Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores
Departamento de Educação

Jenifer Lopes Rodrigues

O Cotidiano Escolar na Educação Infantil

São Gonçalo
2009

Jenifer Lopes Rodrigues

O Cotidiano Escolar na Educação Infantil

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de graduação, ao Curso de Graduação em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Orientadora: Profª Drª Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

São Gonçalo
2009

O Cotidiano Escolar na Educação Infantil

Monografia apresentada, como requisito para obtenção do título de Graduação, ao Programa de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora: _____

_____
Profª Drª Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (Orientadora)

_____
Profª Drª Maircе da Silva Araújo (Parecerista)

São Gonçalo
2009

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais, pelos princípios incutidos, pelo amor dedicado incondicionalmente e pela compreensão frente a minha ausência.

Ao meu esposo, pela confiança em mim depositada e pelas palavras de incentivo diante dos momentos de desespero e de desmotivação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à Deus – pelas inúmeras bençãos à mim concedidas a cada dia e por reconhecer que sem Ele nenhuma conquista seria alcançada.

À minha orientadora Profª Drª Jacqueline de Fátima dos Santos Morais – pela compreensão e incentivos a mim dedicados frente às dificuldades encontradas e pela excepcional competência com que me guiou até a conclusão deste trabalho.

À minha amiga Aline Antunes Ribeiro Batista – pelo apoio incondicional nos momentos difíceis e pela presença sempre eterna em minha vida.

Ao Jardim Escola Margarida e aos meus alunos do Jardim I – sem estes, o presente trabalho não poderia ser realizado.

Ao meu irmão e amigo Alberto Lopes Rodrigues e à sua esposa, minha cunhada e amiga Vanessa Pereira Cirino Rodrigues – pelos momentos de desabafo e apoio, necessários para que pudesse retornar à concretização deste trabalho.

Com profundo sentimento de gratidão e carinho que dedico a todos vocês esta conquista.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura.

(Paulo Freire)

RESUMO

Rodrigues, Jenifer Lopes. **O Cotidiano Escolar na Educação Infantil.** Trabalho de conclusão de curso. (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2009.

Este trabalho de conclusão de curso tem como centralidade a *narrativa* (Walter Benjamin) de alguns *acontecimentos* (Larrosa) vividos no cotidiano de uma classe de educação infantil. A partir da discussão desta experiência, busco refletir sobre a importância de tomarmos o vivido como lócus de investigação. Desta forma, vou defender a possibilidade da professora destes anos de escolaridade assumir-se como pesquisadora do seu próprio fazer cotidiano (Garcia). Para isso, foram selecionados alguns episódios que mostram o movimento de reflexão-ação-reflexão dos alunos e da docente, a partir de seu Diário de Aula - um importante instrumento de registro do vivido. Tendo como autores principais Walter Benjamin, Jorge Larrosa, Regina Leite Garcia, dentre outros, esta monografia pretende ser uma contribuição para vermos a educação infantil como rico tempo-espaço de produção de conhecimento, afirmando docentes e estudantes como sujeitos da escola.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cotidiano. Espaço Escolar. Experiência. Narrativa. Diário de Aula.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
I-MEMORIAL	18
II-ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMPO DE DOCÊNCIA E INVESTIGAÇÃO	31
2.1 - Apresentação da Escola	32
2.2 - O Cotidiano da Educação Infantil como espaço de investigação	36
III- REFLETINDO SOBRE ALGUMAS SITUAÇÕES DO COTIDIANO	43
3.1 - Domínio da turma	44
3.2 - Questão de gênero	51
3.3 - A Leitura de Histórias e o Surgimento da Escrita	59
IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75

O COTIDIANO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

> *(...) Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser [no futuro].*
>
> *Thompson, Alistair.*

"O cotidiano escolar na Educação Infantil" foi o tema que escolhi para a minha monografia com o intuito de fazer, através da narrativa, uma análise da minha prática, permitindo assim que eu pudesse compartilhar com outros, aquilo que eu vivi. Reporto-me a Nilda Alves para confirmar o que digo:

> *Esses relatos, que têm permitido intensa troca de experiências entre os docentes, indicam, ainda, a possibilidade da análise dos significados subjetivos das experiências vividas e a natureza da memória individual e da coletiva pra quem deseja conhecer a referida história dos cotidianos escolares.*[1]

Esse cotidiano escolar ao qual me refiro, se fez presente de Janeiro de 2005 a Janeiro de 2008, enquanto atuava como professora do 2º ano da Educação Infantil de uma escola privada[2], situada em São Gonçalo, bastante conhecida pela comunidade. Foram os meus primeiros anos como professora atuante em sala de aula e o início de infindáveis pesquisas e análises, reflexões sobre da prática, a fim de que pudesse constituir a práxis, num processo contínuo de ação, reflexão, ação, na minha docência. Utilizei como recurso durante estes três anos, nos quais fui me fazendo professora pesquisadora, cadernos de anotações que viraram verdadeiros diários de aula. Necessitava refletir sobre o que me rodeava nesse novo Universo que se apresentava. Com receio de contar apenas com a minha memória, e mais tarde, não lembrar de detalhes importantes, resolvi que nada seria perdido e todas as experiências seriam preservadas.

