





## UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitor: Lourivaldo Valentim da Silva; Vice-Reitora: Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

### DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretor: Antônio Amorim

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – Coordenador: Elizeu Clementino de Souza

### GRUPO GESTOR

**Editora Geral:** Yara Dulce Bandeira de Ataíde

**Editor Executivo:** Jacques Jules Sonnevill

**Coordenadora Administrativa e Financeira:** Jumara Novaes Sotto Maior

Antônio Amorim (DEDC I), Elizeu Clementino de Souza (PPGEduc), Nadia Hage Fialho, Sueli Ribeiro Mota Souza

### CONSELHO EDITORIAL

#### Conselheiros nacionais

Adélia Luiza Portela

*Universidade Federal da Bahia*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia*

Edivaldo Machado Boaventura

*Universidade Federal da Bahia*

Jaci Maria Ferraz de Menezes

*Universidade do Estado da Bahia*

Jacques Jules Sonnevill

*Universidade do Estado da Bahia*

João Wanderley Geraldi

*Universidade de Campinas*

Jonas de Araújo Romualdo

*Universidade de Campinas*

José Carlos Sebe Bom Meihu

*Universidade de São Paulo*

José Crisóstomo de Souza

*Universidade Federal da Bahia*

Kátia Siqueira de Freitas

*Universidade Católica de Salvador*

Marcos Silva Palácios

*Universidade Federal da Bahia*

Maria José Palmeira

*Universidade do Estado da Bahia e*

*Universidade Católica de Salvador*

Maria Luiza Marcílio

*Universidade de São Paulo*

Nadia Hage Fialho

*Universidade do Estado da Bahia*

Paulo Batista Machado

*Universidade do Estado da Bahia*

Raquel Salek Fiad

*Universidade de Campinas*

Robert Evan Verhine

*Universidade Federal da Bahia*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional /*

*Instituto Paulo Freire*

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

*Universidade do Estado da Bahia*

#### Conselheiros internacionais

Adeline Becker

*Brown University, Providence, USA*

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba, Argentina*

Ellen Bigler

*Rhode Island College, USA*

Francisco Antonio Loiola

*Université Laval, Québec, Canada*

Giuseppe Milan

*Università di Padova – Itália*

Julio César Díaz Argueta

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

Luís Reis Torgal

*Universidade de Coimbra, Portugal*

Marcel Lavallée

*Université du Québec à Montréal, Canada*

Mercedes Villanova

*Universidade de Barcelona, España*

Paolo Orefice

*Università di Firenze - Italia*

**Coordenadora do n. 31:** Liana Gonçalves Pontes Sodré

**Os/as pareceristas ad hoc** do número 31 serão divulgados junto com a lista na publicação do n. 32 da revista.

**Revisão:** Regina Helena Araújo Soares; **Bibliotecária** (referências): Jacira Almeida Mendes; **Tradução/revisão:** Eric Maheu;

**Capa e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA); **Secretaria:** Maria Lúcia de Matos Monteiro Freire

**REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA PETROBRAS S.A.**

ISSN 0104-7043

**Revista da FAEEBA**

**Educação**

**e Contemporaneidade**

Departamento de Educação – Campus I

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, n. 31, jan./jun. 2009

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**

## Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I  
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

**ADMINISTRAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Departamento de Educação I - NUPE  
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula  
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL  
Tel. (071)3117.2316  
E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

E-mail para o envio dos artigos: jacqson@uol.com.br

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistadafaeaba.uneb.br>

### **Indexada em / Indexed in:**

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - [www.fcc.gov.br](http://www.fcc.gov.br) - Biblioteca Ana Maria Poppovic
- BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
- Centro de Informação Documental em Educação - CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
- EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online - Faculdade de Educação - Biblioteca UNICAMP
- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.  
[www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html)
- CLASE - Base de Dados Bibliográficos em Ciências Sociais y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México:
- E-mails: [hela@dgb.unam.mx](mailto:hela@dgb.unam.mx) e [rluna@selene.cichcu.unam.mx](mailto:rluna@selene.cichcu.unam.mx) / Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
- INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France - Francis 27.562. Site: <http://www.inist.fr>
- IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México)

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 1.000 exemplares

# SUMÁRIO

- 9 Editorial
- 10 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

## EDUCAÇÃO INFANTIL

- 15 Apresentação: da interlocução com as crianças às políticas educacionais para a Educação Infantil  
*Liana Gonçalves Pontes Sodré*
- 21 Infância e patrimônio  
*Tânia de Vasconcellos*
- 33 As “crianças cruas”: refletindo sobre infância, poder e exclusão no cotidiano da creche  
*Maria Cristina Martins*
- 43 Repensando a infância em sua multiplicidade  
*Bianca Recker Lauro*
- 53 A rela o entre linguagem e tempo na compreensão da rotina escolar  
*Zena Winona Eisenberg*
- 63 Imita o e a aquisi o da fala: contribui es teóricas e práticas na educa o de crianças de 0 a 18 meses  
*Adrián Oscar Montoya Dongo; Luciana Batista Spiller*
- 73 Desvelando o universo da brincadeira a partir da perspectiva das crianças  
*V viam Carvalho de Araújo*
- 85 Histórias em quadrinhos na Educa o Infantil: a apropria o da leitura pelas crianças  
*Greice Ferreira da Silva; Dagoberto Buim Arena*
- 97 Por que quem   pequenininho não ganhou um laboratório grandão? A criança no Programa de Informática Educativa da Rede Municipal de Educa o do Rio de Janeiro  
*Luciene Silva de Sousa; Guaracira Gouvêa*
- 109 As possibilidades da *web* na aprendizagem da lecto-escrita  
*Jocenildes Zacarias Santos*
- 125 M dia e infância no panorama contemporâneo  
*Sandro da Silva Cordeiro; Maria das Graças Pinto Coelho*
- 135 O uso do vídeo na Educa o Infantil  
*Marelenquelem Miguel; Geovana Mendonça Lunardi Mendes*
- 143 O curso de Pedagogia no contexto de forma o para a docência na Educa o Infantil  
*Anat lia Dejene Silva de Oliveira*

- 155** Quem educa nossos bebês? Política de recursos humanos para turmas de berçário  
*Rosimar Serena Siqueira Esquinsani*
- 163** A pesquisa crítico-colaborativa e a formação das educadoras na creche: entre a construção e a reflexão  
*Núbia Schaper Santos; Ilka Schaper Santos; Léa Stahlschmidt Pinto Silva*
- 173** A força humanizadora da literatura  
*Giovana Cristina Zen; Stella Rodrigues dos Santos*
- 183** Angelina de Assis e a Educação Infantil na Bahia  
*Elizete Silva Passos*
- 195** Educação de infância em Portugal: um edifício em construção  
*Teresa Vasconcelos*
- 207** Creches comunitárias e a política da Educação Infantil pública na cidade do Rio de Janeiro  
*Ligia Maria Leão de Aquino*
- 219** Transformações espaciais na creche: a busca de lugares de desenvolvimento  
*Ana Rosa Costa Picanço Moreira; Vera Maria Ramos de Vasconcellos*
- 231** A autonomia das crianças a partir dos objetivos educacionais definidos pelas professoras  
*Karina de Oliveira Santos Cordeiro; Liana Gonçalves Pontes Sodré*
- 245** Alfabetização emergente e desenvolvimento de competências na Educação Infantil  
*Lerida Cisotto; Ana Rita de Cássia S. Barbosa*
- 257** Normas para publicação

# CONTENTS

- 11 Editorial
- 12 Themes and Time Limit to Submit Manuscript for the Next Volumes of Revista da FAEEBA – Education and Contemporaneity

## INFANTILE EDUCATION

- 15 Presentation: From Dialogue with Children to Educational Politics for Infantile Education  
*Liana Gonçalves Pontes Sodr *
- 21 Infancy and Patrimony  
*T nia de Vasconcellos*
- 33 The Crude Children: reflecting upon infancy, power and exclusion in the daily life of the day-care center  
*Maria Cristina Martins*
- 43 Rethinking Childhood in its Diversity  
*Bianca Recker Lauro*
- 53 The Relationship between Language and Time in the Understanding of School Routine  
*Zena Winona Eisenberg*
- 63 Imitation and Speech Acquisition: theoretical and practical considerations regarding education of 0-18 month old infants  
*Adrián Oscar Montoya Dongo; Luciana Batista Spiller*
- 73 Unveiling the World of Play From Children’s Perspective  
*V viam Carvalho de Araújo*
- 85 Comics in Childhood Education: The appropriation of reading by children  
*Greice Ferreira da Silva; Dagoberto Buim Arena*
- 97 Why those who are Little Ones have not Received a Big Lab? Children in the Educational Computing Program in Rio de Janeiro  
*Luciene Silva de Sousa; Guaracira Gouvêa*
- 109 WWW’s Potential for Learning Lecto-writing  
*Jocenildes Zacarias Santos*
- 125 Media and Childhood in Contemporary View  
*Sandro da Silva Cordeiro; Maria das Graças Pinto Coelho*
- 135 The Use of Video in Children Education  
*Marelenquelem Miguel; Geovana Mendonça Lunardi Mendes*
- 143 Pedagogy Course in the Context of Formation for Children Education  
*Anatália Dejene Silva de Oliveira*

- 155** Who Educates our Babies? Politics of Human Resources for Nursery Groups  
*Rosimar Serena Siqueira Esquinsani*
- 163** Critical-collaborative Research and Educators' Formation in the Kindergarden: between construction and reflection  
*Núbia Schaper Santos; Ilka Schaper Santos; Léa Stahlschimidt Pinto Silva*
- 173** The Humanizing Power of Literature  
*Giovana Cristina Zen; Stella Rodrigues dos Santos*
- 183** Angelina De Assis and Infantile Education in the State of Bahia (Brazil)  
*Elizete Silva Passos*
- 195** Early Childhood Education in Portugal: A building under construction  
*Teresa Vasconcelos*
- 207** Community Day Care Centers and Public Early Child Education Policy in Rio de Janeiro  
*Ligia Maria Leão de Aquino*
- 219** Transforming Space in Child Care Centers: a search for places of development  
*Ana Rosa Costa Picanço Moreira; Vera Maria Ramos de Vasconcellos*
- 231** Children Autonomy through Educational Objectives Defined by Teachers  
*Karina de Oliveira Santos Cordeiro; Liana Gonçalves Pontes Sodré*
- 245** Emergent Literacy and Skill Development in Early Childhood Education  
*Lerida Cisotto; Ana Rita de Cássia S. Barbosa*
- 261** Instructions for publication

## EDITORIAL

EDUCAÇÃO INFANTIL é o tema do número 31 da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Para sua elaboração, recebemos a valiosa colaboração de Liana Gonçalves Pontes Sodré, professora da UNEB, no Departamento de Educa o, Campus de Teixeira de Freitas/BA, e no Programa de Pós-Gradua o em Educa o e Contemporaneidade – PPGEduc. Doutora em Educa o, especialista no tema da Educa o Infantil e com amplo conhecimento das pesquisas e dos pesquisadores acerca do assunto, foi convidada para ser a coordenadora deste número. Nessa fun o, ela fez uma ampla divulga o da temática, dentro e fora do país, e conseguiu reunir uma equipe de pareceristas *ad hoc*, a fim de avaliar os cerca de 40 textos recebidos para fins de publica o. A partir disso, acompanhou de perto os diversos passos da avalia o, resultando na sele o de vinte e um artigos aprovados para serem publicados.

Na sua apresenta o, a professora Liana faz uma descri o detalhada do conteúdo dos quatro blocos de textos, considerando, respectivamente, as crianças de 0 a 5 anos, a Educa o Infantil e as novas tecnologias, os profissionais que atuam na Educa o Infantil e, por fim, o espaço educacional e as políticas públicas voltadas para a Educa o Infantil.

A idéia central que permeia todos os artigos   o direito de todas as crianças de 0 a 6 anos, sem distin o de classe social, a uma educa o de qualidade, de acordo com suas necessidades e potencialidades e acompanhando a evolu o do conceito de educa o infantil e seus métodos correspondentes na contemporaneidade.

Temos a certeza de que o n. 31, assim como os números anteriores da Revista da FAEEBA, será uma contribui o significativa para a reflexão e pesquisa, dentro e fora dos meios acadêmicos, sobre um aspecto extremamente importante para a educa o no Brasil.

**O Grupo Gestor**

**Temas e prazos dos próximos números  
da Revista da FAEEBA:  
Educação e Contemporaneidade**

<b>Nº</b>	<b>Tema</b>	<b>Prazo de entrega dos artigos</b>	<b>Lançamento previsto</b>
32	Educação e Representações Sociais	30.04.09	setembro de 2009
33	Educação Indígena	30.08.09	março de 2010
34	Educação e Movimentos Sociais	30.04.10	setembro de 2010
35	Educação e Religiões	30.08.10	março de 2011
36	Educação Rural	30.04.11	setembro de 2011

Enviar textos para Jacques Jules Sonnevile – jacqson@uol.com.br

## EDITORIAL

INFANTILE EDUCATION is the theme of the volume 31 of the Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. For its elaboration, we benefited from the valorous collaboration of Liana Gonçalves Pontes Sodr , UNEB professor from the Faculty of Educa o, Campus de Teixeira de Freitas/Bahia, and also linked to the graduate program in Education in the Contemporaneous World. She detains a PhD in Education and is specialized in the field of infantile education, with ample knowledge about researches and researchers about this matter, motives for which she was invited to coordinate this volume. As a coordinator, she made a vast publicity about the theme, within and outside Brazil, and has succeeded in gathering a team of ad hoc evaluators to judge the 40 papers received for publication. From there, she has accompanied intimately the whole evaluation process, resulting in the selection of 21 papers approved for publication.

In her presentation, professor Sodr  make a detailed description of the content of the four sets of texts, discussing respectively: children up to 5 years old, infantile education and new technologies, professionals of the field of infantile education, and for last, the educational space and public policies oriented toward Infantile Education.

The central idea, which unify all papers, is the right of all children up to six years-old, whatever their social condition, to a quality education, according to their needs and capacities, and up to date with the evolution of the concept of infantile education and its methods.

We are convinced that the volume 31, like precedent volumes of the journal Revista da FAEEBA, will contribute in a significant way to reflection and research, within and outside the university, about a part tremendously important of education in Brazil.

**The editors**

**Themes and terms for the next journals  
of Revista da FAEEBA:  
Educação e Contemporaneidade**

<b>Nº</b>	<b>Themes</b>	<b>Terms</b>	<b>Anticipated date of publishing</b>
32	Education and Social Representations	30.04.09	September 2009
33	Indigenous Education	30.08.09	March 2010
34	Education and Social Movements	30.04.10	September 2010
35	Education and Religions	30.08.10	March 2011
36	Rural Education	30.04.11	September 2011

Email papers to Jacques Jules Sonnevile – jacqson@uol.com.br

**EDUCAÇÃO  
INFANTIL**





# APRESENTAÇÃO:

## da interlocução com as crianças às políticas educacionais para a Educação Infantil

Liana Gonçalves Pontes Sodré \*

A Educação Infantil hoje já é uma realidade na legislação educacional, e essas conquistas e mudanças vêm acontecendo como fruto de um processo lento e pleno de marcas históricas que vêm-se mantendo no curso da nossa política educacional.

Farias<sup>1</sup>, visando discutir a trajetória da atenção às crianças pequenas no Brasil, assinala uma série de fatores que deram origem à luta em busca do reconhecimento das crianças como seres de direitos, desde o nascimento. A autora nos mostra que, ao longo de séculos, as diferentes crianças (indígenas, negras, brancas, ricas, pobres, meninos, meninas...) não têm recebido os atendimentos que lhes são pertinentes, e a grande maioria sofria e ainda sofre a alienação de uma realidade social e econômica injusta. Assim, em nosso país, historicamente, a educação tem desconsiderado as crianças menores de seis anos, as crianças das camadas socioeconômicas mais baixas, as suas vozes, a diversidade de culturas das diferentes etnias e do meio rural.

Na trajetória de nossa história – o que entendemos por um país chamado Brasil –, a educação tem-se modificado, ainda que de forma lenta, com base nas lutas sociais, nos conhecimentos produzidos pelos estudiosos da área e nas reivindicações dos que vivem a realidade profissional. Os movimentos sociais, no embate por uma condição de vida mais igualitária, têm tido alguns êxitos, porém de forma lenta e gradual. A partir desses movimentos, tem sido possível oferecer educação para um grande número de crianças maiores de seis anos. Contudo, mesmo para as de mais idade, continuamos a perseguir um conjunto de mudanças, empenhados em garantir, além da quantidade de vagas, a qualidade da educação.

Se deixarmos, por um momento, de olhar para o sistema educacional e focarmos nossa atenção na visibilidade da infância (zero a cinco anos), veremos que, até o início do século passado, as crianças pequenas eram vistas a partir de uma analogia com o desenvolvimento das espécies vegetais; assim, era suficiente alimentá-las e dispensar-lhes alguns cuidados. Esta forma de ver as crianças influenciou no nome designado para essa etapa educacional: Jardim de Infância. As crianças, como as flores, demandavam apenas cuida-

---

\* Coordenadora do n. 31 da Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Pós-Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus Teixeira de Freitas/BA, e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB), Brasil. Endereço para Correspondência: Avenida SS, s/n, Jardim Carápe, UNEB – 45 995-000 Teixeira de Freitas/BA. E-mail: lsodre@uneb.br

<sup>1</sup> FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-50.

dos, enquanto durasse o processo biológico de maturidade neurológica que possibilitaria, desde segurar o próprio pescoço, controlar as pernas para o andar ereto, até adquirir um vocabulário rico e bem articulado. Perceber as crianças dessa maneira contribuiu para que o espaço reservado a elas fosse voltado apenas ao atendimento às necessidades básicas (saúde, alimentação e higiene), restringindo-se aos aspectos biológicos de mudanças muito visíveis dos primeiros anos de vida. Sob tal perspectiva, os estudiosos estavam deixando de lado aspectos complexos das transformações que ocorrem no processo de desenvolvimento.

Acrescente-se a isso outros fatores apontados por Ariès<sup>2</sup>, especialmente quando nos mostra, com seus estudos sobre a história social da criança e da família, que as crianças pequenas foram-se tornando fonte de divertimento para os adultos e que o alto índice de mortalidade infantil as tornava seres efêmeros, que evocavam um sentimento superficial: a paparicação. À medida que sobreviviam aos primeiros anos, passavam a ter uma função, um ofício, ou se tornavam importantes para a continuidade de uma tradição ou linhagem.

Por conseguinte, voltando à análise histórica da educação formal em nosso país, se a qualidade da educação das crianças maiores de seis anos ainda está sendo uma meta a ser alcançada, não é difícil imaginar como tem sido árdua a tarefa empreendida para ampliar a oferta da educação para as demais crianças de menos idade.

Engrossando as fileiras dessa luta, é com muita satisfação que reservamos um número de nossa revista especialmente para lançar um olhar para a Educação Infantil. Esta tarefa mostrou-se muito mais fácil na medida em que são muitos e variados os estudos que estão sendo produzidos. O tema tem ocupado cada vez mais espaço nos periódicos, nos eventos científicos e nos livros que estão sendo publicados. Temos clareza de que é preciso produzir e divulgar conhecimento científico de qualidade para embasar essa etapa da educação. Além disso, a divulgação do conhecimento permite ampliar os debates e as críticas, assim como contribuir para a formulação de novas políticas públicas.

Em resposta ao tema proposto para este número, recebemos uma grande quantidade de artigos de diferentes origens, temas, abordagens teóricas e metodológicas, bem como das diversas vertentes das ciências humanas. Selecioná-los dependeu da contribuição de muitos consultores, que prontamente se dispuseram a participar com suas valiosas críticas e sugestões. No entanto, não foi uma tarefa fácil ordenar o conjunto de artigos selecionados para dar uma forma lógica a este número, que permitisse ao leitor mergulhar na leitura da revista, identificando com clareza as questões mais contundentes e desafiadoras para os estudiosos da área. Foi perseguindo este propósito que dividimos os artigos em quatro conjuntos distintos.

O primeiro conjunto põe em destaque **as crianças de zero a cinco anos**, que são as verdadeiras protagonistas desta etapa da educação. Compondo este conjunto de artigos, iniciamos com um olhar para a infância de modo mais amplo, com a discussão propiciada por *Tânia de Vasconcellos*. A autora mostra de forma clara a relação criança, patrimônio e memória, nos diálogos esta-

---

<sup>2</sup> ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. p. 279.

belecidados entre a cultura de massa e os saberes patrimoniais e a possibilidade de as crianças romperem com o silenciamento da cultura popular e se encontrarem no passado. No segundo artigo, *Maria Cristina Martins* nos leva a refletir sobre a criança e suas famílias, tal como elas são vistas nos discursos das professoras. Nestes discursos, percebe-se que a correspondência entre o baixo desempenho escolar e a pobreza é justificada a partir de mecanismos individuais, que já começam a ser inculcados nas crianças desde os primeiros anos de escolarização. A responsabilidade do desempenho educacional passa a ser da própria criança ou da sua origem familiar e a escola passa e se eximir de seu papel e a legitimar as práticas excludentes. Aprofundando a questão, *Bianca Recker Lauro* se propõe a discutir a diversidade na/da infância e, rompendo paradigmas históricos, busca “escutar” as diferentes crianças. Argumenta que, se a escola determina um tempo certo para fazer as coisas e um jeito predeterminado de ser criança, ela rompe com a possibilidade de contar com as diferentes crianças e suas riquezas culturais no processo educacional.

Ainda neste primeiro conjunto de estudos, temos a pesquisa de *Zena W. Eisenberg*. Com uma análise mais voltada para o processo de desenvolvimento infantil, ela parte da premissa de que o tempo é um conhecimento muito abstrato e de difícil compreensão, e tem por hipótese de que o desenvolvimento do conceito de tempo na criança se processa nas relações sociais e a partir do domínio da linguagem. Descreve que a rotina diária se fragmenta em atividades seqüenciadas e, à medida em que as crianças vão dominando os conceitos temporais, elas também vão passando a identificar e a planejar uma seqüência de eventos numa linha de tempo. Numa outra perspectiva, *Adrián Oscar Montoya Dongo* e *Luciana Batista Spiller*, fundamentados nos estudos de Piaget, demonstram o papel ativo da imitação como um mecanismo essencial para o desenvolvimento da organização fonético-fonológica da fala da criança. Preocupada com a formação social e cultural das crianças, *Víviã Carvalho de Araújo* ressalta que a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade essencial para o desenvolvimento das crianças. Ela constrói nos seus estudos um diálogo com as próprias crianças, no propósito de contar com suas contribuições para o processo educacional. Críticos das atividades lingüísticas que não dialogam com as crianças, *Greice Ferreira da Silva* e *Dagoberto Buim Arena* discutem que, quando a criança começa a ler, ela deve ter uma participação ativa no processo, a fim de favorecer uma atitude de leitora. Para isso, propõem o acesso aos gêneros os mais diversos, incluindo também as histórias em quadrinhos, pois, na sua estrutura, palavra e desenho passam a compor o caráter sincrético e intuitivo do pensamento infantil.

Este primeiro conjunto se volta especificamente para as crianças, dando não só visibilidade a elas, mas possibilitando a construção de um diálogo polifônico, em que os discursos não se sobrepõem mas se complementam.

No segundo conjunto de estudos que compõe a revista, damos destaque para quatro artigos que abordam as **novas tecnologias**, haja vista que a Educação Infantil tem ficado à margem dessas questões, como se as crianças pequenas não precisassem de tais recursos. Neste sentido, *Luciene Silva de Sousa* e *Guaracira Gouvêa* abrem o debate com um estudo sobre o processo de exclusão da Educação Infantil em um programa municipal de informática e, nas suas conclusões, assinalam que ainda é preciso rever as concepções

de criança e de tecnologia implícitas nesses programas. As autoras, assim como *Jocenildes Zacarias Santos*, entendem que os novos recursos tecnológicos, a despeito de suas complexidades, podem e devem ser utilizados para apresentar o mundo às crianças e fazê-las refletir sobre os contextos que as cercam. Jocenildes acrescenta ainda que cabe à educação a formação de novas culturas com o suporte das tecnologias de comunicação e informação. *Sandro da Silva Cordeiro* e *Maria das Graças Pinto Coelho*, também atentos às atuais determinações da contemporaneidade, analisam a influência das mídias na formação de uma nova cidadania cultural e deixam evidente que as crianças têm direito a compreender as mensagens e imagens divulgadas pelas mídias e a estarem aptas a questionar o seu conteúdo. *Marelenquelem Miguel* e *Geovana Mendonça Lunardi Mendes* se aliam nesta discussão sobre o uso das novas tecnologias digitais na educação e trazem também para o debate o uso do vídeo dentro do âmbito da Educação Infantil.

No terceiro bloco, afunilando o olhar em direção aos **profissionais que atuam na Educação Infantil**, começamos com o trabalho de *Anatália Deiane Silva de Oliveira*. Ela discute o que dizem os/as licenciados/as sobre suas experiências na formação para a docência na Educação Infantil em um curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais. Das suas conclusões, destacamos um dos fatores que mostram que esta habilitação é vista como um curso de menor valor, porque forma o professor para atuar em sala de aula com crianças de pouca idade. Com outro ângulo, o artigo de *Rosimar Serena Siqueira Esquinsani* analisa a política de recursos humanos definida para os/as profissionais que atuam nos berçários. Identifica que é uma política caracterizada por uma racionalidade financeira descomprometida com a qualificação pedagógica, que define um contingente quase que exclusivamente de servidoras leigas terceirizadas para atuar junto às crianças nos dois primeiros anos de vida. Atentas às dificuldades originadas por uma formação inadequada ou insuficiente, *Núbia Schaper Santos*, *Ilka Schapper Santos* e *Léa Stahlschmidt Pinto Silva* apresentam um estudo sobre o processo de formação continuada das educadoras que já atuam nas creches, fundamentado na pesquisa crítico-colaborativa. Uma intervenção que parte dos conflitos, das questões e das tensões, presentes no dia a dia das educadoras, como matéria-prima para a reflexão das profissionais envolvidas no processo de construção-desconstrução-reconstrução de suas práticas. Procuram favorecer reflexões críticas na análise das relações entre teoria e prática através das interlocuções entre pesquisadores, educadores e profissionais da creche, com o propósito de produzir conhecimentos novos e contextualizados. Sem citar diretamente a Educação Infantil, mas levando em consideração que a formação em Curso Normal Superior também se destina aos profissionais que atendem a esta primeira etapa do ensino básico, temos o trabalho de *Giovana Cristina Zen* com dois grupos de concluintes do Curso Normal Superior. Ela discute o papel da literatura, mediada por fábulas, na formação de alunos e professores. Ainda dentro deste terceiro bloco, e por ser uma revista da Bahia e sobre Educação Infantil, tornou-se muito pertinente o artigo de *Elizete Silva Passos*, que visa compreender as idéias e atuações da educadora baiana Angelina da Rocha de Assis em prol da educação pré-escolar em Salvador.

Uma profissional dedicada e atualizada a quem muitas diretoras e professoras (como eu) da Educação Infantil se dirigiam para dirimir suas dúvidas e questões e que muito contribuiu para a formação de profissionais que se dedicavam à Educação Infantil.

Com um foco mais voltado para **a escola** ou para **o sistema educacional**, temos um quarto conjunto de estudos, que começa com o texto de *Tereza Vasconcelos*. A partir de uma perspectiva mais ampla, ela descreve e fundamenta o esforço de Portugal em ofertar uma Educação Infantil de qualidade. Em seguida, vem o artigo de *Ligia Maria Leão de Aquino*, que relata o processo histórico das creches comunitárias e da política de Educação Infantil pública no Rio de Janeiro, com destaque para os embates entre: educação x assistência, direito x bem-estar. Alguns estudos se debruçam sobre o que acontece nas escolas, tais como o artigo de *Ana Rosa Costa Picanço Moreira e Vera Maria Ramos de Vasconcellos*. As autoras chamam a atenção para a análise dos espaços educacionais, haja vista que podem ser elementos constitutivos dos processos educacionais e parceiros nas práticas pedagógicas. Os estudos das interfaces da organização espacial deixam evidente a importância da criação de ambientes voltados para o desenvolvimento infantil, onde as crianças se identifiquem como partícipes do processo educacional, rompendo com a concepção adultocêntrica, que determina o papel da criança nos espaços que frequenta. O estudo de *Karina de Oliveira Santos Cordeiro e Liana Gonçalves Pontes Sodré* também permite identificar concepções adultocêntricas. As autoras buscaram desvelar idéias e crenças das professoras a respeito de atitudes e comportamentos das crianças, tendo por base as seguintes palavras: autonomia, independência, disciplina e obediência. Nas descrições das professoras, as autoras identificaram o conceito de infância silenciada, tal como foi-se constituindo no curso da história humana, ou seja: um mundo de adultos onde as crianças não têm voz. No último artigo deste quarto bloco, *Lerida Cisotto e Ana Rita de Cássia S. Barbosa* propõem a organização do cotidiano escolar da Educação Infantil, com suas rotinas, seus espaços e materiais apropriados, com o objetivo de dar significado, vida e prazer às descobertas das crianças, antes da aprendizagem convencional da leitura e da escrita, a partir de um processo denominado pelas autoras de “alfabetização emergente”.

Os quatro conjuntos de estudos deixam entrever a diversidade de temas e questões suscitadas por essa etapa da educação. Porém, cabe aqui lembrar uma afirmativa de Gondra: “as crianças precisam da infância”<sup>3</sup>. Isso significa lembrar que as escolas e creches organizadas para elas devem estar atentas às suas experiências de vida e ao processo de apropriação da cultura humana.

As crianças pequenas aprendem no convívio com as expressões culturais que as cercam e nas experiências que vivenciam com as pessoas, e é através destes processos que vão-se identificando e estabelecendo vínculos com seu grupo de origem e com outras formas de ser e estar no mundo. Cabe ao espaço educacional contribuir para estes referidos processos e planejar um projeto político-pedagógico que leve em consideração as realidades das famílias, bem

<sup>3</sup> GONDRA, José G. Prefácio: a necessidade da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de. (Org.). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 11.

como os conhecimentos científicos. Para tanto, é preciso reconhecer que todas as atividades práticas, inclusive as de alimentação e higiene, entre tantas outras atividades presentes no dia-a-dia, devem fazer parte do currículo, à medida em que a pedagogia reassuma seu papel de prática teórica. Ou seja, de uma ciência que se propõe a ser desenvolvida a partir da reflexão sistematizada na perspectiva da análise crítica, fundamentada nos conhecimentos científicos e na articulação com a história de vida de cada um dos envolvidos. Deste modo, é possível a participação e o envolvimento de todos na alegria do pertencimento e no encontro das diferentes linguagens.

Em linhas gerais, muitos dos artigos aqui publicados permitem que se antevêja que o currículo idealizado para as escolas de Educação Infantil deve propiciar uma relação intrínseca com as atividades do cotidiano, e é este vínculo que pode tornar sua atuação mais efetiva. Aprender a se alimentar, a conhecer as necessidades do próprio corpo, a se situar no mundo da natureza e no mundo dos outros e com os outros implica exercitar diferentes linguagens e usar uma diversidade de recursos. Ao sentar junto a uma criança frente a um prato de comida, estamos abrindo um sem-número de possibilidades: a qualidade da atenção dedicada ao outro, a riqueza dos elementos presentes nos hábitos alimentares saudáveis, os cuidados de higiene, o prazer dos sabores... Enfim, é possível uma pedagogia e um currículo que dialoguem com a criança, seu corpo, sua história social e os diferentes sistemas de representações culturais. Neste sentido é que a Educação Infantil tem muito a contribuir com as demais etapas da educação, que foram distanciando as crianças de suas realidades e da possibilidade de vivenciar, de forma contextualizada, o conhecimento produzido pelas ciências.

Antes de concluir esta apresentação, gostaria de ressaltar ainda duas questões: primeiro, que olhar para a Educação Infantil com o viés das pesquisas tem exposto com mais contundência os problemas crônicos do sistema educacional como um todo; e segundo, a importância de cada etapa da educação para as etapas subsequentes.

# INFÂNCIA E PATRIMÔNIO

Tânia de Vasconcellos \*

## RESUMO

O artigo, resultante de uma investigação etnográfica com crianças, toma a si os estudos sobre as relações entre infância e patrimônio, tendo por contexto o universo do Jongô ou Caxambu, manifestação cultural do Vale do Paraíba, registrada em nível nacional como patrimônio imaterial em 2005. A introdução das crianças na prática desse folguedo foi elemento fundamental na construção cruzada de um novo conceito de infância e de uma nova identidade do próprio Jongô ou Caxambu. Em foco, é colocada a relação educativa percebida como um encontro entre diferentes tempos, diferentes gêneros e vivida como tarefa política, geradora do novo.

**Palavras-chave:** Crianças e infâncias – Patrimônio imaterial – Relação educativa – Educação patrimonial

## ABSTRACT

### INFANCY AND PATRIMONY

As a result of ethnographic research with children, this paper conducts thinking on relationships between infancy and patrimony within a perspective of *Jongo* or *Caxambu* context – an officially recognized (since 2005) immaterial cultural manifestation from the Vale do Paraíba. The participation of children in this game now represents a fundamental element in a simultaneous constructions of the new concept of infancy and of a new identity of *Jongo* game. This perceived educative relationship is just here assumed to be a meeting between different ages and genders and should be faced or treated as a politic task, in which novelties are yielded.

**Keywords:** Children and infancy – Immaterial patrimony – Educative relationship – Patrimonial education

---

\* Doutora em Educação. Pesquisadora da FAPERJ. Professora Adjunto na Universidade Federal Fluminense, Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior, Brasil. Coordenadora do Curso de Pedagogia. Endereço para correspondência: UFF, Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior, Av. Chaim Elias, s/n, Alexis – 28.470-000 Santo Antônio de Pádua/RJ. E-Mail: taniadevasconcellos@yahoo.com.br / taniadevasconcellos@vm.uff.br

Do novelo emaranhado da memória, da escuridão  
dos nós cegos, puxo um fio que me aparece solto.  
Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos.  
É um fio longo, verde e azul, com cheiro de limos,  
e tem a macieza quente do lodo vivo.  
É um rio.  
Corre-me nas mãos, agora molhadas.  
Toda a água me passa entre as palmas abertas,  
e de repente não sei se as águas nascem de mim ou para mim fluem. (...)  
Aí se fundem numa só verdade as lembranças confusas  
da memória e o vulto subitamente anunciado do futuro.  
(SARAMAGO, 1985, p. 54-55)

As reflexões a que este texto convida têm origem na pesquisa “Território jongueiro: infância e identidade” que se encontra em desenvolvimento<sup>1</sup>. O jongo ou caxambu é tomado aqui como pano de fundo sobre o qual se delineiam as relações entre crianças e patrimônio, entre infâncias e memória. Este será sempre um diálogo entre diferentes aspectos do tempo. Tendo em vista essa particularidade, peço licença para trazer à cena as minhas próprias memórias na expectativa de que essa narrativa desenhe uma imagem que nos sirva como porta de entrada na discussão das relações que se estabelecem entre infância, patrimônio e educação.

Lembro-me que chegava à Ilha de Maré, na Bahia, num barco pequeno, acompanhada pela coordenadora regional e por meu companheiro que emprestava os braços fortes para me ajudar a levar às professoras do lugar livros, textos impressos, materiais pedagógicos. Eram os anos finais da década de 80 e eu experimentava, pela primeira vez, o trabalho na educação pública e a distância do Rio, meu território de origem e paisagem interna. Era uma visita oficial da secretaria de educação do estado da qual eu era representante pedagógica naquela situação. Era um encontro com professores, pais, lideranças comunitárias. O barqueiro nos olhou e nos disse: - A maré tá seca. Sorri, sem entender o sentido daquela frase. A professora que me acompanhava explicou que o barco não poderia atracar, teríamos que saltar no mar e caminhar até a margem. Ajeitei o melhor que pude a saia comprida e, sapatos na mão, caminhei até a margem, sentindo em meus pés a areia

roçar delicada entre a meia fina na água morna das praias do nordeste. Uma experiência que começava assim não tinha mesmo a pretensão de ser comum. Na margem, nos aguardava um menino de quatro ou cinco anos. Tinha no bolso a chave da escola e me perguntou se eu gostaria de conhecê-la. Era sábado e o sol estava forte. Enquanto os demais se dirigiam ao local onde aconteceria a reunião, deixei-me levar pelas mãos do menino. Chegamos a uma casa pequena sem banheiro, como eram a maioria das casas de ilha de Maré. Era um imóvel alugado onde funcionava uma classe unidocente comandada por uma professora leiga. Ele abriu-me a porta e, no chão de cimento, se estendia uma fina camada de areia. Nas paredes a produção das crianças enfeitava a sala. Em meio às prateleiras, havia uma grande variedade de materiais pedagógicos construídos em sucata, brinquedos e algum material escolar. O menino mostrava-me cada coisa com grande cuidado e contando, a seu modo, para que servia. Por fim segurou minhas duas mãos e me perguntou se eu queria que ele bailasse o presépio. A expressão “bailar o presépio” me era completamente desconhecida. Disse que sim e ele me levou pela mão ao canto da sala onde se encontrava o presépio. O presépio em questão fora construído pelas próprias crianças, ele me explicou. Olhei com encantamento. As folhas de bananeira se estendiam no chão e sobre elas, entre os arabescos desenhados com a areia fina se encontravam as figuras do presépio. Eram conchas de diferentes formas e tamanhos, esqueletos coloridos de ouriços da região, cavalos marinhos, estrelas do mar. Jamais poderia pensar em melhor expressão do sagrado numa comunidade caiçara. Diante daquele presépio incommon, o menino começou a cantar e dançar. Soube depois que “bailar o presépio” era uma antiga tradição da Ilha de Maré que estava desaparecendo. As professoras das sete escolas unidocentes da ilha

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela FAPERJ - Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

havam levado às suas turmas os velhos da região que ainda conheciam as antigas danças e cantigas. Fiquei ali maravilhada, observando a escrita dos movimentos, acompanhando o desenho dos sons, assistindo àquela criança brincar com o tempo. Um tempo de outrora. E reinventá-lo em tempo novo. Infantil. (Extrato de memória)

Jamais esqueci a visita que fiz à Ilha de Maré e a certeza que ela me confirmou da possibilidade de uma educação infantil de qualidade e do quanto isso passa pela qualidade da relação educativa. A sensibilidade dos professores da Ilha de Maré ao contexto de seus alunos e ao papel mediador da educação marcou-me profundamente. Tenho, desde então, buscado compreender como se estabelecem os diálogos e as tensões entre cultura tradicional e cultura de massa, saberes patrimoniais e escolares atravessados pelas categorias de tempo e espaço e participantes desse campo de disputa que configura a face da infância como resultante do que tenho chamado de “territorialidades infantis”. No entanto, a sensibilidade dos professores da Ilha de Maré para com os saberes e tradições patrimoniais está longe de ser uma regra geral.

Encontrei o Caxambu das Crianças de Miracema-RJ, em 2005, ao final da pesquisa “Criança do Lugar e Lugar de Criança: Territorialidades Infantis no Noroeste Fluminense” (VASCONCELLOS, 2005). Este estudo articulava as narrativas que professores de escolas públicas, privadas e filantrópicas faziam de suas infâncias e do trabalho que desenvolviam junto à Educação Infantil. Trazia por pano de fundo os relatos de cronistas locais e o trabalho de pesquisadores que tomaram a si temas da história e cultura da região noroeste fluminense. Entre outros dados, a pesquisa revelou um profundo silenciamento da escola em relação aos bens da cultura popular local. Tais manifestações, que apareciam nos estudos acadêmicos como elementos relevantes e reveladores da identidade cultural do noroeste fluminense, desapareciam nos discursos sobre práticas educativas como se fossem estranhas à escola e à educação escolar.

No entanto, viemos a constatar que aquilo que a escola abandonava – esses saberes e fazeres da tradição – era objeto de práticas educativas que aconteciam fora da escola, organizadas pelos representantes desses saberes: os líderes do

Caxambu da região. Meu encontro com as crianças do Caxambu teve lugar na mesma época em que o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN - realizava o inventário do Jongo e Caxambu, com fins de torná-lo parte dos bens registrados na recém criada categoria de patrimônio imaterial. O Caxambu das Crianças de Miracema recebe crianças a partir dos três anos. Embora existam crianças nos grupos de Caxambu de Santo Antônio de Pádua e Porciúncula, ambos municípios do Noroeste fluminense, o fato do Caxambu de Miracema ser o único a contar com um grupo exclusivamente de crianças definiu que este acabasse sendo, neste estudo, um campo privilegiado para pensar as relações entre infância e patrimônio.

## O Caxambu – colocando a questão

O Vale do Paraíba e suas adjacências foi palco de uma cultura cafeeira de base escravista que possibilitou o desenvolvimento de tradições, rituais e manifestações artísticas diversas nas senzalas e nos quilombos. Uma dessas manifestações é o jongo. No noroeste fluminense ele é dos elementos mais significativos da cultura popular e se faz conhecer pelo nome de “Caxambu”.

Danças denominadas “Jongo”, “Caxambu”, “Tambor e “Tambu” são ou foram praticadas em diversos locais da região Sudeste. (...) O jongo está ligado às formas de expressão denominadas “batusques” pelos administradores coloniais e cronistas do tempo da colônia e do império. As notícias dos batusques caracterizam-se mais pela aversão e desconfiança que provocavam nas autoridades civis e religiosas do que por descrições positivas de sua configuração. (IPHAN, 2005)

Dança-se o caxambu ao som de um tambor percutido com as mãos. Esse instrumento é, geralmente, escavado a fogo a partir de um tronco sólido. Na cobertura do tambor são empregadas as peles de cabrito ou garrote. Dele provém o nome que se estendeu a toda manifestação: esse instrumento chama-se Caxambu. A preparação dos Caxambus (tambores) é realizada de maneira ritual e secreta, comunicada a iniciados, de geração em geração.

Dança-se o jongo à luz da lua, em terreno de chão batido, ao lado de uma fogueira que também serve para a afinação dos tambores, que se faz aquecendo as peles. Mas o elemento principal do Caxambu é o Cruzeiro das Almas. Toda roda de jongo principia por um ritual que inclui, em maior ou menor grau, elementos religiosos como preces, louvações, ladainhas, procissões.

Dirigida, via de regra, por mulheres, em torno do Caxambu ou Jongo, existe sempre uma confraria ou associação. Em Pádua, durante muitos anos e até a sua morte, dirigiu o Jongo Dona Sebastiana Segunda. No município vizinho, Miracema, ainda está na liderança Dona Aparecida Ratinho. Os saberes que envolvem a prática do jongo ou caxambu são transmitidos oralmente, sendo os mais velhos os seus guardiões. São verdadeiros “tesouros humanos vivos”, categoria referida pela UNESCO para designar pessoas que guardam a memória de práticas e saberes ancestrais (ABREU, 2003) que detêm o sentido da prática do jongo, tanto o revelado como aquele que é de posse apenas dos iniciados. Dona Sebastiana Segunda ofereceu em vida o seguinte depoimento:

A dança é uma “obrigação”, no dia 13 de maio, festejando-se o fim do cativo. Antigamente, na véspera da festa baixava-se um mastro, que o ano inteiro ficava no terreiro de sua casa e em cuja ponta figurava uma boneca “muito bem vestida”. No dia 13, uma nova “ainda mais rica” era colocada na mesma posição, devendo permanecer até o ano seguinte. A boneca representava a “rainha” (a Princesa Isabel) em cujo louvor se cantava os primeiros pontos (VIVES, 1977, p. 71).

O Jongo pode ser dançado a qualquer época, no entanto, é presença obrigatória nas festas de 13 de Maio e no dia de São Benedito. Mulheres vestidas de branco ou com suas saias floridas, turbantes na cabeça, seus muitos colares ou guias dançam em roda, marcando o ritmo com as mãos. No centro da roda fica o cantor ou puxador. Ele entoava versos que os demais participantes repetem. Via de regra, os versos são adivinhas repetidas até que outro participante decifre o seu conteúdo e então tome o lugar no centro da roda em substituição ao primeiro.

Cada puxador inicia sua cantoria pedindo licença. Tal procedimento pode ser compreendido se

atentarmos para o fato de que o Jongo se insere no contexto espiritual da “Linha das Almas”, segmento das religiões afro-brasileiras responsável pelo culto aos antepassados. O Jongo seria, portanto, o aspecto profano de um ritual que guarda uma parte sagrada, oculta aos não-iniciados: “... observa-se a influência da umbanda, sincretismo esse percebido nas indumentárias e guias de orixá usados por participantes”. (FRADE, 1985, p. 70).

Apesar do prestígio junto às instituições ligadas à preservação da memória e patrimônio e da atenção que vem recebendo de intelectuais e da comunidade acadêmica, o Jongo permanece percebido no contexto dos municípios como coisa de “preto, pobre, macumbeiro, cachaceiro” e, portanto, ameaçado pela cultura da elite local.

Quando falamos em samba, jongo, candomblé, umbanda e todas essas manifestações que reconhecidamente temos como herança dos grupos afro-brasileiros, necessitamos lembrar, obrigatoriamente, que isso está ligado diretamente com o negro, com a população excluída da sociedade brasileira até hoje. A realidade é que essa é a população que sempre foi impedida de participar da construção dos destinos do país. Então temos que lembrar, sim, junto com o jongo e com as outras manifestações mencionadas, dos negros, da exclusão social, da pobreza, da falta de oportunidade de acesso à educação e ao trabalho. Devemos lembrar, ao mesmo tempo, da resistência política desses, da teimosia em dizer: mesmo que eu não tenha condições, eu vou ser alegre, eu vou rir, eu vou dançar. Precisamos lembrar que isso é um processo de luta política e não somente arte e espetáculo (IKEDA, 2005, p. 2).

A presença de crianças no universo do jongo é, historicamente, muito recente. As crianças eram, tradicionalmente, proibidas de frequentar as rodas de jongo. Muitos são os relatos de velhos jongueiros que mencionam sua curiosidade pelo jongo e a proibição de partilhar desse folguedo com os mais velhos. Os depoimentos parecem creditar essa exclusão ao fato do jongo ou caxambu se tratar do aspecto profano de um ritual sagrado, a saber, o culto aos antepassados e, portanto, ser considerado lugar de “demanda” e “mironga”, de convívio próximo com o que está no limiar da morte, com os espíritos, com a magia que “amarra” os desprevenidos, os que se aventuram por um terreno que só

os que sabem podem cruzar. Os estudos sobre o jongo apontam o Jongo do Morro da Serrinha, em Madureira, subúrbio do Rio de Janeiro, como o primeiro a registrar a presença de crianças em suas práticas.

Sendo a expressão urbana que resultava da memória trazida do interior, da roça, pelos negros que agora ganhavam a cidade, o jongo da Serrinha, divulgado principalmente por Mestre Darci, músico profissional, preservou do jongo mais seus aspectos externos que sua tradição mágico-religiosa. Foi criada na Serrinha - e funciona até hoje - uma escola de Jongo onde as crianças aprendem a versejar, a tocar, a dançar. Desse modo, é possível supor que, no caso particular da comunidade do Morro da Serrinha, a inclusão das crianças tenha sido uma ação deliberada de salvaguarda. Mas o caso da comunidade da Serrinha é em muito diferente da história das demais comunidades jongueiras do Vale do Paraíba que reúnem os descendentes de escravos das lavouras do café em uma prática do jongo que - longe de ter como principal característica o espetáculo - é a expressão de um modo de ver, sentir, estar e representar o mundo em que vive. Essas comunidades também incluem hoje crianças dentre seus componentes. Elas aparecem integradas ao grupo dos adultos ou compondo um grupo de identidade própria.

Com o registro do Jongo e Caxambu pelo IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - como patrimônio imaterial em 2005, começa-se a discutir políticas de salvaguarda desse bem. No entanto, a inclusão das crianças parece ter antecipado ações de preservação dos saberes tradicionais do jongo e caxambu. Há, nas falas dos velhos jongueiros sobre a inclusão das crianças nas práticas do caxambu, algo que se poderia identificar como uma intuição do conceito de salvaguarda do bem cultural. Era preciso ensinar para que não desaparecesse.

Nesse processo uma série de outros bens culturais começam a ter lugar: surgem pontos de jongo que fazem referência às crianças e a seus cotidianos, brinquedos com representações do Jongo, muitos deles produzidos pelas próprias crianças, instrumentos pensados para seu uso particular, roupas etc...

Tomando por matriz o pensamento de Deleuze e Guattari, Maximiliano López (2008) lembra que todo conceito comporta em si outros conceitos, de modo que estes se organizam em constelações, mutuamente referidas. Desse modo, é possível inferir que tratávamos de um determinado conceito de infância quando a imaginávamos como um conceito que não podia dialogar com aqueles que sustentavam a idéia de jongo. Do mesmo modo, podemos supor que as forças que dão unidade ao conceito de jongo ou caxambu foram alteradas para permitir que a infância seja um desses conceitos. Não é possível mexer em um ou outro sem alterar a rede que estes configuram.

Uma política de salvaguarda de saberes tradicionais dirigida às crianças traz, necessariamente, no seu bojo, uma determinada concepção de infância e propõe uma identidade que é parte do lugar social oferecido às crianças. As crianças, por sua vez, têm seus modos próprios de se relacionar e responder à demanda do mundo adulto, reconfigurando e reconstruindo esse lugar social. Ocupando-o a seu próprio modo e reinterpretando os signos que aí estão colocados.

### **Etnografia com crianças - possibilidades e impasses**

No pátio de um CIEP crianças recém-chegadas de diferentes localidades dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais se reúnem em torno de um homem alto e negro em cuja cabeça pousa um chapéu palha. Elas têm entre três e doze anos, aproximadamente. O adulto propõe jogos de sorte envolvendo nomes de pássaros da fauna brasileira, a partir dos quais as crianças dos diferentes grupos vão sendo rearranjadas de forma aleatória em novas configurações. Resulta que cada novo grupo está agora composto por crianças provenientes de lugares diferentes e que estão interagindo pela primeira vez. Entre riso e muita movimentação, as crianças combinam a brincadeira, negociando e distribuindo entre si funções e escolhendo nomes para representar seus grupos na dramatização que se seguirá. Informado das resoluções de cada grupo, o adulto chama um a um para apresentar-se diante dos demais. O menino ou a menina escolhido/a como líder segue à frente caminhando encurvado como se fosse uma pessoa idosa. Ao som de tambores percuti-

dos por algumas das crianças, aquela que representa o líder canta versos que são respondidos pelos demais que dançam em roda. Da roda saem meninos e meninas aos pares. Cada casal a seu tempo evolui no centro da roda passando a vez a outro com uma umbigada. Depois de algumas repetições dos versos, a criança que comanda a roda grita: - Machado! A este sinal todas param e novo “ponto” é iniciado. (Nota de campo – dezembro de 2005)

Essa descrição foi coletada em dezembro de 2005 no município de Santo Antônio de Pádua, no noroeste fluminense, por ocasião da realização da Oficina de Crianças do Caxambu que teve lugar entre as diferentes atividades de um evento maior, o X Encontro de Jongueiros. Essa descrição nos oferece a possibilidade de perceber que, embora que com a colaboração de um adulto, mas sempre de seu modo particular, as crianças representam o universo no qual estão inseridas e, dessa forma, se apropriam, reinterpretam e reconstróem esse universo. Nesse caso, em particular, o universo recriado é o Jongo ou Caxambu – e a diversidade de sentidos e práticas que nele estão preservadas.

Os encontros do Caxambu Mirim são regulares. Uma ou duas vezes por semana as crianças se encontram em uma atividade dirigida pelo líder do jongo – um homem na casa dos seus trinta e poucos anos, neto da Mestre Jongueira. Os velhos abrem a roda, palestram. O líder assume a parte operacional. Os menores imitam seus movimentos, recriam, inserem novos elementos. Há uma reverência-irreverente no ar. Caxambu é coisa séria e, ao mesmo tempo, brincada.

Há um discurso que se dá entre os corpos em movimento. Uma aprendizagem que se estabelece no diálogo entre os corpos. As matriarcas abrem a roda, seus corpos marcados pelo tempo, o tempo em movimento. Elas são a expressão de um saber construído na experiência. Fixo a minha atenção nos elementos que materializam sentidos. Chama a atenção o ritual da roda e o seu movimento. As saias rodando e desenhando um sentido de gênero e geração. Roda da saia, roda do pensamento. Significados e sentidos comunicados num corpo a corpo. Num corpo em movimento.

As crianças vão chegando devagar à rua em frente ao terreirão de chão batido onde o grupo de Caxambu se reúne para o ensaio. A noite é fria. Algumas

crianças se dispersam brincando. Quatro meninas brincam de roda. Outras duas de um jogo ritmado que soma música a uma coreografia de batidas de mão. Os meninos preferem se colocar na periferia, juntos, conversam, riem. Estamos todos em frente a casa da mestre-jongueira, a matriarca do Caxambu de Miracema. Na porta, começa a distribuição das saias. Tem chamado a minha atenção a importância da indumentária no jongo/caxambu. Principalmente a mudança de atitude das meninas após vestirem as saias sobre os seus shorts e camisetas, as pernas sujas de terra – de correr e brincar. Ao vestirem as saias as meninas se elevam. Parecem maiores. Assumem uma postura ereta, altiva. A roda da saia gira na roda do jongo, como se fosse um símbolo dentro de um símbolo. Descemos todos para o terreirão, que fica em nível abaixo da rua. Alguns carregam bancos, outros, os tambores – tambu, caxambu, candongueiro. Uma das meninas mais velhas se aproxima a mim: – Tia, hoje você vai dançar com a gente. A proposta me pega de surpresa e retruco que não tenho saia pra dançar. Ela insiste: – Mas eu trouxe uma saia pra você. É a saia da minha avó. E me mostra. Tento ainda escapar dizendo que sou grande e gorda e ela, definitiva, diz: – Mas a saia é de elástico. Rendo-me. (Nota de Campo, outubro de 2007)

Roda da saia e roda do pensamento. Compartilhar com as crianças um saber cujo sentido reside na experiência. Não seria esse o sentido último do saber etnográfico? Ser capaz de compartilhar a experiência? Colocar-se nas condições do outro. Viver o que ele vive, experimentar o que ele experimenta, sentir o que sente. Rodo a saia com as meninas e me pergunto em que medida a aventura etnográfica tem lugar, de fato, na pesquisa com crianças. Penso em suas possibilidades, tantas, mas também em suas limitações. No sentido clássico, a etnografia, enquanto modelo interpretativo das diferentes culturas, nunca foi pensada como uma ferramenta capaz de abordar um grupo social específico dentro de um determinado grupo social. Ou seja, isso que tento fazer agora: compreender o sentido do Caxambu por dentro das culturas infantis que residem/resistem dentro da cultura do Caxambu como um todo.

Se afirmamos as culturas infantis como redes de significações e formas de ação social contextualizadas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais elas in-

terpretam, representam e agem sobre o mundo, então é necessário pensar em que medida pode um pesquisador adulto acessar, de fato, essa rede. Hoje, quando a etnografia com crianças torna-se ferramenta usual entre os pesquisadores de infância, faz-se mister indagar em que medida um adulto é capaz de experimentar o lugar do outro quando esse outro é uma criança. Em que medida é possível a um adulto partilhar significados e sentidos próprios das culturas infantis?

Hoje as crianças me conduziram ao cemitério. É dia de São Cosme e São Damião, os santos gêmeos, identificados no sincretismo afro-brasileiro com a falange das crianças. O ritual que vou assistir é o que precede a comemoração da data com balas e doces. As crianças vão ao cemitério para prestar culto à alma dos natimortos. São ao todo sete crianças com idades variadas, mas sempre inferior a sete anos. Vão vestidas de branco e levam nas mãos um saco de papel com balas e açúcar. Atravessam a comunidade guiadas pelo líder jongueiro e acompanhadas por um fogueteiro que marca a sua passagem pelas ruas. O cemitério está construído na encosta do Morro do Cruzeiro, sua entrada principal fica ao sopé do morro, próximo ao centro da cidade. O portão dos fundos, por onde adentramos, fica no alto do morro. Caminhamos nas ruas estreitas do cemitério até alcançar um largo entre os túmulos onde se encontrava um toco, uma árvore decepada. Em torno desse toco foi deixada a oferenda: Sete copos de leite para alimentar aqueles que não puderam sugar o seio de suas mães, balas, açúcar e uma vela acesa. As crianças dançam e cantam. No retorno, o fogueteiro anuncia a passagem do cortejo. As crianças da comunidade correm ao encontro das crianças do Caxambu que lhes distribuem balas. (Nota de campo, setembro/2007)

O tema da morte e das almas é recorrente no Caxambu. Como também é próximo das crianças na vida cotidiana. Durante a pesquisa no Morro do Cruzeiro, o marido da Mestra Jongueira de Miracema foi assassinado a facadas. O crime foi assunto tratado pelas crianças por muito tempo, como também o foi o assassinato da menina de seis anos lançada pela janela em São Paulo e que tomou o noticiário e o imaginário das crianças. A espetacularização da morte produzida pela mídia entra aqui em diálogo com os processos de ritualização do Caxambu que dão à morte uma dimensão estética

por meio da música e dança, por meio dos versos e das demandas. O embate que se trava é entre a informação e a narrativa.

No XII Encontro de Jongueiros realizado no primeiro semestre de 2008 na cidade de Piquete, em São Paulo, eclodiu um fenômeno que já se anunciava timidamente nos anos anteriores: a presença de crianças na roda foi praticamente uma regra geral. A grande maioria dos grupos se apresentou com crianças de idades variadas. Eram grupos da face ocidental e oriental do Vale do Paraíba e zona da mata mineira: do interior do estado do Rio de Janeiro, Minas, Espírito Santo e São Paulo. Algumas mulheres protagonizaram uma cena até então inédita: dançaram o Caxambu com seus bebês ao colo e outras dançaram estando grávidas. Na abertura do evento, Gil – o Líder Jongueiro de Piquete – deu o tom da noite ao fechar a apresentação de seu grupo dançando no centro da roda com seu filho bebê de meses nas mãos, trajado como os demais do grupo. Elevando-o ao alto, dizia: *Caxambu não morreu, Caxambu está aqui.*

## O Caxambu como expressão de uma ética

Desde a década de 80, a questão de uma educação, tendo por base as evidências tangíveis da herança cultural nas suas “manifestações móveis (...), nos seus aspectos monumentais, nos conjuntos urbanos ou fabris, nos núcleos rurais e nas técnicas artesanais, nas manifestações folclóricas ou rituais, no patrimônio natural, biológico e paisagístico” (HORTA, 1996, p.9), vem sendo tematizada sob o nome de Educação Patrimonial. A educação patrimonial não se limita ao aspecto material do bem cultural, mas busca penetrar nas representações contidas no objeto de preservação. Isso porque compreende que a abordagem tecno-científica é insuficiente para a preservação do patrimônio. Ao promover o encontro com o passado, tornado presente pelo bem preservado, a educação patrimonial tem por objetivo fazer despertar a consciência de que, por trás daquele objeto, estamos nós próprios, refletidos como num espelho e que esse reconhecimento no passado tem conseqüências no presente e é vital para a construção do futuro. Es-

colher um bem por preservar é optar por uma determinada narrativa da história. Tradicionalmente, temos preservado a história dos vencedores. Diz Walter Benjamin:

... os que num momento dado dominam são herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. (...) Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais (BENJAMIN, 1994, p. 225).

O que foi deixado como restolho clama por salvação. Aguarda, segundo o dizer de Benjamin, a força messiânica que o redimirá. Não há salvação se esta não for de todos, incluindo os mortos. O passado está pleno de esperança de futuro. De possibilidades que não se confirmaram, mas que também não se perderam, pois estão incrustadas no presente. Sobras nesse canteiro de obras da história. As crianças são inclinadas a procurar nas sobras do trabalho humano os objetos merecedores de sua atenção.

Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si o seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. (BENJAMIN, 1995, p. 18-19).

O “canteiro de obras” de Benjamin vai muito além dos limites de jardim ou de uma marcenaria e seu refugio é mais complexo que os trapos, as sementes e os cavacos que sobram do trabalho adulto. Aqui podemos perceber todo o trabalho humano, toda a cultura. Na obra de Benjamin a infância aparece como herdeira, não dos magníficos edifícios do patrimônio cultural, mas dos resíduos deixados no canteiro de obras. É exatamente naquilo que foi abandonado, deixado de lado, jogado fora, que ela encontra sua face. A infância é herdeira

de ruínas. Ruínas nas quais se reconhece e com as quais cria configurações inusitadas. Configurações que jamais passariam pela cabeça de um adulto. Há aqui uma metáfora sobre o tempo. Sobre o encontro de gerações, sobre a tarefa de conectar passado e presente, de romper o *continuum* do tempo. A história, para Benjamin, se constrói em um tempo saturado de “agoras”. Um tempo que ele relacionou à infância, da mesma forma que a ela atrelou a idéia de mudança.

Mudança é uma boa palavra para tomar como ponto de partida no movimento recente de registro de bens culturais transmitidos oralmente entre as classes populares. Começamos a revolver o canteiro de obras, a contar a história escovada a contrapelo.

Toda educação patrimonial se faz pela eleição dos mortos que não devem morrer, pelo que definimos como memória a ser preservada, pelo que traduzimos por espelho. Há na educação patrimonial a proposta de um encontro com o passado, ou, dito de outra forma, de um encontro inter-geracional.

Para ilustrar o arquétipo do narrador, Benjamin lançou mão de duas imagens complementares: a do viajante que conhece muitos lugares do mundo e a do mestre de ofício estabelecido em um único lugar, o qual conhece em profundidade. Essas figuras, verso e reverso de uma mesma moeda – jovem aprendiz tornado mestre, mestre que já foi aprendiz em terras distantes – marcam o encontro entre as gerações. Para Benjamin, a fonte dos narradores é a experiência passada de uma geração a outra geração. A mim, apetece dizer que essa imagem retrata um só personagem registrado em dois momentos diferentes do tempo: o velho sábio narrador encontra a si mesmo na juventude – pobre bárbaro infantil – e reconta para si a vida vivida e, senhor do passado, é capaz de reinterpretá-la à luz das possibilidades de futuro que foram abortadas, mas que ainda se encontram aí na fresta do tempo em estado germinal.

Narrar, diz Benjamin, é artesanal. Bens patrimoniais como o Jongo e Caxambu têm o ritmo e a cadência do tempo do trabalho manufaturado. Têm o tempo cíclico das estações mudando. A beleza da narrativa, Benjamin a encontrava no tom nostálgico daquilo que estava desaparecendo e que se

desenvolvera junto com as formas de produção que ora também se encontravam em declínio.

... a alma, o olho e a mão estão inscritos no campo. Interagindo, eles definem uma prática. Essa prática deixou de nos ser familiar. O papel da mão no trabalho produtivo tornou-se mais modesto, e o lugar que ela ocupava durante a narração está agora vazio. (...) podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria a sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único? (BENJAMIN, 1994 p.220-221)

Falar de patrimônio cultural é mais complexo do que pode parecer à primeira vista, porque este é fruto de relações sociais definidas, historicamente situadas, e, ao mesmo tempo, é corporificado em alguma manifestação concreta – material ou imaterial. É expressão de valores, de uma estética, de um olhar sobre o mundo.

Patrimônio, portanto, é um campo de lutas onde diversos atores aparecem, construindo um discurso que seleciona, apropria – e expropria – práticas e objetos. Desse modo, os valores estéticos, históricos e outros, presentes nas manifestações patrimoniais não são compartilhados de modo homogêneo por toda comunidade. São narrativas inter-cruzadas. A narrativa deixa espaço ao ouvinte/leitor para produção de explicações e interpretações. Desse modo, o ouvinte torna-se autor porque é produtor de sentidos do que está sendo narrado. A arte de narrar corresponde então ao lado épico da realidade e seu valor é atemporal porque nela está guardado o espaço para o novo, para a reinterpretação, ao passo que a informação é completamente acabada. O mestre jogueiro é um narrador. Ele não ensina algo. O conteúdo de sua narrativa é a totalidade de sua experiência. É ele próprio, sua vida, entregue incondicionalmente ao banquete dos bárbaros – para que devorem tudo e disso possa resultar algo decente.

A observação de campo da relação que entre si estabelecem os mestres jogueiros e as crianças tem me levado a tematizar quais os limites e qual a natureza da relação educativa. Tenho-me feito acompanhar por essas reflexões do filósofo

napolitano Giuseppe Ferraro. Ferraro se enquadra no contexto de filósofos que têm defendido o exercício da filosofia no sentido de experiência. Tem-se ocupado, além de seu trabalho na universidade, com o que ele mesmo designa de “filosofia fora dos muros” ou “de filosofia ao extremo”: a filosofia com crianças, no extremo da vida, e prática de filosofia com os encarcerados, no outro extremo. Ambas situadas fora dos limites acadêmicos. Entre uma e outra, ele tem se ocupado de pensar o que chama de “relação ensinante”. Chama a atenção para o fato de que a filosofia é a única expressão para designar um conhecimento que porta em si a idéia de sentimento, *filia*. É aí, numa relação de afeto, que Ferraro identifica a força de sustentação da relação educativa. Uma relação de restituição marcada pelo encontro entre as gerações, pela diferença de gênero e traduzida como relação capaz de produzir vida, gerar. Relação geradora.

A relação de ensinar é um corpo a corpo. Uma mulher, um homem ensinam aos jovens e às jovens para que se tornem homens e mulheres. É uma relação de gênero. E é uma relação de gerações. Sem esta diferença, não há formação, há informação. Sem a evidência de uma tal diferença, o docente se torna um facilitador. Um técnico da informação que facilita. Mas a facilidade do fazer não é a felicidade do operar. Tanto quanto se pode gozar de um sucesso, não se é feliz se não quando se estabelece uma relação geradora (...) A relação de ensinar, sobretudo e em primeiro lugar, quando sustentada pela filosofia, é uma relação geradora. A diferença de gênero é uma diferença de cuidado e de pensamento. A diferença de geração é uma diferença de idade, um tempo diferente diante e junto de um outro tempo. (FERRARO, 2007, p. 43)

A relação educativa comporta, necessariamente, uma dimensão ética. Ela é um discurso de pai a filho, intergeracional, mas se dá, não no contexto da familiaridade das relações entre pais e filhos, mas no limite do quase, na linha tênue que divide o familiar do não-familiar.

Talvez nenhuma outra época como a nossa tenha sido chamada a repensar esta relação entre as gerações. Nenhuma outra época como a nossa esteve tão preocupada com o futuro das gerações e, portanto, com o próprio futuro da geração da vida. Isso

demonstra a insistência da palavra ética, a qual se encontra em todo documento, em toda prática de saber e em todo agir relacional (...) Está-se em um ponto no qual não é possível conceber qualquer ação ou ocupação que não deva ter em conta que a ética não é apenas algo a mais, um valor agregado que poderia resultar supérfluo; mas, ao invés, é essencial, quando alguém não se fixa às regras e às proibições, mas se conduz à qualidade das relações.” (FERRARO, 2008, p.29)

O que o autor põe em questão é o próprio limite da relação pedagógica e da relação ética. A relação pedagógica é identificada, então, como a possibilidade da produção de uma passagem, um atravessamento. Para esse lugar onde o educando pode encontrar a si mesmo. Fazer passar. Essa é a tarefa. A experiência educativa, para Ferraro, é própria dessa passagem. Quem ensina deixa passar. “Libera a passagem. Oferece os próprios signos, a própria história e experiência, o próprio saber. Ensina. Cria sinais, libera os sinais de passagem. Não de si mesmo. Mas do outro ou da outra. Como propriamente do outro ou da outra.” (FERRARO, 2008, p. 38)

Nesses termos a identidade não é conferida. Ela é uma tarefa política, ela é o objeto último da relação educativa. No entanto, ela só pode ser construída a partir de um ethos, cujo sentido primeiro da palavra, não esqueçamos, é “dentro”. Há, então, que fazer coincidir nessa passagem a sua própria verdade com sua própria história.

## A infância do Caxambu

As crianças, na realidade compartilhada com seus pares, estabelecem uma relação horizontal de identidade entre elas e constroem uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções que possibilitam a vivência da sua infância dentro da lógica de organização social do grupo. O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida. Cada sujeito é atravessado por essas dimensões, que lhes definem um

lugar e uma condição social no espaço e no tempo. Cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa a esse local, mas também designa existência de espaços físicos que materializam essa condição. (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 39)

Toda criança é criança de um local. Da mesma forma, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo, toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias.

A infância, portanto, dá-se em um amplo espaço de negociação que implica na produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto, das territorialidades de criança e das instituições que regulamentam a infância, da relação da criança com a produção e o consumo da cultura de massa e cultura popular. O espaço percebido como dimensão social é a contemporaneidade. Lugar de mediações das diferenças. É no chão do território que se mediam essas relações, pois é o espaço que nos impõe a questão da convivência e é ele o lugar das coisas mudando. A esse campo de embate e negociações, no qual se configura a infância a partir das articulações das tensões existentes que vão dando face nova a ela, denomino “territorialidades infantis”. O conceito de territorialidade implica na idéia de disputa. Portanto, compreender a infância como territorialidade é concebê-la como processo dinâmico, permanente, inconcluso de embate dos diferentes agentes de produção da infância – dentre eles as crianças que, a partir dos diferentes modos pelos quais se apossam dos lugares a elas destinados, emprestam-lhe novas configurações e sentidos, criam para si novos e inusitados lugares.

Esse processo vai dando a expressão a uma identidade infantil singular, fruto dessas diferentes territorialidades. As considerações tecidas até aqui justificam a investigação dos modos pelos quais, em territórios jongueiros do sudeste, vem-se dando de forma imbricada a produção da infância e de uma identidade cultural calcada nos saberes tradi-

cionais do jongo e do caxambu. Que lugar apontam os mestres e a comunidade jogueira a essas crianças e de que modo essas se apossam desse patrimônio e reconfiguram saberes e identidades. Que lugares tomam as crianças para si nesse contexto, e como se permeiam, enfrentam e dialogam essas territorialidades infantis. Essas são questões que este estudo busca responder.

Observar como as tradições do Jongo ou Caxambu são comunicadas às crianças e como estas se apropriam e as transformam não é observar apenas um encontro inter-geracional. O que se observa é um encontro entre culturas. É o processo como as crianças convertem, a seu próprio modo e em novos sentidos, práticas centenárias. A presença das crianças no Jongo ou Caxambu representa para os mais velhos a garantia de preservação da memória narrada. No entanto, a única condição de preservação possível desta memória trilha os

caminhos da invenção. É no inter-jogo que estabelecem entre si o patrimônio, a infância, a memória e a invenção, que encontramos os limites tênues entre as culturas infantis e os saberes tradicionais acumulados. “Quando a infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência” (KOHAN, 2003, p. 244-245).

No encontro do velho sábio narrador e do jovem bárbaro infantil, não é o sábio que aconselha o bárbaro. Ou seja, não é a narrativa que se impõe à infância, mas, justamente o oposto. É a narrativa que se deixa fecundar pela infância e gera narradores grávidos do novo. Assistimos, desse modo, não à entrada da infância no Caxambu, mas ao contrário, ao surgimento de uma infância do Caxambu. O modo único possível de preservação, um renascimento, uma reinvenção.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Regina. “Tesouros humanos vivos” ou quando as pessoas transformam-se em patrimônio cultural: notas sobre a experiência francesa de distinção dos “Mestres da Arte”. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-94.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas 2: rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FERRARO, Giuseppe. O ensino da filosofia e o dever do impossível. In: SARDI et al. **Filosofia e sociedade: perspectivas para o ensino de filosofia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 27-51.
- \_\_\_\_\_. A linha, a medida e a espera do futuro interior. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 27-39.
- FRADE, Cásia (Coord.). **Guia do folclore fluminense**. Rio de Janeiro: Presença/SECC, 1985.
- HORTA, Maria de Lourdes P. **Educação patrimonial**. Rio de Janeiro: Musae, 1996
- IKEDA, Alberto. Transcrição da palestra proferida pelo professor Alberto Ikeda, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista na mesa-redonda “Metodologias e Práticas de Registro da Tradição Oral do Jongo”, In: IPHAN. **O jongo no sudeste: projeto celebrações e saberes da cultura popular**. Brasília: CNFCP/ IPHAN/ MINC, 2005. 1 CD-ROM.
- IPHAN. **O jongo no sudeste: projeto celebrações e saberes da cultura popular**. Brasília: CNFCP/ IPHAN/ MINC, 2005. 1 CD-ROM.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre a educação e a filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Infância e colonialidade. In: VASCONCELLOS, Tânia de (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niteroi: EdUFF, 2008. p.21-37.
- SARAMAGO, José. **Provavelmente alegria**. Lisboa: Caminho, 1985.

VASCONCELLOS, Tânia de. **Criança do lugar e lugar de criança**: territorialidades infantis no Noroeste Fluminense. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

VASCONCELLOS, Tânia de; LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia da infância**. Juiz de Fora: Feme, 2005.

VIVES, Vera de. **O homem fluminense**. Rio de Janeiro: Fundação Estadual de Museus, 1977.

*Recebido em 08.01.09*

*Aprovado em 08.01.09*

# AS “CRIANÇAS CRUAS”: refletindo sobre infância, poder e exclusão no cotidiano da creche

Maria Cristina Martins \*

## RESUMO

O referido texto objetiva discutir questões ligadas à infância e exclusão e prática pedagógica no interior da creche direcionada às camadas populares. Num período de dois anos, orientamos um grupo de estagiários em uma creche da cidade de Aracaju que oferece atendimento para crianças filhas de empregadas domésticas. A metodologia utilizada foi a de estudo de caso e integrou parte da pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Exclusão, Cidadania e Direitos Humanos (GEPEC), financiada pelo CNPQ. Neste texto, trazemos uma parte do estudo e das reflexões organizadas nas entrevistas e registros de campo, coletados nos encontros com pais, professores e coordenadores. A questão que levantamos como problemática do estudo refere-se ao discurso legitimador de práticas discriminatórias e disciplinares, direcionadas às crianças e suas famílias, justificadas sob aval do poder pedagógico.

Palavras-chave: Infância – Educação – Exclusão – Poder

## ABSTRACT

### **THE CRUDE CHILDREN: reflecting upon infancy, power and exclusion in the daily life of the day-care center**

This paper discusses questions linked to childhood and exclusion in pedagogical practices in low income nurseries. We have guided trainees for two years in a nursery of Aracaju (Sergipe, Brazil) which attends children of maids. Our research was a case-study integrating partially a research realized by the Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Exclusão, Cidadania e Direitos Humanos (GEPEC), financed by the CNPQ. We bring here part of the studies and reflections born through interviews and fieldwork observations during encounters with parents, teachers and coordinators. We are guided by a problematic about the legitimation of discriminatory and disciplinary practices through pedagogical discourses directed towards parents.

**Keywords:** Childhood – Education – Exclusion – Power

---

\* Doutora em Educação. Professora adjunta do Departamento de Educação, Universidade Federal de Sergipe - UFS (Grupo de estudos e pesquisas sobre exclusão, cidadania e direitos humanos – GEPEC / Grupo de estudos e pesquisas em educação e contemporaneidade - EDUCON), Brasil. Endereço para correspondência: Cidade Universitária Prof. José Aloísio Campos - DED - Jardim Rosa Elze – 49100-000 São Cristóvão-SE. E-mail: mariacrismartins@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre as relações entre infância, poder e os discursos institucionais produzidos sobre as crianças e suas famílias no interior da creche, faz-se necessário apontarmos a trajetória histórica do conceito de infância e suas significações de acordo com o contexto sócio/político/social.

Aqui propomos pensar um pouco sobre essas questões, tentando entender os processos de constituição do discurso pedagógico e do olhar sobre a criança e sua família, na creche. As práticas e olhares sobre os sujeitos infantis é algo produzido num determinado projeto de sociedade, homem e ciência e numa vontade-de-saber e poder que a modernidade postulou (FOUCAULT, 2001).

Assim, as práticas, sejam elas em sala de aula ou no âmbito das políticas públicas, enunciam o "ser criança", o "como ser criança", quais são as suas necessidades não apenas no plano individual, mas também no coletivo. Definimos, assim, políticas de identidade e modos de ser dos sujeitos infantis.

Buscando as origens do conceito de infância, bastante discutido na obra do historiador Philippe Ariès (1981), vemos que a forma de pensar a infância e as definições do lugar desta na sociedade e na família sofrem transformações significativas ao longo da história. Em especial, a partir da transição da sociedade tradicional para a moderna, quando o ideário liberal-burguês traz novas significações sociais para a criança e para a família, separando a criança cada vez mais do mundo adulto. Segundo Áries (1981, p. 10): "a duração na infância era reduzida ao seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos."

A nova centralidade da infância, fruto das transformações religiosas, políticas e sociais que se verificam a partir do século XVII, vai produzir novas compreensões e investidas sobre a criança, tomando-a, dentre outras coisas, um ser que precisará da proteção e da tutela do adulto para constituir-se alguém no futuro. Se, num período anterior às idéias de juristas e dos eclesiásticos, haviam produzido uma investida moralizante sobre a infância, a sociedade burguesa emergente trará o processo

de disciplinarização e institucionalização como condição primordial para a constituição do sujeito infantil, tornando a escola o espaço privilegiado para educar e moldar as crianças. Assim, a criança é destituída de seu anterior anonimato e transforma-se num novo objeto das instituições como o Estado, a família, a escola, a igreja, os internatos e asilos.

No campo das idéias, legitima-se uma visão de criança como ser incompleto, pautada numa idéia evolucionista que toma a criança na sua plenitude em função de algo evoluído, completo – o adulto (PERROTI, 1982). Nesse sentido, a criança é sempre alguma coisa imperfeita que precisaria ser lapidada, tendo, neste caso, a educação e a escola a principal função de "suprir" a falta de maturidade e a imperfeição. O adulto representa então o modelo futuro, tomado como o estágio mais avançado do organismo vivo, em suas diferentes fases. A essa idéia evolucionista e adultocêntrica se contrapõe a concepção de um conceito de infância construído a partir das relações sociais estabelecidas e das transformações históricas e culturais em que a criança se insere. Na verdade, até o século XIX as ciências humanas estavam vinculadas à filosofia, passando depois ao estudo do homem na sua totalidade e em suas relações com o resto da natureza e com a cultura (SOUZA, 1994).

Trazendo as discussões para o campo da educação infantil, vamos constatar que esse ideário de criança como ser incompleto, destituído de materialidade social ou românticamente constituído, ainda está presente, embora não seja hegemônico. Isso corrobora com uma prática de negação da criança como sujeito capaz de exercer sua cidadania, sem estar necessariamente sob a tutela do adulto.

Os estudos sobre a trajetória histórica do conceito de infância e das concepções pedagógicas que informam as práticas são elementos teóricos que fundamentam nossas discussões sobre cidadania e direitos da infância. Daí sua importância. Estamos tentando pensar que a construção da idéia de cidadania da infância passa também pela crítica tanto aos mecanismos de reprodução de práticas equivocadas e destituidoras de direitos no interior da escola, como daquelas implementadas no campo das políticas públicas para crianças, em especial, as de camadas populares. Para essas cri-

anças os discursos e as ações voltam-se, na maioria das vezes, para a avaliação de uma carência, que seria suprida por uma educação compensatória e por um “discurso pedagógico” que autoriza práticas discriminatórias ou desqualifica a cultura familiar, especialmente no tocante a hábitos de alimentação e higiene.

Voltando às questões em relação às transformações ocorridas no campo da infância e da família, e que se intensificaram com a modernidade, a nova centralidade da criança e a sua diferenciação do mundo adulto ocorrem em conjunto com as novas investidas sobre o corpo, a sexualidade da criança e a saúde da população. Foucault (2001) vai denominar essas práticas de “exercício de poder” sobre o corpo-espécie e que se dão num âmbito mais amplo, desde o século XVIII. O corpo enquanto suporte ou processos biológicos; a proliferação da espécie, os nascimentos e as mortes; a saúde da população, o seu crescimento ou contenção. Na verdade, a necessidade de regularização desses processos dá-se através das mudanças nos mecanismos de poder, que institui novos dispositivos para gerir a vida dos indivíduos e da população, constituindo-se no que o autor denomina de biopolítica da população.

Esse agir sobre a população vai disseminar-se por todo corpo social e será utilizado pelas instituições como a escola, a família e a polícia, e incorporado pelas disciplinas, como no caso da medicina. A nova forma de poder vai-se estabelecer como um conjunto de técnicas eficazes para o controle do campo social e na produção de discursos de verdade. Segundo Foucault (2001), o biopoder opera segregando, hierarquizando, garantindo situações de dominação e efeitos de hegemonia, sendo essencial para a expansão do capitalismo.

A sociedade que vem-se configurando até chegar ao período chamado de modernidade, vai definir novas formas de controle e significação para as crianças e para as famílias, delineando a supremacia da instituição escolar. Neste caso, o novo sujeito criança será investido de cuidados “especiais”, baseados num saber educativo e psicológico circunscrito a um grupo de profissionais e instituições. Esses são avaliados pelo campo social como aptos a exercerem o poder, a ordem e a disciplina sobre as crianças.

Ao novo sentimento de infância corresponderá todo um arcabouço teórico no campo da psicologia, da pedagogia e da medicina, dando suporte às novas práticas educacionais e à produção de verdades sobre a vida e o corpo das crianças e também das famílias. Segundo Bujes, “São estas pressões a favor da vida e interessadas no seu governo que explicam o afã da sociedade em proteger/regular as suas crianças, no quadro sociopolítico que se delineia na era moderna, com o processo de secularização das instituições sociais”. (FOUCAULT, 2001, p. 36).

Assim, a educação de crianças pequenas se inscreveria no conjunto das tecnologias políticas que vão investir na regularização e no controle das populações. Segundo Foucault (2001), o efeito histórico de uma sociedade normalizadora é a produção de uma tecnologia de poder centrada na vida. Esse movimento em relação à criança e que se verifica desde o século XVIII, vai tornando-se um dos objetos da ciência.

## **Infância/corpo e campos de saber**

A infância, na verdade, torna-se um domínio de interesse sobre o que se tenha “vontade-de-saber”. O corpo dela será assim um foco de “poder-saber”, tornando-se alvo de novos mecanismos de poder. A esse poder disciplinar, segundo Foucault (2001), corresponderão novas tecnologias de individualização, as quais se darão através do controle dos corpos que, vigiados no detalhe, tornam-se cada vez mais produtivos e normalizados.

Esse poder disciplinar também se relaciona com a reorganização dos campos de saber: produzem-se aí os saberes codificados nas disciplinas a que denominamos ciência. Essas disciplinas e suas especialidades vão atuar sobre a separação dos corpos ou até seu esquarteramento e entrega aos diversos profissionais (LOBO, 1993).

Nas situações educacionais, os profissionais de pedagogia e de psicologia serão os sujeitos autorizados a moralizar, disciplinar e explicar os comportamentos dos sujeitos infantis, através de um discurso pedagógico, muitas vezes destituído da experiência das próprias famílias, em especial, daquelas consideradas “pouco esclarecidas” sobre a educação de seus filhos.

Na verdade, o aparato de cuidados em relação à criança na sociedade moderna traz, como já dissemos, um paradoxo. Se ela ganha um lugar diferenciado em relação ao adulto, o que constitui um avanço em relação ao reconhecimento da especificidade da infância, por outro lado, esse lugar imporá uma tutela cada vez maior do adulto, justificada, por exemplo, pelos discursos jurídicos e pedagógicos. A ampliação dos dispositivos de institucionalização das crianças fará aparecer cada vez mais espaços de guarda e confinamento, especialmente para as crianças pobres.

No campo das idéias, uma gama de saberes serão produzidos para explicar a natureza e a vida dos pobres, suas formas de pensar e seus modos pouco higiênicos de vida. Haverá também uma maior intervenção do Estado, inclusive para gerir a vida privada dos pobres. Segundo Rago (1997, p.173), "O poder médico persegue a infecção no espaço privado do trabalhador, invade sua casa, inspeciona seu quarto e prescreve normas de conduta anteriormente testadas nos espaços públicos."

A partir do século XIX, os estudos proliferam, acompanhados pelo discurso de uma higienização das populações pobres. A partir daí, se trará para o campo do estudo da infância uma ordem normativa que se inscreve nas relações de poder-saber.

Ao tornar-se foco/objeto de um olhar científico (e também moral) ao ter documentado as minúcias de uma conduta, o sujeito moderno – o infantil, igualmente – passa a se inserir num espaço normativo que a todos engloba. A individualização normativa não tem exterior, todos nela se encontram, sejam normais ou anormais". (BUJES, 2002, p.39).

É nessa normatividade que se encontra o processo de individualização das crianças. Ao mesmo tempo em que o sujeito infantil se torna visível e singular, ele também se insere numa ordem múltipla com táticas disciplinares e específicas. Neste sentido, o sujeito pedagógico será o resultado de uma articulação entre os discursos que o norteiam – discursos que se pretendem científicos, e práticas institucionalizadas que o capturam. As instituições destinadas à educação de crianças, nesse caso, terão o papel de produzir práticas e saberes que servirão de parâmetros para os mecanismos de regulação e normatização.

A produção de um discurso científico e médico/pedagógico, sobre o ambiente e os cuidados com as crianças, fará da creche, por exemplo, uma prova de civilização do século XIX e uma das alternativas às mães trabalhadoras e às crianças pobres.

Aqui cabe um breve comentário sobre as origens e a dinâmica das creches no Brasil e sua relação com os mecanismos produtores de um discurso legitimador de práticas discriminatórias e subalternizantes em relação às crianças pobres e suas famílias.

Desde os tempos do Brasil Colônia, as crianças pequenas foram objeto da filantropia, da caridade religiosa e dos governos interessados no atendimento e tratamento conferido a elas, em especial, as consideradas pobres. Após o advento da Lei do Ventre Livre, um significativo número de crianças negras foi colocado em situação de abandono. As crianças eram vitimadas pela morte ou acolhidas, quando sobreviviam, por criadeiras ou pela roda dos expostos, uma instituição nascida na Europa e instituída no Brasil pela Santa Casa de Misericórdia para acolher os enjeitados, e que deu origem às nossas primeiras instituições de atendimento à infância (CIVILETTI, 1991). A situação de abandono das crianças tocava as elites preocupadas com as questões humanitárias e econômicas do fim da escravidão e com o aumento da população infantil, constituída por negros e bastardos, nas ruas do país. Na verdade, as instituições, para atender às crianças de camadas populares no Brasil, nascem sob o estigma da escravidão e da exclusão, inscrevendo-se nos mecanismos de controle da população negra e pobre.

No longo processo de instalação dos primeiros asilos infantis, creches, escolas maternas e jardins de infância, que se estende desde a Colônia até a República, verifica-se uma tendência que se altera entre o assistencial, o filantrópico e o higienista, somente mais tarde assumindo uma dimensão pedagógica mais explícita.

No tocante ao atendimento à infância pobre, houve uma tendência histórica de predominância do caráter de atendimento assistencialista e filantrópico. Os processos de industrialização crescente, urbanização acelerada e a inserção de um grande número de mulheres no mercado de tra-

balho, conferiram outras modalidades de atendimento, voltadas também para as classes médias, clientela de rede privada, sem falar nos avanços no campo da pedagogia, da medicina e da psicologia em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças.

Discutindo a questão histórica da educação infantil e as polêmicas em torno da oposição entre pedagógico e assistencial, Kuhlmann Jr (1998, p. 82) afirma que:

A grande marca dessas instituições, então, foi a sua postulação como novidade, como proposta moderna e científica. (...) A creche para as crianças de 0 a 3 anos foi vista muito mais do que um aperfeiçoamento da casa dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas: pelo contrário, foi apresentada como substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.

Sobre a questão da interpretação de abandono de crianças nas rodas, Venâncio (1999, p. 33), relata que: “entre os séculos XVIII e XIX, a única forma de as famílias pobres conseguirem apoio público para a criação de seus filhos era abandonando-os”. Isso de certa forma obrigava ao Estado recolher os abandonados. O autor referido questiona a idéia de que o abandono das famílias era apenas um ato de desamor.

Ao buscarmos compreender as relações entre as funções da creche e o papel da maternidade, no que concerne à criação dos filhos, vamos observar uma diferenciação de classe, que se define desde as origens desses equipamentos. O estudo de Civiletti (1991, p. 49) nos aponta:

O exercício da maternidade não era encarado da mesma forma, para as mulheres ricas e pobres. O movimento higienista identificava nas primeiras uma maior capacidade para criar seus filhos. (...) A vivência da mulher quanto ao exercício de sua função materna e quanto à creche, diferencia-se, portanto, profundamente segundo sua inserção de classe.

A defesa da creche e do atendimento público à infância desvalida e abandonada foi uma das questões levantadas como alternativa à situação de pobreza das crianças da Cidade do Rio de Janeiro, residentes em favelas ou casas de cômodos por volta do século XIX. O trabalho de Kuhlmann Jr (1998, p. 88) chama a atenção para a afirmação

da hegemonia do caráter médico-higienista nesse período, em relação às instituições voltadas para as crianças, especialmente a creche.

... Não havia apenas médico higienista na educação infantil. Além da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e métodos pedagógicos para criança pequena. (...) a difusão das instituições associava-se umbilicalmente à idéia de sociedade moderna e civilizada à ideologia do progresso”.

O estudo de Donzelot (1980), que trata, dentre outras coisas, das transformações das famílias na França e da conservação das crianças, destaca o momento em que o médico torna-se um personagem importante no cenário familiar. Esse novo personagem no espaço do lar servirá para legitimar o discurso sobre a educação das famílias, conferindo-lhes uma cientificidade. O médico entronará o discurso do científico, definindo padrões de comportamento e relacionamento entre adultos e crianças. Legitimará o discurso sobre a perniciosidade dos serviços para a educação das crianças burguesas. As amas de leite serão vistas como alternativas inadequadas à higiene e à saúde da criança, principalmente se fossem negras.

O movimento higienista, iniciado na Europa desde o século XVIII, vai marcar as instituições de atendimento à criança e suas concepções, por um longo período, no Brasil. O poder do discurso médico impõe não somente práticas no âmbito das instituições públicas como também nos espaços privados, especialmente em relação a mulheres e crianças.

Começa a formar-se um saber médico administrativo, voltado para gerir e controlar os comportamentos e a vida das populações, em especial nos centros urbanos em emergência. Aos poucos, a figura do médico e o seu saber vão tornar-se dispositivos importantes no trato com as populações. O médico deverá ensinar aos indivíduos como cuidar de sua saúde nos espaços individuais e coletivos. Ele passa a ser o perito que deverá observar, corrigir, melhorar o corpo social e mantê-lo em um permanente estado de Saúde. A própria história das práticas médicas e do surgimento da medicina social

Segundo Foucault (2001, p. 80), "... o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa com o corpo". Para o autor citado, o corpo é uma realidade biopolítica. Sendo assim, a medicina é uma estratégia biopolítica e segue percursos diferentes ligados à conformação do Estado, aos processos de urbanização e à formação da força de trabalho. O deslocamento da população do campo para a cidade, o aparecimento de um contingente de pobres e insatisfeitos, habitando os espaços da cidade, produz a necessidade de controle e de contenção de conflitos, que se darão não somente pela força física, mas pelo poder sobre as populações urbanas. Segundo o mesmo autor, é então que aparece e se desenvolve uma atitude de medo, de angústia diante da cidade.

No caso do Brasil, as idéias higienistas servirão de base às propostas autoritárias de higienização e controle das populações pobres, como foi o caso dos cortiços na Cidade do Rio. As práticas cotidianas das populações pobres serão interpretadas e associadas ao atraso e à falta de higiene, devendo ser observadas no âmbito do privado e na educação das crianças ou extirpadas.

No que diz respeito à criança, a preocupação com a mortalidade infantil, o combate ao aleitamento mercenário (as amas de aluguel), a necessidade de se criar um ideário burguês de maternidade, contrário aos "equívocos" da maternidade pobre e negra, e o controle da população, fizeram dos médicos os pioneiros da defesa e criação de instituições privadas de caráter filantrópico, para atender crianças. Os médicos e suas ações filantrópicas se põem a serviço do Estado para assegurar uma população adulta moral e fisicamente saudável (CIVILETTI, 1991).

Posteriormente, outros discursos e profissionais ocuparam a cena na creche, como os pedagogos, os assistentes sociais e os psicólogos. No entanto, o caráter "medicalizante" das relações pedagógicas se manterá, inclusive acompanhando a trajetória escolar das crianças pelas séries iniciais, momento em que a questão do "fracasso escolar" se faz presente, em especial para as camadas populares. Para essas, a pedagogia, a medicina e a psicologia produzirão verdades e saberes que, por

sua vez, destituíram de fala e significância a experiência cultural das crianças e de suas famílias.

Segundo Foucault (2001), o poder e a verdade estão ligados numa relação circular. Se a verdade existe numa relação de poder e esse se dá em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser pensados funcionando como regimes de verdade. Ainda segundo o autor, cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade, isto é: os tipos de discurso que oculta e faz funcionar os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir entre verdadeiras e falsas; os meios aos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e os procedimentos valorizados na aquisição de verdades.

Ainda hoje, a instituição creche, em nossa realidade, produz discursos baseados nos saberes da psicologia e da pedagogia, especialmente, e que se vinculam a um lugar conferido à ciência, a qual define uma aceitação de alguns discursos em detrimento de outros. Esses são explicitados por profissionais "credenciados" para dizer e tecer a política da verdade – os professores e psicólogos e, em alguns momentos, os médicos e assistentes sociais.

Cabe sinalizar que o referido autor em sua obra não está analisando as estruturas escolares e seus profissionais. Nessa questão, Foucault vai-se ater ao poder relacionado às formas de governo, mais no campo político e administrativo do Estado, no que ele denomina de governo dos homens.

Em relação à discussão que estamos travando, no espaço da educação institucional de crianças pequenas, o poder das práticas e dos discursos instituídos sobre as crianças e suas famílias confere ao professor um lugar de poder e poder-saber, que se legitima nas próprias questões estruturais da sociedade brasileira em relação à criança e a seus direitos.

## **As malhas da exclusão: "As crianças cruas"**

A trajetória histórica da sociedade brasileira, em relação à infância pobre, é negativa. Ela é marcada pela exclusão e pela manutenção ou naturalização de um ideário de que a essas crianças estão

reservadas as “migalhas” das políticas públicas. Não há nenhuma dúvida de que, da roda dos expostos às instituições públicas de educação infantil de hoje, as conquistas foram significativas e marcaram uma construção importante no plano social, jurídico e político. Segundo Martins e Ferreri (2004, p. 196), “... há de se considerar que o reconhecimento dos direitos sociais dos sujeitos infantis representaram transformações na ordem dominante”. A consolidação desses direitos estaria intimamente ligada à ampla mobilização social que a sustentou, especialmente nos anos noventa do século passado.

Entretanto, essas conquistas não definiram mudanças imediatas nem nas práticas cotidianas, nem no ideário acerca das crianças consideradas socialmente vulneráveis. A recente experiência política da nossa sociedade frente aos direitos infantis poderia explicar, de certa forma, a resistência ainda presente quanto ao pensar infância e pobreza desvinculadas da marginalidade. Ou considerar os direitos infantis, do ponto de vista legal, como medidas de proteção somente para as crianças pobres que cometem algum delito. Se pensarmos que, em termos históricos, tudo é muito recente, o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente – a lei 8069/90, que se define como marco legal importante, produz no contexto de determinadas realidades escolares conflitos e confusões no que concerne à sua interpretação. No caso da educação de crianças pequenas, que aqui é objeto de nosso interesse, poucos são os professores e pais que consideram que o ECA também diz respeito aos direitos dos pequenos, garantindo inclusive o acesso aos serviços de creche e pré-escola a todos, independente de sua classe social, tendo os mais pobres a preferência pela condição de urgência social.

Entretanto, o que prevalece em relação aos serviços educacionais para as crianças das camadas populares é uma visão assistencial e compensatória em detrimento de uma afirmação de cidadania e direitos.

Como já dissemos, houve mudanças significativas, fruto tanto de conquistas legais como também em relação ao papel da mulher na sociedade, sua inserção no mercado de trabalho, consequência inclusive dos novos arranjos do capital, em seus

mecanismos de reprodução social. Essa conjuntura, aliada a novas formas de pensar a criança e seu desenvolvimento, produziram transformações nas práticas no interior das instituições infantis. Entretanto, algumas visões, consolidadas e forjadas no âmbito de uma sociedade excludente, como a brasileira, ainda permanecem.

As experiências no interior da creche e no processo de orientação dos alunos, nos trouxeram algumas certezas e alguns questionamentos para o estudo e que aqui sinalizamos. Na análise das entrevistas e dos registros de campo, encontramos discursos que certificam as crenças, por parte de professores e pais, de que a correspondência entre a pobreza e o baixo desempenho escolar é direta, estando essa correspondência calcada em mecanismos individuais e não estruturais. Os discursos sobre o desempenho das crianças e as possibilidades de obtenção de sucesso ou fracasso em seu futuro escolar aparecem nos espaços da sala e nos encontros com os pais, estando as possíveis resoluções dos problemas direcionadas a determinados profissionais e, conseqüentemente, a campos de saber.

Os profissionais mais requisitados e sinalizados como serviços ausentes e necessários na creche foram os de assistência social e psicologia, considerados os mais aptos para lidarem com problemas familiares e individuais das crianças. Nossa primeira demanda de trabalho na creche onde realizamos a pesquisa, apontada pela coordenação pedagógica, foi um psicólogo para trabalhar com crianças e pais considerados “problemas”.

No que se relaciona ao conhecimento dos dispositivos legais de proteção e garantia dos direitos das crianças, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, o reconhecimento da validade e existência do mesmo é vista como um avanço, mas compreendido de forma equivocada. O mesmo é visto como um conteúdo legal, necessário ao estudo dos profissionais do Direito e da Assistência Social e utilizado apenas para proteção ou para a punição das crianças pobres, especialmente aquelas que estão nas ruas.

A cidadania das crianças no interior da creche voltada para o atendimento em áreas mais pobres, parece estar limitada ao poder e às alianças das

famílias com os professores, que estabelecem pontos de contato sob uma visão caridosa, disciplinadora ou punitiva, que muitas vezes reforça preconceitos e produz relações de subalternidade diante do poder da instituição e da naturalização de práticas excludentes contra crianças e suas famílias. Essas são vistas como ignorantes ou incapazes de educar e cuidar bem de seus filhos. Seus hábitos e comportamentos com relação à higiene e aos cuidados pessoais são avaliados como precários, necessitando de um trabalho educativo para transformá-los.

