

RITA DE CÁSSIA MARTINS

**A Participação das Crianças no Cotidiano da
Educação Infantil:
organização do espaço, do tempo e da ludicidade.**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista no Curso de Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gizele de Souza

CURITIBA

2006

DEDICATÓRIAS

Dedico este trabalho a minha querida filha Caroline, que mesmo vivenciando minhas ausências incentivou-me e torceu por mim durante toda a realização do trabalho de pesquisa.

Ao meu pai e minha mãe, exemplos de sensibilidade, dignidade e respeito aos direitos humanos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Dra. Gizele de Souza, orientadora desta monografia, pela confiança que depositou em mim, especialmente pelo apoio, estímulo e contribuições valiosas para este trabalho de pesquisa.

Aos profissionais e crianças da instituição onde foi realizada a pesquisa, pela acolhida e disponibilidade. Um agradecimento particular, à professora e crianças da turma em que foi realizada a observação, que me receberam de forma especial permitindo que eu fizesse parte do seu dia-a-dia e me baseasse nas suas vivências diárias para repensar a participação das crianças nas instituições coletivas de educação infantil.

“As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas em suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhe diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhe diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas ‘soluções’ para os problemas.”

Pollard, 1985 apud Sarmiento e Pinto, 1997, p.13

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	i
RESUMO	ii
INTRODUÇÃO	iii
Capítulo I - A construção social da infância	17
1.1 – A criança como sujeito de direitos	19
Capítulo II - A participação das crianças no cotidiano da instituição.....	25
2.1 – Contextualizando a rotina	25
2.2 – O espaço como reflexo da vivência	27
2.2.1 – Refletindo sobre o espaço da instituição.....	29
2.3 – Refletindo sobre o tempo da criança na instituição	34
2.4 – As atividades atendem a quem?	40
2.5 – O papel do lúdico na instituição infantil	44
3.1 Considerações finais	52
4 - Referências Bibliográficas	55

LISTA DE SIGLAS

- CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
- CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil
- COEDI - Coordenadoria Geral da Educação Infantil do Ministério da Educação
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação e do Desporto
- SME - Secretaria Municipal da Educação

RESUMO

As pesquisas em Educação Infantil, principalmente as desenvolvidas na última década do século XX, têm situado a criança como sujeito de direitos. Diante desse contexto, definiu-se como objetivo da pesquisa analisar a observação dos profissionais da educação sobre essas crianças a fim de compreender que direitos têm sido concedidos às mesmas no interior de uma instituição infantil na cidade de Curitiba e a sua participação no cotidiano da mesma. O intento voltou-se à perspectiva de observar os espaços que têm sido reservados às crianças na definição dos tempos, espaços e nos momentos de ludicidade, considerando que os pequenos são sujeitos sociais constituídos de direitos, desejos, expectativas e necessidades. Quanto às questões metodológicas, optou-se pelo registro escrito das ações e reações das crianças diante do proposto pelo adulto, das observações dos profissionais e entrevista com a professora responsável pela turma pesquisada. Por meio da análise das observações, da entrevista com a professora e dos registros organizados em "diário de bordo", foi possível apreender parte da dinâmica vivenciada por adultos e crianças na instituição mencionada e perceber que os tempos são prioritariamente pré-estabelecidos pelo adulto, que os espaços e as atividades previamente organizadas, sem a participação da criança. Pode-se ainda identificar que os adultos ali envolvidos assumem a perspectiva de uma turma homogênea e idealizada de criança. Foi possível perceber que a forma de organização é inadequada para o atendimento das crianças de 04 a 05 anos em instituições educativas. Tal inadequação manifesta-se muitas vezes nas ações das crianças expressas em movimentos de resistência ou apatia diante do que lhes é proposto pelas professoras. As análises aqui apresentadas podem contribuir para o processo de reflexão e discussão em torno dos direitos da criança, incluindo o direito a sua participação na organização das atividades, dos tempos e espaços da instituição em um contexto de ludicidade.

PALAVRAS-CHAVES: criança, educação infantil, Curitiba.

INTRODUÇÃO

A criança brasileira vem consolidando-se legalmente como cidadã de direitos desde 1988, quando a Constituição Federal, em seu Artigo n.º 207, a inseriu como uma prioridade social a quem a família, a sociedade e o Estado devem atender, assim como situou a educação das crianças de 0 a 6 anos como direito da criança, opção da família e dever do Estado. O direito à educação é reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N.º 9.394/1996 - quando integra a educação infantil como o primeiro nível de ensino da educação básica, tratada em uma seção específica, que define a finalidade da educação infantil, sua organização por faixas etárias e o seu processo de avaliação:

Art. 29 “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

(BRASIL, 1996)

De acordo com este artigo da Lei, a educação infantil, junto com o ensino superior é parte integrante da educação básica. Quanto à educação infantil, a Constituição Federal e a LDB dividiram esse nível da educação básica em duas modalidades – creche e pré-escola:

Art. 30: “A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.”

(BRASIL, 1996)

Os termos creche e pré-escola foram e continuam sendo utilizados por grande parte da nossa sociedade com diferentes significados. O termo creche, já foi utilizado para significar o atendimento a crianças nos seus primeiros anos de vida, o atendimento a crianças pobres independente da faixa etária e também, o atendimento a crianças em período integral. Ao termo pré-escola já fora atribuída o significado que a define como o que antecede imediatamente à escola fundamental, de caráter preparatório, mais dirigido às crianças das classes abastadas.

Sobre a divisão e distinção dos termos creche e pré-escola, KUHLMANN JR. (1999) define: "Essa intenção atendeu à demanda dos pesquisadores da educação infantil, que argumentavam ser necessário retirar da instituição creche o estigma de destinação exclusiva aos pobres, assim como delimitar aspectos relativos à educação das crianças pequenas."

Iniciativas de conceituar os termos creche e pré-escola, foram sendo desenvolvidos no interior da COEDI/MEC, para diferenciá-las exclusivamente quanto à faixa etária da população de crianças atendidas: "creche deve ser o mesmo que pré-escola atendendo crianças de 0 a 03 anos e 11 meses; pré-escola deve ser o mesmo que creche, atendendo crianças de 04 a 60 anos e 11 meses. Essa é a conceituação que se quer implantar, ou seja, de que as creches e pré-escolas apenas se diferenciam pela faixa etária das crianças." (ROSEMBERG, 2002, p.71).

Porém, na educação infantil brasileira, a interpretação das novas definições de creche e pré-escola, pelo critério da faixa etária, tem levado alguns municípios a uma maior segmentação no atendimento à criança de 0 a 06 anos, fazendo com que as crianças tenham de mudar de instituição e/ou de período diário de freqüência ao completar 04 anos de idade. Outras prefeituras ao incorporarem as creches ao

Sistema Educacional, mantiveram creche e pré-escola integradas nos centros de educação infantil, funcionando no mesmo prédio e período de permanência.

Segundo CAMPOS (2002), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB/96), vêm sendo interpretada de maneira a associar creche em período integral e pré-escola em meio período de funcionamento, embora em nenhum momento a Lei determine um período para cada faixa etária. Essa interpretação equivocada – de que as pré-escolas seriam atendidas em meio período – e a maior demanda nas idades próximas a 07 anos, têm levado as pré-escolas públicas a multiplicarem seus períodos de funcionamento atendendo um número maior de crianças, causando problemas às crianças e suas famílias. CAMPOS (2002, p.30).

Historicamente as creches, nascidas dos movimentos sociais, têm seu público prioritário na população mais pauperizada, muitas vezes vinculando esse critério para o ingresso, associando a exigência de que as mães trabalhem. Ao contrário, às pré-escolas, principalmente quando não integradas no mesmo espaço da escola, costumam utilizar critérios próximos aos utilizados pelo ensino fundamental como idade, local de moradia ou ordem de chegada.

A formação dos professores também difere. Em atenção à LDB/96¹, os municípios tem adequadamente a formação dos profissionais que atuam na educação infantil, inicialmente com as crianças de pré-escolas, mantendo na maioria das creches o educador leigo, com precárias condições de trabalho e salário. De acordo com o Censo de 1991 e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, “persiste ainda, uma alta porcentagem (13,0%) de professores/as de

¹ Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

educação infantil com formação escolar equivalente ao ensino fundamental (...) apenas 19, 4% das funções são preenchidas por profissionais com formação em nível superior” (ROSEMBERG, 2001, p. 30).

KRAMER (2003), defende o direito dos profissionais à formação e ao reconhecimento e respeito pelo seu trabalho. Segundo ela, “deve-se reverter a situação atual no contexto brasileiro, em que profissionais são remunerados não pelo nível que alcançaram em sua escolaridade, mas pelo nível de escolaridade em que trabalham; assim, os que trabalham com crianças pequenas são ainda mais desvalorizados.” (KRAMER, 2003, p. 13).

São esses profissionais, a maioria com formação, salários e condições de trabalho precárias, que estão conduzindo a ação pedagógica em sala, planejando, organizando, executando e avaliando diariamente o trabalho com as crianças nas instituições de educação infantil. Portanto, considera-se que a reflexão e avaliação constante dos profissionais sobre essas ações são determinantes para a qualidade do seu trabalho.

A avaliação, na educação infantil, perpassa todas as atividades, mas não se confunde com a aprovação/reprovação. Sua finalidade não é excluir, mas exatamente o contrário: incluir as crianças no processo educacional aceitando-as incondicionalmente e assegurando o seu êxito.

O Artigo n.º 31 da LDB/96, trata da avaliação na educação infantil: “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” (BRASIL, 1996).

Esse artigo vem consolidar a avaliação enquanto campo de investigação, não de julgamento. Assim o professor não deve simplesmente constatar os obstáculos,

ou seja, o não aprendido da criança, mas deve buscar os caminhos que poderão transpô-los.

Nesse sentido, para OLIVEIRA (2002) "A avaliação exige o redimensionamento do contexto educacional – repensar o preparo dos profissionais, suas condições de trabalho, os recursos disponíveis, as diretrizes defendidas, os indicadores usados – para promovê-lo ainda mais, como ferramenta no desenvolvimento infantil" (OLIVEIRA, 2002, p174).

