saem correndo atrás da bola, querem jogar também.

As crianças cansam da bola. Os meninos então sentam-se no chão e Joel começa a ensinar embaixadas com a bola. Todos prestam muita atenção como ele faz. Depois Joel chama cada menino para tentar fazer igual a ele.

Neste episódio o grupo de crianças e a educadora estão no pátio externo do jardim-de-infância. Elas, juntas, exploram os diferentes materiais que a educadora trouxe para o grupo. É importante a relação que a educadora mantém com as crianças. Uma relação de aprendiz e de que juntas vão construir algo com os objetos. Além do que, ela partilha o controle com as crianças. Neste contexto educativo que é o espaço externo do jardim, as crianças muitas vezes estão para se descontraírem e encontrarem seus pares sem a interferência de um adulto. Aqui, a educadora pode assumir um papel diferente de quando está na sala de atividades. Ela pode estar e ser mais descontraída e procurar, como foi feito junto com as crianças, um jeito diferente de se relacionar com o grupo.

Larissa (educadora): “O guizo tem a forma de quê?”

Carmen: “Um arco-íris.”

Denise: “Um zero.”

Roberta: “Ovos.”

Teresa: “Os círculos são redondos e estes são ovais.”

Carmen: “Ô professora, e se for um ovo partido?”

Larissa pega um ovo partido mostra e confirma a forma oval.

Neste episódio que ocorre dentro da sala de atividades, as crianças estão confrontando, com a ajuda da educadora, qual será a forma do guizo. A educadora procura fazer com que as crianças pensem sobre a forma e elas acabam por trazer suas hipóteses para o grupo. Quando a educadora apresenta a possibilidade da forma ser do ovo partido, que tinha sido sugestão de uma criança, há um reforço positivo do trabalho em equipe.

Neste episódio abaixo temos um extenso momento de diálogo entre as crianças e a educadora. Na situação temos uma criança que faz, em casa, um comedouro de pássaros e depois o traz para a sala e isso é motivo de diálogo empolgante por

parte da educadora e das outras crianças. A educadora, então, promove as outras crianças a questionar o trabalho feito e, juntas, começam a estabelecer possíveis ideias e hipóteses para um outro trabalho futuro. Esta forma de envolver a criança no contexto educativo é muito interessante para o grupo, pois dá-lhe estatus de um papel ativo, de ator social, com características próprias do contexto onde se insere.

Larissa (educadora): “Carmen quer dizer algo. Vamos ouvir.”

Carmen: “Minha mãe vem me buscar.”

Larissa: “A Teresa trouxe uma coisa de casa. Teresa, conta o que é!”

Teresa: “Esse é um comedouro para os passarinhos. Colocamos arroz, pipocas amassadas.”

Larissa: “E vocês têm perguntas, Carmen?”

Carmen: “Eu gostava que minha mãe fizesse isso.”

Larissa: “Você não fez uma pergunta, fez?” “Telma?”

Telma: “Isso parece uma casca de ovo.”

Larissa: “Telma fez uma pergunta? Não. Isabel faz uma pergunta à Teresa”

Isabel: “Podia-se por lá fora o comedouro.”

Larissa: “Vocês não estão a fazer perguntas. Felipa, você agora faz uma pergunta.”

Felipa: “A Teresa pintou e colocou brilhante.”

Larissa: “Eu vou fazer uma pergunta. Por que fizeste três comedouros e não um só?”

Teresa: “É porque podem vir muitos passarinhos e escolher o que querem comer.”

Larissa: “Podemos colocar outra coisa além do arroz?”

Joel: “Água.”

Carmen: “Por que você pintou dentro?”

Teresa: “Eu não pintei dentro, pintei de fora.”

Larissa: “Vamos agora escrever no quadro o que podemos

colocar no comedouro.”

Carmen: “Milho moído.”

Teresa: “Pipocas moídas.”

Joel: “Pão.”

Reginaldo: “Fruta.”

Bianca: “Água.”

Felipa: “Palha para os passarinhos ficarem lá.”

Larissa: “Os pássaros gostam de fazer os ninhos nas árvores. Quem sabe eles gostam de palha? Podemos experimentar e, se em vez de colocarmos a palha, fizermos uma casinha para os pássaros? Seu padrinho pode vir aqui fazer uma casinha?”

Teresa: “Sim, ele pode.”