Em depoimento coletado na reunião de professores, esses, ao serem questionados sobre a função da creche, respondem:

*... É um mal necessário, mas muito útil às crianças pobres.*

*... Esse é o único espaço de educação dessas crianças.*

*Eles vêm de casa cru, cruzinho ...*

*A creche ensina aos pais também.*

*... o resto é só a vida.*

Essa desqualificação da família pobre, no que concerne à educação de seus filhos, acaba, dentre outras coisas, legitimando práticas autoritárias e hierarquizantes, não só em relação ao trabalho pedagógico com as crianças consideradas “cruas”, mas também com os pais. O saber pedagógico está centrado nos professores tidos como aqueles que melhor sabem “educar e cuidar” das crianças, restando aos pais colaborarem com outras tarefas, tais como: festas, campanhas de finanças, limpezas, participação em reuniões informativas de definição de normas e cobranças. No caso da instituição onde realizamos o estudo, a relação de subalternidade é reproduzida na creche através das tarefas designadas às mães, como, por exemplo, “o dia da faxina.” Ao problematizarmos com os professores, no processo de entrevistas, sobre a validade ou não dessa participação das mães e sobre outras possibilidades e tarefas, a justificativa pelos professores e coordenadores foi a seguinte:

*É o que elas gostam e sabem “fazer melhor”. Afinal elas são profissionais disso.*

Como são as coordenações encarregadas de fazerem a escala, os professores se eximiam da responsabilidade de conversar com os pais e ouvi-

rem suas propostas, embora sejam eles os depositários das reclamações. No processo de trabalho com as mães, as queixas sobre o fazer a “faxina” eram tímidas, às vezes não muito claras. Foi preciso ler nas entrelinhas das entrevistas, nos silêncios, nos olhares.

Nessas entrelinhas ficava claro que o poder da fala pode estar com os professores, mas os pais resistem e transgridem no cotidiano das relações. As mães não iam fazer a faxina, ou serviços insatisfatórios tinham que ser refeitos. No trabalho de campo, o desafio foi o de transpor o emaranhado de vozes e lugares instituídos na hierarquia da creche até chegar a entender o significado daquela tarefa para ambos os grupos – professores e mães. Foi necessário também o estabelecimento de confiança e compromisso de sigilo em relação às falas mais críticas. Afinal, a disponibilidade de um dia de trabalho da mãe na creche condicionava a matrícula da criança.

No fragmento retirado do depoimento de uma das mães, uma crítica contundente a essa prática de trabalho com os pais aparece.

*.... Por que não podemos fazer outra coisa na creche?*

*Eu sou costureira também...*

*.... elas não ouvem os pais... é só mandar fazer...*

*... Médico, professora, trabalha na escola do filho?*

*... é não?*

Nas nossas vivências e observações, na creche, pudemos constatar que a grande questão que impedia a creche de deixar as mães participarem de outras tarefas, inclusive do pedagógico, era a desconfiança na capacidade e na “condição pedagógica” dessas mães, submetidas que estão ao lugar da pobreza e dos que não sabem. Que não sabem ler, escrever, cuidar da higiene, da boa comida, não sabem, não sabem...

Pensando nas questões que Foucault nos traz em sua pergunta: “Que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos?” Ele também vai nos dizer que:

*... no fundo, em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam características e constituem o corpo social, e estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer, nem funcionar sem uma produção, uma*

acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. (2001, p. 179)

Segundo o referido autor, na realidade de nossa sociedade, somos submetidos pelo poder e pela produção da verdade. Os mecanismos de produção de verdades utilizados pela escola se estabelecem nos conteúdos curriculares e nas relações entre os pares: alunos/professores/pais e como formas de significação dos sujeitos.

Aqui, cabe-nos refletir, já que estamos trabalhando com as idéias de Foucault, que o poder e o discurso da verdade não é algo que se dá sem resistência, ou sob uma aceitação passiva. Não é simplesmente dizer que os professores oprimem crianças e pais por uma vontade individual de exercício e abuso de poder. A noção é de um poder circulante, que funciona em cadeia, em rede. “Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação. Não são “alvos inertes” (2001, p. 183).

Os sujeitos são, na verdade, constituídos pelo poder. Seu corpo, seus gestos, discursos e desejos são uma identificação dos efeitos do poder. Dessa forma, quando fazemos essas reflexões, não estamos acusando os professores, os psicólogos ou médicos de submeterem ao poder de seu discurso a população, no caso, as crianças. É isso, mas não

é somente isso. A própria constituição histórica da educação infantil, em especial no campo das políticas públicas, nos traz respostas. A precariedade dos serviços para as populações pobres faz do Estado também um agente violador dos direitos, instituindo mecanismos discriminatórios e excludentes de poder. Se a imagem das crianças de camadas populares é distorcida, o professor, por sua vez, tem na sua função um aspecto que o desqualifica profissionalmente. É visto como um ‘sacrificado’, que se esforça para fazer o melhor para as crianças pobres. Isso reproduz uma imagem de caridade/voluntarismo e filantropia da profissão docente, com uma forte marca de gênero e vista como um lugar de pouco status profissional.

No âmbito das práticas instituídas na creche, a inversão de valores, que transforma direito em bem-estar, traduz-se em mecanismos que vão produzir uma imagem distorcida da população e de seus filhos, reforçando os vínculos de dependência e de descompromisso da própria comunidade com o serviço prestado, já que não são convocados para as decisões. Ao mesmo tempo, as famílias encaram como uma dívida ter a creche e, por isso, não fazem críticas ou consideram que o “falar na creche” seja na verdade lugar de outros, já que suas falas não são qualificadas, existindo talvez um lugar legitimado daqueles que podem “falar na creche”.

## REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
- CIVILETTI, M. V. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n.76, p. 31-40, 1991.
- DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LOBO, L. F. Reflexões sobre o poder disciplinar e a psicologia. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 112, jan, p. 39-45, 1993.
- MARTINS, M. C. Educação infantil e exclusão. In: NEVES, Paulo S. da Costa (Coord.). **Processos de exclusão, espaço público e cidadania em Sergipe: estudos de caso**. Aracaju: UFS/CNPQ, 2000. p.72-92. Relatório de pesquisa.

MARTINS, M. C.; FERRERI, M. A. Infância, cidadania e paradoxos: entre lutas e polícias. In: MENDONÇA, M. (Org). **Educação, violência e polícia: direitos humanos?** Salvador:EDUFBA / UFS, 2004. p. 195-220.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas: Papiros, 1994.

VENÂNCIO, R. P. **Famílias abandonadas**: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – Séc. XVIII e XIX. Campinas: Papyrus, 1999.

RAGO, M. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

*Recebido em 30.09.08*

*Aprovado em 30.09.08*

# REPENSANDO A INFÂNCIA EM SUA MULTIPLICIDADE

Bianca Recker Lauro\*

## RESUMO

O mundo atual tem sofrido grandes mudanças, o que exige um reposicionamento do homem e da infância, um repensar de novos valores e novos conceitos. Um novo olhar para a infância ou, quem sabe, mesmo um “escutar” a infância que já esteve por tanto tempo silenciada. Nosso objetivo é discutir a diversidade na/da infância. Como se dá a questão do espaço-tempo na infância, da modernidade à atualidade. O modelo de criança ideal, “normal”, surge na modernidade quando se busca o modelo de “homem padrão”. Na atualidade, o que se problematiza é a quebra da normalização da infância, o respeito às diferenças, ao tempo de cada criança e ao espaço-infância vivido de forma intensa e única. Por fim, indagamos sobre o papel da escola enquanto perpetuadora do padrão de normalidade na/da infância. Se a escola julga um tempo certo e uma maneira adequada de ser criança, ela rompe com qualquer possibilidade de permitir ao outro ser da maneira que é, fazendo do modo que pode, tendo o tempo de que precisa. Cabe a nós, educadores, discutirmos o respeito à diversidade na/da infância a fim de que se possa romper com os padrões de normalidade preestabelecidos na Modernidade.

**Palavras-chave:** Infância – Diversidade – Modernidade – Atualidade

## ABSTRACT

### RETHINKING CHILDHOOD IN ITS DIVERSITY

The present world has been suffering great transformations. This situation requires to take a new stand about the human being and its childhood, and to rethinking values and concepts. We suggest a new glance over childhood a new way of *hearing* this childhood that has been silenced for a long time. We question space-time during childhood from Modernity to our days. The model of an ideal child, or *normal* child arise during Modernity as one thrives to model the standard human being. In the present days, what is been problematized is the rupture from childhood normalization, the need to respect differences, the time and space of each child as it is felt an intense and unique way. Finally, we question the role of school as a tool to perpetuate norms about childhood. If schools establishes a clear time and adequate way to be a child, there is no more a possibility to permit the other to be like he/she is, following his/her way and pace. It pertains to us, as educators, to discuss respect toward diversity so as to break away from the modern pre-established patters of normality.

**Keywords:** Childhood – Diversity – Modernity – Present days

---

\* Mestre em Educação – UFJF. Professora e Coordenadora da rede municipal de Juiz de Fora. Professora do curso de Especialização em Educação e Diversidade – UFJF, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Subtenente Omar Pereira, n. 85, Bandeirantes – 36047-190 Juiz de Fora/MG. E-mail: biancalauro@oi.com.br

Há um país chamado Infância, cuja localização ninguém conhece ao certo. Pode ficar lá onde mora o Papai Noel, no Pólo Norte; ou ao Sul do Equador, onde não existe pecado; ou nas florestas da Amazônia, ou na África misteriosa, ou mesmo na velha Europa.

Os habitantes deste país deslocam-se no espaço em naves siderais, mergulham nas profundezas do oceano, caçam leões, aprisionam dragões. E depois, exaustos, tombam na cama. No dia seguinte, mais aventuras. Não há déjà vu no país da Infância. (Scliar, 2004)

Falar sobre a infância é falar sobre algo indecifrável, enigmático. Talvez fosse correto dizer que é a fase da vida em que somos crianças e quando se iniciam nosso aprendizado e nossas descobertas. Mas a infância se revela como algo mais complexo; talvez por isso vários pensadores, desde a Antiguidade, vêm tentando entender e compreender o que Larrosa (1998, p. 67) caracterizou como “seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua”.

Buscando a etimologia da palavra infância, encontramos a criança como a “sem voz”. E foi isso que a modernidade veio fazendo no decorrer do seu processo, calando a voz das crianças, tentando dizer por elas, sentir por elas, falar sobre elas. Como Larrosa (1998) mesmo nos diz, tentamos nomeá-la, defini-la, explicá-la. Mas a infância se mostra longe de qualquer captura, de qualquer aprisionamento. Ao contrário, ela inquieta nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e nos instiga e fascina a cada dia.

O mundo atual tem sofrido grandes mudanças, o que exige um reposicionamento do homem e da infância, um repensar de novos valores e novos conceitos. Um novo olhar para a infância ou, quem sabe, mesmo um “escutar” a infância que já esteve por tanto tempo silenciada.

Nossas salas de aula são o exemplo vivo da necessidade de mudança de padrão e conceitos pré-estabelecidos. Salas de aula repletas de diversidade (crianças pobres, negras, deficientes, estigmatizados, rotulados etc.). Nós, como educadores, convivemos com vários excluídos da sociedade, os chamados “grupos desviantes”. Esse alunado nos faz pensar em uma nova prática e uma constante renovação de valores e crenças. Vivemos um momento sem certezas, sem verdades absolutas, mas de uma renovação constante em que, todos os dias, somos obrigados a um novo repensar, a um novo caminhar.

Na busca de construção de uma escola mais democrática, as questões de igualdade e diferença se afluam, porém é preciso deixar claro de que lugar falamos quando se diz igualdade e diferença. Hoje em dia, não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. “Não se deve opor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim a padronização” (CAN-DAU, 2003, n/p).

Nosso sistema de ensino ainda exhibe traços herdados da Modernidade que possuía como características a homogeneidade, a norma e o padrão. Que com a Pós-Modernidade estão sendo desmanchados ou (re)tecidos na busca pela convivência com o outro, pelo respeito às diferenças e pela celebração da diversidade.

A Modernidade surge num dos períodos mais marcantes da história, a revolução científica dos séculos XVI-XVII. A “nova ciência” que, ilustrada pelo modelo heliocêntrico de sistema solar formulado por Nicolau Copérnico, se opõe ao modelo geocêntrico de cosmo formulado na Antiguidade Clássica por Cláudio Ptolomeu.

O surgimento desta nova Ciência representa mais que a formulação de uma nova teoria científica. Equivale a uma crise metodológica que afeta uma concepção tradicional de método científico, bem como uma crise de visão de mundo, de concepção de natureza e do lugar do homem, enquanto *microcosmo* nesta natureza, o *macrocosmo*.

A literatura, o cinema e o teatro já há muito anunciam a abordagem multidisciplinar, rompendo a rigidez da concepção newtoniana de espaço e tempo. Nesse processo as ciências duras têm se transformado mais rapidamente do que as ciências humanas das quais a educação faz parte.

Hoje são muito fortes os sinais de que o modelo de racionalidade científica atravessa uma profunda crise. A crise do paradigma dominante é o resultado de uma pluralidade de condições. A identificação dos limites e das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda.

Existiram quatro rombos no paradigma da ciência moderna (BOAVENTURA SANTOS, 2000). O primeiro foi constituído por Einstein. Um dos pensamentos de Einstein é o da relatividade da simultaneidade. Ao medir a velocidade numa direção única, Einstein defronta-se com um círculo vicioso: a fim de determinar a simultaneidade dos acontecimentos distantes, é necessário conhecer a velocidade; mas, para medir a velocidade, é necessário conhecer a simultaneidade dos acontecimentos. Com um golpe de gênio, Einstein rompe com esse círculo, demonstrando que a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser verificada, pode tão-só ser definida.

Esta teoria veio revolucionar nossas concepções de espaço e de tempo. Não havendo simultaneidade universal, o tempo e o espaço absolutos de Newton deixam de existir. Dois acontecimentos simultâneos num sistema de referência não são simultâneos noutro sistema de referência.

A segunda condição teórica da crise é a mecânica quântica. Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou. Dessa forma, a hipótese do determinismo mecanicista é inviabilizada, uma vez que a totalidade real não se reduz à soma das partes em que a dividimos para observar e medir.

O rigor da medição posto em causa pela mecânica quântica será ainda mais abalado se se questionar o rigor do veículo formal em que a medição é expressa, ou seja, o rigor da matemática. É o que sucede com as investigações de Gödel, as quais são consideradas a terceira condição da crise. Suas investigações vêm demonstrar que o rigor da matemática carece ele próprio de fundamento. A partir daqui, é possível não só questionar o rigor da

matemática como também redefini-lo enquanto forma de rigor que se opõe a outras formas de rigor alternativo, uma forma de rigor cujas condições de êxito na ciência moderna não podem continuar a ser concebidas como naturais e óbvias.

A quarta condição teórica da crise do paradigma newtoniano é constituída pelos progressos do conhecimento nos domínios da microfísica, da química e da biologia nos últimos 30 anos, podendo citar aqui as investigações de Ilya Prigogine. A situação de bifurcação, ou seja, o ponto crítico em que a mínima flutuação de energia pode conduzir a um novo estado, representa a potencialidade do sistema em ser atraído para um novo estado de menor entropia.

A importância desta teoria está na nova concepção da matéria e da natureza, que propõe uma concepção dificilmente compaginável com a que herdamos da física clássica. Em vez da eternidade, temos a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (BOAVENTURA SANTOS, 2000, p. 70-71)

Mas a importância maior dessa teoria está em que ela não é um fenômeno isolado. Faz parte de um movimento convergente, sobretudo a partir das duas últimas décadas, que atravessa as várias ciências da natureza e até as ciências sociais, num movimento de vocação transdisciplinar. Esse movimento científico e as demais inovações teóricas da crise do paradigma dominante têm propiciado uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, uma reflexão de tal modo rica e diversificada que, melhor do que qualquer outra circunstância, caracteriza exemplarmente a situação intelectual do tempo presente.

Para Marcondes (2000, p. 18):

Todas estas mudanças têm repercussões profundas além do plano lógico-epistemológico, seja na política, na ética ou na estética, uma vez que representam o abandono da concepção de um mundo fechado e hierarquicamente ordenado, em que cada coisa tem o seu lugar predeterminado, que é a concepção aristotélica de cosmo.

A Modernidade caracteriza-se por uma ruptura com a tradição, que leva à busca, no sujeito pensante, de um novo ponto de partida alternativo para a construção e justificação do conhecimento. O indivíduo passa a ser a base desse novo sistema de pensamento. No nosso caso, a infância passa agora a ser uma base para um novo pensar.

A Modernidade possui, como uma de suas características, a linearidade do tempo e dos acontecimentos, a ordem e a seqüência.

O tempo é linear, os eventos constituem uma sucessão de acontecimentos cronologicamente ordenados. A relação entre o “era” (passado), o “não é mais” (presente) e o “vir a ser” (futuro) obedece, assim, a uma sucessão linear de mudanças.

Aplicada ao indivíduo, essa forma de se conceber o tempo funciona como um poderoso instrumento de controle e disciplina sobre ele. Cada homem é, pois, a vitalização do que foi por ele escrito ou a representação do que foi sobre ele escrito, ou seja, ele é o que a sua história diz que ele é. (MARQUES, 2001, p. 35)

A relação com o presente é um traço marcante da Modernidade, porque permite considerá-la como a época da história, ou seja, o presente tomado como referência para se pensar o passado e o futuro. O presente no pensamento Moderno constitui a emergência de um possível, o qual o articula, por sua vez, ao universal, à humanidade.

Foucault (1989), Deleuze (1992) e Bauman (1998) descrevem a Modernidade como sendo a sociedade disciplinar ou normalizadora, absolutizando atitudes e pensamentos; o controle passa a ser uma questão de se estar “dentro” ou “fora” dos padrões estabelecidos como normais. Para Marques e Marques (2003), a família, a escola, a indústria, o hospital e o cárcere são exemplos dessas instâncias disciplinares.

Delimita-se, assim, o espaço do corpo, determinando também o espaço social e o grau de liberdade de ação. Para Foucault (1989), essa estratégia de posicionar o indivíduo em um determinado lugar é descrito como o fenômeno do “quadriculamento”. Segundo ele, cada pessoa tem definido seu espaço de realização. E é sobre esse espaço de possibilidades que se estabelece a vigilância sobre cada um dos indivíduos.

A escola determina como a criança deve sentar, como deve se portar, o bom aluno é o aluno

quieto, disciplinado, que responde às perguntas na hora certa, que faz as perguntas na hora exata, um sujeito “domesticado”, “enquadrado” no formato ideal que a escola preza.

Se um aluno foge desse “quadriculamento”, ele se torna o anormal, uma dificuldade na fala, uma criança inquieta, uma criança que questiona o mundo e a vida. São logo colocadas em evidência e estigmatizadas pela escola. A escola segue à risca a padronização herdada da Modernidade.

A criação do normal como ideal de homem é uma das características dessa Modernidade. Com a criação desse “homem normal”, é criado também o “homem anormal”, a fim de se estabelecer o paralelo. A normalidade passa a constituir uma necessidade do pensamento Moderno, sem a qual não se poderia instituir a noção de “normal”.

Portanto, no discurso da Modernidade, as pessoas que fogem da normalidade, ou seja, as que não se ajustam aos padrões ideologicamente estabelecidos como normais, sofrem como consequência a exclusão social em seu maior sentido.

Na Pós-Modernidade, começa-se, assim, a pensar a inclusão como uma forma de derrubar toda a exclusão social que vinha ocorrendo.

A escola passa a ouvir o que o aluno tem a dizer, é aquela que respeita o tempo do aluno, que não avalia pelos outros mas avalia o aluno em relação a ele mesmo. Não é a escola que rotula, mas que sabe que situações são passageiras. No mesmo momento em que o aluno está bem, ele pode estar mal. Os saltos acontecem sem dia nem hora marcada. Vive-se do incerto, do improvável, do imprevisível.

E como é bom não ter mais certezas, não ter mais respostas prontas, conceitos acabados. As pessoas aprendem e ensinam no cotidiano da escola de acordo com cada chão de escola, de acordo com cada situação vivida.

Seria o que chamamos de escola inclusiva, utilizando o termo inclusão segundo a definição de Marques e Marques (2003 p. 223):

Como princípio alicerçado no dado atual da diversidade, a inclusão contempla necessariamente todas as formas possíveis da existência humana. Ser negro ou branco, ser alto ou baixo, ser deficiente ou não-deficiente, ser homem ou mulher, rico ou pobre são apenas algumas das inúmeras probabilidades

de ser humano. É nessa abrangência plena que situamos o nosso sentido do termo “inclusão”.

Na Pós-Modernidade, o tempo deixa de ser concebido de forma linear, dando lugar ao princípio da simultaneidade de eventos. Daí resulta uma nova forma de apreender o novo, que depende muito mais das inovações científicas e tecnológicas do que da elaboração de um grande projeto social, com características universais.

A presença do presente/futuro ainda persiste na Pós-Modernidade. O que a diferencia da forma Moderna é o dado novo da multiplicidade de opções e a velocidade com que essas se desdobram em um número infinito de outras opções. O presente, mais do que um simples referencial de tempo, constitui o espaço no qual o homem tenta avançar ou impor algum limite no enfrentamento da pluralidade de opções futuras.

O espaço passa a ser um espaço expandido, interativo, ilimitado e flexível. Com isso, cabe a cada pessoa a decisão de impor ou não limites ao seu movimento.

O mundo pós-moderno exhibe o movimento de inclusão social, e os ditos “desviantes” passam a dividir a cena com os sujeitos “normais”, compartilhando os diversos espaços existentes.

O movimento de absolutização do normal para a diversidade não constitui uma simples superação do princípio da igualdade entre os homens como valor absoluto pelo princípio de que somos todos diferentes em características e em direitos. Para Marques e Marques (2003, p 233):

As pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem. A diferença não deve, pois, se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana. Independentemente da condição existencial de cada um, todos são igualmente homens, com o mesmo valor existencial. Assim, o que se deve considerar é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro.

Essa redução é uma decorrência do universal, que derivou o processo de padronização do “normal”, característica de todo o pensamento Moderno. O discurso não mais se fundamenta no universal, mas passa a constituir-se a partir do múltiplo, ou seja, da diversidade.

E é com esse múltiplo, essa diversidade que nos preocupamos – a criança como múltipla de sentidos, de sentimentos de valores, de atitudes, de história, de gostos, de vontades.

A percepção das crianças enquanto Outros é o reconhecimento destas enquanto sujeitos singulares que são; completos em si mesmos; pertencentes a um tempo/espaço geográfico, histórico, social, cultural que consolida uma sociedade específica. (...) Sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através de seus desenhos, gestos, movimentos, histórias fantásticas, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e outras tantas formas de ser e de expressar-se pela emancipação de sua *condição de silêncio*. Condição que lhes foi imposta segundo uma visão adultocêntrica, engendrada no caminho histórico-social trilhado pela humanidade e que, em alguns casos, insiste em reinar nos mais diversos contextos contemporâneos vividos pela criança. (OLIVEIRA, 2002, n/p)

Sendo a escola parte de um todo social, ela estará refletindo todas essas mudanças de concepções, transformando-se internamente e externamente. A passagem de uma concepção excludente de sociedade para uma concepção fundada na diversidade humana deve significar toda uma mudança na estrutura escolar, refletindo a construção de novos valores éticos e morais para se viver em uma sociedade.

Para Marques e Marques (2003, p. 235), “inclusão escolar implica uma reorganização estrutural da escola, de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade, e não mais o padrão, o universal.”

Diante desse novo tempo, não basta somente a escola mudar. Para isso, é preciso uma reorganização de currículos, planejamentos, o papel aluno/professor e o repensar do próprio professor enquanto educador e formador de seres humanos para essa sociedade atual.

O presente momento exige uma efetiva participação da escola e dos professores para uma infância que forme cidadãos capazes de intervir nos rumos da sociedade. Para essa mudança, é preciso redimensionar o modo de pensar a infância e fazer a educação, tarefa que envolve elementos políticos, socioeconômicos, técnicos e culturais.

Para Marques e Marques (2003, p. 236):

A escola inclusiva constitui uma proposta dentro de um paradigma capaz de ressignificar as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, como exigência da reorganização do trabalho escolar. A escola inclusiva contribui para uma significativa mudança na postura do professor e para a construção de um novo perfil de escola que, a partir de então, objetiva contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos, trabalhando para uma visão de conjunto e parceria na busca da transposição do ideal para o real.

Em relação às concepções de infância, podemos dizer que diversos autores têm se debruçado na busca por uma melhor forma de entendê-las e respeitá-las. Várias concepções de infância foram surgindo no decorrer de vários estudos.

Ghiraldelli (2002) faz referência a duas concepções de infância. A da criança caracterizada como inocente, o que segundo Rousseau seria a criança imersa na inocência e na pureza. E a da infância como sendo um período com uma série de características, mas nunca de inocência e bondade como essenciais. De acordo com este autor, Nabokov é um bom exemplo contra a visão rousseauiana, sendo que para ele não havia nada de inocente, puro e bondoso na infância.

Do início dos anos 60, temos a obra do historiador Philippe Ariès, *História social da infância e da família*, que traça uma evolução histórica das concepções de infância a partir das formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazer com as crianças. O sentimento de família, infância, sentimento de classes, dentre outros, surgem como as manifestações da intolerância diante da diversidade, existindo uma preocupação de uniformidade.

Para Ariès (1981), houve um período da história em que não havia sentimentos pela infância. Nas suas palavras:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo

jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (p. 156)

Com o tempo, surgem dois tipos de sentimentos a respeito de infância: “Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto”, um sentimento que Ariès (1981, p. 158) chama de “paparicação”. Sentimento no qual a criança era vista como uma coisa “engraçadinha”, que servia como distração para os adultos.

Outro sentimento que surge foi o de se penetrar na mente da criança para melhor adaptar ao seu nível os métodos de educação.

É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância (...) que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável. (ARIÈS, 1981, p. 162)

A infância são várias, varia de criança para criança. A infância no campo não é como na cidade; ela é mais curta. A da cidade pode ser desfrutada por mais tempo, já que não é preciso sair cedo de casa para ajudar o pai no trabalho. Assim como a da criança de favela não é igual à da criança do condomínio fechado. Elas não deixam de ser crianças, mas viverão a infância de forma diferente. Uma poderá ser livre e trará o sustento da casa desde cedo; a outra não precisará trabalhar tão cedo e poderá ter uma infância mais longa, mas será privada da liberdade que a criança da favela desfruta.

Já para Deleuze (1998), a infância se distingue em dois modos de temporalidade: o devir e a história. A história é o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que têm lugar fora da história. A história é a sucessão de efeitos de uma experiência ou um acontecimento. De um lado está o contínuo, a história, *chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo, o devir, *aión*, as linhas de fuga e as minorias.

Uma experiência ou um acontecimento interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início; por isso, o devir é sempre minoritário.

Aion é o lugar dos acontecimentos incorporais e dos atributos distintos das qualidades. Enquanto Cronos era inseparável dos corpos que o preenchem como causas e matérias, Aion é povoado de efeitos que o habitam sem nunca preenchê-lo. Enquanto Cronos era limitado e infinito, Aion é ilimitado como o futuro e o passado, mas finito como o instante. Enquanto Cronos era inseparável da circularidade e dos acidentes desta circularidade como bloqueios ou precipitações, explosões, desencais, endurecimentos, Aion se estende em linha reta, ilimitada nos dois sentidos. Sempre já passado e eternamente ainda por vir. Aion é a verdade eterna do tempo: pura forma vazia do tempo, que se liberou de seu conteúdo corporal presente e por aí desenrolou seu círculo, se alonga em uma reta, talvez tanto mais perigosa, mais labiríntica. (DELEUZE, 1998, p. 170)

O devir instaura outra temporalidade que não a da história. O devir não é imitar, assimilar-se, fazer como um modelo, voltar-se ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo. Devir-criança não é tornar-se uma criança, nem retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, idéias, entidades, multiplicidades que provocam uma terceira coisa, algo sem temporalidade cronológica, porém com geografia, com intensidade e direção próprias.

Como Deleuze, Kohan (2004) segue o pensamento de respeito à alteridade da infância, fazendo uma discussão sobre o tempo pelos termos gregos: *Chrónos* que seria a continuidade de um tempo sucessivo e *Aión* que seria a intensidade do tempo na vida humana.

A infância não é apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado que tem como marca uma intensidade. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas uma intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, é o tempo aiônico. E também sugere que a infância, muito mais do que uma etapa da vida, é um reinado, uma potência, uma força vital. (KOHAN, 2004, n/p)

Para Kohan (2004), são duas infâncias que coexistem: a infância majoritária e a minoritária. A infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que, desde Platão, se educa conforme um modelo. Essa infância segue o tempo da progressão: seremos primeiro bebê, depois crianças, adolescentes, jovens adultos e idosos, linearmente.

A outra infância, a minoritária, é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados e inesperados.

A instituição “escola” trabalha com a infância majoritária, como essa etapa da vida em que trabalhamos com as crianças através de nosso olhar adultocêntrico, quando o que deveríamos era nos preocupar com essas infâncias minoritárias, encontrar esses “devires” minoritários que não imitam nada, não modelam nada, pelo contrário, interrompem o que está dado e propiciam novos inícios. Assim, temos o “devir-criança”.

A criança é um ser em construção e que irá se construindo por toda a vida. Sua aprendizagem se dará em momentos de atividades individuais e atividades coletivas. Elas devem ser educadas através de brincadeiras, faz-de-conta, através do lúdico e de forma prazerosa. Seus direitos devem ser respeitados e sua integridade sempre preservada.

Ver as crianças enquanto Outros de nossos saberes, enquanto seres que expressam criativamente e criticamente, que reproduzem e criam cultura, que interpretam as coisas do mundo de maneira própria e isto não lhes deixa em posição inferior ao adulto; que se movimentam com maestria entre a realidade e a fantasia, vendo isto como algo positivo do e no viver das crianças (e acredito ser de todos os seres humanos), desmonta com nossas práticas pedagógicas que consideram a infância um tempo de preparação para o futuro, para domesticação dos corpos e mentes. *Um tempo/espaco homogêneo onde a diversidade não faz parte.* Ver e sentir a alteridade da infância no contexto das Creches e Pré-escolas, não mais no sentido de fonte de todo mal, ou seres dife-

rentes aos quais os adultos devem tolerar, e sim na perspectiva do acontecimento da novidade, do nascimento de que fala Larrosa (1998), requer também uma outra estrutura arquitetônica, um novo modo de organização institucional que supere a rotina hoje vigente. (OLIVEIRA, 2002, n/p)

A escola, por vezes, delimita esse *espaço/tempo* infância: “esse era menino de rua”, “aquele é menino que vem de creche”. E, assim, os corpos vão sendo “colocados” arbitrariamente em algum lugar determinado.

Expressões desse tipo delimitam espacialmente o que os adultos definem por territórios destinados ou vedados às crianças. Essa definição tem correspondência com um lugar social prescrito à infância e às instituições capazes de concretizar a ocupação desse lugar social.

A idéia de um local/lugar para as crianças corresponde, em certa medida, a uma visão/abordagem adultocêntrica – por mais que se ancore em uma escuta da demanda das crianças – porque é o resultado da visão do adulto que traça territórios para as crianças.

Assim, surge a geografia da infância (LOPES; VASCONCELLOS, 2005) que faz a indagação: que lugar (espaço) é esse em que colocamos nossas crianças? Quando a criança se apropria dos espaços e lugares, ela os reconfigura, os reconstrói e apropria-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados. A isso Lopes e Vasconcellos (2005) denominam de *territorialidades de crianças*, das geografias construídas pelas crianças.

A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica na produção de culturas de criança, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração por esses autores chamada de *territorialidades infantis*.

A geografia da infância não se reduz a cartografar o modo de vida das crianças nos diferentes espaços, mas trazer à tona a impossibilidade de falar de infância sem articulá-la com a questão do espaço, dos lugares e territórios.

Para Damazio (1991), as crianças estão sendo podadas de serem realmente o que são. “Fico sempre com a sensação de que algo se perde pelo ca-

minho. Seja o brilho dos olhos, o sorriso e a palavra espontâneos ou a criatividade fácil e corriqueira”. (p. 8) Para ele, a criança precisa ser respeitada e esse respeito pela criança começa quando reconhecemos sua autonomia que se traduz em: “aprender o mundo, sentir seus limites, seus potenciais, seus desejos e fantasias. Nós só podemos reconhecer essa autonomia se tentarmos entender como funciona esse sujeito chamado (por nós) de criança”. (p.9). É preciso acabar com a visão que as pessoas têm da criança ser um ser indefeso e dependente. A criança não é melhor ou pior que o adulto, ela é diferente porque pensa e sente diferente. Nas suas palavras:

Toda nossa prática vai no sentido de transformar a criança no adulto e, pior, no adulto que já somos, que idealizamos e que desejamos; ajustando-a aos nossos planos e anseios, sob nossa ótica e aspirações, segundo nossos próprios objetivos (...) toda criança, o que significa todo novo indivíduo (e toda uma nova geração de indivíduos), traz em potencial uma rica gama de possibilidades renovadoras, ainda que a sociedade opere predominantemente com padrões de repetição. Ou seja, a novidade sempre aparece. É por essas e por outras que não permanecemos nas cavernas. (DAMAZIO, 1991, p. 24/26)

A criança é uma pessoa ávida de sensações e conhecimentos. Seu aprendizado é a marca do seu estar no mundo. O grande equívoco está no adulto que vê na criança sua miniatura. Na criança a experiência e a expressão são brinquedos, a invenção é prazer, viver significa descobrir: abrir portas, ir além do espelho. A linguagem e a vida se mesclam numa relação vital e completa. (DAMAZIO, 1991)

Enquanto a escola valorizar somente a criança que come direitinho, que faz tudo certo e com perfeição, ela não respeitará a diversidade da infância. Ela continuará podando com sua atitude qualquer, ou melhor, toda possibilidade de a criança construir suas aprendizagens, construir seu desenvolvimento e sua forma de ver e viver o mundo.

Se a escola julga um tempo certo e uma maneira adequada de ser criança, ela rompe com qualquer possibilidade de permitir ao outro ser da maneira que é, fazendo do modo que pode, tendo o tempo de que precisa.

Fica para nós a indagação: com qual infância estamos lidando? Estamos preparados para lidar com ela? Existem realmente várias infâncias ou a infância é a mesma, independente do contexto social onde essas crianças vivem?

A única certeza que temos é que a infância “diz” e nos diz muito; o trabalho que temos é somente o de ouvi-la, sentar às vezes no chão, agachar e se colocar na mesma altura dela, e apenas ouvir as longas e belas histórias que ela tem a nos contar.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo, educação e direitos humanos: igualdade e diversidade na educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2002. 1 CD-ROM.
- DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Lógica dos sentidos**. Tradução: Luis Roberto Salinas Fortes. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GHIRALDELLI, Paulo Júnior. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 45-58, jan./jun, 2000.
- KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. [S.l.]. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 03 abr 2005.
- LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez. **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998a.
- LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.
- MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.14-29.
- MARQUES, Carlos Alberto. A imagem da alteridade na mídia. Rio de Janeiro. **Tese** (Doutorado em Comunicação e Cultura). Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2001.
- \_\_\_\_\_; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUSA, Luciane Freire E.C.P (Orgs). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.223-239.
- OLIVEIRA, Alessandra. M. R de. Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25. 2002.[S.l.]. **Anais eletrônicos...** Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 23 out. 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo. Cortez, 2000.
- SCLIAR, Moacyr. **Um país chamado Infância**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

*Recebido em 01.10.08  
Aprovado em 29.11.08*



# A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E TEMPO NA COMPREENSÃO DA ROTINA ESCOLAR

Zena Winona Eisenberg \*

## RESUMO

Esta pesquisa procurou estabelecer uma relação entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento de conceitos temporais em crianças de idades entre três e cinco anos. Vinte crianças participaram da pesquisa (nove meninas e onze meninos). Como medida de comparação, usamos um teste de linguagem comumente empregado tanto na psicologia como na lingüística. Além disto, cada criança realizou duas tarefas temporais. Na primeira a criança sequenciou fotos de sua rotina escolar sobre um painel que representava o dia. Na segunda, respondeu a perguntas sobre conceitos temporais. Os resultados confirmaram a hipótese inicial de que há uma relação entre o desenvolvimento da linguagem e a compreensão de conceitos temporais. Estes resultados são discutidos sob o ponto de vista da educação infantil, assinalando o seu papel no desenvolvimento de conceitos temporais.

**Palavras-chave:** Conceitos temporais – Desenvolvimento da linguagem – Educação infantil

## ABSTRACT

### THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE AND TIME IN THE UNDERSTANDING OF SCHOOL ROUTINE

This research sought to establish a relationship between the development of language and the development of temporal concepts in three to five year old children. Twenty children participated in the study (9 girls and 11 boys). In order to compare them, we used a measure of receptive language (PPVT-III) that is commonly employed in psychological research. Each child completed two temporal tasks. The first consisted of sequencing photos of his/her routine at his/her daycare/school on a panel that represented a generic day. The second consisted of giving answers to temporal questions. Results confirmed the initial hypothesis that there would be a relationship between the development of language and the child's understanding of temporal concepts. Those results are discussed in light of the early childhood education environment and its role in the development of temporal concepts.

**Keywords:** Temporal concepts – Language development – Early childhood education

---

\* Doutora pela Graduate School and University Center – CUNY, New York, USA. Professora Assistente na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Departamento de Educação/PUC-RJ, Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea – 22453-900 Rio de Janeiro/RJ. E-mail: zwe@puc-rio.br.

A vida nas cidades, com toda a sua tecnologia e seus artefatos, criados para que possamos realizar mais em menos tempo, apresenta-se na forma de rotinas diárias, que por sua vez se fragmentam em inúmeras tarefas. Essas tarefas têm pouco em comum a não ser o fato de ocorrerem uma em seguida da outra, sequência esta razoavelmente fixa. Esta forma de viver organiza e restringe a vida de nós adultos, mas também de nossas crianças desde a mais tenra infância, por exemplo, através de rotinas de mamadas, hora do banho, hora do sono etc. E, quando a criança pequena entra na creche ou pré-escola, vê-se obrigada a se adaptar ao tempo daquela instituição, que não necessariamente é o seu tempo, ou o de sua família. O presente artigo tem por objetivo fazer dois argumentos: primeiro, que o desenvolvimento do tempo na criança se dá através das relações sociais e da linguagem e que, portanto, crianças com maior desenvolvimento da linguagem devem ter melhor compreensão de conceitos temporais; segundo, o desenvolvimento de tempo se dá na rotina da criança (seja escolar ou em casa) e, por isso, deve adquirir papel de destaque no planejamento diário da creche ou pré-escola.

O tempo não é um conceito simples nem de fácil compreensão. Ele pode ser definido de diferentes formas, como, por exemplo, há o tempo natural (ciclo dos dias e das estações), o pessoal (a sequência da duração de eventos percebida subjetivamente), o sócio-cultural (o tempo em diferentes culturas) e o tempo ensinado (o dos relógios e calendários) (ver NELSON, 1996).

Nelson (1996), baseando-se nas postulações de Piaget (1971) sobre o desenvolvimento de noções temporais e de Vygotsky (1986) a respeito da relação entre pensamento e linguagem, propõe que o desenvolvimento de conceitos temporais segue o mesmo padrão do desenvolvimento de conceitos *espontâneos* (que ela chamará de *experienciais*) e *científicos* (ou *convencionais*). Isto é, o aprendizado sobre o tempo na criança pequena tem sua gênese em suas experiências cotidianas com relações temporais físicas: causa e efeito, sequência, simultaneidade e duração. Essas noções estão contidas em eventos que, por sua vez, estão representados na memória infantil com uma estrutura interna fixa e imutável (como, por exemplo, o evento “tro-

car de roupa”, cuja ordem de ações é praticamente fixa).

Em seguida, estas noções experienciais organizam-se em *scripts*, que são sequências de eventos que formam o esqueleto de um acontecimento rotineiro maior. Por exemplo, o dia do bebê de um ano tem um *script* que pode ser descrito mais ou menos assim: acordar, mamar, brincar, tomar banho, comer, dormir, acordar, lanchar, brincar, mamar e dormir. E todo dia esta sequência se repete de forma quase idêntica, oferecendo para a criança estabilidade, segurança e conhecimento da ciclicidade temporal. Quando algo muda na rotina da criança, ela mostra estranhamento e desconforto. Portanto, para Nelson, as noções temporais são extraídas dos eventos e dos *scripts* e esses conceitos experienciais vão se organizando na linguagem e no pensamento numa relação dialética, um (in)formando e modificando o outro.

Fivush e Mandler (1985) mostram que familiaridade com eventos prevê uma melhor habilidade de crianças pequenas para sequenciar eventos. Além disto, seus resultados apóiam os argumentos de Nelson de que, inicialmente, a participação da criança em conversas sobre o passado é dependente da participação do adulto. Mais adiante, as crianças passam a participar mais em conversas sobre o passado, mas contam com *scripts* que decoram e que contêm a sequência dos eventos. Por fim, a criança passa a relatar especificidades dos eventos, mesmo que ainda mostre dificuldade para realizar um discurso mais elaborado.

Dentre as inúmeras pesquisas realizadas por Friedman, há duas de maior relevância para o estudo em questão. Na primeira (FRIEDMAN, 1990), crianças entre três e nove anos de idade sequenciaram quatro cartões que representavam atividades rotineiras: acordar, almoçar, jantar e dormir. Os resultados revelaram que apenas as crianças de quatro anos conseguiram sequenciar os cartões em níveis superiores ao acaso. Ademais, apenas aos seis anos, as crianças acertaram a ordem dos cartões com perfeição. Na segunda pesquisa (FRIEDMAN, 1991), crianças de pré-escola, 1º e 3º ano do ensino fundamental tiveram que apontar numa linha temporal para a relativa proximidade dos eventos ao presente. Os eventos em questão tinham ocorrido no mesmo dia de manhã. Os re-

sultados mostraram que as crianças de pré-escola tiveram um desempenho pior que os outros dois grupos no seu julgamento da proximidade do evento. No entanto, elas conseguiram localizar a hora do dia na linha temporal. O autor explicou que para lembrar o quão recente é um evento, faz-se necessário que a pessoa lembre fatos conectados ao evento que sejam temporais, do tipo: hora do dia, antes do almoço e assim por diante. É necessário também ter um conhecimento geral sobre o tempo e sobre padrões temporais. Assim, a pessoa consegue se orientar no presente e adquirir uma noção de passado cronológico.

Uma atividade de sequenciamento foi então formulada para a presente pesquisa com o objetivo de avaliar a capacidade das crianças de transferir seu conhecimento de *scripts* da rotina escolar para uma tarefa temporal artificial e abstrata. Subentende-se que, quanto melhor a criança consegue sequenciar a rotina, mais abstrata deve ser sua compreensão dos conceitos temporais necessários para concluir a tarefa. Vimos que crianças a partir de dois anos começam a verbalizar *scripts* de sua rotina; resta saber se são capazes de abstrair conceitos temporais de sequência a partir desses esqueletos cognitivos que são os *scripts*, ou seja, se conseguem fazer dialogar seu conhecimento experiencial (ou cotidiano) com um conhecimento mais abstrato e artificial como a representação de uma linha de tempo.

Além da atividade temporal, duas outras medidas foram usadas para comparar as crianças. A primeira medida foi um teste de linguagem oral comumente utilizado em pesquisas com crianças pequenas. A segunda foi uma entrevista temporal com as crianças, cujo objetivo foi entender um pouco da compreensão de tempo que elas têm.

Assim, as questões discutidas neste artigo são:

1. Como crianças sequenciam eventos do seu dia-a-dia institucional?
2. Há diferenças no desenvolvimento desta habilidade? Se sim, o desenvolvimento da linguagem explica essas diferenças de habilidade?
3. Crianças que conhecem melhor conceitos temporais conseguem abstrair este conhecimento para um sequenciamento de eventos sobre uma representação temporal?

## Participantes

As crianças que participaram do estudo tinham entre 36 e 65 meses de idade (três a cinco anos). Elas foram recrutadas em uma universidade pública de Nova York, através de e-mails para alunos e através de sua creche institucional. Um total de 20 crianças participou da pesquisa, das quais nove eram meninas e 11 meninos. Todas as crianças eram residentes da área metropolitana da cidade de Nova York e todas frequentavam alguma creche ou pré-escola (de um total de 11 instituições) da região.

## Visitas às creches e pré-escolas

Todas as visitas e demais etapas da pesquisa foram realizadas pela autora. Cada creche ou pré-escola que as crianças do estudo frequentavam foi visitada uma ou duas vezes, de acordo com a disponibilidade da instituição. A visita foi primeiro negociada com os pais da criança para então ser marcada com o(a) diretor(a) da instituição. O objetivo das visitas era observar a rotina, fotografar a criança nas diversas atividades e realizar a tarefa temporal e o teste de linguagem.

Eu geralmente chegava à creche/pré-escola a tempo de registrar a primeira atividade do dia e saía após realizar todas as tarefas com a criança (depois do almoço ou do sono). Enquanto ficava na sala, oferecia ajuda às professoras, mesmo que elas geralmente recusassem. Minha participação na sala variava de lugar para lugar. Se as crianças me convidavam para ler um livro ou participar de alguma atividade, eu o fazia. Se não, sentava-me em um canto da sala e observava. O único material que carregava comigo para dentro da sala era a câmera fotográfica. Minhas anotações eram feitas ao sair da instituição.

Assim que chegava à sala, aproximava-me da criança para uma conversa, na qual me (re)apresentava, explicava o que estava fazendo ali e pedia seu consentimento oral para observá-la (mesmo já tendo obtido o consentimento escrito de um dos pais). Explicava que “estava ali para realizar uma tarefa da minha escola e que sua mãe disse que gostaria que ela participasse do meu projeto”. Perguntava então se a mãe havia conversado com ela a respeito e, independente da resposta,

eu explicava de novo qual era o roteiro da minha visita e das atividades: “vou passar o dia aqui, tirando fotos de você fazendo coisas diferentes na creche. Depois, quando você acordar/depois de almoçar, nós vamos brincar com um jogo que eu trouxe, usando as suas fotos! Você quer?” (a resposta sempre foi positiva), “então vou tirar a primeira foto agora, está bem?”

As professoras geralmente não anunciavam a minha presença ou o motivo da minha visita para as outras crianças. Isto criava um pouco de desconforto, mas, conforme as crianças perguntavam, eu ou a professora explicava o que eu fazia ali. Dizíamos que: eu estava ali para brincar com a criança X, ou que eu estava ali para passar o dia com eles, ou ainda que eu era uma visita especial. Apenas em uma sala minha presença não foi questionada. A professora explicou que eles estavam acostumados a ter visitas o tempo todo e por isso não estranhavam.

Ao fim da minha visita, anunciava para a professora que iria retirar a criança da sala para realizar as tarefas<sup>1</sup>. O tempo para realizar ambas as tarefas variava entre 15 minutos e meia hora. A essa altura, eu já tinha criado um *rapport* com a criança e nenhuma se recusou a vir comigo.

## Desenvolvimento da linguagem

O desenvolvimento de crianças entre três e cinco anos varia muito de indivíduo para indivíduo. Assim, a idade tem-se mostrado uma variável insuficiente para explicar essas diferenças. Como a hipótese aqui levantada é de que o desenvolvimento de conceitos temporais está intimamente ligado ao desenvolvimento da linguagem, decidi utilizar um teste de linguagem como índice de comparação entre crianças, ao invés da idade.

O teste eleito foi o de vocabulário por imagens Peabody, ou PPVT-III (DUNN & DUNN, 1997). O teste, bem conhecido na literatura acadêmica, consiste em mostrar à criança diversas páginas de um livro com alguns desenhos em cada e pedir que aponte para um determinado desenho. Como a criança não precisa produzir linguagem neste teste, ele

<sup>1</sup> As tarefas eram feitas em uma sala adjacente ou em um canto isolado da própria sala.

serve para avaliar seu vocabulário receptivo. Os escores resultantes do teste são “idades” de desenvolvimento da linguagem contadas em meses.

## Tarefa de sequenciamento de cartões

A tarefa temporal de sequenciamento consistiu primeiramente em fotografar a criança com uma câmera fotográfica instantânea durante suas atividades de rotina: brincar, almoçar, lanchar, pátio, rodinha e assim por diante. As fotos eram tiradas por trás da criança, com a intenção de criar uma perspectiva parecida com a dela. Uma média de seis fotos foram produzidas para cada criança. As fotos foram numeradas no seu verso e um *velcro* foi aplicado no verso para fixação. Ao fim do mesmo dia a criança era convidada a se retirar para um canto da sala, ou até para outra sala para realizar a atividade temporal.

Nesse espaço, encontrava-se um painel retangular disposto horizontalmente. Nele havia desenhado um sol no canto esquerdo superior e uma lua com estrelas no canto direito superior. Embaixo, uma fileira de seis lacunas com *velcro*, para fixação das fotos da rotina escolar. Havia também um conjunto de cartões a serem usados de exemplo. Estes cartões retratavam o dia a dia de um gato – acordando, tomando leite, brincando, etc. e foram produzidos a partir do livro *Telling Time with Big Mama Cat* (HARPER & MOSER, 1998). Após o exercício ser exemplificado com os desenhos do gato, a criança executava a tarefa com suas próprias fotos.

Primeiramente, as fotos eram mostradas para a criança para que ela pudesse identificar cada uma. Caso ela não conseguisse identificar corretamente a foto, eu o fazia para ela. Em seguida, perguntava para a criança qual era a primeira coisa que ela fazia quando chegava à creche/pré-escola. O **Anexo A** contém as instruções exatas dadas para cada criança e o **Anexo B** tem uma foto do painel com os cartões do gato e outra com um exemplo de sequenciamento.

## Entrevista com as crianças

Todas as 20 crianças foram entrevistadas na escola ou creche que frequentavam. Foram for-

muladas 18 perguntas, que foram feitas na mesma ordem para todas as crianças. As perguntas avaliavam o conhecimento da criança acerca de idade, dias da semana, dia de aniversário, períodos do dia (manhã, tarde e noite), horas das refeições, o que é um relógio, a rotina de acordar, a diferença entre dia de semana e fim de semana e também conceitos de irreversibilidade e universalidade temporais.

Entrevista com as crianças (com número de crianças que acertaram em parênteses):

- 1) How old are you? – *Quantos anos você tem?* (20)
- 2) Will you be bigger or smaller next week? *Você estará maior ou menor semana que vem?* (18)
- 3) When do you go to bed? *Quando você vai para a cama dormir?* (17)
- 4) Will you be bigger or smaller on your next birthday? *Você estará maior ou menos no seu próximo aniversário?* (16)
- 5) Can you be a baby again? *Você pode ficar bebê de novo?* (15)
- 6) How old will you be on your next birthday? *Quantos anos você vai ter no seu próximo aniversário?* (15)
- 7) Is it morning or afternoon now? *Agora é de manhã ou de tarde?* (15)
- 8) When do you have breakfast? In the morning, afternoon or evening/night? *Quando você toma café da manhã? De manhã, de tarde ou de noite?* (13)
- 9) When do you have dinner? *Quando você janta?* (13)
- 10) Do you know when your birthday is? Is it far or close from now? *Você sabe quando é o seu aniversário? Está longe ou perto?* (12)
- 11) Do you know what a clock is? What is it for? *Você sabe o que é um relógio? para que serve?* (15)
- 12) What do you do in the morning when you wake up? *O que você faz de manhã quando acorda?* (13)
- 13) What do you like to do on weekends? *O que você gosta de fazer nos fins de semana?* (14)
- 14) What do you like to do at night/ in the evening? *O que você gosta de fazer de noite?* (14)
- 15) When will you go to kindergarten? *Quando é que você vai para o jardim da infância?* (8)
- 16) When do you have lunch? *Quando é que você almoça?* (8)

17) What day is today? *Que dia é hoje?* (5)

18) Is it the same time here as it is at home? *Agora é a mesma hora aqui que é em casa?* (9)

## Análise dos sequenciamentos

As crianças geralmente precisavam de ajuda para iniciar o sequenciamento de fotos, pois a tarefa era nova para elas. Assim, eu colocava a primeira foto e pedia para a criança continuar. Se ela não o fizesse, eu colocava a segunda foto e novamente pedia para que ela continuasse. A tarefa revelou-se difícil, principalmente para as crianças menores. Assim, como eu frequentemente tinha que colocar as duas primeiras fotos, apenas as últimas quatro fotos foram computadas nas análises. Além disto, um menino, que frequentava uma pré-escola sem rotina, não conseguiu completar a tarefa, já que todas as suas fotos eram de atividades específicas. Isto transformou a atividade de *script* em uma atividade de memória de curto prazo, que não era o objeto do estudo presente.

A precisão no sequenciamento de fotos foi medida de três formas diferentes, calculando-se: (1) a *proporção de fotos sequenciadas corretamente*; (2) a *direção geral da linha temporal* e (3) a *probabilidade de ordem relativa* (usando o *Tau* de Kendall). A *extensão de ajuda* necessária também foi calculada, com base no número de fotos que tive que colocar antes que a criança iniciasse o sequenciamento.

Para a primeira medida, a *proporção de fotos corretas*, o denominador usado foi o número de fotos colocadas pela criança; o numerador foi o número de fotos colocadas corretamente pela criança. A colocação de uma foto estava correta quando estava antes de uma atividade futura ou depois de uma atividade passada. Fotos colocadas fora da ordem temporal eram consideradas incorretas.

A segunda medida, *direção geral da linha temporal*, tinha como objetivo analisar a habilidade da criança de colocar fotos numa linha temporal, respeitando a direcionalidade passado à presente. A linha temporal de cada criança foi codificada numa escala de um a três. Quando todas as fotos estavam corretas, ou quando havia apenas uma inver-

são, a criança ganhava a pontuação “1”. Quando a criança colocava apenas uma foto incorretamente, deslocada em duas ou mais casas, ganhava pontuação “2”. Por fim, quando a criança deslocava duas ou mais fotos ela ganhava a pontuação “3”. A lógica por trás desta pontuação foi que apenas uma inversão entre duas fotos poderia ser o resultado de uma confusão ou distração. Contanto que as outras estivessem respeitando a direcionalidade temporal, a criança mostrava uma boa compreensão da linha do tempo. Por outro lado, quando a criança deslocava a foto em uma distância maior, a linha temporal ficava prejudicada. Por fim, a criança que colocava duas ou mais fotos (dentre quatro) incorretamente mostrava não ter uma compreensão da lógica sequencial e direcional do tempo.

A terceira medida, *Tau de Kendall* ( $\hat{\delta}$ ), foi usada para estimar a probabilidade de a criança ordenar as fotos melhor que o acaso. Na fórmula usada, a ordem canônica 1-2-3-4-5-6 era comparada à ordem feita pela criança, levando em conta as inversões realizadas. A probabilidade adquirida variava entre 0 e 1.

A *extensão de ajuda* necessária para cada criança foi registrada e adicionada às análises como uma variável explicativa; ou seja, quanto mais difícil era a tarefa para a criança, mais ajuda ela precisaria. A *ajuda* foi calculada numa escala de 1 a 3, onde “1” equivale a nenhuma ajuda, “2” equivale a ajuda de uma foto e “3” equivale a duas ou mais fotos colocadas por mim.

O seguinte exemplo ilustra a forma como cada sequenciamento foi codificado. Se a criança colocou 1-2-3-4-6-5, mas 1 e 2 foram colocados por mim, então a criança recebe a pontuação “3” para *ajuda*. A *proporção de fotos sequenciadas corretamente* corresponde a 75% (3/4). A *direção geral da linha temporal* corresponde a “1” e o *Tau de Kendall* é de .83, que significa que a probabilidade da criança acertar a ordem correta é de .83 melhor que o acaso.

*Tau de Kendall* foi calculado da seguinte forma:  $\hat{\delta} = 1 - \frac{2(I)}{N}$

$$\left[ \frac{N}{2} \right]$$

Onde:  $I$  = número de inversões e  $N$  = número de fotos. Assim, no exemplo dado acima,

$$\hat{\delta} = 1 - \frac{2(I)}{N}$$

$$\left[ \frac{4}{2} \right]$$

Ou seja,  $1 - (2/12)$ , ou  $1 - 0.16$ , que equivale a 0.83. Então o *Tau de Kendall* para esta criança é de 0.83.

Os resultados dos sequenciamentos foram analisados usando-se ANOVA, com variáveis categóricas e contínuas. Os escores obtidos para o sequenciamento foram comparados aos escores no PPVT-III. Os resultados das análises mostraram que a variável PPVT-III previu o sucesso das crianças na tarefa de sequenciamento, conforme medido tanto pela *proporção correta de respostas* ( $F = 25.28, p < .001$ ) como pelo *Tau de Kendall* ( $F = 16.47, p < .001$ ). Quando controlamos a variável PPVT-III, a extensão de ajuda previu o desempenho das crianças na tarefa conforme medida por *Tau* ( $F = 3.31, p < .01$ ). Já a *proporção correta de respostas* mostrou efeito marginalmente significativo ( $F = 1.91, p = .07$ ). Não houve efeito de gênero nem de idade para nenhuma das medidas de sequenciamento. A [Tabela 1](#) exibe os resultados do desempenho das crianças no sequenciamento de fotos.

## Análise das entrevistas

A entrevista foi elaborada para avaliar o conhecimento e os conceitos de tempo das crianças. Como as perguntas não faziam parte de nenhum teste estandardizado, foi feita uma codificação preliminar das respostas, com o apoio de uma análise qualitativa. As respostas às 18 perguntas foram computadas como corretas ou incorretas. Assim, cada criança recebeu uma pontuação de zero a 18. Na [Tabela 2](#), podemos ver as correlações entre a entrevista, os dados do sequenciamento de fotos e o escore de linguagem.

A correlação entre linguagem e as respostas na entrevista revelou ser significativa, quase perfeita ( $R^2 = .92, p < .0001$ ). As respostas na entrevista também revelaram uma forte correlação com os resultados do sequenciamento ( $R^2 = .79, p <$

,0001, para proporção de fotos corretas) e da extensão de ajuda ( $R^2 = -,58, p < ,01$ ). No entanto, esta relação parece ser mediada pela linguagem,

já que quando descontamos o efeito desta última o valor das correlações diminui consideravelmente e deixa de ser significativo.

**Tabela 1 - Resultados do desempenho das crianças no sequenciamento, ordenado por escore no PPVT-III (idade verbal em meses).**

PPVT-III	Sequenciamento correto (%)	<i>Tau</i> de Kendall (0-1)	Extensão de ajuda (1-3)
21	0	.33	2
25	0	.50	3
30	0	.67	3
38	33	.83	3
46	50	.83	2
56	100	1.00	3
56	100	1.00	3
57	100	1.00	3
63	100	1.00	2
65	50	.67	1
67	100	1.00	1
71	100	1.00	1
72	50	.83	2
72	75	.83	1
72	100	1.00	1
73	100	1.00	2
74	100	1.00	2
78	n/a	n/a	n/a
86	100	1.00	1

Uma análise de variância indicou que PPVT-III prevê as respostas corretas de forma significativa ( $F = 48,26, p < ,001$ ). Ou seja, as crianças que tinham

maior linguagem receptiva também sabiam mais sobre conceitos temporais. Como era de se esperar, a variável idade não mostrou relação com as respostas.

**Tabela 2 - Correlações entre PPVT-III, resultados do sequenciamento de fotos e respostas corretas à entrevista temporal.**

	1	2	3	4	5
1. PPVT-III	-				
2. Sequenciamento correto	,83**	-			
3. <i>Tau</i> de Kendall	,77**	,93**	-		
4. Extensão de ajuda	-,67**	-,37	-,21	-	
5. Entrevista (respostas corretas)	,92**	,79**	,77**	-,58**	-

Obs. \*\*  $p < 0,01$

As respostas às questões variaram de criança para criança. Para compará-las umas às outras, elas foram divididas em três grupos, com base nos seus escores no PPVT-III. O primeiro grupo tinha “idades” entre 21 e 46 meses (com cinco crianças); o segundo grupo entre 56 e 67 meses (com

seis crianças); e o terceiro grupo entre 71 e 86 meses (com nove crianças).

O primeiro grupo mostrou uma média de 33% de acertos nas questões. O segundo grupo mostrou uma média de 68% e o terceiro grupo, 84% de acertos. A seguir, mostro alguns exemplos de

respostas dadas em cada grupo de PPVT-III para duas das perguntas da entrevista, ilustrando, assim, o desenvolvimento de tempo na linguagem das crianças.

## Respostas a duas perguntas por PPVT-III

### Que dia é hoje? (“What day is today?”)

No primeiro grupo (PPVT-III mais baixo) nenhuma das crianças deu uma resposta correta. Duas esperaram por exemplos (segunda, terça, quarta...) e escolheram o dia mais recente como resposta; uma respondeu o dia seguinte à sequência mencionada e em seguida tentou recitar os dias da semana: “Segunda, terça, sexta, segunda, terça”; as outras duas crianças não responderam.

No segundo grupo, apenas uma criança deu a resposta correta, mas justificou incorretamente (“segunda, porque aquele era sábado, o outro dia era sábado”). Três crianças responderam um dia da semana e uma criança deu como resposta o evento que marca o dia: “escola”.

No terceiro grupo, três crianças deram uma resposta correta (uma cantou uma canção de dias da semana para se lembrar da sequência); outras três disseram não saber; uma disse que precisava consultar um calendário; uma ofereceu um dia da semana no formato de pergunta; e outra me devolveu a pergunta.

Em suma, o primeiro grupo demonstra ter quase nenhuma familiaridade com o conceito, o segundo grupo mostra alguma familiaridade e tentativas de resposta e no terceiro grupo as crianças deram respostas apropriadas, demonstrando familiaridade com o conceito, havendo até quem acertasse o dia da semana.

Em conclusão, a análise das respostas das crianças para essa pergunta indica uma progressão na direção de uma resposta convencional, mas indica também ser esta uma pergunta difícil para todos os níveis de compreensão das crianças participantes.

### Agora é a mesma hora aqui que é em casa? (“Is it the same time here as it is at home?”)

As respostas a esta pergunta também mostraram uma progressão indo dos escores mais baixos

no PPVT-III para os mais altos. Nos dois primeiros grupos, apenas duas crianças responderam corretamente a esta questão. No terceiro grupo cinco das nove crianças responderam corretamente, demonstrando então que o conceito ainda está em desenvolvimento, mesmo no grupo mais verbal.

## Conclusão

A pesquisa mostrou que tanto a tarefa de sequenciamento como a entrevista temporal apontaram para um melhor desempenho das crianças cuja linguagem receptiva era mais desenvolvida. A correlação entre as duas tarefas, que sem controles estatísticos se mostrou forte, tornou-se fraca uma vez que a variável linguagem foi controlada. Assim, a hipótese inicial de que o desenvolvimento da linguagem está relacionado ao desenvolvimento de conceitos temporais foi confirmada nesta pesquisa.

Vimos que a literatura indica que crianças desenvolvem um *script* de sua rotina desde cedo (com dois anos já verbalizam essa compreensão). No entanto, os resultados aqui apresentados sugerem que uma maior abstração desta rotina vem mais tarde, juntamente com o desenvolvimento da linguagem, pois a tarefa temporal de sequenciamento mostrou ser de difícil execução até para crianças de três e quatro anos de idade. Assim, dos *scripts* formados, são gradativamente abstraídos conceitos de sequência, simultaneidade e duração; mas estes somente podem ser utilizados independentemente de seus contextos em um tempo posterior ao tempo em que foram aprendidos. Desta forma, o desenvolvimento de conceitos temporais dá-se num diálogo entre dois desenvolvimentos que ocorrem simultaneamente: de um lado, compõem-se os conceitos advindos dos *scripts*, formados através da experiência; de outro, formam-se os conceitos abstratos e científicos, como linha do tempo e dia/noite, que são apreendidos através das interações sociolinguísticas (nas quais uma outra pessoa explica o que é e como funciona).

Este estudo também sugere existir uma relação entre o desenvolvimento da linguagem e do tempo e a compreensão da rotina escolar. O dia a dia da criança na escola varia de instituição para

instituição. Nas visitas que fiz às diversas creches e pré-escolas participantes do estudo, observei que, por um lado, há instituições com rotinas rígidas e regulares e, por outro, há creches cuja rotina é livre, sem horário determinado para lanche ou pátio, ou tipos diferentes de brincadeira. Naturalmente, há uma gradação a ser observada no leque diverso de creches e pré-escolas, não havendo, portanto, uma dicotomia clara de creches muito ou pouco estruturadas. Mesmo assim, sugiro, como hipótese a ser investigada em futuras pesquisas, que se observe se as instituições com maior estrutura na rotina têm crianças mais conscientes de distinções temporais, se comparadas com crianças de creches menos estruturadas. Uma maior estrutura e previsibilidade da rotina permitem à criança elaborar *scripts*, testá-los e, a partir deles, formar conceitos temporais abstratos, como sequência, simultaneidade e duração, e também conceitos temporais, culturais (ou convencionais) como, dias da semana, distinção entre almoço, lanche e jantar e assim por diante. Por exemplo, podemos imaginar que crianças que não têm dia específico para aula de música, talvez apresentem menor familiaridade com os dias da semana do que crianças que, desde cedo, ouvem falar que quinta-feira é dia de música.

Um maior aprofundamento neste tema requer relacionarmos o desenvolvimento temporal não

apenas à estrutura da rotina de cada instituição, mas também aos hábitos das educadoras em sala. É necessário observar se as educadoras discutem ou não a rotina com suas crianças, seja na rodinha ou em situações menos formais; utilizam ou não materiais temporais (como relógio e calendário) em sala; ou negociam significados temporais no dia-a-dia em suas conversas com as crianças. Quando uma criança oferece: “quando a gente vai almoçar?”, referindo-se ao jantar, a educadora pode responder de diversas formas. Pode corrigir: “a gente já almoçou” ou “você quer dizer jantar? A gente vai jantar” ou pode dialogar com o conceito temporal que a criança está desenvolvendo, no caso, *nomes para as refeições*. Para esta última alternativa, a educadora veria no erro um indicador de interesse e um sintoma de um processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Desta forma, a educadora dialogaria com estes conceitos: “você quer dizer jantar. A refeição que comemos à noite se chama jantar; o almoço é de tarde/de dia”. Assim, a relativa estranheza dos conceitos abstratos de tempo poderia ser paulatinamente quebrada por meio do estabelecimento de um diálogo com os processos de vida da criança e de suas experiências diárias no contexto da educação.

## REFERÊNCIAS

- DUNN, L. M.; DUNN, L. M. **PPVT-III**: peabody picture vocabulary test. 3. ed. Circle Pines: American guidance service, 1997.
- FIVUSH, R.; MANDLER, J. Developmental changes in the understanding of temporal sequence. **Child Development**, v.56, p.1437-1446, 1985.
- FRIEDMAN, W. J. **About time**: inventing the fourth dimension. Cambridge: Mit Press, 1990
- \_\_\_\_\_. The development of children’s memory for the time of past events. **Child Development**, v.62, p.139-155. 1991.
- HARPER, D.; MOSER, B. **Telling time with big mama cat**. Orlando, FL: Harcourt Brace and Company, 1998
- NELSON, K. **Language in cognitive development**: the emergence of the mediated mind. New York: Cambridge University Press, 1996
- PIAGET, J. **The child’s conception of time**. New York: Basic Books, 1971
- VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge, MA: Mit Press, 1986

Recebido em 25.11.08  
Aprovado em 25.11.08

### ANEXO A – Instruções com tradução para o português

“so we’re gonna put the pictures up here in the order of your schedule; when they happened during the day. So here is the morning, when you come to school, and here is the night, when you go home. First let’s see how mama cat goes through her day. First, she wakes up. We’ll put that picture up here in the first box. Then she has breakfast. We’ll put that picture in the next box. Do you want to do it? Then she ..... Now let’s do the same with your pictures! Let’s look at them. What are you doing here? And what about here? [and so on until all pictures are identified correctly] . Great! So let’s put them up on the board, like we did with mama cat! What is the first thing you do at school when you come in the morning? Do you remember?”.

“ok, então vamos colocar as fotos aqui na ordem da sua rotina; quando elas aconteceram durante o dia. Então aqui temos a manhã (mostrando o sol), quando você vem para a escola, e aqui temos a noite, quando você vai para casa. Primeiro vamos ver como a gata passa seu dia. Primeiro ela acorda. Então colocamos o desenho dela acordando aqui na primeira casa. Depois, ela toma o café da manhã. Colocamos este desenho aqui no quadro seguinte. Você quer fazer? Então ela..... Agora vamos fazer a mesma coisa com as suas fotos! Vejamos. O que você está fazendo aqui? E aqui? [e assim por diante até que todas as fotos estejam corretamente identificadas]. Ótimo! Agora vamos colocá-las no quadro, como fizemos com a gata! Qual é a primeira coisa que você faz na escola quando você chega de manhã? Você lembra?”

### ANEXO B - Fotos do painel de sequenciamento:



# IMITAÇÃO E A AQUISIÇÃO DA FALA: contribuições teóricas e práticas na educação de crianças de 0 a 18 meses

Adrián Oscar Montoya Dongo \*

Luciana Batista Spiller \*\*

## RESUMO

Se, para alguns teóricos, a imitação é considerada apenas como função passiva na reprodução de modelos, para Piaget se constituiria como função ativa e sua evolução seria decorrente do progresso da inteligência. Nesse contexto teórico, a imitação, sendo uma atividade que reproduz modelos através de gestos corporais, se constituiria como um mecanismo essencial da criança para a organização fonético-fonológica da sua fala e como instrumento ou técnica de pesquisa no estudo da aquisição da fala. Este artigo analisa a teoria da imitação, segundo Piaget, e sua aplicação na pesquisa sobre a aquisição e o desenvolvimento da fala na criança, para isso, utilizaremos os resultados da nossa pesquisa empírica, realizada em 2005. Em função disso, discutiremos a possibilidade da imitação constituir-se como técnica de pesquisa, de desenvolvimento e de aprendizagem da fala na criança.<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Imitação – Aquisição – Fala – Aprendizagem – Técnica de pesquisa

## ABSTRACT

### IMITATION AND SPEECH ACQUISITION: theoretical and practical considerations regarding education of 0-18 month old infants

If for some theorists, imitation is considered only as a passive function in the reproduction of models, for Piaget it constituted an active function, and its evolution occurs due to intelligence progress. In this theoretical context, imitation being an activity that copies examples through corporal actions, constitutes an essential mechanism of the child's phonetic-phonological organization and its speech, as well as an instrument or research technique in language acquisition studies. This article

---

\* Professor Doutor do Departamento de Psicologia em Educação e líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (GEPEGE), Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília/SP, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Hygino Muzzi Filho, 737, Caixa postal 181 – 17525-900 Marília/SP. E-mail: dongomontoyaa@pop.com.br

\*\* Mestre em Educação e Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (GEPEGE), Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília/SP, Brasil. Fonoaudióloga da Apae de Ourinhos/SP. Endereço para correspondência: Rua 3 de maio, 528-VI, Margarida – 19911-790 Ourinhos/SP. E-mail: luciana.batista@superig.com.br

<sup>1</sup> Auxílio financeiro à pesquisa: CAPES

analyses speech imitation theory according to Piaget, and its use in research upon acquisition, and the development of children's speech, and for this purpose. we have used empirical results of our research carried out in 2005, and based on these results, we discuss the possibility of establishing this methodology as a technique for research, development and language teaching related with children's speech.

**Keywords:** Imitation – Acquisition – Speaking – Learning – Research technique

## 1. Introdução

Muitas teorias, na psicologia e em linhas reeducativas, concebem a imitação como uma importante função adaptativa e que aconteceria de forma passiva, isto é, como reprodução mecânica de modelos. Alguns autores registram observações sobre 'comportamento imitativo' nos primeiros cinco meses da criança, mas essas observações não são registradas como imitação, e sim, como fatos de natureza excepcional, atos involuntários ou automáticos.

Piaget (1990) aponta a dificuldade dos estudiosos em demonstrar uma separação efetiva entre a imitação representativa ou propriamente dita de suas formas preparatórias. O autor problematiza: em que momento pode-se fixar o início da imitação? A gênese da imitação não se deveria buscar nos comportamentos anteriores a fala<sup>2</sup>, no período sensório-motor da inteligência? Não haveria uma continuidade entre as formas preparatórias de imitação e a imitação propriamente dita?

Em seus estudos, Piaget demonstra que a imitação, enquanto técnica, não é hereditária, mas sim produto da aquisição do indivíduo, um mecanismo essencial para a reprodução de um novo modelo. Relata que, se for observada a evolução da imitação durante os dois primeiros anos de vida, período sensório-motor, será evidente seu papel ativo, demonstrando que nada teria de involuntário ou automático, e sim, revelando manifestações da inteligência (coordenações de esquemas adaptativos).

Para Piaget, a atividade imitativa denuncia, em sua construção, a existência de coordenações inteligentes e uma analogia de evolução em relação aos seis estágios do desenvolvimento sensório-motor. Por outra parte, esse autor mostra a

continuidade funcional entre a inteligência sensório-motora e a inteligência reflexiva por meio da internalização das coordenações de esquemas de ação. Assim, o autor propõe uma continuidade funcional entre a imitação sensório-motora e a imitação representativa, com a constituição da função simbólica.

Nesse contexto evolutivo, a questão principal é saber o papel da imitação no processo que leva a criança à constituição da fala. Seria a imitação, como coloca Piaget, um processo ativo da criança em relação aos modelos e estímulos sonoros proporcionados pelo meio? Neste artigo, realizaremos a análise dos pressupostos das teorias sobre a imitação, apontaremos as considerações de Piaget sobre o processo imitativo em relação à inteligência e mostraremos o desenvolvimento fonético-fonológico<sup>3</sup> da fala na criança, ocorrendo correlativamente à evolução do processo imitativo. Finalmente, discutiremos e proporemos a imitação como técnica de pesquisa e promoção da aprendizagem na criança.

## 2. Diálogo e crítica de Piaget a outras teorias da imitação

Piaget, em seu livro a "A Formação do Símbolo na Criança" (1990), apresenta apontamentos e discussões sobre algumas das teorias mais relevantes a respeito desse conhecimento.

A imitação foi vista por alguns teóricos como uma função instintiva ou hereditária. Claparède

<sup>2</sup> A fala será entendida como a capacidade da criança de expressar-se oralmente de acordo com os padrões fonético-fonológicos de sua língua.

<sup>3</sup> O desenvolvimento fonético-fonológico será compreendido como a evolução das produções vocais realizadas pela criança até a primeira palavra.

(1956) declarou a imitação como um instrumento de grande importância para o desenvolvimento, o qual “não nos é dado completamente pronto” (p. 440), mas precisaria ser aperfeiçoado. Para explicar o porquê de o sujeito imitar, recorreu à hipótese dos componentes instintivos relativos à imitação, que impeliriam a criança a copiar o que a cerca.

Para Piaget, a criança aprenderia a imitar. Essa aprendizagem seria evidente, principalmente na reprodução de movimentos no corpo não-visíveis para o sujeito. A criança, no início de suas atividades imitativas, reproduziria apenas o que soubesse realizar, com a evolução das coordenações de esquemas<sup>4</sup> e a utilização de indício, percebendo a relação entre o rosto do outro e o seu. Assim, Piaget descarta a hipótese dos componentes instintivos, pois a imitação do novo seria um problema que os seguidores da função instintiva da imitação não conseguiriam resolver.

Dongo Montoya (2005) relata que Piaget reconhece que a imitação não é hereditária, mas sim, um produto da aquisição do indivíduo. “A imitação manifestaria uma atividade, não tendo nada de involuntário ou automático, pelo contrário, denunciaria a existência de coordenações inteligentes.” (PIAGET, 1990, p.18).

Wallon (1986), também citado por Piaget, afirma que a imitação não ocorre antes dos dezoito meses; as reações que as crianças apresentam nesse período seriam apenas “... respostas a um sinal habitual.” (p. 97).

Piaget (1990) opõe-se a essa afirmação, declarando-a como uma resolução que não valorizaria o período sensório-motor, sendo contrária à continuidade funcional entre esse período e o período representativo. O autor observou, em seus estudos, que a imitação ocorreria desde a segunda fase do desenvolvimento sensório-motor e, na passagem de uma fase para outra, os esquemas de certo nível não se prolongariam aleatoriamente aos níveis superiores. A transição de uma fase para outra suporia que os esquemas adquiririam elementos novos e assim, conseqüentemente, para alcançar fases posteriores. Nesse processo de desenvolvimento, cada fase alcançada manteria características das anteriores com aquisição de elementos novos e a evolução da imitação aconteceria num

contínuo correlativo ao da inteligência. Desse modo, o autor propõe a continuidade funcional entre imitação sensório-motora e a imitação representativa, embora haja diferenças qualitativas (estruturais) entre essas duas formas de imitação.

A idéia defendida pelo Associacionismo Clássico consiste em interpretar a imitação como resultante da associação entre a percepção do modelo e a recordação de imagens (auditivas ou visuais). Reduziria a imitação à própria percepção, demonstrando uma tendência à reprodução de objetos percebidos sem auxílio dos esquemas de ações como intermediários. Delacroix (*apud* PIAGET, 1990) aprofunda essa hipótese, segundo a qual a imitação seria automática e direta: a criança copiaria tudo, tanto as coisas como as pessoas. Mas essa cópia não se manifestaria em gestos exteriores, permaneceria em estado de esboço, constituindo, assim, o germe da imitação.

Piaget se contrapõe a essa teoria. Para ele, a imitação seria aprendida, um produto da atividade perceptiva, e não das próprias percepções iniciais. A imitação se desenvolveria na atividade da criança em relação ao meio, por intermédio de assimilações e acomodações ativamente combinadas.

... jamais um novo elemento exterior dá lugar a uma adaptação perceptiva, motora ou inteligente, sem estar vinculado a atividades anteriores; só se percebe, só se o move (ou só nos movemos em relação a ele) ou só se compreende um objeto relativamente a outros ou relativamente às ações precedentes que envolveram o mesmo objeto. (PIAGET, 1990, p.104-105)

Guillaume (1957/1960), como Piaget, objetou as idéias da imitação como técnica instintiva ou da percepção direta. Para explicar a imitação da criança, Guillaume propôs a inovação por meio dos interesses exteriores, apenas os gestos significativos ou efeitos desses gestos seriam imitados; os movimentos desprovidos de significação externa não seriam reproduzidos. Da semelhança entre os movimentos do sujeito e do modelo resultaria a

<sup>4</sup> Segundo Dongo Montoya (2005), na teoria de Piaget, o termo “esquema” remete à noção de sistema e estrutura, pois se trata de relações que obedecem a leis de totalidade; por isso, a relação do sujeito com o objeto deixa de ser uma simples relação de associação e passa a constituir uma relação de assimilação.

convergência e, concomitantemente, a reprodução, em virtude das igualdades das semelhanças corporais. Para passar dessa imitação global à dos movimentos particulares, bastaria um adestramento<sup>5</sup> por séries de transferências associativas<sup>6</sup>, que confeririam um valor de sinal às percepções associadas aos movimentos; deste modo, a criança não teria a necessidade de assimilar. A extensão da transferência com base nos novos sinais explicaria a passagem da reação circular<sup>7</sup> para a imitação de outrem. Desta forma, a assimilação não seria necessária à imitação, mas dela resultaria.

Piaget (1990) valorizou a análise de Guillaume e relatou que este autor revolucionou o problema da imitação. Porém discordou deste em relação a dois pontos: (1) o papel das significações exteriores e (2) a transferência associativa.

Piaget colocou em dúvida a consideração de que as significações extrínsecas seriam imitadas antes dos simples movimentos suscetíveis de repetição. Para este autor, seriam significativos para a criança todos os movimentos e sons suscetíveis de repetição. Isto equivale a dizer que a significação depende da assimilação sensorio-motora, da própria ação da criança no meio, ou seja “... é a possibilidade de reprodução que interessa ao sujeito, isto é, o interesse não é exterior, mas imanente ao próprio funcionamento e identifica-se com a assimilação cognitiva e reprodutora”. (PIAGET, 1990, p.108)

Quanto à segunda oposição de Piaget a Guillaume, refere-se à transferência associativa, a qual não bastaria para explicar os progressos da imitação, sendo estes correlativos ao progresso da inteligência. Guillaume, segundo Piaget, apontou a relação da inteligência e da imitação, mas apenas no momento que a segunda subentendia a exploração intencional:

... é na prossecução do objetivo final, ou seja, uma vez mais, do resultado exterior do ato imitado, que ele vê a inteligência em ação, ao passo que a cópia dos meios, isto é, dos movimentos em si, resultaria de uma derivação secundária que consiste, precisamente, em transferências. (PIAGET, 1990, p.108)

Segundo Piaget, na transferência associativa, a criança não teria ‘necessidade’ de copiar gestos ou sons, bastaria perceber certos sinais e realizar a convergência involuntária dos seus atos com os

de outro, a assimilação aconteceria posteriormente. Para o autor, desde o início das condutas imitativas, haveria um ‘desejo’ de conquista, o qual seria desvalorizado ao querer reduzi-la aos moldes da transferência. A imitação evoluiria na própria atividade sensorio-motora. No início, o recém-nascido tenderia a conservar e reencontrar as atividades que realiza. Esse esforço de repetição constituiria o próprio esquema, totalidade motora e perceptiva, que se alimentaria por assimilação<sup>8</sup> ao mesmo tempo reprodutora<sup>9</sup> e cognitiva<sup>10</sup>. No final do período sensorio-motor, a criança, nesse processo ativo, tenderia a realizar busca de novidades, inventando novos esquemas, os quais seriam reproduzidos ou utilizados para a reprodução de novos modelos.

Desta forma, a teoria piagetiana demonstra as dificuldades inerentes à tese de Guillaume e a distingue da imitação por assimilação: a imitação não poderia ser associação passiva, pois a atividade da criança estaria subordinada às coincidências; a repetição da associação só aconteceria em ligação com uma sanção; uma associação não é um fato primordial, constitui-se apenas em função de uma totalidade complexa, caracterizada pela perseguição de um determinado fim.

<sup>5</sup> Nesse contexto, o termo adestramento será entendido como a ação de estabelecer associações exteriores sem a necessária intervenção do processo de assimilação ou de integração por parte do sujeito; ato de solicitar da criança ações de reprodução de comportamentos adquiridos para novas situações, mas isso sem a necessária integração ou reorganização por parte dela.

<sup>6</sup> O conceito de transferência associativa tem como base a teoria dos reflexos condicionados. Na atividade do sujeito não haveria compreensão ou tomada de consciência de seus atos.

<sup>7</sup> Reação circular: é a repetição do ciclo realmente adquirido ou em curso de aquisição. (Definição de Baldwin citado por Piaget (1970, p.58).

<sup>8</sup> Assimilar significa incorporar elementos do meio ao esquema. Segundo Dongo Montoya (2005, p.136), a “assimilação é o mecanismo contrário à noção de associação (associacionismo). No processo adaptativo, assimilação exprime o pólo ativo do organismo do sujeito, pois se trata de integrar os objetos aos esquemas do sujeito.”

<sup>9</sup> Para Marçal (2009, p. 39), a “... assimilação é reprodutora ou funcional, na medida em que sempre há a repetição dos esquemas de ação ...”

<sup>10</sup> Segundo Marçal (2009, p. 40) a “... assimilação cognitiva, é exercida na medida em que há a diferenciação das atividades reflexas que assimilam os excitantes, (...). Ao integrar um número cada vez maior de objetos ao esquema reflexo, ou de ação, o sujeito-organismo tem condições de distingui-los, não necessariamente enquanto objetos singulares, mas enquanto um reconhecimento sensorio-motor de necessidade e satisfação dos aspectos específicos da atividade ...”.

A imitação, para Piaget, seria uma atividade do sujeito em interação com o meio, evoluindo no processo de assimilação e acomodação, sendo uma das expressões do desenvolvimento da inteligência. Na imitação, sempre uma função ativa, a criança realizaria uma busca de características do modelo em relação ao que conhece e reproduziria modelos análogos aos que já saberia realizar. Deste modo, Piaget entendeu a imitação como uma atividade da criança preocupada em reencontrar um resultado desejado ou a ser assimilado e não como atividade associativa. Segundo o autor, a criança, ao repetir o esquema já deflagrado, por meio da reação circular, realizaria a imitação: uma forma de aprender e de organizar os esquemas de ação.

Com os progressos do desenvolvimento da inteligência, a imitação evoluiria dependendo estreitamente desta última. Para Piaget “a imitação é sempre um prolongamento da inteligência, (jamais se constitui como conduta auto-suficiente), mas no sentido de diferenciação em função de novos modelos”. (1990, p. 95).

Sendo nosso objetivo resgatar a teoria de Piaget sobre a imitação e a evolução da fala no período sensório-motor, não nos deteremos no diálogo com outras teorias contemporâneas nem em críticas a elas. Entretanto, consideramos que a concepção de Piaget sobre a gênese da atividade imitativa, como atividade adaptativa e organizadora, em relação ao desenvolvimento da inteligência, é singular no panorama teórico contemporâneo.

### **3. A evolução da fala sensório-motora e a imitação**

Os primórdios da imitação para Piaget estariam no segundo estágio do desenvolvimento do período sensório-motor da criança. Reproduzir um modelo por reação circular implicaria em reconhecer um elemento adquirido em função da experiência.

Deste modo, neste estágio, os esquemas de ação começariam a se coordenar entre si, assim a fonação ou esquema de fonação far-se-ia acompanhar pelo esquema de audição. Em virtude da assimilação recíproca, a criança, ao escutar emissões

sonoras análogas ao que produz, poderia repeti-las por reação circular primária.

A audição, na teoria de Piaget, deixaria de ser um mero canal de recepção, passando a ser vista como um esquema que possuiria atividade de inserir e ajustar sons a ele próprio, para transformar-se e evoluir. A atividade do esquema de audição não seria um simples registro, mas a busca de um som por meio da assimilação e da acomodação. O som assimilado pela audição seria inserido ao esquema, que se acomodaria aos sons análogos ao que a criança já produzia, isto em virtude da assimilação recíproca entre os esquemas de fonação e de audição.

No momento em que a criança acomoda o seu ouvido e sua fonação a uma nova emissão, diferenciando de suas produções anteriores, ela estaria apta a reproduzir essa emissão assim que a escutar. Ao escutar a emissão sonora, assimilá-la ao esquema correspondente e esta, ao ser acomodada, poderia prolongar-se em imitação. A emissão conhecida chamaria a atenção, pois faria parte de algo já realizado (assimilação cognitiva), não sendo uma simples resposta associativa, com a possibilidade de ser encontrada por assimilação reprodutora.

Os objetos – neste estudo as emissões sonoras – interessariam à criança na medida em que serviriam de alimento para o funcionamento do esquema de fonação e de audição, e na medida em que a sua percepção exprime a sua capacidade e mesmo a sua exigência de reprodução imediata.

Nesse segundo estágio, Piaget aponta três tipos da imitação nascente: (1) contágio vocal – notado quando o choro ou a voz de outrem excita a produção sonora da criança, não ocorrendo a imitação das mesmas emissões escutadas. O contágio ocorreria no momento em que a criança torna-se capaz de realizar a reação circular relativa à fonação e à audição, ou seja, quando coordena esses esquemas; (2) imitação mútua – aconteceria como um arremedo, quando o adulto imita emissões sonoras que a criança está produzindo, no momento em que ela está entregue à repetição de uma emissão determinada. A criança não faria esforço para adaptar-se, simplesmente procuraria conservar aquela emissão que produzira momentos antes,

prolongando-a em reação circular; (3) imitação esporádica – aconteceria quando a criança imita com precisão uma emissão conhecida, sem que a tenha produzido momentos antes.

A criança apenas imitaria o que reconhecer auditivamente; emissões que ela não produz não seriam imitadas, pois não fariam parte de seus esquemas. Mesmo que fosse imitada pelo adulto, a criança pararia sua produção e, assistematicamente, voltaria a produzi-la. Portanto, a criança não estaria imitando o outro, e sim, a si mesma, buscando a emissão que soubesse produzir.

No terceiro estágio do desenvolvimento sensório-motor, com o avanço da reação circular primária para a reação circular secundária haveria, também, o progresso da imitação. Para Piaget (1990), esse estágio seria caracterizado pela imitação sistemática dos sons já pertinentes à fonação das crianças e de movimentos executados anteriormente pelos sujeitos de maneira visível para eles. Por não existirem tentativas de acomodação aos modelos novos, a criança apenas imitaria o que reconhecesse, ou seja, emissões sonoras pertinentes a sua própria fonação. Portanto, até o presente momento, não haveria imitação do novo, pois não existiria coordenação mútua entre esquemas secundários e acomodação, precedendo assimilação; sendo assim, a criança não procuraria a novidade pela novidade.

Desta forma, na fonação, a imitação esporádica do segundo estágio progrediria em imitação sistemática e intencional das emissões sonoras conhecidas pela criança. Mas, mesmo com a evolução, uma emissão sonora, para ser reproduzida, deveria constituir uma espécie de objeto reconhecível. Quando houvesse a produção de uma emissão sonora desconhecida, a criança se calaria ou produziria uma emissão com certa analogia ao que foi produzido para manter o espetáculo. O objetivo do sujeito seria fazer durar espetáculos interessantes, ou seja, manter a emissão ouvida, produções que soubesse realizar. Contudo, conseguiria imitar quase todas as emissões que soubesse produzir espontaneamente e que conseguisse isolar de sua massa fônica. As emissões sonoras desse estágio ainda não possuiriam significados externos, o significado se manteria no próprio reconhecimento do som, não conceitual.

A imitação do quarto estágio seria caracterizada por Piaget (1990) em dois momentos: “a imitação dos movimentos já executados pelo sujeito, mas de maneira invisível para ele” e “a imitação de modelos sonoros e visuais novos”. Essa evolução ocorreria em virtude das novas condutas do desenvolvimento sensório-motor, ou seja, coordenação de esquemas secundários, desabrochando a imitação mediata por diferenciação progressiva da acomodação relativamente à assimilação, portanto iniciaria a imitação do novo.

O progresso na imitação ocorreria por consequência da maior mobilidade das coordenações de esquemas e da constituição de indícios que permitiriam à criança assimilar gestos de outrem a seu próprio corpo, mesmo quando tais gestos permanecessem invisíveis para si. Os indícios serviriam de meios em relação à finalidade que é a imitação.

Nesse processo, a assimilação seria mediada pelos indícios inteligentes. Piaget descreve as combinações possíveis durante a tentativa de imitação sonora: (1) um som serviria de indício para imitação de um movimento da boca ou de um novo som; (2) o movimento articulatório serviria de indício para a reprodução de um novo modelo sonoro ou outro movimento. A criança, não alcançando o modelo ideal, repetiria o que alcançou por analogia. O indício teria um papel transitório para as conquistas da criança.

Nessa evolução, no exercício da produção sonora, Piaget observa o início da imitação de novos modelos sonoros ou a busca incessante para imitar um novo modelo. Mas a nova emissão sonora não seria ainda totalmente diferenciada daqueles modelos que a criança já possuía. Haveria imitação sistemática e intencional, em relação às emissões já constituídas, quando existisse interesse da criança na realização dessas.

Segundo Piaget (1990), há interesse por exemplos que apresentem uma analogia com os esquemas já constituídos, como sendo o prolongamento das tendências anteriores; os modelos demasiadamente novos deixam o sujeito indiferente. O conflito entre a semelhança parcial e a diferença, que tanto atrai a sua atenção como serve de obstáculo, parecia acionar a necessidade de imitar. Mesmo que a criança imitasse, por assimilação recognitiva e reprodutora, procuraria ainda, pela sua resposta imitativa, manter o que vê ou o que ouve.

A imitação dos movimentos conhecidos, mas invisíveis para o sujeito, tornar-se-ia possível pela assimilação mediata que seria verificada pela ordenação e constituição dos indícios inteligentes. No momento em que a criança conseguisse imitar movimentos já executados de maneira invisível no seu corpo, ela iniciaria a cópia de novos modelos sonoros e gestos que antes lhe eram indiferentes. Como exemplo, os estalidos de língua e lábios.

A imitação, no quinto estágio, seria caracterizada pela reprodução sistemática dos novos modelos invisíveis do próprio corpo da criança. Com a exploração tateante e sistemática e o conjunto de esquemas já constituídos, alcançados nesse estágio, a criança realizaria a imitação de novos modelos sonoros e a reprodução de movimentos desconhecidos.

No desenvolvimento das condutas vocais desse estágio, a criança observaria a boca do modelo e tentaria encontrar a emissão correta por meio de tentativas experimentais, modificando sua articulação, produzindo outras emissões até alcançar o modelo sonoro produzido por outrem. Para iniciar esta busca do modelo sonoro, a criança utilizar-se-ia dos esquemas constituídos, diferenciando-os até chegar ao seu objetivo final.

Nesse momento, o progresso na imitação verbal seria iniciado. As crianças produziram inabilmente as primeiras palavras adultas, imitando por experimentação ativa.

A imitação aconteceria, naturalmente, por tentativas dirigidas. A criança começaria a imitar emissões sonoras (sons, fonemas, palavras, expressões verbais) que seriam novas para ela, mas convergentes com as emissões sonoras que já produzia, aproximando-se da fala do adulto. Portanto, as emissões sonoras seriam imitadas não corretamente, mas pelas adequações às produções sonoras que já realizava. Assim, por tentativas sistemáticas, a criança aproximaria suas emissões sonoras da palavra produzida pelo adulto.

No sexto estágio do desenvolvimento sensório-motor, com internalização das coordenações de esquemas e constituição da função simbólica, a imitação realizada pela criança seria intermediária entre a representação e o ato motor. Nesse nível intermediário, o ato se tornaria significativo ao se reportar a um significado, tornando possível a aquisição da fala.

A imitação vocal seria realizada com mais frequência e cada vez menos no momento em que acabasse de ser ouvida. A criança empregaria uma palavra ou grupo de palavras em situações distanciadas daquelas em que foi produzida. Imitaria movimentos e barulho de objetos; por exemplo, reproduziria o som de uma janela ou porta que bate ou se balançaria de acordo com o ritmo daquela.

Portanto, para Piaget, ao imitar uma palavra ou uma emissão sonora referente a uma ação na ausência do modelo (correspondendo à imitação diferida já descrita), reconstituindo ou evocando o ato, a criança utilizaria as primeiras palavras como signo.

A função da imitação, segundo esse autor, seria reproduzir em atos um momento particular ou dizer em palavras um ato. As primeiras palavras corresponderiam, assim, à imitação diferida, não à imitação imediata, pois a reprodução se daria em outro momento numa situação análoga. A produção da palavra já não seria mais apenas ato motor, a fala tornar-se-ia um significante, ou seja, a imitação de uma ação. Portanto, as primeiras palavras seriam expressões de ação e não interiorização de fala adulta.

#### **4. A importância da imitação como atividade inteligente e como técnica de pesquisa da evolução fonético-fonológica da fala**

A pesquisa realizada por um de nós, “A gênese da organização fonético-fonológica da fala na criança” (BATISTA, 2005), teve como base a pesquisa de Jean Piaget (1970; 1990) sobre o desenvolvimento da inteligência sensório-motora da criança. Com base nesse estudo, realizamos uma análise da evolução das produções vocais de crianças de 0 a 18 meses, ou seja, tratamos de efetuar uma análise genética do desenvolvimento fonético-fonológico da fala na criança, isto é, da evolução das emissões sonoras produzidas pela criança até a primeira palavra.

Utilizamos, para realizar a pesquisa, o método clínico proposto por Piaget. Segundo Delval (2002), esse método nos dá a possibilidade de observar a evolução contínua nos períodos de investigação e de combinar enfoque teórico e pesquisa empírica.

A pesquisa foi constituída por dois estudos evolutivos: (1) estudo evolutivo transversal e (2) estudo evolutivo longitudinal. O interesse em observar como as condutas sonoras vão mudando ao longo do tempo nos levou a estudar os sujeitos em diferentes idades. Portanto, os estudos foram realizados por meio de observações de dez crianças, de 3 a 18 meses de idade, em um Núcleo de Educação Infantil da cidade de Ourinhos/SP.

Em virtude dos delineamentos evolutivos escolhidos, a observação teve como referência os estágios II, III, IV, V e VI do desenvolvimento sensório-motor proposto por Piaget. No estudo evolutivo transversal, foram escolhidas duas crianças em idades cronológicas correspondentes a cada um dos estágios acima descritos, somando dez crianças observadas durante três meses neste estudo. Destas dez crianças, três foram acompanhadas por um período mais prolongado, nove meses, dando-nos dados para um estudo evolutivo longitudinal.

Constatamos em nossa investigação teórica que, desde o segundo estágio do desenvolvimento sensório-motor proposto por Piaget, a criança conseguia imitar emissões sonoras análogas ao que já sabia produzir. Ao buscar reproduzir emissões sonoras análogas às suas, fazia evoluir seu mecanismo de ação ou produção vocal e auditivo, e esta ação progredia correlativamente à evolução da própria inteligência. Visualizando a importância da **imitação** no processo de aquisição do conhecimento, a utilizamos como meio primordial para a obtenção dos dados sobre a gênese da fala sensório-motora.

A classificação dos sujeitos da pesquisa nos estágios de desenvolvimento cognitivo foi estabelecida a partir da observação dos comportamentos e das **imitações** realizadas pelas crianças, relacionando-os aos estágios sensório-motores descritos por Piaget. Assim, os dados evolutivos das produções vocais no período sensório-motor foram obtidos mediante a observação do desempenho qualitativo das condutas sonoras das crianças. Utilizamos como instrumentos na obtenção dos dados: (1) **produções e imitações vocais** espontâneas realizadas pela criança; (2) **imitações**, realizadas pela experimentadora, a partir das produções sonoras das crianças; e (3) outras emissões sonoras realizadas pela experimentadora.

As emissões sonoras escolhidas na situação estavam de acordo com as hipóteses do estágio do desenvolvimento da inteligência sensório-motora em que se encontrava a criança. Piaget descreve que as crianças, no início de seu desenvolvimento, re-produzem apenas emissões sonoras análogas às suas e, a partir do IV estágio do desenvolvimento sensório-motor, inicia a reprodução de novos modelos sonoros. Com isto, a experimentadora utilizava ora novos modelos sonoros não emitidos pelas crianças, ora emissões sonoras análogas às já produzidas pelas crianças. As respostas das crianças e suas ações contribuíram para confirmar nossas suposições sobre o desenvolvimento das condutas sonoras em relação ao desenvolvimento da inteligência no período sensório-motor proposto por Piaget.

Observamos que, no II estágio (3 a 5 meses) do desenvolvimento sensório-motor, as emissões sonoras das crianças deixavam de exprimir apenas fome e mal-estar físico e passavam a ser produzidas e repetidas no exercício do próprio esquema ou reações circulares primárias, iniciando o jogo vocal. As crianças, então, se interessavam por sons e voz de outrem, reproduzindo, assistematicamente, modelos sonoros análogos aos seus. Nesse estágio, as crianças não apresentavam intencionalidade em suas emissões.