Outro documento que vêm assegurar o direito à educação é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, art.54, IV) que situa como dever do Estado assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Nacionalmente o número de vagas na Educação Infantil ainda é insuficiente, inviabilizando o direito à educação à totalidade das crianças de 0 a 6 anos e muitas são as razões que poderiam ser enumeradas para justificar este fato, porém o foco deste trabalho não se volta para análise destes fatores, mas tem como problema de pesquisa a seguinte questão: qual tem sido a participação das crianças pequenas no cotidiano da instituição de Educação Infantil? Que espaços a essas crianças têm sido reservados na definição dos tempos, espaços e momentos de ludicidade, considerando que as mesmas são sujeitos sociais, constituídos de direitos, desejos, expectativas e necessidades.

A opção pelo tema deve-se em decorrência das observações realizadas no decorrer de minha trajetória profissional na educação infantil, área em que atuei como professora, pedagoga em CMEI², em um Núcleo Regional de Educação³ e

² Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Curitiba.

³ O município de Curitiba é dividido, hoje, em nove Núcleos Regionais de Educação, responsáveis pela orientação, supervisão pedagógica e administrativa das escolas e CMEIS vinculados à Secretaria Municipal de Educação.

mais recentemente na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, compondo uma das gerências do Departamento de Educação Infantil.

Para a definição da instituição a ser pesquisada julgou-se importante optar por um estabelecimento que não tivesse vínculo direto com a Secretaria Municipal de Educação, a fim de manter condições mais adequadas para o exercício de pesquisadora, uma vez que poderia ser constrangedor investigar o cotidiano de uma instituição de educação infantil municipal, pública ou privada conveniada com a Rede Municipal, a qual fizesse parte da responsabilidade técnica no atual vínculo profissional.

A escolha da instituição para a realização do trabalho de pesquisa empírica foi definida segundo três critérios: instituição não vinculada diretamente à Secretaria Municipal de Curitiba; instituição interessada em participar do trabalho de pesquisa; e finalmente, estabelecimento educacional que atendesse à faixa etária de pré-escola, ou seja, de 4 a 6 anos. A instituição selecionada funciona na cidade de Curitiba, atende filhos de trabalhadores de um setor específico da indústria, com renda média mensal de três a quatro salários mínimos e atua com crianças de 3 a 6 anos de idade, em três salas denominadas jardim I (3 a 4 anos), jardim II (5 anos) e jardim III (6 anos), em turmas de meio período.

A observação realizou-se no período da tarde, com a turma do jardim II, que compreende a faixa etária de 05 anos, durante a última semana de atividades do ano letivo de 2005. Esta semana foi nomeada pelos profissionais da instituição como semana de brincadeiras ou de recreação, na qual eram propostas atividades artísticas e brincadeiras, por um tempo médio de 30 minutos de duração, determinado pelos professores. Registra-se que as observações sobre o cotidiano

na educação infantil ocorreram durante tal período, situação específica que teve a ludicidade em destaque.

Vale registrar a boa recepção por parte das professoras da instituição pesquisada, que apresentaram-se e mostraram-se atenciosas, colocando-se à disposição para o trabalho. Porém, nenhuma delas apresentou-me às crianças, que demonstraram curiosidade, inicialmente através do olhar até que em segundo momento passaram a se aproximar e perguntar sobre a minha presença, sobre a minha identidade e os motivos pelo quais me encontrava ali. Ainda assim, percebeu-se que não houve uma preocupação das professoras em esclarecer para as crianças porque na sua escola, na sua sala, encontrava-se um adulto desconhecido para elas.

A intenção de focalizar o olhar e a ação do professor sobre a participação das crianças no cotidiano da instituição educativa não se deve a uma abordagem que considera a criança como um ser inacabado, uma pessoa em vias de formação, passiva e alvo das ações dos adultos, ou ainda por considerar mais legítimos como objeto de análise os atores que planejam o sistema educativo. (SIROTA, 2001, p.09).

Ao contrário, considera-se a criança um ator participativo, atuante, que modifica a prática educativa diariamente. Nesse sentido, considera-se importante investigar como os professores e os profissionais da educação infantil têm tratado o direito das crianças e a sua participação no interior da instituição e como elas vêm se posicionando neste contexto.

O fato de recebermos, na condição de pesquisadora, a autorização por parte exclusiva dos adultos (direção, coordenação, professores e até famílias) para investigar o cotidiano de uma instituição de educação infantil, observando crianças

nesse cotidiano e excluindo, portanto a autorização por parte das mesmas para o desenvolvimento deste trabalho é uma questão polêmica e pujante que merece reflexão. Essa questão ética é tratada por CERISARA (2004), quando questiona a autorização sobre a participação das crianças nas pesquisas educacionais:

Considerando o fato de que as crianças não têm condições (legais) de autorizar ou recusar sua participação nas pesquisas, é necessário recorrer à mediação dos pais, com vistas à autorização para que elas sejam sujeitos de investigação. No entanto, mesmo com essa autorização, outros problemas éticos permanecem: como tratar os nomes e os rostos das crianças? Coloca-se o nome verdadeiro ou falso? E fotos e filmagens, quem autoriza? Como fazer a devolução às crianças e as instituições sem comprometer ou expor as crianças?

(CERISARA, 2004, p. 50)

Embora a autorização para a participação em pesquisas possa ser fornecida legalmente pelos pais, eticamente ainda existe um questionamento sobre a utilização de nomes, fotos ou filmagens das crianças e justamente com essa preocupação optou-se por omitir os dados que identificavam a instituição, os professores e as crianças.

Outra preocupação dessa pesquisa diz respeito à articulação entre o processo de investigação e a prática dos professores, buscando uma relação de cooperação entre o pesquisador e os pesquisados. Entende-se que tal cooperação deva ocorrer posteriormente quando a pesquisa estiver concluída e aprovada pelos trâmites institucionais na Universidade Federal do Paraná. Deste modo, a proposta é realizar uma devolutiva à instituição pelas mãos do pesquisador, com a finalidade de apresentar e discutir perspectivas de olhares sobre o trabalho ali realizado.

Os registros de observação foram feitos através de um diário de bordo, identificados por datas, nos quais foram descritas as situações do cotidiano da educação infantil de forma genérica em alguns momentos e literal em outros. Durante os registros, a condição foi de observadora, não interagido com a turma de crianças e, ao final das observações, foram esclarecidas as dúvidas com a professora da turma em forma de entrevista.

Por se constituir como um campo das Ciências Humanas e Sociais, nas pesquisas com crianças, pesquisamos sempre relações, o que torna fundamental a observação atenta dos gestos, discursos e ações para que possamos compreendê-los.

Segundo OLIVEIRA (1998), o trabalho do pesquisador implica “o olhar, o ouvir e o escrever”. Essas ações terão subjacente um esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade. “A teoria sensibiliza o olhar, o ouvir e orienta o escrever”. Com esta preocupação, os textos pesquisados (vistos, ouvidos e transcritos), foram acompanhados da descrição de condições de produção do discurso, do local, das práticas e das interações, entendendo que na pesquisa texto e contexto são importantes ferramentas conceituais (OLIVEIRA, 1998, apud SILVA, BARBOSA, KRAMER, 2005, p. 48)

Para SILVA, BARBOSA, KRAMER (2005), durante a realização da pesquisa é preciso ter clareza que quando o pesquisador investiga um contexto do qual faz parte (aqui, um contexto urbano, educativo, com crianças de 03 a 06 anos), muitas vezes o que ele vê e encontra pode parecer familiar, mas não é de todo conhecido. O conhecimento que temos a respeito do contexto das relações ali travadas pode

ser apenas superficial, e não garante a apreensão dos atores nele envolvidos (OLIVEIRA, 1998, apud SILVA, BARBOSA, KRAMER, 2005, p. 50)

Assim, as crianças estão imersas em contextos que são aparentemente familiares, porém sem muitas oportunidades de se colocarem como sujeitos, mesmo diante das conquistas atuais no que se refere aos seus direitos. Por isso é necessário delinear uma metodologia que ajude o pesquisador a projetar o seu olhar sobre as crianças, “para além da técnica, o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador projete o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas o que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações.” (SARMENTO, PINTO, 1997, p. 26).

Nesse sentido, o pesquisador deve buscar colocar-se no lugar da criança, no ponto de vista dela e observar com olhos de criança como se visse tudo pela primeira vez. Mais do que dar voz às crianças, é preciso escutar as vozes e observar as situações e interações ali presentes.

CAPÍTULO I – A Construção Social da Infância

A sociologia em geral, particularmente a sociologia da educação permaneceu durante muito tempo circunscrita em uma definição de infância que considera a criança como um ser futuro, em devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação (DURKHEIM s/d apud SIROTA, 2001, p. 09). Da mesma forma o conceito de socialização se referia a um processo unilateral, que estudava a influência exercida pelas instituições e agentes sociais com vistas à assimilação, à adaptação e a integração dos indivíduos à sociedade, considerando as crianças como objetos ou placas de cera sobre as quais os adultos imprimem sua cultura.

Os primeiros elementos de uma sociologia da infância surgem em oposição a essas concepções que consideram a criança um objeto passivo de uma socialização regida por instituições como a escola, a família ou o Estado.

Para ROCHA (2004):

Consolidam-se ao final dos anos noventa, as críticas às práticas pedagógicas pautadas em um modelo de criança padrão, centrada na estimulação ou no desenvolvimento de habilidades das crianças, desvinculado do processo social; pautadas por uma perspectiva da criança como um vir a ser, universal, de tempo cronológico linear e homogêneo, que pressupõe uma infância provisória, inacabada, que necessita ser estimulada para atingir determinados comportamentos sociais e padrões cognitivos para tornar-se ideal.

(ROCHA, 2004, p. 252)

O conceito de infância não é universal, natural ou homogêneo, para defini-lo é fundamental considerar o contexto de nascimento e vida da criança que nasce inserida em um meio social, cultural e econômico que irá interferir na sua história,

porém ela também irá modificar o meio onde vive pois aprende, reflete e age nesse meio.