Larissa: “Parece que tem gente que não está interessado em ouvir. Quietos, Marcelo. Paulo e Valter, vão fazer puzzles, não conseguem ouvir.”

Larissa os leva para a mesa de trabalho. Eles começam a fazer puzzles (quebra-cabeças).

Na roda a conversa prossegue.

Os episódios trazidos aqui podem revelar, talvez em uma primeira leitura, um certo caos. Uma escolha proposital, pois não queremos trazer episódios com tempo demarcado, com uma ordem estabelecida e, sim, episódios sem um começo e fim.

As práticas compõem os fazeres e os dizeres das crianças e das professoras num contexto híbrido em que o processo ensino-aprendizagem se faz a todo instante. Os discursos se fazem a todo momento. O que nos faz acreditar que para a teoria existir temos que ter uma prática viva na sala de aula. Portanto, acredito que a prática sempre deva ter que voltar para a teoria, senão ela se cristaliza e deixa de ser refletida.

A aprendizagem é assim. Ela não é linear e harmoniosa, ela geralmente é barulho, dúvidas, tristezas, descobertas, autoridade, autonomia. Se faz em constante ebulição. Para se chegar a

prática da teoria do que se deseja: “desenvolver na criança o gosto pela descoberta das várias dimensões do pensamento e do conhecimento humano” (Vilaça, 2008, p. 4), temos que escutar. E para escutar, temos que saber ouvir o que esses episódios nos revelam.

Nestes discursos, há frequentemente, a espontaneidade das crianças. Elas criam suas próprias associações de ideias e isso, além de obedecer à lógica particular da criança, é tão rápido que o adulto muitas vezes não consegue acompanhar. Talvez por ele estar preso à lógica racional do pensamento, e aos planejamentos que devem ser seguidos. Dessa forma, o adulto interrompe esse discurso, trazendo ou elegendo outro em seu lugar. Podemos chamar a isso do não percebido, do não escutado e então temos a ordem estabelecida com a palavra final do adulto.

Nas observações das relações cotidianas entre as educadoras, auxiliares e crianças é evidente que algumas crianças se expressam mais que outras. Há uma diferença entre os discursos ditos pelas crianças e pelos adultos – educadora e auxiliar. Quando há um discurso pronunciado pela educadora este é mais institucionalizado. Ela deseja saber das crianças coisas como os dias da semana, o tempo, como devem se portar no grande e pequeno grupo, como devem se portar para ouvir as outras crianças e ela mesma. Isso são discursos formatados de um saber cultural, uma forma de organização social. Neste mesmo discurso há também uma busca em fazer com que as crianças reflitam sobre seus atos, associados aos comportamentos, há um julgamento de valores e de moralidade que ela, professora, traz como referência da verdade.

As crianças, por sua vez, ao entrarem em contato com esses discursos apropriam-se deles de diferentes jeitos: com respostas simples e evasivas, trazem outros discursos que levam a outras associações de ideias, além de outros discursos que os remetem para sua cultura social familiar e relações afetivas de convivência.

Entre as crianças, seus discursos, geralmente, são para compartilharem saberes, como no caso do jogo de embaixadas. São discursos que querem trazer na fala uma apropriação e pertencimento ao grupo: “eu, na minha casa...”, “já fiz isso...”, “no jardim do meu avô...”, “gosto disso...”, querem constantemente reafirmar seu espaço perante o grupo e o adulto, ou reafirmarem seu espaço perante uma outra criança.

Pertencer ao grupo e respeitar suas regras de entrada e saída são aspectos interessantes e curiosos nestes episódios e em outros observados. Nem sempre as meninas ou os meninos são excluídos das brincadeiras. Não há uma regra única para brincadeiras de meninas e de meninos. Ambos podem, quando o grupo acha certo, deixar que todas as crianças participem.

Dentro da sala e fora dela há diferentes discursos que dão voz e instituem às crianças autoridade de serem agentes sociais com autonomia para escolherem o que desejam ou não fazer. Mas, muitas vezes, a voz do adulto se sobressai como o detentor da palavra final. A busca das crianças por sua autonomia é encorajada pelas educadoras nos momentos de pequeno grupo e também no grande grupo e quando estas estão com as auxiliares. É possível verificar que as crianças, ao conquistarem sua autonomia, têm no adulto uma figura de segurança e apoio na co-construção dessa mesma autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao defendermos uma infância repleta de escutas, de direitos, nos diferentes contextos, na qual o adulto não busque normatizar o tipo ideal de criança, ou o tipo de sociedade ideal que a criança tenha que construir, acreditamos que a criança deva ter espaços onde ela possa viver intensamente sua infância, partilhar controle com o adulto e ser co-construtora de sua história.