No III estágio (6 a 8 meses), com a reação circular secundária, as crianças iniciavam suas primeiras condutas voltadas para o meio. Com o avanço da coordenação dos esquemas, as crianças produziam novas emissões ao acaso, tentando reencontrá-las e repeti-las. Nessa atividade constante, houve a diminuição do prolongamento das emissões sonoras, o aumento das variedades sonoras produzidas e o início da produção de sílabas, começando a duplicar-se e a diferenciar-se no uso. As crianças imitavam modelos sonoros que possuíam analogias com o que já sabiam produzir, mas ainda não havia a reprodução de novos modelos. Com isto, percebemos que não era a criança que imitava o adulto, mas sim, o adulto que realizava a imitação, pois, ao reproduzir uma emissão já conhecida pela criança, esta apenas a reproduzia. As crianças mantinham como característica da fase anterior, a repetição, agora diferenciada, pois o interesse não era só o exercício do esquema, e sim, um resultado alcançado no meio.

No IV estágio (9 a 11 meses), com a evolução da coordenação de esquemas secundários e a distinção entre esquemas meios e fins, as crianças começavam a ser mais ativas. As emissões sonoras acompanhavam ações e gestos indicativos. Uma mesma emissão era realizada em diferentes situações, acompanhando o estado emocional da criança. As crianças utilizavam as emissões conhecidas para realizar outras produções sonoras ou como meio para alcançar algo que desejassem. Com esse progresso, as emissões sonoras passavam a ser utilizadas com intencionalidade comunicativa. Embora imitassem movimentos e modelos sonoros novos, as crianças ainda o faziam com certa analogia com o que já produziam.

No V estágio (12 a 14 meses), caracterizado pela reação circular terciária e pela criação de novos meios na experimentação ativa, as crianças buscavam novos resultados e tentavam compreendê-los. Mostravam mais interesse nos movimentos articulatórios realizados pelo modelo, tentando imitar qualquer novidade. Produziam emissões sonoras específicas para certas atitudes. Desta forma, as crianças mostravam o progresso da intencionalidade comunicativa e usavam as emissões que possuíam para se aproximar das palavras da fala do adulto, ou seja, dava início à imitação verbal.

No VI estágio (15 a 18 meses), caracterizado pela invenção mental e pelos princípios da imitação representativa, as emissões não só acompanhavam atos motores, mas também faziam parte das ações, constituindo os esquemas verbais. Estes eram emissões sonoras imitadas de objetos, criadas pela criança ou sugeridas pelo meio, que passavam a ser generalizadas para atos semelhantes, correspondendo às primeiras palavras. Em virtude da interiorização dos esquemas, a imitação começava a ser realizada na ausência do modelo. Portanto, ao imitar uma palavra ou uma emissão sonora referente a uma ação na ausência do modelo, reconstituindo ou evocando o ato, a criança utilizava as primeiras palavras como signo.

Os resultados dos estudos indicaram que a evolução da organização fonético-fonológica da fala no período sensório-motor ocorreu por meio de uma construção contínua da criança em relação ao meio, correlativamente ao progresso da inteligência. Ao

exercitar seus comportamentos vocais, a criança assimilava novos elementos do meio, transformando suas condutas e tornando-as mais complexas. Os estudos demonstraram que, em cada estágio, ocorreram mudanças qualitativas e quantitativas nas condutas vocais das crianças e que elas progrediam em relação ao desenvolvimento da imitação.

Por meio da imitação, a criança utilizava os esquemas ou emissões sonoras conhecidas para alcançar o modelo sonoro sugerido pelo meio. A pesquisa comprovou que, pela imitação, embora a criança se aproxime das produções realizadas pelo adulto, elas não são aleatórias. A criança busca imitar algo que possui analogia com o que conhece ou com o que já produz.

Assim, a imitação, nesta pesquisa, foi vista como a busca do novo depois de sua reprodução, mostrando-se um mecanismo essencial para a evolução das condutas sonoras da criança. A imitação revelou-se como uma das manifestações da inteligência, acontecendo de forma ativa, isto é, na busca da criança para encontrar o resultado desejado ou a ser assimilado.

## 5. Conclusão

Os resultados obtidos no estudo confirmam a hipótese de Piaget sobre a importância da **imitação** no desenvolvimento da organização fonético-fonológica da fala da criança, ocorrendo correlativamente à evolução da inteligência sensório-motora. Também ficou demonstrada a importância da imitação como técnica ou instrumento para a realização de estudos sobre o desenvolvimento da fala sensório-motora. Deu-nos, além disso, condições para determinarmos ou relacionarmos em que fase do desenvolvimento sensório-motor a criança se encontra e acompanhar sua evolução.

Nesse contexto, a imitação mostra-se uma atividade inteligente, um processo ativo da criança em relação ao meio, proporcionando a construção do conhecimento e da aprendizagem, discordando das teorias relacionadas no início do artigo. A busca do novo, depois de sua reprodução, mostrou-se um mecanismo essencial para a evolução das manifestações sonoras da criança. Assim sendo, o processo imitativo seria necessário à constituição da fala.

Segundo Piaget (1968), a criança adquire a fala num contexto de imitação. Ela recebe o convencional pela imitação e, ao adquirir modelos exteriores, modela-os à sua maneira e os utiliza.

Diante destas informações, concluímos reafirmando a importância do processo imitativo no que se refere à construção de conhecimento, aqui a organização fonético-fonológica da fala na crian-

ça; e na sua utilização como técnica ou instrumento de pesquisa e, após estudos mais especializados, no seu uso na reeducação e no diagnóstico precoce dos distúrbios ou alterações fonético-fonológicas da criança. Apontamos, também, a imitação como uma importante técnica do ensino-aprendizagem, pois ao provocar a imitação, provocamos a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, L. **A gênese da organização fonético-fonológica da fala na criança**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Marília, 2005.
- CLAPARÈDE, E. **Psicologia da criança e pedagogia experimental**. São Paulo: Ed. do Brasil, 1956.
- DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DONGO MONTOYA, A. O. **Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e soluções**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DONGO MONTOYA, A. O. **Piaget: imagem mental e construção do conhecimento**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.
- GUILLAUME, P. **Manuel de psychologie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1957.
- GUILLAUME, P. **Psicologia da forma**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960. v.81.
- MARÇAL, V. E. R. **O esquema de ação e a constituição do sujeito epistêmico: contribuições da epistemologia genética à teoria do conhecimento**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Marília, 2009.
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, [S.d.].
- PIAGET, J.; INHELDER, B.. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- WALLON, H. **Psicologia**. São Paulo: Ática, 1986. (Grandes cientistas sociais, v. 52)
- ZORZI, J. L. Desenvolvimento cognitivo e distúrbios da aquisição de linguagem: uma proposta terapêutica. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 2, n. 3/4, p.115-125, 1987.

*Recebido em 28.09.08*

*Aprovado em 04.11.08*

# DESVELANDO O UNIVERSO DA BRINCADEIRA A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Víviam Carvalho de Araújo \*

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar o lugar do brincar, em uma instituição de educação infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora/MG, a partir da perspectiva das crianças. A discussão se baseia nos conceitos teóricos abordados por autores da perspectiva histórico-cultural, como Vigotski, Leontiev e Elkonin, que apontam que a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade essencial para o desenvolvimento das crianças, assim como para sua formação social e cultural. Abordarei também os desdobramentos da discussão a partir do que as crianças investigadas apontaram. Os resultados indicam que o lugar do brincar é muito importante e significativo para o grupo investigado e que a brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade desempenhada por elas no contexto da instituição de educação infantil que frequentam.

**Palavras-chave:** Educação Infantil – Brincadeira – Crianças

## ABSTRACT

### UNVEILING THE WORLD OF PLAY FROM CHILDREN'S PERSPECTIVE

This article presents the arguments investigated the playing space in an institution of childhood education at Juiz de Fora/MG from children's perspective. The argument is based upon the theoretical concepts constructed by authors from the historical-cultural perspective, such as Vygotsky, Leontiev and Elkonin, which point out that playing make-believe is an essential activity for the development of the children, as well as for their cultural and social formation. I will also present the implications of the arguments from what the investigated children said. The results indicate that the playing space is very important and significant for the group of children investigated and that playing make-believe is the main activity performed by them in the context of the childhood education institution they attend.

**Keywords:** Childhood education – Playing – Children

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Pesquisadora do grupo de pesquisa "EFOPI" – Educação, Formação de Professores e Infância – da Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil. Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, Brasil. Endereço para correspondência: Escola Municipal Bonfim, Rua Américo Lobo, 1621, Bairro – 36050-000 Juiz de Fora/MG. E-mail: viviamc@powermail.com.br

## 1. Introdução

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo;  
se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda  
é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar,  
com exercícios estéreis, sem valor  
para a formação do homem.  
(Carlos Drummond de Andrade)

A epígrafe acima nos inspira a pensar sobre um importante tema da Atualidade<sup>1</sup>: a relação entre a escola e a brincadeira. Temos assistido à entrada, cada vez mais cedo, das crianças na escola. Meninos e meninas de 4 e 5 anos<sup>2</sup> vêm garantindo o seu direito de frequentarem instituições de educação infantil. No entanto, uma pergunta nos instiga: a escola vem correspondendo às expectativas de desenvolvimento e de conhecimento de mundo dessas crianças pequenas? Como a escola organiza as situações de brincadeira em seu cotidiano? Qual o espaço/tempo que o brincar ocupa nos currículos e nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil?

Desse modo, debruçar no estudo teórico sobre a brincadeira, sua importância para o desenvolvimento infantil e os fundamentos da interação das crianças na realização dessa atividade é estar atento para as suas necessidades e especificidades, compreendendo que a escola deve ser um *locus* privilegiado para que as crianças vivenciem tal atividade. Buscar a compreensão da importância da brincadeira na vida das crianças é considerá-las como sujeitos concretos, participantes da sociedade em que vivem, e, portanto, tendo direito à brincadeira como uma importante atividade na infância.

A educação infantil deve primar por ser um espaço que possibilite às crianças o desenvolvimento de um trabalho criativo e significativo para elas. Pensando nas crianças que frequentam uma instituição de educação infantil, é preciso considerar uma proposta educacional que parta das especificidades do trabalho com tais crianças, de seus desejos e suas necessidades. Uma proposta de trabalho que esteja alicerçada em uma educação integral, possibilitando às crianças a vivência de

um tempo com qualidade de experiência. Um tempo que não seja apenas uma sobreposição de horas, com rotinas estéreis e sem sentido, mas um tempo que seja vivido potencialmente por elas.

Ao buscarmos resposta para a questão “por que a criança deve brincar na educação infantil?”, é comum encontrarmos discursos contraditórios, ora considerando a atividade lúdica com propósitos meramente pedagógicos, retirando as múltiplas possibilidades que essa atividade pode oferecer às crianças, ora naturalizando a brincadeira como uma atividade que lhes dá prazer. O que se observa nas práticas educativas, muitas vezes, é que não há tempo para o brincar, privilegiando-se o processo de escolarização e “preparação para a vida” que deve ocorrer com rapidez. A concepção de escolarização como algo sério, formal, disciplinador não deixa espaço para algo livre, inesperado e transformador.

A brincadeira é uma atividade que faz parte da formação histórica e cultural da criança. Algumas concepções consideram a brincadeira a partir de uma visão de natureza infantil, sendo biologicamente determinada a partir de requisitos de desenvolvimento pré-determinados. No entanto, a partir dos estudos realizados, aponto, considerando outros estudos nesta área, que a brincadeira tem uma origem social, afastando-me das concepções que compreendem tal atividade de forma natural e homogênea na vida das crianças. Se as crianças são sujeitos históricos, assim também é a atividade

<sup>1</sup> O conceito de *Atualidade* será considerado neste artigo conforme o discutido por C. Marques e L. Marques (2003), como um período de crise de concepções, mudanças, transição e coexistência de novos e velhos valores.

<sup>2</sup> Conforme a Lei Federal nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), já é obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.

de brincadeira empenhada por elas. A natureza social da brincadeira infantil diferencia-se profundamente em função do contexto e das experiências vividas pelas crianças.

A importância da inserção da brincadeira no currículo educacional e nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil é uma das formas de se considerar as crianças enquanto sujeitos históricos, que participam e transformam a realidade em que vivem. Essa discussão adquire uma relevância ainda maior considerando que o espaço do brincar vem sendo diminuído na sociedade atual, tornando-se evidente a grande importância das instituições de educação infantil estarem atentas para o fato de que representam o lugar onde as crianças pequenas podem experimentar situações que envolvam o brincar.

Ao se analisar o que as políticas públicas têm sinalizado para o trabalho com a educação infantil, constata-se que tanto o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), como as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 1999) assinalam a brincadeira como um dos eixos para o trabalho nessa etapa do ensino. Nos fundamentos norteadores das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) está previsto que as propostas pedagógicas das instituições devem incluir a ludicidade, a criatividade e práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) considera a brincadeira como a linguagem da infância e ressalta a importância do brincar tanto em situações formais quanto em informais.

## 2. Discutindo o papel da brincadeira à luz do referencial histórico-cultural

Com relação aos estudos referentes à brincadeira, é possível constatar que diferentes campos abordam tal questão. Na base do referencial dessa discussão estão as proposições da teoria histórico-cultural, que considera o brincar numa dimensão dialética que é influenciada pela cultura e pelas condições concretas de vida das crianças.

A brincadeira possui um sentido social e está fortemente imbricada na cultura e nas condições concretas de vida daqueles que brincam e os estudos da concepção histórico-cultural muito contribuíram para essa discussão, já que, nessa perspectiva, a brincadeira tem forte relação com a cultura, sendo a principal atividade da criança na idade pré-escolar<sup>3</sup>. Nessa concepção, a brincadeira é também um espaço privilegiado de interação entre as crianças e destas com os adultos e com o meio que as circunda.

A concepção da brincadeira de faz-de-conta é discutida a partir dos estudos da psicologia histórico-cultural, como uma atividade que proporciona um grande desenvolvimento para as crianças na idade da educação infantil. A concepção do brincar abordada por autores representantes da psicologia histórico-cultural, como Vigotski (1998), Leontiev (1998) e Elkonin (1998), que discutem o brincar nessa perspectiva serão considerados nesta discussão.

A abordagem histórico-cultural tem como um dos seus principais representantes Lev Semenovitch Vigotski, autor russo que inovou, com suas proposições teóricas, a relação entre pensamento e linguagem, assim como a natureza do processo de desenvolvimento da criança.

Os princípios dessa corrente baseiam-se no entendimento de que o desenvolvimento humano é histórico-cultural, sendo fortemente marcado pela relação do ser humano com o mundo social que não se dá de forma direta, mas é determinada pela mediação. As idéias de dialeticidade, historicidade e gênese social fazem parte da discussão sobre as raízes do processo de produção da cultura humana.

Considerado um psicólogo do desenvolvimento humano, Vigotski (1998) aborda a concepção da brincadeira de faz-de-conta e a sua importância para o desenvolvimento infantil. O autor entende o desenvolvimento da criança como um processo de natureza cultural. Ao abordar essa questão, consi-

<sup>3</sup> O termo pré-escola é utilizado pelos autores da perspectiva histórico-cultural, como Vigotski, Leontiev e Elkonin, para designar as crianças que ainda não iniciaram o período de escolarização. Neste artigo, o termo pré-escolar abrange, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as crianças de 4 e 5 anos que frequentam instituições de Educação Infantil.

dera que a criança se desenvolve essencialmente através da atividade de brincadeira. Transformações no desenvolvimento da criança, como o simbolismo, a capacidade de representar, imitar e abstrair, surgem a partir das situações de brincadeiras. Através delas, as crianças podem nos mostrar como são, como pensam, agem e também como percebem o mundo que as cerca.

Para compreendermos o potencial educativo da brincadeira de faz-de-conta, é preciso analisar sua função no processo de desenvolvimento da criança. A brincadeira é fruto de nossa história social. As instituições de educação infantil, enquanto contextos histórico-culturais para as crianças, devem propiciar o desenvolvimento dessa atividade que é uma das mais importantes experiências formativas da criança pequena.

Para Leontiev (1998), a brincadeira é uma atividade essencialmente humana, constituindo-se a partir da percepção que a criança tem do mundo, o que lhe determina o conteúdo. A brincadeira de faz-de-conta, portanto, é a atividade principal da criança na idade pré-escolar e sua origem está na necessidade da criança integrar a vida e as atividades dos adultos, buscando compreender as relações entre ela e o mundo que se expande a sua volta.

Por atividade principal Leontiev (1998) entende como aquela em que é possibilitada a realização de conexões importantes que trazem mudanças no desenvolvimento da criança e dentro da qual se instauram processos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. No entanto, a atividade principal da criança não é aquela que ocupa a maior parte do seu tempo, mas sim a que possibilita uma maior riqueza de experiências que vão permitir mudanças qualitativas no seu desenvolvimento. A brincadeira de faz-de-conta desempenha funções importantes para o desenvolvimento global da criança como, por exemplo, a atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, sentimento, dentre outros.

Corroborando com as proposições de Vigotski e Leontiev a respeito da brincadeira de faz-de-conta, Elkonin (1998) se aprofundou nas questões da psicologia do jogo, trazendo importantes contribuições para essa área. Sua perspectiva tem como

base os estudos de Vigotski, considerando que a brincadeira não tem uma essência natural e biológica, mas social e cultural.

De acordo com o Elkonin (1998), a brincadeira de faz-de-conta surge durante a primeira infância e idade pré-escolar, desenvolvendo-se mais intensamente na segunda metade da idade pré-escolar. O estudo em relação à brincadeira é de extrema importância, pois, ao descobrir a conexão mútua dos diferentes componentes estruturais da brincadeira, pode-se direcionar a ação pedagógica para essa importante atividade para a criança.

O processo de apropriação do que pertence ao gênero humano possui raízes históricas e seu desenvolvimento não ocorre de forma universal. A partir de estudos experimentais, Elkonin (1998) analisou e descreveu a gênese da brincadeira de faz-de-conta nas dimensões ontogênica e cultural. Seus estudos apontaram que o jogo protagonizado possui uma origem histórica e cultural, não se constituindo em uma atividade espontânea para a criança, mas na sua atividade principal na idade pré-escolar. O conteúdo fundamental para sua realização é o ser humano e sua atividade, assim como a reprodução das relações humanas. O papel do adulto na condução dessa atividade deve ser enfatizado, propiciando o desenvolvimento da criança. Ao analisar a relação entre o comportamento regado e a situação imaginária, apontou a atividade lúdica como fonte importante para a criança no domínio das regras que embasam as relações sociais, sendo também fundamental por promover uma evolução no campo das necessidades, na superação do egocentrismo cognitivo, na evolução das ações e na evolução da conduta voluntária.

Em relação à evolução no campo das necessidades, é importante destacar que a brincadeira é uma atividade que não se desenvolve de maneira imposta. A criança é livre para participar e são os diferentes fatores que impulsionam a criança a brincar. A ação de brincar é impulsionada por uma necessidade que só pode ser satisfeita se deslocada da realidade para a situação imaginária. Assim, uma das funções da brincadeira é a de suprimir as necessidades e desejos irrealizáveis das crianças, levando-as a agir contra o impulso imediato, possibilitando o autocontrole na situação lúdica.

Quanto à superação do egocentrismo cognitivo, a brincadeira possibilita que a criança se distancie de sua realidade, permitindo que ela coordene suas ações em função dos diversos papéis representados e também em relação aos seus companheiros. Colocar-se no papel do outro é uma rica experiência vivida pela criança nessa atividade.

No desenvolvimento das ações, a brincadeira possibilita que a criança desenvolva o pensamento generalizante e a descontextualização. Numa brincadeira de faz-de-conta, a criança interpreta determinado papel e se orienta a partir de certos atributos que identificam a ação daquela personagem. A descontextualização lhe permite discriminar, abstrair e isolar informações de sua experiência concreta e utilizá-las nos contextos lúdicos criados, estabelecendo novas relações e combinações.

Os estudos e as pesquisas de Elkonin (1998) destacam que o jogo exerce grande influência sobre o desenvolvimento da criança, assim como sobre a sua formação. Seus apontamentos reforçam a importância de se compreender o lugar do brincar no ambiente da instituição de educação infantil enquanto um espaço que pode proporcionar situações de brincadeiras coletivas. De acordo com o autor, os jogos domésticos e individuais têm importância limitada e não substituem o jogo coletivo. O círculo de relações que se constrói brincando sozinho é muito limitado. É o jogo protagonizado pelo grupo de crianças que possibilita reconstruir relações e vínculos diversos que as pessoas estabelecem na vida real.

A partir do que foi explicitado, fica evidenciado que Vigotski, Leontiev, Elkonin e outros autores contemporâneos<sup>4</sup> que abordam a questão do brincar embasados na teoria histórico-cultural, se contrapõem à idéia de a brincadeira infantil ser de natureza inata, considerando-a, antes, como resultado das relações sociais e das condições concretas de vida das crianças, discussão da qual a cultura consubstancia-se como um forte elemento.

Nessa perspectiva, não há como negar a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças. Tendo em vista que as instituições de educação são elementos constitutivos da cultura, é importante considerar a inserção da brincadeira nesses

contextos como uma rica possibilidade de crescimento e desenvolvimento das crianças.

### 3. Construindo um caminho na busca pela perspectiva das crianças

Considerando a brincadeira enquanto um espaço de aprendizado histórico-cultural que é localizado em um tempo e espaço, foi possível construir a questão de investigação que se propôs compreender qual o lugar do brincar, no contexto de uma escola de educação infantil, considerando as crianças sujeitos ativos e parceiras na construção do conhecimento.

Ao considerar as crianças e as infâncias nas diferenças que as heterogeneizam, foi preciso compreendê-las a partir de si próprias, recusando interpretá-las enquanto seres em transitoriedade e dependência. Na busca de um possível encontro com o *Outro*<sup>5</sup> (as crianças e suas infâncias), foi necessário romper com o olhar adultocêntrico e olhar “mais uma vez”, agora de uma outra forma. Para tal, foi preciso desconstruir os conceitos conformadores de infâncias e crianças enquanto entidades isoladas, descontextualizadas, seres inacabados da condição humana. Mais do que isso, foi mister percebê-las enquanto seres completos em si mesmos, pertencentes a um espaço e tempo histórico, social e cultural.

Busquei, portanto, construir um referencial teórico-metodológico partindo do princípio da infância como uma construção histórica e as crianças enquanto sujeitos ativos, interativos, participativos, que se constroem culturalmente, sendo também capazes de produzir cultura<sup>6</sup>. Considerá-las sujeito na investigação implicou na compreensão de que as crianças são capazes de colaborar na produção do conhecimento.

<sup>4</sup> Cito como referência os estudos de Baquero (1998), Vasconcelos (1998), Góes (2000), Rossler (2006), Pimentel (2007) e Wajskop (2007).

<sup>5</sup> Entendendo a criança como o *Outro* em relação ao adulto numa relação de alteridade. Outro este cuja presença nos inquieta, estranha, convida a buscar novos conhecimentos. Segundo Larrosa (1998), a alteridade da infância é sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença.

<sup>6</sup> A título de referência, cito os estudos de Cerisara (2004) e Sarmiento (2005, 2006, 2007).

#### 4. Ouvindo as crianças a respeito da brincadeira na escola

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de educação infantil da cidade de Juiz de Fora/MG e os sujeitos da investigação foram 20 crianças de 4 e 5 anos da instituição<sup>7</sup>.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram a observação, envolvendo situações em que as crianças experienciavam o brincar na instituição e a utilização de desenhos produzidos por elas, que, aliados à oralidade, tornaram-se um rico procedimento metodológico possível de fomentar o discurso das crianças a respeito do tema.

A opção pela utilização do desenho como um instrumento de interlocução com as crianças foi considerado na pesquisa a partir do entendimento do desenho como também uma linguagem e uma forma de expressão das crianças<sup>8</sup>.

Tomando por referência o aporte da perspectiva histórico-cultural, considerei os desenhos das crianças produtos históricos, que são constituídos socialmente a partir das experiências concretas por elas vividas. Portanto, os desenhos não falam por si mesmos, havendo a necessidade de uma interlocução com a criança para que ela comunique o sentido do que quis expressar. O desenho, enquanto atividade socialmente constituída, é mediado pela linguagem.

Para viabilizar a proposta de utilizar o desenho como forma de interlocução com as crianças, a partir do objetivo da pesquisa, propus-lhes a realização de dois desenhos. No primeiro desenho solicitei às crianças que desenhassem o que mais gostavam de fazer na escola, tendo por objetivo conhecer os aspectos que elas privilegiam naquele espaço. No decorrer dessa atividade, tudo o que as crianças falavam durante e após sua realização, suas idéias, descrições e impressões, foi anotado em uma folha de registro.

O segundo desenho seguiu os mesmos procedimentos do primeiro. Solicitei, no entanto, que as crianças desenhassem o que elas mais gostavam de brincar na escola. O objetivo de tal desenho foi conhecer suas preferências em relação a essa atividade e também os espaços onde as brincadeiras aconteciam. Os desenhos foram anexados junto à folha de registro com os relatos das crianças.

Nas produções gráficas elaboradas a partir do primeiro desenho das crianças sobre o que elas mais gostavam de fazer na escola, a atividade de brincadeira aparece com destaque em relação às demais. O brincar foi citado por 95% das crianças pesquisadas como a atividade de que mais gostam de fazer na escola, seguida pelo desenho (40%), que também apareceu como uma atividade significativa para aquele grupo.

Tendo como referência o segundo desenho produzido, também foi possível conhecer os tipos de brincadeiras privilegiados pelas crianças. A brincadeira de faz-de-conta aparece como a atividade que as crianças mais gostam de realizar na escola, seguida dos jogos dinâmicos com regras. Os dados podem ser verificados na [tabela 1](#).

Ao indicarem a brincadeira de faz-de-conta como a atividade que mais gostam de realizar na escola, as crianças apontam que, mais do que uma atividade que lhes pode proporcionar prazer, tal atividade constitui-se como uma necessidade de interagir com o mundo que as rodeia.

Um outro aspecto importante que foi revelado a partir dos desenhos e relatos das crianças foi o processo de interação durante as brincadeiras infantis. As atividades de brincadeira observadas e relatadas pelas crianças a partir de suas produções gráficas no contexto investigado, manifestaram-se principalmente em situações de interações entre elas, fato que permitiu que a interação se constituísse como uma categoria a ser interpretada. A criança interagindo com outras crianças apareceu em uma frequência de 80% dos desenhos.

No [desenho 1](#), Verônica foi solicitada que desenhasse o que mais gostava de fazer na escola. Sua representação aponta para a importância que a brincadeira e as situações de interações com o grupo de crianças ocupam em seu cotidiano. Seu desenho

<sup>7</sup> A referida pesquisa foi realizada durante o ano de 2007 e início de 2008, e foi fruto dos estudos realizados no Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG: ARAÚJO, Viviam C. A brincadeira na Instituição de Educação Infantil em Tempo Integral: O que dizem as crianças?. 2008. 138 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008. Orientadora da Pesquisa: Dr<sup>a</sup> Léa Stahlschmidt P. Silva.

<sup>8</sup> A título de referência, cito os trabalhos de alguns pesquisadores que ajudaram a fundamentar a utilização do desenho como procedimento de interlocução com as crianças nesta pesquisa: Ferreira (1998), Gobbi (2002), Silva (2002).

representa uma situação de brincadeira de faz-de-conta protagonizada por ela juntamente com um grupo de crianças no espaço do pátio da escola.

A interação criança/criança durante a brincadeira apareceu em um número muito significativo, indicando que é, a partir de suas interações com o grupo de crianças, que elas constroem os seus contextos de brincadeiras. A brincadeira deve ser en-

tendida como uma das experiências sociais praticadas pelas crianças, sendo que a condição principal, para que elas se envolvam em uma atividade lúdica em interação, é que elas sejam capazes de desenvolver ações comuns entre si. As ações cooperativas, voluntárias e o envolvimento das crianças permeiam a situação de interação durante a brincadeira.

**Tabela 1** - Dados do desenho sobre o que a criança mais gostava de brincar na escola

BRINCADEIRA	FREQUÊNCIA	%
Faz-de-conta	15	75,0
Jogos dinâmicos com regras <sup>9</sup>	6	30,0
Jogos limítrofes <sup>10</sup>	2	10,0

Fonte: Desenho das crianças pesquisadas



**Desenho 1** – Representação de Verônica sobre o que mais gostava de fazer na escola.

Para Vigotski (1998), o fio condutor do desenvolvimento do ser humano é prioritariamente desencadeado pelas relações sociais. O acesso da criança ao universo cultural se dá através das interações com as outras pessoas da cultura. É o grupo social no qual a criança está inserida que lhe possibilita desenvolver formas de perceber e aprender o real a partir dos elementos que estão carregados de significados e que foram construídos historicamente por determinada sociedade.

<sup>9</sup> De acordo com os estudos e experimentos dos autores Leontiev (1998) e Elkonin (1998), os jogos dinâmicos com regras (brincadeiras de aproximação/evitação) surgem a partir da brincadeira de faz-de-conta. Durante o desenvolvimento da brincadeira, há uma evolução e as brincadeiras que possuíam uma situação imaginária expressa e explícita, originam a brincadeira em que os papéis e situações imaginárias são latentes e as regras são explícitas, como por exemplo, na brincadeira de gato e rato.

<sup>10</sup> De acordo com Leontiev (1998), os jogos limítrofes ou didáticos não se constituem como uma atividade principal para o desenvolvimento da criança, tendo um significado suplementar para elas na idade pré-escolar.

Ainda considerando a significativa presença das interações criança/criança durante os processos de brincadeira apontados pelas crianças, um aspecto merece ser analisado: o papel que os professores têm desempenhado nos processos de brincadeira das crianças vivenciados no cotidiano das instituições de educação infantil.

Sabemos da importância fundamental do professor ser o adulto responsável por mediar as situações de aprendizagem das crianças no espaço da educação infantil. Mais especificamente, com relação à brincadeira, cabe ao professor ser o propiciador de espaços, tempos e materiais para que as crianças experienciem situações lúdicas na escola. No entanto, o papel do adulto não deve ser somente o de organizar tais espaços e materiais. Considerado como um parceiro mais experiente do grupo de crianças, o professor deve propiciar um ambiente rico em interações e experiências variadas e significativas para os pequenos. Ao ser um mediador entre a criança e os objetos do conhecimento, deve organizar espaços e situações, pautadas nas relações de interação, articulando as capacidades afetivas, emocionais, cognitivas e sociais das crianças, tendo como referência a instauração da Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>11</sup>, discutida por Vigotski (1998). Observar, intervir e integrar-se são ações a que o professor deve estar sempre atento durante as atividades de brincadeira das crianças, tendo o necessário discernimento para perceber o momento quando cada uma dessas ações deve ser priorizada por ele.

Com relação aos espaços privilegiados pelas crianças para realizarem suas brincadeiras na escola, estas evidenciaram a opção pelos espaços externos em detrimento dos espaços internos. Ao representarem suas atividades de brincadeiras preferidas, os espaços externos apareceram em uma frequência de 85% dos desenhos.

A partir dessa discussão compreendo que o espaço, aparentemente estático e indiferenciado, é fruto de um processo dinâmico de uma rede de relações, de fazeres, descobertas e apropriações. De acordo com Tuan (1983, p. 6), espaço e lugar são elementos do meio ambiente que estão inter-relacionados, muitas vezes tendo seus significados fundidos. No entanto, para o autor, “espaço é mais abstrato que lugar. O que começa como espaço

indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. Portanto, é no espaço educativo da instituição de educação infantil que a proposta pedagógica ganha vida. É nesse espaço de saberes que são propiciadas às crianças a vivência de suas infâncias. É nesse espaço de sentidos que os sujeitos, crianças e educadores, apropriam-se dele, transformando-o em lugar.

As crianças nos apontam em seus desenhos que os usos dos espaços externos e as brincadeiras no pátio e no parquinho são muito significativos para elas. A preferência das crianças pelos espaços externos, a partir de suas representações gráficas, aponta para a necessidade de se refletir sobre as especificidades de uma proposta de trabalho com crianças nas escolas de educação infantil. A necessidade de contato com o meio externo e com os elementos da natureza deve ser considerada pela proposta pedagógica da instituição.

Ainda com relação aos usos e apropriações do espaço escolar pelas crianças, é importante considerar que a ausência de situações de brincadeiras representadas pelas crianças nos espaços internos, como a sala de atividades, deve ser analisada.

Considero que o espaço para o brincar deve ser um espaço efetivo, independentemente se acontece nos ambientes externos, como o parquinho e o pátio, ou nos internos, como a sala de atividades. Não é a metragem do espaço que fará a diferença, mas sim o universo que é ali construído. A apropriação do espaço escolar e sua consequente transformação em um lugar praticado e tomado por significados é sentida pelas crianças ao se expressarem sobre os espaços de brincadeira na escola. A qualidade da experiência de brincar não está no tamanho do ambiente, mas antes nos sentidos que aquele espaço produz. Portanto, se a sala de atividade for um espaço pensado pelo adulto para as crianças, essa dificilmente será considerada e apropriada por elas como um lugar para brincar.

Assim como é de relevante importância a relação do Outro nos processos de formação das cri-

<sup>11</sup> A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real ou atual, ou seja, aquilo que a criança já é capaz de fazer de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que é aquilo que a criança é capaz de realizar a partir da colaboração de companheiros mais experientes.

anças, o espaço também se constitui como um elemento de mediação nesse processo. Os professores devem estar alertas para todas as possibilidades que o espaço possa oferecer às crianças, atentando para os processos de apropriação simbólica e as interações sociais. As crianças precisam de autonomia para explorar o seu espaço de brincadeira, escolher seus parceiros e objetos a serem utilizados na situação lúdica.

Essa compreensão vale tanto para os espaços externos como para os internos. O arranjo espacial dos ambientes destinados às crianças pode se constituir em uma oportunidade de desenvolvimento, ao favorecer que elas se apropriem culturalmente desse espaço. Ao construir cenários imaginários a partir dos contextos de brincadeira e dos elementos e espaços dispostos, as crianças ampliam significativamente as possibilidades de uso e os significados que aquele ambiente possibilita.

Um fato importante a ser analisado é que a constituição das rotinas parte, na maioria das vezes, da concepção do adulto. Pouco se discute com as crianças o uso do espaço, suas preferências, suas necessidades com relação ao tempo coletivo e individual.

O uso do tempo deve ser discutido para além de rotinas rígidas que buscam cristalizar as práticas baseadas na simples justaposição de horas, procurando um tempo que contemple a subjetividade do grupo, que seja multiforme com estruturas mais flexíveis, significativas e que também se pautem na participação das crianças no que se refere ao atendimento de seus interesses e necessidades.

## 5. Considerações finais

Esta investigação possibilitou descortinar um universo da brincadeira tão presente e, ao mesmo tempo, tão subvalorizado nas instituições de educação infantil. As crianças foram capazes de nos apontar o quanto a brincadeira constitui-se para elas em uma necessidade de conhecer e interagir no mundo em que vivem. Sendo a atividade dominante das crianças na faixa etária investigada, a brincadeira lhes proporciona aprendizagens significativamente amplas, trazendo para elas infinitas possibilidades de desenvolvimento social, cogniti-

vo e afetivo. Essa atividade constitui-se também como uma mola propulsora dos seus processos de desenvolvimento, assim como é uma atividade constituinte de sua formação histórica e cultural.

Ouvir das crianças que a brincadeira se constitui para elas como a principal atividade no contexto da instituição é um sinalizador de que esta deve ser um eixo a ser considerado nas práticas e propostas de trabalho para as escolas de educação infantil, sendo compreendida como uma experiência lúdica e cultural, fundamental para as crianças.

As discussões realizadas a partir da pesquisa apontam o quanto esse tema ainda precisa ser debatido no meio educacional, principalmente nos espaços de formação de professores. Considero que a brincadeira não deva somente estar associada a uma aprendizagem pedagógica conferida pela escola. Ela deve ser um espaço para as crianças se apropriarem e reelaborarem a cultura, socializarem-se e desenvolverem-se. Um espaço de inventividade. Tudo isso deve ser tomado como forma de aprendizado pela escola, que precisa considerar tais espaços.

O intuito pedagógico de controlar a brincadeira priva-a de muitas possibilidades. Se a criança encontra dificuldades de brincar fora do ambiente escolar, por conta do tumultuado mundo atual, aumenta ainda mais a responsabilidade da escola em propiciar tais espaços e tempos. É papel da instituição intervir no contexto em que a criança possa brincar. Os materiais, a atitude do professor, o tempo e o espaço destinados são partes integrantes desse processo. No entanto, a brincadeira não deve ser condicionada. O espaço da educação infantil deve propiciar às crianças pequenas o desenvolvimento de atividades lúdicas como a brincadeira, cabendo ao adulto mediar, adentrar e compreender a cultura lúdica dos pequenos.

Finalizando, quero destacar aqui uma importante reflexão que emergiu desta investigação. Ouvir o que as crianças pensam a respeito das experiências vivenciadas por elas nas instituições que frequentam é uma forma de respeitá-las e considerá-las sujeitos que têm direito a uma educação de qualidade que considere as suas especificidades. Desprezar o seu ponto de vista é negar sua infância. Ao contrário, ao considerarmos suas perspec-

tivas, estaremos afirmando a criança enquanto sujeito de sua própria história. O conhecimento sobre as crianças, principalmente se construído a partir delas próprias, constitui-se um ponto de partida que nos possibilita elaborar indicadores para a prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 11.274/2006. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CEB, de 04 de abril de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 35-54.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 1998.
- FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 69-92.
- GÓES, Maria Cecília R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vygotski e Pierre Janet. **Educação & sociedade**, Campinas, n. 71, p. 116-131, jul., 2000.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: \_\_\_\_\_.; LARA, Nuria Peres de (Orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67-86.
- LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 119-142.
- MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUZA, Luciana Fleuri E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.
- PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezatto (Org.) **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.
- ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vygotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: \_\_\_\_\_.; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org.); **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49
- \_\_\_\_\_. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p.51-69, 2003.
- \_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 6, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

- SILVA, Sílvia Maria Cintra da. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.
- VASCONCELLOS, Vera M. R. Zona de desenvolvimento proximal: a brincadeira na creche. In: FREITAS, Maria Teresa de A. (Org.). **Vygotsky: um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p. 47-72.
- VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

*Recebido em 29.09.08*  
*Aprovado em 10.12.08*



# HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A APROPRIAÇÃO DA LEITURA PELAS CRIANÇAS

Greice Ferreira da Silva \*

Dagoberto Buim Arena \*\*

## RESUMO

Este estudo trata de uma pesquisa-ação realizada numa escola pública municipal da cidade de Marília-SP, com crianças de 5 e 6 anos, e objetiva verificar como a formação de alunos leitores ocorre na Educação Infantil em um processo que considera a leitura como compreensão, envolvendo a apropriação dos significados presentes na situação de leitura, em atividades que façam sentido para o aluno, no contexto das histórias em quadrinhos. Busca também identificar as atitudes próprias de um leitor como parte do processo de apropriação da leitura por crianças de 5 e 6 anos, verificar como ocorre o processo de significação (significado/sentido) na leitura desse gênero discursivo e verificar como a metodologia adotada pela professora interfere no processo de apropriação de leitura dos alunos. Este trabalho fundamenta-se teoricamente no enfoque histórico-cultural, sob a perspectiva de Vygotsky e seus colaboradores, Bakhtin e de pesquisadores e estudiosos das HQs, como Vergueiro, Cirne e Moya. Discute como o ensino e a aprendizagem da leitura podem ser movidos pela necessidade e pelo interesse das crianças através de atividades e situações de leitura intencionalmente planejadas desde a Educação Infantil e estarem intimamente relacionados com a produção de sentido num processo interativo.

**Palavras-chave:** Leitura – Histórias em quadrinhos – Educação Infantil

## ABSTRACT

### COMICS IN CHILDHOOD EDUCATION: THE APPROPRIATION OF READING BY CHILDREN

The research took place in a public school in the city of Marília-São Paulo with the participation of 5 to 6-year-old children which evaluated how the formation of readers occurs in childhood education. The study considered “reading” as comprehension, adapting the meaning of certain situations contained in the comics to activities that

---

\* Professora formada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Campus de Marília/SP. Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências. Campus: Marília, Brasil. Integrante do grupo de estudos sobre Educação Infantil dessa universidade. Endereço para correspondência: Rua Hygino Muzzi, 737 – 17.525-900 Marília/SP. E-mail: grebalet@terra.com.br

\*\* Orientador. Pós-Doutorado pela Universidade de Évora – Portugal. Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Brasil. Faculdade de Filosofia e Ciências. Departamento: Didática. Campus: Marília. Endereço para correspondência: Rua Hygino Muzzi, 737 – 17.525-900 Marília/SP. E-mail: dagobertobuim@hotmail.com / arena@unesp.com.br

made sense for the children. It also examined the personal attitude of a reader as part of the process of reading appropriation for 5 and 6 years-old children; how the process of meaning occurs while reading this kind of discourse and how the methodology, adopted by the teacher, interferes in the process of reading appropriation of the children. This study is theoretically based on the historical-cultural from the perspective of Vygotsky, Bakhtin and researchers and comics specialists, such as Vergueiro, Cirne and Moya. It also discusses how teaching and the learning process of reading itself can meet the needs and interests of children based on activities and situations of reading planned out since childhood education and related to the production of meanings in an interactive process.

**Keywords:** Reading – Comics – Childhood education

## Introdução

As práticas de leitura nas escolas denotam, em grande parte, uma preocupação com a decodificação e não com a compreensão. Essas práticas de leitura vinculam-se com frequência a atividades de escrita que surgem na expectativa de validar a leitura realizada, ou seja, o aluno tem sempre que escrever sobre o que leu, fazendo resumos, exercícios ou relatos. Sobre este aspecto, Geraldi (1991) destaca que, na prática escolar, institui-se uma atividade lingüística artificial e essa artificialidade pode ser comprovada quando se verifica que na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E esta é apenas a simulação do uso da língua.

Na Educação Infantil, essas questões merecem ser investigadas. Nesta etapa, a escolarização precoce da língua escrita acaba influenciando todo o desenvolvimento da criança. Para muitos pais e professores, quanto mais cedo a criança é alfabetizada, mais bem sucedida ela será. Sendo assim, alguns aspectos desse processo antecipado são talvez esquecidos ou desconsiderados. Antecipar a alfabetização, com ênfase no domínio do código lingüístico, sem trazer o debate da cultura escrita para o cotidiano é desprezar a infância e fazer perpetuar uma educação tecnicista (BRITO, 2005, p. 16-17).

Constata-se frequentemente que “a escola ensina comportamentos alfabéticos, mas não desenvolve condutas de leitor. Ela valoriza o aspecto físico do signo, desqualifica o sentido, mas ao mesmo tempo cobra que os alunos tenham comportamen-

tos de leitor e os pune por não tê-los” (ARENA, 1990, p. 196). A valorização do aspecto físico do signo está vinculada à concepção de leitura como decifração, como decodificação de sinais gráficos. A identificação é apenas uma das etapas do processo de ler, mas ler não se encerra neste aspecto. Ler é tão pouco pronunciar. Ver letra por letra, sílaba por sílaba não é saber ler. Pode-se, assim, dizer que ler é compreender. Partilhando dessa idéia, Arena (1992, p. 80-81) afirma:

É possível colocar para a criança o signo lingüístico e a enunciação lingüística plenos de significação, contextualizados e marcados pela vivência. Essa aproximação pode restituir ao ensino e à aprendizagem da língua a própria língua, antes destruída, fragmentada e reduzida à sinalidade pelos “textos” das cartilhas.

Desde muito cedo, as crianças têm contato com a leitura, porque esta se encontra em toda a sociedade mediada pela presença dos escritos sociais. As relações que vão estabelecer com ela ou a partir dela é o que determina o ser leitor.

Segundo Charmeux (1997, p.75), “Ensinar a leitura, é colocar em funcionamento um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação, motivado por um projeto consciente e deliberado, e isto desde o próprio início da escolaridade das crianças, e mesmo antes que elas cheguem à escola.”

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as práticas de leitura nessa fase devem contar com situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros para as crianças, em que as

crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional e em situações que as crianças tenham contato com diversos materiais impressos e encontrem a valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento. Acredita-se que, por meio dessas práticas, poder-se-á criar nas crianças a necessidade de ler, de aprender, de construir sentido. Jolibert (1994) afirma que ler é questionar algo escrito a partir de uma expectativa real numa verdadeira situação de vida, por isso a leitura se apresenta como um elemento dinâmico, vivo, ativo, que efetivamente contribui na constituição da criança leitora.

Do ponto de vista da perspectiva Histórico-Cultural proposta por Vygotsky e seus colaboradores, as atividades que fazem sentido para a criança são cruciais, para que ela entre em contato com o mundo e aprenda a usar os objetos que os homens foram criando ao longo da história: a linguagem, os costumes, os instrumentos.

Diante da afirmação anterior, ler está intimamente relacionado à construção de sentido, contrariando definitivamente a idéia de que ler é unicamente pronunciar, ver letra por letra, sílaba por sílaba. Segundo Foucambert (1994, p. 37-38):

Aprende-se a ler com textos, não com frases, menos ainda com palavras, jamais com sílabas (...), aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas cuja leitura se tem necessidade. Lê-lo é procurar as respostas às perguntas que nos fazemos, as quais supomos estarem respondidas de alguma forma nos textos. Lê-los significa mobilizar tudo o que já sabemos, sobre a pergunta, sobre as possíveis respostas, sobre o funcionamento da escrita, para reduzir o espaço do que ainda é incompreensível. Ler – e, portanto, aprender a ler – é uma negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos.

Diante da perspectiva Histórico-Cultural, o papel da educação é humanizar, é garantir ao sujeito o conjunto das qualidades humanas. Sendo assim, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento e ressalta a importância de alguém mais experiente nesse processo. O papel da escola, portanto, não é somente o de suprir as necessidades que as crianças trazem, mas é de criar novas necessidades humanizadoras. É garantir a apropria-

ção do conjunto da cultura, das qualidades humanas, a reprodução daquilo que é criado histórico e socialmente.

Nessa perspectiva, a intervenção do professor é necessária e adequada, se considerar as regularidades do desenvolvimento da criança. Deste modo, pode-se entender que a criança é seletiva em relação aquilo que aprende, cabendo ao professor a decisão e escolha de atividades que levem efetivamente à apropriação de um novo instrumento cultural.

Pode-se dizer que a aprendizagem da criança está relacionada intimamente à leitura e essa relação inicia-se no período pré-escolar. A leitura nesse caso é pensada como interação e construção de significados e sentidos, e não como decifração e decodificação de sinais lingüísticos. Segundo Arena (1992, p. 75-76) “ensinar a língua sem, contudo, colocar a criança em seu fluxo é a grande farsa arquitetada pela escola”.

Mediante a afirmação anterior, o ensino e a aprendizagem da leitura devem ser motivados por uma necessidade, por um querer aprender. Esse processo, desde a Educação Infantil, deve começar com um contato lúdico e social com a leitura, pois, dessa forma, a criança se sentirá parte integrante e atuante dele. Posto isso, só podemos aprender a ler quando temos necessidade do que lemos, seja para agir, para distrair, refletir, atribuindo um sentido ao que foi lido. Charmeux (1997) revela que sem situações verdadeiras de leitura não pode ocorrer uma aprendizagem durável, sólida, real. Poder-se-á entender o processo de aprendizagem de uma forma mais complexa, em que aprender pressupõe atribuir sentido ao que se aprende.

Leontiev (1988) aborda a atividade como um fazer que tem sentido para o indivíduo que a realiza. E o sentido é dado pelo interesse, pela necessidade, pelo motivo e também pelo resultado previsto para a ação. Por esse ponto de vista, a atividade não pode ser confundida como execução de tarefa. A leitura não pode ser um ato mecânico para cumprimento de exigências escolares, para a obtenção de notas, mas como uma atividade que requer atuação direta do sujeito na sua construção. Sendo assim, garantir-se-á que a aprendizagem da leitura ocorra e possibilitar-se-á o desenvolvimento do aluno como leitor.

Ao considerar a atividade como um fazer com sentido, o presente trabalho tem como foco o ensino da leitura, tendo como referência o gênero discursivo histórias em quadrinhos. Considerando a concepção discursiva de Bakhtin que pensa a língua em movimento, em seu uso, na relação com o outro, entende-se que somente desenvolver a competência lingüística não responde aos objetivos da Educação Infantil. A língua nessa perspectiva tem que ser vista nas relações sociais, nas trocas, na atitude responsiva.

Para Bakhtin, a linguagem é interação social cujo objetivo é a comunicação. Comunicação entre falante e ouvinte, entre um eu e um tu, comunicação que requer a atitude responsiva do outro, e isso pressupõe um princípio geral a reger toda palavra: o de que linguagem é diálogo. Toda palavra é por natureza dialógica porque sempre pressupõe o outro – o outro enquanto destinatário a quem está voltada toda alocação, o outro enquanto discurso ou discursos (BRANDÃO, 2005). Bakhtin (1990, p. 113) considera que a palavra está no território de interação do locutor e do ouvinte:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Posto isto, a enunciação, o ato de comunicação, tem ainda um caráter social, e o produto dessa interação social é o enunciado. O ato de enunciar é o ato de exprimir idéias e sentimentos. As formas e “fôrmas” de materializar esses enunciados são os gêneros. Segundo Bakhtin (2003, p.262), os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que, produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua, organizam o discurso, ou seja, em cada esfera de atividade social, os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros específicos. Para Bakhtin, sem eles, a comunicação seria praticamente impossível, pois a língua só pode se manifestar pelo gênero. Como a variedade da atividade humana é cada vez maior, a diversidade dos gêneros também se amplia e se

transforma na medida em que essa atividade se desenvolve e se amplia.

O autor propõe a divisão dos gêneros em dois grupos: os gêneros primários, que são os gêneros mais simples de organização, ligados às relações cotidianas, mas nem por isso menos importantes. E os gêneros secundários, mais complexos, mais elaborados, mais abstratos, que abrangem os primários, transformando-os. Os gêneros apresentam três elementos que estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. São eles: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. E o conhecimento desses elementos mantém uma estreita relação com o conhecimento textual. Ao relacionar os apontamentos proferidos anteriormente à concepção de leitura como compreensão, Bakhtin (1992, p. 131-132) ensina que:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Desse modo, a compreensão é um processo ativo, é uma forma de diálogo (JOBIM E SOUZA, 1995). Compreender o enunciado de outra pessoa requer uma orientação específica do ouvinte em relação a ela; além disso, “é preciso que o interlocutor encontre o lugar dessa enunciação no contexto de suas significações anteriores” (JOBIM E SOUZA, 1995, p. 109). Com base nessas afirmações, reitera-se que ler é compreender, é atribuir significação (significado e sentido) ao escrito. Na leitura e na escrita, trabalha-se com os signos e as crianças estão constantemente reagindo, refratando (BAKHTIN, 1990) ou refutando, retomando e reavaliando outros enunciados.

Quando a criança começa a ler, deve ter uma atitude responsiva ativa, uma atitude leitora. Sendo assim, deve-se apresentar a ela os gêneros os mais diversos e não restringir-se ao ensino de determinados gêneros (geralmente narrativos na Educação Infantil), pois, dessa forma, as crianças

poderão pensar sobre a língua, sobre o funcionamento do escrito e a sua dinamicidade.

Partilhando dessa idéia, Foucambert (1994, p. 31) explicita:

Para aprender a ler, enfim é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles – quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas ....

Os gêneros fazem parte da vida das pessoas e, para Bakhtin (2003), os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade. Portanto, os gêneros devem ser abordados também na escola, mas apresentados sempre em situações reais em que a criança vivencie e interaja com estes, percebendo-os como necessários e essenciais.

## 1. A leitura de gibi na sala de aula

Levando-se em conta as considerações referidas anteriormente, acredita-se ser relevante verificar como a leitura de histórias em quadrinhos pode ser apropriada para crianças de 5 e 6 anos na classe de pré III de uma escola pública municipal de Educação Infantil da cidade de Marília e como ocorre a construção de sentido na leitura desse gênero discursivo. Justifica-se a escolha desse gênero discursivo diante do desconhecimento da maioria dos alunos da referida classe em relação à apresentação de suportes desse gênero (gibis, jornais, almanaques) e da curiosidade e do interesse demonstrados pelos questionamentos e observações proferidos pelos alunos mencionados.

A história em quadrinhos já foi considerada erroneamente uma subliteratura infantil, nociva para quem a lê ou apenas um entretenimento descompromissado de crianças e jovens. As razões se encontram em sua própria história, em argumentos infundados sobre a influência dos quadrinhos na delinquência juvenil ou como promotora do desinteresse das crianças e jovens pela leitura de livros formais, tradicionais.

Atualmente, é comum encontrar-se nos livros didáticos a utilização das histórias em quadrinhos para a transmissão de algum conteúdo. Recentemente, em muitos países, os próprios órgãos oficiais de educação passaram a reconhecer a importância da utilização das histórias em quadrinhos no currículo escolar, sugerindo orientações específicas de como fazê-lo. No Brasil, isto se verifica na L.D.B. e nos PCNs em que o emprego das histórias em quadrinhos já é reconhecido (VERGUEIRO, 2006).

Duas perguntas inquietam docentes e pesquisadores. Na Educação Infantil, como as crianças podem se apropriar da leitura das histórias em quadrinhos? Como as histórias em quadrinhos podem fazer parte da vida da criança no período pré-escolar de forma significativa? Baseado na integração da linguagem escrita e a linguagem visual nas histórias em quadrinhos, algumas respostas podem ser obtidas. Moya (1993, p. 150) afirma:

A seriação de quadrinhos, que se assemelha a uma lenta projeção cinematográfica – ou a cenas fixas, de uma singela peça de teatro –, pode considerar-se, na medida solicitada pela mente infantil, adequada ilustração do texto; na realidade, assume o caráter de verdadeiro relato visual ou imagístico, que sugestivamente se integra com rápidas conotações do texto escrito, numa perfeita identificação e entrosamento das duas formas de linguagem: a palavra e o desenho. Exatamente como convém ao caráter sincrético e intuitivo do pensamento infantil.

Pode-se dizer que a ação narrativa das histórias em quadrinhos é agradável e satisfaz a criança porque, ao contrário das leituras escolares, provoca um comportamento ativo, vigilante, em que o imaginário e o lúdico estão sempre presentes. As histórias em quadrinhos são atrativas para a criança porque correspondem às suas necessidades e interesses, nos quais também se incluem os jogos e as brincadeiras. Busca-se verificar como as atividades e situações de leitura propostas a partir das histórias em quadrinhos contribuem para gerar necessidades de leitura nas crianças, corroborando para a sua formação leitora e como o processo de formação de alunos leitores pode ocorrer desde a Educação Infantil, priorizando a construção de sentido com leitura das histórias em quadrinhos. Acredita-se com isso

que será possível, com os resultados obtidos, propor uma alternativa de trabalho envolvendo a leitura na Educação Infantil e que efetivamente contribua para a formação leitora dos alunos.

A pesquisa mais ampla, cujo recorte é apresentado neste trabalho, teve como objetivo geral o de verificar como a formação de alunos leitores ocorre na Educação Infantil em um processo que considera a leitura como compreensão, envolvendo a apropriação dos significados presentes na situação de leitura, em atividades que façam sentido para o aluno, no contexto das histórias em quadrinhos, e como objetivos específicos: 1) Identificar as atitudes próprias de um leitor como parte do processo de apropriação da leitura por crianças de 5 e 6 anos; 2) Verificar como ocorre o processo de significação (significado/sentido) na leitura desse gênero discursivo; 3) Verificar como a metodologia adotada pela professora interfere no processo de apropriação da leitura dos alunos. Para este artigo, entretanto, os dados apresentados fazem referência apenas aos primeiro e segundo objetivos.

A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública municipal de Educação Infantil e creche do município de Marília-SP, no momento da escrita deste trabalho (março/2008). Participam a professora e os 21 alunos do Pré III – Parcial do período da tarde da referida escola da rede pública de ensino. Esta investigação científica foi desenvolvida por meio dos pressupostos da pesquisa-ação, com destaque para a relação dialógica entre pesquisador e pesquisados, na qual o pesquisador é parte integrante do processo de investigação. Portanto, o pesquisador desempenha um papel ativo na resolução de problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Thiollent (2003, p. 14) define a pesquisa-ação assim:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Considerando essas informações, acredita-se que essa metodologia seja a mais adequada para a referida pesquisa porque se busca efetivar ações

transformadoras que modifiquem a situação inicial constatada. Os procedimentos metodológicos envolvem: a) entrevistas semi-estruturadas com as professoras dos dois anos anteriores dos sujeitos (pré I e pré II), com o objetivo de verificar se a concepção de leitura das professoras interfere no interesse dos alunos quanto à leitura, no modo como os alunos percebem a função social da leitura, na escolha do material de que se utilizam em suas aulas; b) entrevistas com os alunos da pesquisa; e c) observações com o objetivo de coletar dados sobre a aprendizagem. Por meio dos dados coletados foram elaboradas atividades que favorecessem a interação do aluno com as histórias em quadrinhos e essas leituras foram mediadas a princípio pela professora. Foram desenvolvidas situações de leitura para evidenciar a construção de sentido e que pudessem levar o aluno à necessidade de novas leituras.

Embora a pesquisa não esteja completamente concluída, já é possível partilhar alguns resultados do processo de apropriação da leitura, pois as crianças se envolvem e se concentram nessa atividade, partilham a leitura de HQs com outras crianças e com os familiares, discutem os elementos que as compõem, tais como balões, cores, movimento, duplicidade de códigos, tratamento plástico das palavras, onomatopéias e metáforas visuais. Atribuem também significados e sentidos a esse gênero discursivo e se apropriam do vocabulário presente nas histórias, utilizando-o em situações cotidianas. A seguir, é relatada uma observação referente ao uso de balões nas histórias em quadrinhos.

## 2. Uma situação de leitura

Numa tarde, depois de terminar a tarefa de pintura proposta a todas as crianças da sala, dois alunos vêm até à mesa, entregam a tarefa feita, vão ao fundo da sala e escolhem cada um deles um gibi diferente. Desde o início da tarefa, esses dois alunos já conversavam entre eles estabelecendo um acordo para terminarem rapidamente a pintura para que pudessem ler gibis. Os garotos solicitaram à docente se podiam sentar-se com suas carteiras próximas para que lessem um para o outro. Um dos garotos abriu o gibi da Mônica e começou

a ler a história para o colega e sempre que se referia à fala de uma determinada personagem, explicava: “A Mônica disse para o Cebolinha...” O garoto lia o que estava dentro dos balões e também indicava, apontando com o dedo. Quando mudava a personagem dizia novamente: “O Cebolinha falou pra Mônica...” repetindo o mesmo procedimento. Num determinado momento da leitura, o garoto leu, diminuindo a altura da voz como um sussurro. A criança que estava ouvindo a leitura do amigo, perguntou-lhe: Porque você está falando baixinho? Porque o Cebolinha está cochichando com o Cascão. E como você sabe que ele está cochichando? Porque esta nuvenzinha (indica o balão com o dedo) não é igual quando está falando. É cheio de risquinhos (refere-se ao balão tracejado), então ele está cochichando. Você não viu na outra história, que eu te mostrei, que tinha uma outra nuvenzinha diferente? Só que aquela que tinha uma lâmpada na cabeça do Cebolinha, é que ele estava pensando, tinha umas bolinhas (balão que apresenta o apêndice com pequenas bolhas), então ele estava pensando... O garoto que ouvia a história e a explicação do colega começou a folhear o seu gibi, observando, possivelmente, se encontrava nas HQs os exemplos dados pelo primeiro. Repete a mesma ação durante 5 minutos. Para, marca a página com a mão esquerda e diz ao colega: Achei! Na minha história, também tem essa nuvenzinha (indica o balão tracejado). Em seguida, volta ao texto do colega e diz: É... acho que o Cebolinha está cochichando mesmo com o Cascão porque ele está até com a mão ao lado da boca (faz o gesto). (Situação observada dia 18/10/07).

A referida situação de leitura de histórias em quadrinhos apresenta indícios que conferem aos balões a inter-relação entre a imagem e a palavra. Como afirma Vergueiro (2006, p.56), “O balão é a intersecção entre imagem e palavra”. Isto se verifica, por exemplo, quando um dos garotos, após ouvir as explicações do seu colega sobre a forma de como se lê, implícita no tipo de balão, procura um balão igual ao demonstrado naquele momento nas HQs do seu gibi e ao encontrar, conclui: “É... acho que o Cebolinha está mesmo cochichando com o Cascão porque ele está até com a mão ao lado da boca” (faz o gesto).

Na situação brevemente analisada, o balão orienta a leitura da criança que atribui significado e sentido ao que lê. E pode-se dizer que isso acontece porque ela tem um comportamento ativo, vigilante, porque questiona o texto e o compreende (JOLIBERT, 1994; CHARMEUX, 1997; ARENA, 1992). Cada vez que muda a personagem e, com o apoio da observação da posição dos balões, a criança indica verbalmente e sinaliza com o dedo quem está falando. Essa atitude também indica que a criança percebe que existe uma ordem temporal e espacial das falas e que a localização dos balões na história não é casual. Os balões são dispostos da esquerda para a direita e de cima para baixo seguindo a convenção da escrita ocidental.

Bakhtin (1992) aborda o discurso direto e indireto na literatura e a forma como foram desenvolvidos pelo homem, enfatizando a complexidade que envolve esses discursos e seus usos. As crianças têm essa dificuldade e esse menino já está percebendo como isso ocorre, embora ele mantenha sempre o discurso direto, com a indicação – “disse o Cebolinha...”.

Os diálogos têm a função de caracterizar as personagens, fazer avançar a ação e assume ainda o papel de informar outra personagem e o leitor separadamente ou ao mesmo tempo (QUELLA-GUYOT, 1994). Desse modo, quando a criança diminuiu a altura da voz passando a sussurrar, ela dá continuidade à ação da personagem da história, ao mesmo tempo em que parece compreender como e por que a personagem faz essa determinada ação.

O fato de as crianças planejarem terminar rapidamente a tarefa, para depois lerem gibis, e as atitudes e discussões que travam ao fazerem isso, denotam a possibilidade de se apropriarem desse objeto cultural complexo que é a leitura. Embora a situação descrita tenha sido depois de uma outra atividade, a ação de ler é uma unidade nuclear do processo de ensinar. Não se trata de oferecer o gibi supostamente após uma outra atividade de maior importância, mas de caracterizar a situação como não-escolar, isto é, com as características que cercam a leitura social do gênero *gibi*.

A relação com esse objeto cultural complexo se dá quando a criança se expressa por meio da

fala, sem que eu solicite, e quando se propõe a explicar para o colega, mostra como e quanto dele se apropriou. Pode ser a expressão de uma fala interna, mais para ela do que para o colega, por meio da qual busca explicar para si mesma como deverá, num futuro próximo, ler e produzir suas próprias HQs. Vale ressaltar que o garoto que lê a história em quadrinhos atua também como mediador da leitura do colega. Ele faz o que a professora fez. Em outras palavras, o garoto partilha o conhecimento de que ele se apropria e que considera importante para o outro, explicitando o “protocolo de leitura” presente nos textos de histórias em quadrinhos.

### 3. As histórias em quadrinhos e a criança

O processo de ensino e aprendizagem da leitura na Educação Infantil está atrelado a um definido conceito de atividade. De acordo com Leontiev (1988), a atividade constitui-se num fazer que envolve completamente o sujeito em que o motivo que leva o sujeito a agir coincide com o resultado final (objetivo) previsto para a ação. Desse modo, a situação a seguir permite considerar a atividade como elemento fundamental para a apropriação da leitura pelas crianças.

Era dia de realizar produção de texto. A professora propôs aos alunos que fizessem uma produção de texto baseada na música que escolheram de comum acordo e que sabem de memória: “A barata”. Depois que terminam essa tarefa, os alunos emprestam materiais de leitura da biblioteca da sala. Semanalmente são realizadas essas produções de textos que compõem as pastas de produções individuais. Essas pastas são encaminhadas para a Secretaria Municipal da Educação com o objetivo de acompanhar a hipótese (na perspectiva de Ferreiro) de escrita de cada aluno e os avanços alcançados por eles no processo de aquisição da escrita.

Depois de quinze minutos do início da atividade, uma criança se levanta, se dirige até o fundo da sala onde se encontram as caixas com gibis e, em seguida, volta a se sentar. Levanta-se novamente e pede à professora para ir ao banheiro,

pedido atendido imediatamente. A professora continua a assistir cada aluno individualmente e, passados trinta minutos, percebe que essa criança não havia voltado para a sala. A professora solicita a uma funcionária da escola que ficasse com a turma por alguns instantes e sai à procura da criança. Ao chegar no banheiro, a criança estava sentada no vaso sanitário com a roupa abaixada, com o gibi aberto e com os olhos completamente voltados para esse material. Então, a professora indagou: “Você está bem?”. Ao que a criança responde: “Hã hã...”. A professora pergunta novamente: “O que está fazendo?”. A criança olha para a professora, fecha o gibi rapidamente tentando escondê-lo e, ao perceber que a professora já havia visto, esclarece: “Eu quase acabei de fazer aquele texto, pró (refere-se à professora). Aí eu vim ler gibi...”. “Mas você pode ler gibi lá mesmo na sala. Não é necessário vir ao banheiro...”. “É, eu sei, mas antes eu tenho que acabar de escrever a música da barata...”

A professora concordou com a criança e voltaram para a sala. A criança senta-se na carteira, coloca o gibi ao lado direito, escreve algumas palavras no papel. Para novamente, olha para a sala à procura da professora, percebe que ela está atendendo a outro aluno, e então volta a abrir o gibi. Passa mais quinze minutos observando atentamente o gibi, ri, vira as folhas lentamente. Quando a professora chama as crianças para ir ao refeitório tomar lanche, o aluno se levanta com a folha do texto na mão direita e o gibi na mão esquerda, entrega a folha para a professora e diz: “É legal demais, né pró? E a professora tentando se certificar a que se referia, perguntou: “O texto da barata?”. E a criança responde: “Não, o gibi...” (Situação observada dia 29/09/07).

Do registro acima, é possível depreender-se que, para a criança, realizar a produção de texto se constituiu numa tarefa, num fazer educativo ao qual ela não atribuiu um sentido. Nesse caso, a escrita de um texto que essa criança, assim como seus colegas de turma, sabe de memória – a música *A Barata* – se transforma num obstáculo a ser vencido por ela para que possa ler gibi. Trata-se de um motivo compreensível, aparente, insuficiente para mover seu fazer, mas não uma atividade que é movida pelo interesse, pela vontade de se expres-

sar (LEONTIEV, 1988). Embora a professora explicasse as razões de se fazer esses textos, e embora esses textos fossem feitos semanalmente, apresentando-se como parte da rotina da turma, a criança demonstra, nessa situação, não compreender o porquê e para que fazer as referidas produções, tentando se esquivar várias vezes. Isso nos remete a pensar que nem sempre os objetivos, propostos pela professora ou pela escola, são entendidos e aceitos pelas crianças, uma vez que podem não corresponder às expectativas do conhecimento infantil. Além disso, ler no banheiro é uma prática cultural que ele pode, supostamente, ter visto em casa.

No exemplo acima, realizar a produção de texto se constitui numa tarefa, mas não numa atividade para a criança, porque seu objetivo é reduzido ao cumprimento dessa tarefa solicitada pela professora. Leontiev (1988) esclarece que atividade não é sinônimo de execução de tarefa pela criança. Ao contrário, a atividade envolve o conhecimento do objetivo pela criança e esse objetivo da atividade deve responder a um motivo, necessidade ou interesse. Nessa direção, os dados apontam que, para essa criança, ler gibi se constitui numa atividade. Isso pode ser percebido no fato de que, desde o início da proposta de escrita de texto realizada pelas crianças da turma, ela buscou o suporte de histórias em quadrinhos – gibi – na biblioteca de sala, mesmo quando todas as outras crianças faziam seus textos. Esconde o gibi por debaixo da camiseta e solicita à professora para ir ao banheiro. Vai ao banheiro e aparenta não se importar em voltar para a sala junto aos amigos e à professora para ficar lendo gibi. O fato de a criança ir para o banheiro e ser encontrada sentada no vaso sanitário, sem perceber, a princípio, a chegada da professora, aponta seu envolvimento com o objeto cultural. Ao perceber a presença da professora e ao dialogar com ela, a criança demonstra também preocupação de que a professora retire de sua mão esse material ou reprove sua atitude ao que justifica: “Eu quase acabei de fazer aquele texto, pró. Aí eu vim ler gibi...”.

Outro aspecto importante consiste no fato de a professora ter clareza do conceito de atividade, o que a leva a esclarecer o aluno de que pode ler gibi

na sala de aula, ambiente em que se encontra com as demais crianças da turma e que foi intencionalmente planejada para provocar, por meio da disponibilidade de diferentes materiais de leitura e da ação proposta, a necessidade de ler. Nessa direção, Mello (2005, p. 75) ressalta que “... as experiências precisam ser propostas de tal modo que o aluno se envolva inteiramente em sua realização e que o resultado da atividade motive esse fazer e, com isso, criem nele uma nova necessidade, um novo prazer”, como parece ocorrer com a criança da situação dada.

Quando a criança percebe que pode ler na sala de aula, mas que precisa terminar a escrita do texto, é possível assinalar que a professora poderia oportunizar a substituição do motivo compreensível pelo motivo eficaz, se esse registro fosse feito para expressar algo, comunicar com alguém que se encontra distante ou informar o resultado de alguma pesquisa feita na turma, e não para mero cumprimento de uma exigência escolar. Isso pode ocorrer quando as tarefas de leitura apresentam um conteúdo e uma proposta significativa, o que possibilita a atribuição de sentido às experiências educativas e a apropriação de mais um interesse cognitivo (MELLO, 2005). Nessa perspectiva, Leontiev (1988, p. 70-71) elucida que “... só motivos apenas compreensíveis tornam-se eficazes em certas condições, é assim que novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade”. Para o autor, é nesse momento que “ocorre uma nova objetivação de suas necessidades [das crianças], o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto”.

Mesmo quando a criança retorna à sala de aula e à tarefa solicitada, não se dedica a essa tarefa por muito tempo – quinze minutos – e ainda nesse período se observa a criança manipulando o gibi, observando-o lentamente. Findado esse tempo, deixa a folha de papel de lado e se volta totalmente ao gibi. Desse modo, é necessário esclarecer:

As atividades simuladas – que não envolvem o uso da leitura e da escrita para o fim verdadeiro para o qual foram criadas – não respondem às necessidades infantis de leitura e escrita da criança, nem se baseiam em sua iniciativa. Desse modo, não podem fazer sentido para o aprendiz. Ler apenas para apren-

der a ler e escrever apenas para aprender a escrever configuram-se como fazeres que podem fazer sentido para o adulto que ensina, mas não para a criança que está sendo introduzida no mundo da escrita. (MELLO, 1999, p. 13-14).

Com base na citação acima, pode-se depreender que ler histórias em quadrinhos para a criança é uma atividade, é um fazer que faz sentido para ela, que está sendo introduzida no universo cultural da leitura e da escrita. Ninguém solicitou que lesse histórias em quadrinhos, mas a sua insistência em realizar esse fazer repetidas vezes por vontade própria – quando esconde o gibi por debaixo da camiseta e vai ler no banheiro e mesmo quando volta para a sala e se detém nisso, terminando rapidamente a escrita do texto – revela o sentido que encontra nesse fazer, ao se expressar finalmente: “É legal demais, né, pró?” E a professora buscando certificar-se a que se referia, pergunta: “O texto da barata?” E a criança responde: “Não, o gibi...”

## Conclusão

No contexto atual da Educação Infantil a preocupação com a alfabetização precoce, com a aceleração da escolarização é ainda prioridade por parte de muitos professores e pais. O problema não reside no fato de as crianças se alfabetizarem nessa etapa, mas na forma como isso muitas vezes ocorre, enfatizando o domínio do código escrito, o aspecto físico do signo (ARENA, 1990). Conseqüentemente, as crianças desenvolvem comportamentos alfabéticos – decodificam, oralizam – mas nem sempre lêem, nem sempre desenvolvem condutas de leitor, muito embora a escola exija que a criança tenha essa conduta cada vez mais cedo.

Relevando esses aspectos, ser alfabetizado não é ser necessariamente leitor. E, assim sendo, a antecipação da escolarização não garante que a criança se torne leitora e não é condição para isso, uma vez que a criança deixará de ter as vivências próprias e adequadas dessa etapa da vida – atividades plásticas e de construção, faz-de-conta, música, dança – que são essenciais no processo de humanização e que contribuem para que a apropriação da leitura e da escrita ocorra de forma provocadora. Por isso, este trabalho de pesquisa

procurou refletir sobre o que é formar o leitor na Educação Infantil e entender como ocorre o processo de apropriação da leitura nas crianças de cinco e seis anos. Com essa intenção, buscou compreender como as crianças ainda não alfabetizadas convencionalmente, como estabelecem relações com o escrito atribuindo significado e sentido, e de que modo essas relações poderiam desenvolver condutas de leitor e criar necessidades de leitura nas crianças.

Nesse sentido, é necessário reconceitualizar o *ser leitor* na Educação Infantil, por entender que a criança, embora pequena, é um ser capaz, que aprende, que é ativo na sua aprendizagem e que, por isso, faz trocas lingüísticas dinâmicas no processo de apropriação da leitura. Ao considerar isso, é possível apontar que a leitura desde cedo não é uma tarefa eminentemente escolar, ainda que a escola seja o lugar em que as situações de leitura ocorram de forma mais sistematizada e freqüente.

Conforme pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem é a fonte do desenvolvimento e, assim sendo, percebemos que a criança desde pequena é capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca, ela é capaz de aprender. Por tal motivo, a infância é um dos períodos mais importantes da vida humana porque deve formar as bases orientadoras para novas aprendizagens. Se a escola e os professores compreenderem o papel essencial do processo educativo na humanização e compreenderem como se dá o processo de aprendizagem, poderão organizar vivências na Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas.

Outro aspecto a destacar pelas situações analisadas é o fato de as histórias em quadrinhos se constituírem, neste estudo, como colaboradoras no processo de apropriação da leitura pelas crianças de cinco e seis anos no contexto específico em que foram lidas – enfatizando seu aspecto lúdico, engraçado, imprevisível, que condiz com as expectativas das crianças – reafirmando assim, a necessidade de apresentar às crianças os diferentes gêneros discursivos desde a Educação Infantil, desmistificando a impossibilidade do uso desse gênero nesse período escolar.

## REFERÊNCIAS

- ARENA, Dagoberto Buim. Alfabetizado ou leitor: os caminhos da escola. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES, 1., 1990, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade Teresa Martin, 1990. p.196-202.
- \_\_\_\_\_. Bakhtin e alfabetização. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 17, p. 71-89, 1992.
- BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Estilo, gêneros do discurso e implicações didáticas In: SEMINÁRIO DA ANÁLISE DO DISCURSO, 3., 2005, Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3. p.140-145.
- BRITO, Luis Percival Leme. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93).
- CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura de textos na escola. In: GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 6. ed. Cascavel: Assoeste, 1991.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Bakhtin, a dimensão ideológica e dialógica da linguagem. In: JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 1995. p. 97-122.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. 2.
- LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição para a teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59-83.
- MELLO, S.A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, 1999.
- \_\_\_\_\_. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas. Autores Associados, 2005. p.23-40. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 91).
- MOYA, Álvaro de. **História da história em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- QUELLA-GUYOT, Didier. **A história em quadrinhos**. São Paulo: Loyola, 1994.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção como usar na sala de aula).
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

*Recebido em 28.09.08  
Aprovado em 19.01.09*



# **POR QUE QUEM É PEQUENININHO NÃO GANHOU UM LABORATÓRIO GRANDÃO ? A criança no Programa de Informática Educativa da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**

**Luciene Silva de Sousa \***

**Guaracira Gouvêa \*\***

## **RESUMO**

Este estudo apresenta os resultados da análise das ações do Programa de Informática Educativa da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, que levaram à exclusão da educação infantil, focalizando o período de implantação de 2001 a 2004. A hipótese inicial era a de que as concepções sobre criança dos participantes da elaboração do Programa de Informática Educativa ocasionaram a exclusão da educação infantil. A implantação é resgatada por meio de entrevistas com os professores autores que participaram dos diferentes momentos de implementação do referido programa. Estes produziram narrativas e, ao utilizar o texto “O Narrador” de Walter Benjamin como diretriz, criamos uma grande narrativa. Os profissionais entrevistados interagem, reconstruindo a história do Programa de Informática Educativa, e contam como a Educação Infantil foi tratada por esse programa por meio de suas concepções sobre criança. Concluindo a pesquisa, retorna-se à questão inicial e observa-se que a hipótese estava apenas parcialmente correta, pois são apontados outros fatores. Sugerimos, ao final, que a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro garanta a participação cada vez mais direta das crianças de 4 a 6 anos e seus professores em seu Programa de Informática Educativa.

**Palavras-chave:** Educação infantil – Informática educativa – Criança

## **ABSTRACT**

### **WHY THOSE WHO ARE LITTLE ONES HAVE NOT RECEIVED A BIG LAB? Children in the Educational Computing Program in Rio de Janeiro**

This study presents the results of the analysis of the Educational Computing Program actions in Rio de Janeiro which led to the exclusion of childhood education. We are focusing on the implementation period from 2001 up to 2004. Our initial hypothesis

---

\* Mestre em Educação. Professora da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro e da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Doutor Bulhões, 44, Engenho de Dentro – 20730-420 Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: lsousa@rio.rj.gov.br / cieninha@uol.com.br.

\*\* Doutora em Educação, Gestão e Difusão em Ciências. Professora Adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Pasteur, 458, CCH, Térreo, Urca – 22290-240 Rio de Janeiro. E-mail: guaracirag@unirio.br

was that the Educational Computing Program participants child conception led to exclusion of childhood education. The implantation is redeemed through interviews with teachers authors who participated in different stages of implementation of this program. These narratives were produced guided by Walter Benjamin text *The narrator*. In this manner, we created a ample narrative. The professionals interviewed interact reconstructing the history of the Educational Computing Program, and told how childhood education was treated by this program through their concepts of *children*. Concluding, we go back to the original question and observe that the hypothesis was partially correct as some other factors are to be taken into consideration. We conclude suggesting that the Rio de Janeiro education department should ensures an increasingly direct involvement of children from 4 to 6 years and their teachers in their Educational Computing Program.

**Keywords:** Childhood education – Educational computing – Child

No período de 2001 a 2004, a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro iniciou a implantação do seu Programa de Informática Educativa. Durante a implantação, algumas questões surgiram, pois constatamos que, em muitos momentos, a educação infantil ficava à margem das discussões sobre a implantação do Programa de Informática Educativa na rede municipal de ensino. Alunos e professores deste nível de ensino não estavam incluídos nesse processo.

Desta forma, buscamos compreender a ausência da participação das crianças e de seus professores no referido programa. Não esperávamos chegar a uma resposta sistemática para a questão principal: “Por que as crianças de 4 a 6 anos e seus professores foram excluídos deste programa?” Esperávamos, sim, trazer algumas reflexões que contribuíssem para a questão, inclusive para observar se tal exclusão ainda acontece.

Optamos por ouvir os principais envolvidos na elaboração do Programa de Informática Educativa e alguns professores que atuam na Educação Infantil. Partindo da concepção sobre criança, que respalda nossas ações e posicionamentos epistemológicos, analisamos a concepção sobre criança de cada professor a fim de compreender se ela teve influência ou não nas deliberações de exclusão.

A pesquisa localiza-se em um período passado. Optamos, assim, por resgatar o momento da implantação do Programa de Informática Educativa

por meio da pesquisa narrativa. Essa foi uma tática encontrada para reconstruir o cotidiano da implantação do programa, resgatando o momento por meio das narrativas dos diferentes autores que o vivenciaram, possibilitando diferentes visões, posto que “na pesquisa narrativa é importante que todos os participantes tenham voz dentro da relação”. (CONNELY; CLANDININ, 1995, p.21). Essas diferentes vozes, pronunciadas por diversos profissionais que viveram e vivem o cotidiano do programa em estudo, possibilitaram olhares diferentes sobre a mesma questão. O objetivo deste estudo é analisar aspectos da exclusão da Educação Infantil no Programa de Informática Educativa. A hipótese com que trabalhamos a priori é a de que as concepções sobre criança que transitam entre os professores autores, atuantes em diferentes setores da Secretaria Municipal da cidade do Rio de Janeiro, possuem uma estreita ligação com as decisões relacionadas à exclusão da Educação Infantil no Programa de Informática Educativa.

Primeiramente identificamos, nos níveis gerenciais da Secretaria Municipal da cidade do Rio de Janeiro, os profissionais envolvidos no programa, de acordo com o critério de maior participação e envolvimento na elaboração. Selecionamos um profissional representativo de cada esfera que tivesse participado da elaboração do Programa de Informática Educativa. Assim, as seguintes esferas foram selecionadas: Divisão de Mídia e Educação, Divisão de Educação Infantil, Assessoria

Técnica de Informática e a Multirio<sup>1</sup>. No conjunto de escolas de educação infantil, identificamos uma única pré-escola da E/3ª CRE<sup>2</sup> (3ª Coordenadoria Regional de Educação), que participa, ainda que não diretamente, do programa desde sua implantação.

Para a realização das entrevistas, foram elaborados três materiais: perguntas-guia, orientadoras da pesquisa, que constituíam os temas centrais; portfolio com imagens escolhidas como forma de suscitar nos entrevistados as questões especificadas nos temas centrais; e um roteiro de perguntas gerais e específicas. Estas últimas variavam de acordo com a participação do professor no programa e constituíram-se em entrevistas propriamente ditas.

Gostaríamos de destacar, nesse processo, o portfolio. Este foi utilizado com o objetivo de que os entrevistados narrassem de forma livre aquilo a que as imagens lhes remetiam, ligando-as ao momento de implantação do programa e ao cotidiano das escolas municipais. A escolha por suscitar narrativas por meio de imagens veio a partir da leitura de Jovchelovitch & Bauer, quando afirmam que em entrevistas “para ajudar na introdução do tópico inicial, podem ser empregados recursos audiovisuais.” (2002, p.98). O portfolio continha fotografias e outras imagens que fazem parte das vivências das professoras nas escolas da rede em estudo. Selecionamos algumas fotos do arquivo pessoal de uma das autoras, pois esta é professora de educação infantil da referida rede, e outras imagens que, tinham uma ligação direta com as perguntas-guia.

Na análise dos dados, foi utilizada a metodologia de Schütze, descrita por Jovchelovitch e Bauer, no livro de Bauer & Gaskell (2002, p.106). A partir dessa metodologia de análise de narrativas, optamos por desenvolver uma pesquisa de fato colaborativa, o que significou elaborarmos junto com esses professores esta narrativa. Antes de buscar apenas responder à pergunta inicial sobre a exclusão da Educação Infantil de um significativo Programa de Informática Educativa em uma rede pública, quisemos ouvir o que os professores envolvidos tinham a dizer e a contribuir com essa questão. E, ouvindo-os, torná-los co-autores deste trabalho.

Nesse momento, recorremos a Walter Benjamin (1985), tomando como referência seu texto *O Narrador*. Com base em suas descrições, construímos uma categoria para a boa narrativa. Os narradores podem ser classificados em dois grupos. No primeiro, os narradores que vêm de longe, chamados por ele de “marinheiros comerciantes”; no outro, os narradores chamados de “camponeses sedentários”, por não terem saído do seu país e conhecerem profundamente suas histórias e tradições. Ele aponta ainda uma importante “interpenetração” entre essas “famílias de narradores” (p.199). Os narradores natos possuem ainda “senso prático”, o que confere às suas narrativas uma “dimensão utilitária”. Assim, o narrador pode ser visto como “um homem que sabe dar conselhos” (p.201), além de utilizar sua experiência para contar suas histórias, assim como a experiência de outros, incorporando suas narrativas às experiências dos ouvintes (p.201). Podemos entender a narrativa, dessa forma, como um trabalho de dimensão colaborativa.

Diante dessas pistas do bom narrador, segundo Benjamin, iniciamos analisando-nos enquanto narradoras desta história. Os representantes arcaicos dos dois grupos anteriormente apresentados são: o marinheiro comerciante e o camponês sedentário. Suas respectivas famílias de narradores contribuíram interpenetrando “o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário” (p.199). Podemos afirmar, em relação à pesquisa, que uma autora seria o camponês, por ter na rede municipal o seu lugar, seu chão, seu lar e dele nunca ter saído... enquanto a outra se sintia o viajante, por exercitar o olhar distante, essencial para o pesquisador, para que haja o estranhamento da realidade e o surgimento de questões para a pesquisa. Esse olhar distante possibilitou estranharmos o cotidiano de que

<sup>1</sup> A Empresa Municipal de Múltiplos Meios da Prefeitura do Rio de Janeiro – MULTIRIO é parte integrante da Secretaria Municipal de Educação (SME), desde que foi criada em 1993. Em consonância com a política educacional da Secretaria, concebe e produz mídias para crianças e adolescentes, alunos de escolas da Prefeitura do município do Rio de Janeiro, seus professores e familiares.

<sup>2</sup> CRE – Coordenadoria Regional de Educação. O município do Rio de Janeiro está dividido em 10 CREs, cada uma agrupando um determinado número de escolas.

trata a pesquisa, construímos questionamentos e críticas e fazemos novas construções de saberes, desse lugar que conhecemos tão bem.

Assim como “os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir” (BENJAMIN, 1985, p.210), começamos nossa narrativa propriamente dita observando que, embora a Educação Infantil e a Informática Educativa tenham se constituído enquanto áreas educacionais há poucas décadas, os estudos e pesquisas que tratam das duas áreas em conjunto ainda são raros. E, dentre eles, temos poucas contribuições e inovações ao tema. Nos Estados Unidos parece ainda existir uma preocupação predominante com as questões de saúde – originando trabalhos que demonstram que a utilização do computador por crianças muito pequenas pode ser prejudicial a sua saúde e formação, como em Cordes (2000) e Akkoyunlu, Akman e Tugrul (2005). Enquanto isso, no Brasil, os raríssimos pesquisadores que abordaram o uso do computador na educação infantil optaram por questões que envolvem os processos ensino-aprendizagem. O que temos, na realidade, é uma ausência muito grande de trabalhos nessa área. “Observou-se que existe uma deficiência de pesquisas que tenham a ótica na análise da exploração de materiais informatizados destinados ao público infantil” (SOUZA, 2003, p. 7). Vamos além, ao constatar que existe uma deficiência de pesquisas que analisem não só os materiais digitais utilizados com as crianças, como as propostas pedagógicas e as questões teóricas mais relevantes, como análises das políticas públicas que envolvem a criança de 4 a 6 anos e a tecnologia, seja na iniciativa pública ou privada. Essa deficiência talvez seja um desdobramento da afirmativa de Kuhlmann Junior: “A educação infantil é desvalorizada nas pesquisas educacionais”. (2004, p.4).

Essa desvalorização é contraditória, pois, por um lado, a produção acadêmica sobre a infância cresceu muito nas últimas décadas, mas, por outro, ainda não o suficiente para uma mudança real do olhar que a sociedade tem sobre a criança. E esse olhar, atualmente, no século XXI, é muito complexo.

Desta forma, é preciso refletir sobre o conceito de criança. A partir de Frabonni (1998), temos uma exposição de como o conceito de criança foi se desenvolvendo do período medieval até a história recente, e de como a criança foi vista nesses momentos. Este autor identificou na trajetória da humanidade durante esse período, e em uma ótica européia, respaldada por Ariès (1981), porém válida ao nosso intento, três formas de se ver a criança, as quais denominou identidades. A primeira identidade que Frabonni identifica é a “criança-adulto” ou infância negada; a segunda identidade é a criança filho-aluno(a) ou a criança institucionalizada; e a terceira é a criança “sujeito social” ou a infância reencontrada.

Essa última visão da criança como um ser histórico e sujeito de direitos é ainda muito recente. A sua construção só foi possível com o desenvolvimento de algumas áreas do conhecimento, mas, apesar do seu surgimento no final do século passado (KRAMER, 1999), tal visão se mantém em construção, por viabilizar e incitar cada vez mais discussões nos vários campos do saber. Por essa razão, mantém-se como a mais atual. Optamos por destacá-la, por ser a visão de criança com a qual nos identificamos. O que temos de concreto na realidade brasileira, apesar dos muitos estudos, é que “hoje vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, ao passo que assistimos com horror à incapacidade de nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis”. (KRAMER, 1999, p. 270).

Essa incapacidade talvez se dê pelo fato dessas três identidades ou concepções de crianças coexistirem no presente, trazendo à tona esse e outros paradoxos. Por serem construções históricas, essas concepções estão subordinadas às nuances da história, que não é linear e ascendente, como supõem alguns autores. Os processos de transição são muito mais complexos e simbióticos. E é provável que esta análise se aplique às concepções das professoras entrevistadas, que, a partir de agora, irão dialogar conosco em nossa narrativa.

São: a MONICA<sup>3</sup>, que é professora de uma Casa da Criança, que atende crianças de 4 a 6

<sup>3</sup> Por decisão das professoras envolvidas no estudo, os nomes citados das professoras autoras são fictícios, como forma de resguardá-las profissionalmente.

anos, atuando como professora na sala de leitura e também dinamizadora do laboratório de informática dessa escola; a DENISE e a SUELY, que são, respectivamente, coordenadora pedagógica e diretora desta Casa da Criança; a VIRGÍNIA que faz parte da equipe da Assessoria Técnica de Informática; a SOLANGE que é a responsável pela Divisão de Mídia e Educação; a AÍDA que é a responsável pela Divisão de Educação Infantil; e a ELAINE que atua na Multirio como consultora em educação.

As narrativas nos contam que existem, entre as entrevistadas, diferentes graus de conhecimento sobre o Programa de Informática Educativa. O momento em que isso ficou mais evidente foi quando lhes mostramos o texto do programa, no portfólio, durante as entrevistas. Diante das suas impressões, resolvemos dividi-las em dois subgrupos: o das professoras com um conhecimento maior sobre o Programa de Informática Educativa, e o das professoras com menor conhecimento deste programa, no entanto com maior entendimento sobre os seus desdobramentos nas escolas de educação infantil. Dessa forma, o primeiro subgrupo contribuiu mais com a história do Programa de Informática Educativa e de suas ações em toda a rede, com ênfase em seus aspectos teórico-metodológicos; e o segundo subgrupo, com seus desdobramentos na educação infantil.

Em uma perspectiva de complementaridade, incluímos os textos oficiais do Programa de Informática Educativa<sup>4</sup>, intercalando-os com as falas das professoras autoras, de modo a reconstruir a sua história por meio do que está expresso oficialmente e das experiências de quem vivenciou e ainda vive o cotidiano do Programa de Informática Educativa.

A história da Informática Educativa na rede municipal do município do Rio de Janeiro tem uma história bem anterior à do desenvolvimento do programa, sendo que aquela, em muitos momentos, encontrou parcerias com programas desenvolvidos nacionalmente. Descobrimos que o início da Informática Educativa nessa rede se deu no ano de 1993, quando se iniciou a inserção da informática nos níveis administrativos. Vemos que, no período de 1993 a 2001, apesar da prioridade do uso administrativo dos computadores, surgiram algumas ini-

ciativas relevantes de utilização com as crianças. O programa cita os Núcleos de Mídia-Educação; as escolas-pólo de matrícula, pois, a partir desse ano o processo de matrícula começou a ser feito através do computador; e os laboratórios do PRO-INFO, implantados pelo Governo Federal. Todas essas iniciativas já realizavam trabalhos representativos de Informática Educativa, assim como os Pólos de Educação pelo Trabalho<sup>5</sup> que, embora tivessem o objetivo de ensinar informática com perfil profissionalizante, possibilitaram o acesso de muitos alunos à informática e também a formação continuada dos professores.

É interessante ver os desdobramentos das políticas nacionais na Secretaria de Educação do município e como a Informática Educativa foi, desde o seu início, um movimento muito bem fundamentado nas questões pedagógicas. Todas essas iniciativas possibilitaram que, no ano de 2001, esta secretaria iniciasse o processo de criação do seu Programa de Informática. Nesse ano, especificamente, houve um investimento grande na aquisição de computadores para as escolas pólo de matrícula, e pensou-se em utilizar os computadores, não só para auxiliar nas matrículas no início do ano, mas, durante o ano inteiro, diretamente com os alunos. A idéia inicial era de se criar bibliotecas virtuais para os alunos utilizarem, mas outras sugestões dos grupos de discussões despertaram o interesse da rede em iniciar seu Programa de Informática Educativa, abrangendo todas as escolas. Ele não foi apenas resultado de decisões governamentais, pois se mostrou mais uma consolidação de um trabalho que já estava sendo realizado por alguns professores.

Do narrado, percebe-se que o objetivo desta secretaria de educação não era apenas o de inserir computadores nas escolas (o que seria uma tarefa bem mais simples), mas sim de elaborar um programa, por meio do qual os alunos pudessem ter uma melhora na aprendizagem e uma ampliação das suas relações com a cultura. A professora SOLANGE comenta um pouco a compreensão da rede sobre a Informática Educativa ao afirmar: “A

<sup>4</sup> “Programa Política de Informática Educativa 2001-2004” e “Histórico do Programa Política de Informática Educativa 2001-2004”.

<sup>5</sup> Mais informações no site: [www.rio.rj.gov.br/sme](http://www.rio.rj.gov.br/sme).

*informática é mais uma linguagem que deve ser apropriada pelos professores e alunos dentro da prática pedagógica. (...) A gente precisa trabalhar pra entender a informática como parte integrante do trabalho da sala de aula e é isso que o Programa preconiza na sua formulação, desde o início”.*

O programa possui três núcleos de ações objetivas, que são a infra-estrutura, a atualização dos professores, por meio de cursos de Informática Básica e Informática Educativa, e o desenvolvimento permanente de projetos e produtos para alunos e professores (SME/RJ, 2004, p. 3) A grande ênfase, no entanto, tem sido na formação continuada dos professores. A professora VIRGÍNIA comenta a dificuldade na formação dos professores: “... acompanhar a capacitação, botar na rua, correr atrás de licitação essas coisas são até fáceis no Plano, são coisas burocráticas, agora quando você entra, o humano, o professor que tem que ser conscientizado, isso é o mais difícil. (...) eu ainda acho o professor o maior empecilho”.

Para conhecer melhor a relação do Programa de Informática Educativa com a Educação Infantil, iremos reconstruir sua história com os profissionais envolvidos, especificamente, com esse nível de ensino na rede. No momento de formação do Programa de Informática Educativa, houve uma pesquisa entre todas as escolas da rede para saber quais já realizavam trabalhos utilizando o computador com os alunos. Entre as escolas sugeridas pela E/3ª CRE, encontramos uma única Casa da Criança. A SUELY comenta esse momento: “... fomos escolhidas pela Coordenadora da 3ª CRE, indicadas para sermos Pólo, porque já vínhamos realizando um trabalho. (...) Mas ao final desse ano tivemos a notícia de que nós não poderíamos ser Pólo por atendermos uma faixa etária que eles não consideravam prioridade...”. O programa recebeu essa listagem com as primeiras escolas indicadas; nesse percurso, apareceram outros critérios através dos quais transpareciam outras prioridades na escolha das escolas. Seriam indicadas as que atendiam preferencialmente ao ensino fundamental e a um quantitativo bem grande de alunos. Por isso, a Casa da Criança foi retirada da primeira fase de construção dos laboratórios, “até que tivemos o apoio

*da 3ª CRE e aí sim recebemos computadores doados de um polo que foi desativado e hoje em dia nós estamos com sete computadores”,* complementa SUELY.

Retornando à questão da prioridade, observamos que ela ocorre como um desdobramento do que acontece em nível federal, descrita por Gallo (2004) ao falar sobre os computadores. “No que se refere ao governo e às políticas públicas, de maneira geral, o que se verifica é uma concentração de recursos para as faixas etárias mais avançadas, no que diz respeito ao uso desses equipamentos (p. 3).

Dentre as críticas feitas pelas professoras, encontramos a exclusão da educação infantil do programa; e, ao analisarmos os documentos referentes ao Programa de Informática Educativa da Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, percebemos tal exclusão, esbarrando com algumas incoerências. Na Lei nº 3336, de 19 de dezembro de 2001, temos um exemplo dessas incoerências. Enquanto o artigo 2º inclui a educação infantil dentro do programa, o artigo 8º acaba por excluí-lo, pois as escolas de Educação Infantil são as que têm uma quantidade menor de alunos, e este artigo explicita que a informática, prioritariamente, será ofertada para as escolas com maior número de alunos e estas são as que atendem da 6ª à 9ª série.

Art. 2º Para efeitos do disposto nesta Lei, considera-se como unidades escolares todas as unidades de educação da rede pública de ensino do Município, inclusive aquelas voltadas para a educação infantil, o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos e de alunos portadores de necessidades especiais.

Art. 8º Na seleção das unidades escolares para escalonamento de implantação do Programa, o critério a ser estabelecido será por ordem decrescente, dentre aquelas que tiverem o maior número de alunos matriculados.

O texto do Programa de Informática Educativa é bem mais radical nessa exclusão. Ele previa o “Desenvolvimento de práticas pedagógicas nos laboratórios de informática com a utilização dos recursos tecnológicos voltados para alunos de 1ª a 8ª séries”. (SME/RJ, 2001, p.14).

Vejam agora essa exclusão expressa pelas críticas das professoras. *“Eu não vi nenhum trabalho específico em relação à educação infantil não; né? (...) pelo contrário, o que a gente sentiu foi um movimento de exclusão, né? Por considerar que essa faixa etária não teria tanto aproveitamento. Coisa que a gente tem mostrado que é o contrário. (...)”* comentou SUELY.

Enquanto isso, MÔNICA apontou *“que tem melhorado bastante. Eu acho que ainda há aquela, aquele preconceito da educação infantil, “porque são muito pequenininhos, vamos deixar pra lá”... Acho que as pessoas tão valorizando mais, e... mas eu acho que ainda tem muito ainda, né? que ser feito, acho que ainda se dá ainda muito mais valor pras outras séries.”*

No entanto, ANA PAULA fez uma análise muito importante: *“Que se dê valor à educação infantil também na Informática (...) eu não tô muito por dentro da Política. Acho super legal e só espero que a educação infantil seja mais contemplada. Porque a gente acabou não ganhando um laboratório grandão, porque eles são pequenininhos<sup>6</sup>...”*

A narrativa da professora ANA PAULA foi tão marcante que acabou influenciando o título do trabalho. Ela sintetiza bem a questão da pesquisa. Por que as crianças de 4 a 6 anos não ganharam um “laboratório grandão” como as outras? Porque elas são vistas como “pequeninhas” e não precisam ter acesso aos computadores? O “laboratório grandão”, que é o padrão do programa com 10 computadores e mobiliário específico, a Casa Criança ainda não conseguiu, apesar de todo o trabalho desenvolvido.

Foi interessante ela ter usado essa palavra, pois nos faz indagar: será que de fato as crianças de 4 a 6 anos não foram contempladas por serem vistas pela Secretaria Municipal de Educação como sujeitos que não têm necessidade de utilizar os computadores?