A perspectiva de enquadramento social, baseada em sujeitos idealizados e em contextos naturalizados, ou concretizada em pesquisas que privilegiam o indivíduo e o estabelecimento de padrões de desenvolvimento e aprendizagem, vem cedendo lugar a uma pesquisa que cada vez mais leva em conta as dimensões contextuais das relações educacionais-pedagógicas e os determinantes da constituição social do sujeito- criança⁴.

(ROCHA, 2004, p. 249)

Deste modo, defende-se que a infância é uma construção social, definida por limites integrados a estrutura social e a socialização das crianças, deixando de ser vista como uma questão de adaptação, ou de interiorização, mas como um processo através do qual os indivíduos aprendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com o seu meio mais próximo.

A Educação e a Sociologia vêm reconhecendo a criança como sujeito completo, que pensa, que se expressa por diferentes linguagens de maneira crítica e criativa sobre os contextos que vivenciam e por isso os modificam. A criança torna-se então produto e produtora de cultura, que interfere no meio onde vive e é por ele influenciada.

Alguns trabalhos na área da sociologia propõem trabalhar para o conhecimento da infância como um grupo social em si, como um povo com traços específicos: "Trata-se de tomar com seriedade a criança como um ator social, interrogando-se sobre os quadros teóricos disponíveis e necessários" (JAVEAU, 1994, apud SIROTA, 2001, p. 11).

⁴ Sobre o sujeito criança ver ROCHA, 1999.

Para um número crescente de sociólogos, as crianças constituem um segmento permanente da sociedade, sendo que, as crianças que hoje compõe o segmento, ao crescer deixam esse espaço, mas outras virão ocupá-lo, permanecendo sempre o segmento. Seus membros mudam constantemente e, portanto a forma evolui historicamente.

1.1 – A criança como sujeito de direitos

As mudanças no conceito de infância (como uma construção social) e de criança (ser humano de pouca idade) avançaram muito no decorrer do século XX e à medida que esses entendimentos se modificaram, as normatizações a respeito dos direitos das crianças buscam legitimar esses avanços (ROCHA, 2004).

Merece destaque a Convenção dos Direitos da Criança em 1989, que ultrapassou legalmente a Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada e adotada em 1959, e incorporou uma diversidade de direitos civis, econômicos, sociais e culturais, incluindo os direitos mais básicos como o direito à vida, à saúde, alimentação, educação, higiene, proteção contra o abuso e a negligência, direito à privacidade, direito de associação, expressão e pensamento.

O documento da Convenção é formado por 54 artigos que segundo HAMMARBERG (1997), podem ser agrupados em três categorias: Direitos relativos à provisão, onde são reconhecidos os direitos sociais da criança com relação à saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreação e cultura. Direitos relativos à proteção, contra discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito. Direitos relativos à participação, que dizem respeito aos direitos

civis e políticos, ou seja, o direito da criança ao nome e identidade, direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, direito a liberdade de expressão, de opinião e o direito de tomar decisões em seu proveito (HAMMARBERG, 1990, apud SOARES, 1997).

Dentre as três categorias, a participação é apontada por diferentes autores⁵ como aquela sobre a qual menos avanços se verificaram na construção das políticas e na gestão das instituições para infância.

É justamente sobre o direito à participação da criança na instituição educacional que este trabalho se dedica, entendendo que este direito relaciona-se com os demais, pois para haver participação no interior da instituição educativa é fundamental resguardar à criança os direitos básicos para a sua sobrevivência, como o direito à proteção (contra a discriminação ou a violência), assim como a provisão (alimentação e saúde). Destaca-se também, que ao possibilitar a criança o direito à participação nas definições da instituição e na livre expressão de idéias e sentimentos, as crianças estarão fortalecendo os próprios direitos básicos de proteção e provisão, intervindo, pois estarão sugerindo e questionando sobre a legitimação desses direitos.

Contudo, a legitimação desses direitos depende da compreensão que se tem de criança, considerando que é o adulto quem concede ou não tais direitos. Em perspectiva paternalista, as crianças necessitam de proteção justamente por não serem capazes de tomar decisões, de agir segundo as próprias reflexões, pois são consideradas imaturas e frágeis. Desse modo, a proteção se tornaria prioritária, mas contraditória à participação, retirando das crianças o papel de atores sociais e

⁵ Sarmento e Pinto, 1997. Hammanberg, 1990.

destinando-lhes a função de expectadores e depositários das medidas de proteção e definições dos adultos legalmente responsáveis por seu cuidado.

Após a ratificação da Convenção, em 1989, a legitimação dos direitos das crianças à participação, à provisão e a proteção continuam praticamente inalteráveis. No Brasil, os direitos da criança vêm sendo definidos legalmente, principalmente pela Constituição Federal de 1988 (que garante às crianças de 0 a 6 anos o direito à educação e às mães trabalhadoras o direito à educação de seus filhos). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 4º estabelece que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral, e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referentes à vida, saúde, alimentação, educação, ao esporte, lazer, à profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e a convivência familiar e comunitária. Aqui está expressa em parágrafo único a primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias.

Embora a criança apresente-se legalmente como uma prioridade, a realidade social não se transforma simplesmente pela publicação de normas jurídicas, pois as desigualdades e a discriminação contra e entre as crianças relacionam-se com a estrutura social. No Estatuto da Criança e do Adolescente, a família é apontada como “a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças.” Entretanto é importante considerar que a estrutura familiar de nossa sociedade atual é bem diversificada, independente da classe social ou econômica e segundo o Censo Demográfico de 2001, as crianças de 0 a 6 anos são o grupo social etário com os piores indicadores sociais. Para ROSEMBERG (2001) a comparação entre diferentes famílias com crianças de 0 a 6 anos indica

semelhanças entre elas ocupando sempre posição social e econômica desfavorável quando comparadas a famílias sem filhos ou com filhos de outras faixas etárias.

Para ROSEMBERG:

São essas famílias e suas crianças, aquelas que representam condições de vida mais desfavorável, acarretando, para esse grupo etário, a posição menos vantajosa na sociedade brasileira: constituem o mais alto contingente de brasileiros candidatos a assistência social na medida em que 45,5% usufruem de uma renda per capita inferior a meio salário mínimo; a média de renda domiciliar para o contingente de crianças de 0 a 06 anos é inferior à dos demais grupos etários; suas condições de moradia são mais freqüentemente insatisfatórias; apresentam a menor taxa de escolarização entre a população em idade escolar; o gasto (público e privado) com a sua educação no sistema educacional brasileiro é o mais baixo, seus professores são os que apresentam os piores níveis de formação escolar e recebem os piores salários. Além disso, o ritmo de melhoria de suas condições de vida, como por exemplo sair do patamar da indigência, se situa entre os mais lentos no conjunto dos grupos etários.

(ROSEMBERG, 2001, p.35)

Com o entendimento da criança como uma cidadã de direitos, foi elaborado pelo MEC, através da Coordenadoria Geral da Educação Infantil, sob supervisão de Ângela Barreto e publicado em 1997 um material composto de livro e vídeo intitulado "Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças". Embora esse material diga respeito à creche e a instituição pesquisada atenda uma parcela maior de crianças na faixa etária de pré-escola⁶, entende-se que o atendimento desses critérios é fundamental para toda a educação infantil.

O material indica alguns dos direitos fundamentais das crianças que convivem em uma instituição de educação infantil coletiva, como a brincadeira; atenção;

⁶ Segundo determinação da LDB/96, a educação infantil será oferecida em : creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade; pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade.

segurança; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação; movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; expressão de sentimentos, desenvolvimento da curiosidade, imaginação; identidade cultural, racial e religiosa, além de atenção especial durante seu período de adaptação. O documento enfatiza o direito à proteção, afeto e a provisão e embora não trate diretamente do direito à participação das crianças na definição de propostas ou na tomada de decisões, valoriza a capacidade de expressão dos sentimentos, das fantasias, das lembranças e o seu livre acesso aos materiais disponíveis.

Nesse contexto, as políticas para a infância são cruciais, reconhecendo a educação das crianças como um direito social e humano. "Direito social, porque significa uma das estratégias de ação, assim como o direito à saúde e assistência, no combate à desigualdade, e é um direito humano porque representa uma contribuição para assegurar uma vida digna às crianças." (KRAMER. 2003, p.56)

Na instituição educativa, para que o direito seja assegurado, a proposta de trabalho da instituição, bem como a postura dos profissionais, devem reconhecer que as crianças são cidadãos de direitos com diferenças que precisam ser reconhecidas, vivendo muitas vezes uma situação de desigualdade que necessita ser superada. Segundo KRAMER (2003), a melhor forma de fazê-lo é reconhecendo que a nossa sociedade é fundamentalmente desigual: "precisamos afirmar a igualdade e combater a desigualdade". Assim, "políticas comprometidas com as crianças como cidadãos precisam enfrentar o pesado problema da própria condição humana: a discriminação, a dificuldade de lidar com diferenças e de reconhecer que o que torna o ser humano singular é o fato de ser plural." (KRAMER, 2003, p. 55; 100)

Somente ao reconhecermos as diferenças e as desigualdades, é possível resistir contra a discriminação num contexto de valorização da humanização, da tolerância e do respeito ao outro.

CAPÍTULO II – A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO

2.1 Contextualizando a rotina

A instituição de educação infantil, foco de observação deste trabalho de pesquisa está situado no bairro Cajuru, na cidade de Curitiba e atende filhos de trabalhadores de um setor específico do mercado, com famílias que possuem renda média mensal de 3 e 4 salários mínimos.

O espaço físico compreende uma sala para secretaria, uma sala dos professores, três salas de aula, banheiro para os professores, banheiro para meninos e meninas, um pátio coberto, uma caixa de areia com toldo que oferece proteção do sol e da chuva e um parque com brinquedos de madeira, ferro e plástico. A instituição não possui área verde para a prática de brincadeiras, apenas um espaço lateral junto ao muro, com um metro e meio de largura que não foi cimentado e é utilizado eventualmente pelos professores e as crianças no cultivo de uma horta.