No início, o meu caderno de anotações surgiu como um desabafo. Tudo era muito novo para mim e eu me perdia em meio a tantas emoções em ebulição. Estava feliz por finalmente exercer a profissão que desejava, com a turma que almejava: o 1º ano do Pré-escolar, atualmente chamado de Educação Infantil. No entanto, me achava um tanto quanto despreparada. Sentia um certo desconcerto, um calafrio, era como se ainda não estivesse

---

[1] ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: Histórias de vida e formação de professores. Salto para o futuro. p. 61.

[2] Não identificarei no decorrer do trabalho, o nome da escola e de outros sujeitos. Utilizarei como recurso, outros nomes com o objetivo de preservar a verdadeira identidade, tanto da Instituição Escolar quanto dos demais envolvidos.

pronta para estar ali. Não me sentia professora, e por vezes pensei em desistir por cogitar a idéia de não conseguir cumprir com o que havia me objetivado. Esse sentimento não é nada novo. Garcia já há muito explicitara esse sentimento bastante comum entre nós, professoras.

Já na minha primeira semana como professora me deparei com doze crianças com, em média, 2 ou 3 anos de idade. Algumas ainda tropeçavam ao andar e nem se pronunciavam claramente, no entanto, choravam demasiadamente. O seu choro soava aos meus ouvidos como um alerta de que alguma coisa ia errado. A essa altura do campeonato, repleta de insegurança, eu achava logo que o problema estava comigo. Questionava-me sobre o que poderia ter feito para ocasionar tamanho desespero. Ao mesmo tempo, tentava me recordar do que havia estudado no 2º grau – Curso Normal do IECN[3] - algum artigo ou livro, que por ventura tivesse lido, que me orientasse sobre como agir diante desta situação inusitada. No entanto, não era feliz nesse empenho. Então, só me restava ir tentando acalmá-las e me acalmar também, achava que de repente a minha insegurança não transmitia tranqüilidade e confiança para aquelas crianças. E, assim como com a Regina Leite Garcia:

> *Nascia a semente de minha busca futura – a insatisfação com o que me haviam ensinado no Curso Normal, a consciência da inadequação entre a minha bagagem pedagógica (o que eu tinha a oferecer) e a realidade concreta (o que me era exigido realizar). (...) fui me tornando pesquisadora de minha própria prática (...).*[4]

Fui tentando entender as razões daqueles choros, e descobri que cada um tinha um motivo diferente, um chorava porque era a primeira vez que os pais o deixavam sozinho em um ambiente sem a presença deles por perto, outro por ciúmes, pois, não queria deixar o irmãozinho mais velho, ou mais novo em casa com a mãe; já um outro estava com fome; e havia também o choro comum, coletivo, daquelas crianças que choravam apenas porque viam os outros chorando.

Por vezes e mais vezes pensei em não voltar no dia seguinte, e quando chegava em casa sentia a necessidade de conversar com alguém, de desabafar, foi então que resolvi despejar todo aquele turbilhão de sentimentos no papel, e escrevi. Escrevia como se o papel fosse o meu amigo íntimo e a caneta a minha voz. E sem me aperceber, me identifiquei com os estudos de Zabalza em sua experiência com professores de educação infantil, relatada em seu livro *Diário de Aula,* onde diz que:

---

[3] IECN – Instituto de Educação Clélia Nanci, situado no Bairro Brasilândia, cidade de São Gonçalo.
[4] GARCIA, Regina Leite. *Tornar-se professora.* Revista do Sepe, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5 e 6, p. 13-15, 2000.

> *O envolvimento pessoal dos professores(...) está diretamente relacionado com o grau de vulnerabilidade e dependência das pessoas com quem eles trabalham. Daí que os professores de crianças pequenas, (...), desenvolvem, em geral, um nível de envolvimento pessoal muito mais forte.*
>
> *É justamente nessas "experiências pesadas" que o diário cumpre um papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções. Escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos a que antes referimos: racionaliza-se a vivência ao escrevê-la (o que tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável), reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise e, no caso de desejá-lo, facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-a com um assessor pessoal ou com o grupo de colegas.*[5]

E também com Freire ao dizer:

> *A sistematização da atividade de pensar nos possibilita uma tomada de consciência do que buscamos, acreditamos, sonhamos fazer. O registro reflexivo desse pensar, concretiza para nós o rever, avaliar, replanejar nossas ações*[6].