Procuramos a resposta na concepção oficial da criança na rede. Todos os pressupostos teóricos desta secretaria devem ser embasados na Multieducação<sup>7</sup>. Foi lançada originalmente em 1996, e alguns fascículos foram relançados em 2005, como forma de atualização de alguns conteúdos.

Nesses quase 10 anos, a Multieducação apresentou duas novidades. Primeiro um fascículo inteiramente dedicado à Educação Infantil e, dentro dele, um espaço específico destinado à relação desta com a mídia. Dele destacamos dois trechos que mostram a visão da rede sobre a criança e da sua relação com a tecnologia: *“... o entendimento de que a criança é um sujeito histórico, um sujeito de direitos, constituído na e pela cultura e que deve ter respeitadas as suas necessidades de brincar e de livremente se expressar.”* (SME/RJ, 2005, p. 7); e mais adiante vemos que *“... a Mídia contribui com diferentes formas de ser e estar no mundo. As crianças identificam-se com as linguagens da mídia, pois elas estão presentes no seu dia-a-dia, e é com desenvoltura que lidam com as tecnologias audiovisuais e de informática”.* (SME/RJ, 2005, p. 24).

Se tivéssemos acesso somente a esses documentos, teríamos a certeza de que esta secretaria compreende seu aluno, seja de qual idade for, como um ser que necessita ter acesso, na escola, ao que existe de mais significativo fora dela. Constatamos, no entanto, que essa concepção de criança descrita na Multieducação está presente, em boa parte, somente no texto, mas ainda está ausente na percepção da maioria dos profissionais que construíram esse programa e que fazem parte da própria rede.

Essa constatação está presente nas falas das professoras autoras, apresentadas com algumas reflexões, fundamentadas em Frabboni (1998), pois é inevitável uma comparação dessas crianças com as crianças pensadas por esse autor. No entanto, faremos isso com alguma cautela, pois “metade da arte da narrativa está em evitar explicações” (BENJAMIN, 1985, p.203). E as narrativas agora transcritas, falam por si mesmas.

MONICA: *“Eu acho que a gente tem que trabalhar com coisas significativas, né? pras crianças. Trabalhar principalmente autonomia, né? nessa idade, acho que é fundamental.”*

DENISE: *“A criança precisa, né? galgar alguns degraus e passar por experiências para que esse conhecimento se solidifique.”*

<sup>6</sup> É o Núcleo Curricular Básico da Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

VIRGÍNIA: “*Eu acho que, eu não sei, eu vejo ainda a educação infantil como uma preparação dele pra esse mundo, né? (...) Embora já tenha vindo do maternalzinho... é onde você começa a preparar, arrumar pra ela seguir na escola.*”

SUELY: “*Sabendo que, a importância dele (o computador) pro contato dessas crianças, principalmente essas crianças que não têm acesso à informática, que a escola vai ser, eu acho, o único meio que vai favorecer essa oportunidade.*”

AÍDA: “*Eu acho que a criança pequena é um encantamento e o que mais me encanta é essa possibilidade de leitura de mundo e leitura mesmo, a leitura e a escrita da forma que você tem que ler no livro e no computador, e nas outras coisas mais ...*”

SOLANGE: “*... é a brincadeira, é o prazer, é a possibilidade da criança experimentar, exercer a sua curiosidade, né? ter diversidade de experiências, conviver com outras crianças ...*”

ELAINE: “*O professor ter o cuidado pra que essa ferramenta seja usada como ferramenta de produção e não de reprodução. (...) às vezes você vê o computador substituindo uma coisa que a criança poderia fazer no concreto com jogo, com bloquinhos lógicos, que seria mais interessante do que no computador*”.

Retornando às identidades de Frabboni (1998), reconhecemos, tanto nas narrativas dessas professoras como nos textos do programa e da Multieducação, todas essas concepções. A criança como “adulto em miniatura” ainda está presente no texto do programa, quando ele ignora completamente as crianças de 4 a 6 anos desse processo. Elas só passarão a ser consideradas, pelo programa, a partir dos 7 anos, da mesma forma que, no passado, a criança só se tornava adulto e era tratado como tal, quando atingia as condições mínimas para o trabalho.

A criança, como um sujeito que “será alguém um dia”, também está presente nas visões de duas professoras, acima citadas. As crianças precisam “... galgar alguns degraus e passar por experiências...” e a pré-escola precisa “... preparar, arrumar pra ela seguir na escola...”, como se ainda não tivessem a “maturidade” ou a “prontidão”

para compreender e se relacionar com as questões da vida, as questões do mundo. A criança, como sujeito de direitos, também está presente quando aparece que é importante a escola “... trabalhar autonomia, né? nessa idade acho que é fundamental”. E também, quando se diz que “... a escola vai ser, eu acho, o único meio que vai favorecer essa oportunidade” de utilização do computador. E mais, que “... a criança quando começa, já nasce lendo esse mundo, ela aprende a ler esse mundo na cultura dela”. E na escola é importante “... ter diversidade de experiências, conviver com outras crianças”, tendo o cuidado para que o computador seja uma “ferramenta de produção e não de reprodução”.

Vemos contemplado, nessas falas, que acabam se completando, como a criança – ser histórico e sujeito de direitos – aparece, no cotidiano, intimamente ligada às suas relações com o computador. Por isso, considerando e respeitando também as concepções das professoras, não queremos ser categóricas, correlacionando qual professora tem qual concepção de criança, porque consideramos que, atualmente, temos sim um pouco de cada concepção de criança em nós, em algum momento, mesmo não verbalizado, e não porque queremos, e sim porque são construções históricas, como vimos, repletas de contradições.

Contudo, percebemos um olhar predominante sobre a criança, como alguém que faz parte da nossa história e que, também por isso, tem muitos direitos, dentro da sua diversidade. Dessa forma, nossa hipótese inicial foi em parte acertada, pois ainda estão presentes nos profissionais visões de criança que não reconhecem, na ausência do acesso à informática, nenhum prejuízo a elas. No entanto, a visão da criança como sujeito histórico e de direitos é predominante; então, as crianças deveriam ter acesso à informática.

Assim, a decisão por incluir a Educação Infantil no Programa de Informática Educativa não está determinada somente pelos conceitos de criança que permeiam as narrativas dos professores autores. Retornando à questão inicial do trabalho: “Por que as crianças de 4 a 6 anos e seus professores não foram incluídos neste Programa de Informática no momento de sua implantação?”, podemos afirmar que não existe uma única resposta. Existe,

sim, uma série de fatores que contribuíram para a exclusão, além das concepções sobre criança das autoras.

As crianças não foram incluídas, porque o próprio movimento de elaboração do Programa de Informática Educativa foi, e seu gerenciamento ainda é, complexo. Por isso, a Educação Infantil acabou não sendo contemplada. Esse fator foi apontado pela AÍDA: *“Olha só, talvez ele não tenha dado um grande foco na educação infantil, porque eu vejo que... como ele tá nesse... é um processo de início, 2001-2004. É um processo de início. Eu acho que há tantas coisas que o programa teve que se deter que a Educação Infantil não recebeu assim, um grande... uma grande ênfase...”*

A diversidade da rede e a sua dimensão também dificultaram a inserção da educação infantil. A professora AÍDA complementa afirmando que *“a gente tem uma rede muito grande e diversificada; pessoas diferentes, com visões diferentes e que você tem que conversar, dialogar e expor, entender os motivos de cada um e de como se apropriar de cada conhecimento, né? De sua facilidade ou não, do seu medo ou não, né?... em relação a isso, então eu acho que isso é normal”*.

A educação infantil não foi contemplada, também por uma consequência direta da legislação atual, que privilegia, em muitos momentos, o ensino fundamental. Essa determinação, vinda da esfera federal, como vimos em alguns momentos deste trabalho, é obrigatoriamente transportada para a municipal. Sem mencionar que a própria educação ainda está se estruturando dentro da organização da Secretaria Municipal de Educação. A professora AÍDA novamente colabora ao frisar que *“nesse país tão grande, de dimensões tão grandes e de um Rio de Janeiro tão grande, as prioridades sempre se concentraram no ensino fundamental, que é justamente onde a Legislação coloca peso”*.

Mas ela também aponta algumas mudanças quando diz que *“a nível nacional vai-se criando uma mentalidade diferente em relação à educação infantil. Quando a educação infantil entrou na Lei, né? na LDB como parte da educação básica (...) Eu acho que as escolas acre-*

*ditam mais na Educação Infantil e vêem a Educação Infantil como parte da educação. (...) Eu acho que isso assim... tá tendo um novo olhar.”*

E a exclusão das professoras de Educação Infantil dos cursos de Informática Educativa e Informática Básica, pode ser explicada justamente por essa visão da esfera federal. As verbas destinadas à formação dos professores não contemplavam os professores deste nível de educação, como nos aponta a professora SOLANGE: *“E durante um determinado momento, a fonte que financiou essa formação foi do Fundo Nacional de Desenvolvimento... Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e uma parte também do FUNDEF. O FUNDEF não atende a Educação Infantil, né? até então...”* e, sendo assim, ela conclui que *“as iniciativas que foram financiadas com essa verba, nessa fonte do FUNDEF, não puderam ser estendidas aos professores de Educação Infantil ...”*.

Dessa forma, encontramos não uma única resposta, mas um conjunto de fatores que impediram, nesse primeiro momento de implantação, que o programa contemplasse as crianças de 4 a 6 anos e seus professores.

Recorrendo novamente a Benjamin, quando afirmou que: *“Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.”* (1985, p.205), finalizamos a pesquisa, incluindo uma nova pergunta nascida em seu processo de construção. *“Por que realizar uma pesquisa sobre esse tema?”*.

Certamente que o tema nasceu do nosso cotidiano, mas por que esse tema se tornou tão significativo a ponto de se tornar uma pesquisa? A professora AÍDA nos ajudou a entender esse porquê. *“A gente sempre esquece do por que alguém pergunta. Uma criança pergunta e ela deve ter sentidos muito grandes”*. Nós não havíamos pensado no porquê da nossa pergunta, com muita ênfase. Se nós tivéssemos antes nos perguntado: *“Mas por que você quer saber?”*, perceberíamos logo o sentido de todo este trabalho.

A marca que imprimimos, o que nos motivou a pesquisar esse tema, que desperta ainda pouco interesse no ambiente acadêmico, foi a vontade, que sempre tivemos, de mostrar para a rede e deixar registrada a importância que a EI tem na educa-

ção brasileira. E mais ainda, que sua importância deve ser reconhecida, não apenas em documentos e legislações – que são importantes conquistas –, mas nas ações cotidianas das escolas.

Por isso, a exclusão da Educação Infantil do Programa de Informática Educativa, em um primeiro momento, despertou tanto o nosso interesse. Todavia, o sentido também não foi o de criticar por criticar. Foi de apontar possibilidades de ação, para incluir e não mais excluir. Principalmente, em um programa que consegue seguir sua trajetória, sendo construído pelo coletivo dos seus professores, que subvertem em muitos momentos as burocracias, buscando o diálogo e a transformação.

Essas ações na rede possibilitaram algumas mudanças. O primeiro movimento, como vimos, foi de exclusão, mas não de impedimento. Não houve um incentivo direto, mas por outro lado também não houve a proibição de se realizar esse trabalho. Mesmo com essas dificuldades, o computador na Educação Infantil aconteceu na Casa da Criança e em muitas outras escolas.

A realidade de hoje, apesar de oferecer um prognóstico promissor para a questão, ainda exclui as crianças de 4 a 6 anos, alunos dessa rede, das ações efetivas do programa. Diante dela reconhecemos que o que há de mais significativo nas reflexões que guiaram a produção deste estudo foi o grande paradoxo existente na rede. Temos documentos e falas que nos apontam visões de criança como sujeitos, que têm o direito de ter acesso à informática e, ao mesmo tempo, temos ações concretas que parecem produzir efeito oposto.

Isso nos dá como primeira impressão de que a fala é uma e a ação é outra. Porém, em uma análise mais contundente, podemos perceber que, as-

sim como os professores desenvolvem suas trajetórias, passando por momentos de conflitos e contradições pessoais, a rede municipal também segue essa mesma trajetória, de constante reflexão e mudança.

Esse percurso faz parte do processo de construção de um novo olhar sobre a criança. Um olhar que irá permitir uma coerência maior entre os documentos, as falas e as ações da rede municipal, no que se refere a ela. Mediante essa realidade, deixamos não uma crítica, mas um conselho. Porque “... isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. (...) Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira o narrador é um homem que sabe dar conselhos”. (BENJAMIN, 1985, p. 201).

O conselho poderia ter surgido de um provérbio ou ditado popular, como Benjamin sugere. Ele foi, no entanto, concebido durante a produção deste trabalho, e durante a nossa atuação como narradoras.

Apesar de entender que as contradições fazem parte desse processo de construção das concepções de criança da rede municipal, compreendemos, também, que os avanços só acontecem quando a questão é tratada com prioridade.

Sendo assim, aconselhamos a essa rede que, ao mesmo tempo em que reelabora as suas concepções de criança, reconstrua, igualmente, suas concepções sobre as tecnologias de informação e comunicação, sobretudo o computador; pois nem a criança é tão ingênua que não perceba a grande influência que o computador possui na sociedade contemporânea na qual está inserida; nem o computador é tão complexo que não possa ser utilizado para apresentar o mundo à criança e fazê-la refletir sobre essa mesma sociedade.

## REFERÊNCIAS

- AKKOYUNLU, B; AKMAN, B; TUGRUL, B. **Investigation of kindergarten children's computer literacy skills.** Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/artigos.html>. Acesso em: 15 de jul. 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da educação fundamental. **Referencial curricular**

- nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1-4.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. [S.l.:s.n].
- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Laertes, 1995.
- CORDES, C; MILLER, E. (Eds). Fool's gold: a critical look at computers in childhood. In: **Alliance for Childhood: Computers and Children**, 2000. Disponível em: <<http://www.allianceforchildhood.org>>. Acesso em 20 de julho de 2005.
- FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, Miguel A. Tradução de Beatriz Affonso Neves. **Qualidade e educação infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 63-92.
- GALLO, Simone Andréa d'Ávila. Informática na educação infantil: tesouro ou ouro de tolo? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/excedentes25/simoneandregallot07.rtf>>. Acesso em: 15 dez. 2004.
- JOBIM E SOUSA, Solange. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papyrus, 1994.
- KRAMER, Sonia. Infância e educação Infantil: relações e lições. In: LEITE, C.P.D. **Educação, psicologia e contemporaneidade.** Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 2000. p.29-46.
- KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER e outros (Org.). **Infância e educação infantil.** Campinas: Papyrus, 1999. p.269-280.
- KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Orgs.). **Infância e educação infantil.** 3. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 3. ed. Porto Alegre: Meditação, 2004.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.
- MULTIRIO. **Plano política de informática educativa 2001-2004.** Rio de Janeiro, 2001.
- OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa.** 3. ed. Campinas: Papyrus, 1999.
- PASSERINO, Liliana Maria. Informática na educação infantil: perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Orgs.) **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado.** Canoas: 2001, p. 169-181.
- PERISSÉ, Paulo M. et al. **Informática na educação infantil.** Disponível em: <http://www.globalschool.com.br/vstaff.asp?id=1>. Acesso em: 20 set. 2006.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: educação infantil: revendo percursos no diálogo com os educadores.** Rio de Janeiro: Gráfica Imprinta Express, 2005.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Histórico da implementação do plano de informática educativa 2001-2004.** Rio de Janeiro: SME, 2004.
- SILVA FILHO, João Josué da. **Computadores: super-heróis ou vilões?** Um estudo das possibilidades do uso pedagógico da informática na educação infantil. 143f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.
- SILVA, Márcia Regina Goulart da. **O computador e a alfabetização: estudo das concepções subjacentes nos softwares para a Educação Infantil.** 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.
- SOUZA, Carolina Borges. **Crianças e computadores: discutindo o uso das TICs na Educação Infantil.** 97f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

*Recebido em 26.09.08*  
*Aprovado em 03.11.08*



# AS POSSIBILIDADES DA WEB NA APRENDIZAGEM DA LECTO-ESCRITA

Jocenildes Zacarias Santos \*

## RESUMO

O presente artigo compõe a dissertação *Redes de Aprendizagem: a construção da lecto-escrita nos labirintos da web*, que teve por objeto de estudo a aprendizagem da leitura e escrita na internet. Para tanto, utiliza-se da pesquisa qualitativa numa abordagem metodológica de estudo de caso. Compreender a leitura e a escrita como elementos de ligação entre o social e o individual é de grande relevância na construção do sujeito histórico e cultural que interage no ambiente virtual. A troca de conhecimentos através da internet possibilita o desenvolvimento de uma nova forma de ensinar e aprender. Portanto, o artigo objetiva construir, por meio de interlocuções teóricas, novas possibilidades de compreender a aprendizagem da leitura e escrita na *web*, de forma que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem possam desenvolver uma práxis pedagógica mais aproximada à formação do sujeito histórico, crítico, político e social. Logo, a aprendizagem da leitura e da escrita na *web* tem como possibilidade romper com procedimentos metodológicos que caracterizam a lecto-escrita como uma ação de memorização e decodificação de símbolos gráficos; para uma ação que pode ser desenvolvida a partir da construção de novas intermediações pedagógicas.

**Palavras-Chave:** Alfabetização – Leitura/Escrita – Internet

## ABSTRACT

### WWW'S POTENTIAL FOR LEARNING LECTO-WRITING

This paper is part of the master thesis *Networks Learning: The building of Lecto-written in the labyrinths of web* in which the object of study is learning to read and write on the Internet. Our research is a qualitative case-study. Understanding reading and writing as evidence of connection between social and individual is of great importance to build a cultural and historical subject who interacts in a virtual environment. The exchange of knowledge through the Internet enables the development of a new way of teaching and learning. We aims, thus, to build through theoretical considerations, new ways to understand learning of reading and writing on the web, so as to make possible that the subjects of the teaching-learning process develop an educational praxis nearer the formation of the historical critical, political and social subject. Therefore, the learning of reading and writing on the web permit to break

---

\* Mestre em Educação e Contemporaneidade pela PPGEduc/UNEB. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XIII, Itaberaba/BA, Brasil; e do Núcleo de Tecnologias Educacionais do Estado – NTE2, Salvador/BA, Brasil. Endereço para correspondência: Av. da França, Comércio, Prédio do Instituto do Cacau – 40000.010 Salvador/BA. E-mails: jzspm@yahoo.com.br / jzspmster@gmail.com

with methodological procedures that characterize lecto-writing as an act of memorization and decoding of graphic symbols, enabling an action which can be developed through new ways of teaching.

**Keywords:** Literacy – Reading/Writing – Internet

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante.  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.  
(Raul Seixas)

## Introdução

Toda e qualquer reflexão sobre o devir dos sistemas de educação e aprendizagem da leitura e escrita na *cibercultura* tem se apoiado numa análise prévia da tecnologia e sua relação com o saber.

As Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) estão possibilitando algumas modificações com relação à educação e à aprendizagem. O que pode ser aprendido não mais é previamente planejado, nem precisamente definido de maneira antecipada. Os percursos da prática pedagógica e os perfis de competência estão-se formando cada vez mais de maneira coletiva e, cada vez menos, têm a possibilidade de canalizar-se em programas ou currículos que sejam válidos para todo o mundo. Ao invés de uma aprendizagem estruturada por níveis, organizados pela noção de pré-requisitos e convergindo até saberes superiores, torna-se hoje importante preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxos, não-lineares, dialógicos e dialéticos, que se reorganizam conforme os objetivos ou contextos nos quais cada sujeito ocupa. Uma posição singular e coletiva.

Um estudo sobre o processo de construção da lecto-escrita desses sujeitos é um aspecto de grande relevância para a compreensão da aprendizagem mediada pelas TIC, pois se percebe a facilidade com que as crianças que interagem na internet constroem seus próprios conceitos, apropriando-se de novos códigos, novas linguagens e ícones.

Neste artigo, apresenta-se uma discussão teórica, por meio de uma lógica marxista, sobre essa construção mediada pela rede internet. Inicia a análise sobre a tecnologia enquanto uma produção humana, até a compreensão desta como mais um

elemento cultural e social que pode possibilitar ou não a aprendizagem.

Por meio de interlocuções com Ramal (2002), Alves (1998), Matta (2003), Arendt (2003), Lima Junior (2003) e Castells (1999), que representam a construção de redes de significados sobre tecnologia e conhecimento, foram construídos referenciais teóricos que apresentam à educação perspectivas para a formação de novas práticas pedagógicas mediadas pela rede internet.

## 1. A tecnologia e o conhecimento: uma possível articulação?

A construção do conhecimento é inerente ao homem desde o princípio da sua existência. Nas suas primeiras formas de expressão e de construção da realidade, ele sempre buscou criar condições de natureza prática para sobreviver. Nesse período, destacam-se as diversas formas de expressão do pensamento humano, por meio de desenhos, como sendo a representação dos conhecimentos construídos pelo homem em interação com o mundo. Segundo Ramal (2002, pág. 34), “a comunicação escrita e a oral se desenvolviam através de estágios: dos desenhos, traçados (pictogramas) até a escrita convencional” como instrumento comunicacional entre os homens.

As diversas formas de expressões do saber humano permitiram constituir relações entre tribos, povos, delimitando territórios. Nesse período, as atividades desenvolvidas pelo homem se concretizavam em materiais que atendessem às necessidades da vida primitiva.

Em constante comunicação com o mundo, o homem constrói conhecimentos, compreende e dá sentido, procurando nas suas inter-relações ampli-

ar mais e mais sua capacidade cognitiva. O agir sobre o mundo, dando sentido a ele, torna-se parte da condição humana (ARENDT, 2003). Essa ação humana sobre a natureza acontece de forma dialética e dialógica, caracterizando o homem como um ser plural, pois “A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir” (ARENDT, 2003, p.16). Logo, essa pluralidade humana permite ao homem manter o mundo em constante transformação, pensando sobre a sua existência, dialogando entre si, com o conhecimento e com a natureza.

Essa relação, segundo Gadotti (2003, p.25), não se estabelece por meio de uma práxis neutra, mas através de ações conscientes, em que o conhecimento se constitui histórico, social e dialético, porque é o pensamento coletivo que explica o saber individual. Dessa forma, acontece com o conhecimento, que é concebido como percepção da própria prática. Este, por sua vez, é assim compreendido, não somente porque seja individual, mas porque, com o tempo, a percepção o considera como realidade do ser humano. As sensações e as percepções também são dimensões psicológicas que incorporaram a prática e o saber dessa prática ao saber histórico-social.

Nesse contexto, Lima Junior (2003, p. 35) apresenta a pluralidade humana como a ação do homem que permite dar vida ao pensamento, materializá-lo e transformá-lo de acordo suas necessidades físicas e sociais. Sendo assim:

... essa ação *transformadora consciente* é exclusiva do ser humano e a chamamos **trabalho** ou **práxis**; e é conseqüência de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a transformá-la às nossas carências e inventar o ambiente humano. O trabalho é, assim, o instrumento da intervenção do humano sobre o mundo e de sua apropriação (ação de tornar próprio) por nós (CORTELLA, 1998, p.41 – grifos do autor).

É na ação do homem sobre o mundo que se materializa o trabalho. Esse agir, consciente e transformador, sob a forma de trabalho, gera a cultura. A cultura passa a ser a ação do homem sobre a realidade. O que hoje se apresenta como cultura tecnológica nada mais é do que a ação do homem

sobre o mundo a partir do seu pensar sobre este mundo (ARENDT, 2003, p.45). Tendo em vista que o ato de pensar humano também é uma tecnologia, compreende-se que:

... se o Conhecimento é relativo à história e à sociedade, ele não é neutro; todo Conhecimento está úmido de situações histórico-sociais, não há Conhecimento absolutamente puro, sem nódoa. Todo Conhecimento está impregnado (...) de história e sociedade, portanto, de mudança cultural. (...) Conhecimento é também político, isto é, articula-se com relações de poder (CORTELLA, 1998, p.127).

A condição do homem, pois, em agir sobre o mundo construindo conhecimento, remete à compreensão de que o conhecimento não está centrado numa verdade absoluta, nem numa única direção. Passa a existir de forma que atenda ao princípio da coletividade, subjetividade, interconexão e inter-relação entre sujeitos/mundo/conhecimento. Todos interagem entre todos, buscando a formação de uma *inteligência coletiva*.<sup>1</sup> Assim, o conhecimento se dá no processo de construção social, no qual o progresso deste depende das relações que se estabelecem entre os sujeitos.

A transformação do conhecimento, a partir das modificações sociais, possibilita ao homem “*metamorfosear*” a realidade (LIMA JUNIOR, 2003, p.47). Essa mudança se dá quando o conhecimento não dá conta das explicações com relação ao objeto a ser desvelado. Assim sendo, o sujeito se encontra em um processo de mutabilidade, possibilitado pelo saber construído historicamente e pelo saber científico, em que a dúvida é a condição do existir (RAMAL, 2002, p.56).

O conhecimento assume um novo papel na sociedade tecnológica: o de possibilitar ao homem condições para traduzir o próprio conhecimento. Essa realidade desvelada no ato de educar transformou o seu processo de construção em dois aspectos: a tecnologia e o conhecimento, imbricados, em prol da construção de novas realidades e a tecnologia utilizada a serviço da massificação humana, enfatizando o paradigma positivista.

<sup>1</sup> Inteligência coletiva: uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências, como também toda ação de construção na rede mediada pelos sujeitos, numa interação dialógica de trocas de informações, objetivando a construção coletiva do conhecimento (LEVY, 1998, p.28).

A educação, em todos os níveis de ensino e de modalidades, ainda está fortemente impregnada do pensamento conservador newtoniano-cartesiano, demorando a absorver as mudanças geradas pela revolução tecnológica. Grande número de professores apresenta a tecnologia como a utilização da técnica pela técnica, na busca da eficiência e da eficácia, das verdades absolutas e inquestionáveis e das evidências concretas. Nesse processo, a sociedade capitalista, com uma visão racionalista e positivista, tem permitido o acirramento das desigualdades sociais. No dizer de Cardoso (1995), o paradigma cartesiano, ainda presente em muitas das atitudes da humanidade, levou ao “culto do intelecto e o exílio do coração”. (BEHRENS, 2005, p.75)

O ato de educar necessita ter por objetivo a condição humana<sup>2</sup>; ensinar os processos existentes nas relações entre conhecimento/saber/mundo. Nessa relação, a tecnologia deve ser vista como a extensão da linguagem, da ação, da reflexão e dos modos interpretativos de ser e viver no mundo. Segundo Lima Junior (2003):

Posso dizer também que o modo hologramático de organização e a recursividade servem para entender a própria aventura do conhecimento humano como não se tratando de um modo único de conhecimento (enquanto processo e produto), pois assim se retornaria a uma concepção a-histórica do conhecimento. Inscrito na dinâmica parte-todo e todo-parte, o conhecimento é produzido num contexto histórico-social, só podendo ser compreendido contextualmente (LIMA JUNIOR, 2003, p.10).

Nesta concepção, a tecnologia possibilita a produção de um conhecimento histórico-social que parte das relações históricas entre os sujeitos, numa ação comunicativa e dialógica. Uma condição humana que faz com que esta rompa com a concepção anteriormente existente, em que conhecimento e técnica caminhavam por vias distintas. O conhecimento passa então a ser tecnologia, e o homem reflete sobre esse conhecimento. Esta reflexão se ressignifica, partindo do *pensar* enquanto condição física para um *pensar* como uma ação do homem sobre o mundo.

As novas formas de inter-relação que objetivam a sua sobrevivência possibilitam a construção do conhecimento a partir da relação homem/conhecimento/ mundo. Logo, “Pensar, então, sobre técnica e tecnologia é compreender que ambas

estão imbricadas, sendo uma e outra uma extensão do pensamento humano” (LIMA JUNIOR, 2003, p.3). É construir reflexões acerca do homem como sujeito histórico criador, compreendendo que a técnica e a tecnologia nunca deixaram de acompanhá-lo desde sua origem. Do *Homo faber* aos técnicos e tecnólogos da contemporaneidade, o avanço da técnica é concomitante ao da evolução humana, porque “... a técnica é, em cada caso, um projeto histórico-social; nela se projeta o que uma sociedade e os interesses nela dominantes pensam fazer com os homens e com as coisas” (HABERMAS, 1968, p. 47).

Sendo o ato de pensar inerente ao homem e estando igualmente relacionado ao seu projeto histórico, o conhecimento se apresenta numa tentativa de materialização desse projeto. Portanto, segundo Oliveira (2002, p.26), Platão foi quem primeiramente se deteve sobre o conceito de técnica (*teckné*) e conhecimento (*lógos*), dizendo que toda técnica está envolvida com o conhecimento, isto é, com a razão; ou seja, a técnica e a tecnologia, nesse caso, estariam relacionadas ao processo do pensamento. Por conseguinte, o fazer humano e o ato de pensar sobre este fazer permitem à tecnologia imbricar-se ao homem, tornando-se uma condição humana.

## 2. A Tecnologia como produto do social

O computador tem sido utilizado como uma ferramenta no processo educacional que acaba por obscurecer, em alguns momentos, uma melhor definição acerca da sua existência. A sua proliferação, sua complexidade e seu impacto social são aspectos que caracterizam um novo pensar técnico.

<sup>2</sup> A condição humana, neste caso, refere-se à “vita activa”, explicitada por Hanna Arendt, no livro: *A condição humana*. Apresenta três aspectos fundamentais para designar as atividades humanas:

- O labor: seria a condição biológica do homem para sua sobrevivência. No caso, as necessidades básicas do homem (alimentar-se etc.)
- O trabalho: seria a condição artificial do homem para sobreviver. No caso, seriam as produções que o homem faz.
- A ação: seria o processo das relações do homem com os outros homens na Terra. Sua condição plural na vida humana.

O homem por si só não tem como explicar a sua própria natureza, este explica a sua condição humana.

co. Esta realidade, porém, se contrapõe à da sociedade da informação, que se apresenta como um espaço social que instaura um pensamento sobre o fazer técnico, uma vez que “Passamos de uma técnica que pensava fundamentalmente em termos de domínio da execução a uma técnica que se questiona sobre os processos de concepção e sobre as possíveis racionalizações desses processos” (SCHEPS, 1996, p.33).

Atualmente, a tecnologia também tem sido compreendida como um produto do social. Na compreensão para além do instrumental tecnológico e do artefato maquínico, emergem novas concepções de ensino e de aprendizagem, o que permite ao homem produzir conhecimentos a partir da suas necessidades objetivas e subjetivas.

Nesta concepção, as tecnologias,

... dão suporte à produção de um incomensurável volume de informações, possibilitam uma enorme diversidade de alternativas para seu armazenamento e recuperação e fornecem ao fluxo da informação uma amplitude, uma intensidade e uma velocidade que não poderiam ser antecipadas sem conexão das redes informacionais em superinfolvias. Se por um lado, as tecnologias de informação e comunicação levam a uma superação das fronteiras espaço-temporais – porque promovem interações independentemente dos limites físicos e estabelecem interconexão entre diferentes redes de computadores, codificando e decodificando informações de diversos bancos de dados e permitindo o acesso a qualquer interessado, diretamente de seu computador pessoal – por outro lado, elas também demandam competências cada vez mais especializadas de busca, análise e seleção de informação disponibilizada (BURNHAM, 1998, p.3)

A tecnologia, sob este ponto de vista, colabora para a formação de diferentes grupos sociais, criando espaços *multi-referenciais de aprendizagem*. Já sob o ponto de vista de um sistema capitalista neoliberal, tende a limitar-se a apenas mais uma ferramenta que possibilita o preparo da mão-de-obra. Os problemas que possam gerar uma sociedade mais desigual não vão depender única e exclusivamente dessa ferramenta, mas da sua utilização. Assim, estes problemas “... só podem ser evitados com a adoção de medidas preventivas desde já e com a preparação de outras mais radicais para o futuro próximo” (SCHAFF, 1995, p.29).

Tais medidas podem ser iniciadas a partir da compreensão de dois princípios:

- a tecnologia enquanto elemento que possibilita a construção do conhecimento;
- o caráter da não neutralidade tecnológica, caracterizada pela condição de a mesma, por si só, não determinar a sociedade.

Sendo assim:

... é claro que a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo (CASTELLS, 1999, p.25).

Este complexo padrão interativo, apresentado por Castells, quando transposto à interação do sujeito com a tecnologia, possibilita o surgimento de novas aprendizagens e se contextualiza na formação do homem / mundo. A ampliação da aprendizagem contribui para a compreensão das relações que se estabelecem nos níveis político, social, econômico e educacional. Essa formação é construída coletivamente, compreendendo-se que o saber específico dos sujeitos interage com outros saberes, transformando-se numa teia de relações, em que o conhecimento já não é mais específico e único, mas construído coletivamente em rede, o que acaba por concretizar a formação do pensamento em rede.

Para tanto, Ramal (2002, p. 34) afirma que pensar sobre essa construção coletiva rompe com o paradigma de uma única forma de construção do conhecimento. Passa-se da visão cartesiana de construção para a compreensão da tecnologia como elemento de mudança das relações sociais acumuladas ao longo do tempo na sociedade. O conhecimento científico, até então visto como único, como verdadeiro e como absoluto, perde seu poder, em troca de “verdades coletivas e relativas”.

A sociedade, em alguns momentos, nega a essência da tecnologia, porque não está pronta para o que Sigault (1996, p.54) chama de *cultura tecnológica*, isto é, não a considera como um objeto de conhecimento importante, que apresenta uma leitura de seu processo, sua história, dos fatos so-

ciais, das produções humanas. Daí a tecnologia ter a necessidade de ser vista como um objeto legitimado pela sociedade, arriscada a tornar-se utilizada ou pré-orientada pelos seus interesses, com objetivos socioeconômicos pré-determinados.

Nesta concepção, a tecnologia, por si só, não atende às necessidades da aprendizagem, sendo ela limitada apenas a um aparato maquínico, impossibilitando uma possível articulação com a construção do conhecimento.

Esta via ativa, relativa à criação / produção da condição humana e da mundanidade, assume na sociedade capitalista industrial uma expressão material, determinista e mecanicista, tornando-se ideologicamente reducionista. Por outro lado, os recursos tecnológicos, as técnicas e a tecnologia - potencializados pela Ciência moderna – tornam-se restritos ao aspecto meramente instrumental, deslocados intencionalmente de sua gênese antropológica e histórica (LIMA JUNIOR, 2003, p.3).

Reafirma-se, pois, com Lima Junior (2003), a necessidade de romper com a concepção da tecnologia enquanto aparato maquínico, que enfatiza os ideais da educação estabelecidos pela burguesia ao longo do tempo, revelando a sobrevivência de uma educação profissionalizante.

... desde o século XVIII, via-se surgir a educação formal profissionalizante, ainda que no início não atendesse a grandes contingentes, mas caminhava no sentido de tornar-se cada vez mais popular e de levar a escolaridade a uma posição de necessidade social. A primeira necessidade desta educação foi quanto ao atendimento do comércio da cidade (MATTA, 2002, p.15).

O que se tem, portanto, como concepção de aprendizagem articulada à tecnologia, em alguns espaços educacionais, é de mais um aparato maquínico a serviço da reprodução de um sistema capitalista. O simples ato de digitar um texto copiado do livro, de copiar textos da internet, ou, apenas, reproduzir desenhos, reduz a tecnologia a mais uma ferramenta para incrementar as práticas pedagógicas. Como também a compreensão, por parte dos dirigentes, com relação à necessidade de inserir na grade curricular cursos de informática para os alunos, legitima o que as teorias contemporâneas tanto têm tentado desmistificar: o conhe-

cimento na sua forma cartesiana e hierárquica de aprendizagem. Tem-se em vista que existem práticas pedagógicas e concepções teóricas que caracterizam a tecnologia como um elemento potencializador da aprendizagem.

Esta relação toma por base algumas discussões de Castells (1999), no que se refere ao papel do Estado e da tecnologia na sociedade, uma preocupação que passa pelo entendimento do uso da tecnologia como determinante ou não do sistema. Compreende-se que a acelerada modernização tecnológica, pela qual a sociedade vem passando, é capaz de mudar o destino da economia, do poder militar e do bem-estar social. Essa modernização, que toma por base a análise da implantação da tecnologia na sociedade, sob os moldes da lógica organizacional do sistema capitalista, exige do Estado uma definição acerca dos reais objetivos da sua utilização, para que os elementos tecnológicos não se tornem mais um meio de dominação do próprio Estado sobre os sujeitos, bem como a manutenção da classe dominante sobre a classe proletária. Logo:

... o que deve ser guardado para o entendimento da relação entre tecnologia e a sociedade é que o papel do Estado, seja interrompendo, seja promovendo, seja liderando a inovação tecnológica, é um fator decisivo no processo geral, à medida que expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e uma época determinados ... (CASTELLS, 1999, p.31).

Dessa forma, o Estado define o uso do conhecimento e as relações que se estabelecem deste com a tecnologia. O conhecimento, quando legitimado e autorizado pelo poder, obscurece o verdadeiro potencial que ela apresenta para a formação de uma sociedade mais intelectualmente desenvolvida e, conseqüentemente, mais crítica, que, segundo Alves (1998), na escola;

... instaura um conhecimento por simulação, porque a idéia de concreto, no sentido de manipulável, palpável, que pode ser tocado, sentido; que faz parte da vida real, convivendo no mesmo espaço, esvazia-se de sentido, já que o virtual também é real! Sabemos que temos que contextualizar os conhecimentos construídos pela humanidade, porém, em tempos de novas tecnologias, temos o rompi-

mento com este *real*, já que podemos ter acesso a uma teia de novos conhecimentos e informações, simulando realidades, estabelecendo relações sócio-afetivas, virtualmente, com outros sujeitos ... (ALVES, 1998, p.44).

Pensar a tecnologia enquanto possibilitadora da aprendizagem significa compreender que esta não se apresenta como elemento inovador para resolver os problemas educacionais, mas que a sua existência ajuda a legitimar uma aprendizagem que mais se aproxima dos processos de construção do conhecimento.

Logo, quando a comunidade educacional partir para a compreensão de que novas possibilidades de articulações entre a tecnologia e o conhecimento podem ser originadas, surgirá outra problemática, a que transpõe para a tecnologia, como sendo mais um condicionante da exclusão social. Na realidade, os problemas de uma sociedade existem e são consequência da sua própria dialética. O que não se pode perder de vista é deixar que os mesmos sejam usados como justificativa para a manutenção dos sujeitos na condição de alienação.

### 3. A leitura e a escrita na internet: traçando novos desafios

A leitura e a escrita, ambas mediadas pelos elementos tecnológicos, têm sido elementos de discussão entre muitos professores e teóricos. O ato de ler e de escrever na *web* vem instaurando novas indagações: Há uma mudança na construção da grafia nas interações da internet?

A análise que será apresentada objetiva suscitar algumas reflexões acerca da construção da escrita no espaço virtual, tendo entendimento de que tais interlocuções não são suficientes para dar conta da complexidade do subtema; logo, dar-se-á continuidade, posteriormente, a partir de um estudo mais profundo sobre a presente questão.

A internet, sendo um espaço constituído da integração de várias mídias (som, imagem, texto), possibilita a instauração de novas linguagens comunicacionais. A escrita teclada nos *chats*, *e-mails* e *orkut* representa novas lógicas de interpretações dos signos e a formação de diferentes redes de significados. Por isso, "... esse processo poderia criar fendas e espaços para que brotassem signos

que seriam ao mesmo tempo suporte e prolongamento do imaginário, estruturar reflexões e posicionamentos críticos e levar a transformações ainda mais significativas no processo de construção e difusão do saber" (ALVES, 2003, p. 117).

As práticas educacionais vigentes, por ignorarem ou desconhecerem as tecnologias, não avançaram na compreensão das possibilidades de construção da lecto-escrita a partir da interação crianças/rede/mundo. Nota-se que novos instrumentos culturais da contemporaneidade vêm-se apresentando como mediadores de outras formas de leitura e escrita, destacando-se aí o uso da internet.

No século XX, a rede internet surge rompendo a barreira tempo/espaço. As relações estabelecidas nas interconexões imbricam-se umas às outras, formando novas linguagens, comunidades de aprendizagens e conhecimentos em rede. As inter-relações entre os sujeitos e objeto, construindo conhecimento, enfatizam cada vez mais o que os teóricos caracterizam como construção coletiva do conhecimento.

Tendo em vista que o processo de construção da leitura e da escrita é desenvolvido por meio de fases<sup>3</sup>, que podem ser ressignificadas de acordo com o desenvolvimento cognitivo do sujeito e sua interação com o meio, nas interações em rede concretizam-se os processos de formação do pensamento do sujeito em interação com o objeto, a partir da construção de relações que se dão na percepção deste sobre a sua realidade, gerando o que Matta (2001, p.5) denomina de concretude<sup>4</sup>. Este pensar, que envolve processos de reconstrução, coor-

<sup>3</sup> Estas fases são apresentadas por Emília Ferreiro (1986) como:  
– Realismo nominal – a criança relaciona a grafia da escrita a tentativas de correspondência ao objeto.

– Pré-silábica – a criança compreende que, para cada leitura do objeto, há uma escrita diferente.

– Silábica – nesta fase, a criança já compreende que, para cada letra, existe a correspondência a uma sílaba.

– Alfabética – fase que corresponde ao abandono da hipótese silábica para a compreensão de que os caracteres da escrita correspondem aos sons da fala.

<sup>4</sup> O termo **Concretude** refere-se "... a uma relação entre sujeito e determinados elementos dos objetos ou contextos percebidos. As relações concretas do sujeito aprendiz com o que ele percebe de sua realidade é que provocariam os contrastes entre suas concepções e o que se observa do contexto, provocando desequilíbrio e gerando a aprendizagem". (MATTÁ, 2001, p.5).

denação, reversibilidade e diferenciação, possibilita a aprendizagem da leitura e da escrita. E esta se estabelece a partir das interações da criança com o objeto do conhecimento, revelado numa dinâmica de rede e interconexões que acontecem em tempo real, em sua existência.

Ressalto, então, que o conhecimento humano revela-se numa dinâmica de rede (...) com diversos nós, diversas formas de organização (diversas ordens), diversas possibilidades de atualização; inacabada, embora descritível a cada momento; visível a partir de certo ponto do processo e do contexto; vivencial dentro de um determinado tempo e contexto (permanência transitória); expresso através de “gramáticas”, lógicas, inteligibilidades singulares, mas mutáveis, instáveis, incompletas... Trata-se de configurações de sentido ao longo da história humana (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 5).

Nessa interação, compreende-se a relação do sujeito com o objeto como uma estrutura constituída por elementos inseparáveis. O meio (objeto), segundo Vygotsky (1994, p.39), é parte integrante do próprio sujeito, como matéria, conteúdo cognitivo e histórico. Essa concepção de Vygotsky (1994, p.47) contribui para a compreensão da inter-relação existente entre sujeito e objeto, considerando o sujeito como histórico e o objeto cultural, o qual Matui (1995, p.45) define como desvelamento de relações sociais.

Esse objeto do conhecimento, que Matui (1995, p.45) apresenta descoberto nas teias de relações sociais, se processa por meio de construções, possibilitando ao sujeito administrar, sistematizar e reorganizar o seu conhecimento. Pode ser visto nas interações entre indivíduos na rede, a partir dos elos que se formam entre homem / mundo, bem como da compreensão sobre o processo de elaboração do pensamento e sua construção por meio de interconexões. Essa ligação Freire (2003, p.28) explicita como:

Viver no mundo é viver de contatos, estímulos, reflexos, reações; viver com o mundo é viver de relações, desafios, reflexão e respostas. Esse princípio, que é de caráter antropológico e que explica o lugar do ser humano em seu universo natural, social e concreto leva a afirmar que, no “círculo de cultura”, o educando não é objeto senão sujeito da educação. Esse sujeito está fazendo-se porque está in-

completo e sua vocação sempre será “ser mais” (FREIRE, 2003, p.28).

O reconhecimento do sujeito e do objeto como organismos vivos, ativos, abertos, em constante intercâmbio com o meio ambiente, concebe a aprendizagem da lecto-escrita como algo não mecanicista e linear, mas como uma movimentação que apresenta indivíduos imbricados ao objeto e processo. A criança, sendo objeto e processo, torna-se única, apesar de cada uma ter sua especificidade numa formação em rede de saberes e conhecimento.

Sujeito/objeto constituem-se, pois, como elementos de motivação para que a aprendizagem e a comunicação na rede rompam com a lógica existencial de tempo, espaço, de diferentes níveis de produção escrita e de linearidade.

Segundo Ramal (2002, p.54), através da interação com/entre os grupos na *web*, há uma multiplicidade de visões, nas quais o rompimento com as regras pré-estabelecidas e, possivelmente, a instauração de uma nova forma de ser e de pensar na sociedade transformam as relações, o modo de aprender e comunicar e possibilita uma aprendizagem em cooperação. É fundamental a ligação entre os processos em maturação e aqueles já adquiridos, bem como o elo que se estabelece entre o que a criança pode fazer, independentemente e em colaboração com os outros, admitindo que ela tenha condições de construir mais em colaboração do que individualmente.

Na *web*, os sujeitos constroem redes de significados, valendo-se de outros pares e interlocutores, com olhares e conhecimentos diferenciados do seu *eu* em inter-relação com outros “*eus*”. A leitura e a escrita, nessa interconexão, podem vir a legitimar a sua verdadeira função social e possibilitar à criança se tornar um sujeito que procura compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Contudo:

... a comunidade atribui a si própria, explicitamente, como objetivo, a negociação permanente da ordem das coisas, da sua linguagem, do papel de cada um, a identificação e a definição dos seus objetos, a reinterpretação da sua memória. Nada é imutável, mas isso não significa a existência da desordem ou do relativismo absoluto, pois os atos são coordenados e avaliados em tempo real em função de um grande

número de critérios, eles próprios constantemente re-avaliados em contexto (LÉVY, 1994, p.42).

Ramal (2002, p.62), ao analisar as interações entre sujeito/rede, a partir do *ciberespaço*<sup>5</sup>, apresenta-o como uma possibilidade de construção coletiva que permite a formação de *ciberculturas*<sup>6</sup>. Nesse espaço, os saberes dos sujeitos que nele interagem são fatores preponderantes para a aprendizagem em rede, pois estes dialogam com diversas culturas, resultando numa educação *intercultural*<sup>7</sup>, que permite a formação de comunidades por meio de ações sociais dialógicas. A realidade de cada sujeito, nesse momento, torna-se elemento essencial para fomentar novas aprendizagens que se constituirão numa práxis contextualizada.

Compreende-se que o ambiente do *ciberespaço* possibilita a construção de hipertextos que, por meio de seus variados *nós (links)*, conduzem o autor/leitor a caminhos estabelecidos por relações que se constituem em um desenvolvimento social, político e cognitivo. Esses *links* são janelas abertas para novas construções/desconstruções entre diferentes sujeitos. Nessa interconexão, se permite acreditar que a linguagem e a escrita são elementos de maior ligação entre o individual e o social e que o processo de construção da realidade social se dá no momento em que este incorpora a linguagem a experiências já vividas em família.

... a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VYGOTSKY, 1994, p.33).

Vygotsky (1994, p.35) faz uma abordagem desse processo em três idéias centrais:

- as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico;
- a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

A internet, portanto, pode atuar como mediadora na construção de novas aprendizagens por meio

do seu imbricamento com os sujeitos, valendo-se de vários olhares e pensamentos. O sujeito compreende a sua realidade a partir da visão histórico-social. As interações atuam nos níveis social, político e cognitivo, uma vez que, nesse espaço virtual, denominado de *ciberespaço*, são formadas novas comunidades de aprendizagem.

O estudo sobre a lecto-escrita através da internet instaura novas concepções, tomando como exemplo a *aprendizagem colaborativa*<sup>8</sup>, ou novas compreensões de como se processa a aprendizagem estando o sujeito fisicamente distante/perto, comunicando-se por meio de redes eletrônicas. Assim, ao compreender essa construção na *web*, o educador passa a mediar a aprendizagem significativa, tomando por base a mobilidade e a não-linearidade, permitidas pela rede. E, ao perceber o sujeito e suas produções nesse imbricamento, por meio da qual as tecnologias possibilitam a re-integração dos homens nas comunidades colaborativas de aprendizagem, garante-se, nos momentos de interações, o resgate da identidade histórica, para que estes possam reconstruí-la, compreendendo o seu papel histórico-crítico dentro do contexto social.

Há um potencial de transformação social e da prática humana no relacionamento colaborativo e pleno de interatividade possibilitada às comunidades humanas pelas tecnologias da informação. Mas este potencial se realiza a partir do diálogo concreto entre as necessidades dos sujeitos e coletividades e a capacidade das tecnologias de atender a esta necessidade (MATTA, 2002, p.5).

Segundo Matta (2002, p.6), as tecnologias potencializam as transformações sociais, numa dia-

<sup>5</sup> Este termo foi inicialmente dado por Willian Gibson no clássico de ficção científica *Neuromancien*. Designa o universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e social. (LEVY, 1998, p. 104).

<sup>6</sup> Levy (1999) explica como sendo o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

<sup>7</sup> Uma educação, em que as culturas dialogam entre si, e que "... propõe uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas" (FLEURI, 2003, p. 78). Este termo pode ser mais bem esclarecido no livro: FLEURI, Reinaldo (Org.). Educação Intercultural. São Paulo: DP&A, 2003.

<sup>8</sup> Um melhor esclarecimento acerca do termo, vide Matta (2003).

logicidade concreta. Logo, esse diálogo, que se trava entre as diversas culturas, possibilita o resgate da identidade do sujeito sem perder de vista a sua origem, porque a “Afirmção da identidade não significa necessariamente incapacidade de relacionar-se com outras identidades (...), ou abarcar toda a sociedade sob essa identidade” (CASTELLS, 1999, p. 39). As interações, então, com as tecnologias possibilitam um repensar da aprendizagem por parte do educador no que se refere aos seguintes aspectos: aos sujeitos do processo, às práticas metodológicas e ao processo ensino-aprendizagem<sup>9</sup>.

O sujeito passa da condição de espectador do processo ensino-aprendizagem para autor e co-autor do conhecimento. Ele elabora, constrói e socializa conhecimentos através da reflexão constante do seu papel enquanto sujeito histórico. Estando na *web*, a sua participação transcende as relações de poder e saber construído historicamente. Não há quem fale para alguém que passivamente escuta, mas uma construção coletiva, onde todos falam e ouvem, numa troca que rompe com a lógica comunicacional entre emissor e receptor. O sujeito passa a garantir sua própria aprendizagem.

No que tange às práticas metodológicas, o professor concebe a construção do conhecimento como uma teia de significados, na qual todos os conteúdos se interligam em uma formação de rede de conhecimentos. A partir desta compreensão, não existem práticas metodológicas exclusivas, porém, a cada interação, a cada *clique* na rede, em conjunto, alunos e professor construirão procedimentos didáticos que possibilitem avançar na aprendizagem da lecto-escrita.

No que se refere ao processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento se dá por meio de uma relação de trocas de saberes, de conhecimentos e de informações, o que caracteriza a própria interatividade. O ensino na internet pode romper com a concepção sequencial de transmissão do conhecimento pelo educador, e a aprendizagem deixa de ser vista como mera aquisição de saberes. As relações se dão com/na interação dos sujeitos e objeto, instaurando uma nova concepção dos seus papéis no processo de ensino-aprendizagem. O professor constrói uma visão sistêmica para poder compreender as múltiplas possibilidades de mediar a aprendizagem.

Na *web*, sujeito e objeto que, anteriormente, as teorias positivistas poderiam analisar separadamente, imbricam-se numa única formação. O aluno transcende a condição de sujeito para objeto nessa interrelação. É sujeito quando navega e constrói o conhecimento; por outro lado, ele se torna o objeto quando o outro, que interage com ele na rede, constrói seu conhecimento a partir das trocas de informações e experiências que são inter-relacionadas na comunicação. É nesta relação que ele se torna autor e co-autor ao mesmo tempo.

Segundo Alves (1998, p.42):

Nessa perspectiva, penso que a internet atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mediando a construção de novos conhecimentos, novos saberes. Na rede, os sujeitos aprendem/apreendem valendo-se de vários outros, com olhares e conhecimentos diferenciados, permitindo a passagem do nível de desenvolvimento real para o nível de desenvolvimento potencial (ALVES, 1998, p.42).

A mediação, podendo também ser possibilitada pela internet, ressalta a compreensão de que na *web* não há início e fim, os *links* possibilitam um movimento não sequencial, proporcionando ao sujeito o desenvolvimento cognitivo permanente. Os pré-requisitos para a compreensão da leitura e da escrita deixam de existir, transcendendo para conteúdos em rede, em teias de informações, imagens, sons e elos, o que, para Nogueira:

... subsiste em um espaço de representações, constituindo uma teia de significações. Os pontos (nós) são significados – de objetos, pessoas, lugares, proposições, teses (...); as ligações são relações entre nós, não subsistindo isoladamente, mas apenas enquanto ponte entre pontos. Desenha-se assim, desde início, “uma reciprocidade profunda”, uma dualidade entre nós e ligações, entre intersecções e caminhos ... (NOGUEIRA, 2002, p. 34).

Assim, o espaço virtual se aproxima da formação do pensamento da criança, pois este é elaborado como uma rede, uma infinita teia, que comporta várias informações em constantes modificações. Os saberes constituem as experiências de vida de cada sujeito, e estão ligados como *nós*, formando

<sup>9</sup> Os três elementos são explicitados pela pesquisadora a partir do diálogo com os autores: Vygotsky (1994), Ferreiro (1993) e Padilha (2001).

uma rede de aprendizagens. Desta forma, a internet é explicitada como um espaço onde os *links* são elos entre os diversos saberes. Daí o imbricamento sujeito/rede vir a possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita.

O saber não é mais uma pirâmide estática, ele incha e viaja em uma vasta rede móvel de laboratórios, de centros de pesquisa, de bibliotecas, de bancos de dados, de homens, de procedimentos técnicos, de mídias, de dispositivos de gravação e de medida, rede que se estende continuamente no mesmo movimento entre humanos e não-humanos, associando moléculas e grupos sociais, elétrons e instituições (LÉVY, 1998, p. 79).

A ressignificação do saber, ao qual Lévy (1998, p. 79) se refere, se dá sob dois aspectos: como um momento novo, próprio das necessidades práticas da sociedade atual, que não consegue mais se realizar como um saber pré-definido e transmitido hierarquicamente, e, devido à formação estrutural da rede internet (*links* e hipertexto), se aproxima da formação do pensamento humano, pois o sujeito no processo de construção do conhecimento elabora suas idéias numa lógica parecida com a da *web*. A lógica da reversibilidade, da troca com o outro, do contato com diversos conhecimentos e linguagens e da legitimação da sua identidade, enquanto ser histórico-social.

Segundo Lévy (1996, p.61), essa relação que se estabelece entre a internet e as funções cognitivas humanas parte da compreensão de que o *ciberespaço* possui suportes, tais como: a memória (bancos de dados, hipertextos, fichários digitais), a imaginação (simulações), a percepção (sensores digitais, realidade virtual) e o raciocínio (modelização de fenômenos complexos). Pensar na aprendizagem da lecto-escrita na *web* é construir espaços de representação não sequenciais, que se organizam conforme os objetivos ou contextos dos sujeitos envolvidos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e coletiva.

Atualmente, as práticas pedagógicas que utilizam a internet ainda não alcançaram esta concepção. O que é apresentado como trabalho de aprendizagem, por meio da rede, encontra-se atrelado a currículos pré-determinados, estruturados por níveis, tornando difícil, para os professores, desenvolverem uma prática pedagógica diferenciada.

Sem autonomia para o desenvolvimento de novas práticas, o professor acaba por reproduzir indiretamente o que o sistema social determina. Nota-se que, numa concepção de aprendizagem nessa perspectiva, os sujeitos irão permanecer como grupos sociais hegemônicos, acríticos e reprodutores do sistema, sem compreender as interações na rede como momentos de resgate da identidade cultural e social e do estabelecimento de relações entre autores e co-autores, através da formação de uma aprendizagem dialógica e dialética, em que são constituídas novas formações sociais que tentam atender às necessidades do sujeito em um mundo repleto de contradições.

Aqui, o interesse está na relação entre cultura, representação, discurso, identidade, subjetividade, poder, (...), de forma importante, prazer e investimentos psíquicos. (...) Eles também podem ser encorajados a considerar a interação entre os diferentes textos ou, além disso, entre textos, contextos e sujeitos, isto é, os textos em seu contexto mais amplo e o envolvimento das pessoas com ambos (DELORS, 2000, p. 102).

Logo, de acordo com Delors (2000, p.102), constata-se que a escola está diante de um novo conceito de aprendiz, que não pode ser mais pensado longe da interação com as modernas tecnologias, em que é autor e co-autor ao mesmo tempo, nem da internet, que permite a comunicação entre os indivíduos e o rápido acesso às informações e possibilita novas implicações de leitura e escrita que precisam ser conhecidas, estudadas e compreendidas por aqueles que trabalham com a educação.

#### **4. A criança como autora e co-autora do conhecimento na internet**

O desenvolvimento das estruturas mentais das crianças na base alfabética é um aspecto de grande relevância para a compreensão da construção da leitura e escrita. Principalmente hoje, frente a essa era tecnológica, percebe-se a facilidade com que a criança interage com o computador, construindo seus próprios conceitos e se apropriando de novos códigos, novas linguagens e ícones. Também como parte da sua formação educacional, a interação com outros sujeitos em um espaço que

lhe possibilite autonomia, criatividade, ser autor e produtor de conhecimento é de suma importância.

Nesse ambiente de possibilidades, que também agrega textos, a criança reconhece novos símbolos para a construção da sua base alfabética. Essa construção não depende necessariamente de habilidades pré-formadas para acontecer, pois, segundo Matui (1996, p.10), na teoria sócio-construtivista, os pré-requisitos não são habilidades ou destrezas que a criança deva demonstrar possuir antes que lhe autorizem a participar do ensino formal, mas aquelas noções, representações, conceitos, operações, relações etc., que aparecem teoricamente fundamentadas e empiricamente validadas como as condições iniciais que a criança já possui em contato com o social, o meio; e sobre as quais e, dadas certas condições, se caracterizam teoricamente como processos de desequilíbrio.

Essa construção, que se dá por meio do contato direto com materiais textuais, possibilitando a construção de significados, requer da criança o desejo pelo novo a ser descoberto; esse desejo se dá através do outro, pelo prazer de comunicar-se, criar e interagir com o mundo. A cada elaboração do pensamento para decodificar os símbolos (palavras) que aparecem nos textos, a criança organiza suas idéias, reorganiza e cria seus próprios meios para atingir o seu objetivo, que é ler e dar significado ao que foi lido.

Na rede, em contato com o hipertexto, jogos, *blogs*, *chats* etc., percebe-se a facilidade com que as crianças interagem nesses ambientes, com o desejo e o desafio de alcançar o novo, o diferente. A forma *hipertextual*<sup>10</sup> com que a internet se apresenta possibilita o desenvolvimento cognitivo, a legitimação da identidade, quando há interatividade entre os sujeitos e a construção do pensamento em rede. Neste caso, a leitura e a escrita passam de mera reprodução mecânica à construção. É um momento de autoria que se faz por meio de novas linguagens comunicacionais e da ressignificação do conhecimento em interação com outros sujeitos. Logo, as interações na *web* possibilitam a formação de um sujeito cognoscente. Sua interface coloca-o diante de um mundo em interações que se estabelecem por meio de textos, imagens e sons, penetrando em um novo universo de criação e de leitura de signos e gerando novos sentidos.

Ao *clicar* na tela, a criança interage com uma série de comandos: o uso do teclado complementado pelo *mouse*, menus que direcionam as operações que devem se realizar, a velocidade com que as informações são processadas contribuem para que o processo da aprendizagem da leitura e da escrita deixe de ser linear e se converta em *links*. Essas interações despertam o desejo de querer mais e mais, sem medo de errar e de descobrir.

Assim, pensar as tecnologias enquanto condição para a formação do conhecimento é compreender as relações que se estabelecem entre homem/tecnologia/mundo. Podemos imaginar que as tecnologias são elementos mediadores dessa relação, que se constitui na materialização histórica do ser humano ao longo dos tempos.

## Considerações finais

Como interagir e transcender na internet sem medo de errar?

A forma de expressar suas idéias e de se comunicar na *web* possibilita à criança compreender o “erro”, porque há momentos em que a idéia de erro emerge do contexto de um padrão considerado “correto”. Sendo assim, as interações na internet passam a acontecer por meio da autonomia que a criança constrói ao saber que naquele espaço o “erro” pode expressar a busca, o caminho, o esforço dela para a compreensão do conhecimento. Os padrões das normas cultas da linguagem não são cobrados como condição primordial para o estabelecimento da comunicação, permitindo comunicar-se com outros sujeitos que interagem no ambiente, sem restrições ou “medo de errar”. Segundo Ramal (2002, p.119), “No campo do virtual, os valores da classe dominante, a fala “correta”, a estrutura rígida, são vencidos pela mensagem situacional, pela flexibilidade e pela plurovelocidade que decorrem de um novo tempo que faz, mais uma vez, a linguagem como expressão humana fluir, se distender e se recriar”.

<sup>10</sup> O hipertexto definido por Levy (1996) seria um texto estruturado em rede, constituído de nós ou elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, seqüências musicais etc, ligados entre si através de referências, notas, indicadores e botões que efetuam a passagem de um nó para o outro.

Reafirma-se assim, segundo Lanjonquière (1998, p.45), o conceito de erro: "... não são fenômenos que aparecem e desaparecem caprichosamente, mas, pelo contrário, são produtos desse funcionar transcendente" (LANJOQUIÈRE, 1998, p.45). Nesta lógica, a criança avança na aprendizagem na medida em que consegue construir, no lugar dos "erros", novos conhecimentos e transpor todas as barreiras do preconceito.

Ressaltam-se, nesta concepção, que as práticas pedagógicas por meio da *web* apresentam ainda implicações não só de ordem pedagógicas, mas, também, de ordem social, política e econômica. Aqueles que não têm acesso à internet, seja por condições econômicas, seja pelo fato de a escola não ter uma estrutura organizacional preparada para o trabalho, ainda são vítimas dessa marginalização, como aponta Ramal (2002, p.66): "... o pressuposto de que a tecnologia pode representar um acirramento do problema da distância entre classes sociais, se não houver uma política de democratização do acesso às ferramentas tecnológicas, podem ser mantidas ou mesmo intensificadas as situações de exclusão e de dominação que vive hoje".

Essa realidade ainda é considerada um aspecto a ser analisado pelas políticas públicas dos estados; são inesgotáveis os diálogos inerentes à aplicação dos recursos públicos na educação e é necessário reconhecer o esgotamento dessas aplicações em ações concretas de caráter estrutural e pedagógico sem resultados significativos. Por conseguinte, aumenta cada vez mais o distanciamento das camadas populares, do conhecimento possibilitado pela tecnologia, mesmo reconhecendo o crescimento das "*lanhouses*" nas comunidades com baixo poder aquisitivo.

Assim, pois, "tomando um caminho um tanto diferente, alguns argumentam que a internet propicia oportunidades para renegociar as regras da vida social, estimulando uma comunidade política mais democrática" (DELORS, 2000, p.105). Neste aspecto, há uma transposição de problemas em que o conhecimento em si já não é mais o centro de discussões e, sim, as relações de poder que se dão nos espaços virtuais. Esta realidade, muitas vezes não percebida por grande parte dos educadores, responde às questões referentes às políticas de

administração do sistema de ensino. Compreende-se, então, porque nem todas as escolas são conectadas à internet, como também nem todo o sistema administrativo da rede pública concorda com sua utilização nas práticas pedagógicas.

Não estamos falando, aqui, sobre re-significação, mas sobre organização política e formação de redes, bem como sobre a defesa de causas justas, questões que são, em grande parte, ignoradas pelos defensores da abordagem baseada na noção de alfabetismo, os quais, com frequência, parecem promover a idéia de que a desconstrução é um fim em si mesmo. Eles enfatizam o capital cultural à custa do capital social (DELORS, 2000, p.107).

Ainda nesse espaço de contradições, que, de certa forma, é necessário existir para garantir a transformação da sociedade, bem como a existência da dialética social, algumas escolas tentam desenvolver um trabalho utilizando a internet como espaço de construção coletiva do conhecimento, evitando a polarização econômica e social que, conseqüentemente, gera o empobrecimento intelectual da população. Os educadores que desenvolvem esse trabalho acreditam que este imbricamento sujeito/rede possibilita o multidiálogo, as discussões são mais inclusivas, não havendo uma relação de excluídos, em que cada sujeito se coloca na linha de frente sem manter suas características reprimidas, numa inter-relação de comunidades. Observa-se que:

... a comunidade atribui a si própria, explicitamente, como objetivo a negociação permanente da ordem das coisas, da sua linguagem, do papel de cada um, a identificação e a definição dos seus objetos, a reinterpretação da sua memória. Nada é imutável, mas isso não significa a existência da desordem ou do relativismo absoluto, pois os atos são coordenados e avaliados em tempo real ... (LÈVY, 1994, p.42).

O conhecimento nessa relação se constitui hibridizado e democrático, há autorias, um encontro de saberes que, numa desordem organizada, se estabelece sem a necessidade de um currículo ou de disciplinas estruturadas de forma hierárquica. O espaço da *web* se constitui em comunidades democráticas, podendo fazer parte dessas comunidades sujeitos de diversas culturas, raças, religiões e sociedades.

Assim, a interação da criança na rede pode possibilitá-la ser autora/co-autora do conhecimento, pondo em prática suas próprias conceitualizações, num confronto real e permanente com os textos apresentados e sujeitos que interagem, promovendo interconexões que resultam em aprendizagens significativas, porque respondem às necessidades surgidas durante o processo de troca de conhecimento.

Ao invés de uma educação “domesticadora”, “bancária”<sup>11</sup>, circunscrita ao espaço escolar, almeja-se uma educação libertadora, que busque a transcendência do indivíduo; um sistema aberto que enfatize a consciência de inter-relação e interdependência dos fenômenos, a partir do reconhecimento dos processos de mudança, intercâmbio, renovação contínua e complementaridade não apenas dos hemisférios cerebrais, mas, também, entre as ciências, artes, tradições e identidades.

Cada educador parte da investigação da sua própria prática e constrói sua própria opção; cada comunidade formula sua teoria educativa que se inter-relaciona com as demais teorias existentes, em constante trabalho de produção, de acordo com

o movimento da sociedade a que pertence. A dinâmica da prática educativa não admite receitas nem transplantes acríticos, mas levanta o desafio do trabalho científico para que este descubra novas situações e proponha formas diferentes de ação.

O papel do educador como mais um mediador do processo é fundamental, devido à necessidade de aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora para que os alunos possam transitar por esses ambientes, criando e recriando suas formas de aprendizagem. O primeiro lugar a ser gerenciado é o da sala de aula. O segundo espaço é a internet, local em que os alunos transitam pelos *sites*, buscando atender a suas necessidades já anteriormente levantadas em sala de aula, conjuntamente (alunos e educador) e sistematizadas nos mini-projetos. Essas atividades se ampliam e se complementam na *web*, nos ambientes virtuais de aprendizagem com espaços e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de construção do conhecimento numa lógica organizacional. A compreensão acerca da lógica organizacional tenta ser mais bem explicitada a partir do quadro a seguir:

<b>LÓGICA ORGANIZACIONAL PARA O TRABALHO COM A REDE INTERNET</b>	
<b>Contextualização do saber</b>	Levantamento das necessidades da turma
<b>Miniprojetos de aprendizagem</b>	Sistematização das necessidades da turma em conhecimento
<b>Construção do currículo transitório</b>	Organização coerente e momentânea das informações disponibilizadas na rede que atendam temporariamente às necessidades da turma
<b>Formação de sub-redes de significados</b>	Conjuntamente, alunos e professor devem procurar selecionar as informações por áreas do conhecimento
<b>Construção de interconexões do pensamento</b>	Lançar desafios que possibilitem ao aluno compreender, organizar, sistematizar, comparar, avaliar e contextualizar as informações encontradas
<b>Trans-estruturação do conhecimento</b>	Possibilitar momentos para a ressignificação das informações e transformação dessas informações em conhecimentos
<b>Formação do sujeito cognoscente</b>	Estabelecer uma dimensão pedagógica que o leve a pesquisar, questionar, tencionar e compreender as diversas formas de sua aprendizagem por meio da <i>web</i>

É importante ressaltar que a lógica organizacional apresentada constituiu-se a partir das categorias de estudos analisadas acima, cujo objetivo é representar a formação da rede de significados, que deve ser estruturada conforme o contexto e a práxis de cada sujeito do processo ensino-aprendi-

zagem. Essa estruturação não necessariamente deve ser nessa ordem, porém os elementos que a compõem podem ser re-estruturados e estar pre-

<sup>11</sup> Tais referenciais a seguir são resultados da interlocução com o autor Paulo Freire nos livros: *Pedagogia da Autonomia* e *Educação como prática da liberdade*.

sententes dentro do processo de construção coletiva do conhecimento na perspectiva do trabalho com a rede internet e a aprendizagem das crianças.

Assim, as relações políticas e sócio-econômicas terão que ser repensadas, com vista na formação de novas culturas em que prevaleçam a coletividade, a troca, a valorização do homem como

ser de múltiplas relações, um ser coletivo situado em um mundo real e inserido em mundos tecnológicos. E a aprendizagem da lecto-escrita terá que partir do resgate das raízes históricas e de novas reflexões sobre o processo de aprendizagem que permitirão a formação de uma nova cultura social pós-moderna.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn (Org.). **Educação e tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: UNEB, 2003.
- ALVES, Lynn. **Novas cartografias cognitivas: uma análise do uso das tecnologias intelectuais por crianças da rede pública em Salvador, Bahia**. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1998.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Forense Universitária, 1981.
- BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- BEHRENS, Maria Aparecida. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC, 2005.
- BURNHAM, Teresinha Fróes. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DESAROLLO HUMANO LA FORMATION DE CIDADANOS-TRABAJADORES, 1998, Barraquilla, Colômbia, **Anais...** Barraquilla, Colômbia, 1998. p.12.
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. v.1, 4. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto**. Tradução de Carmen Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v.1.
- CASTORINA, José Antonio et al. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para debate**. São Paulo: Ática, 2002.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.
- DELORS, Carlos. **Trabalhando com a informática**. São Paulo: Vozes, 2000.
- FERREIRO, Emília. **A psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FLEURI, Reinaldo (Org.). **Educação intercultural**. São Paulo: DP&A, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LANJONQUIÈRE, Leandro. **Para repensar as aprendizagens de Piaget e Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LÉVY, Pierre. **A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?** São Paulo: Loyola, 1998.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 1994.
- LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. Educação e NTIC: do pensamento dialético ao pensamento virtual. In: ALVES, Lynn (Org.). **Educação e tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: UNEB, 2003. p.167-177.
- MATTA, Alfredo Eurico. **Comunidades em rede de computadores**. 2001. Disponível em: <<http://www.matta.pro.br>>. Acesso em: 19 out. 2005.

MATTA, Alfredo Eurico. **Tecnologia para colaboração**. 2003. Disponível em <<http://www.matta.pro.br>>. Acesso em: 23 jul. 2005.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**: teoria sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson. **Francis Bacon e a fundamentação da ciência como tecnologia**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

PESSANHA, Maria Alice; STRUCHINER, Miriam. **Um ambiente construtivista de aprendizagem a distância**: estudo da interatividade, da cooperação e da autonomia em um curso de gestão descentralizada de recursos humanos em saúde. Disponível em: <[http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento\\_ID=87](http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=87)>. Acesso em: 12 fev..2009.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre. Artmed, 2002.

SCHEPS, Ruth. **O império das técnicas**. São Paulo: Papirus, 1996.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martin Fontes, 1994.

*Recebido em 30.09.08*

*Aprovado em 09.11.08*

# MÍDIA E INFÂNCIA NO PANORAMA CONTEMPORÂNEO

Sandro da Silva Cordeiro \*

Maria das Graças Pinto Coelho \*\*

## RESUMO

Este artigo visa discutir acerca do conceito de infância ao longo da historiografia humana, culminando com as suas atuais determinações na contemporaneidade, influenciada pela presença constante das mídias. Percebe a interferência da mídia, especialmente a televisiva, na formulação dessa conceituação, adquirindo uma nova roupagem, incorporando uma reestruturação que lhe confere um outro *status*. Encara a criança como um sujeito receptor e consumidor em potencial. Reconhece a existência de uma “infância heterogênea”, percebendo as diferenças encontradas e a influência de contextos específicos na edificação dessa diversidade. Evidencia a existência de diferentes infâncias vividas num mesmo espaço e tempo, refletindo os paradoxos experimentados pelas crianças.

**Palavras-chave:** Infância – Mídia – Consumo – Contemporaneidade

## ABSTRACT

### MEDIA AND CHILDHOOD IN CONTEMPORARY VIEW

This article aims to discuss the concept of childhood throughout human history, culminating with its current state in the contemporary world characterized by the constant media influence. We understand media interference, especially television, in the formulation of that concept, gaining new characteristic, incorporating a new structure which attributes a different status. The article sees the child as a receptor and potential consumers. It recognizes the existence of a “heterogeneous childhood”, realizing the differences and the influence of specific contexts in building this diversity, and highlights the existence of different childhoods lived in the same space and time, mirroring the paradoxes experienced by children.

**Keywords:** Childhood – Media – Consumer – Contemporaneity

---

\* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Silvio Caldas, 05, Cidade da Esperança – 59070-250 Natal/RN. E-mail: sandcord8022@yahoo.com.br

\*\* Doutora em educação pela UFRN. Professora do Departamento de Comunicação Social, membro do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Clementino de Farias, 2070, casa A, Condomínio Maria da Penha – 59056-485 Natal-RN. E-mail: gpcoelho@ufrnet.br

## Introdução

O mundo contemporâneo impõe novos paradigmas aos sujeitos nesse início de milênio. As transformações econômicas, sociais e culturais, ocorridas principalmente a partir da segunda metade do século passado, provocaram profundos impactos na sociedade, alterando valores considerados absolutos e incitando questionamentos sobre o rumo tomado pela humanidade. Um clima de incertezas paira no ar, trazendo consigo tempos em que a instabilidade, aliada à efemeridade dos acontecimentos, ditam as novas relações travadas no interior do tecido social.

São relações pautadas por paradoxos e contradições, nas quais o revolucionário e o conservador aparecem figurando um mesmo contexto. Esse novo *standard* social está impregnado de uma grande insegurança nos valores que antecedem a mudança. Em contrapartida, ao mesmo tempo em que as incertezas geram temor pelas proposições futuristas, é visível a abertura de novas portas, que anunciam infinitas possibilidades.

Sobre o sentimento de transformação e das suas possíveis conseqüências, Marshall Berman elucidou este entendimento com o seguinte comentário:

São todos movidos, ao mesmo tempo, pelo desejo de mudança – de autotransformação e de transformação do mundo em redor – e pelo terror da desorientação e da desintegração, o terror da vida que se desfaz em pedaços. Todos conhecem a vertigem e o terror de um mundo no qual “tudo que é sólido se desmancha no ar” (BERMAN, 2000, p. 13).

Essas transformações ocorridas em diversos âmbitos das relações coletivas não acarretaram mudanças apenas na população adulta. A construção social da infância adquiriu características que a introjecta num cenário de crise, baseada em fatores oriundos principalmente da desfragmentação do núcleo familiar e do acesso ilimitado às infor-

Longe de ser apenas um organismo em movimento, como de resto qualquer categoria etária, a criança é também alguém profundamente enraizada em um tempo e um espaço, alguém que interage com estas categorias, que influencia o meio onde vive e é influenciada por ele. (Edmir Perrotti)

mações próprias do universo adulto, alterando o modo como elas se vêem e são vistas pelos indivíduos. Isso nos leva a constatar que esses novos tempos anunciam uma nova era para a infância.

A partir das afirmações levantadas, é pertinente emprendermos uma breve incursão ao longo da historiografia humana, extraindo desses registros a percepção sobre as crianças em diferentes períodos e notando sua escala de evolução, culminando com as suas atuais determinações. Tal entendimento está ancorado nos enunciados propostos pela sociedade da informação e do consumo.

### História da infância: do não ser ao ser criança

Para iniciar nossa trajetória em direção ao passado, podemos inferir que as referências históricas sobre a família obtidas em nossos dias, materializadas pela existência de pinturas, antigos diários de família, testamentos, documentos eclesiásticos e túmulos, constituem valiosa fonte de pesquisa para os estudos da sociedade antiga, deixando um legado de impressões e vestígios úteis para a posteridade, auxiliando no desvelamento dos acontecimentos ocorridos no passado.

Considerando tais fontes documentais, portadoras de informações e de significado, não encontramos, até por volta do século XII, registros expressivos representando a infância. Denotamos a partir desta constatação que a infância, antes dessa delimitação histórica, não era reconhecida conceitualmente. Não havia um lugar voltado para essa fase da vida. Confirmando tal verificação, Steinberg e Kincheloe consideram o conceito de infância como “... uma classificação específica de seres humanos, necessitada de tratamento especial, diferente daquele fornecido aos adultos. Tal

entendimento ainda não havia sido desenvolvido na Idade Média, sendo posterior a este período histórico.” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 11).

Desta feita, a infância sempre existiu desde os primórdios da humanidade, mas sua percepção enquanto construção e categoria social, dotada de uma representação, é sentida e/ou reconhecida somente a partir dos séculos XVII e XVIII. Sobre a datação do surgimento da infância, Carvalho nos aponta a afirmativa a seguir:

A aparição da infância, tal como a concebemos hoje, ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claros e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (CARVALHO, 2003, p. 47).

Recorrendo-se à definição da palavra infância, oriunda do latim *infantia*, vê-se que sua gênese está atrelada conceitualmente ao sentido de “incapacidade de falar”. As palavras infante, infância e demais correlatos recorrem à idéia de ausência da fala. Sua construção é alicerçada pelos prefixos radicais lingüísticos, dando um sentido particular a essa palavra: *in*: prefixo que indica negação – *fante*: particípio do presente do verbo latino *fari*, que significa falar, dizer.

Considerava-se que a criança, antes dos 7 anos de idade, não tinha condições de falar, de expressar seus pensamentos, seus sentimentos. Desde a sua gênese, a palavra infância carrega consigo o estigma da incapacidade, da incompletude perante os mais experientes, relegando estes infantes a uma condição subalterna diante dos membros adultos. Era um ser anônimo, sem um espaço determinado socialmente.

Ao serem representadas, principalmente através de pinturas, geralmente apareciam numa versão miniatura do adulto. Seus trajes não diferiam daqueles destinados aos já crescidos. Notamos tratar-se de crianças pelo fato de serem apresentadas em tamanho reduzido, embora com rostos e musculatura de pessoas maduras. Recorrendo-se às contribuições da pintura, encontramos, por exemplo, a conhecida obra do pintor espanhol Velásquez “As meninas” (1656), pintado em meados do século XIX, onde não há uma distinção entre crian-

ças e adultos. Suas roupas são as mesmas dos adultos, com a diferença de serem ajustadas aos seus corpos.

Até esse período, seguindo uma forma de organização social da família tradicional, a fase da “infância” tinha uma curta duração, restringindo-se apenas à sua etapa de fragilidade física. Ao adquirir uma certa independência, era imediatamente conduzida ao convívio adulto, compartilhando de seus trabalhos e jogos, sem estar plenamente preparada física e psicologicamente para tanto. Sobre essa passagem precoce ao contato adulto Phillipe Ariès reforça esta compreensão com o posicionamento a seguir: “De criancinha pequena, ela se transforma imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje” (ARIÉS, 1981, p. 10).

A criança, em comparação ao adulto, era considerada um ser inacabado, sem identidade própria. Uma situação de incompletude era instaurada, pondo a criança num ponto de inferioridade perante os demais. Ainda neste momento, nota-se um sentimento superficial sobre a criança, denominado de “paparicação”, reservado a ela durante os seus primeiros meses de existência. Apesar dessa aparente atenção e de sentimentos fraternos, sua inocência, ingenuidade e graciosidade a tornavam um instrumento de diversão, tal qual um animal de estimação em termos de importância.

Caso chegasse a falecer<sup>1</sup>, fato muito frequente devido às condições precárias de sobrevivência, havia um sentimento de substituição, pois logo outra criança nasceria e a substituiria. Uma espécie de anonimato estava presente nesse sentimento dirigido à infância. Esse detalhe da história da criança deixa transparecer a posição secundária à qual estava relegada, condição que perdurou por vários séculos.

Nesse período, a transmissão de valores e dos conhecimentos estava vinculada ao contato das

<sup>1</sup> “Era extremamente alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e, por isso, a morte das crianças era considerada natural. A partir do século XVI as descobertas científicas – assim como a crescente preocupação com a urbanização das cidades – provocaram o prolongamento da vida, ao menos nas classes dominantes” (KRAMER, 1992, p. 37).

crianças com os jovens ou adultos através de um processo de socialização. Era uma aprendizagem de cunho prático, baseada na observação do trabalho desempenhado pelos mais experientes.

Com o estabelecimento de uma nova ordem social, em fins do século XVII, são notadas consideráveis mudanças, alterando a estrutura até então em vigência. Com essas modificações estruturais, sentiu-se a necessidade da criação de escolas, um dos mecanismos de fornecimento da formação inicial aos pequenos, a fim de dominarem a leitura, a escrita e a aritmética, considerados artifícios de preparação para a vida adulta. A escola passou a substituir a aprendizagem obtida empiricamente pela observação dos mais experientes, deixando as crianças de aprender a vida diretamente.

O advento da escola moderna está ligado ao surgimento de um novo sentimento do adulto para com as crianças, implicando em cuidados especiais. Tal processo está atrelado ao grande movimento de moralização promovido pelos reformadores católicos e protestantes (estes após o século XVI), além da emergente cumplicidade sentimental das famílias, numa afeição que começa a aparecer entre os cônjuges e entre pais e filhos. Isso promoveu uma sensibilização inicial entre os familiares e as crianças, denotando uma maior atenção a essa fase da vida humana. A respeito da introdução da criança em instituições de ensino sistematizadas, Ariès pondera de forma crítica esse momento, emitindo a afirmativa abaixo:

A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como os loucos, os pobres e as prostitutas) que se estende até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1981, p. 11).

Com o apogeu da Revolução Industrial, ocorrido entre os séculos XVIII e XIX, foi direcionado um novo olhar sobre as crianças. Algumas delas, principalmente aquelas oriundas das camadas populares, passaram a ser vistas como tendo um valor econômico a ser explorado. A urgência por mão-de-obra, de trabalhadores braçais, provoca o não cumprimento do acesso à escola, levando as

crianças ao mercado de trabalho, submetidas às explorações em nome de ditames econômicos. Sobre essa fase nebulosa, Amarilha reforça as afirmações acima levantadas com este comentário:

Se a vida em comum com os adultos, antes da Revolução Industrial, tratava a criança com descaso, agora, o seu valor enquanto geração de braços para a indústria e cabeças para o comando lhe traz o exílio do seu tempo. Viver a infância passa a ser um período dominado por modelos de preparação para ser o futuro adulto. A criança como tal, com identidade específica, continua desrespeitada e desumanizada (AMARILHA, 2002, p. 128-129).

O período de 1850 a 1950 é delimitado como o momento do ápice da infância tradicional. Com o desenvolvimento das ciências humanas e consequente compreensão acerca da infância, as crianças passaram a ser retiradas das fábricas e novamente inseridas em contextos promotores de aprendizagens sistematizadas, sendo as instituições educativas os locais mais apropriados para esses propósitos.

Com a consolidação do protótipo burguês de família em fins do século XIX, a responsabilidade dos genitores passou a assegurar mais responsabilidade com o bem-estar das crianças, garantindo os direitos que lhes assistem e maiores cuidados físicos. A noção de infância, agora, passa pelo crivo dos conceitos técnicos e científicos. Essa análise da infância passa a ser respaldada e analisada à luz da Psicologia, da Sociologia, da Medicina, dentre outros campos do saber, passando a emitir um parecer científico a respeito dessa etapa da existência humana, adquirindo essas constatações uma maior respeitabilidade frente à sociedade.

Para exemplificar a situação histórica da infância no Brasil, Nascimento (2006) emite essa afirmativa:

No Brasil, as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram, responsáveis por uma infância distinta para as classes sociais também distintas. As condições de vida das crianças fizeram com que o significado social dado à infância não fosse homogêneo. Del Priori (2000) afirma que a história da criança brasileira não foi diferente da dos adultos, tendo sido feita à sua sombra. Sombra de uma sociedade que viveu quase quatro séculos de escravidão, tendo a divisão entre os senhores e es-

cravos como determinante da sua estrutura social (NASCIMENTO, 2006, p. 27).

Tal afirmativa vem a confirmar o passado nebuloso da criança brasileira, subdividida em vários contextos e determinadas por fatores principalmente de ordem econômica e social. Aos mais abastados um direcionamento e entendimento para o ser criança. Para os desfavorecidos, uma infância regada a privações e o não reconhecimento dessa importante etapa da vida humana. Por esse motivo, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos presentes na formação do povo brasileiro. Isso imprime marcas distintivas no processo de interação da criança. Falando acerca dos aspectos que mostram a variedade de elementos compondo o panteão das características da situação brasileira, Kramer comenta: "... as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza, de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos" (2006, p. 15).

O ser criança está condicionado ao contexto, num tempo e espaço determinados, sofrendo a ação do meio sociocultural. Para complementar a citação acima mencionada, recorremos a Pillar, indicando que: "Portanto, não existe uma população infantil homogênea, mas diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização. As crianças de classe alta e as das classes populares têm diferentes papéis e desempenhos em casa, na família, no meio social." (2001, p. 23).

## **Infância contemporânea: um mundo de possibilidades, espaço de incertezas**

Ao adentrarmos na trilha da contemporaneidade nos deparamos com uma série de mudanças, formando novas conjecturas e desencadeando diferentes concepções e olhares sobre um mesmo fato ou acontecimento, sendo evidenciadas e processadas algumas rupturas significativas na ordem conceitual sobre a sociedade até então em vigência.

Nesse espaço mutante e efêmero, a noção de infância adquiriu uma nova roupagem, incorporando uma reestruturação que lhe confere um outro

*status*. A criança desses novos tempos possui outras características, desenvolvendo uma maior autonomia, necessidades não encontradas outrora, aspirações fruto da recente ordem estabelecida pelos ditames da globalização e do neoliberalismo.

O conceito de infância não se encontra atrelado a apenas uma definição. Existem "infâncias" coabitando um único espaço. O próprio Ariès reconhece a necessidade de desconstruir os padrões rígidos determinados pela infância burguesa. Desprovido de estereótipos ou idéias pré-concebidas da infância, poderemos enxergá-la pelas suas representações no presente, consolidadas pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que a circundam.

No atual contexto histórico, alguns estudos têm mostrado o sentido atribuído a infância. Postman alerta sobre o "desaparecimento da infância", dada a exposição das crianças às diversas situações de conflito do universo adulto. A pobreza, o trabalho infantil, a violência, todos esses elementos mostrados no plano real ou virtual (auxiliados pelas imagens) provocaram o rompimento e a expulsão das crianças do seu mundo de faz-de-conta. Kramer, citando Postman (1999), mostra claramente essa nova faceta do entendimento sobre a infância: "Na era pós-industrial não haveria mais lugar para a idéia de infância, uma das invenções mais humanitárias da modernidade; com as mídias e a internet, o acesso das crianças à informação adulta teria terminado por expulsá-las do jardim de infância." (POSTMAN, *apud* KRAMER, 2006, p. 15).

Conforme mostrado na citação acima, as alterações em relação à visão da infância possuem uma estreita relação aos aparatos midiáticos, como um dos elementos fornecedores de uma considerável quantidade de informações disponibilizadas através de diferentes suportes. Isso contribuiu, direta e indiretamente, na montagem dessa nova concepção da infância, na qual a criança é encarada como um sujeito receptor e consumidor de produtos em potencial.

Por muitos anos, como constatado no decorrer da historiografia levantada anteriormente, a família e posteriormente a escola, permaneceram como os principais espaços de socialização, considerados os agentes primários na troca de experiências.

Hoje as mídias<sup>2</sup>, principalmente a televisão, acabaram ocupando esse lugar e roubando a cena, constituindo-se num dos principais meios de divulgação das informações e de acesso ao mundo. Esse contato independe da classe social ou faixa etária, ocorrendo muito antes do que se imagina.

Segundo estudos realizados por Pfromm Netto, as crianças começam a demonstrar interesse pela televisão a partir dos seis meses de vida, passando a assistir com maior regularidade a programação por volta dos dois ou três anos de idade. (PFROMM NETTO, 1998, p. 48). Sem contar que ela ouve antes mesmo de assistir sentada, brincando ou mesmo dormindo no colo dos pais. Nos espaços da casa, a TV está na sala, no quarto e até mesmo nas cozinhas em alguns casos. Ainda sobre a presença constante da TV na vida das crianças, Pillar complementa, dizendo:

Hoje, praticamente, as crianças assistem à televisão desde que nascem: seja por estarem na sala onde se encontra o aparelho e pelas imagens ou pelo som lhes chamarem a atenção; seja por prestarem atenção às imagens que se movem e que parecem reais. É comum as crianças irem até a televisão para pegar as imagens ou alguns produtos, ou se assustarem com imagens que parecem que vão sair da televisão. Ainda, os adultos transferem para a televisão os cuidados com a criança, fazendo com que esta funcione como uma “babá eletrônica” (PILLAR, 2001, p. 25).

Os milhões de imagens encontradas pela criança no seu cotidiano permitem a formação do seu imaginário, o entendimento sobre o mundo circundante. Um mundo novo e colorido é desvelado. Em momentos de brincadeiras e de descontração e até mesmo na escola, as representações construídas pela criança estão repletas do conteúdo televisivo. A produção de desenhos, os jogos de faz-de-conta e as conversas entre os amigos são permeadas de situações vistas na TV, reproduzindo e/ou recriando novas cenas.

Quando uma criança inicia o seu processo formativo na escola, leva consigo uma bagagem de conhecimentos inestimável, considerando-se também as várias horas passadas em frente ao televisor, desde quando era um bebê. A escola, muitas vezes, despreza esses conhecimentos prévios, trabalhando com informações totalmente descontextu-

tualizadas dessa realidade. Isso provoca um distanciamento entre as práticas educativas e as vivências infantis provocando, em parte, a aversão dos alunos à escola.

Os produtores corporativos da cultura infantil invadem a vida privada das crianças. Percebendo o enorme poder dos meios de comunicação e informação, atacam a vulnerabilidade infantil, desenvolvendo uma infinidade de produtos para atingir a essa faixa etária, criando necessidades para esse público consumidor e incitando a aquisição exacerbada dos produtos veiculados pelas mídias. Conforme atesta Rizzardi, “além dos aspectos voltados para o entretenimento e lazer, a televisão também se apresenta como uma poderosa gôndola eletrônica para a exposição e sedução desses pequenos consumidores.” (2003, p. 231).

Além disso, convém ressaltar um outro agravante, o desenvolvimento de características tipicamente da sociedade contemporânea: o isolamento e a individualização dos sujeitos. Aprisionados pelas suas rotinas profissionais, os pais acabam encarcerando as crianças em casa, de modo a permanecerem sozinhas. Nessa situação, a TV aparece como uma “babá eletrônica”, acompanhando a criança durante esse tempo em que não existe um contato com os pais e familiares. A televisão, estruturada com seus poderosos apelos comerciais, acaba invadindo a vida das crianças e se agregando em sua própria constituição infantil, ditando valores, regras, modismos, formas de encarar e atuar no mundo. Todo esse movimento é desenrolado e incorporado, sem a devida filtragem.

Sobre a aquisição de bens e produtos veiculados largamente pela mídia, os estudos desenvolvidos por Jean Baudrillard (1995) indicam que a insatisfação emocional dos indivíduos é o motor do consumismo. A estimulação acontece através das campanhas publicitárias, estando a felicidade atrelada ao consumo de bens materiais. Esse consumo desenfreado, realimentado no contato com novos bens, gera um ciclo vicioso, ocasionando

<sup>2</sup> O termo mídia é originário da década de 1920. Oriundo do inglês *medias*, designa o conjunto de recursos que propiciam a difusão das informações. Com o transcorrer dos tempos e sua conseqüente evolução, foram sendo agregados outros elementos. Hoje, livros, jornais, revistas, rádio, televisão, Internet, dentre outros inúmeros exemplos, podem ser enquadrados como exemplos de mídias (BURKE; BRIGGS, 2004).

uma insatisfação psicológica permanente do consumidor. É o estado de insatisfação crônica que torna o indivíduo um consumidor modelo (COSTA, 2004, p. 139).

Com isso, há uma desestabilização das identidades culturais, deixando o indivíduo moderno fragmentado, com fronteiras pouco definidas, tal como preconizado por Stuart Hall (2004). Em contrapartida, uma nova e igual identidade vai sendo construídas gradativamente, por intermédio de produtos destinados às crianças, tais como brinquedos, filmes, artigos de moda, dentre outros. O sujeito-criança, seguindo esta linha de raciocínio, é reduzido ao corpo e torna-se consumidor. Essa compreensão dos fatos altera totalmente a noção de infância construída até então. Sobre essa transformação no entendimento do ser criança, Ghiraldelli Júnior nos esclarece brilhantemente, acenando que:

Ser criança é ter corpo que consome coisa de criança. Que coisas são estas? Primeiro, coisas que a mídia define como tendo sido feitas para o corpo da criança. Segundo, coisas que ela define como sendo próprias do corpo da criança. Respectivamente, por um lado, bolachas, danoninhos, sucos, roupas, aparatos para jogos, etc, por outro, gestos, comportamentos, posturas corporais, expressões, etc. Ser criança é algo definido pela mídia, na medida em que é um corpo-que-consome-corpo (GHIRALDELLI JR., 1996, p. 38).

Nesta perspectiva, há uma mudança de foco, pois a infância deixa de ser uma fase natural da vida humana, sendo, agora, um artefato construído, autorizado e ditado pela mídia. Esta, por sua vez, recria esta imagem da criança livre, protegida, feliz, deturpando e camuflando a verdadeira face da realidade. O que temos, na verdade, não passa de um simulacro da infância, espelhado em hábitos da vida adulta consumista.

## **A infância de hoje: um longo caminho a percorrer**

Conforme mostrado no decorrer desses escritos, num entendimento de cunho social e antropológico, reconhece-se a existência de uma “infância heterogênea”, percebendo-se as diferenças encontradas e a influência de contextos específicos na edificação da diversidade. Isso evidencia a exis-

tência de diferentes infâncias vividas num mesmo espaço e tempo, refletindo os paradoxos experimentados pelas crianças (CARVALHO, 2003, p. 41). O discurso proliferado pela mídia acaba secundarizando esses dados, homogeneizando comportamentos e atitudes infantis, desconsiderando a individualidade do ser criança, construindo a idéia de que todas as crianças são felizes e vivem em condições de vida favoráveis ao seu crescimento, tal como preconizado pelas campanhas publicitárias e demais gêneros televisivos.

Como nos aponta Steinberg e Kincheloe (2001, p. 32), desde a década de 1950, cada vez mais, as experiências infantis têm sido pautadas e produzidas pelas corporações. Programas de TV, cinema, videogames e as músicas passam a fazer parte exclusivamente do domínio privado das crianças. A cultura destinada à infância ignora, muitas vezes, as diferenças, os problemas de origem econômica, social, étnica e cultural vivenciados diariamente pelas crianças, mostrando um mundo de plasticidades onde reina a mais perfeita ordem, modelada pela *performance* midiática, ausentando-se de uma resignificação da realidade.

Diferentemente do protótipo de criança desenvolvido nos séculos anteriores, o mito da infância feliz deste novo milênio possui um espírito mais independente, pois desenvolveu uma série de habilidades no contato com a mídia. No entanto, a criança ainda precisa da ação interventora e mediadora do adulto, no sentido de conduzi-la na elaboração das estratégias de percepção da realidade. Existe uma urgência na preparação das crianças para o contato com o bombardeio de informações de tão fácil acesso, primando pela construção de um filtro capaz de selecionar aquelas – as informações – de maior qualidade, além do trato com a acuidade visual, eficaz no entendimento das imagens que povoam nosso cotidiano.

Todos os acontecimentos que perpassam a história da infância serviram para reconhecer a criança, do ponto de vista sociológico, como um componente histórico-cultural moldado por condicionantes econômicos e políticos atuando diretamente sobre ela. Considerando tais elementos, encaramos esta fase da vida humana como detentora de direitos, dotada de competências e capacidades a serem aprimoradas, tendo condições para

exercer o seu papel como cidadã dentro de um processo evolutivo de socialização.

A criança contemporânea amadurece precocemente, dadas as estimulações presentes no meio circundante. De notável inteligência e criatividade, precisam ser ouvidas e consideradas como parte integrante da sociedade. Piaget, Vygotsky e Wallon, formuladores das teorias psicogenéticas, forneceram algumas contribuições teóricas significativas para a compreensão do ser criança, pensando no seu desenvolvimento mental, social e afetivo. Tais conhecimentos serviram para compreendermos de que forma a criança se desenvolve e atua no espaço social, num diálogo em que as construções desses pensadores se complementam. Apesar desses pensadores terem vivido em outro momento histórico, tendo presenciado um processo diferente de inserção e interação da criança, é possível ainda vislumbrar a aplicabilidade e a pertinência de suas reflexões, salvo algumas reformulações previstas pela própria dinamicidade do conhecimento científico.

Mesmo tendo adquirido uma certa independência desde cedo, são inestimáveis o apoio, a proteção e o contato com o adulto, auxiliando-a nas suas escolhas, na constituição dos princípios e valores baseados na justiça e na solidariedade, proporcionando a construção de um olhar crítico frente ao mundo que nos envolve. Só assim estaremos preparando nossas crianças para viverem plenamente estes novos tempos.

A produção corporativa da cultura infantil, em outras palavras, os artefatos da cultura produzidos por grandes empresas especializadas, exercem uma forte influência na formação dessas crianças e merecem uma apreciação detalhada de pais e educadores. Ao examinarmos as pedagogias escolar e cultural, poderemos dar um sentido mais adequado ao processo educacional em vigência, que deve preocupar-se com questões tipicamente contemporâneas e que interferem diretamente no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A infância é uma fase da vida repleta de singularidades. São dotadas de alto grau de imaginação, tendo na fantasia um dos principais ingredientes no seu processo de socialização. A criação e a brincadeira estão constantemente permeando suas

experiências cotidianas. Não podemos esquecer de mencionar o fato de serem cidadãs, detentoras de direitos, produtoras de cultura, sendo nela produzidas. Tal entendimento permite-nos compreendê-la de uma forma diferenciada, podendo perceber o mundo a partir da sua lógica, do seu ponto de vista, distanciando-se um pouco do pensamento e da ordem estabelecida pelos adultos. Kramer ainda lança o seu entendimento sobre uma educação comprometida com a formação da criança contemporânea, expressando alguns elementos necessários a essa empreitada:

Nosso maior desafio é obter entendimento e uma educação baseada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica (KRAMER, 2006, p. 21).