A faixa etária das crianças atendidas é de 03 a 06 anos dividida em três turmas de meio período, denominadas jardim I (03 a 04 anos), jardim II (05 anos) e jardim III (06 anos), nos períodos da manhã e da tarde. A instituição atua a trinta e seis anos (desde 1970), neste mesmo local e no ano de 2006 atendeu 118 crianças de 03 a 06 anos, tendo duas turmas no período da manhã e três turmas no período da tarde, totalizando cinco turmas. Duas professoras trabalham em período integral

(manhã e tarde) e uma apenas no período da tarde, assim a instituição conta com três professoras.

A observação ocorreu na última semana de atividades com as crianças do ano letivo de 2005, podendo visualizar-se uma organização diferenciada, na qual os professores e coordenadores haviam planejado previamente atividades de artes e recreação para as crianças. Devido à proximidade das férias havia um número reduzido de crianças, pois durante o ano letivo são atendidas em média 25 crianças em cada sala e nessa semana havia em média 13 crianças em cada turma.

Durante essa semana, diariamente as professoras dividiam uma das turmas entre as demais. Essa divisão era determinada pelas professoras, que indicavam quais as crianças que iriam para cada turma, sendo que a cada dia uma turma diferente era dividida, permanecendo dois grupos de crianças na escola. No primeiro dia de observação a turma do jardim I foi dividida e distribuída entre as salas do jardim II e do Jardim III. Esses dois grupos mistos ficaram com as duas professoras que estavam com as turmas completas (jardim II e jardim III) e a professora da turma que havia sido dividida e distribuída nas duas salas (professora do jardim I) ocupava seu tempo ora organizando materiais, ora na sala dos professores ou ainda auxiliando as demais professoras, o que acontecia mais frequentemente a partir do horário do lanche (15:30h) e do parque (a partir das 16:00h). Antes desse horário os grupos se alteravam nas salas e no pátio em atividades de pintura, modelagem e brincadeiras, geralmente dirigidas pelas professoras.

A observação realizou-se com as crianças da turma do jardim II no período da tarde, sendo que, nos dias em que essa turma era dividida entre as demais, a professora manteve uma constância no grupo que se integraria ao jardim I e ao

jardim III e a observação acompanhou um mesmo grupo de sete crianças, que ora integrava-se à turma do jardim I, ora permanecia na sua turma recebendo colegas de outras salas.

Ao ser apresentada à professora da turma observada, justificou que essa era uma semana diferente, pois as crianças iriam “só brincar em algumas oficinas que seriam organizadas nas salas e no pátio” e que as “turmas estariam sendo divididas, porque havia um número reduzido de crianças freqüentando a escola”.

A preocupação com a organização das turmas atendeu a comodidade dos adultos, considerando que diariamente uma das professoras ficava desresponsabilizada da própria turma, podendo ocupar-se de outros afazeres no interior da escola. Não foi registrado, durante a argumentação ou as ações das professoras, preocupação com a socialização das crianças que, convivendo com outros colegas, outras professoras, em ambientes diferentes, poderiam vivenciar novas interações, conhecer outras formas de pensar, de se comunicar, de brincar, de aprender; condições essenciais para o seu desenvolvimento, pois entende-se que é interagindo com outras crianças e adultos que a criança constrói sua subjetividade, sua imagem corporal, desenvolve sua identidade e autonomia para integrar-se e participar de diferentes grupos como objeto e ator social.

2.2 O espaço como um reflexo da vivência

“As instituições de educação infantil deverão ter espaços que garantam o imprevisto e não a improvisação.”

(FARIA, 2000, p.70)

A reflexão sobre o espaço de educação infantil ultrapassa o aspecto físico estrutural, pois o espaço não se resume a uma estrutura, metragem ou mobiliário, mas é o conjunto desses elementos somados aos profissionais e crianças que lá atuam e convivem, com suas especificidades e intencionalidades e o sentimento que despertam nas pessoas compondo um ambiente acolhedor ou hostil, alegre ou triste, que convida à descoberta ou que impõe o silêncio e a imobilidade. Para SOUZA LIMA (1989), “o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, vendê-lo, guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade e opressão” (SOUZA LIMA, 1989, p. 30).

Na instituição de educação infantil o espaço deve, atender as disposições legais quanto à arquitetura e segurança (Deliberação 02/05)⁷, proporcionar um ambiente acolhedor, seguro e estimulante para a criatividade das crianças (MEC, 1997), além de acolhedor, afetivo e criativo para todos que lá convivem. O ambiente deve ser acolhedor, criativo e afetivo, pois as crianças aprendem e se desenvolvem mais e melhor a partir das relações que estabelecem, principalmente com as pessoas mais próximas e que se envolvem mais afetivamente com seu cuidado. Segundo LIMA (2001a) o desenvolvimento da criança dependerá das possibilidades que ela tenha de explorar seu ambiente, expressar suas emoções, ter contato com várias coisas e pessoas, estabelecer relações afetivas.

O espaço da educação deve ser organizado para a criança, segundo o interesse dela e as propostas para o trabalho devem prever sua participação, promover sua independência, desenvolver sua autonomia. É nessa perspectiva que

⁷ Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná: em seu Capítulo IV, nos arts. 19, 20, 21 e 22, tratam do espaço físico, das instalações e equipamentos da instituição de educação infantil.

se dará à análise do contexto observado, traçando um panorama do espaço físico das ações e relações travadas e possibilitadas por esse espaço e interpretando as intenções e sua organização.

2.2.1 Refletindo sobre o espaço da instituição

“O espaço da educação infantil deve garantir às crianças viver plenamente a sua infância, sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, como as cristalizadas nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares”.

(CERISARA, 2004, p.36)

Na instituição pesquisada, as crianças são recebidas no portão de entrada por uma profissional que ocupa função administrativa e lá se despedem dos pais e são encaminhadas até a sala. Em geral as crianças agem com tranquilidade e naturalidade, sendo que durante este período apenas uma menina da turma do jardim I mostrou-se mais resistente a entrar na instituição, permanecendo de mãos dadas com a mãe e essa, convidada pela funcionária a acompanhar a sua filha até a sala, levou a pequena até lá e ambas despediram-se com tranquilidade.

Sobre a prática dos pais deixarem as crianças no portão, a professora argumentou que facilitava o desenvolvimento da autonomia e independência das crianças que se sentiam responsáveis por seus pertences desde a entrada e que viam a escola com o seu espaço.

Durante as observações esse reconhecimento do espaço educativo como um espaço da criança mostrou-se contraditório em muitos momentos, pela natureza das relações, bem como pela disposição dos móveis e objetos.

A sala da turma do jardim II é clara e arejada. No fundo da sala, encostados na parede, existem dois armários que permaneceram trancados durante todo

período de observação. Segundo relato da professora, um desses armários era utilizado para os materiais pessoais dela e o outro para os materiais das crianças, que já haviam sido devolvidos há duas semanas. As carteiras e cadeiras ocupam quase todo o espaço da sala, são individuais e adequadas à altura das crianças. Essas carteiras geralmente permanecem em filas duplas para que as crianças sentem-se dois a dois, sendo que, em algumas atividades a professora une as carteiras formando dois grandes retângulos paralelos ou três retângulos em forma de U.

A mesa e cadeira da professora estão localizadas de frente para as crianças. No canto da parede e ao lado dela, também na frente das crianças, está o quadro de giz, com uma altura que dificultaria a utilização pelas crianças, e sobre o quadro foram coladas folhas de papel sulfite com as letras do alfabeto. Esses cartazes e a fala da professora retratam uma preocupação com a alfabetização das crianças: "Ao deixar essa turma, quase todos já sabem escrever o seu nome e conhecem várias letras" conta com orgulho. Atrás da mesa da professora existe um espelho vertical, de meio metro de largura por um metro de altura, que também não está ao alcance das crianças.

A sala é decorada com personagens da Disney escolhidos no início do ano letivo ou ao final do ano anterior, quando as professoras da manhã e tarde, que ocupam a mesma sala, trocam idéias, definem qual será o personagem da decoração e confeccionam ou compram em casas de festas. Com os mesmos personagens da decoração estão os cartazes que tratam das rotinas nas salas como do ajudante do dia, da chamada e do quadro do tempo. Esses quadros permaneceram na sala durante esta semana pendurados na parede em uma altura

que também dificultaria o manuseio das crianças. Eles não foram utilizados em nenhum dos dias de observação, e sobre a utilização desse material, a professora conta: “nós mesmas (as professoras) que manuseamos, trabalhando com as crianças, claro; pois se deixar baixo as (crianças) da outra turma, que estudam no período contrário, podem estragar” (Relato da professora, entrevista, 19-12-2005).

Ao observar o espaço físico da sala do jardim II, foi possível perceber que esse não é um espaço organizado para crianças, mas para o adulto que trabalha com alunos e não com crianças.

O espaço foi organizado pelos adultos que lá trabalham, seguindo o seu interesse e comodidade, desconsiderando a participação das crianças na organização da sala, revelando uma concepção de criança aprendiz, passiva, receptiva e do adulto como promotor de sua aprendizagem e desenvolvimento.

Sobre a distinção do espaço escolar para alunos e do espaço educativo de convívio coletivo para crianças, ROCHA (1999) especifica: “Enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como objeto fundamental o ensino das diferentes áreas através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto às relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo que tem como sujeito à criança de 0 a 6 anos de idade” (ROCHA, 1999, p. 62).

Nessa perspectiva, no espaço da instituição observada, a criança é vista como aluno, como um receptáculo do conhecimento, um sujeito passivo, alvo das ações dos adultos que planejam essas ações visando sua aprendizagem, segurança e bem estar. Então para que a aprendizagem ocorra bastaria uma sala de aula limpa, decorada, com professores que planejam as atividades considerando uma

turma de alunos homogênea, que aprendem e se desenvolvem em um tempo determinado, a partir de um raciocínio linear.