Neste sentido, escrever sobre os discursos é acreditar na diferença. Assim como nos diz Alves,

ao mesmo tempo em que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, mascaradas, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações. (2003, p. 66)

Compreendemos que as crianças pensam, sentem, agem e se manifestam de forma muito própria; são sujeitos criativos, que indagam o mundo em que vivem, apresentam uma compreensão do mundo, são sujeitos produtores de cultura e história, ao mesmo tempo que são influenciados pela história e cultura que lhe são contemporâneas. Entendemos que a criança apresenta-se integrada pela dimensão afetiva, cognitiva, social e motora. E essas dimensões que constituem o sujeito/criança se desenvolvem em interação com o meio, principalmente com outros indivíduos.

Tal fato exige uma prática que conceba a criança como um ser que pertence a um contexto sócio-econômico-cultural, possuidora de uma história de vida e que apresenta várias dimensões a serem desenvolvidas, e que acima de tudo são *crianças*.

Uma prática que estimule a pesquisa passa pela partilha de controle e a capacidade da educadora e auxiliar de saber provocar na criança a sua curiosidade nata, levando-a, assim, a ser uma criança autora da sua história. Para tanto, as crianças têm direito de desenvolver-se em um ambiente que valorize o mundo de fantasia, da brincadeira, do movimento, do lúdico, onde muito se aprende e desenvolve. É importante que a educadora não assuma o papel de detentora da palavra final. Ela pode refletir sobre isso constantemente, pois sempre ter a última palavra pode levar a um exagerado controle das vozes das crianças. Além disso, considero também ser importante que a educadora observe o discurso do silêncio, isto é, as crianças têm um ritmo próprio e elas necessitam do silêncio, não só para as atividades de concentração, mas para elaborarem seus saberes e hipóteses de forma tranquila e sossegada. Saber respeitar o tempo de cada criança é saber escutar seus discursos.

Acredito que, para se trilhar um outro caminho em nossas práticas educativas, devemos buscar analisar os discursos das crianças de maneira a percebê-las amplamente. Para tal, durante o planejamento, em reuniões de trabalho, em grupos de estudo ou mesmo a sós com nossos pensamentos, devemos criar tempo e espaços de discussão, partilha e análise desses discursos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Cultura e Cotidiano Escolar. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1989.
- HOHMANN, Mary e WEIKART, David P. *Educar a Criança*. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2003.
- ITURRA, R. *O Imaginário das Crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim do Século, 1997.
- KRAMER, Sônia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- KRAMER, Sônia. (1995) *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (org.) *Infância e Produção Cultural*. Campinas: Papirus, (Série Prática Pedagógica), 1998.
- KUHLMANN, J. Moysés. *Infância: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Editor: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editor: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, 1997.
- NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. IN: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- NASCIMENTO, Maria Leticia. *Anos 90: políticas públicas frente a um novo paradigma nas concepções da infância e educação*. (texto xerocopiado que se encontra no PEC – Programa de Educação Continuada para Profissionais da Educação Infantil do Estado de São Paulo, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. 3ª ed. (Atualizada). Portugal: Porto Editora, 142p. (Coleção Infância – n. 1), 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko M., PINAZZA, Mônica A. (orgs). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado e construindo o futuro*. Porto Alegre: ArtMed, p. 328, 2007.

PEREIRA, Mary Sue. *A descoberta da criança: introdução à educação infantil*. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: U. M., Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Teresa. *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: IIE, 2002.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. *Ao Redor da mesa Grande: a prática educativa de Ana*. Portugal: Porto Editora, (Coleção Infância – n. 4), 1998.

VIEIRA, Analúcia de Moraes. *Currículo e Arquitetura Escolar: Olhares Cruzados na Educação Infantil*. Orientador: Elsa Garrido. 2006, p. 188. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2006.

VILAÇA, Isabel. *Projecto Pedagógico* (texto xerocopiado). 2008.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.