A partir dessa afirmativa, podemos inferir sobre o conceito de cidadania cultural, implicando no oferecimento de uma formação, contemplando o entendimento crítico da cultura. Sob um enfoque extensivo, podemos enquadrar, dentro do entendimento de cidadania, o direito à comunicação e à liberdade de expressão. Em outras palavras, educar significa formar o cidadão pronto para a vida em sociedade, incluindo aí a apropriação crítica dos aportes tecnológicos disponíveis. Sendo assim, a formação para as mídias tornou-se parte integrante de uma educação comprometida com a cidadania. O exercício do ser cidadão passa a agregar, também, o acesso consciente às mídias. Entender o seu conteúdo, percebendo as mensagens que estão codificadas além do aparente, é fundamental para compreender os mecanismos de proliferação das informações. O lançamento de um olhar crítico, estabelecendo um trato cuidadoso sobre tais dados, permite transformar as informações em conhecimento.

Conforme aponta Chauí, o acesso aos bens culturais, provenientes das atividades humanas resultantes de sua criação individual ou coletiva, sob todas as suas formas de expressão, aproxima-se do entendimento atribuído a esse termo. É papel dos órgãos governamentais disponibilizarem o acesso da população a essas produções. O direito à

informação e à fruição, assim como o trabalho de criação do novo, é parte do produto social cognitivo que, em última instância, chamamos também de cultura (CHAUÍ, 2006). Compreender as mensagens e as imagens divulgadas pelas mídias, questionar o seu conteúdo e, ainda, entender as imagens, reivindicar os direitos de acesso aos bens culturais são alguns dos aspectos que pautam a caracterização da Cidadania Cultural.

Consoante este pensamento, Gonnet atesta sobre a pertinência da cidadania cultural notando que “... para uma abordagem consciente dessas novas

situações, aprender as mídias, no mais amplo sentido da expressão, é uma competência básica para o exercício da cidadania” (GONNET, 2004, p. 10).

Diante disso, o cidadão cultural pode interagir com o direito à informação de qualidade. Esse novo modelo de cidadão deverá estar capacitado para reivindicar os seus direitos de acesso às informações e aos bens simbólicos. Essas habilidades terão no espaço pedagógico um local privilegiado, através do acesso a uma educação inovadora e comprometida com o desenvolvimento global dos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

- AMARILHA, Marly. Infância e literatura: traçando a história. **Educação em Questão**, Natal: EDUFRRN, v. 10-11, p.126-137, 2002.
- ARIÈS, Phillipe. **História social da infância e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade do consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BURKE, Peter; BRIGGS, Asa. **Uma história social da mídia**. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: Editus, 2003.
- CHAUÍ. Marilena. **Cidadania cultural: o direito a cultura**. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.
- COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- DEL PRIORI, Mary. **História da infância no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: SILVA JÚNIOR, Celestino (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p.36-51.
- GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. Tradução Maria Luiza Belloni. São Paulo: Loyola, 2004.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p.18-33.
- NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p.23-34.
- PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- PILLAR, Analice Dutra. Criança e televisão: leitura de imagens. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. São Paulo: Graphia, 1999.
- PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam: mídia e aprendizagem**. Campinas: Alínea, 1998.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.) **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Tradução de George Eduardo Japiassú Brício. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001. p.9-52.

RIZZARDI, Débora Grazziotin Finger. Uma leitura do merchandising direcionado às crianças em programas de televisão. In: MELO, José Marques (Org.). **Mídia, regionalismo e cultura**. São Bernardo do Campo: UPF Editora, 2003. p.231-248.

*Recebido em 29.09.08*

*Aprovado em 02.11.08*

# O USO DO VÍDEO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marelenquelem Miguel \*

Geovana Mendonça Lunardi Mendes \*\*

## RESUMO

O presente artigo visa problematizar a prática pedagógica dos docentes da primeira infância, quanto ao uso do vídeo na Educação Infantil. O uso adequado e planejado do vídeo, de maneira significativa para as crianças pode promover o desenvolvimento do imaginário infantil, pois as crianças prestam atenção em cada movimento, transportam-se para o lugar dos personagens colocando-se em seu lugar, vivenciando e experimentando as aventuras do personagem. O vídeo pode tanto ampliar o imaginário das crianças quanto limitar essa imaginação e o próprio trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Para compreender esse fator, o presente texto apresenta reflexões iniciais sobre ampliação e desenvolvimento da tecnologia, entendendo a tecnologia como cultura, com apoio teórico em reconhecidos autores nesta área. Apresenta uma breve relação da Tecnologia com a educação, focalizando as questões relativas à Educação Infantil.

**Palavras chave:** Educação Infantil – Vídeo – Prática pedagógica

## ABSTRACT

### THE USE OF VIDEO IN CHILDREN EDUCATION

This article aims to talk about the pedagogical practice of early childhood teachers, using video in Children Education. The appropriate and planned use of video recordings, in a meaningful way for children, can promote the development of the children's imaginary because they pay attention at every movement, putting themselves at the characters' place, living and experiencing the adventures of the character. The video can both enlarge the imaginary of the children as well as restrain both their imaginations and the pedagogical work to be developed. In order to understand this factor, we present some initial thoughts on expansion and development of technology, understanding technology as a culture with the support of recognized theoretical authors in this area. We present a brief report on the relationship between technology and education focusing issues related to children's education.

**Keywords:** Children Education – Vídeo – Pedagogical Practice

---

\* Mestranda em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UDESC, na linha de Educação, Comunicação e Tecnologia, Brasil. Bolsista da CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa NUPAE – Núcleo de Pesquisa em Arte Educação da UNIVILLE, Brasil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa NUPEI – Núcleo de Pesquisa em Educação Infantil do CEI Recanto dos Querubins, onde trabalhou quatro anos na Coordenação Pedagógica. Endereço para correspondência: Rua Juvenil, 461, Aventureiro – 89226-430 Joinville/SC. E-mails: marelen@brturbo.com.br / quelemmiguel@hotmail.com

\*\* Orientadora. Doutora em Educação, História, Política e Sociedade. Professora permanente da UDESC, no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, Faculdade de Ciências Humanas e Educação – FAED, Brasil. Chefe do Departamento de Pedagogia. Endereço para correspondência: UDESC/FAED/PPGE – Av. Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi – 88025.001 Florianópolis/SC. E-mail: geolunardi@gmail.com

## Introdução

A humanidade, ao longo de sua história, desenvolveu configurações visuais, tendo como alicerce símbolos próprios construídos para anunciar seus mundos internos e externos. Esses símbolos foram e continuam sendo apresentados de diferentes maneiras, como: desenhos, pinturas, fotografias, esculturas, performances, vídeos, dentre outros. O desejo de permanentemente criar e recriar o mundo nos acompanha até o tempo presente.

As diferentes formas de representação e simbolização do mundo influenciaram também os processos educacionais. Além de serem artefatos importantes nas práticas de socialização, os espaços educativos também foram influenciados por todo esse aparato simbólico e conseqüentemente tecnológico.

A pintura, a fotografia, a TV e o computador são elementos que modificaram os processos de socialização da humanidade e também os espaços educacionais.

Detendo-se especificamente sobre o uso do vídeo, o presente artigo objetiva discutir a forma como esse artefato tem sido utilizado na escola, em especial na Educação Infantil, aprofundando algumas questões referentes a este uso na educação da Primeira Infância.

## **Tecnologia é cultura: sempre esteve e permanecerá presente na vida do ser humano**

Atualmente é muito comum falar em Tecnologia e referir-se apenas às mais recentes e relacionadas à comunicação e informação. Buscando esclarecer este conceito, tentaremos definir: O que é tecnologia? Será que são os computadores? Celulares? Câmeras Digitais? Televisão? Rádio? Carro? Avião? Trem? Livro? Quadro? Lápis?

Diferentes autores dialogam sobre essa temática. Para Castells (2000, p. 49), tecnologia é “o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível”. Para Kenski (2007, p. 15), “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana”. Para ela, o conceito de tecnologia é muito amplo e não diz respeito somente a equipamentos

e aparelhos, mas “engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (2007, p. 22-23).

Em cada período histórico, o homem, de acordo com sua cultura, criou instrumentos que interferiram e modificaram as relações sociais de nível micro e macro. Bem como na concepção de tempo e espaço físico entre as pessoas de diferentes lugares, na forma de pensar e interagir com o meio, essa relação se deu pela maneira como cada indivíduo interagiu e se apropriou dos instrumentos socialmente construídos em cada contexto.

Lévy (1995) identificou três fases tecnológicas predominantes em nossa sociedade; contudo, uma não substitui a outra, pelo contrário, convivem simultaneamente; são as sociedades orais, as sociedades escritas e as sociedades informatizadas.

Sem dúvida, a sociedade que melhor representa nosso modo de vida e na qual estamos inseridos é a sociedade informatizada; nela, o conhecimento é reconhecido como algo mutável, sujeito a interpretações e em permanente transformação, assim como, as tecnologias de comunicação e informação. Apropria-se tanto das produções orais, escritas quanto digitais, que podem ser transmitidas, tanto através de livros, revistas, via satélites ou com computadores conectados à Internet, essa grande rede interligada que incorpora, nos objetos culturais contemporâneos, televisão, internet e mídias de modo geral.

A inserção das tecnologias na vida das pessoas modifica seu comportamento, a maneira de compreender a sociedade, a forma de agir e de pensar e é tão significativa que diferentes períodos da história da humanidade são relacionados às tecnologias construídas em cada época (KENSKI, 2007), como, por exemplo, a invenção da roda que afetou a todos, tanto o desenvolvimento das indústrias quanto de automóveis.

Novas tecnologias são criadas constantemente, o que era novo, na década de 80, hoje pode ser considerado ultrapassado. Dependendo da área da tecnologia, em comparação ao que era novo em 2007, hoje existem modelos mais “modernos”, com mais tecnologia (exemplo: microeletrônica e telecomunicação).

Em uma sociedade em constante transformação, o conhecimento não é mais um monopólio e as tecnologias de comunicação estão ganhando mais espaço na vida das pessoas.

## **A tecnologia como cultura está presente na educação infantil**

Desde cedo, as crianças convivem com os recursos tecnológicos e seria muito estranho que a escola se isolasse desse processo. De acordo com Campos (2007, p. 82), “a própria escola é uma tecnologia, cercada por inúmeras outras tecnologias, que vão desde o livro ou linguagem usada até o controle da aprendizagem”.

A Educação, de modo geral, apropria-se constantemente das tecnologias que podem contribuir com seu propósito, como a utilização de caderno, livro, lápis, caneta, borracha, régua, quadro de giz, quadro de caneta, retro-projetor, data-show, vídeo, televisão, rádio, aparelho de som, computador, impressora, Internet, mesas/carteiras para os alunos, dentre outros.

O atual desafio da escola e, por conseqüência, do professor em sala de aula é assimilar a interatividade comunicacional possibilitada pela tecnologia, vendo-a como mais um instrumento cultural que produz mudanças conceituais e sociais. Entretanto, um grande abismo entre a teoria e a prática pode ser averiguado no cotidiano escolar, quando, imbricada em um mundo digital, a escola ainda consolida uma prática de ensino fragmentada, cuja concepção de transmissão separa emissão de recepção. (CAMPOS, 2007, p. 82).

No contexto escolar, de modo geral, há uma preocupação do docente em buscar um sentido didático para o uso de novas tecnologias da comunicação e expressão, dentro do currículo, restringindo-as, em alguns casos, a exercícios repetidos de discriminação visual e auditiva. Com essa postura, os educadores bloqueiam a organização independente das crianças e sintetizam os recursos apenas como facilitadores para alcançar o conhecimento, não levando em consideração sua importância social, que justifica o seu uso. Observa-se também que as Instituições Educativas têm equipamentos, mas ainda estão aprendendo a utilizá-los.

Essas deficiências, presentes em muitas realidades, vão desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação. A Educação, para as crianças de zero a cinco anos, reconhecida por lei como um dever do Estado, como existe hoje, é uma conquista muito recente na história da nossa sociedade. De acordo com Bujes (2001), não há muito tempo atrás, a educação das crianças foi considerada uma responsabilidade única das famílias e do grupo social ao qual pertenciam e das relações diárias com os membros do grupo onde as crianças aprendiam como fazer parte dele.

Essas transformações tornaram-se possíveis quando a sociedade modificou sua forma de perceber a criança e a infância. A educação para as crianças pequenas também está associada ao início da entrada das mulheres no mundo do trabalho (fora do lar).

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases – promulgada em 1996, sob o número 9.394/96, define aspectos importantes para a educação no Brasil, entre eles a educação infantil, como retrata o Artigo 29 “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”.

Houve um tempo em que a criança na escola era concebida como um sujeito que deveria seguir ordens dos professores, e não possuía direitos. Contudo, a educação é um direito das crianças, e necessita de profissionais qualificados envolvidos em seu cotidiano. De acordo com Cury (1985, p.13), “a educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade organizacional social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante”.

Este modelo de educação objetiva a dominação, em que se mantêm a ingenuidade do oprimido e acomoda o opressor. Os métodos modificaram-se, novas teorias invadiram a educação, mas ainda é necessário muita reflexão.

Pensando na educação da primeira infância, os pequenos, ao contrário dos adultos de hoje, estão desde cedo em contato com essas diversas formas de comunicação, com isso adquirindo habili-

dades de se concentrarem em diferentes situações ao mesmo tempo. Estas crianças não conseguem ficar numa escola onde só é possível fazer uma atividade por vez, e ainda é preciso esperar todos terminarem para então iniciar a próxima. A escola trata as crianças como se fossem todas iguais. Porém, todas são únicas e diferentes.

As crianças, sem dúvida, recriam o mundo constantemente quando desafiadas, mas para isso precisam de experiências. Quanto maior as vivências de uma criança, mais relações seu cérebro irá processar e maiores serão suas chances de criar, problematizar, questionar e sair do senso comum, ampliando seu conhecimento.

De acordo com Postic (1993, p. 17), “O pensamento progride de forma linear. A imaginação se processa em espiral por alargamento de seu espaço. Ela não se dirige para níveis mais diferenciados, mas especializados, estende-se por extensão e por conquistas de novos territórios.”

Considera-se assim, que a Instituição de Educação deveria ser um espaço privilegiado, no qual a criança, inserida em sua cultura, prossegue a sua caminhada para aprender, relacionando-se com novos ambientes de tecnologia de comunicação e informação, contribuindo no processo social de se fazer cidadã.

## O uso do vídeo possibilita o desenvolvimento do imaginário infantil

As crianças de hoje, principalmente as que têm acesso à televisão e à internet, estão em constante contato, direta ou indiretamente, com diferentes realidades e destas aprendem valores e visões de mundo. Com isso, constroem sua própria identidade pessoal e social, interagem com outras crianças compartilhando vivências, ressignificando a cultura, na qual estão inseridas, reproduzindo e reinventando o mundo. (VASCONCELLOS, 2007)

Marshall McLuhan alerta para os efeitos que a televisão pode causar no comportamento principalmente das crianças:

Desde o aparecimento da TV, as crianças costumam ler com os olhos a apenas 15 centímetros, em média, da página, independentemente das condições de suas vistas. Procuram levar para a página impressa

os imperativos da total envolvimento sensorial da imagem da TV. Com uma perfeita habilidade psicomimética, executam as ordens da imagem televisada (2006, p.346).

As crianças prestam atenção em cada movimento, transportam-se para o lugar dos personagens colocando-se em seu lugar, vivenciando e experimentando as aventuras da personagem.

Girardello (2008, n/p), ampliando suas pesquisas nesse campo, afirma:

O fluxo imaginário faz com que todo olhar à tela de TV seja potencialmente permeado por aquela “entrevisão” de que falava Arendt, do espaço subjetivo onde emergem a resposta, a imagem alternativa, o faz-de-conta. Esse potencial se materializa e amplia na vigência de um diálogo social rico, onde no conto de “um eu relatando a um outro” (Kearney) os sujeitos da recepção vão dando sentido ao que vêem e vivem em sua experiência com as mídias.

A imaginação da criança possibilita que ela materialize o ausente, e o torne presente. Esse jogo lúdico do faz de conta ocorre naturalmente em suas brincadeiras; objetos perdem sua função social e ganham novos significados na imaginação das crianças, como uma mesa pode transformar-se numa cabana dentro de uma floresta ou num apartamento no meio de uma grande metrópole. O significado que a criança dará a cada objeto, a que assiste nos programas da televisão<sup>1</sup> ou num filme no jardim, está relacionado a sua cultura e seus sentimentos internos no momento da brincadeira.

Nessa perspectiva, várias pesquisas na área têm ressaltado essas questões, como apontam Bob Hodge e David Tripp (*apud* GIRADELLO; OROFINO, 2002, n/p)

Os significados adquiridos através da televisão são renegociados e alterados no processo do discurso, e dessa forma têm status e efeito social (...). O discurso sobre a televisão é em si uma força social con-

<sup>1</sup> Dos programas de televisão e filmes infantis surge uma infinidade de brinquedos para atrair a atenção das crianças, desde bonecos que são as personagens principais do enredo, com seus acessórios, automóveis, tudo em miniatura. Esse comércio nutre a sociedade capitalista à qual pertencemos. Mesmo que seu objetivo seja manipular a criança por meio da tv, conquistando sua atenção com programas especialmente elaborados, buscam também formar ativos consumidores de seus produtos.

siderável. É um local primordial onde ocorre a mediação dos significados da televisão, um local onde os sentidos da televisão se fundem com outros sentidos em outro texto, para formar uma interface fundamental com o mundo da ação e da crença.

Dialogando com Barbero (2000), a palavra mediação não significa apenas estímulo e resposta; é mais complexo. Acredita-se que existem valores do sujeito entre o estímulo e a resposta, como: seus valores pessoais, suas crenças religiosas, seus objetivos, frustrações e desejos, que configuram sua cultura cotidiana.

Os filmes transmitem valores, papéis sociais, diferenças de gênero, diferenças sociais, culturais, sobre religiosidade, valores morais, como se vestir, comportar-se, conservação do meio ambiente, economia, enfim, sobre os mais diversos temas. As crianças assistem aos filmes, aprendem diferentes pontos de vistas sobre diversos assuntos, conhecem outros exemplos de família e de infância. Além disso, em muitos filmes infantis, as personagens comem muito, engordam e em instantes emagrecem novamente, ou caem, machucam-se e instantaneamente estão sem nenhuma lesão, além de agressões com outras personagens do filme.

O diálogo, mediado pelos educadores nas rodas de conversa, proporciona maior interação entre as crianças do jardim, bem como possibilita uma reflexão sobre o conflito entre os valores transmitidos em um filme e o vivenciado até o momento pela criança em sua família e em sua comunidade. É fundamental esclarecer as dúvidas do grupo para que compreendam a diferença entre o que é possível fazer na realidade ou apenas na imaginação.

Há um ano, no jardim onde trabalhava, um grupo de crianças de 3 anos foi ao parque como costumavam fazer todos os dias. Um menino que assistia a muitos filmes em sua casa, estava vestido com a roupa do Batman. Ele subiu em um brinquedo do parque com mais de 2 metros de altura e disse que ia voar e pulou na minha frente. Não tivemos como impedi-lo. Foi muito rápido e um grande susto; por sorte, ele não se machucou. Quem trabalha ou convive com crianças pequenas, certamente já vivenciou situações parecidas. As crianças menores misturam fantasia e realidade e buscam, na prática, fazer o que assistem nos

filmes, daí a importância de dialogar sempre com as crianças.

Girardello e Orofino (2002) esclarecem que, em uma das obras mais importantes de Bob Hodge e David Tripp, os autores explicitam a complexidade dos significados que as crianças atribuem ao que assistem na televisão. Esses significados são espontaneamente praticados em suas brincadeiras. Brincando, a criança experimenta o mundo e internaliza sua compreensão particular sobre ele, expressando como olha e observa o que a cerca.

A história apresentada num filme/desenho animado atrai a atenção e a imaginação das crianças tanto quanto uma história contada a partir de um livro. Com uma diferença, na história contada, tendo o livro como recurso, a criança ouve a história e na pausa dela visualiza as imagens, assim até o final do conto. Na história contada pelo filme a criança ouve a história e os sons próprios dos cenários da narrativa além de visualizar as imagens simultaneamente. Os efeitos sonoros e visuais são minuciosamente elaborados por uma grande equipe qualificada para atrair a atenção dos seus espectadores.

De acordo com Moran (1995, n/p):

O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca os sentidos, mexe com o corpo, com a pele, nos toca e tocamos os outros. Estão ao nosso alcance através de recordes visuais, estéreo, envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo e nós mesmos.

A criança entra no filme e identifica-se com as personagens, geralmente com o herói, a princesa, o rei, a fada, bruxa, o homem aranha, super homem, dentre tantos outros, normalmente com personagens de grande destaque na história, prestando atenção em todos os gestos, palavras, roupas e acessórios das personagens.

Essa interação pode enriquecer sua identidade, pois irá experimentar outras formas de ser, pensar, possibilitando a ampliação de suas concepções sobre o meio, pois, quando a criança se imagina dentro de uma história, ela desempenha vários papéis sociais e aprende com eles; a criança imita, brinca buscando compreendê-los.

Após o filme, a criança continua na brincadeira, experimentando as cenas que lhe chama-

ram atenção, buscando interagir com a sua personagem. No momento da brincadeira, a tendência da criança é imitar tal como ela observou as ações das personagens. Esse momento é muito importante para o desenvolvimento sadio da criança, pois significa que o ato de imitar não é uma atividade mecânica, mas que, ao realizá-lo, a criança constrói em nível individual o que observou ao seu redor.

O brincar é essencial no desenvolvimento infantil, a brincadeira é uma linguagem pela qual a criança expressa como olha o mundo. Ela é complexa, pois, para brincar, é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata e atribuir-lhes novos significados.

A criança apresenta uma necessidade de compreender o mundo que a cerca e o faz por meio da imaginação. Contudo, essa elaboração no faz de conta necessita de conhecimentos prévios do mundo que a cerca. Portanto, quanto mais ricas forem suas experiências, maiores serão as informações de que a criança irá dispor para materializar em seus jogos lúdicos. Kishimoto (2002, p.150) complementa que “as brincadeiras de faz-de-conta são mais duradouras, com efeitos positivos no desenvolvimento, quando há imagens mentais para subsidiar a trama”.

O contato com filmes que possuem enredos de qualidade amplia o horizonte cultural, promovendo o enriquecimento lingüístico e literário, além de contemplar a equilibrada formação das crianças em sua relação consigo e com o mundo.

Como educadores em formação, percebemos que nosso papel é de mediadores entre o conhecimento e o conhecido. Não mais centralizadores do saber, mas como um companheiro que vivencia situações e atividades, ouve as múltiplas linguagens, que expressam sentimentos, pensamentos e conhecimentos, acompanhando a brincadeira e significando as ações e experimentos das crianças.

A instituição de ensino precisa ter um espaço que proporcione a vivência da expressão do imaginário infantil. É preciso criar um espaço em que a criança entre em contato com o seu próprio processo criador; esse espaço deve proporcionar a expressão de suas diferentes linguagens verbal e não verbal, aprimorando assim o ser sensível. O espaço social e, principalmente, da instituição edu-

cativa deve ter como objetivo proporcionar situações para ampliar as referências pessoais e culturais, incentivando também a organização e sistematização do seu pensamento.

## O uso inadequado do vídeo na educação infantil

O vídeo pode tanto ampliar o imaginário das crianças quanto ser um vilão na educação, se for utilizado incorretamente, por exemplo como “tapa buraco”.

Trabalho na Educação e conheço a realidade de muitas instituições. Imaginando um dia de chuva, em que as crianças passam a maior parte do tempo dentro da sala de aula, sem a possibilidade de ir ao parque ao ar livre, é muito comum os educadores passarem um filme para as crianças, no horário planejado para o parque. Também é muito comum, no final do filme guardar o vídeo e continuar a rotina normalmente, esquecendo de dialogar com as crianças sobre o filme assistido.

Imaginando uma segunda condição, a falta de um professor na instituição, também não é estranho ser usado DVDs com histórias ou músicas infantis, a fim de manter as crianças ocupadas com algo, enquanto a instituição se reorganiza com a ausência de um profissional.

Outro fato que pode ocorrer é quando o professor escolhe um filme, conversa com as crianças e vai buscar o aparelho para montá-lo, enquanto as crianças aguardam ansiosamente para ver o filme. Neste caso poderá haver três problemas: 1) falta de organização do professor; 2) se o vídeo estiver estragado, as crianças ficarão muito tristes em não poder assistir, pois já criaram uma expectativa; 3) se o professor não instalou antecipadamente e no momento não conhece o funcionamento de determinada marca, poderá demorar muito para instalar o aparelho e as crianças, não tendo condições de esperar por muito tempo, vão-se dispersar e interagir com outros objetos em sua volta.

Situações como essas, onde o vídeo é usado sem planejamento prévio, são comuns em muitas instituições. É preciso refletir sobre essa prática e pensar em mudanças.

A primeira etapa a ser pensada é a escolha do filme. É imprescindível escolher um filme com his-

tórias curtas, de acordo com o tempo de concentração das crianças, que se modifica em cada idade. Num segundo momento, é importante o professor assistir com antecedência ao filme escolhido, a fim de verificar a qualidade do mesmo. Além disso, é interessante realizar um planejamento, apontando questões norteadoras para um diálogo com as crianças, possibilitando a reflexão sobre algumas cenas do filme. Dependendo do filme, este poderá ter relação com o projeto que vem sendo desenvolvido pelo grupo de crianças, e contribuir para a socialização e ampliar os conhecimentos do grupo. Bem como pode ser o início de um novo projeto de trabalho, instigando a curiosidade das crianças em investigar um determinado tema.

### Considerações finais

As crianças têm “cem linguagens”. Estamos desenvolvendo a linguagem da comunicação e expressão, considerando a entrada dos vídeos no cotidiano da Educação Infantil? É necessário urgentemente valorizar a cultura local e pensar num

currículo que valorize essas novas habilidades humanas e conquistas sociais. Pensando na possibilidade de adotar o uso do vídeo com as crianças, como instrumento educacional, utilizado pela instituição, objetivando estruturar, transmitir e construir o conhecimento, principalmente proporcionando o desenvolvimento e a expressão do imaginário infantil.

É imprescindível proporcionar espaços e propostas adequadas e significativas para as crianças brincarem, pois elas vivenciam sua imaginação mais intensamente se o local estimula. O contato com filmes que possuem enredos de qualidade amplia o horizonte cultural, promovendo o enriquecimento lingüístico e literário, além de contemplar a equilibrada formação das crianças em sua relação com si mesma e com o mundo.

Enfim, nós, como profissionais atuantes na Educação Infantil, precisamos repensar nossa prática e olhar para as crianças como seres com potencialidades, possibilitando-lhes vivências significativas e o uso adequado do vídeo pode ser um caminho.

### REFERÊNCIAS

- BARBERO, Jesús Martín; BARCELOS, Claudia. **Comunicação e mediações culturais**. Disponível em: <http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/rbcc/article/viewdownload/Interstitial/3663/3451>. Acesso em: 28 jan. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Educação infantil: para que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis, E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.13-22.
- CAMPOS, Simone Ballmann. O impacto das tecnologias no cotidiano escolar: um saber necessário na educação contemporânea. **Revista Percursos**, Florianópolis. v.8, n.1. p.77-86, jan./jun. 2007.
- CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- CUNHA, Susana R. V. (Org.). **Cor, som e movimento: a experiência plástica, musical e dramática da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.
- GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Maria Isabel. A pesquisa de recepção com crianças: mídia, cultura e cotidiano. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, COMPOS, 11., 2002, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro, 2002.
- GIRARDELLO, Gilka; PONZI, Elvira. **A imaginação no contexto da recepção**. Disponível em: <http://www.aurora.ufsc.br/pesquisas/televisao.htm>. Acesso em: 27 set. 2008.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

Marshall McLuhan. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2006.

MORAN, Manoel J. **O vídeo em sala de aula**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>. Acesso em: 18 set. 2008.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Apresentação: infâncias e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p.07-24.

*Recebido em 30.09.08*

*Aprovado em 24.11.08*

# O CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Anatália Dejene Silva de Oliveira \*

## RESUMO

Este trabalho analisa o que dizem licenciandos/as de suas experiências na formação para a docência na educação infantil em um curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais de uma universidade pública baiana. Tendo como referência a Pedagogia da Educação Infantil, a temática aqui discutida foi parte da pesquisa de mestrado<sup>1</sup>, cujo objetivo foi avaliar a formação em Pedagogia para a docência na educação infantil na perspectiva da busca do sentido da qualidade. O percurso metodológico, com abordagem qualitativa, foi delineado por um estudo de caso do tipo etnográfico, trabalhando os seguintes instrumentos: análise documental, grupo focal, entrevistas semi-estruturadas e observação em três instituições públicas de educação infantil. Os dados foram tratados no viés da análise do conteúdo com uso da triangulação das fontes. Pelas informações encontradas, algumas das questões relevantes foram: a forma como o curso de Pedagogia é escolhido pelos/as licenciandos/as; a desvalorização da educação infantil, enquanto espaço de profissionalização no magistério e sua visibilidade no âmbito acadêmico, compartilhada tanto pelos/as licenciandos/as como pelos/as professores/as-formadores/as; e, ainda, o sentido da convivência entre estes sujeitos no ambiente acadêmico como um ambiente formativo.

**Palavras-chave:** Formação – Curso de Pedagogia – Docência na educação infantil

## ABSTRACT

### PEDAGOGY COURSE IN THE CONTEXT OF FORMATION FOR CHILDREN EDUCATION

This work analyses what pedagogy graduates say about their experiences in infantile education in a pedagogy program in a public university in Bahia, Brazil. Guide by the preschool pedagogy, this research is part of our master degree which aimed to evaluate the quality of pedagogical formation to work with preschool children. Our mostly qualitative ethnographic study used the following tools: documentary research, half-structured interviews, and observations in three public day care centers. Content

---

\* Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/DCH – Campus IX, Brasil. Coordenadora da Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia. Coordenadora de TCC e trabalha com as disciplinas de Educação Infantil e Tecnologias de Informação e Comunicação. Professora do Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE 08, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Arlinda Lopes, 08, Barreiras – 47801.090 Bahia. E-mail: anataliaoliveira@gmail.com

<sup>1</sup> O mestrado foi realizado na Faculdade de Educação da UnB sob orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Guerra de Sousa.

analysis and triangulation guided data analysis. Relevant features encountered include: how the pedagogy program is elected; depreciation of preschool education as a place of actuation as well as within academic environment including students and university professors; as well as the meaning of the daily experience of these subjects within their formative context.

**Key words:** Formation – Pedagogy Program – Children’s Education

A Pedagogia como área de conhecimento e o curso de Pedagogia têm sido focos de discussão desde antes da segunda metade do século XX. Nesse ínterim, muitos embates apresentaram-se e, ainda, apresentam-se num campo de contrastes históricos, políticos, ideológicos, educacionais e éticos, buscando, em cada contexto social, uma identidade para o curso e, também, um estatuto epistemológico para a Pedagogia.

Resumidamente, o curso de pedagogia conquistou seu registro legal em 1939<sup>2</sup> e passou por muitas reformulações político-curriculares. Na década de 1960, foi aprovada a Lei n.º 5.540/1968 que estabeleceu a reforma universitária e, nela, as alterações na formulação do curso, cuja regulamentação esteve prescrita no Parecer n.º 252/1969 que distinguiu a formação do bacharel e do licenciado, instituindo, além disso, a formação do especialista por meio de habilitações. Desde então, este curso tornou-se um dos espaços de formação dos profissionais da educação.

Sob tal perspectiva, os debates em torno da questão se fortaleceram ainda na década de 1970, mas foi a partir de 1980, com a instituição dos movimentos em prol da reformulação dos cursos de formação (SOUZA, 2003), que entidades signatárias<sup>3</sup> se constituíram, tendo como um dos objetivos trabalhar em defesa da instituição de uma política de formação dos profissionais da educação básica e, nesse contexto, da reformulação do curso de pedagogia.

Embora tenham sido muitas as conquistas a respeito do referido curso, principalmente, impulsionadas por reivindicações, militância e envolvimento dessas entidades na configuração das políticas de formação, algumas delas ganharam contornos diferentes quando registradas em documentos e resoluções emitidas pelos órgãos públicos responsáveis. Diante desses arranjos, Brzezinski (2004) corrobora dizendo que ainda não se tem definida a

identidade do curso de Pedagogia como espaço institucional de formação dos profissionais da educação, tanto do ponto de vista epistemológico quanto político e didático-pedagógico.

Diante do exposto, tem-se apontado que o sentido da Pedagogia vem sendo discutido nos espaços mencionados, remetendo-o a uma compreensão em construção como síntese pedagógica complexa que, segundo Aguiar e Melo (2005), é “sócio-filosófica, histórico-antropológica e política, tecida no seu campo, pela articulação teoria-prática (com seus objetos/questões/métodos próprios), numa relação uno/plural (relação com outras ciências aportes)” (p.243).

Por tal pressuposto, as autoras dizem que esse sentido se efetiva pela constituição de um percurso histórico e, também, articulado por um caráter praxiológico, axiológico, normativo, cujo campo de compreensão se dá num ambiente de conflitos. Nesse ambiente, a Pedagogia, como área de conhecimento, ainda não tem, segundo as referidas autoras, fortalecido e valorizado o seu estatuto epistemológico, principalmente quando se refere à diversidade das formas de organização e à estruturação dos cursos em nível de graduação.

No que diz respeito às formas de organização e estruturação dos cursos de Pedagogia, a articulação entre os saberes de outras ciências e os saberes pedagógicos em um contexto histórico e societário, conforme o apresentado por Aguiar e Melo (2005), ainda não tem tido consenso expresso para a constituição dos projetos pedagógicos do

<sup>2</sup> Na época de sua criação o curso de Pedagogia formava bacharéis para trabalharem como técnicos da educação e, também, licenciados, cujo destino eram os cursos normais.

<sup>3</sup> Hoje estas entidades estão representadas pela Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum de Diretores das Universidades (FORUMDIR) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

curso de formação em Pedagogia. Esse fato pode ser justificado pelas ambigüidades da própria legislação, quando, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006) anunciam os encaminhamentos para a formação dos profissionais da educação básica, sinalizando muitas especificidades para o trabalho com a educação básica, principalmente a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, sem indicação da necessidade de aprofundamentos.

Ademais, no que se refere à formação desses profissionais, a disparidade emerge também de diferentes documentos que antecederam as diretrizes, dentre eles os Referenciais para a Formação de Professores (1998), a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da educação Básica em Cursos de Nível Superior (2000), o Parecer CNE 09 (2001). Segundo Bonetti (2004), eles “estabelecem o lócus e as diretrizes curriculares para a formação dos professores da educação básica, incluindo a formação para a docência na educação infantil” (p.65). Como vemos, são muitas as orientações teórico-metodológicas para a organização curricular da formação em Pedagogia, tendo como referência, principalmente, os diversos lócus de atuação do/a pedagogo/a. Essas indicações, presentes na legislação, apontam para uma multirreferencialidade de saberes necessários ao exercício da profissão que, se não bem articulados e compreendidos, podem esvaziar o sentido de docência na educação.

Dizemos isso porque, no contexto dessas questões, quando se trata de organizar e estruturar as intenções e os encaminhamentos de um processo de formação profissional, o projeto pedagógico é o documento que registra, dentre outros aspectos, os objetivos, os pressupostos teórico-metodológicos, a finalidade, a estrutura curricular, a proposta de avaliação, o ementário para criar percurso de vida à dinâmica do trabalho formativo que o curso prevê intencionalmente.

No caso da formação em Pedagogia, o projeto pedagógico do curso resulta da sistematização de um percurso de trabalho que objetiva a construção de uma profissão. A partir dele, os planos de ensino são elaborados para se tornarem, no ambiente acadêmico, o seu desdobramento, criando situações de aprendizagem que ampliam as experiências

formativas para além da estrutura formal do curso previsto inicialmente.

Diante do exposto, ressaltamos que esse encaminhamento teórico-metodológico consiste em um grande desafio que reflete a própria dinâmica do processo de trabalho, realizada pelas pessoas que nele se envolvem. A esse respeito, Tardif e Lessard (2005) dizem que a convivência na formação atribui aos profissionais da educação o poder de participar da organização do próprio trabalho de formação e também de criar muitas possibilidades de atuação. Por isso, segundo os autores, se as suas condições não forem favoráveis a esse processo, pode acontecer que: “Fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas, eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade e o recurso à experiência pessoal como critério de competência” (p.27).

Na mesma perspectiva, a de explicitar uma compreensão da lógica de trabalho estabelecida pelos profissionais da educação que, a nosso ver, se constrói também nos espaços de formação, Enguita (1991) discorre acerca da ambigüidade da docência na estreita relação entre o profissionalismo e a proletarização. Conforme o autor, “o estatuto de uma categoria ocupacional nunca é definitivo” (p.164) e, para discuti-los, ele aponta a diferença entre um termo e outro.

Segundo suas argumentações, o profissionalismo está para além da formação, qualificação, do conhecimento ou da capacidade, pois se constitui na “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção de um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (p.164). Já a proletarização se aproxima do que se entende por trabalho fabril em que o profissional da educação se vê obrigado a vender sua capacidade de trabalho e tem seu exercício caracterizado por diferentes definições de profissão: competência, vocação, licença, independência e auto-regulação.

Nesse cenário, a docência como profissão se constitui, portanto, em uma dimensão da mesma natureza do processo de profissionalização que, no curso de Pedagogia, assume uma denotação específica. Desse modo, no âmbito da universidade, o

curso torna-se responsável pelo desenvolvimento de uma determinada política de formação, cuja organização precisa ser, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, ampliada para a atuação profissional do/a pedagogo/a voltar-se para a unidade da educação básica, bem como, para o exercício em espaços de educação não-formal.

Sendo assim, entendemos que um curso de formação em Pedagogia voltado para a docência na educação infantil tem muitas responsabilidades e uma delas é criar condições de ensino, pesquisa e extensão que façam compreender, com os aprofundamentos devidos, o processo de desenvolvimento humano em sua complexidade, para a constituição dos processos pedagógicos destinados à formação da criança de até seis anos de idade<sup>4</sup>.

Se assim for considerada, essa questão perante às DCNCP (2006) pode ser constituída pelo reconhecimento e respeito às “manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas”, conforme prescrito no artigo 5º, inciso V. Ressaltamos que tal questão volta-se para a própria dinâmica de trabalho e convivência entre todos os sujeitos dos processos de formação quando se refere ao curso de Pedagogia.

Tomar essa preocupação no contexto do curso de Pedagogia é reconhecer, ainda, que as aprendizagens pessoais e profissionais são adquiridas em situações sociais de desenvolvimento. A esse respeito, Andrada (2006) diz que tais situações são uma contribuição da abordagem histórico-cultural “compreendida como marca da primazia das relações sociais no desenvolvimento humano, na consideração de um vetor de desenvolvimento que parte da máxima sociabilidade” (p.80).

Nestes termos, podemos contextualizar, no âmbito do curso de Pedagogia, a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica (LDB/1996, art. 29) e, por isso, espaço de estudos, pesquisa e formação em uma dinâmica político-social, cujo contexto se faz na articulação do desenvolvimento curricular do curso de formação inicial e de trabalho pedagógico das instituições nas quais ela se desenvolve.

Nessa contextualização, sinalizamos, outrossim, a necessidade de romper com antigos dilemas da

formação dos profissionais dessa primeira etapa da educação básica. Muitos deles emergidos desse processo, pela obscuridade a respeito da identidade dos profissionais, assim como pela negligência ou ingenuidade no tratamento das especificidades da educação da criança e de seu processo de desenvolvimento em situações sociais.

Por isso, consideramos importante avaliar a forma como um curso de Pedagogia é escolhido pelos/as licenciandos/as, principalmente quando um dos focos da formação é a educação infantil como campo de profissionalização no magistério. Daí podemos conhecer também a sua visibilidade no âmbito acadêmico, pelos sentidos atribuídos tanto pelos/as licenciandos/as quanto pelos professores/as-formadores/as mediante a convivência entre eles/as em um processo que é formativo para ambos.

Ademais, reconhecemos que a formação em Pedagogia é um direito dos/as profissionais da educação, principalmente para aqueles/as que se propõem a trabalhar com a infância, a criança e a construção de uma pedagogia da educação infantil e, desse modo, torna-se também um direito das crianças e de suas famílias.

## **2. O projeto pedagógico do curso de Pedagogia e o sentido da formação para a docência na educação infantil**

A pesquisa foi realizada no contexto de uma universidade pública do estado da Bahia. Esta investigação deteve-se no estudo do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais. Os instrumentos de pesquisa foram: análise documental (projeto pedagógico do curso), grupo focal (licenciandas), entrevistas semi-estruturadas (professores/as-formadores/as) e, ainda, observação no trabalho pedagógico em três instituições públicas de educação infantil desenvolvido por três participantes do grupo focal. Os dados coletados foram trabalhados na perspectiva da análise de

<sup>4</sup> Referimo-nos à criança de até seis anos de idade, considerando o corte da idade para o ingresso no ensino fundamental que é de seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Esta denominação é defendida pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB).

conteúdo, utilizando a técnica da triangulação das fontes (YIN, 2005).

Na análise das experiências vivenciadas no curso de Pedagogia pelas licenciandas<sup>5</sup> e professores/as-formadores/as e sua extensão nas instituições de educação infantil, respeitamos as interfaces da dinâmica de organização curricular delineada no trabalho desenvolvido na instituição investigada. Esse dado é relevante, porque reconhecemos a docência como uma profissão (IMBERNON, 2004) e, ainda, que seus sentidos são construídos no trabalho coletivo vivenciado no desenvolvimento do curso de formação.

O projeto pedagógico do curso analisado evidenciou que o seu desenvolvimento curricular, no que se refere à formação para a docência na educação infantil, pauta-se no trabalho da prática de ensino em sala de aula, cujo estudo das disciplinas específicas, uma de *fundamentos da educação infantil* e as demais de *fundamentos e metodologias de ensino*<sup>6</sup> e *Pesquisa e Prática de Ensino na Educação Infantil - estágio supervisionado*, se constituem, do nosso ponto de vista, a expressão do projeto pedagógico do curso de formação sob forte influência de dois aspectos:

a) na dimensão curricular, ainda estruturado pela lógica da política militar da década de 1960, período que marcou a reforma universitária pela Lei n.º 5540/68 e instituiu a criação de habilitações, cuja matrícula se efetiva por disciplinas em um sistema de creditação e de dependência entre elas;

b) legalmente amparado no Parecer do CNE n.º 776/1997 e sustentado pelos Referenciais para a Formação de Professores publicados em 1998, que instituíram a lógica das competências profissionais para especificar a formação em Pedagogia por meio de habilitações.

De um modo geral, a organização curricular do curso de Pedagogia analisado estrutura-se em um modelo linear de justaposição de disciplinas<sup>7</sup>. Nessa proposta, o fluxo disciplinar compõe-se de 50 (cinquenta) disciplinas distribuídas em 08 (oito) semestres letivos, perfazendo um total de 04 (quatro) anos, no mínimo, e 06 (seis) anos, no máximo. A carga horária total do curso era, inicialmente, de 2.700 horas<sup>8</sup>, organizadas pelo sistema de creditação, abrangendo um total de 136 créditos. Não há escolha de disciplinas pelo/a licenciando/a para a

constituição de seu currículo de formação, uma vez que a organização das disciplinas obedece ao sistema de pré-requisitos<sup>9</sup>, criando um vínculo de dependência entre elas. Outra limitação refere-se ao número de créditos que podia ser cursado em um semestre: 16 (dezesesseis) mínimos e 24 (vinte e quatro) máximos.

O currículo do curso propõe o estudo dos fundamentos da educação nos três primeiros semestres. A partir daí, o fluxograma tem uma linha de corte com disciplinas didático-pedagógicas comuns para as duas ênfases da habilitação. Depois, há uma diferenciação representada por dois blocos de estudo de metodologias de ensino, um voltado para Educação Infantil e outro para o Ensino Fundamental nas Séries Iniciais.

No nosso ponto de vista, esse tipo de organização curricular se embasa na lógica da divisão social do trabalho, presente tanto no ambiente de formação das licenciandas como de atuação profissional dos/as professores/as-formadores/as, daí expandindo-se para as instituições de educação básica. Freitas (1996) caracteriza bem isto, ao mostrar que a “cisão entre concepção e execução, presente no processo de trabalho produtivo, afeta a organização do currículo em disciplinas teóricas e disciplinas práticas; como teoria que se ‘aplica a’.” (p.43).

Essa proposta curricular está estruturada no modelo de formação por competências e se respalda, ainda, na legislação brasileira que também regulamenta a legitimidade dessa concepção<sup>10</sup>,

<sup>5</sup> Participaram da pesquisa oito licenciandas, por isso, serão abordadas no gênero feminino.

<sup>6</sup> São disciplinas específicas da formação para a educação infantil do currículo analisado: Fundamentos e Metodologia da Alfabetização; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I; Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Sociais.

<sup>7</sup> Essa organização curricular está prevista no Parecer 252/1969, que definia o núcleo comum de formação do professor para o ensino de primeiro e segundo grau pela categoria chamada matéria.

<sup>8</sup> Depois, a carga horária do curso aumentou para 3.020 horas, conforme previa a legislação.

<sup>9</sup> Pré-requisito está entendido no Projeto Pedagógico do Curso (2004), como a dependência entre “*uma ou mais disciplinas, cujo estudo, com o necessário aproveitamento, seja exigido para a matrícula em nova disciplina*” (p.63).

<sup>10</sup> Referenciais Nacionais para Formação de Professores (1998); Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior; (2000) Parecer CNE/CP 009/2001.

relacionada ao isolamento da prática docente na escola. Nega-se, desse modo, a relevância de outros espaços de formação, conforme previsto nas DCNCP (2006).

Sendo um currículo proposto para a formação de profissionais que exercem ou exercerão a docência na educação infantil, era de se esperar que houvesse um espaço de formação em que as especificidades da educação da criança fossem valorizadas e consideradas como objeto de estudo. Em relação a isso, observamos que o termo *criança* aparece, no projeto pedagógico em análise, quando da indicação da idade de zero a dez anos. Esse tem sido o critério, prescrito na LDB/1996, para o acesso da criança à Educação Infantil e, também, ao seu ingresso no Ensino Fundamental.

A idade da criança é, ainda, referida como um indicador de organização e escolha dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças na Educação Infantil e, desse modo, constituir o conteúdo da formação específica do/a pedagogo/a, a partir das metodologias de ensino.

Nesse contexto, outro aspecto relevante emerge desse cenário que diz respeito ao sentido atribuído à docência na Educação Infantil. Mais especificamente, orienta-se pela ênfase no processo de escolarização do Ensino Fundamental, pois, no, projeto pedagógico do curso, as metodologias de ensino propõem as áreas de conhecimentos que podem compor uma lógica curricular da Educação Infantil na pré-escola, com ênfase na aprendizagem da leitura e escrita pela criança.

Além disso, não estão expressos no projeto pedagógico os termos *creche* e *pré-escola*, quando se faz referência à educação infantil, esta entendida como pré-escola. Essa é uma questão séria, porque, apesar do foco do curso ser a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, a creche não é reconhecida como espaço de educação, de cuidados e de direito da criança e de sua família, portanto como conteúdo da formação. Não é difícil perceber que essa organização curricular não aprofunda os estudos das especificidades nem da Educação Infantil nem do Ensino Fundamental.

Do nosso ponto de vista, o currículo do curso, organizado por disciplinas e com ênfase nas competências, não favorece a construção do sentido de docência da educação infantil para além do es-

paço da sala de aula e dos moldes de funcionamento do ensino fundamental. Para nós, a posição do FORUMDIR (2006)<sup>11</sup> expressa o nosso entendimento de docência: “A docência não se restringe à sala de aula, ao domínio do conteúdo, mas estende-se à organização dos espaços e tempos pedagógicos dentro e fora da sala de aula e em outros ambientes educativos, característica pela qual é estritamente vinculada a gestão na educação.”

De fato, não é difícil perceber que as prescrições do projeto do curso de Pedagogia se referem ao saber-fazer em sala de aula, cujas orientações estão centradas nos conteúdos da escola. Ademais, a ênfase está no desenvolvimento de competências e habilidades para o ensino de conteúdos, verticalmente definidos como preparação para o ensino fundamental, e não para o desenvolvimento de estudos e pesquisas acerca de infância, criança, desenvolvimento humano e multidimensionalidade dos processos pedagógicos na perspectiva da complexidade que é o contexto de convivência de todos nós.

Diante dos apontamentos apresentados, percebemos que, no projeto pedagógico analisado, não há referências curriculares para se construir uma compreensão da Pedagogia da Educação Infantil. Ressaltamos que a infância, a criança, suas histórias de vida e diferentes linguagens, o seu universo simbólico, a relação ética com o mundo, o papel social da família e da comunidade, o tempo e espaço da instituição de educação infantil e a dinâmica institucional, a gestão pedagógica e o trabalho de seus profissionais são algumas das dimensões que constituem a Pedagogia da Educação Infantil<sup>12</sup>.

Em função disso, consideramos necessário propor estudos e pesquisas de conhecimentos e saberes político-pedagógicos que façam reconhecer, dentre outros aspectos, a infância como uma categoria social, geracional, e a criança como um sujeito de direitos a ser atendido em instituições formais de educação, denominadas sob o viés legal de creches e pré-escola.

<sup>11</sup> Texto apresentado pelo FORUMDIR no 1º Simpósio Nacional de Educação Básica na mesa n.º 5: Formação de Profissionais para a Educação Básica: perspectivas por Marcelo Soares – UFU.

<sup>12</sup> A Pedagogia da Educação Infantil é o meu foco de estudo no doutorado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), orientado pela Professora Doutora Ivone Garcia Barbosa.

### 3. A formação em Pedagogia: o que dizem licenciandas e professores/formadores/as da docência na educação infantil

No que se refere à escolha do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais para ingresso das licenciandas, a pesquisa revelou que o seu ingresso não é, em geral, resultado de uma escolha consciente, ou uma opção. Os motivos relatados no grupo focal revelaram que elas buscaram, em primeiro lugar, atender à legislação vigente que exige a formação em nível superior para o professor da educação básica<sup>13</sup>. Inseriram-se em um ambiente acadêmico de formação universitária como uma necessidade e exigência social.

Ressaltamos que todas as participantes da pesquisa, licenciandas do curso de Pedagogia, tiveram formação em nível médio na modalidade normal. Na opinião da maioria, essa experiência não despertou nelas o interesse pela continuidade nos estudos do magistério, pois o ingresso no curso de Pedagogia não foi caracterizado como condição de continuidade, aprofundamento na profissão que já tinha sido escolhida.

Vemos, então, que a formação em nível médio não ofereceu a elas as condições necessárias para iniciarem um processo de construção da profissionalização docente. Pela experiência vivenciada no curso de Pedagogia, as licenciandas sinalizaram que uma das maiores fragilidades vividas no curso de magistério em nível médio é o não aprofundamento das questões a respeito do exercício da profissão.

Muitas delas afirmaram que, para fazer a escolha do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, não tiveram a preocupação e o cuidado de ler o manual do vestibular para conhecer o curso no qual se inscreveriam. Consideraram como critérios o turno de oferta do curso, o vespertino<sup>14</sup>, e ainda a informação de que a concorrência para os cursos de formação de professores é menor do que para outros cursos.

Nesse cenário, do total das licenciandas participantes da pesquisa, apenas 10% afirmaram que

fizeram uma escolha consciente para a referida habilitação, pois na época já atuavam como professora de Educação Infantil e queriam conhecer melhor as especificidades do trabalho com a criança pequena.

Ainda que o ingresso no curso de Pedagogia não tenha sido *a priori* uma medida consciente, elas relataram que se descobriram profissionalmente no processo de formação e passaram a se identificar com a profissão e também com a Educação Infantil. Esse também foi o motivo que as levou a participar da pesquisa<sup>15</sup>. As justificativas foram:

- a) entender melhor o contexto de trabalho do/a professor/a na educação infantil;
- b) sistematizar as experiências vividas no curso de Pedagogia em torno das especificidades da docência na educação infantil;
- c) participar de atividades de formação continuada na sua área profissional;
- d) viver uma situação de formação diferente para refletir e enriquecer as aprendizagens adquiridas no curso de Pedagogia em torno da educação infantil.

No entanto, relataram, ainda, que nem todos os colegas se descobrem no curso profissionalmente, pois muitos fazem outro vestibular, enquanto cursam Pedagogia, porque não se identificam com a habilitação. Esse fato pôde ser evidenciado pelo expressivo número de licenciandos/as que trancaram, transferiram ou abandonaram o curso. Desde a sua implantação, em 1999 até 2003, ingressaram 200 (duzentos) licenciandos/as, 40 (quarenta) por ano. Nesta habilitação, os dados até o primeiro semestre de 2006<sup>16</sup> encontravam-se na situação a seguir:

<sup>13</sup> Essa exigência está posta no § 4º do artigo 87 da LDB/96 quando diz que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

<sup>14</sup> Segundo expresso no projeto de curso, essa habilitação no Departamento foi oferecida no turno vespertino por conta da ida dos licenciandos e licenciandas ao estágio supervisionado que é realizado em instituições de Educação Infantil e que só funcionam no turno diurno.

<sup>15</sup> Participaram de quatro reuniões do grupo focal, com duração de duas horas e meia cada, perfazendo um total de 10 horas de discussões acerca da formação em Pedagogia para a Educação Infantil.

<sup>16</sup> No primeiro semestre de 2004 este currículo não foi mais ofertado porque foi implantando um novo Curso de Pedagogia com ênfase em Gestão e Docência.

- a) 58 (29,0%) concluíram os estudos;
- b) 39 (19,5%) abandonaram a formação na referida habilitação.
- c) 8 (4,0%) saíram do curso por cancelamento ou transferência;
- d) 95 (47,5%) ingressaram no novo curso de Pedagogia como licenciandos/as remanescentes.

Diante desses dados, vemos que foi muito baixo o número de concluintes do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, tendo em vista o número de ingressantes.

Muitas podem ser as razões que motivaram os/as licenciandos a desistiram da formação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo as participantes, há um descrédito muito forte compartilhado pelos/as licenciandos/as de outros cursos da universidade, inclusive o de Pedagogia com novo currículo. Afirmaram que, em relação ao sentido atribuído à educação da criança pequena, viveram muitas situações de descontentamento no curso e, em muitos momentos, tinham o apoio e o incentivo dos/as próprios/as professores/as-formadores/as, principalmente em relação à desvalorização da educação infantil como campo de atuação profissional.

Disseram ainda que os colegas do curso de Pedagogia, com ênfase em Gestão e Docência, se orgulham em anunciar que estão se formando para serem diretores/as de escola, coordenadores/as pedagógicos/as, e também professores/as, mas não de Educação Infantil, pois o novo curso possibilita ser também professor de jovens e adultos, não apenas de crianças.

Esta questão foi relatada também pelos/as professores/as-formadores/as. Um deles afirmou:

*Os professores das áreas mais gerais se preocupam com as disciplinas deles, muitos deles nem conhecem o contexto da Educação Infantil, não se preocupam com as leituras, não conversam com os professores da área. Percebo que há um preconceito muito grande com o pedagogo e, principalmente, com o professor de Educação Infantil. Muitos colegas acham que ele não é visto como bons olhos e, por essa razão, muitos se afastam.*

Pelo exposto, percebemos que a formação em Pedagogia para a docência na Educação Infantil e em Séries Iniciais do Ensino Fundamental está sen-

do considerado, no contexto investigado, como um curso de menor valor porque forma o professor para atuar em sala de aula com crianças. Esse pouco valor social, atribuído a esta etapa da educação básica, faz com que muitas pessoas acreditem que o professor de Educação Infantil não precisa ter formação em nível superior, pois para trabalhar com criança pequena qualquer profissional serve. A esse respeito, um professor-formador afirmou:

*Criou-se no Brasil um conceito que, se trabalha com a criança, você não precisa saber nada, qualquer pessoa pode trabalhar com ela. É exatamente o contrário. É exatamente o contrário que deve ser. Aquele que trabalha com a criança, vai de certa forma construir toda uma relação ética, uma relação de conhecimento, uma relação comum, uma relação de visão de mundo.*

No contexto de amplitude anunciado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia para a formação dos/as profissionais da educação, a Resolução n.º 1/2006 do CNE/CP explicita no seu artigo 4º que “o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental ...”. A esse respeito, lembramos que a Lei 11.301 definiu que as funções de magistério se atribuem à atuação desses profissionais em diferentes espaços institucionais da escola, como sala de aula, direção, coordenação pedagógica e outras atividades de caráter pedagógico.

Ainda a respeito do sentido atribuído à educação infantil como ambiente de atuação profissional, foi relatado por uma das licenciandas que o descrédito em relação à formação para o trabalho com a criança pequena encontra-se também em outros espaços fora da Universidade. Segundo ela, o contexto do curso de formação é uma das dimensões responsáveis pela constituição de sentidos ao exercício profissional daquelas pessoas que lá estão se aperfeiçoando. Por isso, acrescentou, é preciso formar-se em Pedagogia com uma visão ampla para que os/as próprios/as egressos/as não saiam criticando os/as outros/as colegas de profissão. Em suas palavras: “a gente está sendo criticado lá fora por quem não entende nada da

*nossa área. O pedagogo precisa ter essa visão ampla e também uma específica para a criança e o seu processo de desenvolvimento*". É um dos sentidos de competência argumentados por Enguita (1991).

Considerando o que foi exposto, vemos que o valor atribuído ao profissional com formação em Pedagogia está sendo feito em função do trabalho que ele/a exerce na escola e, além disso, pela idade das pessoas com quem vai atuar. Esse é um aspecto a ser destacado porque está diretamente relacionado ao processo de construção da identidade de docência na educação infantil e, sobretudo, se afasta do processo de construção da profissionalização docente nessa etapa da educação básica. Questão também identificada por Kramer (2005), em pesquisa realizada no município do Rio de Janeiro.

Ressaltamos que o descrédito de licenciandos/as e professores/as-formadores/as em relação à educação da criança pequena pode projetar, no ambiente de trabalho com a educação infantil, a idéia de trabalho manual (HYPÓLITO, 1999) como especificidade da atuação do/a professor/a, refletindo-se também no próprio processo de formação em Pedagogia, principalmente diante do modelo do curso, em que a prática de ensino, fragmentada e isolada do processo de organização do trabalho pedagógico, é a referência de compreensão do campo de atuação profissional para o exercício da docência com criança de até seis anos de idade.

Nesta perspectiva, vemos que a convivência entre professores/as-formadores/as e licenciandas constitui ambiências de formação e de *gestão das interações* (TARDIF; LESSARD, 2005), que perpassam o currículo formal e se desdobram na constituição de outros espaços e tempos de aprendizagens. Por isso, entendemos que, nos relacionamentos que estabelecemos uns/umas com os/as outros/as, se produzem os processos formativos em amplas e diversas situações de aprendizagem, em uma dinâmica de construção do significado do que fazemos, e que envolve todas as pessoas, independentemente de suas idades (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

A esse respeito, o tempo de formação em Pedagogia vai muito além do previsto no cronograma oficial de seu currículo, pois as noções de tempo-

ralidade se ampliam em processos múltiplos de constituição de saberes que construímos *na e pela* convivência. No entanto, as licenciandas declararam que existe um sentimento de estranhamento em relação à convivência delas com os/as professores/as-formadores/as. Elas disseram que percebem que alguns de seus/suas professores/as-formadores/as colocam o seu nível de conhecimento em um patamar de distanciamento do nível delas, como se existisse uma relação vertical de diálogo. Tratando dessa questão no contexto das atividades vivenciadas no curso, uma delas relatou:

*Eu, como aluna, não senti que o conhecimento que tenho, as minhas dúvidas, as minhas frustrações, as minhas possibilidades de construção do conhecimento que eu estou vivendo, são menores ou inferiores do que o conhecimento daquele professor X ou Y.*

Elas disseram ainda que não entendem o porquê desse comportamento, que, muitas vezes, impulsiona o ritmo e a dinâmica de trabalho do/a professor/a-formador/a, que se torna um/a profissional obcecado/a por esse suposto poder, por esse status. Afirmam, também, que muitos/as deles/as podem ir além do trabalho que fazem e não se propõem a isso.

Refletindo esta questão, um professor-formador reconheceu essa situação e argumentou dizendo que é necessário mudar a convivência acadêmica no âmbito da universidade pela sensibilidade de seus profissionais. Em seu ponto de vista, essa convivência tem sido "*uma prática de ir ao supermercado, pois vamos lá, pegamos um produto, ajeitando-o como um vendedor e, nessa lógica, não há uma relação entre os licenciandos, forte o suficiente para provocar mudanças na vida deles*".

As licenciandas relataram também que tiveram professores/as-formadores/as que, às vezes, trabalharam até três disciplinas com elas, e não as reconheciam quando se encontravam nos corredores da universidade. Uma delas relatou: "*é de distanciamento essa relação que distingue claramente o papel de quem ensina e de quem aprende e o lugar de cada um no espaço acadêmico*".

Pela experiência no magistério da educação básica e superior e, também, considerando a exposição dos dados apresentados, reconhecemos que o exercício da docência se faz, entre outras questões, pelas descobertas que os relacionamentos revelam à nossa profissão e pelos sentidos que a eles são atribuídos pelas pessoas que estão conosco em contextos de formação e atuação profissionais.

Nessa dinâmica social, se constroem e se ampliam as histórias de vida, independentemente se os vínculos são feitos na instituição de educação infantil ou na universidade, quando, na verdade, poderiam ser constituídos no entrelaçamento dos dois espaços, na parceria e no diálogo entre eles. Dizemos isso, porque, no período de observação, acompanhamos uma situação pedagógica que ilustra a importância dos relacionamentos entre as pessoas como processos formativos e de humanização.

Na instituição, a professora-licencianda diariamente realizava uma atividade com as crianças que mostrava o quanto o respeito mútuo, o afeto e o cuidado com o outro se constituem práticas educativas necessárias nos processos formativos em que as pessoas são parceiras e responsáveis umas pelas outras. Em uma atividade musicalizada de muita cumplicidade, a qual denominamos de *hora do toque*, era demonstrado o quanto as crianças se envolvem e se identificam em situações socialmente constituídas.

Essa atividade se realizava sempre depois do intervalo, quando as crianças voltavam à sala de aula e se sentavam nas cadeiras. Nesse momento, a professora começava a cantar diferentes músicas em tom de acolhimento e tranquilidade, fazendo carinho em cada uma delas. Ela as tocava com as mãos em um movimento lento e afetuoso que ia da cabeça, passando pelos ombros, passando pelas costas e chegando até os pés.

A turma inteira respeitava aquele momento. A criança que já tinha sido acariciada pela professora ficava deitada sobre a mesa de olhos fechados, demonstrando que estava totalmente relaxada enquanto as outras aguardavam o seu momento num total envolvimento e partilha. Esse momento era uma especificidade da convivência da professora com as crianças, caracterizando-se, portanto, como uma ação identitária daquele grupo que se mostra-

va singular, acolhedora, educativa.

Com base naquela experiência diária, vemos que a convivência entre as pessoas e o exercício da docência constituem dimensões político-pedagógicas, as quais, na formação em Pedagogia para o trabalho com a criança pequena, formam as referências para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, cuja base está nos relacionamentos estabelecidos entre as pessoas de muita e pouca idade (CERISARA, 2004; DALHBERG, MOSS; PENCE, 2003).

Esse entendimento esteve presente também no ambiente de discussão do grupo focal, em que as licenciandas reconheceram a importância da experiência que construíram durante o curso de formação em Pedagogia. Afirmaram que, apesar do estranhamento de alguns/algumas professores/as-formadores/as, outros/as se mostraram sensíveis à necessidade de estabelecer vínculos de convivência com elas para além do trabalho acadêmico nas disciplinas. Essa ampliação do relacionamento, segundo elas, tem sido um fator importante da formação, porque o contato tem criado condições para identificar-se com a profissão e, ainda, impulsionado a necessidade de aprofundamento em muitas questões específicas da formação.

Pelo exposto, acreditamos que o ato político-pedagógico da formação cria possibilidades de convivência por muito tempo, e dele apreendemos muitos elementos da profissão. Presumimos, assim, que a identificação profissional dos/as professores/as-formadores/as com o curso e com os/as licenciandos/as torna-se, na opinião das participantes da pesquisa, uma dimensão importante na formação em Pedagogia.

A esse respeito, está registrado nos Referenciais para a Formação dos Professores que: “pelo lugar que ocupa, o professor tem enorme influência sobre seus alunos, pois a forma como os vê influencia não só as relações que estabelecem entre eles, mas também a construção de sua autoimagem e da imagem do próprio curso” (BRASIL, 1998, p.80).

Assim sendo, vemos que essa convivência se efetiva na articulação entre a implementação da proposta do curso e as situações da vida real compartilhadas em diferentes espaços de formação e atuação profissionais. Desse modo, juntos, os su-

jeitos desse processo dão sentido e visibilidade à construção da identidade profissional de quem opta pelo exercício da docência na educação infantil.

Nesse contexto, é importante ressaltar que das histórias de vida emergem muitas aprendizagens. Por isso, são preciosas (KRAMER, 2002, p.127). Desse modo, as vivências compartilhadas formam o contexto da formação no curso de Pedagogia e sua extensão cria muitas situações de formação e trabalho nas instituições de educação infantil.

### Enfim, o processo continua...

Por considerar que as questões apresentadas proporcionam um olhar avaliativo na formação em Pedagogia para a docência na educação infantil, lembramos que as observações pontuadas no texto têm a intenção de sistematizar o conhecimento da extensão dos saberes produzidos nesse espaço de formação a respeito dos sentidos atribuídos à educação da criança pequena em um contexto universitário específico.

Assim, a formação vivida no curso de Pedagogia estruturada em um currículo por competências

mostrou-se fragmentada, propedêutica, centrada na prática de ensino isolada do conjunto de trabalho pedagógico em que se efetiva a educação infantil. Em outra lógica, entendemos que um curso de formação profissional se constitui pela história coletiva construída cotidianamente nos espaços de convivência entre as pessoas e intencionalmente planejada.

Desse modo, sugerimos que muitas questões, vivenciadas informalmente no contexto do curso de Pedagogia e que foram apresentadas neste texto, sejam tomadas para discussão no Colegiado do curso como pontos de reflexão coletiva para o encaminhamento e a operacionalização dos processos formativos do novo projeto.

Fazemos esta proposta, porque creditamos ao trabalho coletivo, envolvendo professores/as-formadores/as e licenciandos/as como protagonistas do exercício do ensino, pesquisa e extensão, uma alternativa possível para instituir espaços de aprendizagem e desenvolvimento profissionais. Contudo, é preciso pesquisar mais, para descobrir que outros percursos propor. O convite está posto, agora é continuar!

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia A.; MELO, Maria de Oliveira. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 959-982, out. 2005. Edição especial.
- ANDRADA, Luana Pimenta de. **O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2006.
- BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/96**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 nov. 1968.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE n.º 776/97, de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 1997.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP n.º 9/2001. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena: Dá nova redação ao item 3.6, alínea c. **Diário Oficial da União**, Brasília: Conselho Nacional de Educação. Aprovado em 2/10/2001.
- \_\_\_\_\_. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior**. Brasília: MEC, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, Raquel Lazzari (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p.347-355.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós- modernas. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.41-61, 1991.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época).

KRAMER, Sônia. Na gestão da educação infantil: nós temos meninas no lugar de professoras?. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo, 2005. v. 1, p. 121-129.

SOUZA, Elizeu Clementino. Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 431-445, jul./dez. 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

*Recebido em 01.10.08*

*Aprovado em 14.01.09*

# QUEM EDUCA NOSSOS BEBÊS?

## Política de recursos humanos para turmas de berçário

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani \*

### RESUMO

Com base em uma pesquisa documental amparada por uma revisão bibliográfica temática, o texto discute a política de recursos humanos para atuação nos berçários (turmas com crianças entre seis meses a dois anos), adotada por uma rede municipal de ensino do interior sul-rio-grandense. O texto desenvolve o tema embasado no pressuposto de que, para cuidar/educar bebês, também é preciso formação. Como conclusão, fica expresso que há, na rede pesquisada, a descrença na possibilidade da educação de bebês, o que leva a uma política de recursos humanos que supre vagas para o trabalho em berçários, regulada pelo paradigma da economia aos cofres públicos, através de serviços terceirizados de baixa qualificação. Assim, a dupla função da escola de educação infantil (cuidar e educar) encontra obstáculos no gerenciamento de recursos humanos que faz com que, em alguns casos, as turmas do berçário sejam simples locais de cuidado coletivo.

**Palavras-chave:** Educação infantil – Política de recursos humanos – Educação municipal

### ABSTRACT

#### WHO EDUCATES OUR BABIES? Politics of Human Resources for Nursery Groups

On the basis of a documentary research supported by a thematic bibliographical review, the text discusses the politics of human resources for work in the nurseries (groups with children between six months and two years), adopted by a city of the Rio Grande do Sul state. The text is based on the presupposition that to take care of babies and educate them one needs specific formation. We conclude to the nonexistence, within the schools investigated, of the belief that babies may be educated. This led to public policies of outsourcing and economy of public money. It this, the double function (take care and educate) of infantile education meets obstacles which at times turn nurseries into simple collective caring place.

**Keywords:** Education of infancy – Politics of human resources – Municipal education

---

\* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade de Passo Fundo-RS, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade de Passo Fundo - BR 285, Bairro São José - Cx. Postal 611 – 99052-900 Passo Fundo/RS. E-mail: rosimaresquinsani@upf.br

E há que se cuidar do broto  
Pra que a vida nos dê flor e fruto  
(Milton Nascimento)

Este texto parte de um pressuposto: o cuidado dedicado a um bebê é inversamente proporcional ao seu tamanho, pois totalmente dependente de um adulto em seus primeiros meses de vida, uma criança pequena demanda cuidados constantes, exigindo atenção e zelo redobrados. Contudo, um bebê não necessita apenas de cuidados. Ao chorar, rir, fazer ‘soninho’, preferir um brinquedo em relação a outro... o bebê está imerso em um processo de interação e, portanto, de educação. Suas primeiras estruturas afetivas e de linguagem estão sendo desenvolvidas em cada momento, em cada movimento.

Neste aspecto, as turmas do berçário (atendendo, na realidade pesquisada, crianças entre 06 meses e 02 anos) são responsáveis por um papel importante no processo de interação bebê-mundo e, por conseguinte, em seu processo de educação.

Partindo desta lógica, desenvolvi uma pesquisa em uma rede municipal de ensino de uma cidade no interior sul-rio-grandense, alocada em escolas de educação infantil, visando problematizar a partir de fontes documentais e revisão bibliográfica temática, a política de recursos humanos para atuação nos berçários da referida rede, trazendo como pressuposto que, ao contrário do que se advoga, não é qualquer pessoa que pode (ou deve) cuidar de/educar crianças na primeira infância.

### **Contextualizando a pesquisa...**

As fontes documentais para a pesquisa resultaram de apontamentos e memórias/registros produzidos em encontros sistemáticos de formação, durante todo o ano de 2007, com um grupo de 160 professoras e atendentes de Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs –, da rede de ensino pesquisada.

No total, foram 18 encontros com o grupo de 26 escolas. Cada encontro gerou registros/memórias por parte dos participantes que foram, anonimamente, compilados e examinados para a pesquisa.

Dentre os temas mais recorrentes, prevaleceu a política de recursos humanos implantada na referida rede, caracterizada por uma racionalidade financeira descolada de referenciais pedagógicos, marcada pela ação de fornecer funcionárias cooperadas (terceirizadas) para atuação nas EMEIs, alocando tais servidoras exclusivamente nos berçários. Nos registros, o tema apareceu pontuado por uma crítica vigorosa sustentada, ora pela necessidade de concurso público, ora pelo clamor por equidade entre as professoras / funcionárias.

Desta sorte, temos uma realidade em que a esmagadora maioria das responsáveis por turmas de berçário constitui-se de funcionárias terceirizadas, sendo relevante evidenciar algumas características de tal situação funcional, sobretudo as que se apresentam como condicionantes da qualidade do trabalho desenvolvido.

Em primeiro lugar, a remuneração é baixa, não sendo um emprego convidativo para quem tem uma certa qualificação. Cumpre informar que uma funcionária cooperada recebe um salário 30% inferior em relação ao salário de uma professora efetiva, sem direito ainda a vale-alimentação ou auxílio transporte. De outra forma, as funcionárias cooperadas trabalham em um regime de 40 horas semanais, enquanto uma professora efetiva cumpre apenas 30 horas semanais (LEVANTAMENTOS ESTATÍSTICOS, 2008).

Em segundo lugar, os vínculos empregatícios são muito frágeis. A condição trabalhista destas funcionárias cooperadas caracteriza um emprego temporário, o que acaba gerando uma alta rotatividade de pessoal, não permitindo vínculos com projetos educativos consistentes e com perspectivas a longo prazo.

Como uma terceira característica, salta aos olhos o fato de que, na maioria dos casos, a única formação prévia para atuação preferencial com bebês é advinda de relações domésticas, como o cuidado de filhos, sobrinhos, netos, ou ainda a atuação como ‘tatinha’ (babá).

E enquanto somatória das características acima descritas, tais atendentes restam, ainda, em uma quarta característica, por rivalizar com as professoras efetivas, pois pesa sobre as atendentes um *status* inferior e, assim sendo, a atuação no berçário é vista como uma tarefa menor, pois “... cuida quem não aprendeu a fazer outra coisa ou não teve escolha (...). O ato de cuidar aparece relacionado a uma tarefa menor, sem prestígio ou reconhecimento” (KRAMER, 2005, p.57).

Da situação desenhada é possível destacar a seguinte premissa: há, no caso em tela, a certificação do princípio de que “o cuidado sempre foi delegado – e relegado – àquelas pessoas com menor grau de instrução” (KRAMER, 2005, p.57). Assim, cria-se uma situação paradoxal: se o cuidado sempre ficou com as pessoas de menor formação e estas ficam restritas ao berçário é porque há a crença de que bebês não têm nada a aprender. Portanto, não é necessário educar bebês, apenas cuidá-los!

### Problematizando o tema...

Em um dos episódios mais interessantes vivenciados ao longo do curso de formação já descrito, afirmei textualmente que, para atuar com crianças pequenas não era preciso ‘amar’ bebês, mas sim ser profissional. Tal afirmação teve uma repercussão bombástica! Ainda no decorrer do dia, pude perceber expressões fechadas e ‘caras tortas’, pouco receptivas ao que eu falava. Nas memórias e nos registros tal descontentamento ficou evidente: todas as atendentes de berçário ali presentes ficaram chocadas com a minha afirmação. Diversas foram fazer queixa às suas diretoras. Algumas sequer retornaram para as demais etapas do curso.

A maior estranheza, no entanto, não vinha do que eu havia dito, mas do fato de que, talvez sem nenhum tato, eu tenha desnudado a concepção de que basta amar para trabalhar com bebês! Neste contexto, como fica a preparação, a formação, a profissionalização?

Na verdade, as atendentes sentiram-se desafortunadas em grande parte por estarem escondidas atrás da idéia falaciosa de que o amor (irreal, fantasioso e, por vezes, inconseqüente) basta para qualquer situação, ou seja, a formação é irrelevante, mas

o ‘amor’ é definidor. Assim, um bocado de amor desinteressado e alguma experiência no cuidado com bebês bastariam para dar conta do berçário.

Ocorre que não apenas as atendentes parecem ter esta concepção, mas tal idéia aparece com muita força na análise possível acerca da política de recursos humanos para a atuação em EMEIs, sobretudo em berçários.

O concurso público editado em 2005 abriu 90 vagas para professores que atuariam exclusivamente com a educação infantil. Dessas vagas, nenhuma foi destinada, inicialmente, para atuação em berçários (RELATÓRIO DE PESQUISA I, 2006).

Apenas no decurso de quatro anos, com a prorrogação da validade do concurso acima referido e o ingresso de novos docentes, o quadro começou a mudar. Contudo, é interessante observar que as vagas para atuação em EMEIs eram exclusivamente destinadas para o trabalho com turmas de Maternal II e Jardim de Infância, sendo praticamente vedado o ingresso de professor efetivo em turmas do berçário. Entretanto, atualmente, completo o quadro de servidores efetivos nas turmas referidas, é possível (não sem alguma negociação), ingressar como professor efetivo para atuar em turmas do berçário.

Presentemente, na rede em tela, tem-se a seguinte distribuição de professoras/funcionárias nas turmas do berçário (atendimento de 06 meses a 02 anos):

<b>Categorias</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>
Turmas	24	25
Professoras efetivas	02	02
Funcionárias cooperadas (terceirizadas)	45	49
Crianças atendidas	326	326
Média de alunos por turma do berçário	13,5	13

**Fonte:** Levantamentos estatísticos, 2008.

Das funcionárias cooperadas atuantes no ano de 2008, 4% possuem Ensino Fundamental incompleto; 10% delas possuem apenas o Ensino Fundamental; 14% apresentam o Ensino Médio na Habilitação Magistério e 72% das referidas funcionárias apresenta, como formação, o Ensino Mé-

dio em outras habilitações (à exceção do magistério) (LEVANTAMENTOS ESTATÍSTICOS, 2008).

Mesmo que as funcionárias cooperadas tivessem uma qualificação plenamente adequada, a falta de vínculos formais e perenes com as escolas de educação infantil – pois estas funcionárias são, na verdade, empregadas da cooperativa que presta serviços ao município, e não servidoras diretas do município –, também se configura em uma opção de administração de recursos humanos para o berçário.

Destarte, o primeiro exame acerca da matéria deixa transparecer a idéia de que, em relação à formação específica para atuação com crianças na educação infantil, vínculos profissionais mais perenes e, por conseguinte, envolvimento efetivo e orgânico com a instituição de trabalho não são determinantes para a atuação no berçário, mesmo considerando que tal atuação dar-se-á em um lapso temporal de dez horas diárias.

Todavia, não se trata, a meu ver, de descaso. Longe disso! O município em foco tem investido sistematicamente na educação infantil, sobretudo através de programas de formação continuada e de rotineiras visitas da mantenedora e da equipe de apoio pedagógico às EMEIs, além do investimento em infra-estrutura, asseverando que a educação infantil merece tom respeitoso por parte da administração municipal (RELATÓRIO DE PESQUISA II, 2007).

A questão fulcral é outra! A rede municipal em questão padece de um mal corrosivo: a separação política e prática entre os setores administrativo e pedagógico (RELATÓRIO DE PESQUISA III, 2008). Sublinho tal separação em um exemplo: feito o concurso já referido, a administração municipal optou por nomear 90 professoras (e não as 180 necessárias). Entretanto, coube ao setor administrativo alocar as professoras recém-concursadas, decidir onde elas iriam atuar e, assim, por razões que me fogem a empiria, privilegiou, em um primeiro momento, a lotação de tais professoras em turmas de escolarização mais avançada.

A impressão inicial (confirmada pela empiria posterior) é de que falta uma lógica pedagógica ao setor de Recursos Humanos e este expressa, no limite, suas próprias concepções acerca da prática pedagógica.

Nesta linha, Morgan lembra que:

... a estrutura organizacional, regras, políticas, objetivos, missões, descrições de cargos e procedimentos operacionais padronizados desempenham uma função interpretativa... atuam como pontos primários de referência para o modo pelo qual as pessoas pensam e dão sentido aos contextos nos quais trabalham (1996, p.36).

O mote disposto remete ao fato de que ainda não está amadurecida a idéia de que a educação infantil, tema sobre o qual se debruçam tantos discursos de qualidade via ‘cuidar e educar’, tem início no berçário.

Se a formação específica não é definidora para o cuidado, não é possível dispensá-la por completo quando falamos em educar. Para trocar fraldas, basta uma cuidadora com experiência, mas sem qualquer formação (ou leituras) sobre o tema. Todavia, para perceber no ato da troca de fraldas uma experiência de interação, portanto, de socialização e, em última instância, de hominização (LEONTIEV, 1978), é preciso partir de crenças mais elaboradas acerca da função da escola de educação infantil.

Todo ato meramente mecânico de cuidado, em relação ao bebê, o priva de importantes espaços de interação e construção de sentidos, pois mesmo as situações mais cotidianas de cuidado exigem o protagonismo do bebê e de sua cuidadora, e não apenas desta última.

Para Oliveira:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (1997, p. 38).

Todavia, na realidade analisada parece explícita a crença ambientalista (BECKER, 2005) de que um bebê de 06 meses não tem nada para aprender e, portanto, não é necessário investir em profissionais capacitados especificamente para atuação na

primeira infância, ferindo o equilíbrio entre o cuidar e o educar, tão aludido nos recentes estudos sobre a educação infantil.

Desta forma, a reiterada idéia de que a uma criança é possível a “apreensão de uma verdade, e não sua construção” (BECKER, 2005, p. 41) acaba por minar o investimento em recursos humanos qualificados ou, pelo menos protelar tal investimento aos níveis mais avançados de escolarização.

## Discutindo o tema...

Urge fomentar o princípio da educação (e a crença nesta possibilidade) com crianças muito pequenas, ainda no berçário. Tal princípio estaria ligado a perspectiva sócio-histórica representada, neste texto, por algumas idéias de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979).

O pressuposto básico versa sobre o processo de hominização que ocorreria de forma sistemática na escola de educação infantil desde o berçário, fomentado pelos processos de interação proporcionados, pois, segundo Leontiev, “a criança, no momento do seu nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser um homem na relação com os outros homens” (1978, p. 239).

O desenvolvimento humano está “...submetido não às leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas*” (LEONTIEV, 1978, p. 262). Justo por esta razão, tal processo não é obvio pela simples condição de homem, tampouco qualitativo pela mesma premissa. Desta sorte, as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo (VYGOTSKY, 1998), sendo que serão as condições sociais e históricas que traçarão os caminhos desse desenvolvimento, auxiliando-o e qualificando-o.

A direção da análise é a seguinte: até mesmo em atos simples, como dar ‘papinha’ a um bebê, está expressa a ocorrência de uma interação social. As interações sociais são fatores que engendram o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1998), pois se referem à reciprocidade e interdependência, que vai muito além de atos mecânicos e guarnecidos por técnicas tradicionais repassadas pela prática.

Considerando que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VYGOTSKY, 1998, p.40), e sendo a estrutura humana “...o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história pessoal” (p. 40), é praticamente impossível desconsiderar, no caso em exame, a participação das funcionárias cooperadas na forja do desenvolvimento dos bebês confiados aos seus cuidados.

No contexto da rede municipal pesquisada, as crianças ficam 10 horas sob a guarda da escola (LEVANTAMENTOS ESTATÍSTICOS, 2008) e, sendo assim, quem as apresenta para o mundo? Descontadas as 08 horas de sono mínimas e sendo muito otimista, a criança passa 06 horas com seus familiares em momentos de interação e 10 horas com as funcionárias/cuidadoras no berçário. A apropriação mais imediata e a percepção de mundo é fornecida pelos referenciais dessas funcionárias. Destarte, de que forma tratar tal trabalho como uma tarefa menor?

É impossível não perceber contribuições dessas funcionárias nas crianças a elas confiadas, sobretudo porque “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam” (VYGOTSKY, 1998, p. 64). Para esse processo de apresentação/penetração na organização cultural já disposta, a criança precisa das pistas/informações fornecidas por um sujeito mais experiente (VYGOTSKY, 1998), ou seja, pela internalização das disposições e modelos aplicados aos adultos e repassados no processo de interação.

Ainda, nesta linha de raciocínio, Vygotsky afirma: “O mecanismo da consciência de si mesmo (autoconhecimento) e do reconhecimento dos demais é idêntico: temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos em relação a nós mesmos o mesmo que os demais em relação a nós” (1996, p. 17-18).

Sendo assim, a interação com o outro proporciona a formação da identidade, pelo princípio da alteridade. Se sabemos quem somos através da interação com outros sujeitos, é lícito pensar que nossas idéias iniciais acerca da vida, do homem e

da sociedade também são advindas desse movimento de interação. Destarte, quem nos acompanha na mais tenra idade é responsável pelas nossas primeiras idéias sobre valores, concepções iniciais de família, relações sexistas etc...

Por meio das interações que são estabelecidas com diferentes parceiros, assinala-se uma contínua construção de significados, conhecimentos, sentimentos, forjando a própria constituição da criança como sujeito (VYGOTSKY, 1998). Ainda, seguindo a lógica de Vygotsky, é possível afirmar que o desenvolvimento social de uma criança estará proporcionalmente e individualmente vinculado às relações e interações que lhe forem permitidas desde muito cedo.

Isto ocorre porque o desenvolvimento é indissociável do contexto sociocultural no qual está mergulhado. Sendo assim, os sujeitos com os quais o bebê interage e negocia comunicativamente são os primeiros a apresentá-lo à cultura do grupo adulto ao qual ele pertence.

Até mesmo o cuidar não significa apenas atos mecânicos e repetidos de ‘embalar, alimentar e trocar fraldas’, mas demanda outras habilidades para as quais a formação (seja inicial ou continuada) é definidora da qualidade de consecução do objetivo, pois “a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidado significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (RCNEI, 1998, p.24).

Sendo assim, a criança necessita, desde muito cedo, assimilar os referenciais de hominização através da interação com outros. Tal necessidade remete ao conceito de internalização proposto por Vygotsky, sendo que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (1998, p.76) e, por conseguinte, do próprio desenvolvimento humano.

O processo de internalização, de acordo com Vygotsky, é constituído através de diferentes transformações:

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. (...) b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no

nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). (...) c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (1998, p.75).

Pode-se, desta forma, concluir que o mundo (objetos, sentidos...) é apresentado à criança através da interação, para depois arraigar-se ao nível intrapessoal. Desta sorte, a leitura inicial de mundo da criança (relações, valores, gostos e preferências) depende, em grande medida, da qualidade e intencionalidade das interações estabelecidas nos grupos dos quais a criança é participante.

Vejamos: se na família e em outros grupos sociais tal internalização (base da aprendizagem e do desenvolvimento) se dá pela interação afetiva e assistemática, na escola tais processos precisam ser pautados em um planejamento sistemático, recheado de intenções pedagógicas e de uma prática nos espaços educativos escolares que visem assegurar à criança o desenvolvimento efetivo de todas as suas capacidades.

Como fazer tal processo, se o saber que embasa as pessoas responsáveis pelo berçário advém de experiências familiares e assistemáticas? A necessidade de formação não deveria incidir sobre tais ‘cuidadoras’ com mais força? Ou a idéia em voga passa pelo pressuposto de que crianças muito pequenas nada têm a aprender, que avós, tias ou ‘tatinhas’ não possam ensinar?

Investir em professores formados e concursados para atuar em todos os níveis de escolarização – inclusive em turmas do berçário – , evidencia a opção política de uma administração pública em procurar ultrapassar o nível do proselitismo em relação à educação infantil e investir, de fato, no binômio cuidar/educar.

Na verdade, o horizonte de análises delineado acena para a educação (sistemática e escolarizada, de sobremaneira) como um dos cerne do processo de humanização, pois, de acordo com Leontiev:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos

diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (1978, p. 273).

Nesse sentido, para além de uma política de recursos humanos calcada em uma racionalidade financeira, alocar funcionárias com formação mínima (ou sem nenhuma formação) para atuar nas turmas do berçário demonstra um posicionamento teórico que descarta do processo de educação sistemático proporcionado pela escola de educação infantil, justamente a faixa etária atendida pelo berçário, relegando tais turmas a um único aspecto: o cuidado.

Parece que outras questões vêm à baila quando se trata da colocação de profissionais leigos para o atendimento em escolas de educação infantil. Aliado a uma política de recursos humanos sobre a qual recaem dúvidas, faz-se mister encarar a situação de uma forma clara, pois, se estas atendentes já estão inseridas nas EMEIs, que política de formação docente é pensada para elas? Em qual contexto tais profissionais se inseriram e quais são as formas de minimizar eventuais desligamentos? De onde vêm estas funcionárias cooperadas? Que propostas de mundo e sociedade trazem consigo?

A resposta a tais indagações será definidora da reconfiguração de uma política de recursos humanos para a educação infantil na qual se leve em consideração a qualidade da proposta educativa, inclusive (e sobretudo) para crianças pequenas.

## Concluindo provisoriamente...

“Pessoas são pessoas através de outras pessoas”  
(Dito popular africano)

Se for considerada a premissa de Leontiev, afirmando que “...cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce

não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (1978, p. 267), temos o indicativo de que o processo de hominização inicia-se juntamente com o nascimento (mas não lhe é inato). Assim, as intervenções realizadas pelos grupos sociais aos quais a criança está ligada serão definidoras do ‘homem’ que será forjado.

Se o afeto e o cuidado familiar em muito contribuem para o processo de hominização de uma criança, o desenvolvimento infantil acentua-se na escola, requerendo desta instituição não mais o afeto familiar, mas o profissionalismo e a formação adequada, que passa por escolhas da mantenedora em relação à política de recursos humanos para atuar junto às escolas (neste caso) de educação infantil.

Assevero a necessidade da formação para o trabalho com bebês nas turmas do berçário. Todavia, isto não significa que pessoas desprovidas de formação acadêmica sistemática não possam auxiliar no desenvolvimento de crianças seguras e autônomas, a partir das interações que organizam. Ocorre que no espaço público e estatal de uma escola, a formação específica para a atuação é definidora, sim!

Desta feita, a análise dos documentos e da revisão bibliográfica disposta à análise permite algumas conclusões, dentre as quais duas emergem com mais força.

Inicialmente, cumpre enfatizar que a descrença na possibilidade da educação de crianças muito pequenas leva a uma política de recursos humanos para o trabalho em berçários, pautada pelo paradigma da economia ao erário, através de serviços terceirizados de baixa qualificação.

Grosso modo, qualquer política de recursos humanos ecoa diretamente no trabalho das escolas, no cotidiano, na prática pedagógica. Assim, apesar do setor de Recursos Humanos estar vinculado ao administrativo, suas ações plasmam-se diretamente com o resultado do trabalho do pedagógico.

No caso em tela, a simples escolha de política de recursos humanos que privilegia a lotação de funcionárias cooperadas (terceirizadas), prioritariamente em turmas do berçário, deixa antever ou-

tra idéia motriz: a escola infantil pode ser facilmente confundida com um mero espaço de guarda e cuidado coletivo (RCNEI, 1998), pois um projeto qualitativo de escola não prescinde de um corpo docente permanente, assessorado, subsidiado e com formação mínima adequada e tais requisitos

não são, em sua maioria, preenchidos pelas atendentes cooperadas.

Neste caso, estar em uma EMEI pode não significar ter acesso a uma educação qualitativa e ontológica, mas simplesmente permanecer dez horas em um local de cuidado coletivo.

## REFERÊNCIAS

- BECKER, F. **A epistemologia do professor**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. v.1.
- KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## Fontes

- Levantamentos Estatísticos, Núcleo de Educação Infantil, Coordenadoria de Educação, Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado, 2008.
- RELATÓRIO DE PESQUISA I: projeto. <As políticas educacionais de expansão qualitativa da escola pública: a experiência da escola em tempo integral sob o olhar de Anísio Teixeira>, CNPq, 2006.
- RELATÓRIO DE PESQUISA II: projeto. <As políticas educacionais de expansão qualitativa da escola pública: a experiência da escola em tempo integral sob o olhar de Anísio Teixeira>, CNPq, 2007.
- RELATÓRIO DE PESQUISA III: projeto. <As políticas educacionais de expansão qualitativa da escola pública: a experiência da escola em tempo integral sob o olhar de Anísio Teixeira>, CNPq, 2008.

*Recebido em 30.09.08*

*Aprovado em 24.11.08*

# A PESQUISA CRÍTICO-COLABORATIVA E A FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS NA CRECHE: ENTRE A CONSTRUÇÃO E A REFLEXÃO

Núbia Schaper Santos \*

Ilka Schaper Santos \*\*

Léa Stahlschmidt Pinto Silva \*\*\*

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir as contribuições da pesquisa crítico-colaborativa como possibilidade de formação continuada das educadoras no contexto da creche. Estas reflexões decorrem de uma constatação: temos convivido historicamente com uma dicotomia desconfortável: o saber/pensar – o fazer/agir. A pesquisa crítico-colaborativa tem por base o materialismo-histórico-dialético e as ações como práxis; é uma atividade coletiva em que os envolvidos no processo são colaboradores e não meramente cooperadores.<sup>1</sup> Há nesta perspectiva o intento de intervir e transformar os contextos no qual se insere. É uma pesquisa produzida com as pessoas e não sobre elas. Entendemos que a formação das educadoras deve contemplar não somente os saberes produzidos e sistematizados pela academia, mas também o permanente diálogo com outros espaços, dentre eles, o contexto da própria creche. Portanto, essa formação deve partir dos conflitos, das interrogações, das tensões, dos questionamentos que emergem cotidianamente e que podem ser a matéria-prima para a reflexão das pessoas envolvidas no processo de construção-desconstrução-reconstrução de suas práticas.

**Palavras-chave:** Creche – Formação – Educadoras

## ABSTRACT

### CRITICAL-COLLABORATIVE RESEARCH AND EDUCATORS' FORMATION IN THE KINDERGARDEN: BETWEEN CONSTRUCTION AND REFLECTION

This paper aims to discuss critical-collaborative research's contribution as a possibility of educators continuous formation into the kindergarden context. These reflections

---

\* Doutoranda em Educação – Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ, Brasil. Endereço para correspondência: UFJF, Campus Universitário, Faculdade de Educação - FACED/Nupel/EfoPI, Bairro Martelos – 36036-330 – Juiz de Fora/MG. E-mail: nubiapsi@ig.com.br

\*\* Doutoranda em Linguística – Pontifícia Universidade Católica/PUC/SP. Professora da Faculdade de Educação/UFJF, Brasil. Endereço para correspondência: UFJF, Campus Universitário, Faculdade de Educação - FACED/Nupel/EfoPI, Bairro Martelos – 36036-330 – Juiz de Fora/MG. E-mail: ilkass@uol.com.br

\*\*\* Doutora em Educação, Universidade de São Paulo/USP. Professora da Faculdade de Educação/UFJF. Coordenadora do EfoPI, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade de São Paulo. Av. Prof. Mello Moraes, 1721. Cidade Universitária 05508-900 - São Paulo/SP. E-mail: lea.pinto@yahoo.com.br

<sup>1</sup> NUPEL – Núcleo de Pesquisa em Linguagem – FACED/UFJF. Grupo: EfoPI – Educação, Formação de Professores e Infância

come from the following observation: historically, we have been living with an uneasy dichotomy: the knowledge / thought – to make / to act. The critical-collaborative research has as its basis both historical-dialectical-materialism and actions as praxis. It is a collective activity in which, those who are enrolled are more than cooperative; they are collaborators. In this perspective, there is the attempt at intervening and transforming the contexts in which the research is embedded. It a research made with people not about them. We put forward that the educators' formation must include not only systematized academic knowledge, but along with it, a permanent dialogue with other spaces, among them, the kindergarden context itself. This formation, thus, must surge from conflicts, doubts, tensions and from questions which emerge daily and which can be the basis of the reflection by people, who are engaged in the process of construction-deconstruction-reconstruction, about their practices.

**Keywords:** Kindergarden – Formation – Educators

Não tomo consciência de mim mesmo senão através dos outros,  
é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira  
imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o  
outro através do outro e com a ajuda do outro (Bakhtin)

Escrever é cortar palavras, é aproximar palavras ou até conciliá-las. Aprendi com a filosofia que a escrita deve servir para problematizar a relação que temos com a verdade, e não para transmitir uma verdade. Escrever para que não se faça como se fazia, para transformar a relação que temos com o saber.

Historicamente temos convivido com um dilema desconfortável, com uma divisão antagonica: o saber/pensar – o fazer/agir. Com o descompasso entre o dito e o feito. Esse é em certo sentido um dos dilemas apontados no texto. Assim, este trabalho pretende discutir as contribuições da pesquisa crítico-colaborativa como possibilidade de formação das educadoras na creche. Como pensar uma formação que não desautoriza o outro de suas práticas? Uma formação que não diz que há uma prática mais adequada em detrimento de outras? Como a formação pode ressoar no cotidiano da creche e nas práticas com as crianças pequenas?

A pesquisa crítico-colaborativa tem por base o materialismo-histórico-dialético e as ações como práxis. Isso nos leva a crer que a pesquisa é uma atividade coletiva e que os envolvidos no processo são colaboradores e não meramente cooperadores. Há nesta perspectiva o intento de intervir e transformar o contexto no qual se insere. É uma

pesquisa produzida com as pessoas e não sobre elas. Neste sentido, a pesquisa crítico-colaborativa propõe a dissolução hierárquica entre os saberes e a diminuição do abismo entre aqueles que pensam e aqueles que fazem.

Entendemos que a formação das educadoras deve contemplar não somente os saberes produzidos e sistematizados pela academia, mas também o permanente diálogo com outros espaços, dentre eles, o contexto da própria creche. Portanto, essa formação deve partir dos conflitos, das interrogações, das tensões, dos questionamentos que emergem cotidianamente e que podem ser a matéria-prima para a reflexão das pessoas envolvidas no processo de construção-desconstrução-reconstrução de suas práticas.

A creche, como qualquer outro lugar em que transita o humano, é palco de tradições, contradições e reflexões. Acreditamos na necessidade de aprofundar estudos na área, além de enfrentar os dilemas da formação das educadoras no interior da própria creche.

## 1. O que tem da *criança* na creche?

Nas últimas décadas, temas instigantes têm sido problematizados no interior e exterior da creche,

dentre eles: a articulação do cuidar-educar; o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil; a organização do espaço-tempo; a construção de projetos pedagógicos; a controversa qualidade na educação infantil; a transferência da administração das creches da secretaria de assistência para a secretaria de educação.

Não menos importante, a formação das educadoras figura entre os grandes desafios do cenário educacional brasileiro. Considerando que o tema está no palco há pelo menos algumas décadas, discuti-lo no plano teórico é quase um clichê. No entanto, não cessamos de perguntar: como é possível transpor aquilo que acumulamos de conhecimento teórico na academia para o cotidiano e as ações das educadoras no interior da creche ?

Antes de apontar os argumentos que podem iluminar a questão anterior, é interessante pensar no espaço da creche, no lugar social que ocupa, que ganha visibilidade e interesse como espaço de investigação na mesma medida em que há o reconhecimento de que a criança é um ser que exercita sua aparência e sua presença no tecido social. Na mesma velocidade em que a infância foi capturada pelos saberes disciplinares (psicologia, pedagogia, biologia, antropologia etc) a partir do início do século XX.