Entretanto considera-se que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ocorrem fundamentalmente a partir das relações sociais que estabelecem, estando também relacionados a fatores biológicos e emocionais (LIMA, 2001a). Cada ser humano é único, com um ritmo e um jeito próprio de sentir e pensar, e a instituição precisa respeitar e trabalhar com essas especificidades, dando voz às crianças, possibilitando que participem e opinem sobre a instituição e as ações ali desenvolvidas. O professor, por sua vez, deve ter sensibilidade e reciprocidade para perceber essas vozes nas diversas linguagens utilizadas pelas crianças, seja na fala, nos gestos, olhares, postura corporal entre outras. Assim, a organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve considerar todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo.

Para GARDINI (1996):

Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para a criança traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças.

(GARDINI, 1996, apud FARIA e PALHARES, 2000, p.85)

ROCHA (2004) aponta a importância da organização do espaço para a autonomia das crianças e para o fortalecimento das interações entre as crianças, sem a direção exclusiva do adulto. A organização deste espaço deve ser parte do planejamento do professor e, segundo CARVALHO E RUBIANO (2001), podem

estar organizados basicamente de três formas: o arranjo semi-aberto, aberto e fechado.

O *arranjo semi-aberto* é caracterizado por zonas circunscritas, proporcionando à criança uma visão fácil de todo o campo de ação, incluindo a localização do adulto e demais crianças. As crianças, geralmente em sobgrupos, ocupam preferencialmente as zonas circunscritas, mesmo quando afastadas do adulto; em tais zonas geralmente ocorrem interações afiliativas entre crianças. No *arranjo aberto*, há ausência de zonas circunscritas, geralmente havendo um espaço central vazio. As interações entre as crianças são raras, as quais tendem permanecer em volta do adulto, porém ocorrendo pouca interação com o mesmo. No *arranjo fechado* há presença de barreiras físicas, dividindo o local em duas ou mais áreas, impedindo uma visão total da sala. As crianças tendem a permanecer em volta do adulto, evitando áreas onde a visão do mesmo não é possível, havendo poucas interações entre as crianças.

(CARVALHO e RUBIANO, 2001, p. 118)

A instituição observada possui parque, tanque de areia e um pátio coberto, que oferece um espaço aberto para movimentação das crianças. Esses espaços foram utilizados diariamente, em horários pré-estabelecidos, no decorrer dessa semana de observação, sendo que, enquanto o parque era utilizado para brincadeiras livres, o pátio foi ocupado em atividades dirigidas pelos adultos. O parque e tanque de areia estão parcialmente separados por uma grade e subdivididos por brinquedos, proporcionando os momentos mais ricos de interações entre as crianças. A sala com as carteiras foi utilizada para atividades onde as crianças deveriam permanecer sentadas; porém, se as carteiras fossem arrastadas e reorganizadas, poderia oferecer um espaço diferenciado para a prática de brincadeiras ou para ouvir e contar histórias, o que, segundo relato da professora, ocorre “com alguma frequência na turma do jardim I, nas demais turmas essa prática não é comum”(Relato da professora, 16-12-2005). O espaço da instituição e o

profissional da educação infantil, devem possibilitar à criança diferentes experiências em espaços variados, considerando o direito das crianças “ao contato com a natureza” e ao “movimento em espaços amplos” (BRASIL, 1997, p. 11).

O direito ao contato com a natureza é respeitado quando a criança tem a possibilidade de explorar com segurança os diferentes elementos: água, terra, fogo, ar, areia, grama,(...). Na instituição esse direito é possibilitado pelo cultivo da horta, que segundo o calendário do estabelecimento, deve ocorrer semanalmente além das brincadeiras na areia.

Durante uma das tardes de brincadeiras na areia, em que fazia muito calor, uma das crianças dirigiu-se à professora e pediu para tirar o tênis. A professora negou o pedido alegando: “Se eu deixar você tirar todos vão querer, então não pode!” a criança fez uma expressão tristonha e logo voltou a brincar, sem tirar o tênis (Diário de Bordo, 15-12-2005).

Esse relato reafirma o espaço da instituição como um ambiente do adulto e internalizado como tal pela professora e pela criança, que não se sente autorizada a descalçar-se sem autorização, assim como as outras crianças não se sentem autorizadas a usar o banheiro ou beber água sem a permissão da professora. Na utilização dos espaços, algumas regras poderiam ser definidas coletivamente e exercitadas diariamente a fim de promover a autonomia das crianças com relação aos espaços, que afinal são coletivos.

2.3 Refletindo sobre o tempo da criança na instituição

Para que uma criança se desenvolva adequadamente, seu tempo precisa ser respeitado. Tanto o tempo biológico de desenvolvimento que segue o amadurecimento

do cérebro, como a duração da atividade, ou seja, o tempo necessário para que a criança possa realizar uma atividade por inteiro, considerando inclusive idas e vindas, como repetir uma, duas, três vezes o mesmo movimento até conseguir o que pretende.

(LIMA, 2001a, p.15)

Um dos grandes desafios no trabalho com a educação infantil nas instituições coletivas, sejam elas creches ou pré-escolas, é o respeito aos tempos da criança: tempo para brincar, para descanso, alimentação, higiene, e para realizar atividades que promovam o seu pleno desenvolvimento garantindo a sua segurança e tranquilidade.

É fundamental que se reconheçam que as conquistas das crianças são processuais e não ocorrem repentinamente. Não é da noite para o dia que as crianças aprendem a amarrar o sapato, vestir-se e despir-se, andar ou falar. Também não é imediata a aprendizagem sobre os hábitos e a cultura da sociedade em que vive. O adulto deve reconhecer a importância de possibilitar a criança realizar tentativas proporcionando tempo suficiente para isso.

Na instituição observada o tempo para realização das atividades é pré-determinado pelo adulto, tanto no período de observação, em que as atividades eram definidas como recreativas, quanto durante o ano letivo, o que pôde ser observado pela programação semanal com horários de atividades específicos afixados na parede da sala e pelo relato da professora. Segundo seu relato, estes horários raramente são modificados e quando o são, as mudanças ocorrem por motivos estruturais ou materiais que impossibilitam a aplicabilidade da atividade planejada por ela.

Para CERISARA (2004) "O espaço institucional de educação infantil deve garantir às crianças viver plenamente a sua infância, sem imposição de práticas

ritualísticas inflexíveis, como as cristalizadas nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares” CERISARA (2004, p. 36).

No decorrer das observações a dificuldade das crianças em se organizar, seguindo um ritmo arbitrário formulado pelo adulto, foi presenciada em diversos momentos:

Prof. Jardim I – “Está na hora!”

Prof. Jardim II – “Mas já? Crianças venham, vamos para outra atividade, limpem os sapatos, lavem as mãos e formem uma fila.”

Criança 1 – “Mas por quê?”

Criança 2 – “Eu quero ficar!”

Professor III – “Não! Está na hora. Vamos.”

A professora leva as crianças até a sala que está organizada em dois grandes grupos de carteiras formando 2 longos retângulos paralelos cobertos com papel bobina. Ao entrar na sala as crianças começam a se sentar e aguardar. A professora pega então um pedaço grande de argila, com um fio de nylon divide em vários pedaços menores e os entrega as crianças:

Criança 3 – “Pode começar?”

Professora jardim II – “Pode.”

Criança 3 (para as demais de sua mesa) – “Pode começar. É assim ó ...”

Após 20 minutos em que a professora andou entre as mesas e tentou ajudar várias crianças que solicitaram dando sugestões sobre o que modelar, ela pede que terminem, levem a argila para secar ao sol, lavem as mãos e formem fila para lancha na sala do jardim I que ficava ao lado. Após a solicitação da professora algumas crianças permaneciam tentando terminar a modelagem enquanto outras

duas deixam a sua peça na mesa e imediatamente correm para fila. A professora então repete as “instruções”⁸ e sai com os que estão na fila para lanchar, voltando em seguida para buscar os demais. (Diário de bordo, 14-12-2005).

Observando essa seqüência, que se repete em outros momentos de forma semelhante, evidencia-se uma organização despreocupada com o tempo para a criança brincar, criar, imaginar, questionar ... Aqui, além de seguir um roteiro e um ritmo imposto pelo adulto não existe a preocupação em orientar a criança sobre os tempos que serão vividos por ela. O que poderia ocorrer com uma fala breve da professora sobre as atividades daquele dia, logo no início do período; além de informar antecipadamente as crianças quando o tempo para realizar a atividade estivesse terminando, como por exemplo: “Logo o lanche será servido, então temos alguns minutos para finalizar o trabalho e lavar as mãos”. Segundo OLIVEIRA (2005), essas informações auxiliam a criança a organizar-se internamente com relação aos tempos e aos acontecimentos.

Tão importante quanto respeitar o ritmo das crianças na realização e término das atividades é não obrigá-las a suportar longos períodos de espera (BRASIL, 1997), evitando que as crianças permaneçam longos períodos aguardando uma atividade, o horário do lanche, o momento da história, ou outras situações sem qualquer outra alternativa ou proposta a ser desenvolvida por ela. Essa prática foi observada na instituição no momento de entrada, quando uma profissional da secretaria recebe as crianças no portão e as encaminha até a sala onde aguardam com outros colegas e com a professora o horário para início das atividades. Para esse período não é proposta nenhuma atividade pela professora, nem pela

⁸ O termo se deve ao ritmo instrucional com o qual a professora realiza essas solicitações, uma a uma em seqüência.

organização do espaço que poderia oferecer brinquedos, livros de literatura ou jogos à disposição das crianças. Assim, o tempo da criança não parece ser objeto de atenção dos profissionais.

Para BONDIOLI (2004):

[O tempo] [...] concebido como um mero receptor de episódios dotados de significado educativo, como um "acessório" pedagogicamente irrelevante ou como um mero elo organizador, não é pensado nem projetado como um instrumento potencial de gestão educativa. No entanto, o suceder-se dos episódios da vida cotidiana na creche, na pré-escola, na escola elementar, o ritmo e a distribuição dessa sucessão, o seu andamento, rotineiro e imprevisível, agitado ou tranquilo, a dimensão coletiva do seu acontecer e as negociações que ela impõe para enfrentar as exigências individuais, contribuem decisivamente para caracterizar o clima social dos grupos nas instituições, para influenciar os seus comportamentos e também para veicular comportamentos e aprendizagens sobre o significados e o uso do tempo.