Ao utilizar o meu *Diário de Aula* como confidente, pude *racionalizar a minha vivência* e me *distanciar* dela para só então *refletir* sobre ela e *retomar da consciência* os objetivos lançados, o que me proporcionou a oportunidade de *reconstruir, replanejar* esta experiência. Essa dinâmica de racionalização, distanciamento, reflexão e reconstrução, que o Zabalza denomina como *Círculo de Melhoria:*

> *(...)começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação*7.

Este *Círculo de Melhoria* me fez compreender de imediato a importância que o meu *Diário de Aula* exercia na minha vida profissional, e mais ainda, se eu socializasse estas experiências, poderia de repente estar falando de uma memória coletiva, pois experiências semelhantes poderiam ter sido vivenciadas por vários sujeitos e não apenas por mim.

---

[5] ZABALZA, Miguel. *Diários de Aula. Porto Alegre,* ARTMED, 2004. p. 18
[6] FREIRE, Madalena. (org.) *Avaliação e Planejamento - A prática educativa em questões.* Instrumentos Metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. p. 15
[7] Idem. Ibidem. p. 11

Essa constante escrita me fez refletir sobre toda a minha ação enquanto professora de Educação Infantil e aos poucos, foram surgindo conflitos, questionamentos, inquietações, surpresas, alegrias, conquistas e decepções profissionais que fiz questão de registrar. Todos estes se tornaram, desta forma, personagens do meu *Diário de Aula*. Alguns destes personagens, como algumas falas engraçadas dos meus alunos, as conquistas feitas por eles durante a nossa caminhada pela aprendizagem, às vezes me pegava relendo, como se estivesse enamorada, outros, fazia questão de deixar um pouco de "molho".

E é justamente com a ajuda destes personagens do meu cotidiano escolar, tão particular, que narrarei aqui algumas situações experimentadas na minha prática, cenas que apesar de serem tão particulares, nos traz à tona a necessidade de refletirmos sobre o "ser professora" e tudo o que envolve esta prática docente, tendo como objetivo não apenas a narrativa de experiências, e a socialização das mesmas, o que acaba por fazer com que a minha memória apesar de individual, possa ser também coletiva, já que, como nos diz Portelli:

> *(...) a memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais.*[8]

Mas, principalmente, tenho como objetivo neste trabalho de escrita, ressaltar a importância dos registros de experiências e a contribuição destes para a prática do professor-pesquisador.

> *As práticas de escritas de si e as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. (...) O processo de escrita da narrativa, porque potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora porque remete o sujeito a refletir sobre sua identidade a partir de diferentes níveis de atividades e*

[8] PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho – algumas reflexões sobre a ética na História Oral.* In: ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs.). *Projeto História – ética e história oral.* São Paulo: PUC/SP, abr./97. p. 16

registros.[9]

E é essa reflexão sobre a narrativa de experiências vividas que causa uma certa inquietação diante do não compreendido, do não solucionado, do erro, motivando a busca por uma solução, a busca pelo acerto, o que acaba por envolver transformação de atitudes. Sem esses elementos, a prática se vê solta da teoria e não há reflexão, nem inquietação e o professor acaba por assumir uma postura de acomodação no próprio erro, então naturalizado.

Para compreender os possíveis sentidos de "narrativas de experiências" vou à busca de conceitos, definições que me façam entender o significado dessas palavras: "experiência", "narrativa" e, finalmente, "narrativa de experiências". Assim como Larrosa, *tenho a convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação*[10].

Experiência, segundo Larrosa *é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.*[11] Portanto, a experiência é mais que apenas informações sobre acontecimentos, ou ainda, algo que é exterior a nós. É algo singular, subjetivo, pessoal, que está intimamente ligado àquele que experimenta; que viabiliza o processo de experimentar. Envolve curiosidade diante do novo, do inesperado; curvar-se, estar disposto a trafegar caminhos nunca dantes navegados por si mesmo, trazendo para si impressões únicas, visto que, qualquer pessoa que enverede pelo mesmo caminho, não trará para si impressões como estas. A experiência produz marcas e por sua vez deixa rastros. Sim, rastros, pois uma vez tendo sido produzido o saber da experiência, o indivíduo que antes era um, torna-se outro somado a este saber.