Na experiência contemporânea, observamos uma tendência a dividir o mundo dos adultos e o mundo das crianças. A educação das crianças pequenas acontece não mais vinculada aos espaços comuns dos adultos, mas reservada e substituída pela aprendizagem escolar. (ARIÈS, 1978)

De maneira geral, as creches emergiram na Europa, no século XIX, com caráter disciplinador e moralizador. As instituições destinadas a crianças pequenas apresentavam pouca ou nenhuma preocupação com o atendimento às necessidades específicas da criança, pautando-se, em grande parte, por ações repressoras, compensatórias ou de preparação para a escolaridade formal. (BARBOSA, 2006)

Como se constroem esses espaços educacionais e com que finalidade? Parece razoável crer que as creches consolidam-se atendendo às demandas sociais do contexto, configurando-se como espaços diferenciados em vários países do ocidente. No Brasil, essa história acompanha as exigên-

cias do processo de urbanização e de industrialização, além de um processo de reorganização da ordem familiar, dada a passagem de um modelo colonial-patriarcal e escravocrata para o surgimento da família nuclear republicana. (BARBOSA, 2006)

Na tentativa de conter a mortalidade infantil, consolidar campanhas de amamentação, atender ao contingente de mães solteiras e materializar o discurso moralizador destinado à população de baixa renda, a creche, no Brasil, ainda engendra as características do momento de sua criação.

Se essas instituições foram criadas na perspectiva de contemplar a saída da mulher para o mercado de trabalho, agora a perspectiva é de pensar na criança e na infância que habita a creche. A cultura das crianças e os contextos de onde provêm são temas importantes na empreitada de compreender que o desenvolvimento não pode ser tomado como universal. A criança (ora pura, ingênua, ora programada pela genética ou determinada pelo meio) mostra a marca da sua subjetividade, manifesta condição específica de ler o mundo e inventar formas próprias de apreender a realidade das coisas e da vida.

A idéia da criança como produtora de cultura, como aquela que tem voz não somente para dizer aquilo que queremos ouvir, aparece bastante sólida na academia, ainda que as pesquisas sobre as crianças e suas infâncias seja recente.

Essas suposições sobre a infância como uma experiência da vida e não somente como uma etapa da vida deve-se em parte aos estudos da filosofia, da antropologia e da psicologia. Tomando essa última área como análise, temos que os construtos teóricos desse campo materializou-se gradualmente no interior das práticas e no discurso das instituições. Com o entendimento, a partir principalmente de Vygotsky e Piaget (na idéia da criança que precisa interagir para construir), a criança e a infância tomam visibilidade e tanto os aspectos do desenvolvimento, como o brincar, o brinquedo, espaço onde se brinca, quem brinca ou não brinca passam a ser temas de investigação acadêmica.

A questão que julgo pertinente é por que a infância é ainda capturada como um arranjo para a vida adulta, na conhecida idéia de que uma boa fundação ou um bom alicerce garante a solidez da casa?

Paradoxalmente, à medida em que os estudos caminham para desatar as amarras que historicamente conduziram a idéia de infância como algo palpável, concreto ou que tem o caráter de absoluta generalidade, na mesma velocidade tendemos, na relação com as crianças, encarcerá-las simbolicamente ou concretamente nos espaços institucionais construídos para elas. E fazemos isso com a legitimidade de um discurso normatizador que se estabeleceu como a melhor alternativas para elas.

No Brasil, a Constituição de 1988 e a LDB 9394/96, por exemplo, asseguram que, embora não seja obrigatória, a Educação Infantil é uma modalidade de direito das crianças. A partir desses documentos, a educação da criança de zero a seis anos torna-se parte da educação básica, assim como o ensino fundamental e o ensino médio.

Excesso de otimismo seria imaginar que pendências cristalizadas ao longo da história estariam automaticamente resolvidas com a homologação dessas leis. Há tempos não muito remotos, o caráter assistencialista, especialmente da creche, dava e ainda dá a tônica para o atendimento. A idéia de criança aparece associada a uma concepção abstrata e reducionista, privilegiando, dessa forma, “o sujeito escolar” em detrimento do “sujeito criança”.

Talvez uma das possibilidades de explicação para este tipo de pensamento esteja na tendência, que aparece também no Referencial Curricular para a Educação Infantil (documento importante sob a ótica da conquista da área), que em linhas gerais apresenta a Educação Infantil como modalidade de ensino. Corre-se o risco de trazer para a área a idéia de escolarização do ensino fundamental, representando um retrocesso na discussão de que o trabalho com crianças pequenas deve englobar a educação e o cuidado como binômio indissociável. (CERISARA, 1999).

Desse percurso até hoje, convivemos ainda com crenças que supõem ser a infância depositária de alguma coisa que irá manifestar-se no futuro. A infância compreendida como uma fase efêmera, passageira e transitória que precisa ser apressada. Arroyo (1999) traduz essa idéia da seguinte maneira:

... o que orienta os projetos pedagógicos é construir na infância o adulto desejado, ordeiro, trabalhador, civilizado, integrado na ordem moderna. A pedago-

gia termina por não olhar para a infância. As teorias pedagógicas não refletem nem teorizam sobre a especificidade desse ciclo da vida, mas sobre o ciclo da vida adulta. Sobre um protótipo de adulto projetado na infância. (...) No rosto das trinta ou quarenta crianças e adolescentes de cada turma vemos o adulto que a sociedade, o trabalho, o concurso, o vestibular espera. Não vemos nem conseguimos ver a infância, mas o adulto que nela sonhamos.

O que dizer de práticas que tendem a demarcar o mesmo tempo para as crianças realizarem atividades, sabendo que elas são diferentes? O que dizer de práticas que insistem em utilizar os momentos de brincar para ensinar? O que dizer de práticas que ensinam as crianças apenas a geometria da vida?

A pergunta que inicia a seção: “o que tem de criança na creche?” é um convite à provocação. É preciso nos esquivar das generalizações porque sabemos que as concepções de creche, criança e infância não devem ser compreendidos como conceitos universais. Em que medida pensamos na criança quando organizamos o ambiente, demarcamos o tempo, propomos as atividades? Talvez devêssemos perguntar também: na companhia de que pressupostos pensamos em tudo isso?

## 2. Pelas veredas da formação de educadoras na creche

Dizer que há atributos, habilidades e competências específicas para trabalhar com crianças pequenas é um tendência recente na história da educação se considerarmos que até bem pouco tempo boa vontade, carinho, paciência, amor eram as características popularmente conhecidas e desejadas. Resumindo: bastava gostar de crianças.

Pensar a formação de educadoras para o contexto da creche é pensar também nos indicadores de qualidade na Educação Infantil. Não por acaso, a preocupação com a identidade, a valorização, a história de vida das educadoras têm sido temas estimulantes para pesquisas acadêmicas.

A legislação aponta conquistas que não se materializaram ainda, trazendo uma equação perversa: quanto menor a idade da criança, menor a oportunidade de formação e, conseqüentemente, menor a remuneração. (VASCONCELLOS, 2001).

Somente há pouco mais de dez anos, na última LDB, a recomendação de escolarização mínima ficou explicitada (nível médio ou superior e formação em serviço). O embate atual é refletir sobre o desenho da formação. Gradualmente, a educação e o cuidado às crianças pequenas, realizados por pessoas que não tinham formação específica ou escolaridade básica, tornam-se menos frequentes.

Mas que saberes são eleitos, por exemplo, no nível superior, que possibilitem a construção de práticas que priorizem a criança e sua experiência? Essa interrogação deve ser colocada nas discussões sobre reforma curricular dos cursos que formam o professor na universidade.

Na Europa, especificamente em Portugal (FORMOSINHO, 2002), a universalidade de formação em nível superior é uma realidade desde a década de 80, destacando-se o processo nocivo da acadêmização na formação do professor. Nocivo porque a universidade prioriza a lógica teórica em detrimento de aspectos afetivo-morais, o que Formosinho nomeia de “a valorização acadêmica distante da prática”.

Aqui no Brasil, enfrentamos questões semelhantes no atual momento. Na tradição acadêmica, as disciplinas não se comunicam entre si. Muitas vezes, os conteúdos são repetitivos, fragmentados e se afastam do vivido nas instituições que atendem crianças. Em contrapartida, é a universidade o locus apropriado de produção de conhecimento e, por consequência, a possibilidade de formar sujeitos críticos e reflexivos. Então, como equacionar as variáveis desse problema: a dicotomia denunciada entre a abstração dos conceitos e a concretude da vida?

Certa vez, uma aluna, em um curso de pedagogia, durante a apresentação de um trabalho, recomendou que, ao entrar na sala de atividades de uma escola de educação infantil, era preciso deixar o adulto do lado de fora. À época, a proposta ressoou exagerada e emocionalmente contaminada. Talvez aquela aluna tivesse razão. Proferimos em nossas práticas de ensino a incongruência dos nossos discursos. Como explicar que é preciso considerar o contexto da criança e a riqueza de suas experiências, se, na formação dos educadores, muitas vezes, as práticas das próprias educadoras não são reveladas ou relevantes? Como dizer

incessantemente que é necessário diversificar as práticas com as crianças, contemplando os diferentes estilos de aprendizagem para fugir da rotina escravizante, se nos cursos de formação as aulas são previsíveis, maçantes, em um monólogo sem fim?

O que dizer de um currículo que forma ao mesmo tempo o professor para lidar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos, na gestão? Recentemente, o discurso sobre a necessidade de uma pedagogia da infância tem-se materializado nas universidades, seminários e congressos da área.

Parece razoável crer que a formação da educadora para o trabalho na creche não se esgota na formação inicial. Esse é apenas um dos lados do problema. Outro concentra-se na formação continuada das educadoras. Pautar a formação em questões que partem do cotidiano da creche é um caminho coerente se consideramos que os saberes produzidos na creche pelos educadores são saberes tão importantes quanto aqueles produzidos em outros espaços.

A proposição de que devemos partir das problematizações que emergem do contexto tem sido uma tendência na formação de educadores. Desconsiderar as práticas que constituem o modo de ser e de fazer das educadoras é concordar com o argumento de que o que se faz não tem valor, que é prescindível. Não há prática infalível, exata. O que há é a possibilidade de refletir sobre elas. Refletir diz retorno. O verbo retornar possibilita fazer a mesma coisa de forma diferente, retornar não é voltar novamente, é voltar diferente.

### **3. A pesquisa crítico-colaborativa: construindo possibilidades na creche**

Trabalhar na perspectiva da pesquisa crítico-colaborativa é compactuar com uma determinada visão de mundo. É ter uma crença política, ideológica e ética. É compreender o conhecimento em processo, datado no tempo, na história e na cultura. É partilhar conhecimento, é pesquisar *com* e não pesquisar *sobre*.

Esse referencial de pesquisa traz a necessidade de colocar em cena o complexo processo de autoconsciência que permite a consciência da ação,

para que, ao repeti-la, a ação já não seja igual. Para que não se faça como se fazia.

Entende-se que é abstraído os conceitos cotidianos (individuais e não conscientes) sobre a própria prática de ensino-aprendizagem através de sua relação com a teoria formal (conceitos científicos, ou seja, abstrações hierarquizantes dadas pela cultura), que haverá possibilidade de consciência do próprio fazer pedagógico num sentido mais amplo. Entender estes conceitos científicos possibilita uma revisão da própria ação, seu questionamento e transformação aplicada, uma vez que parte da realidade concreta do sujeito, abstrai teoricamente através da voz de outros e redimensiona internamente para criar externamente. (LIBERALI, 2008, p. 26)

Para Bakhtin (1992), as ciências exatas, que têm o paradigma positivista como referente de pesquisa, se constituem como forma monológica do conhecimento, pois o movimento de compreensão do fenômeno pesquisado consiste em o intelecto contemplar uma coisa e pronunciar-se sobre ela. O pesquisador é o da cognição, que pensa, contempla e se pronuncia sobre o objeto analisado. Este é uma “coisa muda”, no dizer do autor, e aquele produz o conhecimento monológico. Numa leitura bakhtiniana, podemos inferir (nós e o leitor) que o sujeito, sendo da linguagem, não pode permanecer emudecido, pois como sujeito da enunciação estabelece no/com o mundo uma relação dialógica. Essa relação se materializa na comunicação verbal, posto que um enunciado seja sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa, no dizer de Bakhtin (1997, p. 290), “... toda compreensão é prenda de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor.”

O processo de pesquisa, nessa perspectiva, é dialético. Os participantes se revesam nos posicionamentos, ora de ouvinte ora de locutor, num fluxo dialógico da linguagem. Nesse movimento dialético entre ouvinte/locutor, é que o enunciado, no (con)texto de produção da investigação, ganha novas formas de expressão e novas construções coletivas.

A pesquisa crítico-colaborativa propõe uma maneira diferente de olhar o que se olha. Por exemplo, na condição de observador, as questões do campo se apresentam, são selecionadas e analisadas pelo ponto de vista do pesquisador, conforme o

objetivo proposto no trabalho. As interpretações sobre a situação investigada são devolvidas (quando são) para o campo, dois a quatro anos depois (levando em consideração os programas de mestrado e doutorado). As possibilidades de interpretação, o conhecimento de uma realidade, o aprofundamento de um tema e as inúmeras perguntas suscitadas pela pesquisa são importantes, para que o conhecimento continue se organizando. Mas, e o campo pesquisado?

O tempo da pesquisa é outro, diferente do tempo da creche (questão da nossa discussão). Olhando o cotidiano de uma creche (de maneira generalizada), percebemos um lugar de acontecimentos. De insistência e resistência, de conformação e divergência, de produção e reprodução, de criação e recriação, de repetição, de experiências. As respostas no cotidiano de uma creche não esperam as respostas construídas pela pesquisa.

Em síntese, só faz sentido pensar em uma formação que focalize o trabalho com crianças pequenas, muitas vezes negligenciadas na formação inicial, partindo de questões concretas do cotidiano vivenciado pelas educadoras.

Isso é possível a partir de um conceito central adotado nesse modo de pesquisar: a reflexão crítica. A palavra reflexão aparece no dicionário como sinônimo de retorno do pensamento sobre si mesmo. Sugere transformação da ação e, portanto, transformação social tal como proposta por Paulo Freire. Nesse processo, as práticas emancipatórias se materializam e a consciência crítica da realidade se manifesta. Isso só é possível na interação com o outro. Não é tarefa individual, mas uma prerrogativa que se dá nas relações sociais.

O processo de reflexão, no nível da linguagem, é apreendido a partir de quatro ações que operam concomitantemente, a saber: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Em linhas gerais:

Descrever é compreendido como a palavra, a voz do ator sobre sua própria ação, conhecer suas ações; (...) informar envolve uma busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações; (...) o confrontar estaria ligado ao fato de o praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações, assim como suas ações, a um questionamento que busca compreender os valores que servem de base para o seu agir e pensar; (...) reconstruir está volta-

do a uma concepção de emancipação através do entendimento que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido. (LIBERALI, 2008, p. 55)

O *descrever* está ligado à descrição da ação para que esta fique clara aos participantes. Essa forma de ação está relacionada ao “o que faço”. Na descrição concreta da ação, é possível tornar evidente o que está por trás de cada uma das ações e abrir caminho para o *informar*. Nesta ação, há uma visita ao *descrever* para compreender as teorias que foram sendo construídas pelo professor ao longo da vida e que influenciaram as suas práticas. O educador procura responder a questões como “qual o significado de minhas ações?” Isto abre espaço para o *confrontar* das ações com base na compreensão dessas ações e não na sugestão de novos procedimentos. Envolve não somente a busca das inconsistências da prática, entre preferências pessoais e modos de agir, como também remete a questões políticas como, por exemplo, “a que interesses minha prática está servindo?” É no *confrontar* que é possível perceber como os discursos e as práticas que ocorrem fora da creche influenciam o modo de agir dentro dela. Isto abre as portas para o *reconstruir*, no qual buscamos alternativas para a prática educativa na reflexão de cada ação com base nos diálogos e nas informações ocorridos nas sessões reflexivas, a partir de questões “Como você organizaria essa atividade de outra maneira? Por quê?”, dentre outras (LIBERALI, 2004).

Não se trata de delegar ao indivíduo a responsabilidade pela mudança social ou o compromisso de sanar as mazelas históricas do processo educacional, que se torna complexo diante das crises sociais e culturais. É fazer com que as educadoras compreendam o modo como se constituíram profissionalmente na história, as características do seu trabalho e o modo como trabalham. Compreender a função social da creche, para que serve e para quais interesses atendem. Desvelar o lugar em que estão e por que estão. Pensar o contexto histórico e os mecanismos que regulam as suas práticas, bem como as condições de trabalho. Isso extrapola a reflexão sobre o modo como lidar com as crianças. A dimensão se amplia do sentido individual de suas práticas para o sentido social de suas práticas.

Contreras revela indagações pertinentes ao que dizemos e recomenda que as façamos aos educadores:

De onde procedem historicamente as idéias que eu incorporo em minha prática de ensino? Como cheguei a apropriar-me delas? Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas? A que interesses servem? Que relações de poder estão implicadas? Como estas idéias influem no meu relacionamento com os alunos? À luz do que descobri, como posso trabalhar de forma diferente? (2002, p. 165)

As perguntas acima nos dizem: não é saber o que não sabia, mas deixar de saber o que se sabia.

Para Smyth (1986), o processo reflexivo envolve quatro ações indissociáveis, que estão ligadas a certos tipos de perguntas que possibilitam refletir criticamente. Assim, ao *descrever* suas ações em resposta a uma pergunta – o que fiz? – o participante se distancia de suas ações e passa a se questionar sobre as razões das escolhas feitas. O autor defende a constituição de processos de colaboração com os professores para favorecer a reflexão crítica. Isto demanda, inicialmente, o favorecimento de um diálogo com os professores que contribua para o reconhecimento e a análise dos fatores que limitam a sua atuação e a oportunidade de se verem, a si mesmos, como capazes de levar a cabo a transformação da prática em valores educativos. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la. Para isso, Smyth (1986) organizou um ciclo de quatro fases que representam os tipos de reflexão que os docentes deveriam adotar: *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir*. É importante esclarecer que essas fases não são etapas hierarquizadas, elas podem ocorrer concomitantemente.

Outra questão colocada na pesquisa crítico-colaborativa é a conjugação do verbo colaborar. Colaborar não é concordar, nem tampouco consentir. Não se interessa pela voz do outro para que ele diga o que se quer ouvir. Colaborar poderia ser sinônimo aqui de questionar, contestar, divergir.

Como qualquer processo de construção, a pesquisa crítico-colaborativa encontra obstáculos tanto na micro-realidade (a creche) quanto na macro-realidade (a secretaria a qual se subordina – assistência ou educação). Na creche, a rotina, a administração, as educadoras, os demais agentes, a comunidade podem facilitar ou dificultar o processo.

Tomando a situação das educadoras, muitas vezes há uma expectativa de que elas participem de mais uma formação em serviço, em que um outro, alheio à realidade vivenciada por elas, apontará o que deve ser mudado ou não em suas práticas.

Há uma tendência de querer respostas imediatas para as questões que de fato são urgentes. Há o medo de que as práticas serão julgadas, avaliadas e, em última instância, reprovadas. E, em função disso, o conservadorismo, a desconfiança e a resistência. Desconstruir a imagem do visitante inesperado (a universidade como invasora) e construir um ambiente de colaboração é um desafio cotidiano.

Há ainda a questão do tempo institucional que, muitas vezes, impede a possibilidade de colaboração na creche. Como conciliar os fazeres pedagógicos cotidianos (que não são poucos) com o tempo para a pesquisa? Isso envolve negociação e concessão. Ficar além do horário de trabalho ou dispensar as crianças para as sessões reflexivas pode ser um ônus elevado para as educadoras e para a comunidade.

A idéia de que a escolha metodológica para o encaminhamento de uma pesquisa esteja pautada na seleção de procedimentos e instrumentos, que possibilitem, ao pesquisador, obter amplas informações referentes às questões de estudo, pode ser questionada se considerarmos a perspectiva sócio-histórico-cultural que vê, como fator de maior relevância, a construção do conhecimento como realização entre sujeitos, com base nas práticas sociais das quais participam. Essa forma de ver a

metodologia exige que as pesquisas sejam pensadas de maneira a considerar a interlocução constante entre pesquisador e pesquisados, em espaços que possibilitem a discussão e negociação de significados com base no que expressam os sujeitos envolvidos. O foco está em uma maneira de refletir criticamente e relacionar teoria e prática a partir do diálogo entre pesquisadores, educadores e profissionais da creche e a consequente produção de conhecimento novo.

Diante das possibilidades e das limitações, típicas de qualquer processo de pesquisa, a proposta da pesquisa crítico-colaborativa auxilia no processo de formação das educadoras na creche, porque convoca a universidade a pensar para quem serve ou a quem serve a formação oferecida em cursos de formação de professores. Ninguém passa ileso por essa maneira de pesquisar. Nem o campo pesquisado, nem tampouco quem o pesquisa. Presta-se também à revelação dos outros como sujeitos protagonistas de um processo histórico. Convidamos a ruminar esses temas de outro lugar, com outro olhar, desalojando nossas idéias para pensar outras práticas no interior da própria creche.

Interrogar sobre como olhamos o campo de pesquisa, com que pressupostos teórico-metodológico o invadimos, pode diminuir o fosso entre saber/fazer. Pode inventar caminhos não somente imaginados como possíveis. Pode estreitar a relação entre pensar/agir. A interrogação e não a convicção possibilita o sentido do conhecimento na materialidade das nossas práticas, seja o conhecimento produzido dentro ou fora da universidade.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Prefácio. In: VEIGA, C. G.; FARIA, L. M. de. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, M.C. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006
- CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional de educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p.19-49.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. de. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.169-188.

LIBERALI, F.C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté: Cabral, 2008.

SMYTH, J. **Reflection-in action**. Victoria: Deakin University Press, 1986.

VASCONCELLOS, V.M.R. Formação dos profissionais de educação infantil: reflexões sobre uma experiência. **Em Aberto**, Brasília: Inep, 2001. p.98-111.

*Recebido em 30.09.08*

*Aprovado em 26.01.09*



# A FORÇA HUMANIZADORA DA LITERATURA

Giovana Cristina Zen \*

Stella Rodrigues dos Santos \*\*

## RESUMO

O artigo pretende discutir as contribuições da literatura para a formação de alunos e professores. Esta reflexão é um desdobramento da pesquisa realizada no âmbito do mestrado em Educação e Contemporaneidade – UNEB, intitulada “*Confabulações na formação de professores: a experiência e o saber ético como saberes docentes*”, cujo principal objetivo era analisar os sentidos atribuídos por professoras em formação, às situações dilemáticas de natureza ética, presentes nas relações que se estabelecem no exercício docente. Para tanto, foi realizada uma pesquisa-ação, mediada por Fábulas, com dois grupos de concluintes do Curso Normal Superior, no decorrer do primeiro semestre letivo de 2006, em um Instituto Superior de Educação, na cidade do Salvador/Ba. Além da análise sobre os dilemas de natureza ética, o trabalho suscitou também uma reflexão sobre a forma como a literatura aparece na sala de aula. A negação do dilema moral como conteúdo tornou-se evidente e a discussão em torno da literatura como parte do legado cultural do qual todo ser humano nasce herdeiro se fez necessária. Deste modo, as professoras reconheceram que a participação em práticas sociais que envolvam sua leitura é fator indispensável de humanização porque faz viver, faz sentir e faz saber de si e do outro.

**Palavras-chave:** Literatura – Docência – Formação de Professores

## ABSTRACT

### THE HUMANIZING POWER OF LITERATURE

This paper discusses literature importance within students and teachers formation process. Reflections presented were firstly developed at the Education in the Contemporaneous World research program from the “Universidade do Estado da Bahia UNEB”, under the title “*Confabulações na formação de professores: a experiência e o saber ético como saberes docentes*”, in which the main target was to analyze the meanings given by teachers to ethical dilemmas present in the teaching activities. We realized an action-research based on fables, involving two groups of graduating teachers of the first semester 2006, at “Curso Normal Superior”

---

\* Mestre em Educação e Contemporaneidade – UNEB. Supervisora Pedagógica do Colégio São Paulo – Salvador/BA, Brasil. Coordenadora do Centro de Estudos da Lua Nova – Salvador/BA, Brasil. Formadora de Coordenadores Pedagógicos do Projeto Chapada – ICEP/BA, Brasil. Endereço para correspondência: Colégio São Paulo, Rua Luiz Portela da Silva, 628, Itaigara – 41815-290 Salvador/BA. E-mail: giovanazen@uol.com.br

\*\* Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas Campus 1, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41.195.001 Salvador-BA, Brasil. E-mail: stelarodrigues@uol.com.br

(Pedagogical College) in Salvador, Bahia. Beyond the ethical analyses, the work also showed a reflection about how literature appears in the classroom. The deny of moral dilemmas as an educational issue was obvious, and the studies of literature, as part our common cultural heritage, reveals itself necessary. By the end of the research, teachers recognized that reading practices are indispensable for the humanization process, because it makes you more alive, it makes you feel more and it helps to know yourselves and the others.

**Keywords:** Literature – Teaching – Teachers formation

## Navegar é preciso, viver não é preciso<sup>1</sup>

*A gente está numa situação,  
porque fazendo o que não sabe fazer.  
A gente faz as coisas sem nem pensar  
porque que tá fazendo, sem refletir sobre nada.  
Se a gente faz uma coisa que não sabe fazer,  
qualquer caminho que chegar é válido<sup>2</sup>.*

O professor é um navegador e ser professor nos dias atuais exige a mesma coragem de quem enfrenta um mar revoltado rumo a uma guerra. Entretanto, não é raro encontrar quem não saiba que rumo seguir. Os professores, em meio a tantas tormentas, estão à deriva em busca de algo que possa ajudá-los a atribuir algum sentido ao exercício docente.

Foi deste modo que encontrei duas turmas de concluintes do Curso Normal Superior de um Instituto Superior de Educação, localizado na cidade do Salvador/Ba. As alunas eram, na sua totalidade, profissionais que já atuavam nas Séries Iniciais da rede pública há alguns anos e que por força da Lei 9394/96 ingressaram na formação dita inicial, no âmbito do ensino superior.

Tive a oportunidade de ministrar para os dois grupos, no decorrer do primeiro semestre letivo de 2006, a disciplina *Estudos e Problemas da Educação Básica II* que se propõe a discutir os problemas da educação contemporânea. Nela, o professor tinha a liberdade e a autonomia para selecionar aspectos que considerasse importantes para a formação de professores e que estivessem relacionados a questões atuais. Como docente dessa disciplina, convidei as alunas a serem sujeitos da pesquisa<sup>3</sup> que estava realizando como aluna do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Para tal, reser-

vei um tempo da carga horária da referida disciplina para discutir os sentidos atribuídos por professoras em formação às situações dilemáticas de natureza ética, presentes nas relações que se estabelecem no exercício docente.

A Fábula foi o gênero textual escolhido como base de reflexão ética nos encontros em que a pesquisa de campo se configurou. Essa escolha justifica-se através de dois argumentos. O primeiro refere-se ao uso freqüente desse gênero textual nos planejamentos de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental, com destaque para as Fábulas de Esopo e La Fontaine. O segundo argumento baseia-se na principal característica da Fábula, que consiste em transmitir determinados ensinamentos morais. Como afirma Lima Vaz (2002, p.54), o gênero Fábulas mostra-se, de fato,

<sup>1</sup> *Navigare necesse; vivere non est necesse* - latim, frase de Pompeu, general romano, 106-48 a.C., dita aos marinheiros, amedrontados com uma forte tempestade que se abateu sobre o mar, na hora de embarcar rumo à guerra. A expressão também foi utilizada por Fernando Pessoa para intitular um de seus poemas: *Navegar é preciso*.

<sup>2</sup> Depoimento de uma professora durante a realização da pesquisa.

<sup>3</sup> “*Confabulações na formação de professores: a experiência e o saber ético como saberes docentes*”. Trabalho desenvolvido junto ao programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação da Profa Dra Stella Rodrigues. Ano de conclusão: 2007.

como uma das expressões mais eficazes do saber ético e, como tal, aparece como expressão universal nas mais diversas tradições.

Essa opção pelas Fábulas, enquanto instrumento de pesquisa, provocou um desdobramento no meu trabalho para além da reflexão em torno dos dilemas de natureza ética que os professores enfrentam cotidianamente. A discussão sobre a forma como a literatura, em especial as fábulas, aparece na sala de aula se impôs. Os professores foram os primeiros a assumir que estavam à deriva, “fazendo o que não sabem fazer”, porque os argumentos utilizados para justificar o trabalho com a literatura baseavam-se apenas na prescrição de condutas ou no ensino escolarizado<sup>4</sup> dos conteúdos de Língua Portuguesa.

Neste artigo defendo, a partir dos dados da pesquisa, que a literatura é parte do legado cultural do qual todo ser humano nasce herdeiro, e que a participação em práticas sociais que envolvam sua leitura ajuda a traduzir o que se sente, porque faz viver, faz sentir e faz saber de si e do outro. Espero que minhas reflexões possam ajudar professores de Educação Infantil e de Séries Iniciais, responsáveis por educar a infância, a tratar a literatura como uma prática social e histórica carregada de valores e crenças.

## A negação do dilema moral

A primeira proposição que fiz aos grupos foi o debate em torno das razões pelas quais são utilizadas as Fábulas nos planejamentos. Os argumentos recaíram inicialmente sobre as questões comportamentais e disciplinares dos alunos. As Fábulas, segundo as professoras, eram utilizadas como instrumento de moralização, um pretexto para disciplinar os alunos. Destaco duas respostas que considero representativas:

*- Eu utilizo as Fábulas em meu planejamento a fim de tentar corrigir algumas atitudes dos meus alunos, sem demonstrar a eles aborrecimentos, fazendo com que reflitam e percebam a negatividade de certas ações sejam com os coleguinhas ou pessoas que estão próximas deles.*

*- Utilizamos Fábulas no nosso planejamento, mas também outras modalidades textuais como música e quadrinhas. As Fábulas são textos que possibili-*

*tam despertar nas crianças valores e atitudes em relação ao outro. Os critérios para seleção dos textos são a observação e análise de situações do cotidiano, considerando questões em relação ao comportamento dos alunos.*

Nessas justificativas, ficou evidente que a Fábula não é eleita como parte da herança cultural que o professor apresenta aos seus alunos para instigar a participação dos mesmos em uma prática sócio-cultural, de tempos remotos, na qual se pretendia transmitir determinados ensinamentos morais. Ela é utilizada apenas como meio de normatização, um jeito oportuno de “corrigir algumas atitudes dos alunos”.

A definição deste propósito para o trabalho com Fábulas me remete ao século XVIII, quando Rousseau proibiu o acesso a qualquer tipo de literatura até os 12 anos por considerá-la nociva para a formação do homem. O filósofo argumentava que as crianças não tinham condições de discernir entre o certo e o errado, entre a mentira e a fantasia, que a moral que se apresenta na Fábula está tão turvada e é tão desproporcional que as conduziria antes ao vício que à virtude.

Reduzir o trabalho com as Fábulas a prescrições de conduta é também uma forma de proibir o acesso das crianças a esse tipo de literatura, é subestimar a capacidade dos infantes de pensar a vida, de pensar o mundo. As professoras, assim como Rousseau, acreditavam que o afastamento dos males sociais se constitui em uma das premissas fundantes da atividade educativa. E se, mesmo assim, apesar da bondade natural do homem, a sociedade o corromper, é preciso então corrigir determinadas atitudes para que se possa domesticar a vontade humana.

Para estas professoras a Fábula não tem um fim em si mesma, é apenas um meio para se chegar a determinadas condutas. Funciona como uma espécie de guia, de manual que orienta e conduz a uma verdade. Desse modo, os fundamentos morais que lá se apresentam se constituem como prescrições de comportamento inquestionáveis.

<sup>4</sup> Quando qualifico o ensino como escolarizado me refiro ao ensino que desconsidera as características sócio-culturais do objeto a ser ensinado. Para saber mais consultar LERNER, Delia Lerner. **Ler e escrever**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre, Artmed, 2002.

Em um segundo momento, solicitei a elaboração, em grupos, de um plano de aula cujo recurso central seria a Fábula *O leão e o rato*, um texto freqüentemente utilizado nas práticas educativas, de acordo com o relato das próprias professoras. Um dos planejamentos elaborados foi o seguinte:

### Habilidades

- Reconhecer rimas e estrofes
- Identificar os verbos
- Perceber o tempo verbal
- Justificar o uso da pontuação

### Conteúdos

- Rima e estrofe
- Verbos
- Pontuação
- Leitura

### Intervenções

Os alunos receberão a Fábula distribuídos em grupos de 4 e em seguida serão orientados a:

- Fazer uma leitura entre os componentes do grupo
- Expor suas impressões
- Identificar quantas estrofes há na Fábula
- Identificar as rimas existentes na Fábula e circular
- Identificar os verbos existentes na Fábula percebendo o tempo verbal
- Escolher uma estrofe e reescrever no tempo passado e futuro
- Realizar uma leitura pausada e reconhecer a pontuação existente.

Nesse planejamento, e em **todos** os outros, as professoras pareciam estar condicionadas a determinadas prescrições, como se houvesse uma matriz a ser aplicada a qualquer tipo de texto, independente de sua finalidade enquanto prática social. Uma técnica para trabalhar os diversos gêneros e assim ensinar os conteúdos determinados

pelos órgãos governamentais, como aqueles que não podem faltar na “bancada de trabalho do futuro trabalhador”, no dizer de Enguita (2004, p. 30).

As professoras não vislumbravam outra possibilidade para o trabalho com a Fábula *O leão e o rato* senão a prescrição de conduta e o ensino de conteúdos escolarizados da Língua Portuguesa. O trabalho com Fábulas precisava ter uma utilidade, ou seja, precisava de uma promessa de algo passível de quantificação. Em todos os grupos, em maior ou menor quantidade, a gramática, a ortografia, a pontuação e principalmente, a estrutura lingüística do texto, se configuravam como os legítimos conteúdos a serem trabalhados na Fábula.

Os planejamentos explicitaram a negação do dilema moral como conteúdo de formação e a Fábula passou, mais uma vez, a se configurar como um pretexto, um meio para se chegar a um fim que não coincide com a reflexão acerca do comportamento humano em sociedade. O sentido do trabalho com esse gênero literário, em um dos planejamentos, esteve, inclusive, limitado ao estudo das famílias silábicas como se pode identificar no seguinte planejamento:

### Objetivos:

- Narrar acontecimentos e histórias deixando claro o que, quando e como aconteceu.
- Ler atribuindo sentido à leitura.
- Estudar a família silábica para formação de novas palavras.

**Conteúdo:** Fábula *O leão e o rato*

### Intervenções:

- Propor roda de leitura
- Leitura em dupla.
- Narração da Fábula considerando a seqüência dos fatos.
- Selecionar a palavra RATO na Fábula para estudar a família silábica e construir novas palavras:

r	a	ra	t	a	ta
r	e	re	t	e	te
r	i	ri	t	i	ti
r	o	ro	t	o	to
r	u	ru	t	u	tu

**Avaliação:**

Observação do comportamento dos alunos diante da Fábula lida e analisando a oralidade de cada um.

Neste planejamento é possível identificar novamente a expectativa em torno das questões comportamentais. O que está sugerido para avaliar aquilo que as crianças podem aprender com as Fábulas é a mudança de comportamento a partir do texto trabalhado. Entretanto o que mais chama atenção é o uso da Fábula como pretexto para ensinar os conteúdos escolarizados de Língua Portuguesa.

Os objetivos elencados para trabalhar com a Fábula *O leão e o rato* poderiam estar em qualquer outro planejamento com qualquer outro texto. Isso ocorre porque objetivos e conteúdos são definidos com base em determinadas prescrições curriculares instituídas acriticamente nas práticas educativas. Esse encaminhamento pedagógico tem conseqüências porque, como afirma Lefort (1999):

... a leitura decai quando tratada como uma simples técnica; quando não se deixa mais reconhecer como um momento privilegiado no advento do Sujeito, de sua relação consigo e com os outros, na constituição de sua imagem e na apropriação de uma dimensão da Lei, em resumo, quando deixa de figurar como uma experiência simbólica. (p.221)

A Fábula não é um modo de pensar definido por regras gramaticais e ortográficas, ela existe a partir de práticas sociais reais entre sujeitos. O problema em fazer uso desse gênero apenas para ensinar os aspectos normativos da língua é que a criança perde a oportunidade de se posicionar como um leitor. Aprender o intento da Fábula pressupõe o acesso aos sentidos de cada texto com o qual se possa pensar por si próprio.

Eis a força do hábito se expressando conforme o exercício constante em torno de objetivos. Ao planejar suas aulas com base nas Fábulas as professoras traduzem o que foi tão enfático no percurso formativo: didatizar ao extremo os conteúdos com os quais elas deveriam trabalhar com seus alunos. As próprias professoras reconheceram isto à medida em que percebiam as lacunas em sua formação:

*Nós tivemos várias disciplinas, inclusive de Didática da Alfabetização e Didática da Língua Por-*

*tuguesa e em nenhum momento se trouxe uma proposta diferenciada para o que a gente já faz na sala de aula. Então o que vem de contribuição é muito pouco para que seja pensado na formação de professores nessa perspectiva. O resultado é isso na nossa prática agora. Agora é a gente que está aí tentando mudar o resultado de reduzir a nossa formação à didática, mas agora o resultado já está aí.*

Totalmente descolada de seu tempo e seu espaço, a Fábula assume nas práticas educativas dos professores um caráter atemporal e passa a ter pretensões de universalidade. Entretanto, recorro a Larossa (2003), que, ao fazer referência a textos como os Guias Espirituais, as Meditações, as Epístolas e as Confissões, afirma que:

Lo característico de ese tipo de textos es que, a pesar de ser humildes en su pretensión cognoscitiva, a pesar de no pretender universalidad en sus enunciados, a pesar de ser voluntariamente fragmentarios, no pierden de vista la situación de transformación de las vidas concretas de la gente. Ese tipo de literatura no pretende decir la verdad de lo que son las cosas, sino que pretende vehicular un sentido para lo que nos pasa. (p. 37)

Assim como os textos citados por Larossa, a Fábula também não tem pretensões de universalidades em seus enunciados, nem de dizer a verdade do que são as coisas. Apesar de despreziosas, as Fábulas objetivam a veiculação de um sentido para o que nos passa e, por isso, se constituem como um instrumento fabuloso de reflexão ética.

## **A Fábula enquanto Manifestação Sócio-Cultural**

Enquanto pesquisadora, que elegeu a pesquisa-ação<sup>5</sup> como opção metodológica, decidi apresentar as características históricas e culturais desse gênero textual para as professoras. A partir de uma provocação inicial, percebi que as formações que possuíam sobre a Fábula eram muito incipientes, algumas já tinham ouvido falar

<sup>5</sup> Segundo Thiollent (2004, p.14), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

em Esopo, outras em La Fontaine, no entanto, o que sabiam era insuficiente para situar esse gênero textual na história.

Antes de apresentar aspectos sócio-históricos que caracterizam a Fábula, considere pertinente discutir a definição de gênero textual. Minha intenção era que as professoras percebessem que, além de peculiaridades lingüísticas, a Fábula, enquanto gênero textual, caracteriza-se muito mais por suas funções comunicativas. Apoiada em Luiz Antônio Marcuschi (2005) situei os gêneros textuais como artefatos culturais construídos historicamente pelo homem para agir sobre o mundo e dizer o mundo.

Na perspectiva do autor, convidei o grupo a pensar acerca das intenções comunicativas desse gênero, sobre o que pretende a Fábula dizer do mundo. As professoras afirmaram que a transmissão da lição de moral é a principal característica da Fábula e reafirmaram a utilidade disciplinadora desse gênero, como se pode notar no depoimento abaixo:

*Principalmente quando a gente tem algum aluno com alguma dificuldade na ética, na forma de comportar dele, a gente sempre traz um trabalho (com Fábulas) onde possa tá trabalhando aquele comportamento daquele aluno.*

Para tencionar essa crença, apresentei as principais características da Fábula e resaltei o seu intento em retratar a ordem social vigente e questionar vícios, desigualdades e problemas sociais em geral. A principal função comunicativa da Fábula é provocar o leitor a refletir sobre os dilemas que enfrentam os homens em sociedade e as posições que assumem diante de determinadas situações.

A Fábula é um instrumento fecundo de reflexão ética. Inspirada em Antonio Candido de Mello e Souza (2004, p. 137), parto do pressuposto de que a literatura é uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” e que por isso “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”.

A Fábula é um gênero literário muito antigo. Há suposições de que esse tipo de texto teve sua origem no século XVIII a.C., na Suméria. No entanto, foi na Grécia Antiga (Séc. V a.C.), através de Esopo, que a Fábula reinventou-se no Ocidente. No século XVII, coube ao escritor francês Jean

de La Fontaine (1621/1692) o mérito de revitalizar as Fábulas, dando-lhes um sentido humorístico refinado, expresso em belas imagens poéticas. La Fontaine introduziu a Fábula definitivamente na literatura ocidental, aprimorando sua forma e consagrando o gênero como uma das espécies literárias mais resistentes ao desgaste dos tempos.

A Fábula, tanto em Esopo como em La Fontaine, foi escrita originalmente para os adultos e apenas no século XVIII foi considerada literatura infantil por excelência, recomendada para a edificação moral das crianças. Atualmente, as Fábulas se consagram como um gênero textual altamente difundido entre os infantes, principalmente nas instituições escolares.

Em síntese, estes foram os principais aspectos sócio-históricos da Fábula apresentados às professoras. Entretanto, desconfiei que estas informações não seriam suficientes para desnaturalizar práticas educativas tão cristalizadas. Tinha clareza de que era preciso algo mais para ajudar as professoras a compreender a Fábula como uma forma de manifestação sócio-cultural.

## As sessões de leitura

A Fábula, como qualquer outro gênero textual, é uma prática social profundamente vinculada à vida cultural e social e as professoras tinham o direito, mesmo que no último semestre do seu curso de graduação, de compreender a literatura como um exercício que favorece o envolvimento pessoal de seus participantes, que exige uma atenta observância a princípios éticos, uma vez que coloca em jogo crenças e valores firmemente estabelecidos em importantes setores da vida das pessoas.

Posto assim, organizei uma sessão de leitura de Fábulas. Orientei as professoras a simplesmente ler o texto, a se colocarem diante da Fábula “apenas” como leitoras, sem pensar nos alunos e nos planejamentos. Sugeri ainda que desconfiassem do que estava escrito e que se colocassem no lugar dos dois personagens para identificar o conflito humano retratado e a posição assumida por cada um deles. As Fábulas selecionadas para essa atividade foram as indicadas pelas próprias professoras como as mais frequentes em seus planejamen-

tos, a saber: *A cigarra e a formiga, A lebre e a tartaruga e A raposa e a cegonha*

As sessões de leitura se constituíram numa experiência ímpar: um momento no qual as professoras tiveram a oportunidade de posicionar-se frente às situações dilemáticas apresentadas na Fábula. Com isto, não apenas analisaram o texto, mas, principalmente, traduziram o que sentiam e refletiram sobre sua própria conduta em sociedade. Elas refletiam alto, intercambiavam suas indagações e transformaram a sala de aula num espaço de idéias compartilhadas:

Será que nós, como seres humanos, estamos sendo solidários ao outro? Ou estamos cada vez mais nos preocupando com a gente mesmo?

O trabalho da cigarra é cantar, cada um que faça o seu trabalho. Se a outra vai carregar folhinha, o que que eu posso fazer?

Por que sempre tem que prevalecer o seu ponto de vista?

Quem aqui nunca sentiu inveja de uma amiga? Quem nunca quis ter a vida de sua amiga?

Nesse momento, creio ter transformado a sala de aula em um espaço público no qual as professoras tiveram a oportunidade de confrontar com seus pares posições subjetivas, de natureza ética. Esse confronto de opiniões promoveu o encontro de cada uma com seus valores e crenças, porque a produção literária, segundo Antônio Cândido de Mello e Souza (2004, p. 141), “tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado”. A íntima relação entre o texto e a própria subjetividade fomentou reflexões sobre a forma de ver e sentir o mundo.

Através das sessões de leitura de Fábulas, as professoras perceberam que não eram as únicas a sentir e a ser de um determinado modo, se identificaram com as personagens e explicitaram um saber ético que baliza as diversas relações sociais:

*E eu que gosto de farra adorei a cigarra! Se eu arranjasse uma formiga pra me sustentar eu ia viver uma cigarra.*

*Eu mesma olho minha colega e queria ser seca como ela. Pronto é isso mesmo, eu queria e pronto.*

*Nem tanto cigarra, nem tanto formiga, um meio termo. Trabalhar e se divertir também, ter tempo pra tudo, ter lugar e ter espaço pras duas coisas.*

*É mesmo. Tem situações que a gente procura fazer o bem, por exemplo, NOTA, eu quero que meu amigo tire uma nota boa, mas de repente você tem uma oportunidade de ajudar o seu amigo pra ele tomar uma nota mais alta que a sua. Ai vem, trava, por mais que a gente ache que não, mas trava. A gente coloca na balança, justamente, então...*

Ao contrário das prescrições disciplinares e curriculares que propuseram em seus planejamentos, as professoras experienciaram uma prática com fecundas potencialidades para fazer emergir posições subjetivas frente a dilemas de ordem ético/moral. Elas tiveram a oportunidade de falar e ouvir o que sentiam e o que pensavam. Para muitas, aquele momento se constituiu numa experiência nunca antes vivenciada. A Fábula foi muito mais do que um simples conteúdo de Língua Portuguesa a ser ensinado, mas um meio para se pensar as situações dilemáticas, de natureza ética, que enfrentamos cotidianamente. A leitura teve um papel extremamente formativo e, como explica Larossa (2003):

Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad Del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. La lectura, por tanto, no es solo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos. (p.26)

As sessões de leitura de Fábula também não foram apenas um passatempo, mas uma oportunidade de pôr em questão os valores, as crenças e a própria subjetividade. Em meio à discussão dos dilemas morais, apresentados nas Fábulas, as professoras debateram e negociaram posições. A riqueza do confronto esteve exatamente aí, na singularidade de cada posição assumida e na diversidade de seu coletivo.

## A força humanizadora da literatura

As Fábulas deram forma às emoções e ajudaram a traduzir a subjetividade de quem vivenciou aquela experiência. O propósito da leitura, naquele momento, estava em buscar um espelhamento de

quem somos, para compreender e redefinir o sentido de nossas vivências. Assim, posso afirmar que as fábulas cumpriram sua função humanizadora à medida que se constituíram como um instrumento de reflexão ética.

Afirmo isto apoiada nas contribuições de Antonio Candido de Mello e Souza (2004) ao afirmar que a literatura é fator indispensável de humanização. O autor entende por humanização:

... o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (p.144)

O autor defende ainda que a literatura deve estar ao alcance de todos como um direito humano e apresenta argumentos para justificar sua posição. Em primeiro lugar porque

... a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição de direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. (SOUZA, 2004, p. 151 -152)

As sessões de leitura de Fábulas oportunizaram às professoras, mesmo que ainda por um período muito curto, a possibilidade de experimentar, em seu processo de formação profissional, os sabores da vida e da docência. Em uma das turmas, ao final da sessão de leitura de Fábulas, uma das alunas me disse o seguinte: “É! Hoje você conseguiu seu objetivo. Era isso mesmo que você queria, não é? Deixar a gente assim, desse jeito, né? Valeu, valeu”.

Desse modo, em meio à deriva, foi possível identificar uma direção para navegadores sem rumo,

mesmo com o risco de uma trajetória de navegação nem sempre tranquila. Uma coisa é certa, não há mais tempo, não podemos nem devemos mais esperar que o mar revolto se acalme. É preciso navegar e assumir o risco das intempéries da desconhecida meteorologia da vida em sociedade. Cientes disto, as professoras concluíram:

*A partir do momento que tem um toque, nessa hora que a gente tiver planejando o trabalho com Fábulas a gente vai lembrar disso. Não só com Fábulas, mas com tudo.*

Se é exigido das professoras o dever de educar, é direito de todas as professoras acessarem os meios para responder àquilo que lhes é exigido como dever. Elas sabem que não é “qualquer caminho” que possibilita o alcance da tarefa de educar e clamam por “um toque” que oriente as práticas educativas, não apenas com Fábulas, mas para as demais tarefas da docência.

Isto mostra que o professor está, de fato, em uma situação de deriva. Mesmo que ele tenha clareza dos fins de seu exercício profissional, está resignado e rendido aos efeitos das marés. Remar contra essa maré é tarefa árdua, porém, entre o grupo de professoras, sujeitos dessa pesquisa, encontrei disposição para tal desafio:

***Os professores acham que só aprendeu a ler e a escrever e daí acabou. Infelizmente, acho que não acabou não. A gente faz as coisas sem nem pensar porque que ta fazendo, sem refletir sobre nada. A maioria dos professores tem essa prática de maneira a não refletir, de maneira mecanizada. Agora é a gente que vai ter que buscar, começar de novo.***

Talvez não seja preciso começar tudo de novo. Os professores precisam apenas ter a oportunidade de reconhecer, em seu processo formativo, que o trabalho com a literatura não “acaba” com o aprender a ler e a escrever. Se as instituições formadoras assegurarem aos professores o direito de experienciar a força humanizadora da literatura, já estarão contribuindo de forma significativa, para suscitar uma reflexão acerca dos sentidos atribuídos à finalidade do educar.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993b. p.197-221. (Obras escolhidas, v.1)
- CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ESOPO. **Fábulas**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- LA TAILLE, Yves de. Formação ética: direitos, deveres e virtudes. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, ano 4, n. 13, p.06-10, maio/jul. 2000.
- LA FONTAINE. **Fábulas**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- LAROSSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Trajétoias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p.19-34.
- \_\_\_\_\_. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Fondo de Cultura, 2003.
- LEFORT, Claude. Formação e autoridade: a educação humanista. In: \_\_\_\_\_. **Desafios da escrita política**. Tradução de Eliana de Melo Souza. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIMA VAZ, Henrique C. de. **Escritos de filosofia IV: introdução à ética filosófica**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.
- MARQUES, José Oscar de Almeida. Rousseau e os perigos da leitura, ou por que Emilio não deve ler as fábulas. **Itinerários: revista de literatura**, Araraquara: UNESP, n. 22, p.205-216, 2004.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SOUZA, Antônio Cândido Mello e. O direito à literatura. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.130-158.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papyrus, 2005.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

*Recebido em 30.09.08  
Aprovado em 18.10.08*



# ANGELINA DE ASSIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BAHIA

Elizete Silva Passos \*

## RESUMO

Angelina da Rocha de Assis, assim como a maioria das educadoras de seu tempo, imprimiu em seu fazer pedagógico as marcas da moral cristã e atuava com firmeza, determinação e austeridade, sem deixar de ser solidária, bondosa e companheira. Dedicou-se à educação pré-escolar, numa época em que o ingresso oficial deveria acontecer a partir dos 7 anos de idade, visando despertar na criança o gosto e a curiosidade pela leitura e pela escrita. Conferiu ao lazer e ao lúdico grande importância e os colocou como objeto de suas preocupações acadêmicas. Ensinava que a criança só seria “tocada” através da afetividade, do carinho e do elogio. Este artigo visa compreender as idéias e a práxis pedagógica da educadora, também conhecer os princípios e valores adotados por ela, os autores que a influenciaram e o conhecimento que produziu no campo da educação infantil. O trabalho é fruto de investigação cuidadosa e demorada em documentos, jornais, livros, resenhas e revistas e, principalmente, da história oral.

**Palavras-chave:** Educadora – Educação infantil – Valores – História da educação

## ABSTRACT

### ANGELINA DE ASSIS AND INFANTILE EDUCATION IN THE STATE OF BAHIA (BRAZIL)

Angelina da Rocha de Assis, like many educators of her time, has left her pedagogical mark indelibly tinted with Christian morals as she conducted herself firmly, determinedly and with austerity, not forgetting to mention her kindness, combined with her friendly and helpful personality. She has dedicated herself to preschool education at a time when officially starting school was from seven-years-old, in order to motivate in children the interest and curiosity for reading and writing. She considers leisure and playful activities extremely important, and these have been the target of her academic focus. She taught that children would only be “touched” through affection, care and praise. This article aims to understand this educator’s ideas and pedagogical practices and also get to know the principals and values adopted by her, the authors that have influenced her and the knowledge that she has produced on preschool education. This research is the result of a long and careful investigation of documentation, newspapers, books, theses and magazines, and particularly from oral history.

**Keywords:** Educationalist – Preschool education – Values – Education history

---

\* Doutora em Educação. Professora no Centro de Pós-graduação e Pesquisa Visconde de Cairu (CEPPEV) e na Fundação Visconde de Cairu (FVC) – Bahia/Brasil. Endereço para correspondência: Rua do Salete, 50, Barris – 40.070-200 Salvador-BA. E-mail: elizetepassos@uol.com.br

## Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa que foi realizada com o apoio do CNPq e investigou a trajetória de vida pessoal e profissional de educadoras que se destacaram no cenário educacional baiano ao longo do século XX, a ponto de continuarem sendo lembradas ainda hoje. Objetivou conhecer os motivos que as fizeram alvo de destaque numa sociedade dominada pelo gênero masculino. Também ousaram romper com os padrões estabelecidos para o gênero feminino ou repetiram o que se esperava dele; em específico, inventariou e analisou os setores da educação a que elas se dedicaram e o que produziram do ponto de vista teórico e metodológico, dentre outros.

A amostra foi composta por 8 educadoras<sup>1</sup>, após ampla pesquisa em fontes documentais e entrevistas com pessoas conhecedoras da história da educação baiana. Além do trabalho investigativo em fontes bibliográficas e documentais, foram entrevistadas dezenas de pessoas, incluindo-se ex-alunas, colegas de trabalho e pais, dentre outros depoentes.

O presente artigo propõe-se a tratar da educadora Angelina de Assis, dando especial atenção a sua práxis pedagógica, voltada para a educação pré-escolar.

## Angelina de Assis e seu contexto

Angelina da Rocha de Assis nasceu no dia 27 de junho de 1915, em Palmas de Monte Alto, no município baiano de Caetité. Ela era filha de Pedro Pinto de Carvalho Rocha e de Maria da Conceição Rocha, sendo prima do educador Anísio Teixeira, com quem mantinha estreito contato, tanto por questões de parentesco quanto dos ideais educativos.

Os jornais da época<sup>2</sup> dão conta de que, nesse período, o país discutia o nacionalismo, considerado demagógico e sem conseqüências concretas para o benefício social e a defesa da Nação, e não estava satisfeito com o caminho tomado pelas elites políticas. Também eram criticadas as atitudes políticas, consideradas antiéticas.

Os baianos faziam coro com as queixas nacionais, mas agiam de forma discreta e cautelosa, sob

a ótica da mídia escrita local. A seu modo, não silenciavam diante dos problemas do Estado e solicitavam tratamento igual ao concedido a outros estados do país, especialmente no tocante à distribuição de recursos oriundos do governo federal. Os problemas econômicos vividos pelo Estado da Bahia eram explicitados, dentre outros, pelas reivindicações populares, como aconteceu no ano de 1920, quando os operários da Avenida Oceânica lutavam em prol de melhores salários.<sup>3</sup>

Dez anos mais tarde, os jornais locais também falavam da intenção da política baiana romper com práticas consideradas antiéticas, iniciando pela escolha de políticos e pessoas para cargos públicos, a partir de critério como a competência e honestidade e não do partido e da linha política. Esta situação configurou-se em acordos, como o firmado entre governistas e oposição para eleger Miguel Calmon para o Senado.

No mesmo período, a mídia local considerava a educação promovida pelo Estado como “defeituosa e falha”<sup>4</sup>. As críticas recaíam sobre a organização do ensino e as constantes reformas por ele sofridas, consideradas responsáveis por seu enfraquecimento. Dentre elas, destacavam a reforma do ensino secundário, que o estendera por mais dois anos de Curso Anexo e a obrigatoriedade do exame vestibular para o ingresso no ensino superior. O assunto foi discutido por alunos secundaristas e acabou em protesto público contra tais medidas (A TARDE, 1934).

<sup>1</sup> A referida pesquisa resultou na *Coleção Educadoras Baianas*, que possui 4 volumes publicados pela Editora da Universidade Federal da Bahia: *Amélia Rodrigues, Anfrisia Santiago, Guiomar Muniz Pereira e Leda Jesuíno*. Os volumes sobre *Candolina Rosa de Carvalho* e *Angelina de Assis* encontram-se no prelo.

<sup>2</sup> *O Imparcial*, *Diário da Bahia* e *A Tarde*, todos de Salvador, dentre outros.

<sup>3</sup> O assunto foi noticiado pelo jornal *O Imparcial*, no dia 3 de setembro de 1920, com o seguinte teor:

“O movimento aconselhado pelo sindicato aos operários da Avenida Oceânica não surtiu o efeito desejado que era o aumento de salário de 2.500 e 3 para 4 (...) os operários reconsideraram melhor e entraram em acordo com os empreiteiros para receber salário pelo preço do ajuste feito anteriormente ...”

<sup>4</sup> O assunto foi noticiado pelo jornal *A Tarde*, do dia 3 de maio de 1935: “... toda gente sabe que é a barafunda do ensino no Brasil com constantes reformas que lhe aplicam ao organismo cada vez mais combatido, mercê dos erros monstruosos de uma terapêutica, quase sempre desastrada. Na Bahia, como em quase todo o resto do país, não menos defeituosa e falha a organização do ensino.”

Além dessas, outras questões ocuparam as discussões educacionais da época, a exemplo da educação feminina. Nesse particular, a mentalidade coletiva continuava convicta de que o lugar da mulher era no lar e seu principal papel consistia em manter a estrutura familiar, gerando, criando e nutrindo os filhos, assim servindo ao marido e à Pátria. Para responderem às demandas masculinas e garantirem a estabilidade da família, elas precisavam ser educadas e preparadas. Sobre o assunto, escreveu Júlio Dantas (1935, p. 3):

... para uma mulher, quem quer que ela seja, é sempre fácil despertar o interesse de um homem: mas é muito difícil mantê-lo (...) de um lado, a tendência natural do homem para evadir ou de dispersar, do outro, a luta da mulher para o fixar, para o prender, para o seduzir, cada vez mais à esfera de sua influencia sentimental. O futuro do lar, visto que a tendência para a dispersão é própria de todos os homens, depende, por conseguinte, do poder de atração, de captação, de sugestão amorosa, de absorvente simpatia da mulher que é, afinal, a frágil criatura sobre cujos ombros delicados todos os lares repousam.

Nesse contexto e com apenas dezenove anos de idade, Angelina contraiu matrimônio com Osmar Veiga de Assis, que faleceu seis meses depois. Ela manteve-se viúva por toda a vida. A sublimação do amor interrompido deu-se através da educação, causa que se tornou sua razão de ser e de viver.

Pessoalmente, se é possível falar dela como ser humano, separado da profissional, a imagem que os depoentes guardam é de uma pessoa bonita fisicamente, íntegra, atenciosa, bom caráter, amiga, determinada, exigente. “Alguém em quem se podia confiar”, pois agia com ética e sem preconceitos. Há também quem a considerasse tímida, a despeito de ser uma presença marcante e muito apreciada onde quer que fosse. Afirmam as informantes que nos congressos nacionais e internacionais ela sempre ocupava lugares de destaque, participava de mesas redondas, de debates teóricos e ocupava cargos de direção<sup>5</sup>.

Seu perfil ético e estético identificava-se com o da educadora da época: dedicação total à causa da educação, a ponto de torná-la um verdadeiro sacerdócio. Como diz Nóvoa (1991), desde o século XVIII, países da Europa passaram a preocupar-se com o perfil do educador. Questões como:

o melhor é o religioso ou o leigo? O mais apropriado e competente é aquele vinculado socialmente ou o que se isola, passaram a fazer parte do debate no âmbito educacional.

O modelo de Angelina pessoa confundia-se com o da educadora e centrava principalmente na postura moral. Atitude que era exigida da educadora da época, pois, além de tomar a educação como o objetivo primordial de sua vida, colocava-se como exemplo a ser seguido pelos alunos, de modo que não podia demonstrar qualquer tipo de falha moral, assim como insegurança ou incoerência. Diante disso, agiam com firmeza, determinação e austeridade, a despeito de demonstrarem solidariedade, bondade e companheirismo, muito à moda da moral cristã.

A ânsia por ver seus projetos realizados a fazia, além de determinada, enérgica, íntegra e insistente, ser incansável, incentivadora, dedicada, sincera e, até mesmo, autoritária. Dizem que, após ouvir as pessoas, ela acabava fazendo de seu jeito, pois lutava por suas idéias até vê-las realizadas.

## Formação e experiências profissionais

Os saberes pedagógicos de Angelina foram forjados dentro do conhecido e destacado Instituto Normal da Bahia, visando exercer a função de professora primária. No ano de 1930, ela foi designada professora interina na Escola Pacífico Pereira, sendo efetivada no ano seguinte, por meio de concurso público. Em 1935, iniciou seu vínculo com a Escola Baronesa de Sauípe, ao ser indicada como professora regente. Em 1948, tornou-se sua diretora.

Embora tenha escolhido essa escola como seu *locus* privilegiado de trabalho, ocupou vários cargos: docente de Psicologia Infantil na Escola de

<sup>5</sup> *Ela era tímida, embora fosse assim aquela mulher de muita presença, uma presença extraordinária, simpática e muito afável, muito querida, porque eu viajei com ela para os congressos que aconteceram no país. Os congressos da OMEP (Organização Mundial do Ensino Pré-Escolar), onde ela era muito respeitada, era das figuras mais apreciadas no panorama brasileiro, na esfera da educação pré-escolar. Ela participava das mesas redondas, dos trabalhos, ela ocupou sempre um cargo de destaque na diretoria da OMEP/Brasil, mas ela guardava aquela reserva, ela não era aquela pessoa, ela se expressava no trabalho ali organizando as coisas.* (Depoimento da ex-presidente da Associação de Mães da Escola Baronesa de Sauípe).

Puericultura da Liga Álvaro Bahia contra a mortalidade infantil, de 1951 a 1970; de 1955 a 1958 exerceu a função de Orientadora de um Curso de Aperfeiçoamento para Professores do Jardim de Infância, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); também foi docente de Psicologia Infantil na Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, em 1963; docente do Curso para Professores do Jardim de Infância promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no ano de 1967. Seu currículo ainda registra um número significativo de cursos ministrados sobre educação pré-escolar, sob o patrocínio da Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP), Bahia.

Sua formação esteve sempre em processo, pois nunca deixou de se reciclar. São inúmeros os cursos e estágios que fez: Curso de Aperfeiçoamento realizado na Escola de Professores do Instituto de Educação, no ano de 1930; Estágio no Jardim de Infância do Instituto de Educação, no ano de 1934; Curso de Aperfeiçoamento em Direção de Jardim de Infância, promovido pelo INEP, em 1950; Curso de Dramatização Educativa, Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1952. No mesmo ano, realizou uma série de cursos naquela cidade: Curso de Psicologia Educacional no Colégio Bennet, Curso de Higiene Mental da criança, Curso de Psico-higiene da criança.

Em Salvador, participou de uma série de cursos, como o de Fundamentos e Técnicas de Recreação; Curso de Fatores Emocionais da Aprendizagem; Curso de Fundamentos da Educação Pré-escolar; Curso Intensivo sobre problemas emocionais da criança, na Academia Americana de Medicina; e Curso de Psicologia e Psicopatologia Infantil, na Associação Baiana de Medicina.

Do mesmo modo, foi uma presença constante em encontros científicos locais, nacionais e internacionais sobre o assunto, nos quais, geralmente, contribuía realizando palestras, participando de mesas redondas ou relatando experiências. Para citar alguns: em 1970, fez conferência para a Associação dos Pais no Instituto Central de Educação Isaías Alves, sob o título: *A professora no Jardim de Infância*; em 1975, falou aos pais da Associação do Jardim de Infância de São Francisco do Conde; em 1977, fez relato de experiência

no II Congresso de Educação Pré-Escolar; o mesmo ocorreu no I Congresso Nacional de Arte e Educação, no ano de 1983.

Dentre os eventos nacionais e internacionais, destacam-se: V Semana Nacional de Estudos Pré-Primários da OMEP, no ano de 1965; XI Assembléia da OMEP, em Paris, no ano de 1966; no ano de 1968, o I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-escolar, no Rio de Janeiro; no mesmo ano, participou, em Washington, USA, da XII Assembléia Mundial da OMEP. Em 1971, após participar de eventos nacionais sobre a temática, em estados como Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, dentre outros, compareceu à XIII Assembléia Mundial da OMEP, em Bonn, na Alemanha. Sua participação em encontros científicos foi uma constante até o início da década de 1980.

Ao participar de congressos, seminários e demais eventos científicos, dentro e fora do país, trazia, além de idéias novas, livros e novidades sobre a educação da pré-escola, os quais eram socializados com as professoras da escola que dirigia e das redes pública e privada, interessadas no assunto. Muitos depoimentos de professoras que trabalharam com ela falam do cuidado de Angelina em se preparar e preparar outros docentes para o trabalho com a pré-escola:

*... exigia bastante, mas também dava um lastro pra gente dar essa resposta a essa exigência. Ela estudava com a gente, trazia livros, ela participava muito de congressos, seminários, tanto aqui como fora do Brasil. Ela sempre, quando vinha, tinha que trazer alguma novidade para a escola. Porque, às vezes, ela só falava porque o dinheiro era curto, “olha, mas vi isso”, então ela trazia aquelas idéias com detalhes pra gente poder pegar, ajudava, dava as pessoas que ficavam junto à coordenação da escola; então, ela dava subsídios para essas pessoas virem nos ajudar. (depoimento de uma ex-professora).*

Os caminhos percorridos pela educadora em busca de seu ideal de entender e cuidar da criança são possíveis apenas a uma pessoa determinada e movida por uma forte ideologia, pois se sabe que não era comum na primeira metade do século XX mulheres viajarem e, muito menos, se dedicarem a uma profissão. Seu “destino” era a casa e a maternidade e, quando muito, o ensino primário, sem direito a sonhar com uma carreira de sucesso.

Angelina era considerada uma educadora atualizada e estudiosa, especialmente *da Psicologia*, pois achava que esta ciência deveria ser a base da formação do professor pré-escolar. Para ela, uma professora não deveria contentar-se com a sala de aula; precisava pesquisar e investigar tudo o que interessasse a sua profissão.

O empenho a fazia uma educadora além de seu tempo no campo do conhecimento que escolheu. Dizem que ela já pensava na criança do ano 2000, em plena década de 1960:

*... já se falava na criança do ano 2000, já se estava planejando para a criança do ano 2000, então, ela tinha uma visão que foi muito, muito ..., tudo o que tinha de mais moderno ela queria saber, ela queria estudar, e ela estudava muito. (ex-estagiária da escola Baronesa de Saúpe<sup>6</sup>).*

Também preocupava-se muito com a formação dos professores, em especial da pré-escola. Colocava sua experiência à disposição deles, investia em sua capacitação, buscava manter-se atualizada a fim de atualizá-los, incentivando-os a não se acomodarem.

## Opção pela educação infantil

A opção pelas crianças era conhecida de todos que privavam de sua amizade ou faziam parte do meio educacional; não porque as considerasse seres inferiores e desprotegidos, carentes de cuidados e de quem os defendesse, mas como pessoas em crescimento que deveriam ser tratadas com respeito, consideração e adequação<sup>7</sup>. A preocupação com a forma adequada de tratar e educar crianças fez com que ela se aprofundasse nos estudos da Psicologia, em cursos de extensão, estágios e autodidatismo, como vimos.

Dizem que era uma pessoa “vacionada” para a educação infantil e cresceu a essa tendência natural muito estudo e dedicação, pois não queria tratá-la intuitivamente, mas com rigor científico. Com essa preocupação, estabeleceu relações com a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, onde tinha oportunidades de estudar, trocar idéias e amadurecer seu conhecimento. Essas oportunidades rendiam outros frutos, pois o conhecimento adquirido era repassado a outros

professores que a procuravam para tirar dúvidas ou se informar e formar sobre a educação infantil<sup>8</sup>. Como lembrou uma depoente, ex-professora da Universidade Federal da Bahia:

*... o importante não é o fato de ser vocacionada, e sim que ela procurou estudar e dar a dimensão científica à escola, ao jardim, tanto que nós da faculdade mesmo, eu coordenei um curso de Educação Inicial, um curso de pós-graduação que ela pediu à faculdade. E o curso foi discutido com ela; ela opinava, ela realmente nunca se fechou para a missão dela.*

O interesse pelo assunto é analisado por especialistas de hoje como avançado para a época, pois ela se preocupou com a educação de uma faixa etária que não era considerada escolar à época (BOAVENTURA, 1989). A escolarização de crianças antes dos 7 anos não era uma preocupação dos órgãos públicos, porque elas deviam se dedicar apenas ao lazer pelo lazer. A educadora conferiu ao lazer, ao lúdico, grande importância e o colocou como objeto de suas preocupações acadêmicas. Tanto que, em 1956, publicou o artigo *O Jogo na Vida da Criança* na Revista do Ensino (ASSIS, 1956). É ilustrativo o depoimento de uma professora universitária que teve a oportunidade de trabalhar com ela:

*... eu acho que ela foi realmente um marco, e que ninguém, na época, teve a dedicação; ninguém vislumbrou, dimensionou a importância da educação inicial na época como Angelina Assis. Ela procurou dar à educação inicial uma dimensão mais científica, e não apenas como local onde deixar as crianças para brincarem; ela prestigiava o lúdico, mas desde quando o lúdico tivesse os objetivos claramente definidos.*

<sup>6</sup> Escola pública dedicada à educação pré-escolar, criada pelo empenho de Angelina de Assis.

<sup>7</sup> Dizem as depoentes, ex-professoras, ex-alunos e pais entrevistados, que ela possuía um grande amor pelas crianças, admirava tudo o que vinha delas, sorria muito com o que diziam e considerava-as sempre com razão.

<sup>8</sup> Muitas professoras dizem que foram apresentadas a pensadores como Piaget, Montessori e tantos outros por Angelina. A educadora recorria a eles para fundamentar suas idéias e sua prática, ao tempo em que as incentivava a procurar conhecê-los, o que foi feito por muitas. Algumas ex-alunas da escola, quando adultas, também fundaram pré-escolas particulares na cidade de Salvador, seguindo os ensinamentos da mestra.

Criou um ambiente especial, tanto físico quanto intelectual, visando privilegiar a criança e oferecer-lhe tratamento coerente com sua idade e formação. Lá as crianças aprendiam a convivência social, sem se sentirem privadas do lazer que teriam nas ruas ou em casa. Ao contrário, o teriam de forma científica e planejada.

Angelina destacava-se porque tinha um profundo conhecimento sobre as necessidades da criança e sua prática educativa condizia com isto. Para ela, a educação deveria preparar a criança para viver em sociedade e iniciava-se antes mesmo de seu nascimento. O diferencial consistia em defender os direitos da criança e confiar em sua sabedoria e capacidade numa época em que era tida como uma *tabula rasa*, na qual o adulto deveria imprimir suas referências. Ensinava que a criança só seria “tocada” através da afetividade, do carinho e do elogio. O adulto, em especial o educador, deveria tratá-la com amor, desenvolvendo sua autoestima.

A felicidade era uma meta e um caminho a ser perseguido. As professoras deveriam ser pessoas felizes a fim de contagiarem as crianças. Como grande parte das crianças de “sua” escola possuía uma vida sem alegria, trabalhando antes da hora e vivendo sem recursos, ela, sabedora do valor do *lúdico* no crescimento saudável do ser, colocava a brincadeira e a alegria como fundamentos de sua prática. Lançava mão das histórias contadas pelas professoras, quase sempre com final feliz, para levar as crianças a se identificarem com a felicidade e com a alegria.

Suas convicções, fruto da experiência e de muito estudo, conseguiram muitos adeptos. Muitas ex-professoras da Escola Baronesa de Sauípe falam desse aprendizado e de como ele mudou sua práxis educativa. Suas certezas ou intuições eram ancoradas em teorias clássicas da psicologia infantil, como a de J. Piaget. Estudava muito o autor, promovia cursos e capacitação, trazendo pessoas que fossem conhecedoras da teoria, e procurava seguir suas orientações. Visando aproximar o conhecimento das crianças da realidade, ela proporcionava-lhes oportunidade de manipular objetos, sentirem seu cheiro, gosto, enfim, situações onde pudessem ver, ouvir, sentir, cheirar.

Além de Piaget, sua prática pedagógica também contemplava os ensinamentos de M. Montessori e de C. Rogers. A primeira é tida como sua musa inspiradora, a quem Angelina procurou seguir os caminhos, também investindo em crianças carentes, como Montessori havia feito com crianças do pré-escolar no período da Segunda Guerra.

## Escola Baronesa de Sauípe

Com esse ideal e tamanho empenho, a Escola Baronesa de Sauípe, destinada ao pré-primário, foi fundada no dia 13 de maio do ano de 1935, no Largo do Papagaio, na cidade baixa, em Salvador, em terreno doado pela Baronesa de Sauípe, no governo intervencionista de Juracy Magalhães. Iniciou com duas salas; depois quatro: duas pela manhã e duas à tarde, respeitando-se a idade dos alunos. A sede inicial, uma casa comum, passou por uma grande reforma<sup>9</sup> e depois foi demolida para dar lugar a uma construção nova e adequada, comportando 10 salas e atendendo a uma clientela de cerca de 340 alunos<sup>10</sup> (ASSIS; CERQUINHO, [198-]).

A clientela da Escola, ao longo de mais de uma década, constituiu-se de crianças de camadas média e alta da sociedade, pois na década de 1930 a Cidade Baixa era habitada por famílias de alto poder aquisitivo e por profissionais liberais, tais como engenheiros, médicos e advogados. As famílias, mesmo não entendendo muito bem o valor da pré-escola, procuravam-na por confiarem na competência de Angelina de Assis.

Durante esse período, as crianças oriundas de famílias da camada trabalhadora concentravam-se na Escola Luiz Tarquínio, situada no mesmo bairro, porém mais próxima de suas residências, pelo fato de ser mantida pelas fábricas existentes no local e oferecer alimentação e fardamento.

<sup>9</sup> A construção da nova sede foi acompanhada de perto pela educadora Angelina de Assis. Era ela quem conversava com engenheiros e mestres de obra. As salas foram pintadas, respeitando-se a cor indicada por cada professora.

<sup>10</sup> Apesar do propósito e da metodologia adotada, as turmas não eram pequenas, pois havia grande demanda social, como indica o seguinte depoimento: “... *eles eram pequenos em idade, mas eram turmas bem grandes, porque era uma afluência imensa, pois que queriam mesmo dormir na porta da escola para conseguir matrícula.*” (ex-professora da escola).

Com o passar dos tempos, o crescimento do bairro, a construção de conjuntos habitacionais próximos à Escola Baronesa de Sauípe e o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, sua clientela tornou-se mista, incluindo alunos das camadas trabalhadoras, ao lado daqueles de camadas média e alta, numa convivência harmoniosa. Como afirmam os entrevistados (pais, alunos e educadores), não havia nenhuma forma de discriminação na escola; nem de classe, nem de raça, nem de gênero, nem religiosa.

A qualidade da escola aliada às mudanças sociais fez com que passasse a ser muito procurada, a ponto de pais dormirem na fila para garantirem uma vaga, o que preocupava e entristecia a educadora, desejosa de atender a todos. Em contrapartida, o fato significava o reconhecimento de seu trabalho, o que era motivo de júbilo e de orgulho.

Angelina não rejeitava o trabalho prestado às famílias de alto poder aquisitivo, mas seu compromisso maior era com aquelas menos privilegiadas, a quem ela colocava em primeiro plano e procurava encontrar estratégias para atendê-las, tais como: efetivar em primeiro lugar a matrícula dos alunos carentes e aqueles oriundos da comunidade dos Alagados<sup>11</sup>.

## Jardim de Infância

A criação de um Jardim de Infância na Rede Pública constituiu-se em uma grande novidade para a época. Pelas questões já apontadas referentes à idade considerada adequada para a escolarização, bem como por sua proposta, que consistia em preparar as crianças na fase que antecedia a entrada na escola, para que despertassem o gosto e a curiosidade para a leitura e para a escrita.

Essas idéias foram defendidas em fóruns científicos, nos cursos e palestras ministradas e postas em prática em seu fazer pedagógico. Também visando difundir-las, sistematizou-as em forma de textos, como o publicado na *Revista do Ensino*, de Porto Alegre, no ano de 1959. Nele, Angelina de Assis (1959) define os objetivos do Jardim de Infância, afirmando que ele deveria ser menos formal do que a escola, que se iniciaria na primeira série; as crianças deveriam aprender brincando e

jogando espontaneamente, segundo seus próprios interesses. Lá não deveria existir espaço para a leitura e a escrita, tarefas de responsabilidade da escola primária.

A defesa da pré-escola como momento da brincadeira, vinha acompanhada de informações importantes sobre o desenvolvimento emocional e psicológico da criança e das conseqüências que a ruptura com essa orientação poderia acarretar, dentre elas, a repetência na primeira série. Como escreveu, o êxito da aprendizagem da leitura e da escrita dependeriam de:

... boa coordenação motora visual e auditiva, memória e atenção bem desenvolvidos, um bom vocabulário oral, ampla e variada experiência, sem as quais a criança não será capaz de dominar técnicas da leitura e da escrita. Um dos problemas que mais preocupa as pessoas que lidam com assuntos educacionais é o da repetência no 1º ano, certamente, esta aprendizagem prematura há de ser uma das causas desse insucesso. (ASSIS, 1959, p. 62).

Pregava, quase isoladamente na Bahia, a necessidade de os poderes públicos darem atenção a essa faixa etária<sup>12</sup>, atitude que ela considerava urgente e importante, considerando-se a carência em que vivia grande parte das crianças nos primeiros seis anos de vida e as conseqüências disso para seu desenvolvimento. Apesar de considerá-la de responsabilidade dos poderes públicos, não eximia a sociedade de sua parcela de contribuição. Todos deviam somar esforços em prol da questão: pais, políticos, administradores, assistentes sociais e demais agentes sociais.

Sua proposta era para toda e qualquer criança com idade inferior aos 7 anos, porém priorizava aquelas da camada trabalhadora, por entender que eram as mais prejudicadas pela pobreza de estí-

<sup>11</sup> Bairro popular de grande pobreza, com residências construídas sobre palafitas.

<sup>12</sup> A ignorância sobre o assunto era grande e atingia as mais variadas pessoas, como exemplifica o depoimento de uma professora da Escola Baronesa de Sauípe e participante dos cursos da OMEP: "... eu fui pedir a um prefeito para ele liberar uma professora nossa também, pra ir pra uma bolsa de estudo em Belo Horizonte durante um ano. A prefeitura não tinha gasto nenhum, era apenas a licença. Ele ficou muito admirado: estudar criança dessa idade? A senhora vai fazer curso pra fazer o que com criança dessa idade? Eu vou dispensar a professora pra ficar passeando em Belo Horizonte?"

mulos e oportunidades. Por isso, sua luta se dava na esfera pública, junto às autoridades constituídas, e sua prática também em escola da rede do governo.

A Escola Baronesa de Sauípe foi considerada como o melhor Jardim de Infância da cidade de Salvador e do país, inclusive referenciada em revistas locais (BOAVENTURA, 1985) e de outros estados, como o Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Também a OMEP (1976) tratou dela em uma publicação.

Seu conceito de Jardim de Infância, como dissemos, rompia com o que os pais e a sociedade esperavam da escola: que as crianças lá aprendessem a ler e a escrever. Ela defendia que a proposta era trabalhar a socialização da criança e o amadurecimento de sua coordenação motora, o que deveria acontecer de forma lúdica e sem lições formais e aparelhagem simbólica.

## Metodologia Adotada

Dizem as entrevistadas que ela não falava em método e sim em “filosofia” da escola, que consistia em respeitar a criança, supondo-se que ela tinha um potencial que precisava ser aproveitado, como é possível depreender do depoimento a seguir, de uma professora da Escola Baronesa de Sauípe, na década de 1980:

*... ela tinha essa visão; então era uma filosofia sócio-construtivista, ela usava o mesmo, o trabalho com o social, o respeito à comunidade, o respeito às diferenças, né, de classe que tinham lá. Então ela não trabalhava destacando isso ou aquilo, as religiões também tinham esse respeito às religiões.*

Compreensão que demonstra uma visão da práxis educativa além do fazer e da escolha de formas de realizar, pois pressupunha que esses decorriam de uma visão de mundo, de um caminho filosófico e um compromisso ideológico.

Envolvida por tal convicção, acreditava que o fazer pedagógico devia ser precedido de uma compreensão do ser humano e o que se esperava dele no mundo. A criança era o centro do processo, dotado de potencial que devia ser reconhecido e respeitado pela escola e pelos sujeitos da educação. Como dissemos, para ela todos eram capazes

de aprender e muitas carências poderiam ser superadas pela sensibilidade dos professores. Assim, não usava nenhum método em específico, ao contrário, fazia adaptações de teorias reconhecidas, como as de Piaget, Montessori e a Construtivista.

A opção por alguns autores, entretanto, pode nos dar a indicação do caminho trilhado. Além de Montessori, Piaget era um pilar do trabalho de Angelina, especialmente nas orientações a respeito das fases da criança e seu desenvolvimento. Orientação cara para a educadora, que tinha intuitivamente a certeza de que a criança precisava ser tratada e respeitada conforme seu momento de crescimento e de desenvolvimento.

A filosofia educacional seguida por Angelina é identificada por muitos professores que trabalharam com ela, como sócio-construtivista, por ela levar em conta o social e o respeito às diferenças. “... o método, ela dizia muito mais filosofia, não usava metodologia da escola e dizia sempre que a escola era uma escola-laboratório” (Ex-professora da escola até a década de 1980).

Seguindo o processo de atualização das teorias psico-pedagógicas e as exigências do tempo, a educadora incluiu, em sua orientação metodológica, teses do método natural, tendo em vista o mesmo propósito de acompanhar o desenvolvimento livre das crianças. Estas eram consideradas o centro do processo e tudo era feito para seu crescimento harmonioso e saudável<sup>13</sup>. A educadora discutia com as professoras o que iriam realizar ao longo do dia, assim como os hábitos e as atitudes que deviam ter, como indicam alguns depoimentos:

*... aquela programação do dia a dia era feita assim com eles em sala de aula. E a participação em tudo, na maneira de sentar, não é, de esperar, de se dirigir ao colega, todos esses hábitos sociais, a gente desenvolvia assim de maneira espontânea, com teatro, não é, essa participação que depois lhe mos-*

<sup>13</sup> Nada na escola era feito aleatoriamente. O planejamento era rigorosamente elaborado e seguido, como esclarece o seguinte depoimento de uma professora da escola: “... tinha essa coisa, que era atrelado, geralmente, ao tema trabalhado. Ela não fazia nada assim. solto, tudo tinha que ter a ver com o planejamento, que era feito em sala de aula. Em cima desse planejamento já destacava o que vai ser feito com os pais, o que vai ser feito com as crianças dentro das salas, o que vai ser feito com as professoras, o que elas vão produzir, o que os meninos vão estar produzindo, o que os pais vão estar produzindo.”

tro, ainda tem as fotos, e elas se integravam mesmo, era a socialização. (Depoimento de uma ex-aluna e depois assistente social da Escola).

*... a gente colocava papel à vontade, tinta, massa de modelagem que a gente mesmo fabricava e todo esse material ficava à disposição das crianças e elas faziam como queriam a gente nunca fez um desenho para dizer assim, agora vão cobrir, não, a gente estimulava a criatividade, a espontaneidade ... (Ex-aluna e Assistente Social da Escola).*

Quanto aos mecanismos disciplinares, a escola, em alguns momentos, assemelhava-se às tradicionais. Os alunos eram isolados da turma, diante de uma transgressão, permanecendo algum tempo na secretaria, porém sem atitudes que pudessem constrangê-los. As repreensões verbais não eram feitas individualmente, e sim no coletivo, de modo que cada um pudesse colocar sua carapuça.

Os alunos entrevistados são unânimes em afirmar que não sentiram nenhum ato de violência nem de autoritarismo na escola. Seus desejos e ações eram respeitados e, quando necessário, reconduzidos de forma natural, conforme avalia um ex-aluno da Escola na década de 1950 com o olhar do hoje:

*... elas procuravam contornar, procuravam ver porque tal, mas não ficavam obrigando a criança a fazer. Era, eu acho que a Escola Baronesa de Sauípe foi o início de uma vida estudantil muito sadia...*

As turmas eram divididas por cores: sala verde, a primeira; amarela, lilás, rosa, azul. O professor só assumia uma classe após um ano de observação da professora efetiva, período em que se procurava conhecer seu perfil, a forma como tratava as crianças, sua competência teórica e como ele lidava com a transmissão do conhecimento. A orientação básica consistia em colocar o aluno como centro do processo, ciente de que já havia passado a época em que o professor ensinava e o aluno aprendia, e o momento era de levar o aluno a fazer, tendo o professor à frente: carinhoso, atencioso, presente em todos os momentos e situações.

As crianças aprendiam fazendo e observando o professor, as pessoas e a natureza. Observavam o desenvolver de uma planta e de um animal, par-

ticipavam de experiências e de encenações e dramatizações, visando seu desenvolvimento integral: linguagem, acuidade visual, motora e intelectual.

As professoras trabalhavam de maneira integrada e procuravam ensinar aos alunos de forma concreta: as noções de Matemática eram dadas, usando-se objetos como flores, grãos, sementes etc.; o mesmo se fazia com as demais informações de Português, Estudos Sociais e Ciências. As lembranças de um ex-aluno são esclarecedoras do método adotado na escola dirigida pela professora Angelina:

*... eles tinham a escola, mas como... não como escola, entende, de... é... você ir pra lá pra ficar vendo o professor ditando ordens e lhe instruindo e tal, a escola era mais assim como uma... eu me lembro bem de ir pra lá, eu adorava ir para a escola, porque eu ia pra um recreio, eu ia pra um lugar onde eu ia aprender, mas brincando, aprender participando, aprender com outros colegas, outros meninos que tinham os mesmos problemas que eu tinha, as mesmas brincadeiras. Então, eles deixavam a gente livre, bem, bem, bem à vontade e sempre eles iam mostrando não só toda parte de coordenação motora como parte de instrução, de primeiras letras, o alfabeto, isso eles iam mostrando, mas muito ameno, muito assim... naturalmente, né, não... "hoje vamos aprender o alfabeto", não a gente aprendia naturalmente, assim, durante aquela recreação, aquelas brincadeiras.*

O material didático era atualizado, porém simples e quase todo construído pelas próprias professoras. Vale lembrar que Angelina gastava parte de seu salário na compra de material, livros, aparelhos, quase sempre em eventos científicos.

Também fazia parte das atividades das professoras manterem um arquivo atualizado sobre o desempenho de cada aluno. Elas deviam observar cuidadosamente e de forma continuada cada aluno e registrar sua avaliação. As anotações serviam para compor a história do aluno e para a análise de Angelina. A partir delas, a educadora indicava os procedimentos que deviam ser tomados em relação a cada discente.

Visando auxiliar os professores a desempenharem bem suas funções, a educadora criou as atividades complementares, numa época em que não se pensava nelas. Após promover reuniões de ava-

liação, nas quais passava sua impressão sobre o desempenho das professoras durante a semana<sup>14</sup>, oferecia atividades que pudessem sanar as dificuldades. Essas reuniões aconteciam, inicialmente, aos sábados e domingos e depois passaram para as sextas, ficando os alunos sob a responsabilidade de auxiliares de classe.

## Considerações Finais

Como vimos, os motivos do valor atribuído por Angelina à pré-escola são do conhecimento de todos que trabalharam ou estudaram na Escola Baronesa de Sauípe. A educadora ensinava que a personalidade era formada naquela faixa etária e tudo o que nela se aprendesse ficaria para toda a vida. Ou seja, sua preocupação com a formação do indivíduo, baseada nos paradigmas da psicologia, também pressupunha a formação do caráter. Convicta de que ele se dava em tenra idade, trabalhava com crianças pré-escolares, visando formar-lhes hábitos, atitudes e modo de ser adequados ao viver social.

Também era motivo de seu interesse o comportamento social, moral e emocional das crianças. Assim, ela investigava sobre o que elas gostavam, quais eram seus hábitos, se eram manhosas, choronas, tristes, alegres, desatentas, atenciosas. Acolhia a todas, beijava-as, colocava-as no colo, limpava, acariciava, contava estórias, procurava conhecê-las. Para tanto, participava de todas as atividades desenvolvidas na escola, visitava as salas de aula, as atividades recreativas, recebia-as na chegada e na saída da escola.

Dispensava grande cuidado à formação das professoras, por considerar de muita responsabilidade o papel a elas conferido. Na contramão da compreensão da época, que achava que as professoras para essa faixa etária deveriam ser as menos qualificadas ou muito vocacionadas, defendia que deveriam ser muito bem preparadas, inclusive com formação universitária.

Para fazer as professoras entenderem e executarem suas idéias, ela não usava de imposições, nem atitudes que pudessem deixá-las envergonhadas. Investia em estudo contínuo, em momentos de reflexão sobre situações concretas e no exemplo. Então, se uma professora não estivesse conseguindo interpretar o comportamento de um aluno, ela planejava como conteúdo do próximo estudo aquele tema. Organizava material técnico: textos, livros e desenhos dos alunos, por exemplo.

A coerência com sua ideologia era tanta que não abandonava as crianças nem mesmo quando elas estavam sob a custódia de outras instituições que não a escola. Por exemplo, criou um programa de atendimento a crianças hospitalizadas, que consistia em não deixarem de estudar durante o tempo em que durasse o internamento. Para tanto, professoras passaram a atuar no hospital infantil Martagão Gesteira. Com isto, procurava transformar a internação em um momento menos triste e sofrido para as crianças.

Essa atitude também reforça o argumento usado por muitos depoentes sobre sua atualidade e visão de futuro, pois, considerando-se que só nos anos atuais os especialistas começam a se preocupar com a alegria como um elemento importante na reabilitação dos doentes, ela pensou nisto e colocou em prática três décadas atrás.

Enfim, suas idéias e sua práxis pedagógica ancoravam-se tanto em teorias quanto na experiência. Por exemplo, observava a vida de ex-alunos, naquele momento, já adultos, e como se portavam com distinção e dignidade na sociedade. A teoria iluminava os fatos e esses atestavam aquela.

<sup>14</sup> ... toda quinzena nós tínhamos que discutir todos os problemas que as crianças apresentavam, problema de linguagem, problema de audição, problema de agressividade, tudo isso era tratado dentro do próprio colégio. Nós recebíamos a orientação de como íamos tratar aquela criança, era um trabalho muito bem feito, muito bem feito. (Depoimento de uma ex-professora da escola Baronesa de Sauípe).

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Angelina Rocha de. O jogo na vida da criança. **Revista do Ensino**, Porto Alegre, ano v, n. 36, p.62-71, mar. 1956.

ASSIS, Angelina Rocha de. Aprendizagem da leitura e da escrita e o jardim de infância. **Revista do Ensino**, Porto Alegre, ano 8, n. 62, p.20-29, ago. 1959.

\_\_\_\_\_; CERQUINHO, Isabel. **A escola Baronesa de Sauípe**: uma experiência em educação pré-escolar (1935-1976). Salvador, [198-]. Mimeografado.

A TARDE, Salvador, 16 abr. 1934.

BOAVENTURA, Edivaldo. A escola Baronesa de Sauípe. **A Tarde**, Salvador, p.3, 4 maio 1985. Caderno 2. Educação.

\_\_\_\_\_. Angelina de Assis, pioneira do pré-escolar. **A Tarde**, Salvador, Caderno 2, Educação, p.5, 3 fev. 1989.

DANTAS, Júlio. Conselhos de Ninon. **A Tarde**, Salvador, p.3, 9 maio 1935.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese do desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.109-139, 1991.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. **A Escola Baronesa de Sauípe**: uma experiência em educação pré-escolar. Salvador: OMEP, 1976.

*Recebido em 20.05.07*

*Aprovado em 05.01.09*



# EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL: UM EDIFÍCIO EM CONSTRUÇÃO

Teresa Vasconcelos \*

## RESUMO

Partindo do princípio de que o investimento numa educação de infância de qualidade é estratégico para o desenvolvimento de um país, descreve-se o esforço realizado nos últimos anos pelo governo português, no sentido de expandir e desenvolver o sistema de educação e cuidados com as crianças. Utilizando a metáfora da “construção”, descreve-se o trabalho realizado passando pelas “fundações”, pelos “andaimes”, pelo “fio de prumo”, não esquecendo a importância da “manutenção do edifício”. Tecem-se considerações quanto aos princípios de igualdade de oportunidades e de equidade definidos na lei, lançando-se um olhar crítico e avaliativo, e tecendo-se propostas estratégicas para a “sustentabilidade” da educação de infância em Portugal.

**Palavras-chave:** Educação de Infância – Portugal – Políticas de expansão – Metáfora do edifício

## ABSTRACT

### EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN PORTUGAL: A BUILDING UNDER CONSTRUCTION

Taking as a starting point that investing on early childhood education quality is an important strategy for a country, the efforts towards the expansion of the system of care and education for young children developed by the Portuguese government in late years will be described. Using a metaphor – a “construction site” –, the work developed will be described, from “foundations”, the “scaffolding”, the “plumb line”, without forgetting the “maintenance” of the building. Issues of equality of opportunity and equity defined in the legislation will be raised, bringing a critical evaluation, and suggesting strategic proposals for the “sustainability” of early education in Portugal.

**Keywords:** Early childhood education – Portugal – Expansion policies – Metaphor of the building

---

\* Doutora em Educação Infantil e Elementar pela Universidade de Illinois, USA. Professora Coordenadora com Agregação na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa/Portugal. Foi Directora-Geral da Educação Básica entre 1996-1999, tempo em que o Governo Português fez um amplo esforço para a expansão e o desenvolvimento da educação de infância em Portugal. Foi simultaneamente coordenadora do *Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação/Ministério da Solidariedade e Segurança Social). Endereço para correspondência: Escola Superior de Educação, Campus de Benfica do IPL – 1540-003 Lisboa/Portugal. E-mail: teresav@eselx.ipl.pt

## 1. Enquadramento

No quadro global das decisões relativas às políticas educativas, sabendo como o investimento numa educação de qualidade, desde os primeiros anos, é factor de sucesso educativo e, de modo mais alargado, factor de prevenção da exclusão social, o papel da educação de infância – tomado na acepção do atendimento, educação e cuidados às crianças dos 0-6 anos – pode ser definido como um **papel estratégico** (OECD<sup>1</sup>, 2001).

Neste enquadramento, tomamos a educação de infância como a *primeira etapa da educação básica*, isto é, concebida e encarada em estreita ligação com o 1º ciclo da escola básica<sup>2</sup> e, simultaneamente, no pressuposto de que se realiza num contexto de *aprendizagem ao longo da vida*. Consideramos que ela tem abrangido as *crianças dos 0 aos 6 anos*, em interface com as políticas sociais, ligada às famílias (MENDONZA; KATZ; ROBERTSON; ROTHENBERG, 2003; WHALLEY, 2003), à educação de adultos, ao combate à exclusão social, à qualificação da população activa, à criação de redes de suporte às famílias e ao desenvolvimento local, enfim, à garantia de coesão social. Sem uma perspectiva ecológica aos vários níveis do/s sistema/s de educação e cuidados para a infância (BRONFENBRENNER, 1979), o impacto das políticas permanecerá pouco eficaz.

Desde há largos anos que temos vindo a insistir que não se pode conceber uma educação de infância de qualidade sem simultaneamente investir na educação de adultos (pais, educadores, comunidade...), de modo a que as instituições para a infância realmente eduquem e se deixem educar pela comunidade envolvente (VASCONCELOS et al. 2003). Encaramos, pois, o trabalho dos educadores de infância, não apenas como uma acção sobre e com as crianças, mas como uma acção sobre e com os adultos. Por outro lado, pensamos igualmente que, dada a complexidade da vida das famílias, nomeadamente nos grandes centros urbanos, as instituições devem cada vez mais tornar-se um serviço público – ao contrário do que temos vindo a assistir, neste início de século, isto é, a uma “privatização” da educação de infância – que seja, simultaneamente, flexível e adaptável às necessidades e anseios de cada comunidade. Esses ver-

dadeiros “centros da infância” (MOSS; PETRIE, 2002) são locais de práticas éticas centradas, não apenas na aquisição de um conhecimento co-construído, mas, também, no *cuidar*: cuidar das crianças, das famílias, dos mais idosos, do meio-ambiente... introduzindo práticas de cidadania de direitos mas, simultaneamente, de responsabilidades. Nesses espaços, as crianças aprendem sobre a “cidade” (no sentido grego de *polis*), participam, ao seu nível, da vida dessa mesma cidade, exercendo um sentido de responsabilidade social, de afirmação da individualidade e reconhecimento das diferenças. Uma tal educação de infância pressupõe *Espaços das Crianças* e não *Serviços para as Crianças*. Segundo Moss e Petrie (2002), os *Espaços das Crianças*

... são espaços físicos (certamente), mas são espaços simultaneamente sociais, culturais, discursivos – espaços criados como serviço público, lugares de vida cívica (...). Nestes lugares, as crianças encontram-se umas com as outras e com os adultos. Tais lugares colocam o presente em primeiro plano mais do que pensarem no futuro: são parte da vida, não apenas uma preparação para a vida. São espaços para os temas de interesse das crianças, ainda que não excluam as “agendas intencionais” dos adultos. Nestes espaços as crianças são reconhecidas como cidadãos com direitos, membros participantes de grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, co-construtoras de saberes, de identidades e de cultura, crianças que coexistem e convivem com as outras crianças, na base do que são, mais do que daquilo que possam vir a ser. Os espaços das crianças são para todas as crianças numa base democrática, cruzando diferentes grupos sociais. São espaços para a ‘criança total’ (Dewey), não para a criança seccionada de muitos ‘serviços para as crianças’. (MOSS; PETRIE, 2002, p. 106).

Será tomando como proposta enquadradora o conceito de *Espaços das Crianças* (MOSS; PETRIE, 2002) que nos debruçaremos sobre a experiência dos últimos 10-12 anos em Portugal e, ainda,

<sup>1</sup> OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development. Em língua portuguesa: OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

<sup>2</sup> A *Educação Básica* (9 anos de escolaridade) em Portugal corresponde, no Brasil, ao *Ensino Fundamental*.

a partir deste conceito enquadrador, lançaremos um conjunto de propostas estratégicas que poderão servir, não apenas a situação portuguesa, mas, de modo situado, àquilo que são os contextos de outros países.