(BONDIOLI, 2004, p.17)

As decisões relacionadas aos tempos de início, término e duração das atividades, são tomadas diariamente, consciente ou inconscientemente. Para ZEIHER (2004), só podemos compreender o modo como as crianças se relacionam com o tempo, se também considerarmos as condições ambientais em que elas vivem. As estruturas espaciais influenciam na maneira como as pessoas se relacionam com o tempo e o próprio espaço (ZEIHER, 2004, p.173).

A organização do espaço reflete a utilização do tempo das crianças. A disposição, a distância ou a proximidade entre os objetos ou ambientes implicam conseqüências, pois é relevante se os objetos estão disponíveis constantemente no ambiente, ou se existe a necessidade de compartilhá-los ou disputar um espaço coletivo com outros, neste caso a necessidade de planejamento antecipado torna-se fundamental.

Na pesquisa de ZEIHHER (2004), é analisado o agir cotidiano e o modo como as crianças organizam sua vida diária em tempos e espaços não escolares. Ela cita dois exemplos de utilização de espaços públicos por crianças. No primeiro todas as possibilidades de atividades estão muito próximas entre si e disponíveis por todo o período de permanência das crianças, formando uma grande “ilha de possibilidades” muito estimulante para as crianças. Essas possibilidades foram planejadas antecipadamente por adultos, preparando objetos e espaços para determinadas atividades como pingue-pongue, futebol ou atividades na piscina. Aqui não há necessidade nem iniciativa das crianças em programar o seu tempo, elas se movimentam na direção de seu interesse, que pode mudar no decorrer da atividade e ser redirecionada novamente por elas quantas vezes quiserem. Assim cada criança tem liberdade de decidir a qualquer momento sobre seu tempo. As crianças têm uma limitação no número de atividades e nas relações que estabelecem, porém não demonstram a intenção de fugir dessa limitação, inventando outras atividades ou outros lugares.

No segundo exemplo, os espaços destinados às crianças são distantes uns dos outros, obrigando as crianças a caminhar longos percursos. Elas não possuem um local fixo de encontro comum, o que exige planejamento do local a ser visitado, do tempo de saída, retorno e permanência e do parceiro com o qual pretende realizar as atividades e passar o seu tempo. As limitações e a liberdade se diferenciam do primeiro exemplo obrigando uma programação antecipada, porém ampliam-se as possibilidades de exploração de novos espaços.

Para a aprendizagem do planejamento e da organização autônoma do próprio tempo, as crianças do segundo exemplo contaram com o apoio dos adultos, que os

apoiaram e estimularam ao planejamento antecipado e “aos dez anos as crianças já planejam sua rotina com métodos de organização do tempo aprendidos com as mães, enquanto no primeiro exemplo, eram os adultos quem organizavam o espaço para as crianças, pensavam, programavam e criavam uma grande e bem equipada “ilha das crianças”, com oferta de objetos e espaços sempre disponíveis, onde as crianças podiam desfrutar de seu tempo como desejassem” (ZEIHER, 2004, p).

Em ambos os casos estão presentes possibilidades que não impõe o tempo à criança e, portanto, as estimulam a decidir, de maneira autônoma sobre o seu tempo: no primeiro exemplo em locais acessíveis a qualquer tempo, e no segundo exemplo, as crianças aprendem, com apoio dos pais, a dispor de maneira autônoma de seu próprio tempo. Cabe aqui refletir sobre essas experiências extra-escolares, buscando também no espaço institucional proporcionar as crianças essa gradativa autonomia das crianças com relação ao próprio tempo no interior da instituição que mantém rotinas com tempos pré-determinados para ações de higiene, alimentação, atividades livres e dirigidas que devem ter garantido o direito de opinar, decidir e locomover-se pelo espaço.

2.4 As atividades atendem a quem?

As atividades são elementos reveladores e desveladores da concepção de infância; de como as crianças aprendem, como se relacionam, como brincam e de como nos vemos enquanto educadores – centralizadores ou facilitadores das descobertas e aprendizagens do grupo.

(SME, PORTO ALEGRE, 2002, P. 50)

A análise das atividades realizadas pelas crianças na instituição em questão, tem por base as observações e a entrevista realizada com a professora. Segundo

ela, o planejamento das atividades é semanal e tem por referência um documento da instituição intitulado “Procedimentos” da própria unidade. A partir dos conteúdos anuais definidos nesse documento, cada professora elege os conteúdos que são trabalhados semanalmente. Ao final de cada mês a pedagoga analisa os planejamentos já trabalhados e dá uma devolutiva com observações e orientações.

Quando questionada sobre as possibilidades de flexibilidade para realização das atividades, ou de alteração das próprias atividades durante a sua realização, a professora responde que raramente são alterados, mas que pode substituir uma atividade por outra ou se o material que deveria ser impresso não estiver pronto ou se a atividade for realizada ao ar livre e o clima não permitir.

Assim, é possível perceber que as alterações ou flexibilização nas propostas seguem o interesse ou solicitação dos adultos, cabendo às crianças realizarem as atividades propostas. Da mesma forma os conteúdos já estão determinados no documento da instituição não prevendo a troca de conhecimentos entre as crianças e entre crianças e adultos. Essa forma de organização pedagógica reflete uma tradição de infância como um período onde não há fala⁹, da criança como alvo das ações, dos cuidados e ensinamentos dos adultos, que são responsáveis por ela, e da instituição educativa como um lugar onde os profissionais são detentores do conhecimento e tendo por função a sua transmissão através de conteúdos pré-determinados, trabalhados em uma seqüência linear, dos mais simples aos mais complexos, segundo critérios da professora, com tempo definido por ela. Ao contrário, uma instituição de educação infantil que tem como referência à criança como sujeito de direitos, incluindo o direito à participação e a expressão de idéias,

⁹ *In-fans* – o que não fala, aquele que não tem linguagem. Como um devir, portanto desprovido de um estatuto epistemológico pleno. (ARAÚJO, 2005, p. 67)

desejos e sentimentos, irá considerá-la na elaboração de sua proposta educativa e promover a sua participação, assim como de suas famílias e demais profissionais ou entidades envolvidas no processo educativo, reconhecendo o meio sócio-econômico-cultural onde as crianças estão inseridas.

Organizar a ação educativa considerando as diferentes instâncias envolvidas pressupõe que se defina qual realidade terá primazia à realidade da instituição, dos educadores, das crianças, da comunidade ou incluir todas as realidades contidas na instituição?

(SME, PORTO ALEGRE, 2002, p. 50).

Trabalhar com diferentes contextos sociais significa entrelaçar todas as realidades que convivem no cotidiano da prática educativa, assim como as contradições culturais, sociais e políticas presentes, ressignificando as próprias idéias e convicções.

O reflexo de uma organização pedagógica que considera a criança participativa, ativa, sujeito histórico e social pode ser percebido no planejamento e na realização das atividades propostas. A organização das atividades diárias, nos espaços e tempos das instituições, reflete a concepção de aprendizagem e a forma como a rede de relações se constitui dentro da mesma.

Registra-se que na instituição, as atividades observadas foram propostas pelos adultos de forma centralizadora e impositiva:

“Após uma atividade de recreação proposta por um pai, professor de educação física e voluntário na escola, as crianças voltam para a sala onde recebem da professora peças quadradas de madeira com aproximadamente 10 centímetros, cola e giz de cera. Ao entrar na sala, as crianças sentam-se nas cadeiras que já estão organizadas em torno de mesas redondas, formando grupos de quatro

crianças e começam a colar as peças sobrepondo-as e em seguida pintam com giz de cera. Como não houve dúvidas ou questionamentos sobre as possibilidades de utilização do material, é visível que já realizaram a mesma atividade outras vezes. A atividade prossegue assim, até que a professora pede que lavem as mãos para lanchar.” (Diário de bordo, 16-12-2005).

O mesmo encaminhamento repete-se de forma semelhante em outras atividades, desconsiderando a participação da criança, sua expressão e o seu direito à aprendizagem, pois a proposta não demonstra um planejamento que busca promover a ampliação de experiências a construção de conhecimentos, a criatividade e a descoberta.

As professoras demonstram preocupar-se com o aprendizado formal dos conteúdos, principalmente a escrita do nome, o que pode ser observado pelo espaço físico da sala (semelhante ao do ensino fundamental, com letras e números colados na parede, em seqüência) e pela fala das professoras que contam, com orgulho, que a maioria das crianças ao final do ano “já escrevem o seu nome e reconhecem quase todas as letras do alfabeto”.

Embora demonstrem preocupação com a aprendizagem das crianças, as professoras parecem não valorizar as interações que ali ocorrem e que poderiam ser ainda mais estimuladas, porém são constantemente reprimidas durante a realização das atividades dirigidas e a valorização recai principalmente sobre os trabalhos e conquistas individuais.

Para SARMENTO (2004):

O mundo da criança é muito heterogêneo, ele está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de identidade pessoal e social. Para isso contribuem sua família, as relações

escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as atividades sociais que desempenham, seja na escola, ou na participação em tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interativa, antes de tudo as crianças aprendem com as outras em espaços comuns.

(SARMENTO, 2004, p. 23)

Os momentos onde as crianças têm as maiores oportunidades de interação na unidade ocorrem nos espaços externos à sala, principalmente no parque e caixa de areia, quando podem expressar livremente suas idéias, sentimentos, descobrem coisas novas e aprendem com os colegas. Nas interações que estabelece com as outras pessoas nos momentos de conversas, brincadeiras, quando discute, troca idéias, concorda, discorda, briga ou faz as pazes, a criança se percebe como diferente dos demais em alguns aspectos e semelhante em outros, construindo sua identidade pessoal e social e percebendo-se como membro de um grupo. Para OLIVEIRA (2002) “As interações que a criança estabelece entre si – de cooperação, de confrontação, busca de consenso – favorecem a manifestação de saberes já adquiridos e a construção de um conhecimento partilhado: símbolos coletivos e soluções comuns.” (OLIVEIRA, 2002, p142)

2.5 – O papel do lúdico na instituição infantil

Todas as crianças têm direito à brincadeira, a um espaço digno e sadio e ao conhecimento.

(BAZÍLIO, KRAMER, 2003, p 81)

Brincar é experimentar, por meio da repetição e da ação imaginativa, outras formas de ser e pensar. É também repetir o já conhecido para compreendê-lo e adaptar-se a ele.

(ABRAMOVICZ, WAJSKOP, 1995, p.58)

Ao iniciar o processo de observação, os profissionais relataram que este seria um período de oficinas com brincadeiras e jogos para as crianças, porém, foram raros os momentos em que as crianças puderam brincar livremente, pois em geral as brincadeiras eram dirigidas pelos adultos. E o faz de conta, que possibilita à criança oportunidades fundamentais para aprendizagem, não foi valorizado pelas professoras neste planejamento, tanto que os brinquedos e os jogos importantes recursos ao despertar da fantasia não estavam presentes.

Para VYGOTSKY (1984), o brincar “satisfaz necessidades básicas das crianças” e “parecem ser inventadas justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis”. A criança pequena quer satisfazer seus desejos imediatamente – ter um determinado brinquedo, subir em uma árvore, tomar o lugar da mãe ou da professora – não surgem como planos para o futuro, mas como desejos imediatos. Quando a criança é muito pequena os desejos são esquecidos mais rapidamente, mas, no início da idade pré-escolar surgem desejos que não são tão facilmente esquecidos, nem são realizáveis no plano real e que ao serem transportados para o plano da fantasia, do imaginário, podem ser experimentados e realizados. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança, uma forma especificamente humana de atividade consciente, que não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Ainda segundo VYGOTSKY (1984) “o velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podendo dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar é o brinquedo em ação” VYGOTSKY, (1984, p.106).

Na unidade observada, um pai, professor de educação física, está desenvolvendo um trabalho voluntário de recreação e com a participação da professora, leva as crianças ao pátio coberto e inicia com elas um jogo de faz de conta:

“Ele solicita às crianças que se sentem no chão, em fila, com as pernas cruzadas e posicionando-se de frente para as crianças, em pé, inicia uma narrativa de um passeio de montanha russa, onde descreve os movimentos do brinquedo e gesticula enquanto as crianças imitam demonstrando prazer na brincadeira, principalmente quando o carrinho imaginário executa movimentos que as crianças chamam de “radicais” como virar rapidamente ou de ponta cabeça. Durante toda a brincadeira as crianças permanecem sentadas no chão, movimentando apenas o tronco, braços e o pescoço e quando algumas se levantam o professor pede que “sentem-se ou cairão do carrinho”. As crianças permanecem muito envolvidas na brincadeira e ao final, quando “saem do carrinho” aparentam grande satisfação” (Diário de bordo, 15-12-2005).

Esta atividade, que parece ter por objetivo a recreação, a fantasia e a contenção, proporciona à criança através do faz de conta, a possibilidade de experimentar situações que não teria oportunidade no plano real, é um instrumento para a criação da fantasia, necessárias à leitura do mundo e aprendizagem das regras sociais.

Nas brincadeiras infantis as crianças trabalham não apenas o mundo dos objetos que lhe são acessíveis diretamente, mas conseguem agir em relação ao mundo adulto, construindo ludicamente¹⁰ ações que os adultos desempenham na

¹⁰ O lúdico é um processo não só de prazer, mas também de tensão e de desprazer. A palavra lúdico vem de *ludus*, de origem latina, derivada de *ludere*, que segundo HUIZINGA (1993, p.41), tem o sentido de “ilusão” e

sociedade em que vivem. Assim, as brincadeiras estabelecem a relação entre o mundo interno do indivíduo (imaginação, fantasia, símbolos) e o mundo externo (a realidade compartilhada com os outros), adquirindo distinção e domínio entre esses dois mundos.

Através da brincadeira a criança pode reviver momentos que não tenha compreendido completamente, que lhe tenham sido muito significativos. Brincando ela é senhora de si, podendo ser autora e atriz principal de sua história.

Ao brincar de mãe com uma colega ou com um ursinho de pelúcia, a criança coloca-se no papel de mãe e comporta-se como acha que uma mãe deva se comportar, refletindo sobre tal comportamento durante a própria brincadeira, podendo inclusive, ampliar o seu conceito de mãe. Se existem mais crianças brincando que compreendem o papel de mãe de forma diferente e expõe suas reflexões acerca desse papel, o conflito gerado por diferentes idéias irá impulsionar reflexões e ampliar a idéia que cada um tem de mãe, até que compreendam que não existe um único padrão, mas características mais comuns às mães. “O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (VYGOTSKY, 1984, p.108).

Brincar, para a criança, é uma das principais formas de aprender sobre os objetos que estão à sua volta, aprender sobre as pessoas e sobre si própria. Brincando, ela começa a compreender quais as regras que regulam as relações entre as pessoas de seu grupo social e o papel que cada uma desempenha; para entender essas regras – o que compete a cada membro de seu grupo social, como

de “simulação”, significa a capacidade do ser humano de dar outro sentido a uma situação, uma ação ou um objeto.

se comportar em cada situação, como expressar os sentimentos e emoções – a criança brinca, imagina, cria, inventa.

“Nossas criança têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” (BRASIL, 1997, p. 19). A curiosidade, a criatividade, a capacidade de expressão e de criação da criança são instigados pelos desafios que ela vivencia e que a imaginação e a fantasia lhe possibilitam. Segundo BARBOSA (1997), o imaginário, tal como os conhecimentos sociais e os conhecimentos científicos, precisam também ser alimentados para se desenvolver. Para a autora é importante que as instituições de educação infantil ampliem e forneçam elementos imaginários às crianças, isto é, que a instituição torne-se um espaço para dar asas à imaginação infantil e também aqueles com quem as crianças convivem (BARBOSA, 1997, p.).

Segundo VYGOTSKY (1987):

A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque essa experiência é o material com o qual ele ergue seus edifícios de fantasia. Quanto mais rica a experiência humana, tanto maior será o material que dispõe essa imaginação.

(VYGOTSKY, 1987, p 76)

Na instituição observada esses momentos de exploração e experimentação pelas crianças ocorreram de forma espontânea, durante as brincadeiras no parque e caixa de areia, onde as turmas mistas permaneciam brincando livremente, com autonomia para decidir do que e como brincar (dentro dos limites do espaço e dos recursos materiais oferecidos). Nesse espaço era possível observar os diálogos, trocas, acordos e regras internas ao grupo, que as crianças traçavam entre elas:

Criança 1 – “Me dá a sua (pá de areia)?”.

Criança 2 – “Não.”

Criança 1 – “Mas eu não tenho!”

Criança 2 – (Sem olhar para a colega) “Não, é minha”.

Criança 1 – (Se me der) “Eu te dou meu suco amanhã”.

Criança 2 – “Não. A prô não deixa ... Me dá seu balde?”

Criança 1 – “Tó”.

E troca o balde pela pazinha, deixando o amigo com dois baldes, enquanto começa uma estrada, na areia para um carrinho, com a sua nova pá. (Diário de bordo, 13-12-05).

Durante as observações, tornou-se evidente que momentos como esse – de interação entre as crianças que negociam podendo ou não chegar a um acordo – são mais comuns quando a professora observa à distância, sem intervir; assim como foram mais comuns nesse espaço os momentos em que as crianças puderam expressar suas idéias, sentimentos, brigaram, fizeram as pazes, descobriram coisas novas, aprenderam com os colegas e com as próprias experimentações. Durante os momentos de livre expressão, que aqui estiveram restritos aos espaços externos à sala, as crianças puderam exercitar a criatividade e a imaginação.

Segundo CRAIDY & KAERCHER (2001), o papel da professora é decisivo no desenvolvimento do faz de conta, destacando três funções diferenciadas, que podem ser assumidas pelo professor, conforme o desenrolar da brincadeira. A primeira função é a de “observador”, em que o professor procura intervir o mínimo possível, garantindo a segurança e o direito à livre manifestação de todos. A segunda é a função de “catalizador”, procurando, através da observação, descobrir as necessidades e os desejos implícitos na brincadeira, para poder enriquecê-la. Na

terceira função, de “participante ativo”, durante as brincadeiras a professora irá mediar as relações que estabelecem e as situações que necessitem de sua interferência (CRAIDY & KAERCHEER, 2001, p. 98).

Durante o período de observação, os professores mostraram-se observadores atentos aos interesses e necessidades das crianças, porém não ficou evidente o exercício da função de catalizador, já que não buscavam novos recursos a partir do observado nem de participante ativo, já que não se envolveram ativamente nas brincadeiras, apenas conduziram ou supervisionaram.

Em uma das brincadeiras, propostas pelas professoras no pátio coberto, as crianças entraram em fila com a professora e ela solicita a todas se sentem no chão em seguida chama seis crianças, nomeando-as, e pede que busquem algumas cadeiras para uma brincadeira. Ela organiza as cadeiras em fila dupla, de costas uma para a outra pede que as crianças sentem-se e vai buscar o rádio. Ao retornar explica as regras da brincadeira (Dança da cadeira)¹¹ e diz que todos já brincaram na escola. No decorrer da brincadeira a maioria das crianças demonstra conhecer as regras:

Criança 1 – “Quem perde sai!”

Uma das crianças da turma do jardim I (que foi dividida entre as outras salas), fica ao meu lado recusando-se a brincar. A sua professora a vê de longe e vem conversar com ela:

Professora – “O que aconteceu?”

Criança 2 – “Eu ... a minha mãe.”

¹¹ Na versão mais popular da brincadeira, as crianças circulam em fila ao redor de um círculo de cadeiras voltadas para fora e ao parar a música devem se sentar; cada vez que a música recomeça uma cadeira é retirada e a criança que ficar sem se sentar na cadeira sai da brincadeira, que se repete até que só reste uma cadeira. O último participante que consegue se sentar (geralmente o mais ágil) vence.