## 2. O caso português: metáfora da “Construção”

Nenhum edifício pode ser construído sem fundações e sem andaimes. Sem nos tomarmos por engenheiros civis, sabemos, a partir do “senso comum”, que qualquer edifício deve ser construído de baixo para cima. No caso português, as *fundações* do edifício da educação de infância implicaram numa vontade e prioridade política, em objetivos a nível nacional, num conjunto legislativo articulado, na enunciação de um referencial pedagógico. É de salientar que a prioridade política incidiu no atendimento à faixa etária dos 3 aos 6 anos. Os *andaimes* foram constituídos por uma rede intrincada de parcerias entre ministérios (no caso português, entre Educação, Trabalho e Solidariedade, e Finanças, mas podendo ter sido ainda mais abrangente no sentido de envolver a Saúde, a Habitação, as Infra-estruturas Sociais e a Cultura). Esta rede de parcerias estendeu-se aos municípios, às organizações de solidariedade social, instituições privadas, pais e associações representativas, educadores e suas associações e sindicatos. Envolveu ainda organizações de mulheres e de minorias étnicas e culturais, bem como estruturas locais de educação de adultos.

### Fundações

A Lei nº 5/97<sup>3</sup>, *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*, veio substituir o quadro legislativo existente, disperso entre ministérios, redefinindo um papel estratégico para o Estado e reconhecendo a necessidade de desenvolvimento de uma *rede nacional* de educação pré-escolar (3-6 anos), com uma estratégia global de expansão e de monitorização, reconhecendo a educação pré-escolar como *primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com*

*a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e responsável* (artigo 2º).

Essa mesma Lei afirma que incumbe ao Estado *criar uma rede pública de educação pré-escolar, generalizando a oferta dos respectivos serviços de acordo com as necessidades, mas, também, apoiar a criação de estabelecimentos de educação pré-escolar por outras entidades da sociedade civil, na medida em que a oferta disponível seja insuficiente* (artigo 5º).

Reconhecendo um papel estratégico do Estado, a Lei afirma ainda que compete ao Estado *definir as normas gerais de educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos organizativo, pedagógico e técnico, e assegurar o seu efectivo cumprimento e aplicação, designadamente através do acompanhamento, da avaliação e da fiscalização* (artigo 5º) e *prestar apoio especial às zonas carenciadas* (ibid.).

Essas “zonas carenciadas” foram explicitadas no Decreto-Lei subsequente<sup>4</sup> (artigo 24º):

- zona muito carenciada – aquela em que o conjunto da oferta da rede pública e da rede privada de educação pré-escolar é inferior a 25% da população da faixa etária dos 3 aos 5 anos existente na zona;
- zona carenciada – aquela em que o conjunto da oferta da rede pública e da rede privada se situe entre 25% e 50% da população da faixa etária destinatária;
- zona menos carenciada – aquela em que o conjunto da oferta da rede pública e da rede privada se situe entre 50% e 90% da população destinatária.

O mesmo Decreto-Lei indicava, também, que seria atribuído apoio financeiro preferencial ao funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar que se localizassem nas seguintes zonas:

- zonas de risco de exclusão social e escolar;
- zonas afectadas por índices elevados de insucesso escolar;
- áreas urbanas de elevada densidade populacional.

<sup>3</sup> Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro – *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*.

<sup>4</sup> Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho – Regime Jurídico do Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

A Lei Quadro reconhece ainda a possibilidade de existência de modalidades diversificadas de atendimento, tais como a *educação de infância itinerante* e a *animação infantil e comunitária* (artigo 15º). Com este suporte legislativo, estavam definidas as prioridades políticas em termos do processo de expansão e desenvolvimento da rede de educação pré-escolar e garantida a prossecução de fins de equidade e de redução das desigualdades sociais tão fracturantes na sociedade portuguesa.

Criaram-se ainda Orientações Curriculares (não um currículo formal, mas, sim, orientações) para todos os estabelecimentos financiados pelo Estado (DEB<sup>5</sup>, 1997 – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*)<sup>6</sup>. Queremos salientar que, através de círculos de estudo criados em diversos pontos do país, este tornou-se um documento *co-construído* com os educadores de infância, sendo-lhes uma versão provisória apresentada e posteriormente reformulada com os seus contributos (SILVA, 1997). Essas *Orientações* fornecem um referencial global para a actividade do educador de infância (Observar/Planear/Agir/Avaliar/Comunicar/Articular); definem uma abordagem sistémica e ecológica para a organização do ambiente educativo, fornecem sugestões para a organização do grupo de crianças, do espaço e do tempo e para a organização do meio institucional, de acordo com a especificidade de cada estabelecimento e dos recursos materiais e humanos de que dispõe. A relação com os pais e os outros parceiros educativos é amplamente enfatizada.

As *Orientações Curriculares* estão organizadas por “áreas de conteúdo”, na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis do processo educativo. Assim, definiram-se as seguintes “áreas de conteúdo”: área de Formação Pessoal e Social; área de Expressão/Comunicação (incluindo os domínios das expressões com diferentes vertentes – motora, dramática, plástica e musical –, o domínio da linguagem e abordagem à escrita e o domínio da matemática); e, finalmente, a área do Conhecimento do Mundo (a qual inclui domínios como as ciências sociais e da natureza, e a experiência do espaço e do tempo).

As novas tecnologias aparecem como instrumentais no apoio às diferentes “áreas de conteúdo”. Os princípios da articulação de conteúdos e

da transversalidade são iminentes ao processo de construção de um *projecto curricular* para o grupo de crianças. O educador é afirmado como o *gestor do currículo* (VASCONCELOS, 2000a). As questões da continuidade educativa e da articulação com o 1º ciclo da escola básica são ainda abordadas como garantia de uma interacção dos educadores com os professores dos outros níveis educativos (VASCONCELOS, 2007).

Sem estas “fundações” não seria possível começar a construir o edifício. No entanto, as *fundações*, enquanto suporte legislativo e a correspondente atribuição de responsabilidades, não constituem mais do que um começo, o pressuposto para uma construção: as fundações *não são* o edifício. O edifício deverá ser construído teimosamente, pouco a pouco, com supervisão e avaliação sistemáticas, num processo que se vai prolongando no tempo e no espaço, das fundações até ao topo. A beleza e harmonia, a força e resistência do edifício emergem de uma interacção dialéctica entre todas as componentes da construção e de ajustamentos constantes e sistemáticos nos andaimes.

## Andaimes

Podemos considerar que os *andaimes* constituem o apoio gradual e adaptado às necessidades da *construção*. No caso do *edifício* da educação de infância, um primeiro andaime foi constituído pelas parcerias entre o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, aos diversos níveis do sistema (nacional, regional e local) no sentido de implementar a rede de jardins de infância de acordo com os princípios preconizados na legislação, mas, neste caso, usando estratégias de baixo para cima, tomando como base as *fundações* previamente estabelecidas e apresentadas anteriormente. É esse o sentido normal da construção de um edifício. Assim, procurou-se incentivar a articulação de recursos e redes, mantendo a estreita ligação entre o Ministério da Educação e o da Solidariedade (deste último depende a rede de instituições

<sup>5</sup> Departamento da Educação Básica.

<sup>6</sup> Despacho nº 5220/97 (2ª Série), de 10 de Julho, publicado no DR nº 178, II série, de 4 de Agosto.

privadas de solidariedade social), de modo a garantir que as estruturas de educação de infância fossem simultaneamente um serviço educativo e social, respondendo às necessidades das famílias trabalhadoras. Essa articulação fez-se através de serviços regionais (da Educação e da Segurança Social) que trabalharam em conjunto no sentido do desenvolvimento da rede a nível regional e, mesmo, local (COSTA, 2000).

Os serviços centrais do Ministério da Educação foram publicando várias brochuras de apoio, a que chamámos “andaimos”: *Educação Pré-Escolar: Perguntas e Respostas* (ME/MSSS<sup>7</sup>, 1997); *Quer Abrir um Jardim de Infância?* (DEB, 1999); *Organização da Componente de Apoio à Família* (DEB, 2002). Será interessante referir que uma dessas brochuras, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (DEB, 1998) foi enviada directamente às Direcções-Regionais de Educação que, no âmbito de acções de formação destinadas a educadores de infância da rede nacional de educação pré-escolar (jardins de infância públicos, privados e de solidariedade social), trabalharam as questões da qualidade na educação de infância. Simultaneamente, traduziram-se e adaptaram-se à situação portuguesa os materiais do Projecto EEL (*Effective Early Learning*), do Reino Unido (PASCAL; BERTRAM, 2000) para posterior implementação. Sem uma qualidade pedagógico-institucional construída pelos educadores de infância e definida a partir dos seus contextos, não fazia sentido a elaboração de normativos ou de legislação sobre questões de avaliação e de construção da qualidade. O papel da Inspeção-Geral de Educação revelou-se decisivo nesse processo de *andaimação* e, pela primeira vez, realizaram-se acções de fiscalização em parceria, envolvendo inspectores da Educação e da Segurança Social (GARRETT, 1998; RAU, 2000).

### **Fio de Prumo**

Não podemos esquecer o papel do *fio de prumo* como garantia da orientação e estabilidade da construção. Continuando a explorar esta metáfora, o *fio de prumo* é tecido nos Princípios da *Equidade*, da *Justiça Social* (isto é, da discriminação positiva das crianças e famílias mais desfavorecidas) e da *Qualidade*, sendo esta última co-cons-

truída e negociada pelos intervenientes mais directos. A qualidade de vida, segundo a Comissão Independente População e Qualidade de Vida (CIPQV, 1998) é “um conjunto articulado de direitos e deveres e (...) um objectivo claro tanto para os decisores políticos como para os elementos dinâmicos da sociedade civil” (p. xiii), tornando-se, necessariamente, um “processo dinâmico e colaborativo” (OECD<sup>8</sup>, 2006, 2001).

Os princípios implícitos na Lei Quadro (Lei 5/979 referem que a educação pré-escolar *contribui para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem* (artigo 10º); ou, a educação pré-escolar *fomenta a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade* (ibid.). A mesma Lei Quadro e a legislação subsequente (DEB, 1997) afirmam o princípio da *tutela pedagógica única* por parte do Ministério da Educação. Vasconcelos explicitava, então:

*Entendo (...) que o exercício da tutela pedagógica única não uniformiza ou “estatiza”, antes é espaço/caminho/contexto de afirmação de dinâmicas e possibilidades múltiplas, num quadro de referências amplo. Se o termo “tutela”, no seu sentido etimológico, indica “garantia de segurança”, quanto a nós, o exercício da “tutela pedagógica única” pressupõe uma atribuição de responsabilidades claras entre os diferentes intervenientes. Ora a responsabilidade de um estado social é reduzir as desigualdades, garantindo a qualidade dos serviços sobretudo para as crianças e famílias que têm menos voz para exigir essa mesma qualidade* (1998, p. 2).

### **E a manutenção do edifício?**

A manutenção de um *edifício* é essencial para que este não se deteriore. No caso da educação de infância, a eficaz implementação de uma regulação do sistema tornava-se inevitável. Dispositi-

<sup>7</sup> Ministério da Educação/Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

<sup>8</sup> OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

vos de supervisão, de avaliação e de regulação da qualidade são fundamentais para a conservação do *edifício* e para uma “fidelização” às *linhas de prumo* enunciadas. Não podemos esquecer, ainda, o trabalho relevante desempenhado pelas associações profissionais e sindicais, pelos centros de formação de associações de escolas e por um número significativo de autarquias, bem como outras instituições da sociedade civil, nomeadamente universidades e politécnicos que formam professores para as primeiras idades e são responsáveis pela sua formação contínua e graduada.

No seu relatório sobre a situação portuguesa, os peritos da OCDE (DEB, 2000; FOLQUE, 2000) reconhecem o enorme esforço e avanço realizado, por iniciativa governamental, em anos anteriores (1995-2000), afirmando “Portugal pode orgulhar-se daquilo que já conseguiu alcançar”. A taxa de cobertura nacional de educação pré-escolar situava-se nos 55% (3-6 anos) em 1992/93 e, em 2000, de 58% para as crianças de 3 anos, de 72% para as de 4 e de 84% para as de 5. Hoje, a taxa global de cobertura situa-se globalmente nos 78%. No entanto, a OCDE alerta que, para que este avanço se efective, seria necessário prosseguir o desenvolvimento iniciado, “aproveitando o impulso da mudança” (DEB 2001, p. 201). Os relatores da OCDE consideraram que “deveria aumentar o número de iniciativas de intervenção destinadas às crianças desfavorecidas, assim como o apoio financeiro concedido a todas as crianças procedentes de famílias com rendimentos baixos.” (p. 210). Porém, alerta ainda a OCDE, “tal tipo de intervenção não deve resultar na marginalização das crianças, isolando-as dos seus pares mais desfavorecidos” (ibid.)

Assim perguntamos, passados dez anos: Teremos feito “investimentos diferenciados para se reduzirem as desigualdades e podermos estabelecer uma prática efectiva de equidade social (OCDE, 2001)? Teremos conseguido ultrapassar as tradicionais fronteiras do isolamento (físico e humano), articular recursos, trabalhar em rede, encorajando estratégias “de baixo para cima”, no sentido de garantirmos eficácia, economia de recursos materiais e humanos, essenciais ao “desenvolvimento sustentado da educação de infância” (VASCONCELOS, 2000b)? O Estado foi

assumindo o seu papel regulador e promotor da igualdade de oportunidades? Será que as instituições financiadas com os dinheiros públicos apresentam provas verificáveis de que a aplicação dos financiamentos foi gerida na base de um retorno máximo de investimento? Dignificamos os profissionais e o seu trabalho, sobretudo aqueles que trabalham com crianças em risco e em situações mais difíceis (zonas de exclusão social, zonas isoladas)? Investimos numa formação dinamizadora das estruturas locais no sentido da mudança, da inovação e da promoção de boas práticas, promovendo uma efectiva articulação entre profissionais de educação de infância e os do 1º ciclo do ensino básico? Investimos em modelos e práticas pedagógicas que promovam especificamente o bem-estar das crianças mais desfavorecidas mas, simultaneamente, o seu desenvolvimento emocional, social e intelectual?

Fará sentido continuarmos a considerar a educação das crianças dos 0 aos 3 anos apenas como um problema das famílias, escusando-se o Estado e a sociedade civil em geral a assumir as suas responsabilidades também no campo educativo? A maternidade e paternidade não serão funções sociais? Que grupos sociais são mais prejudicados com uma “não-política” educativa explícita para o grupo etário dos 0-3 anos? Como garantir que as estruturas para os 0-3 anos, na sua grande maioria da iniciativa particular ou solidária<sup>9</sup> – e é política do presente Governo manter esta orientação – promovam os princípios de equidade e de igualdade de oportunidades e façam uma intervenção precoce e atempada dirigida às crianças consideradas “mais desfavorecidas”? Como conseguir que uma educação de infância de superior qualidade, sobretudo para os grupos sociais com menos acesso à informação e à possibilidade de “escolha”, se torne uma exigência e, simultaneamente, uma responsabilidade do Estado em articulação com a sociedade civil? Como conseguir a fecunda interacção entre a diversidade de contextos em que crescem e se desenvolvem as crianças, promovendo uma “escola pública” (e uma educação pré-escolar pública, dos 0 aos 6 anos) de superior qualidade?

<sup>9</sup> IPSS, Instituições Privadas de Solidariedade Social.

### 3. Propostas Estratégicas

Decorrente deste quadro, parece de toda a relevância dar continuidade ao desenvolvimento da educação de infância, reforçando claramente algumas vertentes da *construção do edifício*, que, por definição, nunca estará terminada. As linhas estratégicas propostas a seguir referem-se à situação portuguesa, e estão baseadas num estudo anterior de que participamos (DIAS et al. 2005), mas poderão ter sentido numa diversidade de contextos. Os sucessivos estudos da OCDE (2001; 2006) assim no-lo têm demonstrado.

**3.1. Uma Educação de Infância encarada como Primeira Etapa da Educação Básica, em estreita ligação com o 1º ciclo da escola básica.** Pensamos que uma primeira resposta se prende, desde já, à terminologia. Faz mais sentido hoje falar em *educação de infância* do que em *educação pré-escolar*. Esta concepção mais ampla, dos 0 aos 6/8 anos, ou mesmo aos 12 anos de idade, leva-nos necessariamente a uma preocupação, não apenas com a educação, mas, também, com os cuidados às crianças, alargando-se esse âmbito também às escolas do 1º, 2º e 3º ciclos. As escolas do 1º ciclo (6-10 anos), do 2º ciclo (10-12 anos) ou, mesmo, do 3º ciclo (12-15/16 anos), deveriam ser, tal como os jardins de infância, serviços simultaneamente educativos e sociais.

Não podemos esquecer que Portugal é um dos países da Europa onde maior número de mulheres trabalha a tempo inteiro. Talvez seja oportuno, neste momento, determo-nos num conceito ainda mais alargado de *educação e cuidados para a infância*, de modo a englobar o atendimento das crianças até aos 10/12 anos fora das horas estritamente curriculares-escolares. Este conceito de atendimento e cuidados pressupõe qualidade educativa e intencionalidade pedagógica e pode englobar serviços que já existem ao nível das Juntas de Freguesia ou das estruturas locais da Segurança Social e das Misericórdias, ou a ser criados por diversas ONG's (Organizações Não Governamentais), organizações de mulheres, organizações de combate à pobreza, etc., incluindo: ATL (atendimento nos tempos livres); bibliotecas e ludotecas; serviços educativos museus; campos de férias; *ateliers* dedicados a ex-

pressões artísticas, espaços dedicados ao desporto, ao teatro; bandas de música e escolas profissionais de música etc.

Parece-nos que um investimento concertado nestas dimensões da vida das crianças pode contribuir significativamente para diminuir o insucesso educativo e prevenir o abandono escolar, assim como colmatar a exclusão social e os problemas avolumados de delinquência infantil e juvenil. Um número significativo de Juntas de Freguesia, em conjunto com as associações de pais, tem organizado serviços de apoio social nas escolas básicas, mas muitos recursos são ainda desperdiçados, podendo haver uma melhor articulação entre o jardim de infância e o 1º e 2º ciclos ao nível destes serviços. Equipas pluridisciplinares, e não apenas os professores, serão responsáveis pela dinamização dessas modalidades de apoio sócio-educativo que, em vez de seccionarem as crianças “entre serviços”, os articulem entre si, em rede, de modo a tomarem sob sua responsabilidade, e em profunda articulação com as famílias, a “criança global” (DEWEY). Não será bom que, nos seus tempos livres, as crianças convivam com uma diversidade de grupos etários, reproduzindo as antigas (e cada vez mais raras) famílias numerosas, onde irmãos se educavam entre si de modo salutar e lúdico?

**3.2. Uma Educação de Infância que se inicie aos 0 e não aos 3 anos.** Esta proposta estratégica pressupõe uma prioridade à promoção de estruturas comunitárias de atendimento para as crianças dos 0 aos 3 anos, estruturas que envolvam directa e sistematicamente as famílias, que possam inclusivamente criar modalidades de capacitação de activos, proporcionando uma progressiva profissionalização de amas, que trabalharão sob o acompanhamento e a supervisão de educadores de infância especializados. Esta medida, que poderá ser promovida em cooperação com as autarquias locais (nomeadamente as Juntas de Freguesia) e as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), pressupõe a elaboração urgente de normativos (Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade) que garantam a elaboração de *Orientações Pedagógicas para o Trabalho Educativo em Creche* e o reconhecimento do serviço de “docência” e, portanto, a necessidade de

se contratarem educadores de infância especializados para o trabalho com esses níveis etários.

**3.3. Uma Educação de Infância que invista no Capital Social das Famílias** (JANSSENS; GUNNING, 2004), tomando a família como um conceito alargado, enquanto “comunidade de afectos” (e não apenas a família nuclear tradicional), em interface com as políticas sociais, ligada à comunidade, à educação de adultos, ao combate à exclusão social, à qualificação da população activa, à criação de redes de suporte às famílias e ao desenvolvimento local, à prevenção da maternidade na adolescência ou ao suporte às jovens mães, enfim, à garantia de coesão social. Daí a necessidade de investir em políticas específicas de intervenção com famílias ou comunidades mais desfavorecidas, garantindo projectos de promoção da excelência pedagógica (adequadamente financiados) e a criação de parcerias (políticas sociais, saúde, habitação, criação de empregos e organização dos tempos de lazer) para o desenvolvimento dessas mesmas comunidades. Mais uma vez, este princípio aplica-se às escolas dos 1º e 2º ciclos, tomando o conceito alargado de infância dos 0 aos 10/12 anos. As famílias devem tornar-se realmente *parceiras* da vida nas escolas e não entidades *alheias*. Compete aos professores e aos outros profissionais que exercem no sistema educativo (psicólogos escolares, assistentes sociais, animadores sócio-educativos) encontrarem estratégias de envolvimento sistemático das famílias.

**3.4. Uma Educação de Infância Inclusiva.** Aplicando os Princípios da Declaração de Salamanca, uma educação de infância inclusiva pressupõe uma atenção específica às crianças com necessidades educativas especiais, integrando-as no sistema educativo regular. No entanto, pensamos poder ir muito mais longe nesta proposta de uma educação inclusiva. Uma função crucial para a educação de infância, nos tempos de hoje, e na realidade portuguesa mais recente, é a integração de crianças imigrantes, ou de grupos culturalmente diversos, numa afirmação do princípio da diversidade cultural. O jardim de infância pode constituir um espaço de entrada dessas crianças e suas famílias numa cultura que lhes é alheia, mas na qual se irão inserir, nomeadamente (no caso daquelas

que não falam português) aprendendo o português como língua segunda e contribuindo para tornar a sociedade cada vez mais diversa, global e acolhedora. Todas as crianças se beneficiam com o contacto precoce com outras culturas, formas de viver, linguagens. Procuremos evitar “guetos” em educação. Não se fala hoje numa educação à escala planetária (MORIN, 2000)? Torna-se necessário conceber estruturas e práticas que, estando cuidadosamente atentas às necessidades específicas das crianças, não as “sinalizem” de uma forma negativa e discriminatória, contribuindo para avolumar o processo de exclusão dessas mesmas crianças. Uma educação de infância inclusiva pressupõe também abordagens pró-activas às questões de género e da busca de uma intencionalidade, desde os primeiros anos, de uma educação para a paridade.

**3.5. Uma Educação de Infância Não-Segregada**, isto é, que garanta, de forma *vigilante* e sistemática que não se perpetuem, como afirma Bairrão (2005) “estruturas paralelas” – educação segregada para os grupos desfavorecidos, paralela à das estruturas educativas, ou mesmo privadas, para os mais favorecidos –, consolidando uma forte tutela do Estado como árbitro na criação de “uniformidade de condições de funcionamento” e da “progressiva melhoria da qualidade das estruturas” para a infância (ibid.), numa tentativa de evitar uma “guetoização” da educação de infância. Defender e supervisionar a execução dos princípios inicialmente consagrados na legislação de equidade, justiça social, igualdade de oportunidades, não esquecendo de monitorizar como as chamadas “Instituições Privadas de Solidariedade Social” estão a utilizar os fundos públicos, de modo a não marginalizarem as crianças que mais precisam de qualidade de atendimento, mas que menos poderão pagar como capitação, porque as suas famílias têm proventos limitados. E, porque não, transformarem-se algumas estruturas para a infância existentes em bairros “problemáticos” em verdadeiros *centros de excelência* (PASCAL et al. 2001) para a educação das crianças e, decorrente desse processo, um meio de educação e de capacitação de adultos?

**3.6. Uma Educação de Infância Monitorizada.** A montagem ou contratualização de disposi-

tivos de supervisão, inovação, avaliação e de regulação da qualidade nas instituições para a infância (do sector público, privado e solidário), ajudando à *explicitação das pedagogias* (FORMOSINHO, 2005; VASCONCELOS, 1997), é decisiva. As instituições de formação universitária e politécnica poderão ter um papel importante a desempenhar, mas estes dispositivos podem ser também garantidos mediante contratos-programa com associações pedagógicas ou ONG's de reconhecida competência que contribuam para a elevação do nível do profissionalismo docente e da qualidade das práticas. No caso português será importante um acompanhamento específico da dinâmica dos Agrupamentos de Escolas<sup>10</sup>: sendo os Agrupamentos de tipo *vertical* (jardim de infância+escola/s do 1º ciclo+escola do 2º e 3º ciclo) – geridos, na sua maioria, por professores dos 2º ou 3º ciclos, é importante entender a especificidade do trabalho em *monodocência* do 1º ciclo e da educação de infância (3-6 anos), com um envolvimento não burocratizado das famílias e uma organização de actividades de prolongamento de horário (*apoio sócio-educativo*) integradas no Projectivo Educativo de Escola, o que pressupõe uma *responsabilização pedagógica* por parte do corpo docente. Poder-se-ia estudar a possibilidade de se estabelecerem *Parcerias (ou Forums) locais para a educação e cuidados para a infância* (a exemplo do Reino Unido): a sua composição é estabelecida em regime de voluntariado, garantindo uma representatividade dos diferentes sectores (público, privado e voluntário, pais, entidades formadoras, associações profissionais, etc.). Essas parcerias, numa perspectiva descentralizadora, avaliam os serviços e atribuem-lhes os financiamentos públicos de acordo com as suas necessidades mas, também, de acordo com a qualidade do trabalho prestado. De modo geral, são presididas por entidades idóneas e independentes como, por exemplo, investigadores de universidades ou politécnicos especializados no âmbito da infância.

**3.7. Uma nova Profissionalidade Docente para a Educação de Infância**, promovendo uma “ética do cuidado” para a educação de infância, numa “atenção especial aos mais frágeis” (VASCONCELOS et al. 2003). Urge olhar a educação

de infância como uma “ocupação ética” (VASCONCELOS, 2004), tomando os centros da e para a infância como “locais de práticas éticas” (ibid.), ligando o *cuidado* à *ética*. Torna-se necessário assumir que a infância é construída e co-construída socialmente já que, segundo Rinaldi, “a infância não existe; nós criamo-la enquanto sociedade, tornando-a um assunto público. A infância é uma construção social, política e histórica” (in: MOSS 2001, p. 2-4). Moss apela à necessidade crescente de deixarmos de falar sobre as crianças para *falar-mos com as crianças*, escutando-as, entendendo as suas perspectivas, reconhecendo que “escutar é uma actividade activa, emocional e interpretativa” (ibid., p. 4). Chamamos a este novo olhar sobre a criança um *olhar etnográfico*. No entanto, o estatuto dos profissionais deve ser respeitado, sendo premente reduzir as disparidades nas condições de trabalho e salários entre os educadores do sistema público e solidário. Dever-se-ia, em sede de regulamentação do “Estatuto da Carreira Docente”, estudar formas de incentivar os profissionais que trabalhem com populações mais difíceis ou isoladas. Acreditamos numa formação de educadores desenvolvida ao redor de grandes áreas ou problemas, usando uma metodologia de trabalho de projecto, de modo a que os formandos entendam o conhecimento disciplinar como instrumento para uma melhor compreensão e um aprofundamento dos problemas globais. As questões da ética profissional e da “ética do serviço público” deveriam tornar-se centrais na formação inicial e contínua desses profissionais da infância.

**3.8. Uma “Ética do Cuidado” como fundamento do projecto educativo**. Mais do que ligada a um conjunto de princípios, a *ética do cuidado* é uma prática, aquilo a que o grande mestre Jerome Bruner apelida de *hábito geral da mente* e Levinas (1988) como essa *infinita atenção ao Outro*. O pensamento feminista nesta matéria tem-se revelado decisivo. As quatro vertentes de uma ética do cuidado são, segundo Sevenhuijsen (1998), a

<sup>10</sup> Recente legislação agrupa escolas de diferentes níveis educativos, incluindo jardins de infância, dentro de uma determinada área geográfica e sob uma gestão pedagógico-administrativa comum.

responsabilidade, a competência, a integridade e o “reconhecimento” (que envolve a responsabilidade e o reconhecimento da diferença). “Reconhecimento”, segundo Moss (2001), implica em compreender as necessidades dos outros mais do que colocarmo-nos na sua posição, isto é, estarmos implicados no ponto de vista do outro sem presumir que o outro é exactamente como nós. Citando Bill Readings (1996) e Selma Sevenhuijsen (1998), Moss refere-se ao processo de ensino/aprendizagem como “espaço de obrigação, local de práticas éticas e não apenas meio de transmissão do saber” (MOSS, 2001, p. 7), sendo que a condição da prática pedagógica reside numa “infinita atenção ao outro” (LÉVINAS, 1988 e READINGS, 1996, in: MOSS, 2001). Uma ética do cuidado implica em “uma reflexão sobre qual a melhor tomada de decisão em circunstâncias específicas (...), sendo que a *decisão situada* não deve ser vista como uma ameaça ao julgamento moral tradicional” (MOSS, 2001, p. 12).

### 3.9. Uma “des-construção” e “reconstrução” crítica do discurso a nível internacional.

Ao considerar a infância em estudos comparativos, Moss (2001) preconiza ainda a necessidade de uma des-centração em relação a línguas ou a culturas tradicionalmente maioritárias (a nível internacional, tomemos, por exemplo, as diferenças Norte/Sul), para equacionar as perspectivas do específico, do local, do peculiar, do Outro. Moss (2001) reconhece as dificuldades da alteridade e critica o facto da investigação internacional estar influenciada por uma “narrativa especialmente forte”, a narrativa anglo-americana. Numa lógica da comunidade” (SANTOS, 2000),

em contraposição a uma “lógica da concorrência”, desenhe-se uma globalização alternativa que se revelará fundamental “numa educação de infância que se preocupe com todas as crianças e não apenas com algumas” (VASCONCELOS, 2001a), através de “políticas coerentes, consistentes e aprofundadas” (VASCONCELOS, 2001b). Assim se construirá a “globalização da solidariedade, da cidadania pós-nacional, do desenvolvimento económico sustentável e democrático (...), do respeito pela igualdade através da redistribuição, e do respeito pela diferença através do reconhecimento” (SANTOS, 2001). Confrontarmo-nos internacionalmente será expormos “à singularidade e à alteridade, à diferença e à dissonância, à complexidade e à multiplicidade de perspectivas, à surpresa e à perplexidade, à incerteza e ambivalência” (MOSS, 2001, p. 14), sendo que a possibilidade do encontro leva a que “algo no mundo nos force a pensar” (ibid.), num olhar interrogante e evado de questões e dúvidas e a certeza de que o mundo e a diversidade das sua/s infância/s têm que ser forçosamente construídos de modo mais solidário.

Preocupados com situação específica em Portugal, esperamos que o confronto com realidades internacionais (neste caso, dos nossos colegas brasileiros) constitua estímulo para nos olharmos de forma nova, crítica, actuante e não confinada a modelos limitados ou já vistos. Formulamos o desejo que, através deste trabalho, possamos construir pontes, na ousadia de tentar “caminhos não andados”, olhando as crianças e jovens como “nossa responsabilidade colectiva” a um nível cada vez mais planetário.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Coord.). **A educação das crianças dos 0 aos 12 anos**: estudos e relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008.
- BAIRRÃO, J. Prefácio. In: VASCONCELOS, T. **Das casas de asilo ao projecto de cidadania**: políticas de expansão da educação de infância em Portugal. Porto: ASA, 2005.
- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development**: experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA. **Cuidar o futuro**: um programa radical para viver melhor. Lisboa: Trinova, 1998.

- COSTA, M.J. Apoio integrado no sistema regional de educação de infância. **Revista Infância e Educação**: investigação e práticas, n. 2, p.93-108, 2000. (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância).
- DIAS, M.; SIM-SIM, I.; CARDIM, J.; LEITÃO, J.; SERRAZINA, L.; AFONSO, N.; VASCONCELOS, T. **Estudos horizonte 2013**: concepção estratégica das intervenções operacionais no domínio da educação. Lisboa: Ministério do Planeamento. Observatório do QCAIII, 2005. (Estudos temáticos)
- FOLQUE, M.A. A Educação de infância em Portugal vista pelo olhar da OCDE. **Cadernos de Educação de Infância**. n.5. p.32-36, 2000.
- FORMOSINHO, J. **Intervenção no V Simpósio Internacional do GEDEI**, [S.l.], 2005.
- GARRETT, A.M. Inspeção em parceria às instituições de educação pré-escolar. **Boletim do Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar**, n. 3, p. 6-7, 1998.
- JANSSENS, W., VAN DER GAG, J.; GUNNING, J. W. **The role of social capital in early childhood development: evidence from rural India**. Amsterdão: Amsterdam Institute for International Development, 2004. (Documento policopiado)
- LEVINAS, E. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- MENDONZA, J.; KATZ, L.; ROBERTSON, A.; ROTHENBERG, D. **Connecting with parents in the early years**. University of Illinois at U-C., USA: Early Childhood and Parents Collaborative, 2003.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez /UNESCO, 2002.
- MOSS, P.; PETRIE, P. **From children's services to children's spaces: public policy, children and childhood**. London: Routledge/Falmer, 2002.
- MOSS, P. Beyond early childhood and care. Relatório comparativo da OCDE sobre educação e cuidados para a infância. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DA OCDE, 13-15 jun. 2001. Estocolmo. **Anais...**, Estocolmo, 2001.
- OECD. **Starting strong II: early childhood education and care**. Paris: OECD, 2006.
- OECD. **Starting strong: early childhood education and care: education and skills**. Paris: OECD, 2001 (versão em língua portuguesa publicada pela UNESCO/Brasil em 2002).
- OLIVEIRA, I. B. **Boaventura e a educação**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.
- PASCAL, C.; BERTRAM, T. et al. **Research to inform the evaluation of the early excellence centers pilot program**. RR259. UK: Department for Education and Employment, 2001.
- PASCAL, C.; BERTRAM, T. O projecto “desenvolvendo a qualidade em parcerias”: sucessos e reflexões. **Revista Infância e Educação**: investigação e práticas, n.2, p.17-37, 2000. (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância).
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Lei n.5/7, de 10 de fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. **Diário da República**, 1ª Série-A de 10/02/97.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. **Organização da componente de apoio à família**. Lisboa, 2002.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. **Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal**: estudo da OCDE. Coordenadora Nacional: Teresa Vasconcelos. Lisboa, 2000. Edição bilingue.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. **Quer abrir um jardim de infância?** Lisboa, 1999.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. **Qualidade e projecto na educação pré-escolar**. Lisboa, 1998.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. **Educação pré-escolar**: legislação. Lisboa, 1997.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. **Orientações curriculares para educação pré-escolar**. Lisboa, 1997

- PORTUGAL. Ministério da Educação / Ministério da Solidariedade e Segurança Social. **Educação pré-escolar: perguntas e respostas**. Lisboa, 1997.
- RAU, M.J. A educação infantil como objecto de intervenção da inspecção-geral da educação. **Revista Infância e Educação: investigação e práticas**, n. 2, p.81-92, 2000. (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância).
- READINGS, B. **The university in ruins**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- SEVENHUIJSEN, S. **Citizenship and the ethics of care: feminist considerations on justice, morality and politics**. London: Routledge, 1998.
- SANTOS, B.S. Coluna de Opinião. **Jornal O Público**, 13 jan. 2001.
- SANTOS, B.S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2000.
- SILVA, I.L. Construção participada de orientações curriculares para a educação pré-escolar. **Inovação**, v. 10, n. 1, p.37-53, 1997.
- VASCONCELOS, T. Educação de infância e promoção da coesão social. In: ALARCÃO, I. (Coord.). **A educação das crianças dos 0 aos 12 anos: estudos e relatórios**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008.
- VASCONCELOS, T. Transição jardim de infância: 1º ciclo: um campo de possibilidades. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 8, p. 44-46, 2007.
- VASCONCELOS, T. **Das casas de asilo ao projecto de cidadania: políticas de expansão da educação de infância em Portugal**. Porto: ASA, 2005.
- VASCONCELOS, T. A educação de infância é uma ocupação ética. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 38, n. 1, 2, 3, p.109-125, 2004. (Número temático: “Família, comunidade e educação”),
- VASCONCELOS, T. Das orientações curriculares à prática pessoal: o educador como gestor do currículo. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 55, p.37-45, jul./set., 2000a.
- VASCONCELOS, T. Para um desenvolvimento sustentado da educação de infância. **Revista Infância e Educação: investigação e práticas**, n. 2, p. 7-16, dez. 2000b. (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância).
- VASCONCELOS, T. Que tutela pedagógica única? Editorial. **Boletim do Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar**, n. 3, p.1-3, 1998.
- VASCONCELOS, T. **Ao redor da mesa grande: prática educativa de Ana**. Porto: Porto, 1997.
- VASCONCELOS T.; D’OREY, I.; HOMEM, L.; CABRAL, M. **Educação de infância em Portugal: situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão**. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 2003. (Estudos e relatórios).
- WHALLEY, M. and the Pen Green Centre Team. **Involving parents in their children’s learning**. London: Paul Chapman, 2003.

*Recebido em 30.09.08  
Aprovado em 29.11.08*

# CRECHES COMUNITÁRIAS E A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Ligia Maria Leão de Aquino \*

## RESUMO

A revisão da história das creches comunitárias do Rio de Janeiro, no período de 1980 a 1994, tem como objetivo discutir as primeiras políticas municipais de atendimento à criança de 0 a 6 anos, em horário integral, as quais deram origem à recente rede de creches públicas da Secretaria Municipal de Educação. O recorte do presente estudo finda no ano de 1994, quando se deu um importante passo para a assunção das creches como uma política educacional. As Secretarias de Educação e de Desenvolvimento Social firmaram compromisso de articular política integrada de Educação Infantil. Essa medida coincide com o período em que, com a promulgação da Constituição Federal (1988), é dada nova configuração à creche e pré-escola, concebidas como direito à educação da criança e dever do Estado. Entretanto, a incorporação das creches pela Secretaria Municipal de Educação só se iniciou de fato em 2003, quase dez anos após. A relevância deste estudo também se destaca por se ter registrado um período da história da educação infantil da cidade do Rio de Janeiro, que, por suas características, representa importante aspecto da história da educação básica no Brasil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil – Política educacional – Creche comunitária

## ABSTRACT

### COMMUNITY DAY CARE CENTERS AND PUBLIC EARLY CHILD EDUCATION POLICY IN RIO DE JANEIRO

This history review of Rio de Janeiro community day care centers, from 1980 to 1994, intends to discuss the first municipal policies aimed at full time caring of under 6 years old children. These policies were the roots to the new Municipal Office of Education's community day care center chain. The study stops in 1994 when day care centers were dealt as an educational policy both by the Municipal Offices of Education and Social Development which committed to set up an interlocked policy in terms of Preschool Education child education. Such measure matches the phase when the Federal Constitution was being enacted (1988). As a result, day care centers and preschools were given a new frame, which equally embodied day care centers

---

\* Doutora em Educação. Professora Adjunto do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis – UCP, Brasil. Professora Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Alice, 175, apto 705, Laranjeiras – 22241.020 Rio de Janeiro/RJ. E-mail: ligiaaquino@yahoo.com.br

and preschools as a child's right to education and a duty of the State. Nevertheless, the Municipal Office's day care centers consolidation only got started in 2003, nearly ten years later. The importance of this study relies on the relevance of early childhood education path drawn in the city of Rio de Janeiro. It alone stands for a great deal in the history of basic education in Brazil.

**Keywords:** Early Childhood Education – Educational Policy – Community Daycare Center

## Introdução

A rede de creches públicas municipais do Rio de Janeiro origina-se, em parte, das creches comunitárias organizadas pelos movimentos sociais, especialmente grupos de mulheres vinculados a associações de moradores e entidades religiosas, nos anos 1970 e 1980, em pleno regime militar. A ação de tais movimentos, além de organizar espaços para acolher crianças, também se articulava visando pressionar o poder público para que assumisse esse atendimento. Concomitante à ação dos movimentos, organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), incentivaram a elaboração de políticas destinadas à população de baixa renda e, em especial, à população infantil. A maneira como a municipalidade procurou responder às demandas e pressões fez-se através de ação paralela à rede oficial de educação, criando inclusive uma secretaria destinada a atender à população de favelas e a loteamentos populares: a Secretaria de Desenvolvimento Social (SMDS). A Prefeitura carioca adotou as orientações dadas por organismos internacionais que incentivavam a elaboração de políticas diferenciadas para a população de baixa renda.

A partir daí, promoveu-se uma série de ações, em geral marcadas pela descontinuidade e precariedade. Mesmo assim, após quinze anos de existência, em 1994, o município contabilizava uma das maiores redes de creches públicas do país: 194 unidades, atendendo a, aproximadamente, 14 mil crianças de zero a seis anos de idade.

## A instalação da rede de creches

O movimento por creche na cidade do Rio de Janeiro iniciou-se em grandes favelas e ocorreu

concomitante à mobilização por escola de educação básica, nos anos 1970. O fenômeno observado também ocorreu em outros centros urbanos, como Belo Horizonte, Recife e Belém, durante o chamado *milagre econômico*, em plena ditadura militar, quando se operaram mudanças significativas na sociedade brasileira (AQUINO, 1995).

Nesse período, intensificou-se a penetração de capital internacional e a implantação de empresas multinacionais, graças a políticas de alto investimento para o setor produtivo, em detrimento daquelas de serviços de consumo coletivo, como saúde e educação. As medidas econômicas também possibilitaram o arrocho salarial, como uma das medidas para atrair o capital estrangeiro, o que resultou no aumento do fosso entre as classes sociais.

Outro fator presente nesse processo que influenciou o movimento de luta por creche refere-se à absorção mais significativa das mulheres no mercado de trabalho. A expressiva incorporação da mão de obra feminina reforçou e foi reforçada por questões trazidas pelo movimento feminista, como a conquista de uma nova identidade e de igualdade de direitos perante os homens, ampliando para além da maternidade e das tarefas domésticas as funções da mulher na sociedade (ROSEMBERG, 1989).

No plano político, medidas adotadas explicitamente através de Atos Institucionais, ou de forma velada, instauraram um clima de terror no país através da censura, da cassação de direitos políticos, da prisão, do exílio ou mesmo do assassinato para aqueles que se opunham à ordem vigente. Dessa forma foi possível ao regime militar desarticular agremiações político-partidárias e diversas organizações da sociedade civil, como sindicatos, entidades estudantis e associações de moradores.

A nova ordem política e econômica que se instalou, ao agravar as condições de vida das cama-

das populares e acirrar as contradições sociais, fomentou a organização popular. Como os tradicionais canais de luta – sindicatos, associações de moradores – estavam proibidos de atuar, outras formas de organização da sociedade civil ganharam força. Grupos de mulheres, grupos religiosos (principalmente ligados à Igreja Católica) tornaram-se canais de expressão e participação da população civil, oriunda das camadas média e baixa. Posteriormente, já no final da década de 1970, com a chamada política de *abertura gradual*, ressurgiram as associações de moradores, que tiveram papel especial na história das creches comunitárias.

A organização em movimentos comunitários também teve sua origem nas lutas por serviços coletivos que levaram determinados segmentos das classes populares urbanas a diferentes formas de participação social e política (MOISÉS et al., s/d, p.14). Na análise de Moisés e outros, uma identidade popular surge com maior intensidade que a identidade operária.

... o capitalismo “dependente”, que demandou investimentos intensivos de capital e, ao mesmo tempo, técnica poupadora de mão-de-obra, foi responsável pela formação de classes populares heterogêneas, no interior das quais somam-se os operários industriais, os assalariados do setor de serviços e, mesmo, os setores dos assalariados do aparato burocrático e os profissionais liberais (p. 26).

Vale lembrar ainda que ao longo da história do Brasil sempre existiu um enorme contingente fora da economia formal, o que tem reforçado ainda mais a ênfase numa identidade popular, que teve sua organização acentuada durante a ditadura em torno de questões relacionadas às condições de vida, como moradia, transporte e educação.

A criação de creches e escolas comunitárias ganhou impulso através de iniciativas da população, especialmente de mulheres que disponibilizavam suas casas como alternativa à ausência do poder público no atendimento à criança. Essas mulheres, ao coletivizarem a discussão sobre a educação e guarda das crianças de sua comunidade, passaram a usar outros espaços de caráter menos privado, como igrejas e associações de moradores.

O movimento por creche e escola na cidade do Rio de Janeiro coincide com o período em que chegava ao fim a política de remoção de favelas, adotada nos anos de 1960<sup>1</sup>. O modelo econômico de concentração de renda implantado pelo regime militar acentuou ainda mais as diferenças sociais, agravando a situação de miséria das classes populares. A consequência foi o crescimento da população de baixa renda, com o surgimento de novas favelas ou ampliação das antigas, tornando inviável a política de remoção (VALLA, 1986).

Diante da impossibilidade de combater a favela, a Prefeitura do Rio de Janeiro criou a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, em 1979<sup>2</sup>, “com vistas a eliminar ou reduzir os desequilíbrios sociais existentes”, conforme a Lei Municipal, nº 110 de 1979. De fato, não seria uma secretaria municipal que daria conta de tal tarefa, sua função parecia ser mais a diagnosticada por Tavares (1990): “Na essência seu trabalho é político, de controle da questão das favelas e de legitimação do Estado em sua totalidade, podendo ser vista como a expressão da contradição entre as necessidades de reprodução social das classes populares, e as políticas do governo para atender a estas necessidades” (p. 31).

A criação de tal secretaria foi influenciada também pela decisão do UNICEF de atuar no Rio, com o objetivo de implantar projeto baseado na metodologia de desenvolvimento de comunidades (ROSEMBERG, 2002). A intenção anunciada era a de “... ‘ampliar os serviços básicos para a população de baixa renda com participação da comunidade’, (...) realizando atividades as mais diversas na área de saúde, de saneamento e de educação” (MINAYO, 1985, p. 30). Essa foi uma estratégia utilizada por organismos internacionais, vinculados a interesses do capital internacional e preocupados com a possibilidade de demandas populares por serviços básicos provocarem um clima favorável a rupturas políticas, trazendo consequências nefastas para a ordem econômica vigente. Assim,

<sup>1</sup> Governo de Carlos Lacerda (1960-65), no antigo Estado da Guanabara.

<sup>2</sup> Secretário Marcos Candau e Prefeito Israel Klabin, indicados pelo governador Chagas Freitas (1978-82), pois durante a ditadura militar não havia eleição para prefeito nas capitais.

o UNICEF se associou à Prefeitura através da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), em 1980<sup>3</sup>, com o objetivo de controlar os movimentos sociais através da celebração de convênios, como bem explicita Valla (1986):

Criando equipes comunitárias com as próprias lideranças das comunidades, identificando sistemas informais de sobrevivência, essas instituições procuram assumir um papel de mediadoras entre as reivindicações populares e o Estado. Funcionando como amortecedores dos anseios da população. Tentam esvaziar o caráter reivindicatório da ação das comunidades. Desmobilizam-nas. Conhecendo-as minuciosamente, cooptando lideranças, dão uma enorme capacidade de controle sobre essas áreas aos órgãos públicos e internacionais (p. 172-173).

No Rio de Janeiro, uma rede de creches se instalou na cidade através de regime de convênio entre diversas entidades (igrejas, associações de moradores, grupos de mulheres) e prefeitura. O convênio, de início, garantia apenas fornecimento de merenda. Depois, devido à intensa pressão das entidades, a SMDS assumiu o pagamento e a contratação de pessoal das creches, passando também a construir prédios destinados exclusivamente ao funcionamento de creche.

As ações da SMDS destinadas às crianças foram implantadas através de dois projetos distintos: *Famílias Solidárias* e *Escolas Comunitárias*. Este era destinado às iniciativas que funcionavam em horário parcial e atendiam a crianças em idade pré-escolar (em geral, maiores de três anos) ou mesmo em idade escolar, mas que se encontravam fora da rede de ensino, devido à falta de vagas ou ao processo seletivo e excludente que se traduzia no chamado fracasso escolar (TAVARES, 2000). Já o projeto *Famílias Solidárias*, que deu origem às creches comunitárias conveniadas, visava a apoiar mulheres que utilizavam suas próprias casas para atender a crianças. Nos dois projetos, a ação da SMDS se traduzia no fornecimento de gêneros alimentícios e cabia à população local responsabilizar-se pela administração e pelo funcionamento do serviço através de trabalho comunitário. Como a Secretaria se restringia a apoiar iniciativas existentes, a ação se dava apenas em áreas onde já houvesse trabalho organizado. Não havia nenhum pro-

cesso de seleção de pessoal para assumir a função de mãe crecheira ou de educadora (AQUINO, 1995). Para intermediar a relação comunidade-secretaria havia uma equipe técnica vinculada ao convênio UNICEF-SMDS.

A implantação desses projetos pelo poder público representou uma primeira conquista dos movimentos por creche e escola, embora extremamente insuficiente, por serem ações governamentais de baixos investimentos, com utilização de espaços precários, pessoal desqualificado e pouco atendendo à demanda existente.

### Avanços e recuos na implementação de uma política de educação infantil

No início dos anos de 1980, o regime militar começava a dar sinais de enfraquecimento, o que levou a implantar uma política de abertura *lenta e gradual*. Como parte das medidas adotadas, foi extinto o regime de bipartidarismo<sup>4</sup> e se realizaram eleições diretas para governador, em 1982.

No Rio de Janeiro, Leonel Brizola ganhou as eleições pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), que se apresentava como um partido comprometido com a implantação de “... um governo mais identificado com as reivindicações populares, [e] novas políticas sociais foram formuladas no sentido de priorizar o atendimento à população favelada, buscando através da melhor distribuição dos serviços públicos, ampliar suas bases” (TAVARES, 1990, p. 32). Como, ainda nesse período, os prefeitos das capitais estaduais eram indicados pelos governadores, significou para o município do Rio de Janeiro a inauguração de uma nova fase, com mudanças na orientação da ação da SMDS, mais afinada também com as demandas populares<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Prefeito Israel Klabin, até junho de 1980, e Secretário Candau, até setembro do mesmo ano, quando foram substituídos por Júlio Coutinho Vicente Barreto para os respectivos cargos.

<sup>4</sup> Em 1965, a ditadura militar, através do Ato Institucional nº 2 (AI-2), extinguiu os partidos políticos e impôs o bipartidarismo, criando os partidos Aliança Renovadora Nacional - ARENA e o Movimento Democrático Brasileiro - MDB, com o voto direto o legislativo, governo estadual e para prefeitura de cidades não estratégicas (AQUINO, 2000).

<sup>5</sup> O Governador Leonel Brizola (1983-86) indicou Jamil Haddad para Prefeito e Roberto Ribeiro para a SMDS (de março a dezembro de 1983).

A concepção de uma ação técnica neutra proposta pelo UNICEF começou a se chocar com os objetivos dos dirigentes da Secretaria, levando ao rompimento do convênio em 1984<sup>6</sup>. Antes mesmo do rompimento, os projetos foram avaliados e se apontou a premência de sua reformulação.

O diagnóstico sobre o projeto *Famílias Solidárias* apontou a necessidade de atendimento mais sistemático às crianças e indicou a adoção de locais específicos para a realização do trabalho, ao invés de se usar residências das mães crecheiras (AQUINO, 1995). Em 1984, procederam-se algumas mudanças, visando melhorar a estrutura do trabalho e o projeto passou a se chamar *Consolidação e Apoio a Creches Comunitárias em Áreas de Baixa Renda*. No ano seguinte, decidiu-se pela fusão dos dois projetos em um só programa de Secretaria, o *Programa de Atendimento à Criança (PAC)*.

Embora as modificações estivessem longe de atender às demandas das camadas populares, houve expansão do atendimento para diversas regiões do município, fruto de pressão da população e de suas lideranças. Outra conquista se deu com a remuneração dos trabalhadores das creches e escolas. Primeiro, recebiam como trabalhador autônomo e, a partir de 1986<sup>7</sup>, foram contratados pela SMDS, com base no regime de CLT<sup>8</sup>.

No mesmo ano, o secretário publicou uma Resolução, de número 28, que fixou “critérios e normas para os programas da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de apoio a iniciativas comunitárias no campo educacional e nutricional à criança” (PREFEITURA DO RIO, 1986). Na Resolução, os trabalhadores das creches e escolas foram denominados de *agentes comunitários*, divididos nas funções de *educação* e *apoio*. A contratação de novos agentes para atuar nas unidades que viessem a receber apoio da Secretaria devia ser precedida de seleção e, para concorrer a tal cargo, o candidato deveria apresentar os seguintes requisitos: (1) ser sócio da instituição comunitária ou pessoa envolvida nas atividades desta; (2) morar na comunidade; (3) ser aprovado em assembléia ou outro processo eleitoral; (4) ter cursado, no mínimo, até a quarta série do ensino de primeiro grau (PREFEITURA DO RIO, 1986). Além disso, para se candidatar à função de *agen-*

*te comunitário de educação* exigia-se “experiência de trabalho com crianças” e se definia como sua atribuição atividades similares às de professor (PREFEITURA DO RIO, 1986).

As mudanças processadas em relação ao trabalho, expressas na Resolução nº 28, revelavam o avanço dos movimentos sociais na luta pelo reconhecimento da função educativa das creches e escolas destinadas às crianças das camadas populares. Mas o documento também continuava preconizando um serviço de baixo custo, que, em última instância, era sustentado pela população. Além disso, acentuava-se o caráter de cooptação dos movimentos sociais com a ênfase dada ao vínculo que os agentes deviam ter com a comunidade e com lideranças locais. Como o próprio nome da função definia, seu papel era de *agente*, cabendo, inclusive, “atuar como agente mobilizador na comunidade, contribuindo para elevar seu nível de organização” (PREFEITURA DO RIO, 1986).

No ano seguinte à publicação da Resolução nº 28, o prefeito rompe com o PDT e ingressa no Partido dos Trabalhadores (PT), o que gera mudanças no plano político-administrativo, resultando em novos rumos para a SMDS com a nomeação de Sérgio Andréa, vinculado ao novo partido do prefeito<sup>9</sup>, para o lugar de secretário.

As orientações advindas com a chegada do novo secretário implicaram na priorização do caráter educacional para o PAC, sendo tomada uma série de medidas com o intuito de fortalecer uma proposta de educação infantil de qualidade, reconhecida como um direito da população. A tônica dada ao atendimento diferencia-se do caráter assistencialista, de benesse, para assumir o papel do Estado como responsável por garantir direitos dos cidadãos, como sinaliza o discurso do secretário: “Considera-se hoje na SMDS a educação das crianças até seis anos como parte importante da educação a que têm direito, no processo de construção

<sup>6</sup> Prefeito Marcello Alencar (1984) e Secretário interino Pedro Porfírio (1984-85).

<sup>7</sup> Prefeito eleito, Saturnino Braga (1985-88), e Secretário Maurício Azêdo (1986).

<sup>8</sup> *Consolidação das Leis do Trabalho*, legislação que rege contrato de trabalho do trabalhador não estatutário.

<sup>9</sup> Sérgio Andrea assumiu a Secretaria (1987-88) após a saída de Maurício Azêdo, que permaneceu no PDT.

da cidadania” (ANDREA, 1988, *apud* MARTINS, 1992, p. 109).

A rede expandiu-se em quase cinquenta por cento, mas de modo diferenciado das gestões anterior. As decisões quanto à implantação e incorporação de unidades se fizeram com base em pareceres técnicos que obedeciam a critérios relacionados à demanda local e condições de funcionamento. Buscava-se assim valorizar a unidade de educação infantil como um equipamento de direito da criança e da população em geral, deixando de utilizá-la como objeto de barganha político-eleitoral ou com o objetivo de controle social.

Outro fator que contribuiu para a expansão das matrículas do PAC foi a incorporação de unidades oriundas do antigo Educar<sup>10</sup>, que embora já tivessem sido transferidas para a Secretaria desde 1986, funcionavam separadas do Programa. Buscava-se assim dar um tratamento integrado e único às diversas ações voltadas para a educação das crianças, desenvolvidas pela SMDS.

Para que o Programa pudesse acompanhar o crescimento da rede garantido o caráter educacional, a equipe técnica também foi ampliada através de concurso, que priorizava, como critério de seleção, experiência e formação na área de educação, especialmente em educação pré-escolar. Outra medida adotada foi a criação de uma equipe de capacitação, com o objetivo de dar orientação comum ao trabalho dos técnicos, adotando como metodologia os princípios de participação e diálogo na elaboração de propostas (AQUINO, 1995).

Ainda nessa gestão foi elaborada uma Resolução (nº 90), que traduzia a diretriz assumida nessa fase. Entretanto, como documento oficial teve curta duração, de dezembro de 1988 a agosto do ano seguinte, devido à mudança de gestão, com o retorno do PDT à Prefeitura<sup>11</sup>. Apesar do breve tempo de existência, vale assinalar alguns pontos positivos presentes nessa Resolução, uma vez que foi fruto do debate entre seus profissionais, técnicos, educadores e o pessoal de apoio.

A ênfase impressa no reconhecimento da função educativa e do direito da população ao Programa refletiu em seu nome, que passou a ser *Programa de Educação Pré-escolar* (PEPe)<sup>12</sup>. O fato de se assumir como um direito implicava na assunção de responsabilidade do Estado (no caso

o município) em garanti-lo. Assim, na referida resolução, os gastos relativos a taxas de manutenção (água, luz e gás) passaram a ser de responsabilidade da Secretaria, além de se responsabilizar pela contratação de todo pessoal do quadro funcional das unidades, que passou a contar com funcionários para serviço de limpeza e funções administrativas. Outra mudança significativa presente nessa resolução se fez em relação às funções de técnicos e agentes que passaram a ser definidas como de caráter educacional.

A orientação dada na gestão de Andréa não teve eco no governo empossado em 1989, que publicou, em agosto do mesmo ano, a Resolução de nº 98, em que extinguiu o PEPe e criava o *Departamento de Programas de Apoio às Creches e Escolas Comunitárias* (DCE) (PREFEITURA DO RIO, 1989). Houve um retorno à concepção expressa na Resolução nº 28/86 e mais uma vez voltava-se a atribuir à população local parte da responsabilidade pela manutenção das unidades. Prevvia-se, também, a adoção de um sistema de convênio com entidades da sociedade civil, estratégia que servia tanto para restaurar uma política de barganha eleitoral, como para tentar contornar os limites impostos pela Constituição Federal de 1988 na contratação de trabalhadores para o serviço público, que, no caso do município do Rio, havia se definido pelo concurso público como via de ingresso.

A proposta anunciada pelo Secretário pretendia adotar o sistema de convênio para todas as unidades, tanto para as antigas como para as que viessem a integrar a rede. Isso levaria à demissão de todos os 1.400 agentes comunitários (educadores e merendeiros), desobrigando a Prefeitura quanto a encargos trabalhistas. Tais trabalhadores poderiam ser recontratados pelas entidades conveniadas, mas sem as garantias conquistadas junto ao poder municipal. A reação foi imediata por par-

<sup>10</sup> O Educar foi um programa de educação pré-escolar do governo federal que utilizou a infra-estrutura do antigo MOBREAL, criado durante o regime militar.

<sup>11</sup> Prefeito Marcello Alencar (1989-92) e o Secretário Pedro Porfírio (1989-92), ambos do PDT.

<sup>12</sup> Como essas ações se deram no ano de 1987/1988, isto é, anteriores à Constituição Federal e à LDB/96, o termo pré-escolar tinha o sentido de atendimento educacional para criança em idade anterior à escolaridade obrigatória.

te dos agentes e técnicos do DCE, com apoio das comunidades, que deflagraram movimento contrário à proposta. A mobilização teve força para barrar as demissões, mas não conseguiu evitar o repasse de verba para entidades civis, que ficou valendo para implantação de novas unidades.

Em 1992, quando findava a gestão do Secretário Pedro Porfírio<sup>13</sup>, o DCE passou por reestruturação geral, afetando a equipe técnica e as unidades, além de diversificar as modalidades de funcionamento.

Uma medida comprometeu bastante o trabalho destinado às crianças: a implantação de *Centros Municipais de Atendimento à Criança* (CEMAC) em prédios públicos municipais, antes destinados a creches, que passaram a acumular, ao atendimento de educação infantil, serviços de saúde e complementação nutricional às *crianças carentes* da comunidade. A intenção era a de dobrar o número de atendimentos, sem maiores investimentos, uma vez que os mesmos funcionários desempenhavam as múltiplas funções.

A orientação dada nessa gestão intensificou o caráter assistencial, acentuando a prática de serviço pobre para pobres, oferecido como bem-estar (VIEIRA, 1989). Efetivamente, significou retrocesso na luta pela educação como direito das crianças pequenas, especialmente das crianças das camadas mais pobres da população. Além disso, se efetivou uma falsa expansão da cobertura efetuada pela Prefeitura para a faixa etária de até seis anos.

As medidas adotadas expressavam contradições presentes nas políticas públicas. Ao mesmo tempo em que se retomava a práticas claramente *assistencialistas* e *eleitoreiras* (por ex. os CEMAC), também se conquistavam melhorias para o trabalho das unidades. A elaboração da *Proposta Curricular para as Creches e Escolas Comunitárias* (PREFEITURA DO RIO, 1992) veio responder a uma demanda dos profissionais do DCE e das unidades como um documento com finalidade de registrar e nortear as práticas e concepções desenvolvidas junto às crianças e a seus familiares.

O documento afirmava ter o objetivo de ser:

Uma proposta pedagógica que visa à cidadania e busca a democratização do saber, prevê o respeito ao conhecimento que a criança traz para a escola, construído por suas experiências e inter-re-

lações, realizadas ao longo de sua história de vida. Mas reconhece, também, que é função da escola ampliar e sistematizar esses conhecimentos, para que a criança chegue à aquisição de outros saberes. Este papel de mediador, de fazer a ponte, a passagem entre o saber que a criança traz e o conhecimento mais ampliado e sistematizado que a escola deve propiciar, cabe ao educador (PREFEITURA DO RIO, 1992).

Observamos aqui o papel do educador afirmado como fundamental, embora fossem negadas condições adequadas de trabalho pela falta de garantia quanto à remuneração digna, salário, formação e ascensão profissional.

As eleições municipais de 1992<sup>14</sup> acarretaram mudanças de gestão na Prefeitura, com a vitória de outro partido. A nova gestão, pautada num discurso de ataque à máquina estatal, acusada de inoperante e inchada, buscou reduzir os investimentos nos serviços públicos coletivos, incrementando sua terceirização e privatização.

O reflexo dessa política na SMDS e, especificamente, em relação às creches e escolas, foi bastante significativo. No primeiro ano de governo não se fez qualquer investimento, seja na qualificação do quadro de pessoal, seja na infra-estrutura, como reforma e construção de prédios. Mantiveram apenas a celebração de convênios para implantação de unidades, que, mesmo assim, não resultou em ampliação da cobertura, que ficou praticamente estagnada. O número de matrículas era o mesmo que o de 1991 (14 mil crianças de 0 a 6 anos de idade), e o número de unidades foi reduzido de 197, em 1991, para 194 (AQUINO, 1995). O trabalho foi duramente afetado com a redução dos salários dos técnicos, coordenadores e educadores, através de corte de gratificações que complementavam o salário base e representavam, aproximadamente, metade do valor total percebido. Muitos funcionários solicitaram transferência, licença ou mesmo demissão (AQUINO, 1995).

<sup>13</sup> Pedro Porfírio, antes de terminar o ano, se afastou do cargo para candidatar-se a vereador, sendo substituído por seu chefe de gabinete, que deu continuidade à política implementada.

<sup>14</sup> O Prefeito César Maia (1993-1996), que havia trocado o PDT pelo PMDB, nomeou como secretária Laura Carneiro, membro de seu novo partido, que permaneceu apenas um ano na pasta.

## Quinze anos de embate: educação x assistência, direito x bem-estar

Em 1994, ano em que se completavam quinze anos de existência do serviço de atendimento à criança em creche e pré-escola na SMDS, assumiu uma nova secretária<sup>15</sup> que implementou a reestruturação geral em toda a secretaria. Em consonância com a orientação política de descentralização dos serviços, as superintendências e departamentos foram substituídos por coordenadorias e coordenações, representadas em cada uma das Áreas de Planejamento (AP)<sup>16</sup>.

O DCE, que anteriormente estava vinculado à Superintendência de Programas Sociais, foi extinto, sendo criado o *Projeto Creche*, integrado ao conjunto de *Projetos para a Primeira Infância da Coordenação de 0 a 6 anos*, o qual se subordinava à *Coordenadoria de Programas Sociais*. O trabalho, que chegou a ter status de departamento, torna a ser um projeto, como foi em sua origem quando do convênio com o UNICEF, sendo que, nesse segundo momento, se constituía em um dos projetos para a primeira infância, descaracterizado da função educacional e marcado pela assistência.

O retorno a velhas práticas deu-se justamente quando a sociedade e o Congresso Nacional discutiam a educação nacional e a defesa do direito à educação à criança de até 6 anos de idade estava em pauta. Mesmo porque já fora definido, na Constituição Federal e na lei nº 8069/90<sup>17</sup>, o direito da criança e da família à creche e pré-escola. Dessa forma, agravava-se o sentimento de retrocesso para os técnicos, educadores e demais trabalhadores das unidades, que vinham acompanhando o debate nacional.

Apesar do retrocesso no processo de reorganização da secretaria, foi editada uma resolução<sup>18</sup>, que teve como mérito definir como responsabilidade da SMDS os custos referentes à luz, água e gás fornecidos aos prédios públicos. Outra decisão expressa foi a de ampliar o quadro de funcionários das unidades, criando novas funções, visando melhorar a organização do trabalho. Foram definidas as funções de *agente lactarista* (para berçário), *agente administrativo* (similar a secretário escolar), *agente de serviços gerais* (para limpeza e

apoio) e *coordenador de unidade* (para administração e pedagógico). Com essa estrutura, educadores e merendeiros puderam se dedicar à especificidade de suas funções, sem precisar acumular outras tarefas, como distribuição de cestas básicas, como ocorreu em 1992 com os CEMAC.

A nova resolução determinou como critério para seleção de educador, a escolaridade mínima de segundo grau<sup>19</sup>, priorizando a formação em magistério. Essa exigência não atingia aqueles que já estavam trabalhando nas unidades, permanecendo um quadro diversificado quanto à escolaridade.

A falta de continuidade nas orientações e ações da SMDS levou à composição de um quadro funcional com escolaridade e formação muito diversa. Com relação ao perfil dos educadores que atuavam nas unidades, havia desde analfabetos até graduados em diferentes cursos superiores, predominando o curso de Pedagogia. No ano de 1994, 21,3% dos educadores não tinham concluído o 1º grau<sup>20</sup>, na outra ponta, havia 5,9% com o terceiro grau<sup>21</sup> completo.

Vale ressaltar que, do total de educadores, 50,5% tinham pelo menos o 2º grau completo, sendo que, em 1992, havia apenas 34,2% nessa condição (PREFEITURA DO RIO, 1994b). O avanço na escolaridade fez-se sem qualquer investimento formal da secretaria, sendo fruto do esforço pessoal dos educadores, provavelmente estimulados pelo trabalho junto às crianças, aos seus pares e aos técnicos que faziam a supervisão e orientação das unidades. Outro fator, que pode ter contribuído, foi a criação do cargo de coordenação de unidade, para o qual foram selecionados educadores com pelo menos 2º grau completo, com preferência por aqueles com formação em Magistério ou Pedagogia. A função criada, antiga reivindicação dos edu-

<sup>15</sup> Secretária Wanda Engel (1994 -1999).

<sup>16</sup> Em 1992, foi aprovado o Plano Diretor da Cidade do Rio de Janeiro, que estabeleceu as diretrizes básicas de ocupação do espaço urbano, dividido em Áreas de Planejamento (AP). Inicialmente definiram 5 AP's, que depois foram subdivididas e, naquele ano, totalizavam 10 AP's.

<sup>17</sup> Lei que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

<sup>18</sup> Resolução nº 163, de agosto de 1994.

<sup>19</sup> Equivalente ao atual ensino médio.

<sup>20</sup> Equivalente ao atual ensino fundamental.

<sup>21</sup> Equivalente ao atual ensino superior.

cadres e técnicos, representava ascensão profissional, sendo almejada por muitos.

Mesmo com grande ênfase no caráter assistencial por parte dos gestores, observava-se que, na prática, os profissionais buscavam imprimir uma identidade educacional ao trabalho realizado, como, por exemplo, ao investir em sua formação, privilegiar cursos de magistério (normal em nível médio ou pedagogia em nível superior).

O empenho por uma educação de qualidade, associado às determinações legais impostas pela Constituição Federal, pelo ECA, pela Lei Orgânica do Município<sup>22</sup> e por documentos oficiais de caráter nacional<sup>23</sup>, contribuiu para que, no ano de 1994, fosse retomada uma proposta de integração do atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos pelas secretarias municipais de educação, desenvolvimento social e saúde. Tratava-se de uma proposta elaborada desde a gestão anterior<sup>24</sup>, que chegou a criar uma Comissão Interinstitucional, resultando apenas na produção de um documento, que não foi apreciado pelo prefeito da época nem pelos secretários envolvidos (AQUINO, 1995).

Em abril de 1994, SME e a SMDS realizaram um Seminário conjunto, em que as respectivas secretárias<sup>25</sup> assumiram o compromisso de implementar uma política articulada de Educação Infantil. A partir daí, formou-se novo grupo, com técnicos das duas Secretarias, para elaborar documento que estabelecesse estratégias, a curto e médio prazo, “dentro dos princípios propostos pela Constituição Federal, Lei Orgânica Municipal e pela futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (PREFEITURA DO RIO, 1994a).

Um dos pontos estabelecidos indicava que, a partir do ano seguinte e através de um planejamento articulado entre as duas secretarias, a SME deveria assumir o atendimento das crianças na faixa de 4 a 6 anos e a SMDS ampliaria o atendimento às crianças de 5 meses a 2 anos e 11 meses. A orientação se pautava na divisão de responsabilidade entre as duas secretarias (Educação e Desenvolvimento Social) por faixa etária. Caberia à SMDS definir “uma política de ampliação da rede de berçários, dotando-se de equipe e recursos humanos capacitados para o seu funcionamento” e se dedicar ao segmento creche (0 a 3 anos); já a SME deveria assumir totalmente a pré-escola (4 a

6 anos), incorporando, de imediato, unidades da SMDS que funcionavam em prédios da SME (PREFEITURA DO RIO, 1994a).

A proposta formulada teve o grande mérito de, pela primeira vez, na prefeitura do Rio de Janeiro a educação das crianças de 0 a 6 anos ter sido tratada de forma integrada. Entretanto, essas metas e orientações estabelecidas encontraram alguns desafios a serem superados. A SME tinha que incorporar a matrícula de mais de 7 mil crianças com idade de 4 anos ou mais e que freqüentavam as unidades da SMDS, grande parte atendida em horário integral, opção pouco presente nas escolas da rede da SME. O que acabou acontecendo com a passagem das matrículas foi a extinção do horário integral para a pré-escola. Em relação aos desafios da SMDS, supostamente teriam a vantagem de poder ir ampliando o atendimento às crianças de até 3 anos, à medida que as crianças de mais idade fossem sendo assumidas pela SME. No entanto, para a expansão da rede de creches, especialmente em relação aos berçários<sup>26</sup>, se exigia mais investimentos, *com equipagem e recursos humanos capacitados para o seu funcionamento*. No ano de 1994, a matrícula de crianças na faixa de até 2 anos incompletos (berçário) representava menos de 2% do total atendido pela SMDS, o que significava quase a criação de uma nova rede.

As medidas indicadas no documento formulado pelas duas secretarias tiveram o mérito de fazer avançar, ainda que lentamente, o processo de construção da política pública de educação infantil no município do Rio de Janeiro. Só após sete anos da promulgação da LDB, em 2003, a Prefeitura do Rio determinou a passagem da responsabilidade pelo atendimento em creche à SME. Mesmo assim, ainda no ano de 2008, as unidades de creche sofrem com a falta de condições para seu funcionamento, com um quadro de pessoal inadequado, uma vez que as professoras concursadas não atu-

<sup>22</sup> Lei de 05 de abril de 1990.

<sup>23</sup> Como o *Plano decenal de educação para todos* (BRASIL, 1994) e a *Política de Educação Infantil* (BRASIL, 1993).

<sup>24</sup> Prefeito Marcelo Alencar (1989-92).

<sup>25</sup> Secretárias de Educação, Regina de Assis (1993-96) e de Desenvolvimento Social Wanda Engel (1994-99).

<sup>26</sup> Nomenclatura utilizada para o grupo de crianças de até dois anos de idade.

am diretamente com os grupos de crianças, mas ocupam a função denominada professora articuladora, a qual é responsável pelo planejamento e pela orientação do trabalho dos Agentes Auxiliares de Creche, figura criada por lei municipal para participar das atividades de rotina, inclusive de caráter “técnico-pedagógico”, junto às crianças. A qualificação exigida para tal função é a de ensino fundamental, ferindo frontalmente a legislação vigente, que determina a formação em magistério para atuar com as crianças.

## Considerações finais

Rever a trajetória de parte significativa da história da educação infantil da cidade do Rio de Janeiro permite compreender as marcas presentes nas políticas e práticas destinadas às crianças de até 6 anos de idade.

Ainda hoje, o direito das crianças pequenas à educação é desrespeitado, embora desde 1988 seja uma garantia constitucional. Os dados do censo escolar de 2005 revelam que quase 60% das crianças de até 6 anos não são atendidas; desdobrando os dados por segmento educacional, observamos que, em relação às matrículas de creche (0 a 3 anos), apenas 13% têm sua frequência registrada (BRASIL, 2005).

Outro aspecto a se evidenciar é que continua a prevalecer a mentalidade de quanto mais nova a criança menos se reconhece o seu direito e sua necessidade de educação em ambientes coletivos. A idéia de que o cuidado e a educação dos pequenos são de competência exclusiva da família e especialmente da mãe continua forte em nossa sociedade. O atendimento à criança pequena é visto ainda como um *mal necessário*, isto é, só deve ser ofertado quando a família não tem condições materiais, psicológicas ou culturais (VIEIRA, 1988). Historicamente, às creches foram atribuídas tão somente as funções de assistência nutricional e de saúde (física e mental) para as crianças e suas famílias oriundas dos estratos mais pobres da população. Nos discursos da elite política e econômica brasileira, as creches e similares sempre foram apresentadas como bem-estar e defendidas como estratégia para atenuar conflitos sociais (KUHLMANN JR, 1998).

Sendo assim, o serviço destinado a crianças e famílias *carentes* não é encarado como direito, mas como doação, feita com as *sobras* da sociedade, sendo altamente vulnerável às oscilações econômicas e políticas, como pode ser observado na descontinuidade do trabalho destinado ao cuidado e à educação às crianças desenvolvida na SMDS. A instabilidade dos convênios, celebrados pela secretaria com as entidades, muitas vezes resultou no fechamento de unidades e, quando se tratava de prédios públicos ou construídos com verba pública, estes eram destinados a outras atividades, comunitárias ou não, de acordo com a direção e o interesse político do momento.

Esse quadro marcado pelo provisório se deveu à própria indefinição do atendimento à pequena infância, influenciada pelas correntes médico-higienista, jurídico-policial e religiosa, que ora acentua a função de profilaxia, ora a de proteção e guarda, ou ainda a de preservação e controle social e moral (KUHLMANN JR, 1998). Na cidade do Rio de Janeiro, assim como em outros municípios brasileiros, as creches e pré-escolas funcionaram como *moeda de troca* político-eleitoral, em que, muitas vezes, a instalação de uma unidade passou pela possibilidade de se fazer alianças e de estabelecimento dos chamados *currais eleitorais*. A política de convênios com entidades comunitárias, na prática, veio esvaziar o caráter reivindicatório dos movimentos populares, seja pela cooptação de suas lideranças ou, simplesmente, por desviar o sentido de organização e mobilização dessas entidades para a função de provedora de serviços de atendimento à população local (VALLA, 1986).

Na contracorrente, identificamos ações dos movimentos sociais e dos trabalhadores das creches e pré-escolas, incluindo a equipe técnica da SMDS, comprometidas com práticas de afirmação do direito da criança à educação. Aqui destacamos o avanço na escolaridade dos educadores das unidades da SMDS, buscando, inclusive, formação em magistério; na elaboração da *Proposta Curricular para as Creches e Pré-escolas Comunitárias*, síntese das concepções e práticas desenvolvidas no interior das unidades, como também nas iniciativas de integração do trabalho com a SME.

Vale mencionar que a mobilização pelo tema educação no interior da SMDS, ao longo de quinze anos, resultou na produção de quatro dissertações de mestrado em educação, elaboradas por integrantes da equipe técnica (TAVARES, 1992; MARTINS, 1992; TELES, 1993; AQUINO, 1995). As pesquisas registram e analisam, a partir de diversos enfoques, a história das creches e pré-escolas comunitárias, suas lutas, estratégias, impasses, conquistas e sonhos.

Ao completar vinte anos de conquista do direito a creche e pré-escola, é fundamental resgatarmos as muitas histórias forjadas no cotidiano dos

trabalhadores, das crianças e suas famílias. Histórias muitas vezes silenciadas, distorcidas, como a das creches e pré-escolas comunitárias, que trazem de forma intensa, e muitas vezes dramática, os elementos, as concepções e contradições próprias da história da educação brasileira. O discurso ainda hoje propalado, de que o trabalho desenvolvido por essas instituições teria a função puramente de guarda e assistência, serve para justificar as políticas até então implementadas, de baixo investimento, desqualificação de seus trabalhadores e desrespeito à população, especialmente à mais pobre.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, Ligia M. L. de. **Profissional de educação infantil**: um estudo sobre a formação das educadoras das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995.
- AQUINO, Rubim et al. **Sociedade brasileira**: uma história através dos movimentos sociais: da crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1994. (versão acrescida, 136p.)
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política de educação infantil**: proposta. Brasília, DF: MEC, 1993.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2005**. Brasília, DF: MEC, 2005.
- KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MARTINS, Maria Cristina. **As escolas e creches comunitárias nas favelas do Rio**: Uma história de “correr atrás” da escola contra o jogo do “é pegar ou largar”. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.
- MINAYO, M. Cecília. Escolas comunitárias: oposição à escola pública? **Proposta**, Rio de Janeiro: FASE, n. 25, p.18-45, 1985.
- MOISÉS, J. A. et al. **Cidade**: povo e poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra [s.d] . v.5.p
- RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal. **Resolução SMDS, nº 28**, de maio de 1986. Rio de Janeiro, 1986.
- RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal. Resolução SMDS, n. 98, de agosto de 1989. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**, n. 107, 18 ago. 1989.
- \_\_\_\_\_. **Proposta curricular para as creches e escolas comunitárias da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social**. Rio de Janeiro: SMDS, 1992.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. GT Interinstitucional de Educação Infantil. **A implantação de uma política articulada de educação infantil no Município do Rio de Janeiro**: limites e possibilidades. Rio de Janeiro, jun. 1994a. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. Coordenadoria de Infra-estrutura. Coordenação de Estudos, Pesquisas e Avaliação. **Relatório sobre levantamento do quadro demonstrativo de pessoal das creches e pré-escolas DS/DCE – 1994**. Rio de Janeiro, out. 1994b. Mimeografado.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche – 1984. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 90-103.

\_\_\_\_\_. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 115, p.25-63, 2002.

TAVARES, M. Tereza Goudard. **Caminhos e descaminhos da “educação paralela”**: um estudo sobre o cotidiano das creches e escolas comunitárias da Maré. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1992.

\_\_\_\_\_. Escolas comunitárias no Brasil: solução de um problema ou denúncia de uma histórica omissão? In: GARCIA, R. L. **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2000. p.159-167.

TELES, Irene da G. **Do comunitário ao público**: considerações sobre a luta das classes populares pela pré-escola pública no município do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1993.

VALLA, Victor V. **Educação e favela**: políticas para as favelas do Rio de Janeiro. 1940-1985. Petrópolis: Vozes, 1986.

VIEIRA, Livia. A creche comunitária “Casinha da Vovó”: prática de manutenção/prática de educação – 1985. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p.135-178.

\_\_\_\_\_. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 67, p.3-16, 1988.

*Recebido em 21.12.08*

*Aprovado em 21.12.08*

# TRANSFORMAÇÕES ESPACIAIS NA CRECHE: a busca de lugares de desenvolvimento

Ana Rosa Costa Picanço Moreira \*

Vera Maria Ramos de Vasconcellos \*\*

## RESUMO

O trabalho busca investigar como crianças de 04 a 23 meses e seus educadores organizam e transformam o espaço/lugar da creche. Utilizamos o *estudo de caso* como método para avaliar como o ambiente para crianças pequenas tem sido planejado pelos educadores. Analisamos os critérios de seleção e disposição do mobiliário e equipamentos. Investigamos as transformações espaciais ocorridas nas salas de atividades de 3 berçários (1 BI e 2 BII) organizadas pelos educadores, orientadas pela direção, em parceria com a equipe de pesquisa de 2006 a 2008, numa creche institucional do município do Rio de Janeiro.<sup>1</sup> Foram introduzidos estruturadores espaciais e realizadas fotografias, oficinas e sessões reflexivas com os educadores, quando discutimos nossas propostas de investigação, levando-os a construir um olhar investigativo e reflexivo sobre os ambientes construídos. À medida que os educadores participaram da pesquisa, a organização do espaço ganhou um *lugar* diferenciado no trabalho pedagógico, deixando de ser elemento secundário de seus planejamentos. Os educadores puderam redimensionar a própria compreensão dos aspectos espaciais na ação pedagógica, potencializando os ambientes das salas de atividades. Igualmente, contribuímos para a formação permanente da creche, provocando um repensar coletivo das ações cotidianas naturalizadas, levando-os a entender que o espaço é pedagógico.

**Palavras-chave:** Creche – Ambiente – Crianças pequenas

## ABSTRACT

### TRANSFORMING SPACE IN CHILD CARE CENTERS: a search for places of development

This work analyzes how children from 4 to 23 months of age and their educators organize and transform the space/place of their child care center. We use the *case study* as a method for looking at how the environment for young children has been

---

\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ, Brasil. Psicóloga. Mestre em Psicologia Social pela UGF/RJ. Endereço para correspondência: Rua São Francisco Xavier, 524, bloco F, sala 12005. Maracanã – 20550-990 Rio de Janeiro/RJ. E-mail: anarosamaio@uol.com.br

\*\* PhD pela University of Sussex, UK (1987), com Pós-doutorado na Universidade de Carolina do Norte, Chapel Hill, USA (1994). Professora titular/orientadora de Educação Infantil na FE/UERJ e no Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ, Brasil. Endereço para correspondência: Rua São Francisco Xavier, 524, bloco F, sala 12005. Maracanã – 20550-990 Rio de Janeiro/RJ. E-mail: vmrv@openlink.com.br

<sup>1</sup> As autoras agradecem à equipe da Creche Institucional Dr Paulo Niemeyer, em especial à sua diretora, Prof<sup>a</sup> Rosangela Almeida de Oliveira, e à FAPERJ pelo apoio financeiro à pesquisa.

planned out by educators. We analyze the criteria for selection and arrangement of furniture and equipment. To that end, we investigated the spatial transformations that took place in 3 nursery rooms (1 y-old and 2 y-old) at an institutional daycare center in the city of Rio de Janeiro between 2006 and 2008. We analyzed the way in which they were organized by educators under the direction of managers working together with the research team. Spatial structures were introduced, photographs were taken, and workshops were performed, along with brainstorming sessions with the educators where our lines of investigation were discussed, leading them to develop an investigative and reflective glance toward the environments that were being created. As the educators participated in the research, the spatial organization gained an enhanced *role* in their pedagogic work, no longer being relegated to a secondary consideration in their planning. The educators were able to rethink their own understanding of the spatial aspects of their pedagogical activities, increasing the potential of the environments in the activity room. At the same time, we contributed to the permanent arrangement of the day care center, stimulating a collective rethinking of the natural flow of everyday activities, and helping them keep in mind the fact that *space* is a pedagogical element of daycare.

**Keywords:** Daycare center – Environment – Young children

## INTRODUÇÃO

A organização do ambiente físico apresenta-se como um dos elementos-chave na educação de crianças pequenas. De acordo com os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), a organização espacial constitui-se numa das referências funcionais e estéticas dos ambientes físicos, devendo, portanto, receber destaque especial na proposta pedagógica da creche. Igualmente, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 1999), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) concebem os aspectos do ambiente como “elementos essenciais do projeto educativo”, salientando tanto a estruturação do espaço quanto o arranjo espacial.<sup>2</sup>

Faria (1999) destaca o espaço físico como um dos itens fundamentais para uma Pedagogia da Infância, colocando que: “... o espaço físico de qualquer tipo de centro de Educação Infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos (...) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis.” (p.70-71).

A seleção e o uso de materiais, mobílias, brinquedos, equipamentos, bem como a sua arrumação no espaço não são feitos aleatoriamente; ao contrário, o ambiente é um elemento constitutivo do processo educacional que expressa as concepções de infância, desenvolvimento e educação nas quais a instituição se pauta, além de definir as expectativas que tem de seus usuários – crianças e adultos. Por isso, pode-se dizer que a organização espacial das salas de atividade, longe de ser um mero pano-de-fundo, apresenta-se como “parceiro pedagógico dos educadores” para a realização da sua prática cotidiana (HORN, 2005). Acrescentam Santana et al (2002) que o arranjo espacial tanto pode contribuir para a dependência, como para a autonomia da criança, sendo esse um elemento integrador do contexto de educação infantil. Entendemos, como Frago e Escolano (2001), que “o espaço-escolar é também uma construção cultural e, portanto, histórica (p. 46).” Nesse sentido, a ar-

<sup>2</sup> Termo utilizado primeiramente por Alan Legendre, em 1983, para se referir tanto aos aspectos quantitativos (materiais e equipamentos disponíveis e elementos arquitetônicos) como aos qualitativos (configuração geral do local) de um determinado espaço físico. No artigo “Organização do espaço em instituições pré-escolares”, Campos-de-Carvalho e Rubiano, em 1994, destacam os aspectos qualitativos do ambiente, concebendo de que maneira os móveis e equipamentos existentes num local estão posicionados entre si.

rumação das salas de atividades deve ser cuidadosamente planejada de modo a favorecer interações de crianças e dessas com adultos, mais autônomas e cooperativas.

Oliveira (2002) ressalta que as interações criança-criança apresentam uma riqueza de conteúdos incontestável, entretanto elas ganham diferentes contornos de acordo com o contexto em que se encontram. Assim, "... preparar um contexto para a emergência de interações promotoras do desenvolvimento subordina-se à necessidade de que o arranjo das condições de aprendizagem articule adequadamente conteúdos, atividades, horários, espaços, objetos e parceiros disponíveis." (p. 191).

Com base nesses pressupostos, este trabalho procura investigar e discutir como os espaços/lugares das salas de atividades das crianças de 04 a 23 meses de três turmas de berçário (Berçários I e II<sup>3</sup>) têm sido organizados pelos educadores e pela direção da creche durante os dois últimos anos, período esse da parceria do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão (NEI: P&E/UERJ) com a Creche Institucional Doutor Paulo Niemeyer. Inicialmente, será apresentada uma revisão bibliográfica sobre o tema de estudo e, em seguida, apresentaremos os percursos metodológicos até aqui adotados, com o propósito de conquistar a equipe de professores/educadores da unidade a participar como co-construtores desta pesquisa.

## A interface: organização espacial e desenvolvimento infantil

Vários pesquisadores têm voltado sua atenção para as influências do ambiente físico e o seu papel de facilitador ou não de contatos, principalmente entre crianças pequenas. David e Weinstein (1987) e Campos-de-Carvalho (2000) chamam a atenção para as influências das características do espaço físico no desenvolvimento, enfatizando que os ambientes destinados a crianças deveriam desempenhar funções relacionadas ao desenvolvimento, tais como a de promover a identidade pessoal através da personalização de espaços e objetos; propiciar o desenvolvimento da autonomia na execução de suas atividades; oferecer oportunidades para a expressão dos movimentos e sentidos; possibilitar

tanto contatos com os companheiros (crianças e adultos), quanto momentos de privacidade e, por fim, propiciar segurança e confiança para explorar o meio. Sobre esta última função, Olds (1987) alerta para a importância da organização de um ambiente simultaneamente seguro e desafiador.

Pode-se dizer que o estudo sobre a influência dos arranjos espaciais no comportamento infantil em creches, no Brasil, tem como referência internacional as pesquisas de Legendre (1983, 1985, 1987, 2000) e, no plano nacional, as investigações de Campos-de-Carvalho (1990, 1993, 2004), na área da Psicologia. Esses autores têm privilegiado como metodologia o experimento ecológico (BRONFRENBERGER, 1977; LEGENDRE, 1985), isto é, a manipulação sistemática de uma única variável (a da investigação), mantendo os outros elementos do ambiente presentes e preservando, na medida do possível, o sistema de interdependência dos componentes ambientais.

Legendre vem estudando o papel dos arranjos espaciais como suporte para as interações de crianças pequenas em creches francesas, há mais de 20 anos. Os dados têm sido coletados durante as atividades livres, mediante a videogravação. Os primeiros experimentos (LEGENDRE, 1983, 1985, 1987) lhe permitiram elaborar três grandes categorias de arranjos espaciais e a definição de zonas espaciais, de acordo com o nível de estruturação dos ambientes. O **arranjo semi-aberto** é aquele que permite à criança ter visão de todo o ambiente e apresenta zonas estruturadas do tipo circunscritas. As zonas circunscritas (ZC) caracterizam-se por uma delimitação de, no mínimo, três barreiras formadas por objetos, mobiliário ou elementos da arquitetura fechando uma área. Podem ser ilustradas por uma casinha de boneca, por um palco de teatro de fantoche ou por um cantinho com divisórias baixas. Este arranjo espacial oferece às crianças um ambiente simultaneamente diversificado e estável, atendendo às necessidades de segurança, por permitir a visualização de outras crianças e do adulto. Por isso, tem sido o arranjo mais favorável à ocorrência de interações intensas e duradouras de crianças.

<sup>3</sup> O Berçário I contempla crianças de 04 a 11 meses e os 2 Berçários II, crianças de 12 a 23 meses.

O **arranjo aberto** não apresenta zonas circunscritas; pelo contrário, apresenta o espaço central livre favorecendo a proximidade e maior dependência das crianças, visto que os adultos funcionam como estruturadores privilegiados do ambiente (estruturadores sociais). Geralmente, esse tipo de arranjo espacial é o mais encontrado nas salas da educação infantil, especialmente nas de crianças com idades entre 1 e 3 anos.

O **arranjo fechado** é identificado pela presença de barreiras altas que impedem a apreensão pela criança do ambiente na sua totalidade e as incentiva a permanecer em uma das áreas criadas, preferencialmente em volta do adulto, suscitando poucas interações de crianças.

Com base nas pesquisas de Legendre, Campos-de-Carvalho (1990) iniciou uma série de estudos investigando a relação entre o tipo de arranjo espacial e o uso dos ambientes voltados para a realização de atividades físicas de crianças de baixa renda, com idades entre 2 e 3 anos, em duas creches da cidade de Ribeirão Preto, São Paulo. Os dados foram coletados através da fotografia buscando captar a associação de pares e a distribuição das crianças pelo espaço nos três tipos de organização espacial: arranjo espacial aberto amplo e vazio, sem zonas circunscritas (fase 1), arranjo espacial aberto com espaço central amplo e vazio e a introdução de estantes nas laterais (fase 2) e arranjo espacial semi-aberto com zonas circunscritas (fase 3). Os resultados apontaram para uma tendência das crianças se concentrarem nas zonas mais estruturadas do ambiente, ou seja, na zona do adulto (fase 1), nas zonas estruturadas por estantes (fase 2) e nas zonas circunscritas (fase 3), sinalizando a importância do ambiente estar estruturado para propiciar interações de crianças. Portanto, quanto menos estruturado for o ambiente maior é a concentração de crianças em volta do adulto.

A partir de então, Campos-de-Carvalho e seus colaboradores vêm ampliando esses estudos, realizando novas análises em creches de outras naturezas (creche da USP e creches públicas), no município de Ribeirão Preto, com sujeitos de idades diferentes (crianças de 1-2 anos e 3-4 anos) e utilizando a videogravação (MENEGHINI & CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003).

Campos-de-Carvalho, Meneghini e Mingorance (1996) fizeram uma re-análise dos dados para verificar a ocorrência de pares infantis em cada tipo de arranjo espacial. Foi observado que as áreas de maior estruturação espacial favorecem a ocorrência de parcerias entre crianças e a diminuição de parcerias com o adulto.

Posteriormente, Meneghini e Campos-de-Carvalho (1997) investigaram, a partir do mesmo material, a formação de agrupamentos com mais crianças (díades, tríades, políades). Os resultados mostraram que as díades foram mais frequentes nos três arranjos, embora tenha ocorrido um aumento dos agrupamentos entre crianças nas áreas de maior estruturação espacial. Este estudo sugere que a estruturação espacial possibilita a ocorrência de agrupamentos com maior número de crianças.

Campos-de-Carvalho e Padovani (2000) também realizaram uma nova análise dos agrupamentos que apareciam nas fotos e construíram as categorias “preferenciais” e “ocasionais”. Esse estudo demonstrou que os agrupamentos preferenciais e ocasionais intensificaram-se no ambiente de maior grau de estruturação (fase 3); os dois tipos de agrupamento ocorreram com mais frequência nas fases 2 e 3; e, na fase 1, os agrupamentos ocorreram em volta do adulto, sendo que os agrupamentos ocasionais superaram significativamente os escores obtidos na fase 3.

Campos-de-Carvalho e Mingorance (1999) investigaram as preferências das crianças por zonas circunscritas, examinando o papel da circunscrição e superfície de apoio (encontrada nas estantes para a construção de ZsCs<sup>4</sup>). Esta pesquisa investigou crianças com idades de 2-3 anos na creche da USP-Ribeirão Preto utilizando três câmeras de videoteipe para a coleta dos dados. Os resultados destacaram as ZsCs com apoio como as mais procuradas pelas crianças.

Também Bonfim (2002, “citado por” BONFIM, 2006) evidenciou a importância da estruturação espacial por meio da construção de ZsCs no con-

<sup>4</sup> As zonas circunscritas (ZC) caracterizam-se por uma delimitação de, no mínimo, três barreiras formadas por objetos, mobiliário ou elementos da arquitetura, fechando uma área. Podem ser ilustradas por uma casinha de boneca, por um palco de teatro de fantoche ou por um cantinho com divisórias baixas.

tato entre crianças com idades entre 1 e 4 anos e delas com a educadora, em duas creches municipais de Ribeirão Preto. Foi utilizada a videogravação para coletar os dados em três arranjos espaciais (fases 1 e 2 sem ZC - respectivamente espaço amplo e vazio e espaço com estantes baixas nas laterais - e fase 3 com ZC). Dentre os resultados encontrados, destaca-se a especificidade do papel do arranjo espacial para as crianças de 1-2 anos, qual seja, as zonas circunscritas e a área ao redor do adulto foram ocupadas com frequência similar, sugerindo que, em qualquer arranjo espacial, as crianças pequenas precisam estar próximas da educadora.

Mais recentemente, essa autora (2006) investigou quatro novos grupos de crianças de 1-2 anos naqueles três arranjos espaciais, em quatro creches públicas, comparando-os com os resultados obtidos no estudo anterior. Foram analisadas quatro categorias comportamentais: atividade individual, espectador, troca social e comportamento socialmente dirigido. Dessas, a atividade individual, na maioria dos arranjos espaciais e creches, foi a mais freqüente, enquanto o comportamento socialmente dirigido foi o menos freqüente. Em relação à organização social, os resultados mostraram que as áreas formadas pelas estantes baixas, encostadas nas paredes, e as ZsCs são importantes, devendo estar presentes no ambiente de educação dos pequenos.

Moreira (1992) seguiu a mesma metodologia dos estudos anteriormente citados e também destacou a organização espacial das creches como parte da proposta pedagógica. O estudo foi conduzido em uma creche filantrópica do Rio de Janeiro com crianças de 2 anos de idade. Foram analisadas diferentes categorias de interação de crianças (atenção participante, tentativa, imitação, brincadeira complementar agonística e não-agonística<sup>5</sup>), interação de crianças com a educadora (relação simétrica e assimétrica de papéis) e interação com o meio físico (exploração e observação) em dois tipos de arranjo espacial: original (presença de uma ZC formada pela própria arquitetura) e transformado (introdução de duas divisórias baixas de lona em dois cantos do pátio). Os resultados mostraram que o espaço físico transformado promoveu maior distribuição das crianças pelo espaço, com o

predomínio da imitação de brincadeiras motoras. As interações das crianças com a educadora foram freqüentemente simétricas, mostrando maior autonomia em suas brincadeiras.

Apesar de os estudos citados demonstrarem que a organização espacial afeta significativamente as interações das crianças, e dessas com os adultos e com o meio físico, principalmente em relação às suas preferências espaciais, a organização dos ambientes ainda é pouco explorada nos projetos pedagógicos, limitando-se, muitas vezes, à menção da necessidade de haver espaços amplos para o exercício dos movimentos e rico de estímulos (cores, formas e tamanhos diversos dos objetos). Compartilhamos com Frago e Escolano (2001) a ideia de que o tempo, o espaço e a linguagem são elementos cruciais para a compreensão do social, seja no âmbito individual ou interpessoal.

Assim sendo, acreditar que exista uma forma ideal e única de se organizarem espaços de educação infantil é um grande erro, pois crianças e adultos estão em desenvolvimento constante, o que nos obriga a pensar que, se os sujeitos se transformam, os ambientes precisam acompanhá-los. Pode-se dizer que o melhor espaço para as crianças se desenvolverem é sempre o espaço que oferece possibilidades de ser mexido e transformado (SANTANA et al, 2002).

De acordo com Lima (1989), "... é preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua própria ação." (p.72).

É através da apropriação que a criança pode transformar o espaço em lugar, isto é, ao se apropriar do espaço ela lhe confere sentido, sentindo-se parte dele (LIMA, 1989).

A criança pequena apreende o espaço com base nas suas percepções, que são fortemente carregadas de afetividade, através de suas vivências sen-

<sup>5</sup> Brincadeira complementar agonística refere-se à atividade comum entre crianças na qual a sequência completa das ações é repartida entre os participantes de modo competitivo. Por exemplo, quando as crianças disputam a posse de um mesmo objeto, sem a possibilidade de dividi-lo ou de explorá-lo em conjunto. A brincadeira complementar não-agonística caracteriza-se pela divisão do objeto. Por exemplo, quando as crianças exploram juntas o mesmo objeto.

sório-motoras e culturais. Tuan (1983) destaca a relação afetiva, presente nas interações pessoa-ambiente, que transforma o espaço em lugar, ou seja, aquilo que inicialmente se apresentava como algo indiferente e abstrato – o espaço –, na medida em que é sentido, ganha significado próprio (ou seja, “sentido”, na perspectiva vygotskiana) e transforma-se em lugar. Esse processo de afeiçoamento ao espaço é chamado, por Tuan, de **topofilia** (LOPES, 2007; COELHO, 2007).