Professora – “Você quer ir com a G.(colega que está na outra sala)?”

A criança balança a cabeça, chorosa indicando que sim, e a professora a leva pela mão, para outra sala onde está sua colega.

Enquanto isso, na brincadeira, as crianças inventam ritmos e direções diferentes para circular em volta das cadeiras (sob protesto da professora) e as que já deixaram a brincadeira ou perderam e que, segundo orientação da professora, deveriam aguardar sentadas, também se dispersam, levantam e inventam outras possibilidades de movimento. A professora ocupa-se de ligar e desligar o rádio que às vezes não funciona e chamar a atenção das crianças para as regras. Por fim desiste antes de concluir e leva as crianças para o parque até o horário do lanche. (Diário de bordo, 15-12-05).

O encaminhamento dessa atividade, que é dirigida arbitrariamente pela professora, repete-se de maneira semelhante em outros momentos com professoras diferentes refletindo uma concepção de crianças passiva, receptiva, acreditando que o interesse da criança pelo jogo assemelha-se ao do adulto que têm no resultado sem objetivo.

Para a criança o brinquedo, assim com o jogo, é caracterizado por seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação, pois para ela a fórmula geral da motivação nos jogos é “competir” e não “vencer”. (LEONTIEV, 1988) essa caracterização do brinquedo evolui e a maneira de brincar de uma criança em idade pré-escolar é muito diferente daquela em idade escolar ou em um adulto. Nos jogos dos adultos, quando a vitória, mais do que a simples participação, torna-se o motivo principal, então o jogo deixa de ser brincadeira.

3. Considerações finais

Durante a realização da pesquisa, busquei responder as questões inicialmente formuladas: quais os direitos das crianças no interior da instituição? Qual a sua participação no cotidiano da instituição de Educação Infantil durante as atividades, na definição dos tempos, espaços e nos momentos de ludicidade?

Em um contexto nacional em que as crianças são reconhecidamente cidadãos de direitos, entende-se que o seu direito à participação no interior da instituição relaciona-se diretamente às concepções de criança, infância e educação dos profissionais e essas não se modificam pelas normatizações ou pela legislação, mas a partir da reflexão, da discussão, do exercício de uma nova postura profissional e da forma de se relacionar com crianças e adultos.

Na instituição observada, em muitos momentos esteve presente a concepção de infância-infante (sem voz), da criança passiva, receptiva, um vir a ser que necessita de educação preparatória para o ensino fundamental. Nessa concepção o planejamento é definido previamente pelo professor, a partir de um documento único que define os conteúdos que serão trabalhados em cada faixa etária.

A definição dos tempos para a realização das atividades, assim como o tempo de espera da criança também foram pré-determinados, segundo calendário da instituição e planejamento prévio do professor, sem considerar o tempo necessário para cada criança realizar ou concluir suas atividades, mas padronizando este tempo, considerando uma turma homogênea e idealizada.

As atividades lúdicas ocorreram livremente em alguns momentos ou foram orientadas e monitoradas pelos adultos em outros, porém, em ambas as situações a

determinação sobre a atividade, o tempo de duração, o local e as regras para sua realização foram do adulto. Da mesma forma, o espaço da instituição é ocupado pela criança, mas definido pelo adulto, que determina a disposição da mobília e as regras para a utilização desse espaço. O adulto pode planejar e organizar o espaço para a criança, a fim de agradá-la (escolhe a decoração para ela) e de ensiná-la (define os estímulos visuais, como alfabeto ou quadro de tempo) mas não planeja e constrói o espaço com ela. Assim, o espaço mostra-se um ambiente frio e impessoal, que não reflete as ações e intenções das crianças que lá permanecem, mas que é organizado de forma funcional para o adulto que lá trabalha, mantendo ao seu alcance e sob o seu controle os objetos e materiais. Diante dessa organização, a participação da criança fica restrita a realização de tarefas, ela é alvo das propostas de ensino-aprendizagem do adulto, que a vê com níveis de desenvolvimento previsíveis, aprendizagem linear, refletindo uma concepção de educação pautada no professor como sujeito e do aluno como objeto.

Nesse contexto, avalia-se que a rotina da instituição, encontra-se “engessada” por uma organização que não prevê a participação das crianças como objetivo de trabalho, que não a considera um sujeito ativo, capaz de intervir e opinar positivamente no ambiente educativo. Por outro lado, compreende-se que as crianças tentam resistir as imposições do tempo, do espaço, dos profissionais e das regras de comportamento presentes na instituição, que não foram organizadas segundo seu interesse.

Mesmo durante o período denominado como de brincadeira e recreação, as crianças tiveram poucas possibilidades de fala espontânea sobre as propostas que foram encaminhadas pelo professor. Algumas dessas possibilidades ocorreram e

foram respeitadas, quando a criança se manifestava sobre o grupo onde gostaria de estar e a atividade da qual gostaria de participar e o professor o encaminhava até este grupo, para que pudesse participar das brincadeiras e atividades e do grupo escolhido. Embora discretas e raras, avalia-se que estas manifestações apresentam-se como um dos caminhos possíveis na busca por uma participação mais democrática das crianças nos contextos educativos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICZ, Anate; WAJSKOP, Gisela. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo : Moderna, 1995.

ARAÚJO, Vânia C. de. **Infância e educação inclusiva**. In **Perspectiva: revista do centro de ciências da educação**. UFSC. Florianópolis, v 23, jan/jun, 2005.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro Guanabara, 1986.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo : Cortez, 2003.

BONDIOLI, Ana (org). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo : Cortez, 2004.

BORGES, Maria Fernanda S.T., LARA, Maria Lúcia Martins P. **Descobrimo bebês: implicações pedagógicas do trabalho com crianças de 0 a 1 ano** in: Regina Célia de Souza e Maria Fernanda S. Tognozzi Borges. **A práxis na formação de educadores**. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996.

____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º8069/1990, de 13 de julho de 1990.

____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília MEC/CNE/CEB, 1998.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais.** Brasília : MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília : MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. **A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios.** In MACHADO, Maria L. de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo : Cortez, 2002.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. B. **Organização do espaço em instituições pré-escolares.** In OLIVEIRA, Zilma de M. R.(org). **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo : Cortez, 2001. p. 107-130.

CERISARA, Ana Beatriz. **Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações.** In SARMENTO, Manuel Jacinto., CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Lisboa : Asa editores, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação – era uma vez...quer que conte outra vez?** Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gladis Elise P. da S. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre : Artmed, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira.** Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulard. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil.** In FARIA, Ana Lúcia G.,

PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 2° ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2000,p. 67-97.

____; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (org). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP : Autores Associados, 2002.

GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo. (Org.). **Em defesa da educação Infantil**. 1ª ed. Rio de Janeiro, 2001.

KRAMER, S. **De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas**. Pátio – educação infantil. Artmed, Ano I, nº 2, ago/nov 2003. p. 10-13.

____. **Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil**. In BAZÍLIO, Luiz C.; KRAMER, S. **Infância educação e direitos humanos**. São Paulo : Cortez, 2003.

____. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In BAZÍLIO, Luiz C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo : Cortez, 2003.

____. **Infância educação e direitos humanos**. São Paulo : Cortez, 2003.

KRAMER, S., LEITE, M. I., NUNES, M. F., GUIMARÃES, D. (org.). **Infância e educação infantil**. São Paulo : Papirus, 1999.

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre : Mediação, 1998.

LEONTIEV, Aléxis N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo : Ícone, 1988.

LIMA, Elvira Souza Lima. **A criança pequena e suas linguagens.** São Paulo Sobradinho 107, 2001.

____. **Como a criança pequena se desenvolve.** São Paulo : Sobradinho 107, 2001a.

____. **Conhecendo a criança pequena.** São Paulo : Sobradinho 107, 2001b.

MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo : Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Infância e educação infantil.** Palestra realizada na Semana Pedagógica de Educação Infantil de Curitiba aos profissionais da educação infantil do Núcleo Regional do Boqueirão. Curitiba, junho de 2005a.

____. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo : Cortez, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 02/2005 - Normas e Princípios para a Educação Infantil do Sistema de Ensino do Paraná.** Curitiba : SEED/CEE, 2005.

PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto (org). **As crianças: contextos e identidades.** Braga : Universidade do Minho, 1997.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos Pedagógicos n° 15. Proposta pedagógica da educação infantil.** 3º. edição. ago/2002.

ROCHA, Eloísa A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** 1999. Florianópolis : UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicação.

____. **Criança e educação: caminhos da pesquisa.** In SARMENTO, Manuel Jacinto. CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Lisboa : Asa editores, 2004. p. 245-256.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil.** In MACHADO, Maria Lúcia de A. Machado (org). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo : Cortez, 2002.

____. **Um Panorama da Educação Infantil Brasileira Contemporânea: versão preliminar,** 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org). **Crianças e Miúdos: perspetivas sociopedagógicas da infância e educação.** Edições : Asa. 2004.

SILVA, Juliana Pereira da. BARBOSA, Silvia Neli F. KRAMER, Sonia. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças.** In **Perspectiva: revista do centro de ciências da educação.** UFSC. Florianópolis, v 23, jan/jun, 2005.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia de infância : evolução do objeto e do olhar.** P. 07 – 31. In **Cadernos de Pesquisa nº 112,** março/2001. São Paulo : Ed. Autores associados.

SOARES, Natália Fernandes. **Direitos da criança: utopia ou realidade?** In PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto (org). **Crianças contextos e identidades.** Braga : Universidade do Minho, 1997.

SOUZA LIMA, MAYUMI. **A cidade e a criança**. São Paulo : Nobel, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semiovich. **A formação social da mente**. São Paulo : Martins Fontes, 1984.

____. **Pensamento e linguagem**. 2ª edição. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

ZEIHER, Helga. **O tempo no cotidiano infantil**. In BONDIOLI, Ana (org). **O tempo no cotidiano Infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de casos**. São Paulo : Cortez, 2004. p. 173-189.