### O caminho metodológico – construindo lugares para o desenvolvimento infantil

O local escolhido para a realização da pesquisa foi a Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer<sup>6</sup>, inaugurada em julho de 2004. Atende a filhos de funcionários da prefeitura do Rio de Janeiro e está vinculada à Secretaria Municipal de Administração/Coordenadoria de Valorização do Servidor e ao PREVI- RIO. Recebe 156 crianças (manhã e tarde), das quais 25 estão no Berçário I (4 a 11 meses), 43 em dois Berçários II (12 a 23 meses), 40 em dois Maternais I (24 a 35 meses), 48 em duas turmas de Maternal II (36 a 47 meses). O número de educadores é de 42, dos quais 18 atuam no turno da manhã, 6 no período intermediário e 18 no turno da tarde. Muitos têm formação de magistério e, em sua maioria, são alunos dos cursos de graduação em pedagogia, educação física e letras (OLIVEIRA, 2007).

Utilizamos o *estudo de caso* como método para investigar como o ambiente para crianças pequenas tem sido planejado pelos educadores. Analisamos os critérios de seleção e disposição do mobiliário e equipamentos.

Neste trabalho, apresentaremos os passos iniciais da investigação das transformações espaciais ocorridas nas salas de atividades, orientadas pela direção em parceria com o grupo de pesquisa. Para isso, discutimos nossas propostas de investigação com os educadores, levando-os a construir um olhar investigativo e reflexivo sobre os ambientes construídos.

O período inicial caracterizou-se por um período exploratório, a partir do segundo semestre de

2006. Na primeira etapa, entregamos a cada equipe de educadores de turma uma máquina fotográfica descartável, para que fossem registrados os ambientes da creche que mais lhe chamassem atenção. O resultado foi a produção de 48 fotografias, registrando as áreas de suas salas que apresentavam “problemas”, tanto em relação à quantidade, quanto à qualidade de elementos espaciais. As fotos demonstravam armários com portas quebradas, prateleiras que comportavam simultaneamente materiais pedagógicos e pertences das crianças, divisórias despencadas, berços enfileirados que tomavam grande parte da sala do Berçário I, espaços vazios e ausência de espelho.

A segunda etapa constou da análise das fotografias, com os educadores, em *sessão reflexiva*<sup>7</sup>, onde foi possível discutir sobre a relação entre a prática pedagógica e a organização espacial das salas. Com essa metodologia, buscamos problematizar aquilo que estava *naturalizado* pelos educadores, criando possibilidades de emergir novas leituras da prática educativa naqueles ambientes e soluções para os problemas apresentados. Como resultado, cada equipe de educadores de turma procurou amenizar os problemas das salas, improvisando algumas saídas, como colocar um barbante na porta da divisória e ganchos de plástico na porta do armário, para mantê-los fechados, e prender uma cortina na frente da estante, para isolar das crianças o material dos educadores.

A terceira etapa foi marcada pela realização de uma oficina de *caixas-ambiente*<sup>8</sup>, na qual os educadores foram incentivados a construir em caixas de sapatos as salas de atividade no “modo como gostariam que elas fossem”. O resultado foi a produção de ambientes que apresentavam uma série de elementos estruturadores, como espelho, cantininhos, prateleiras baixas para os brinquedos, armários suspensos para o material dos educadores,

<sup>6</sup> Nome escolhido em homenagem ao grande médico de renome internacional, que faleceu em março de 2004.

<sup>7</sup> Segundo Szundy (2005, p.90, citado por Silva, s/d, p.13), as sessões reflexivas são contextos em que são criadas oportunidades de construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão.

<sup>8</sup> A caixa-ambiente se constitui numa possibilidade de planejar o ambiente mediante a utilização de materiais de arte e sucata.

dentre outros, demonstrando o quanto eles têm clareza do que é um bom ambiente para educação infantil.

Complementando a intervenção do NEI: P&E/ UERJ, uma turma do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da UFRJ (PROARQ) participou da quarta etapa<sup>9</sup>. Os alunos fizeram uma análise sobre a qualidade do ambiente construído. Como resultado foram produzidos quatro trabalhos da disciplina Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído (LIMA et al, 2007; RAMIRES et al, 2007; MOURA & FRAGOSO, 2007; MENDONÇA et al 2007<sup>10</sup>), nos quais foram analisados fatores técnico-constructivos (materiais, padrão construtivo, conforto ambiental etc.), fatores funcionais (adequação, segurança, circulações, acessibilidade, escala etc.) e fatores comportamentais (cognição, atitude, imagem etc.). Os instrumentos utilizados foram a observação compartilhada e outras ferramentas da Avaliação Pós-Ocupação (APO), como a análise *walkthrough*, os questionários, as entrevistas, os mapas cognitivos e os poemas dos desejos (*Wish Poems*)<sup>11</sup>.

A quinta etapa ocorreu em julho de 2007, quando dois projetos de pesquisa sobre a organização espacial foram apresentados a todos os educadores e à direção da creche. O primeiro foi o projeto de mestrado (PROARQ/UFRJ), de Héliide Cristina Steenhagen Blower, continuação do anteriormente citado<sup>12</sup>. O segundo, de doutorado (PROPED/UERJ), de Ana Rosa Picanço Moreira, tem como foco o arranjo espacial das turmas de berçário.

Como resultado dessa etapa, em janeiro de 2008, durante a semana pedagógica organizada pela direção, pudemos registrar, através da videogravação, os novos arranjos das salas de atividades produzidos pelos educadores. Notamos que as discussões que haviam sido feitas sobre a importância da organização espacial estavam sendo apropriadas pela direção e pelos educadores, que procuraram estruturar as diferentes dimensões das salas – paredes, teto e chão – com variados objetos, como painéis, cantinhos temáticos, móveis e outros, organizando as salas para receber as crianças no período de inserção.

Algumas mudanças estruturais na creche podem ser sentidas. Dentre elas, ressaltamos a re-

estruturação arquitetônica das salas dos Berçários II (50 e 51), projetada pela direção, acatando sugestão dos educadores e de algumas famílias, que demonstraram o desejo de ver seus filhos nas salas de atividades através de uma vidraça. Anteriormente, as salas eram separadas parcialmente por uma divisória que apresentava numa extremidade uma pequena abertura com cerca, onde as crianças freqüentemente se comunicavam. Embora a abertura favorecesse interações interessantes de crianças das duas turmas, as atividades dirigidas eram prejudicadas pelo som vindo de uma sala para outra. Por tal razão, a direção providenciou a separação das salas por uma divisória até o teto, com vidro na altura das crianças, de modo a preservar a interação visual das duas turmas, dar visibilidade da sala às famílias das crianças, anteriormente isoladas, além de preservar a privacidade sonora de cada grupo.

O *wish poem*<sup>13</sup> (SANOFF, 1991) apontou para a necessidade da creche colocar armários suspensos nas três salas de berçários para guardar os materiais de trabalho dos educadores e suportes para as mochilas das crianças.

A sexta etapa caracterizou-se pela introdução nas salas dos berçários de almofadas de grandes dimensões (duas por sala) com motivos de animais (joaninha, sapo, jacaré, leão e gato), com o objetivo de promover interações mais duradouras e com enredos sofisticados, facilitando o desenvolvimento da oralidade, da imaginação e das brincadeiras compartilhadas dos bebês. Essa foi a primeira intervenção direta da pesquisa de doutorado ora citada. Como resultado, as crianças das turmas dos Berçários utilizaram as almofadas como estruturadores móveis, deslocados para cima dos colcho-

<sup>9</sup> Nós, autoras deste artigo, fazemos parte do GAE (Grupo Ambiente Educação) - [www.fau.ufrj.br](http://www.fau.ufrj.br)

<sup>10</sup> Esse trabalho deu origem à pesquisa de mestrado de Héliide Cristina Steenhagen Blower.

<sup>11</sup> Maiores detalhes são encontrados no artigo de Azevedo et al. (2008): "Uma abordagem transdisciplinar e inclusiva da criança na avaliação e na concepção de ambientes construídos para a educação Infantil".

<sup>12</sup> Resultou na dissertação intitulada "O lugar do ambiente na educação infantil: estudo de caso na creche Doutor Paulo Niemeyer", sob a orientação da Profa Giselle Arteiro e Profa Vera Vasconcellos (PROARQ/FAU/UFRJ), defendida em 28/02/08.

<sup>13</sup> Essa metodologia consiste em o usuário ou futuro-usuário desenhar ou escrever o que gostaria que a creche fosse ou o que ela tivesse.

netes e para as áreas próximas das paredes. As crianças mais velhas dos Berçários II também criaram pequenos enredos para esses bichinhos.

A sétima foi pautada num aspecto do ambiente apontado pelos educadores como sensível, qual seja, a necessidade de eles terem um espaço reservado e seguro para o material de trabalho. Na busca de levá-los a refletir sobre o arranjo dos próprios espaços, entregamos alguns cestos e caixas de vime<sup>14</sup> para que eles começassem essa organização. O resultado foi a organização dos objetos por caixa de acordo com seu uso. Por exemplo, o material de artes, como papéis, tinta, lápis de cera etc, foi guardado nas caixas maiores. Os remédios das crianças nas menores e os lençóis em caixas sem tampa. As caixas foram colocadas sobre o mobiliário dentro da sala do Berçário I e no espaço entre as salas dos Berçários II.

Seguindo a experiência do registro fotográfico, inicialmente proposto pelas pesquisadoras, os educadores prenderam fotografias das crianças no chão da sala do Berçário I de maneira que elas pudessem tocá-las tanto com as mãos quanto com os pés ou com outra parte do corpo. Isso contribuiu para a apropriação dos espaços da sala pelas crianças que, desde muito cedo, constroem significados sobre o meio que as cerca.

## Seguindo com a pesquisa

Ao longo da produção dos dados, vimos que a organização do espaço ganhou um “lugar” diferenciado no trabalho pedagógico da creche. Se, inicialmente, a organização dos espaços era considerada um elemento secundário, na medida em que os educadores participaram da pesquisa, puderam redimensionar a compreensão sobre os aspectos espaciais na ação pedagógica, potencializando os ambientes das salas de atividades.

Também, ao darmos ênfase à participação dos educadores no processo investigativo, contribuimos para a sua formação permanente, de modo a provocar um repensar coletivo das ações cotidianas naturalizadas. Como assinala Silva (s/d, p. 2):

... a ação dos pesquisadores da universidade e da creche para investigar as suas próprias ações, está sendo compreendida e examinada como um pro-

cesso de colaboração em que juntos analisam práticas, refletem criticamente e argumentam para a (des)construção de ações cotidianas e de interesses que realmente embasem as práticas no espaço da creche.

As sessões reflexivas possibilitaram que os educadores se colocassem diante das dificuldades e construíssem, coletivamente, saídas possíveis para os impasses institucionais. Assim, restos de materiais se transformaram em sucatas para a confecção de elementos de estruturação dos espaços: tapetes, painéis e almofadas.

Revedo (com as fotos) as etapas percorridas, vemos que a primeira teve um valor de “denúncia”. Os lugares fotografados mostravam as deficiências do ambiente, o que faltava ou que precisava de reparo. Os educadores apontavam o que deveria ser cobrado da direção, apresentando uma ausência de envolvimento e responsabilidade com os problemas.

Na segunda etapa (sessão reflexiva), procurou-se partilhar com todos os envolvidos a necessidade de busca de soluções mais imediatas, em alguns casos soluções simples, até mesmo temporárias.

Na terceira etapa (caixa-ambiente), os educadores foram envolvidos na possibilidade de pensar juntos, enquanto equipe, o melhor ambiente para cada sala. Nesse momento, ficou clara a distância entre o sonho e a realidade. Em alguns casos, as caixas produzidas eram lindas, porém muito distantes das possibilidades reais. Também ficou evidente o quanto os educadores têm clareza do que deve ser encontrado numa sala de educação infantil.

Quanto à quarta etapa, que começou com o envolvimento dos alunos do PROARQ/UFRJ, já havia na equipe da creche uma maior compreensão das intenções de nossa pesquisa, voltada para o espaço/lugar. A colaboração de todos foi bastante produtiva, culminando com a quinta etapa, em que duas pós-graduandas (uma mestranda e outra doutoranda) apresentaram sua propostas e puderam, definitivamente, contar com a equipe de educadores da creche na sustentação das mesmas.

<sup>14</sup> Foram 7 cestos de diferentes tamanhos: 4 com tampa e 3 sem tampa.

O ano de 2008 começa com os educadores produzindo, através de materiais reciclados, muitos enfeites e belas decorações para as diferentes salas, o que foi por nós registrado em vídeo, servindo para novas discussões (sessões reflexivas) sobre organização espacial. No meado do ano, reestruturações espaciais foram promovidas pela direção, acatando sugestões não só das educadoras e pesquisadoras, como das famílias.

Na sexta etapa, introduzimos animais/almofadas, na tentativa de pensarmos os artefatos como facilitadores das interações de crianças. As almofadas não só ajudaram na estruturação do ambiente, como ampliaram o repertório de propostas pedagógicas para os educadores e de brincadeiras para as crianças.

A sétima etapa buscou atender às demandas dos educadores, porém dando a eles a autonomia de uso, destino e função de 7 cestas de vime (3

sem tampa e 4 com tampa). Nosso propósito foi levá-los a tomar a si a responsabilidade da organização e estruturação de seus espaços e objetos, para, então, convidá-los a seguir pensando na estruturação dos ambientes para e com as crianças.

Notamos que as reflexões coletivas têm provocado mudanças significativas que vão além das práticas educativas, visto que afetam a estrutura institucional na qual essas práticas se dão. Seguimos com nossa pesquisa, refletindo com os educadores as soluções encontradas pelas equipes para as diferentes demandas delas mesmas, das crianças e da própria pesquisa, assim como ressignificando os achados investigativos citados na primeira parte deste artigo. Esperamos que a experiência com esta metodologia seja uma contribuição para outras pesquisas que privilegiem o viés interventivo no contexto de investigação.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, G.A.N. et al. Uma abordagem transdisciplinar e inclusiva da criança na avaliação e na concepção de ambientes construídos para a educação infantil. In: DUARTE, C.R.; RHEINGANTZ, P.A.; AZEVEDO, G.; BRONSTEIN, L. **O lugar do projeto: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007.
- BLOWER, H. C. S. **O lugar do ambiente na educação infantil**: estudo de caso na creche Doutor Paulo Niemeyer. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- BONFIM, J. **Trocas sociais de crianças de 1-2 anos e arranjos espaciais em creches**. 2006. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. 3 v.
- \_\_\_\_\_. Parecer nº 04, de 06 de setembro de 2000. Parecer normativo sobre as diretrizes operacionais para a educação infantil. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB004v03.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2008.
- \_\_\_\_\_. Resolução 01, de 07 de abril de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p.18.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006.
- BRONFENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, p.513-531, 1977.
- CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I. **Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creche**. 1990. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1990.
- \_\_\_\_\_. Psicologia ambiental: algumas considerações. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v.9, n.2, p.435-447, 1993.
- \_\_\_\_\_. O porquê da preocupação com o ambiente físico. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. e cols. **Os fazeres na educação infantil**. 2. ed. rev. e ampl. . São Paulo: Cortez, 2000.

- CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I. Psicologia ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. In: GÜNTHER, H.; PINHEIRO, J. Q.; GUZZO, R.S.L. (Orgs.) **Psicologia ambiental**: entendendo as relações do homem com seu ambiente. Campinas: Alínea. 2004.
- CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I.; MINGORANCE, R.C. Zonas circunscritas e ocupação do espaço por crianças pequenas em creche. **Revista Interamericana de Psicologia**, Porto Alegre, v.33, n.2, p.67-89, 1999.
- CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I.; MENECHINI, R.; MINGORANCE, R.C. Arranjo espacial e formação de pares entre crianças de 2-3 anos em creches. **Psico**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p.117-137, 1996.
- CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I.; PADOVANI, . Agrupamentos preferenciais e arranjos espaciais em creches. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.5, n.2, p.443-470, 2000.
- CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I.; RUBIANO, M.R.B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez. 1994.
- COELHO, G. do N. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, V.M.R. de; SARMENTO, M.J. (Orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- DAVID, T.G.; WEINSTEIN, C.S. The built environment and children development. In: WEINSTEIN, C.S.; DAVID, T.G. (Eds.). **Spaces for children: the built environment and child development**. New York: Plenum, 1987. p.3-17.
- FARIA, A.L.G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES. M.S. (Orgs.). **Educação pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados / UNICAMP, 1999. p. 67-97. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 62).
- FRAGA, A.V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HORN, M. da G.S. O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil. **Revista Criança**, Brasília: MEC, n.38, p.27-30, jan. 2005.
- LEGENDRE. A. Appropriation par les enfants de l'environnement architectural. **Enfance**, Paris, n.3, p.389-395, 1983.
- \_\_\_\_\_. L'expérimentation écologique dans l'approche des comportements sociaux de jeunes enfants en groupe. In: BAUDONIERE, P. M. (Ed.). **Etudier l'enfant de la naissance à 3 ans**. Paris: CNRS, 1985. p.165-181. (Collection comportements).
- \_\_\_\_\_. Effect de transformations de l'espace d'activités sur les échanges sociaux de jeunes enfants en creche. **Psychologie Française**, Paris, v. 32, n.1/2, p.31-43, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Toddler's social development in day-care centers**: an environmental perspective. 2000. Trabalho apresentado no 3º Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. Niterói, 2000.
- LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.
- LIMA, A.; CLAPER, J.; PINHO, M.; FULCHE, R. **Relatório final de avaliação de desempenho do ambiente construído**. Trabalho de Conclusão da Disciplina (Avaliação de desempenho do ambiente construído) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- LOPES, J.J.M. Espaço, lugar e territórios de identidade: a invisibilidade das crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, V.M.R. de; SARMENTO, M.J. (Orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p.151-172.
- MENECHINI, R.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I. Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças pequenas em creches. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v.7, n.1, p.63-78, 1997.
- MENECHINI, R.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre: UFRGS, v. 16, n.2, p.367-378, 2003.
- MENDONÇA, A.; BLOWER, H.C.; PÁSCOA, O. **Creche Paulo Niemeyer**: questões cognitivas. Trabalho de final da disciplina (Avaliação de desempenho do ambiente construído) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- MOREIRA, A.R.C.P. **Transformações espaciais e interação social entre crianças de dois anos de idade**: uma proposta educacional para a creche. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1992.

- MOURA, M.; FRAGOSO, T. **Creche Paulo Niemeyer** Trabalho de final da disciplina (Avaliação de desempenho do ambiente construído) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- OLDS, A.R. Designing settings for infant and toddlers. In: WEINSTEIN, C.S.; DAVID, T.G. (Eds.). **Spaces for children: the built environment and child development**. New York: Plenum, 1987. p.117-138.
- OLIVEIRA, R. **Creche: lugar de gente feliz**. 2007. TCC de graduação – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2007.
- OLIVEIRA, Z.M.R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação).
- RAMIRES, G.; CARDOSO, S.Z.; DELVIZIO, V. **Avaliação pós-ocupação do edifício da creche municipal Paulo Niemeyer/RJ**. 2007. Trabalho de final de curso da disciplina Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído, PROARQ/FAU/UFRJ, 2007.
- SANOFF, H. **Visual research methods in design**. New York: Van Nostrand Reinhold, 1991.
- SANTANA, Claudia; VASCONCELLOS, V. M. R.; FONTOURA, Helena do Amaral. Vygotsky e arquitetura das interações: um estudo sobre o arranjo espacial na educação infantil. In: FREITAS, Maria Teresa; FISCHER, Bernard. **Crianças e adolescentes em perspectiva: a ótica das abordagens qualitativas**. Juiz de Fora: FEME, 2002. 1 CD-ROM. (ISBD 8586-9131)
- SILVA, L.S. P. **A creche como espaço de formação em contexto colaborativo**. Mimeografado.
- TUAN, Y-FU. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

*Recebido em 03.12.08*  
*Aprovado em 03.12.08*



# A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS A PARTIR DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS DEFINIDOS PELAS PROFESSORAS

Karina de Oliveira Santos Cordeiro \*

Liana Gonçalves Pontes Sodré \*\*

## RESUMO

Neste estudo, procuramos analisar a operacionalização das políticas públicas de um município a partir das falas e reflexões das profissionais que atuam diretamente com as crianças nas pré-escolas municipais de Educação Infantil, pois são elas que realizam, através da atuação pedagógica, as políticas implementadas. Com este propósito, aplicamos um questionário às professoras. A primeira parte destinou-se à caracterização do profissional, e a segunda continha palavras que serviram de base para identificar as teorias subjetivas implícitas nos discursos e nas práticas dessas profissionais. As palavras foram: autonomia, obediência, independência, iniciativa, disciplina. Os profissionais foram orientados a responder com suas próprias palavras o significado que depreendiam de cada um dos termos. A análise dos textos possibilitou desvelar idéias e crenças a respeito de atitudes e comportamentos das crianças e de alguns dos objetivos educacionais. Constatou-se que suas definições não refletem a compreensão de que as crianças podem ser protagonistas do espaço que frequentam e desenvolver autonomia na realização das atividades pedagógicas. Recomenda-se que é preciso investir na formação em serviço para que as professoras possam participar dos debates mais atuais sobre o processo de desenvolvimento humano e utilizar tais conhecimentos a favor da realização de um trabalho pedagógico.

**Palavras-chave:** Educação infantil – Políticas públicas – Autonomia

## ABSTRACT

### CHILDREN AUTONOMY THROUGH EDUCATIONAL OBJECTIVES DEFINED BY TEACHERS

In this study, we try to analyze the implementation of municipal public policies through discourses and reflections of professionals who apply directly the public policies upon

---

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB Especialista em Literatura Brasileira e Docência Superior. Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP), Amargosa/BA, Brasil. Endereço para Correspondência: Rua das Araçongas, s/n, Loteamento Parque dos Pássaros - Katyara – 45300-000 Amargosa/BA. E-mail: koscordeiro@hotmail.com.

\*\* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Pós-Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus Teixeira de Freitas/BA, e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB), Brasil. Endereço para Correspondência: Avenida SS, s/n, Jardim Caraípe, UNEB – 45 995-000 Teixeira de Freitas/BA. E-mail: lsodre@uneb.br

children in the city preschools. We applied a questionnaire to the teachers. The first part was devised to characterize the professional, the second contained words which identify implicit theories in the professionals' discourses and practices. The words were: *autonomy*, *obedience*, *independence*, *initiative* and *discipline*. Professionals were oriented to associate the meaning of these with their own words. Texts analysis revealed ideas and beliefs about children attitudes and behaviors as well as about educational objectives. We came to the conclusion that the definitions do not reflect understanding of the fact that children may be protagonists in the space that they frequent and may develop autonomy in the realization of pedagogical activities. We recommend more investment in the teachers in-service formation, so as to make possible participation in the more recent educational debates about human development process and use of these knowledge in favor of the pedagogical work.

**Keywords:** Early Childhood education – Public policies – Autonomy

## Um pouco de História

As políticas públicas para a infância refletem os conceitos ou as idéias produzidas em cada época. No Brasil Colônia, assim como na Europa no início do século XVI, a idéia que se tinha a respeito da participação infantil nas relações sociais se limitava a reconhecer que as crianças se constituíam em um ser incompleto do sujeito adulto, que necessitava ser moralizado e disciplinado.

Sobre esta discussão, pode-se encontrar no trabalho de Lopes (2005) um estudo que descreve como as crianças foram inseridas no convívio social nos movimentos migratórios no período de colonização do Brasil. Nesses movimentos, as crianças eram submetidas à sua própria sorte durante as travessias e, ao chegar aqui, ficavam à disposição da mão-de-obra para povoamento.

Lopes esclarece que as crianças que aqui chegavam vinham como pajens da nobreza, passageiros acompanhantes dos adultos, órfãos do Rei e grumetes.<sup>1</sup> Havia uma hierarquização, de acordo com o autor, quanto ao desenvolvimento do trabalho dessas crianças: os pajens serviam as mesas dos oficiais nas famílias médias urbanas, os órfãos do Rei vinham com a intenção de firmar matrimônio e aos grumetes eram destinadas às piores condições de trabalhos, pois desenvolviam as tarefas de alto risco e eram submetidos ao assédio sexual e a surras.

O estudo de Farias (2005) é outra importante contribuição para a discussão sobre a história da

atenção às crianças desde o Brasil Colônia. A autora explica que o contexto jesuítico veio dar início à história da educação no Brasil, oferecendo aos pequenos indígenas a catequização religiosa, com objetivos políticos bem definidos. A infância, nesse período, era vista como a riqueza da nação, portanto se fazia necessário educar as crianças para a fé católica e para a submissão. Consideravam a criança um ser mítico que necessitava preservar sua pureza e a moral, e um papel em branco, no qual precisavam imprimir boas condutas a fim de se tornarem bons adultos. Contudo, Farias afirma que o papel não estava branco, tendo em vista que cada criança trazia em si as marcas culturais de suas origens e que essa era uma leitura que os padres da Companhia de Jesus não conseguiam realizar.

Já na estrutura do Brasil escravocrata, a composição familiar era composta de um sistema piramidal bem definido, em cujo topo se encontrava a figura masculina do pai que detinha autoridade inflexível e inquestionável. As crianças nessa estrutura eram subdivididas em dois grupos: as crianças da casa grande e as criança escravas (FARIAS, 2005).

As crianças brancas, de acordo com a autora, eram concebidas como anjos até os cinco anos de idade, pois não faziam travessuras e eram obedientes. Dos cinco aos dez anos, já eram vistas como meninos diabos, uma vez que nessa fase

<sup>1</sup> Ver Lopes (2005)

realizavam traquinagens e, após a idade de dez anos, passavam a ser vistas como um adulto em miniatura. Em relação à educação dessas crianças, Pardal (2005) assevera que os meninos brancos davam início à instrução aos seis anos de idade, momento em que eram iniciados no latim, na gramática e em condutas de boas maneiras, a fim de que pudessem adquirir conhecimentos necessários à vida adulta, já que se tornariam os sucessores dos pais.

Já as crianças negras, conforme aponta Farias, perdiam seus direitos à infância desde o seu nascimento, uma vez que suas mães tornavam-se amas-de-leite das crianças brancas e os cuidados maternos também lhes eram subtraídos. Dos três aos sete anos de idade dava-se início aos comportamentos sociais de submissão e, após os sete anos, sua força de trabalho já começava a ser explorada. Mas, antes disso, segundo Pardal (2005), as crianças negras já participavam da rotina de trabalho de suas mães, em geral carregadas às suas costas nas diversas atividades. Frente às condições sócio-históricas, as mães não tinham condições de zelar pelo bem-estar dos filhos e os índices de mortalidade infantil das crianças negras eram altos.

As distâncias entre as realidades das diferentes infâncias no Brasil persistiram por séculos. Nunes (2005) ressalta que há dois pressupostos sobre o reconhecimento social das diferentes infâncias no Brasil: o primeiro versa sobre a intervenção social por meio das políticas e das práticas sociais para a garantia dos meios de produção; e o segundo diz respeito à compreensão de que a Educação Infantil não seria um elemento para a infância, mas para definir os lugares dos sujeitos de direitos das políticas e práticas sociais.

A despeito do tratamento desigual, nem mesmo a criança branca, nesse período, era vista como sujeito de direitos, pois a concepção de infância que predominava na sociedade contemporânea era a de um sujeito que necessitava ser moralizado e educado, e que, por conta de seu estado pueril, não seria capaz de contribuir para a sua formação. Mesmo com os estudos sobre esse período, o conceito de infância tem sido visto no seu aspecto temporal. Como exemplo disso, o dicionário *Houaiss* assim define a infância:

(s.f.) na vida do ser humano, é o período que vai do seu nascimento ao início da adolescência; 2. jur. Período da vida que é legalmente definido como aquele que vai desde o nascimento até os 12 anos, quando se inicia a adolescência.

Primeira infância, psic – no desenvolvimento das crianças período que vai de zero a três anos.

Segunda infância, psic – no desenvolvimento das crianças período que vai de três a sete anos.

Terceira infância, psic – no desenvolvimento das crianças período que vai de sete até o início da adolescência.

Essa definição diz muito pouco sobre o papel desse período da história de vida de cada pessoa. As mudanças constituídas historicamente modificaram a organização da sociedade e, conseqüentemente, a noção de infância. Autores têm enfatizado a este respeito, a exemplo de Sodré (2002), quando discorre sobre a determinação histórica da exclusão da cidadania da infância. A autora afirma que, por diversas vezes, são as classes dominantes que impõem e determinam quais são as características e o tempo de duração dessa fase, como se fosse possível aplicar um modelo hegemônico para elucidar a infância.

## Políticas públicas e formação do professor

Apesar dos esforços, o Brasil ainda não conseguiu garantir o direito de as crianças viverem como crianças, na medida em que não realiza uma política de Educação Infantil em espaços de socialização com infra-estrutura e com profissionais dispostos a compreender o sentido da infância.

Estudos contemporâneos contribuem para que possa ser observado o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia e criação. Destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Kramer (2003), nos quais a autora reconhece as crianças como cidadãos capazes de lançar um olhar crítico que pode virar pelo avesso a ordem das coisas e contribuir de forma significativa para a sua autonomia. A autora procura ver as crianças não com o propósito de compreendê-las, mas na perspectiva de perceber como podemos aprender com as mesmas.

A idéia de infância defendida por Kramer não é a de considerar a infância uma esperança para um futuro melhor, mas a de pensar nas crianças com proposições imediatas que garantam um presente com qualidade e respeito às suas especificidades.

Nesta perspectiva, faz-se necessário que a atuação dos profissionais esteja pautada na implementação e operacionalização de princípios fundamentais que propiciem às crianças espaço de efetiva participação no fazer pedagógico, uma vez que esses princípios são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Novos dilemas configuraram-se após a promulgação da LDB 9.394/96, no que diz respeito à formação necessária para atuar na Educação Infantil, pois o debate sobre a importância da formação dos profissionais da Educação Infantil se faz presente nos palcos das discussões educacionais. Os fóruns, os seminários, as conferências que discutem essa temática procuram dar um significado para a formação, seja ela inicial ou continuada, oportunidade em que são apontadas as possibilidades de inovações da prática educativa para que a mesma se torne contextualizada, dinâmica, flexível e comprometida com a participação de todos os envolvidos, de maneira que venha a contribuir no processo ensino-aprendizagem das crianças.

A formação dos profissionais da infância abrange situações que interpõem a teoria estudada nos espaços acadêmicos com a prática experienciada nos espaços de sua atuação pedagógica. O processo de formação deve proporcionar aos professores reflexões sobre os saberes que são constituídos na prática cotidiana da ação educativa, para que a atuação desses profissionais se volte para o desenvolvimento individual e coletivo das crianças.

Além disso, essa formação deve valorizar todas as experiências culturais vivenciadas pelas crianças nos diversos ambientes, o que caracterizaria, segundo Kramer (2005), a garantia do direito que as crianças têm de manifestar-se culturalmente e trazer para a escola o seu modo de ser, agir e interagir na sua comunidade. Ao realizar atividades contextualizadas com a realidade desse convívio, as crianças socializam-se e desenvolvem o seu conhecimento por meio dessas interações sociais. Assim sendo, a creche e a pré-escola não podem

ser consideradas pelos profissionais da Educação Infantil como o único espaço de desenvolvimento, daí a necessidade da utilização dessas experiências no processo de construção coletiva do conhecimento dessas crianças.

A formação desses profissionais deve estar aliçada em um conjunto de ações voltadas para a compreensão de que as crianças aprendem com a sua própria história e com a história de outras pessoas de sua relação pessoal. Ademais, é preciso que estes profissionais percebam as crianças como sujeitos partícipes, logo elas devem ser consideradas como sujeitos históricos, sociais e culturais (KRAMER, 2005).

Para Kramer, em algumas creches e pré-escolas existem ainda profissionais que desconsideram essa compreensão, apesar dos esforços para discutir, nos cursos de formação de professores, aspectos que deixem explícito o posicionamento de que as crianças são sujeitos que podem construir seu conhecimento nas interações escolares e não escolares. Não é tarefa fácil desconstruir essa relação, porém não é impossível, e as crianças têm o direito de receber uma atenção que priorize o seu desenvolvimento integral.

Compreender que o processo de formação desses profissionais ocorre na articulação entre os campos político, histórico e também filosófico é primordial para um debate coerente acerca das complexidades dessa formação. Segundo Souza (2006), a formação tem caráter político porque se encontra vinculada ao sistema de controle e de regulação social de acordo com as relações de poder e saber preestabelecidas; tem caráter histórico por refletir os interesses e as perspectivas das atuais políticas de universitarização; e filosófico, por articular o conceito de ser humano e de suas relações com a compreensão de mundo e com o projeto social.

Na perspectiva de uma formação comprometida com todos os profissionais de educação, faz-se premente o abandono do conceito banal de que os professores são meros organizadores de situações de aprendizagem, para designar a estes a função de criadores e mediadores de situações de aprendizagem para o desenvolvimento humano.

É indispensável, segundo Kramer (2001), que os professores compreendam que sua formação

inicial não lhes basta para o resto da vida. E é preciso compreender também que a formação docente não se constitui por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas se funda, sobretudo, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre sua prática e a reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Se, por um lado, a formação não se constitui apenas nesse acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, por outro, é preciso que os profissionais, ao realizá-los, identifiquem quais foram as contribuições relevantes para a sua atuação – e faça-os com compromisso. Vale lembrar que é imprescindível que haja sempre uma avaliação a respeito dos aportes teórico-práticos dos mesmos para a reflexão da práxis profissional. De nada adianta um currículo com diversos cursos complementares à formação inicial sem uma prática profissional contínua. As crianças não serão sempre as mesmas, logo as atividades e as ações pedagógicas exigirão outras aplicabilidades. E só será capaz de refletir e perceber a necessidade de recorrer a alternativas o profissional que se dispuser a fazer uma análise crítica sobre sua ação cotidiana com as contribuições desses cursos.

As conquistas em relação ao desenvolvimento de uma formação docente especializada para a Educação Infantil são recentes. Com a promulgação da LDB 9.394/96 e a integralização das creches ao sistema educacional, novas exigências passam a ser requisitadas para que se desenvolva um trabalho no interior das creches e nas pré-escolas que respeite as especificidades das crianças de zero a cinco anos.

Kishimoto (2005) alerta que a formação dos profissionais de Educação Infantil deve ser oferecida a partir da compreensão de um mundo integrado, uma vez que os mesmos irão atuar com crianças que aprendem também de modo integrado. Portanto, a formação deve estar articulada com processos que favoreçam a construção do conhecimento. Parte do problema da formação dos profissionais da Educação Infantil ocorre quando há compreensões distintas a respeito do perfil destes profissionais para atuarem em creches e em pré-escolas.

Esta também é a preocupação de Kramer (2005, p.128), ao afirmar que: “No meu modo de

entender, a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. Tenho defendido a formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade.” Desta forma, a autora afirma que é preciso oferecer condições para que esse profissional, ao se aprimorar, não deixe a Educação Infantil, uma vez que é direito das crianças terem profissionais qualificados para colaborar com o seu desenvolvimento.

Para contribuir com a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil com vistas à melhoria de uma educação pública e de qualidade, é essencial garantir oportunidade de socialização dos conhecimentos e trocas de experiências. O direcionamento da política educacional mundial volta-se para a consolidação do conhecimento profissional de forma coletiva e visa à superação das perspectivas individuais. Além disso, muitos discutem (MACHADO, 2005; KISHIMOTO, 2005; SILVA, 2005) a atuação do professor de Educação Infantil e o seu processo de formação e indicam que se faz necessário que esse profissional deixe o papel de objeto para assumir o lugar de sujeito.

Os professores possuem um conhecimento que é construído desde a sua formação enquanto ser humano, como também a partir da sua prática profissional, e esses conhecimentos são fundamentais para a constituição do professor e, conseqüentemente, para sua atuação profissional, seja qual for a modalidade de ensino. Desta forma, os cursos de formação para professores, seja ela inicial ou continuada, devem voltar-se para as reais necessidades que emergem das práticas cotidianas nos espaços escolares das creches e pré-escolas, com o objetivo de colaborar com as discussões fundamentais para uma práxis reflexiva do processo educativo.

Há que se considerar também, conforme asseveram Micarello e Drago (2005), que ao se definirem as políticas públicas de formação dos profissionais da Educação Infantil, faz-se necessário detalhar alguns aspectos indispensáveis para a atuação pedagógica junto às crianças. Isso compreende, entre outras coisas, analisar as concepções de infância e de Educação Infantil que irão subsidiar as escolhas e o projeto político pedagógi-

co do curso, bem como as habilidades que serão exigidas destes profissionais a fim de que possa ocorrer a interação entre a formação e a prática profissional.

A formação dos profissionais de Educação Infantil não deve ser uma preocupação tão somente de cumprimento legal, no que diz respeito à exigência do nível de escolaridade. É importante que a mesma não aconteça de maneira apressada, como se a compreensão das concepções epistemológicas da constituição das crianças pudesse ser assimilada da mesma forma.

É preciso realizar uma formação que proporcione o desenvolvimento de pesquisas com esses futuros professores, a fim de que os mesmos possam lançar olhares investigativos nos processos educacionais – trabalhar apenas aspectos teóricos não dá conta da complexidade da atuação junto às crianças. Vasconcellos (2001b) ressalta que, no Brasil, ainda não existe o reconhecimento da formação de profissionais de Educação Infantil e que cabe a estes profissionais construir suas carreiras com compromisso e reconhecimento entre seus pares e a comunidade em geral, para que se possa perceber o quanto é importante conhecer e aprofundar os estudos sobre os aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

No que se refere à formação do profissional de Educação Infantil, Kishimoto (2005) alerta para o risco de esta não apresentar clareza a respeito das especificidades da Educação Infantil, pois, se os cursos não têm bem definido qual o seu perfil, certamente a formação poderá ficar comprometida e não dará conta da complexa tarefa de educar crianças de zero a seis anos de idade. Pensar em uma formação para os profissionais da infância requer, sobretudo, um compromisso com o fazer pedagógico e com as crianças com as quais se vai trabalhar, a fim de proporcionar um ambiente favorável para realizar atividades atinentes com o desenvolvimento das mesmas.

Outro problema apresentado por Kishimoto é que alguns professores dos cursos de graduação esperam que seus alunos, futuros professores, apliquem as teorias, estudadas no espaço acadêmico, em sua sala de aula. Contudo, as demandas educacionais não seguem um receituário capaz de ser apreendido na graduação. Desta forma, há a ne-

cessidade de aproximar atividades práticas de pesquisa à formação desses professores, para que as reflexões aconteçam a partir do olhar investigativo lançado aos trabalhos desenvolvidos no interior da sala de aula. Trabalhar aspectos teóricos é importante e indispensável, mas é preciso que a prática por meio da pesquisa seja vivenciada no decorrer de todo o curso.

As críticas à formação profissional assinaladas até aqui não se aplicam unicamente à formação do professor. São críticas que podem ser dirigidas a qualquer outra profissão. Contudo, um conjunto de fatores pode contribuir para que um profissional receba uma formação que o habilite a uma prática e ajudar a encontrar respostas para os desafios do dia-a-dia de cada profissional. Neste aspecto, a formação para a pesquisa oferece um instrumental indispensável e é por isso que os fundamentos dos Institutos Superiores de Educação merecem uma revisão urgente. Acrescente-se a isso que o fazer cotidiano de cada professor impõe questões que não são fruto apenas de uma formação deficitária, mas da complexidade que esta profissão (assim como muitas outras) requer.

Além desses aspectos, a atuação do professor também demanda uma formação contínua, seja ela voltada para uma atualização, seja para aprofundar questões que ficaram pendentes de maiores estudos. E, a despeito destas questões apontadas, a educação no nosso país enfrenta um problema crônico, que diz respeito à qualidade da formação de seus profissionais<sup>2</sup>, que tem se refletido nos índices obtidos nas avaliações dos desempenhos dos alunos.

Por tudo isso, a formação em serviço dos profissionais de educação tem sido um dos vários desafios enfrentados desde a promulgação da LDB em 1996, uma vez que se preconiza, no art. 67, II da referida Lei, que deve acontecer “a realização de aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Para tanto, recursos e estratégias devem ser mobilizados para promover a formação em serviço desses docentes, visando assegurar-lhes maior domínio sobre os conhecimentos a ser

<sup>2</sup> Acrescido de outros fatores, como: qualidade das edificações, condições de ensino, material, entre outros.

construídos durante a formação. Ao mesmo tempo, deve ocorrer a articulação entre os conhecimentos pedagógicos já constituídos a partir da prática profissional que auxiliem a utilizar variados materiais e metodologias apresentadas nas situações de aprendizagem que viabilizem a construção de competências pelos estudantes.

## O estudo junto a professoras de instituições municipais

A exemplo dos estudos de Vasconcellos e Friedlmeier (2001a), procuramos analisar alguns aspectos que pudessem dar mais visibilidade às ações educacionais desenvolvidas pelas profissionais da Educação Infantil. Para tanto, recorremos às 13 palavras indicadas pelas autoras, que trazem implícitos objetivos educacionais a ser perseguidos. Esclarecemos que os objetivos educacionais correspondem às seguintes palavras: autonomia, criatividade, concentração, responsabilidade, interação, obediência, independência, iniciativa, disciplina, tolerância, auto-realização, sensibilidade e cooperação. São valores e princípios presentes nas ações educativas, sem os quais a educação pode ser transformada em “mero receituário de atitudes e condutas” (DIAS, 2005, p. 20).

Com um questionário em mãos, que continha espaços para as professoras discorrerem sobre cada uma dessas palavras, buscamos analisar o que as profissionais da Educação Infantil de Teixeira de Freitas dizem sobre esses objetivos. Para tanto, selecionamos uma amostra de 37,5% das Escolas Municipais de Educação Infantil, o que representou um total de seis das 14 escolas, localizadas em bairros diversos do município e que prestam serviços educacionais às crianças de quatro e cinco anos de idade. As escolas foram selecionadas através de sorteio aleatório, a partir da relação nominal das escolas municipais públicas de Educação Infantil fornecida pela SMEC. A partir deste recorte, trabalhamos com um percentual de 30% do corpo docente dessas instituições, o que correspondeu a 16 profissionais.

Das 13 palavras, selecionamos para este estudo apenas quatro: **autonomia**, **independência**, **disciplina** e **obediência**. A escolha se justifica

pelos seguintes motivos: 1) o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca como eixo articulador para a educação infantil a **autonomia** e a **independência**; 2) o referencial citado tem sido um dos únicos norteadores que embasam o trabalho dos coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC); 3) a questão da **disciplina** foi apontada pelas próprias profissionais (em etapa anterior a este estudo) como um dos temas de interesse para os cursos de formação; 4) e, no que diz respeito à **obediência**, a relação adulto/criança na educação historicamente (KRAMER, 1998; SODRÉ, 2002; CASTRO, 1996) tem sido estabelecida de forma unilateral e a Educação Infantil é o espaço no qual as crianças, por serem menores, podem estar mais vulneráveis ao domínio adulto.

No nosso processo de análise, inicialmente, re-produzimos a definição de cada conceito a partir das palavras-chave das respostas das profissionais no questionário. Para exemplificar melhor, podemos citar a seguinte frase de uma das profissionais entrevistadas ao definir **autonomia**: *É a pessoa responsável por responder por seu nome*.

Desta frase, na reordenação das diferentes definições em categorias de respostas, extraímos apenas a palavra *responsável* e a expressão *responder por seu nome*; e, pelas concepções que estão subentendidas nestas palavras, optamos por incluí-la na categoria *agir conseqüentemente* (cf. Tabela 1).

Diante dos dados, fica evidente que apenas quatro profissionais relacionaram a palavra autonomia aos conceitos definidos por outros autores (DIAS, 2005; VASCONCELLOS & VALSINER, 1995; ALMEIDA & DESSANDRE, 2005), que pode ser assim descrita: *saber o que fazer ou como agir nas atividades cotidianas*. Para compor essa definição, agrupamos palavras ou expressões como: *tomar decisões, direção própria, autora do próprio trabalho, fazer atividades cotidianas sem necessidade de ajuda* (quatro profissionais).

A segunda definição foi a seguinte: *agir de forma conseqüente* (três profissionais). Para compor essa definição, agrupamos palavras ou expressões como: *responsabilidade, responder*

por suas atitudes, responder por seu nome.

As demais, ou responderam de *forma abstrata* (sete profissionais), ou seja, de forma que não

permite uma interpretação clara do conceito que está em foco, ou confunde com *liberdade* e *autodeterminação* (duas profissionais).

**Tabela 1 - As categorias de respostas identificadas nas definições de *autonomia*, a partir das palavras utilizadas pelas professoras da Educação Infantil.**

<b>Categorias</b>	<b>Número de respostas</b>	<b>Exemplo das palavras utilizadas</b>
Saber o que fazer nas atividades cotidianas	4	Tomar decisão, direção própria, autora do próprio trabalho
Agir conseqüentemente	3	Ter responsabilidade
Respostas abstratas ou indeterminadas	7	Ter o controle de algo que está em suas mãos
Liberdade	2	Autodeterminação

Fonte: Cordeiro (2007).

Na pesquisa de Almeida e Dessandre (2005) sobre as práticas que os professores utilizam para desenvolver a autonomia ou manter a heteronomia das crianças e sobre a visão que os professores têm a respeito da criança fácil, difícil e ideal, as autoras destacam que concordam com a compreensão de Vasconcellos e Valsiner (1995), quando afirmam que a autonomia deve ser vista como um processo cultural e socialmente estruturado, portanto, pode ser modificada ou construída a partir das relações sociais.

Com base nesse estudo, as autoras descrevem que, para as professoras, a criança fácil é aquela que participa, questiona durante as atividades, tem um bom relacionamento com os colegas e com as professoras. Já a criança considerada difícil tem características opostas às da criança fácil, geralmente é descrita pelas professoras por aquilo que lhe falta para ser fácil e ideal. Destacam, contudo, que o conceito de criança ideal sempre está relacionado às características pessoais que cada professor considera como melhor, portanto, vai variar de acordo com as diferentes concepções culturais a que estão sujeitos.

Ainda segundo as autoras, as professoras afirmaram que o trabalho desenvolvido com as crianças, que privilegia a autonomia, é mais fácil de ser realizado com uma criança considerada fácil,

pois ela participa das decisões. Nas suas conclusões, apontam que é preciso “construir com as professoras uma ação pedagógica comprometida com a promoção da autonomia infantil, a partir da análise e compreensão dos sentidos, significados e valores que tais profissionais têm sobre o mundo da infância” (ALMEIDA; DESSANDRE, 2005, p. 66).

Conforme assinala Dias (2005), um sujeito autônomo é capaz de dialogar criticamente com as interações sociais, influenciando essas relações e sendo influenciado por elas. Para a autora, quase não se discute com os professores sobre a promoção ou construção da autonomia das crianças, por isso é tão difícil para alguns profissionais materializar o entendimento sobre este conceito. Contudo, Freire (1996) ressalta que os educadores devem respeitar a autonomia dos sujeitos como um imperativo ético, e não como um favor que se pode ou não conferir uns aos outros.

Castoriadis (2003) assegura que, por meio de um processo democrático e colaborativo, a escola pode favorecer a autonomia individual e, conseqüentemente, a coletiva, contribuindo, dessa forma, para a formação de indivíduos conscientes e autores de seu próprio envolver histórico. Quando as instituições educacionais proporcionam atividades de cooperação, em um ambiente de respeito

mútuo às individualidades e às especificidades de cada criança, elas colaboram para o processo de transição da heteronomia para a autonomia moral. Por outro lado, um ambiente onde impera medo, autoritarismo e respeito unilateral tende a perpetuar a heteronomia.

Todos esses estudiosos foram claros ao enfatizar que a autonomia é um princípio norteador da educação. Porém, apenas quatro das profissionais entrevistadas apresentaram uma definição que se aproxima das discussões teóricas. Isso nos reporta a uma discussão sobre as ações educativas que estão em curso e sobre a importância da formação em serviço não só para esta etapa da educação como para as demais. É evidente que, na ausência

de uma formação qualificada, os modelos educacionais podem ser reproduzidos secularmente, e mudar essa realidade é romper com o paradigma da heteronomia.

A tabela 2 apresenta as categorias de respostas que as profissionais utilizaram para definir o objetivo educacional **obediência**. Ao analisarmos tais definições, concluímos que para a totalidade das profissionais a relação de obediência das crianças para com as profissionais se caracteriza pela **submissão às regras estabelecidas**. Apesar de subdividirmos em duas categorias, entendemos que elas estão interligadas entre si; separamo-las apenas para dar visibilidade às definições e assim poderemos analisá-las.

**Tabela 2 - As categorias de respostas identificadas nas definições de *obediência*, a partir das palavras utilizadas pelas professoras da Educação Infantil.**

<b>Categorias</b>	<b>Número de respostas</b>	<b>Exemplo das palavras utilizadas</b>
Ser submisso	5	Passivo, submisso, dócil, humilde
Respeitar, cumprir algo estabelecido	11	Obedecer, seguir, cumprir e respeitar as regras

Fonte: Cordeiro (2007).

De acordo com as profissionais, a passividade é uma característica atrelada à humildade e à docilidade e, quando a criança se submete a essa passividade, fica *mais fácil* realizar as atividades em sala, ou seja, e repetindo as palavras de uma profissional, a obediência *colabora* para a organização do trabalho pedagógico.

A segunda categoria diz respeito às crianças que *sabem obedecer às regras preestabelecidas e respeitá-las*, e uma profissional acrescenta que a obediência define os limites para que *ninguém saia prejudicado*. O que elas não enfatizaram foi a participação das crianças na definição dos limites e das regras, os “combinados”, dito melhor, as decisões coletivas que permitem o exercício e a construção da autonomia. Regras e limites impostos unilateralmente são a base para uma educação heteronômica, como já ressaltavam os autores citados (DIAS, 2005; VASCONCELLOS & VALSINER, 1995; ALMEIDA & DESSANDRE, 2005).

A terceira definição analisada foi **independência**. Na análise, descrevemos as três categorias de respostas identificadas (cf. tabela 3). Podemos observar que a categoria que ressalta *tomar decisões* é a que obteve o maior número de respostas (oito profissionais). Desta forma, a independência para essas profissionais se caracteriza pela capacidade de *decidir* sobre o que deve ser feito. Nessa perspectiva, metade das professoras definiu independência como a possibilidade de estar *apta a tomar decisões próprias*; as profissionais não a definem, a exemplo das palavras anteriores, como um processo unilateral. Contudo, a relação que cinco professoras estabeleceram entre *independência* e *liberdade* permite pressupor que algumas confundem uma atitude (independência), que deve ser fruto de um processo a ser construído em um contexto socialmente referenciado, com o direito de *ter ações próprias e fazer aquilo que acha melhor*. *Liberdade*, portanto, é a segunda categoria definida pelas profissionais (cinco) para o objetivo educacional *independência*.

**Tabela 3 - As categorias de respostas identificadas nas definições de *independência*, a partir das palavras utilizadas pelas professoras da Educação Infantil.**

Categorias	Número de respostas	Palavras
Tomar decisões	8	Decisões próprias
Liberdade	5	Fazer o que acha melhor, ser livre, ter ações próprias
Conceito abstrato	3	Delegar responsabilidade, pedir opinião

Fonte: Cordeiro (2007).

De acordo com o RCNEI<sup>3</sup> (BRASIL, 1998), muitas das respostas esperadas pelas profissionais para o comportamento infantil é a obediência e o silêncio, mas um ambiente que favorece a construção da independência das crianças é aquele que permite que as mesmas possam tomar iniciativas. Ainda segundo o RCNEI, um fator que pode colaborar para a garantia dessa independência é o acesso dos materiais didáticos às crianças. Em um espaço construído para elas, as crianças podem transitar com independência e não ficam à mercê dos adultos para mediar atividades que já estão em condições de realizar, tais como: pegar o material de trabalho, arrumar as sacolas ou pastas, utilizar as instalações sanitárias, escolher livros, dentre outras inúmeras atividades.

Para a análise do conceito de **disciplina**, último objetivo educacional selecionado, encontramos o maior número de respostas (sete profissionais) para a capacidade de *cumprir ordens* (cf. tabela 4); e, em segundo lugar, a definição de *ser submissa* às regras estabelecidas (seis profissionais). Conforme ressaltam Almeida e Dessandre (2005), as crianças podem estar aptas a cumprir ordens, desde que esse ordenamento tenha contado com a participação delas e não tenha sido uma submissão imposta pelos adultos. Desse modo, para que as crianças compreendam que as regras são negociáveis, elas precisam ter tido experiência com o processo de definição dessas regras.

**Tabela 4 - As categorias de respostas identificadas nas definições de *disciplina*, a partir das palavras utilizadas pelas professoras da Educação Infantil.**

Categorias	Número de respostas	Palavras
Cumprir ordens	7	Capacidade de seguir normas
Ser submissa	6	Submissão às regras
Conceito abstrato	3	Todo ser humano deve ter... Ser uma pessoa educada

Fonte: Cordeiro (2007).

Por fim, o conceito *abstrato* que identificamos pode ser observado inicialmente na seguinte frase de uma profissional: *todo ser humano deve ter...* Poderíamos ter incorporado essa frase na subcategoria ser submissa, pela generalização que propicia (*todo mundo*) e pelo tom imperativo (*deve ter*), mas a resposta remete apenas à própria palavra que está em foco: (*ter*) *disciplina*; assim, torna-se uma definição que reflete apenas a

subjetividade da autora. Incluímos também *ser uma pessoa educada* (duas profissionais) na categoria conceito abstrato, pois a sua compreensão depende da subjetividade de cada uma, de como ela define pessoa educada.

Segundo Almeida e Dessandre (2005), o importante, nas análises desses conceitos ou objeti-

<sup>3</sup> Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

vos educacionais, é ressaltar que a autonomia não pode ser entendida como sinônimo de independência, nem a heteronomia como simples obediência. As autoras compreendem ambas (autonomia e independência) como etapas complementares para a passagem da heteronomia para a autonomia.

Neste sentido, é oportuna a análise das autoras quando discutem que no processo em que a autonomia se faz presente as regras são estabelecidas com o consentimento coletivo. Por outro lado, a participação das crianças numa relação de respeito unilateral compromete o desenvolvimento da moral autônoma das crianças.

Dentre as sugestões das professoras entrevistadas, destacamos: a necessidade de materiais diversificados, para que as mesmas possam utilizá-las nas atividades com as crianças; a construção de espaços para as instituições da Educação Infantil, onde possam ser desenvolvidas atividades diferenciadas durante o trabalho pedagógico; a realização de cursos complementares à formação inicial; e melhores salários.

As indicações mostram professoras com discernimento para ressaltar aspectos relevantes para o trabalho que realizam. Especialmente no que se refere aos cursos e ao processo de formação em serviço, pois, na análise dos objetivos educacionais, percebemos que suas definições não refletem a compreensão de que as crianças podem ser protagonistas do espaço que frequentam e desenvolver autonomia e independência na realização das atividades pedagógicas. Nas descrições, utilizam palavras que reforçam o conceito de infância tal como ele foi se constituindo no curso da história humana, ou seja: um mundo de adultos onde as crianças não têm voz. Por conseguinte, é preciso investir na formação em serviço para que as professoras possam elaborar uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento infantil e utilizar tal conhecimento a favor da realização de um trabalho pedagógico que priorize o desenvolvimento da autonomia das crianças, desde a Educação Infantil. Além disso, o planejamento e as atividades educacionais precisam passar a valorizar os aspectos culturais de cada família para garantir a construção identitária das crianças.

Estudos como esses podem dar visibilidade às mudanças e analisar os impactos ocorridos após

a Lei 9.394/96, no que diz respeito às políticas públicas municipais voltadas para a Educação Infantil. No município em foco, a SMEC apresenta iniciativas louváveis, tais como: a organização do núcleo de apoio e o projeto de qualificação em serviço nas quatro horas destinadas à formação, dentre outras. São indícios que mostram que o município procura realizar, através de políticas públicas, ações afirmativas voltadas para as crianças. Dessa forma, busca minimizar a dívida histórica e social com as camadas sociais que não tiveram condição de arcar com uma educação privada. Contudo, o número de pré-escolas (14) e creches (7) ainda não permite atender a boa parte da população infantil do município. O aumento tem sido lento e insuficiente, pois, em 1998, iniciou a municipalização com apenas uma creche e duas pré-escolas.

Apesar de a Constituição Federal não colocar como obrigatória a Educação Infantil, o texto da Carta Magna é claro quando proclama que é direito da criança, opção da família e obrigação do Estado ofertar uma educação de qualidade a todas as crianças, e a LDB 9.394/96 direciona aos municípios essas ações, que devem acontecer em cooperação – União, Estados e Município. Espera-se que aconteçam, com a aprovação do Fundeb, a ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas em Teixeira de Freitas e a valorização das profissionais que desempenham suas funções nessas instituições.

É preciso lembrar que políticas públicas direcionadas à educação da população infantil compreendem desde a oferta de matrículas em número compatível com a população infantil, espaços com estruturas físicas adequadas para receber as crianças, realização de atividades que garantam a autonomia das mesmas, até e, principalmente, a formação de professores, pois esses profissionais estarão desenvolvendo diretamente um trabalho com as crianças. Ter algumas escolas e creches sem um quadro de professores consolidado indica um processo de mudança ainda mais lento, mesmo para as crianças que estão presentes nos estabelecimentos municipais, pois as dificuldades vivenciadas pelos professores contratados podem estar comprometendo a qualidade tão almejada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Flávia Maria Cabral de; DESSANDRE, Suely de Almeida Batista. Concepções de professoras sobre criança ideal/fácil/difícil. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; AQUINO, Lígia Maria Mota Lima Leão de; DIAS, Adelaide Alves. **Psicologia & educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 45-70.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Lei nº 9394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- CASTORIADIS, Isabel Cristina. Uma dimensão ecológica na escola pela via da autonomia: quebrando o estereótipo da (in) disciplina. **Rev. PEC: psicologia, educação, cultura**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 95-110, jul. 2002-jul. 2003.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. O lugar da infância na modernidade. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 307-335, 1996.
- CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. **Estudos sobre a educação infantil pública no município de Teixeira de Freitas/Bahia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2007.
- DIAS, Adelaide Alves. Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p.370-380, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 06 de junho de 2007.
- FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. Da minoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação e infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-49.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.107-115.
- KRAMER, Sônia et al. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1998.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Relatório de pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.
- LOPES, Jader Janer Moreira. Grumetes, pajens, órfãs do rei... e outras crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação e infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.13-32.
- MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; DRAGO, Rogério. Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 132-139.
- NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil. Da minoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação e infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 73-97.
- PARDAL, Maria Vittoria de Carvalho. O capítulo às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação e infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.51-72.
- SILVA Isabel Oliveira e. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.203-211.
- SODRÉ, L. G. P. Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 65-72, jan./jun. 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A didática como iniciação: fabricação de identidades, políticas e práticas de formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006., Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 15-27.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; FRIEDLMEIER, Wolfgang. **Relatório do projeto integrado de pesquisa:** contextos infantis de construção do conhecimento e formação de subjetividades da criança e do educador. 2001a. Digitado.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. Formação dos profissionais de educação infantil: reflexões sobre uma experiência. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 18. n. 73, p. 98-111, jul., 2001b.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; VALSINER, J. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

*Recebido em 30.09.08*

*Aprovado em 30.09.08*



# ALFABETIZAÇÃO EMERGENTE E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lerida Cisotto \*

Ana Rita de Cássia S. Barbosa \*\*

## RESUMO

A *alfabetização emergente* constitui-se em um conjunto de habilidades, conhecimentos, hipóteses e comportamentos desenvolvidos pelas crianças antes da aprendizagem convencional da leitura e da escrita. O desenvolvimento de tais habilidades depende sobretudo do acesso a livros e materiais escritos e das experiências familiares e sócio-culturais. Possibilitar o desenvolvimento das competências de alfabetização emergente, sobretudo às crianças que possuem pouco acesso e contato com a língua escrita, pode contribuir para um melhor desenvolvimento dos processos de alfabetização. O presente artigo traz importantes reflexões teóricas e sugestões práticas para promover em modo lúdico tais competências.

**Palavras-chave:** Alfabetização emergente – Competências – Língua escrita – Habilidades cognitivas e metacognitivas

## ABSTRACT

### EMERGENT LITERACY AND SKILL DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

*Emergent literacy* is a set of abilities, knowledges, hypotheses and behaviours developed by children before the conventional learning of literacy. The development of such abilities depends mainly upon access to books and other written materials, and upon family experiences and socio-cultural context. By favouring the development of emergent literacy competences, mainly in children which seldom interact with the written language, one can contribute to a better development of the literacy processes. This paper brings important theoretical reflections and practical suggestions in order to promote such competences in a playful way.

**Keywords:** Emergent literacy – Competences – Written language – Cognitive and metacognitive abilities

---

\* Mestre em Educação e Professora Associada de Didática Geral e Didática da Língua Italiana na Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Via Beato Pellegrino, 28, Padova, Itália. É membro de grupos de pesquisa, entre os quais o "Gruppo di Ricerca sulla Didattica della Lingua Italiana" (fundado pela mesma), Università degli Studi di Padova, o EARLI (European Association Research on Learning and Instruction) e il SIG Writing. Desenvolve há muitos anos uma intensa atividade de pesquisa acerca dos temas da aprendizagem escolar, da motivação e das competências linguísticas relativas, sobretudo, à alfabetização emergente, à produção escrita e à compreensão textual. Foi membro da comissão nacional de elaboração de indicações nacionais para o currículo da escola pública italiana na área relativa à Educação Linguística. E-mail: lerida.cisotto@unipd.it

\*\* Doutora pesquisadora em Ciências Pedagógicas e Didáticas, Dipartimento di Scienze dell'Educazione - Università degli Studi di Padova, Itália. E-mail: anarita\_barbosa@hotmail.com

A terminologia *emergent literacy*, aqui descrita como “alfabetização emergente”, vem utilizada pela primeira vez por M.M. Clay (1966), sendo posteriormente retomada por outros pesquisadores e estudiosos (TEALE; SULZBY, 1986; SULZBY, 1991; KRESS, 1997; WHITEHURST; LONIGAN, 1998; RAVID; TOLCHINSKY, 2002; dentre outros). Como o próprio nome sugere, a alfabetização *emergente* vem definida como o processo que antecede o domínio convencional da leitura e da escrita, abrangendo hipóteses, conhecimentos, comportamentos e habilidades referentes à língua escrita e que podem ser desenvolvidos por uma criança ainda não alfabetizada. Presume-se que o conjunto de tais habilidades e conhecimentos sejam os reais precursores evolutivos da aprendizagem da leitura e da escrita, considerando também os ambientes e as situações sociais e educativas que propiciam o desenvolvimento e a aquisição das mesmas.

A introdução e difusão dessa terminologia desvalida os antigos conceitos de “educação pré-escolar” vinculados às idéias de “preparação” e/ou “prontidão” que deveriam anteceder a alfabetização. Tais conceitos privilegiaram por décadas apenas as habilidades perceptivas e psicomotoras em detrimento de habilidades cognitivas e metacognitivas. Certamente, as primeiras habilidades citadas possuem uma certa importância, porém não se caracterizam como centrais para o desenvolvimento dos processos de alfabetização, ao contrário das segundas (CISOTTO, 2006). O saber “pegar no lápis”, distinguir direções e realizar traçados com desenvoltura não promovem o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, nem a compreensão acerca da natureza conceitual do código escrito, por exemplo. Segundo Ferreiro (2003), a crença na idéia de “prontidão” ou “maturidade” contribuiu para afastar as crianças do universo da língua escrita, para “facilitar” o trabalho dos professores, para “mascarar” os fracassos metodológicos, além de favorecer a discriminação dos alunos provenientes das classes sociais marginalizadas.

Com a mudança de paradigma, a alfabetização emergente tornou-se tema de inúmeras pesquisas desenvolvidas em todo o mundo, revelando a existência de importantes “componentes” que antecedem e favorecem a aprendizagem formal da língua escrita. O presente artigo tem o objetivo de des-

crever quais são, como se caracterizam tais “componentes” e como estes possam ser desenvolvidos pelas crianças que frequentam a Educação Infantil. Não se trata porém de tentar “alfabetizar” precocemente, muito menos de negar ou desvalorizar outras importantes áreas que devem ser contempladas na Educação Infantil (como a música, a arte, a expressão corporal, o brincar etc). Trata-se apenas de propiciar às crianças oportunidades para se familiarizarem com a língua escrita em modo lúdico, facilitando a sucessiva inserção das mesmas no Ensino Fundamental e prevenindo o persistente fracasso escolar que continua afetando a realidade educacional brasileira.

## 1. A Alfabetização Emergente e seus “componentes”

Whitehurst e Lonigan (1998) distinguem a *emergent literacy environments*, expressão que se refere às experiências que podem influenciar o desenvolvimento dos processos de alfabetização, da *emergent literacy movement*, conjunto de práticas que incentivam as relações sociais em um contexto alfabetizado. As duas dimensões contribuem para o desenvolvimento das competências de alfabetização emergente consideradas relevantes para a aprendizagem do sistema de escrita convencional.

Os “componentes” ou competências inerentes a tais processos e práticas, segundo os autores, seriam os seguintes: a linguagem e os **conhecimentos semânticos e sintáticos** adquiridos; a **ampliação do léxico**; a **competência narrativa** (capacidade de compreender e produzir histórias em modo coerente); a **consciência fonológica**; o **conhecimento de letras e a correta atribuição grafema-fonema**; o **conhecimento das regras e convenções da escrita impressa** (saber posicionar corretamente um livro, saber a correta direção de leitura e como as páginas devem ser giradas, por exemplo); a **leitura emergente** (o “fazer de conta” ou “brincar” de ler livros ilustrados ou qualquer outro material escrito); a **escrita espontânea** (produzir escritas inventadas); e outros **fatores cognitivos**: a memória fonológica (habilidade de recordar sequência de sons, de números e de pseudo-palavras) e a velocidade de denominação rela-

tiva a elencos de letras e nomes. Enfim, os autores citam também como relevante “componente”, a **motivação ao código escrito**, definida como interesse ou curiosidade por tudo aquilo que envolve a língua escrita e que depende fortemente das experiências de leitura e escrita vivenciadas nos contextos familiares e sócio-culturais das crianças. A importância de quase todos os “componentes” supra mencionados foi comprovada cientificamente pelos autores, mediante a aplicação de questionários e/ou testes padronizados.

Considerando o conjunto de competências, comportamentos, experiências e habilidades acima citados, outros estudos e outras pesquisas têm dado especial relevância sobretudo à escrita espontânea, à consciência fonológica, ao conhecimento de letras (assim como à correta atribuição grafema-fonema), e à competência narrativa. Os parágrafos a seguir tratarão, portanto, das contribuições e reflexões trazidas por tais estudos.

O ato de tentar escrever uma palavra (*emergent writing*) impulsiona a reflexão acerca das características (gráficas e fonológicas) e funções do código escrito. A evolução das hipóteses de escrita espontânea foi já amplamente estudada e aprofundada nas relevantes pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1985): tais estudos comprovam a importância da compreensão conceitual do sistema alfabético para o desenvolvimento dos processos de alfabetização. A partir do momento em que a criança começa a realizar os primeiros pseudo-grafemas, ela compreende a função de representação simbólica inerente à língua escrita. Ela passa a manifestar o desejo de comunicar e compreender a escrita e sente-se incentivada a prosseguir sua “pesquisa” quando o adulto revela interesse pelas suas produções espontâneas.

A consciência fonológica, por sua vez, tem sido objeto de inúmeros estudos que comprovam a sua importância crucial para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Tal competência, chamada muitas vezes de *consciência metafonológica*, é definida como a capacidade de reconhecer e identificar, por via auditiva, os componentes fonológicos de uma língua, ou seja, as sílabas e os fonemas, e saber manipulá-los intencionalmente, a nível oral (BORTOLINI, 1995; PINTO, 2003). Para que possamos reconhecer e manipular inten-

cionalmente os sons de uma língua, é necessário poder refletir sobre a mesma, ou seja, desenvolver habilidades de abstração linguística. Dessa forma, a consciência fonológica constitui-se como uma importante habilidade *metalingüística*, necessária para o desenvolvimento dos processos de alfabetização. A metalingüística, por sua vez, refere-se aos conhecimentos que um sujeito possui acerca das características e normas de uso da linguagem (CHOMSKY, 1979; DOWNING, 1979), assim como a capacidade de refletir sobre a natureza e função da mesma (PRATT; GRIEVE, 1984; VAN KLEECK, 1982).

Estudos desenvolvidos por Vernon e Ferreiro (1999) encontraram uma certa relação de interdependência entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento dos níveis de conceitualização da língua escrita. As autoras afirmam que a possibilidade de realizar escritas espontâneas e refletir sobre as mesmas contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica. Inicialmente a criança desenvolve uma consciência fonológica de tipo “global”, que lhe permite identificar e produzir rimas, sons iniciais e segmentar palavras em sílabas (ou fundir sílabas para formar palavras) a nível oral. Estudos e pesquisas (PINTO, 2003; TRESSOLDI; VIO; MASCHIETTO, 1989; MAROTTA; TRASCIANI; VICARI, 2004) revelam como o desenvolvimento dos processos de alfabetização coincidem com o desenvolvimento da consciência fonológica, que de “global” passa a ser “analítica” (chamada também de *consciência fonêmica*). Esta última caracteriza-se pela capacidade de perceber e manipular oralmente as partes ainda menores e mais difíceis de serem reconhecidas: os fonemas de uma língua. Tal capacidade é relacionada a uma boa aprendizagem da leitura e da escrita, sendo possível desenvolvê-la através de atividades didáticas específicas (MACLEAN; BRYANT; BRADLEY, 1987; LUNDBERG; FROST; PETERSEN, 1988; TRESSOLDI; VIO; MASCHIETTO, 1989; CUNNINGHAM, 1990; WIMMER et al, 1991; LAYTON; DEENY, 1996; LONIGAN; BURGESS; ANTHONY, 1996; CARDOSO-MARTINS, 1996; WHITEHURST; LONIGAN, 1998; DUNCAN; SYMOUR; HILL, 2000; PINTO; BIGOZZI, 2002; GUIMARÃES, 2003).

Conhecer o nome das letras é também considerado fundamental para o desenvolvimento dos processos de alfabetização, pois, nos sistemas alfabéticos de escrita, a decodificação de palavras necessita da tradução das mesmas em unidades sonoras, enquanto a codificação requer a tradução das unidades sonoras em caracteres gráficos. Tal afirmação vem confirmada nos estudos desenvolvidos com crianças cuja língua materna é o inglês (EHRI; WILCE, 1985; WHITEHURST; LONIGAN, 1998) e com crianças brasileiras (DOURADO DE ABREU; CARDOSO-MARTINS, 1998). Segundo Adams (1990), tal conhecimento desenvolve-se sobretudo nas interações sociais que se dão no ambiente familiar.

Em relação à competência narrativa, esta vem definida como a capacidade de compreender e produzir histórias oralmente. Tal competência não é diretamente relacionada à fase inicial de alfabetização mas possui um relevante papel nas suas fases sucessivas, ou seja, nas fases de letramento<sup>1</sup>. Uma pesquisa longitudinal, realizada na Itália por Pinto e Bigozzi (2002), constatou que as crianças de cinco anos que eram capazes de contar oralmente uma história de modo coerente foram as posteriormente mais bem sucedidas na capacidade de produção de textos, fossem estes descritivos ou narrativos. O desenvolvimento dessa específica competência é intrinsecamente relacionado às práticas educativas e familiares de ler e contar histórias. Tais práticas contribuem também para o desenvolvimento de conhecimentos e competências a nível sintático e semântico, para a ampliação do léxico, além de promover o interesse pela aprendizagem da língua escrita.

Outra competência, considerada relevante e evidenciada nos estudos de Pinto e Bigozzi (2002) e Pinto (2003), é definida como “consciência pragmática”. As autoras atribuem tal terminologia ao seguinte conjunto de capacidades ou habilidades: o conhecimento das regras e convenções da escrita impressa; a atribuição de valor sonoro à escrita inventada (segundo Ferreiro e Teberosky, 1985, tal atribuição ocorre a partir da fase silábica de conceitualização); e o conhecimento das funções simbólicas (a escrita é algo diferente de um desenho), comunicativas e sociais da escrita (a escrita possui um determinado conteúdo e é

presente em diversas situações comunicativas e sociais: a escrita de um bilhete ou convite, a leitura de uma receita de bolo, o cardápio de um restaurante, a placa de um ônibus etc). Nos estudos conduzidos pelas autoras mencionadas evidenciou-se que algumas das habilidades inerentes à consciência pragmática, como a consciência acerca das funções sociais e comunicativas da escrita, não se desenvolvem automaticamente com a aprendizagem da língua escrita, mas dependem sobretudo das experiências educativas e sócio-familiares vivenciadas.

As competências, habilidades e comportamentos acima descritos não atuam em modo isolado, mas se influenciam reciprocamente em processos interdependentes, chamados de *outside-in* (processos que permitem a interiorização e a elaboração de informações recebidas do ambiente) e *inside-out* (processos que permitem inserir informações recebidas em contextos adequados) (WHITEHURST; LONIGAN, 1998).

Convém ressaltar que os estudos de Whitehurst e Lonigan (1998) foram realizados com crianças cuja língua materna era o inglês, língua caracterizada por um sistema alfabético com uma ortografia não transparente. Alguns estudos (READ; ZHANG; NIE; DING, 1987; MANN, 1986) comprovam que algumas das habilidades de alfabetização emergente elencadas, como a consciência fonológica e a correta atribuição grafema-fonema, contribuem positivamente para os processos de alfabetização apenas dos sujeitos falantes de línguas que possuem um sistema de escrita alfabético. Em diferentes sistemas de escrita, como o chinês e o japonês, as competências mencionadas não possuem a mesma relevância ou significado, visto que, em tais línguas, cada signo geralmente corresponde a uma sílaba ou a uma palavra inteira, e não a um único fonema.

<sup>1</sup> Refere-se às práticas sociais de leitura e escrita existentes em um determinado contexto social. Um indivíduo pode ser alfabetizado, mas não “letrado”, se não é capaz de usar adequadamente a linguagem escrita no interior de tais práticas sócio-culturais (ex: compreender uma mensagem escrita, uma notícia de jornal, escrever uma carta, um artigo etc). Para maiores aprofundamentos acerca das relações e distinções entre alfabetização e letramento consultar o texto de M. Soares (2004).

## 2. Desenvolvendo competências de alfabetização emergente na Educação Infantil

Na concepção construtivista e sócio-cultural, os “pré-requisitos” assumem um significado diferente: não se constituem como um conjunto de práticas “de preparação” para a leitura e a escrita convencional, nem são “barreiras” que devem ser “superadas” a qualquer custo. Representam, na verdade, conhecimentos e conceitos que se desenvolvem e que são utilizados pelas crianças para construir crescentes níveis de domínio e interpretação de tudo aquilo que envolve a língua escrita. A construção de esquemas conceituais depende muito das interações sociais e das condições oferecidas pelos contextos familiares, educativos e sócio-culturais, que podem ser favoráveis (ou desfavoráveis) à construção de idéias e conhecimentos acerca da língua escrita.

Um estudo experimental desenvolvido nos Estados Unidos (NEUMAN, 1999) e realizado com 400 crianças de 3 e 4 anos, provenientes das classes populares, analisou os efeitos de uma intervenção educacional que possibilitou às mesmas o contato com livros e interações verbais realizadas com educadores acerca da leitura e da escrita. As crianças que obtiveram tal oportunidade desenvolveram competências e conhecimentos de alfabetização emergente significativamente superiores às competências desenvolvidas pelo grupo de controle. Tal estudo confirma a importância de permitir a **todas** as crianças que vivem em sociedades alfabetizadas a oportunidade de familiarizar-se com a língua escrita. A negação desse direito pode gerar diferenças no desempenho escolar e na futura oportunidade de ascensão social entre o grupo de sujeitos que possuem, desde cedo, acesso a materiais escritos e a um contexto letrado e àqueles que não o possuem. Além de propiciar o acesso e a *familiarização* à língua escrita, é necessário também refletir acerca “do como” tais processos possam ser promovidos, não ignorando, por exemplo, relevantes aspectos históricos e culturais inerentes à realidade brasileira.

Tem-se como exemplo a utilização de contos orais e escritos e de livros infantis que retratem a realidade pluricultural brasileira, resgatando, por

exemplo, estórias e lendas típicas da tradição oral africana e indígena, favorecendo assim o processo de construção da identidade das crianças. Há séculos esse processo vem sendo negado através da legitimação apenas de contos de origem européia, enquanto a abordagem de outros povos e culturas é ainda “tímida” ou limitada, e, em muitos casos, é feita em modo superficial e distorcido, através da “folclorização” e da promoção de estereótipos.

Segundo Ferreiro (2003), familiarizar-se com a língua escrita significa possibilitar às crianças explorar ativamente diferentes materiais escritos; ouvir leituras; “escrever” em situações diferentes e com objetivos diferentes, sem promover o “medo do erro”; antecipar o conteúdo de um texto escrito utilizando as “pistas” do contexto; participar de atos sociais de leitura e escrita. Tem-se, portanto, a seguir uma série de sugestões de percursos e atividades que objetivam familiarizar as crianças com a língua escrita e desenvolver nelas as chamadas “competências de alfabetização emergente”.

### 2.1 Desenvolvendo competências narrativas, linguísticas e metalinguísticas:

O repertório lexical é um dos principais “componentes” da alfabetização, que se amplia contemporaneamente à aquisição da lecto-escrita. Se, em uma fase inicial, a leitura se dá através da conversão grafema-fonema, posteriormente esta vem automatizada através do reconhecimento lexical e da aquisição de conhecimentos sintáticos e semânticos. As experiências infantis no âmbito narrativo (através do conto de estórias) constituem-se uma oportunidade para conhecer palavras novas, assim como para iniciar a compreender os elementos que caracterizam um texto ou uma estória, como a coesão, a coerência e a conexão semântica. Tem-se as seguintes sugestões de atividades ou percursos que podem ser propostos na Educação Infantil a partir do conto ou da leitura de estórias:

- atividades de animação à leitura. Exemplos: preparar o ambiente e realizar “rituais preparativos” antes de contar uma estória (escutar ou cantar uma canção, respirar e fechar os olhos, sentar em modo confortável etc); dar às crianças a possibilidade de fazer inferências sobre a estória antes da leitura; após o conto, presentear cada aluno com

a “lembrança” da estória (ex: pequenos objetos confeccionados que representam a personagem principal, os biscoitos “feitos” por uma personagem etc);

- conversações após o conto;
- reprodução dos cenários, personagens e reconto da estória por parte dos alunos;
- os alunos “inventam” uma estória e em seguida ditam pausadamente para que a mesma possa ser registrada pelo professor;
- jogos metalinguísticos (de reflexão sobre a língua) para o desenvolvimento de competências sintático-semânticas (a partir dos cinco anos). Exemplos: começar a ler uma estória invertendo a correta ordem sintática da frase e observar a reação dos alunos (ex: “menina vez sapeca uma era uma” no lugar de “Era uma vez uma menina sapeca...”); brincar de fazer concordâncias nominais

inadequadas (“era uma vez um menina levado”), corrigindo-as em seguida.

## 2.2 Compreendendo a escrita como sistema simbólico de representação

O contato com livros e materiais escritos e a utilização do conto de estórias também pode favorecer a compreensão da escrita como sistema de representação simbólica. Pode ser interessante a introdução de atividades que propõem a identificação (ou reprodução da parte dos alunos) de elementos de uma estória (personagens e objetos concretos) através de imagens evocativas (*simbolismo de primeiro grau*), como por exemplo, a retratação de elementos que lembram uma determinada personagem (ex: a boca aberta com os dentes do lobo é a representação simbólica da personagem “lobo”).



Fig.1



Fig.2

Exemplos de representações pictóricas das personagens e dos cenários de uma estória. Materiais construídos pelas alunos do curso de Pedagogia (Università degli Studi di Padova) durante a oficina de didática da alfabetização.

Em tais atividades, os alunos procurariam identificar os objetos e as personagens da estória nas *imagens-símbolos* correspondentes, que poderiam ser produzidas pelo professor ou pelos próprios alunos. O ideal seria que essas representações<sup>2</sup> se transformassem, gradativamente, em formas cada vez mais abstratas, ou seja, partindo de uma representação fiel da personagem, a uma representação simbólica, que permita a evocação da mesma. Se em atividades iniciais a criança reconhece a

personagem “chapeuzinho vermelho” através de uma retratação fiel da mesma, em um momento sucessivo ela deverá reconhecê-la segundo a sua representação simbólica, que pode ser, por exemplo, a capa vermelha da personagem.

<sup>2</sup> As representações simbólicas podem ser feitas através de um desenho, ou de uma forma mais concreta, que pode ser construída com materiais simples, como papelão ou cartolina, em modo que possa ser manuseada pela criança.

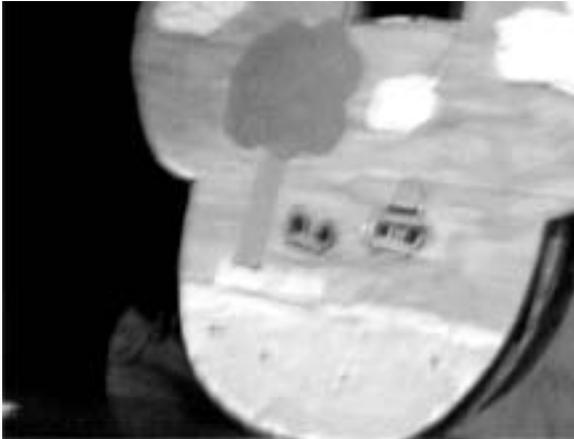


Fig.3



Fig.4

Exemplos de representações simbólicas das personagens (*simbolismo de primeiro grau*): as orelhas dos personagens “rato do campo” e “rato da cidade”; os focinhos dos “três porquinhos”. Materiais construídos pelos alunos do curso de Pedagogia (Università degli Studi di Padova) durante a oficina de didática da alfabetização.

Posteriormente, as crianças poderiam “brincar” (leitura inventada) de tentar reconhecer as palavras que representam as personagens (escritas em “letra de forma” em pedaços grandes de papel ou cartolina) e/ou de tentar escrever tais palavras. Convém ressaltar que não se trataria de uma cópia, mas de uma tentativa de escrita espontânea. Tem-se então nesta fase o *simbolismo de segundo grau*, ou seja, a língua escrita assume o seu papel de representação simbólica. Essas atividades podem ser propostas também para as crianças do Ensino Fundamental, com a diferença que em tal caso é preciso ir além da “brincadeira” de tentar ler e escrever, aprofundando algumas características da língua escrita, através, por exemplo, da contínua reflexão acerca das semelhanças e diferenças entre a escrita inventada e a convencional (aspectos gráficos, fonológicos, ortográficos, semânticos).

### 2.3 Desenvolvendo a consciência fonológica

Tal competência caracteriza-se como uma habilidade metalinguística, porém devido à sua relevância para a aprendizagem da língua escrita, preferiu-se tratá-la separadamente das demais. A

partir dos dois anos de idade, período no qual a criança inicia a desenvolver uma certa sensibilidade fonológica, é possível realizar jogos e brincadeiras que contribuam para a evolução das habilidades fonológicas e metafonológicas. Tem-se algumas sugestões para crianças da Educação Infantil (a partir dos quatro anos):

- jogos de reconhecimento e produção de rimas utilizando canções ou poesias (ex: **criança** termina com o mesmo som de... **dança**);
- jogos de reconhecimento e/ou reprodução do fonema inicial ou da sílaba inicial de uma palavra ouvida (**abacate**, **alface**... som inicial: “A”; **ma** de.... **Maria**; **Roberto** tem o som inicial **rrrrrr**, etc);
- segmentação silábica de uma palavra ouvida acompanhada de um ritmo (batemos o tambor cada vez que pronunciamos um “pedacinho” da palavra) ou de um movimento corporal (batemos palmas ou saltamos em cada “pedacinho” pronunciado da palavra “menina” = me..... ni..... na);
- jogo de fusão silábica (a nível oral): pronuncia-se pausadamente as sílabas da palavra e as crianças devem tentar adivinhar (ex: “o que é o que é?”: me... ni..... na = menina);
- segmentação silábica utilizando o nome próprio dos alunos, somente a nível oral, com o supor-

te de materiais recicláveis (ex: tampas de garrafas): para cada sílaba pronunciada utiliza-se uma “tampa” (ex: Sara utilizará duas “tampas”; Marcelo três “tampas” e Mariana quatro “tampas”). Pode-se comparar os nomes através da quantidade de material utilizado, discutindo sobre os nomes curtos (com menos “tampas”) e longos (com mais “tampas”);

### 2.3.1 Consciência fonológica e conhecimento do nome das letras (a partir dos cinco anos)

- segmentação silábica utilizando o nome próprio dos alunos (a nível oral e escrito), com o suporte de materiais recicláveis, como no exemplo seguinte:



Fig.5

Atividade de consciência fonológica e conhecimento de letras desenvolvido por uma escola de Educação Infantil comunitária (Salvador-Ba)

- Desenhar objetos ou animais que possuam o mesmo “som inicial”(e letra) do próprio nome (Ex: Rita escreve o próprio nome e desenha uma rosa, Alice desenha uma abelha, etc.)

- Preparar “o conjunto dos nomes da classe”: construir cartazes utilizando imagens desenhadas ou oriundas de pesquisas e colagens realizadas pelos próprios alunos, como ilustra o exemplo abaixo:



Fig. 6: Exemplo da atividade “o conjunto dos nomes da classe”

## 2.4 Desenvolvendo a consciência pragmática

As idéias e os conhecimentos desenvolvidos acerca dos aspectos formais, estruturais e sociais da língua escrita contribuem para uma melhor compreensão dos seus usos e funções, o que traz sentido ao processo de aprendizagem e aumenta, conseqüentemente, o interesse dos alunos. As habilidades que pertencem a esse âmbito de competência são relacionadas também à competência narrativa.

### 2.4.1 Conhecendo as regras e convenções da escrita impressa

Os livros são escritos e construídos de acordo com certas regras e convenções e, para poder ler um livro, é necessário conhecer tais regras. Saber posicionar corretamente um livro, saber a correta direção de leitura e como as páginas devem ser giradas, por exemplo, são competências que podem ser desenvolvidas antes da aquisição formal da lecto-escrita, contribuindo para o posterior desenvolvimento da mesma. Para o desenvolvimento de tal competência, sugere-se:

- possibilitar às crianças o contato e manuseio espontâneo de livros e outros materiais escritos, disponibilizando na classe um espaço livre para que possam explorar tais materiais;
- propiciar aos alunos momentos quotidianos de leitura de poesias infantis e/ou histórias, para que os mesmos possam ter um exemplo de leitor;
- solicitar aos alunos “ler” uma história para os colegas (leitura inventada, tendo um livro como suporte).

### 2.4.2 Atribuindo valor sonoro à escrita inventada

- Dar oportunidades de produção espontânea de palavras, valorizando contextos significativos (ex: tentar escrever os nomes das personagens da história). Em seguida, solicitar aos alunos “ler” pausadamente, indicando aquilo que escreveram.

### 2.4.3 Conhecendo funções e contextos de utilização da escrita: as práticas sociais

- Vivenciar situações variadas em que a escrita é necessária, alternando momentos de escrita espontânea realizada pelo aluno e de escrita convencional, em que as frases são ditadas pelos alunos e registradas pelo professor: ler e inventar receitas de doces e pratos culinários (e expor os registros na classe); escrever uma carta a um amigo ou a uma personagem preferida, e enviá-la ao “correio da escola” (os alunos ditam e o professor registra); brincar de escrever convites, listas de compras, lista dos nomes dos alunos (escrita espontânea);

- observar e manusear diversos materiais escritos e propor diálogos sobre os seus contextos e utilidades: o folheto do supermercado, o bilhete de uma professora, um cartaz, uma bula de remédio, uma lista telefônica etc.

A introdução de tais práticas nos anos dedicados à Educação Infantil, sobretudo para os alunos que não dispõem de tais oportunidades no próprio contexto social e familiar, constituem-se fundamentais ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, metalinguísticas e à construção de conhecimentos e saberes acerca de um importante objeto cultural: a língua escrita. Ressalta-se porém, que tais práticas devem também deixar espaço para o conhecimento de outros objetos culturais e para o desenvolvimento de outras linguagens e competências (a linguagem matemática, musical, artística, científica, corporal etc), conectando-se com estas, sempre que possível. O desenvolvimento de habilidades e competências de alfabetização emergente deve ser visto como um processo sócio-cultural, que acompanha o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, e que deve portanto integrar-se às necessidades inerentes dessa fase da vida. Cabe à organização do quotidiano escolar, com suas rotinas, espaços e materiais apropriados, dar significado, vida e prazer às descobertas das crianças.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. **Learning to read: thinking and learning about print**. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.
- BORTOLINI, U. Lo sviluppo fonologico. In: SABBADINI, G. (Org.) **Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva**. Bologna: Zanichelli, 1995. p.203-214.

- CARDOSO MARTINS, Cláudia. (Org). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHOMSKY, N. Approaching reading through invented spelling. In RESNINCK, L. B.; WEAVER, P. A. (Orgs.). **Theory and practice of early reading**. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 1979. v. 2. p.43-65.
- CISOTTO, Lerida. **Didattica del testo: processi e competenze**. Roma: Carocci, 2006.
- CLAY, M.M. **Emergent reading behavior**. Tese (Doctoral) – University of Auckland, New Zealand: 1966. (unpublished)
- CUNNINGHAM, A. Explicit versus implicit instruction: phonemic awareness. **Journal of Experimental Child Psychology**, New York, v. 50, n. 3, p.429-444, 1990.
- DOURADO DE ABREU, Mônica; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: the role of letter-name knowledge. **Reading and Writing: an interdisciplinary Journal**, Dordrecht, v. 10, n. 2, p.85-104, 1998.
- DOWNING, J. **Reading and reasoning**. Edinburgh: Chambers, 1979.
- DUNCAN, L.; SEYMOUR, P.; HILL, S. A small to large unit progression in metaphonological awareness and reading. **The Quarterly Journal of Experimental Psychology**, London, v. 53A, n. 4, p.1081-1104, 2000.
- EHRI, L.; WILCE, L. Movement into reading: is the first stage of printed word learning visual or phonetic? **Reading Research Quarterly**, Columbus, v. 20, n. 2, p.163-179, 1985.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetizzazione: teoria e pratica**. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- GUIMARÃES, S.R.K. Dificuldades no desenvolvimento da lecto-escrita: o papel das habilidades metalingüísticas. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 33-45, jan./abr., 2003.
- KRESS, G. **Before writing: rethinking the paths to literacy**. London: Routledge, 1997.
- LAYTON, L.; DEENY, K. Promoting phonological awareness in preschool children. In: SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. (Orgs.). **Dyslexia, speech and language: a practitioner's handbook**. London: Whurr, 1996.
- LONIGAN, C. J.; BURGESS, S. R.; ANTHONY, J. L. Development of phonological sensitivity in two-to-five-year-old children. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 90, n. 2, p.294-311, 1996.
- LUNDBERG, I; FROST, J.; PETERSEN, O. Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness Preschool Children. **Reading Research Quarterly**, Columbus, n.23, p.263-284, 1988.
- MACLEAN, M.; BRYANT, P.; BRADLEY, L. Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood. **Merrill-Palmer Quarterly**, Tempe, v. 33, n. 3, p.255-281, 1987.
- MANN, V. A. Phonological awareness: the role of reading experience. In: BERTHELSON, P. (Org.). **The onset of literacy: cognitive processes in reading acquisition**. Cambridge: MIT Press, 1986. p. 65-92.
- MAROTTA, L.; TRASCIANI, M.; VICARI, S. **CMF: valutazione delle competenze metafonologiche**. Trento: Erickson, 2004.
- NEUMAN, Susan B. Books make a difference: a study of access to literacy. **Reading Research Quarterly**, Columbus, v. 34, n. 3, p.286-311, July/Sept., 1999.
- PINTO, Giuliana; BIGOZZI, Lucia. **Laboratorio di lettura e scrittura**. Trento: Erikson, 2002.
- PINTO, Giuliana. **Il segno, il suono, il significato: psicologia dei processi di alfabetizzazione**. Roma: Carocci, 2003.
- PRATT, C.; GRIEVE, R. Metalinguistic awareness and cognitive development. In: TUNMER, W.E; PRATT, C.; HERRIMAN, M.L. (Orgs.). **Metalinguistic awareness in children**. Berlin: Springer-Verlag, 1984.
- RAVID, D., TOLCHINSK, L. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. **Journal of Child Language**, London, v. 29, n. 2, p.419-448, 2002.
- READ, C. et al. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. In: BERTHELSON, P. (Org.). **The onset of literacy: cognitive processes in reading acquisition**. Cambridge: MIT Press, 1987. p.31-44.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: contexto, 2004.

SULZBY, Elizabeth. Oralità e scrittura nel percorso verso la lingua scritta. In: ORSOLINI, Margherita; PONTECORVO, Clotilde (Orgs.). **La costruzione del testo scritto nei bambini**, Firenze: La Nuova Italia 1991. p.57-75.

TEALE W.H.; SULZBY, E. **Emergent literacy**: writing and reading. Norwood: Ablex, 1986.

TRESSOLDI, Patrizio Emanuele; VIO, Claudio; MASCHIETTO, Dino. Valore predittivo della consapevolezza fonemica sul livello di lettura e scrittura nel primo anno di scuola elementare. **Giornale Italiano di Psicologia**, Bologna, n. 2, p.279-282, 1989.

VAN KLEECK, A. The emergence of linguistic awareness: a cognitive framework. **Merrill-Palmer Quarterly**, Tempe, v. 28, n. 2, p.237-265, 1982.

VERNON, Sofia A.; FERREIRO, Emilia. Writing development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness. **Harvard Educational Review**, v. 69, n. 4, p 395-415, 1999.

WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. Child development and emergent literacy. **Child Development**, Ann Arbor, v. 69, n. 3, p.848-872, 1998.

WIMMER, H. et al. The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: more consequences than precondition but still important. **Cognition**, York, v. 40, n. 3, p.219-249, 1991.

*Recebido em 30.09.08*

*Aprovado em 05.01.09*



# Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

## Normas para publicação

### I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** é um periódico temático e semestral, que tem como objetivo incentivar e promover o intercâmbio de informações e resultados de estudos e pesquisas de natureza científica, no campo da educação, em interação com as demais ciências sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural, e que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- **ensaios:** estudos teóricos, com análise de conceitos;
- **resultados de pesquisa:** texto baseado em dados de pesquisa;
- **estudos bibliográficos:** análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido;
- **resenhas:** revisão crítica de uma publicação recente;
- **entrevistas** com cientistas e pesquisadores renomados;
- **resumos** de teses ou dissertações.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outro periódico. A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele.

Os temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista, assim como no site [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br), ou podem ser informados pelo editor executivo a pedido. Também será publicada, em cada número, a lista dos periódicos com os quais a Revista da FAEEBA mantém intercâmbio.

### II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS RECEBIDOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na temática do número, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação da sua autoria.

Os textos com o parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão das partes em inglês, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

### III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial.

Sendo a Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade um periódico temático, será dada preferência à publicação de textos que têm relação com o tema de cada número. Os outros textos aprovados somente serão publicados numa seção especial, denominada **Estudos**, na medida da disponibilidade de espaço em cada número, ou em um futuro número, quando sua temática estiver de acordo com o conteúdo do trabalho. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, este pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado. Para o autor de resenha ou resumo de tese ou dissertação será destinado um exemplar.

### IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados exclusivamente para o **endereço eletrônico do editor executivo** (jacqson@uol.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

**1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).

**2. Resumo e Abstract:** cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave** e **Keywords**, cujo número desejado é de, no mínimo, três e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade.

**3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias** (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

**4. Sob o título Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) **Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Artigo de periódico:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEB**A: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) Artigo de periódico (formato eletrônico):**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) Livro em formato eletrônico:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/actual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Decreto, Leis:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Dissertações e teses:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Trabalho publicado em Congresso:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p.35), etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: A pedagogia das minorias está à disposição de todos (FREIRE, 1982, p.35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 30 páginas e, no mínimo, 12 páginas; as **resenhas** podem ter até 5 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter, no máximo, 250 palavras, e conter título, número de folhas, autor (e seus dados), palavras-chave, orientador, banca, instituição, e data da defesa pública, assim como a tradução em inglês do título, resumo e das palavras-chave.

**Atenção:** os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos. Deste modo, será mais rápido o processo de avaliação e possível publicação.

**Para contatos e informações:**

Administração

E-mail: refaceba.dedc1@listas.uneb.br

Tel. 71.3117.2316

Editor executivo

E-mail: jacqson@uol.com.br

Tel. 71.3264.7666 / 71.9987.6365

# Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Semestral thematic journal of the of Education Faculty I – UNEB

## Norms for publication

### I – EDITORIAL POLICIES

The **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** is a thematic and semestral periodic which have for objective to stimulate and promote the exchange of informations and of results of scientific research, in the field of education, interacting with the other social sciences, interconnected to the regional, national and international community.

The Revista da FAEEBA receive only original works which analyze and discuss matters of scientific and cultural interest and that can be classified according to one of the following modalities:

- **essays:** theoretical studies with analysis of concepts;
- **research results:** text based on research data
- **reviews of literatures:** ample critical analysis of the literature upon some specific theme;
- **critical review** of a recent publication;
- **interviews with recognized researchers;**
- **abstract of PhD and master thesis.**

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested.

Themes and terms of the futures volumes are published in the last volumes are also available on-line at [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br). In each volume, appears also the list of academic journals with which the Revista da FAEEBA have established cooperation.

### II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

### III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500

hundreds words) requires the written authorization of the editorial committee. As the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade is a periodic journal, preference will be given to the publication of texts related to the theme of each volume. Other selected approved text may only be published in a special section called Studies depending of available space in each volume or in a future volume more in touch with the text content. If, after a year, no possibility of a publication emerges, the text can be liberated for publication in another journal if this is the will of the author.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

#### IV – Sending and presenting works

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (jacqson@uol.com.br). In should be explicited initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo** and **Abstract**: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave** and **Keywords**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

**a) Book of one author only:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Book of two or three authors:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Book of more than three authors:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Book chapter:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Journal's paper:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Newspaper:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) On-line paper :**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) E-book:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/actual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Laws:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Thesis:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Congress annals:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

**5.** This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

**6.** Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

**7. Papers** should have no more than 30 pages and no less than 12. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

**Look out:** texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

- font: Times New Roman 12
- paper dimension: A4
- margins: 2,5 cm
- line spacing: 1,5;
- paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work. It will ease the process of evaluation and facilitate an eventual publication.

**Contact and informations:**

Administration

E-mail: [refaeeba.dedc1@listas.uneb.br](mailto:refaeeba.dedc1@listas.uneb.br)

phone : 71.3117.2316

Editor

E-mail: [jacqson@uol.com.br](mailto:jacqson@uol.com.br)

phone: 71.3264.7666 / 71.9987.6365