> *o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.*[12]

E quanto à narrativa? Creio que não temos como falar de narrativa sem falar de experiências. São conceitos que estão estreitamente ligados, pois, *(...) o narrador retira da*

---

[9] SOUZA, E. C. Entre a ficção e a realidade: histórias de vida, escritas de si e práticas de formação. In: José Gerardo Vasconcelos; Raimundo Elmo de Paulo Vasconcelos Júnior; Zuleide Fernandes de Queiroz; José Edvar Costa de Araújo. (Org.). Interfaces metodológicas na História da Educação. 1 ed. Fortaleza: UFC Editora, 2007, v. 1, p. 43

[10] LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência.* Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, 2002

[11] Idem. Ibidem. p.22

[12] Idem. Ibidem. p.24

experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes (...).[13]

No entanto, mesmo tão correlacionadas, devido ao imediatismo do mundo atual, o excesso de informações rápidas, às exigências e contribuições tecnológicas, narrar experiências vêm se tornando cada vez mais raro, o que acaba por transformar a humanidade numa condição de *indivíduos autômatos,* como Benjamin vai denominar fazendo uma referência a um indivíduo cujo comportamento seria maquinal, executando tarefas ou seguindo ordens como se destituído de consciência, raciocínio, vontade ou espontaneidade. Referindo-se ao obsoletismo da narrativa de experiências nos tempos emergentes, Kramer vai dizer que:

> *Ouvinte e narrador partilham de uma coletividade, de uma experiência comum; sua relação é dominada pelo interesse em conservar o que é narrado. Ocorre que essa forma de comunicação se torna arcaica, à medida que cresce de importância a difusão de informações que aspiram à verificação e à aplicabilidade, mas não se vinculam nem à vida de quem a transmite, nem à vida do ouvinte.*[14]

Sendo assim, que qualidade de educação poderíamos oferecer aos alunos se nos baseássemos nesta condição de *autômatos,* na completa ausência de experiência, logo sem singularidades, sem subjetividades, meros reprodutores que seríamos?

> *Que tipo de produtor é o professor? É autor do seu trabalho, ou passou simplesmente a ocupar um lugar "na linha de montagem da escola", não só graças à divisão social do trabalho, mas também devido à perda de sua experiência e de seus elos culturais com o coletivo? É possível apesar de tudo, construir uma prática social comum com os alunos? E, sobretudo, as diferentes estratégias de formação em serviço têm favorecido que os professores relatem suas experiências e produzam conhecimentos, ou eles tão-somente são reduzidos à condição de audiência passiva de informações "acadêmicas" desvinculadas de seu saber e de sua prática?*[15]

Vejo a necessidade de cada vez mais, enquanto educadores, instaurarmos um processo de experimentação–reflexão–narrativa de experiências, a fim de que tornemos coletivo aquilo que antes era particular. Somente desta forma,

> (...) o/*a professor deixa de ser objeto para ser sujeito da*

[13] BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 1993b. p. 101
[14] KRAMER, Sônia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Editora Ática, 1993.p.53
[15] Idem. Ibidem.p.54

> *pesquisa, autor que ressignifica sua trajetória ao longo do processo de investigação da produção social de determinados significados apropriados pelo sujeito. Quem narra traz sempre os processos sociais de sua produção narrativa*[16].

Negar a necessidade de se narrar experiências e memórias, longe de resultar somente numa imobilidade de sujeitos, imobilizará toda uma identidade social, coletiva. Pois ao narrarmos experiências, exercitamos um movimento de ir e vir, recorremos à memória que temos de um tempo que já foi, tempo que no presente atual denominamos de passado. Tais experiências são memórias, que embora sejam individuais e subjetivas, localizam-se num espaço tempo que é social, pertencente à coletividade. Então, o que antes, tinha apenas cunho singular, agora se torna plural. Quando ao narrarmos, oportunizamos a outros um meio de se identificarem, de se confundirem em histórias e memórias, marcas e rastros.

> *A questão crucial é a de que através da rememoração do nosso passado, do passado de qualquer indivíduo, o que aparece não é mais o "eu" atual (esse escritor), senão exatamente essa perda através do tempo que só o sujeito – abrindo mão da subjetividade, da temporalidade e do espaço de sua vida – mobilizaria.*[17]

Por ter passado por anos despercebido, principalmente na prática docente, este movimento de resgate de narrativas, principalmente escritas, atualmente vem ganhando o seu lugar. Em palestras, congressos e cursos de formação continuada, este movimento vem sendo freqüentemente discutido entre os envolvidos, onde se defende a importância do experimentar e narrar o experimentado. Prado e Soligo defendem que, *se é necessária a reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo sobre a prática, (...): a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos.*[18]

No entanto, como é difícil escrever e narrar. *É duro como quebrar rochas*, diz Clarice Lispector. Quando se trata de escrita de narrativas de experiências, então, mais difícil ainda se faz. Talvez pela falta de hábito, não apenas na escrita em si, pois acredito que o professor, no exercício de sua profissão faça muito uso da escrita, mas, falta de hábito de uma escrita

---

[16] BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Escola de Ensino Fundamental: Lugar de Memória(s) – Docência, Memória e Formação Contínua.* In: Maria Assunção Flores; Isabel Carvalho Viana. (Org.). Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. 1º ed. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2007, p. 239

[17] KRAMER, Sônia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Editora Ática, 1993. p.64

[18] PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação.* In: Guilherme do Val Toledo Prado; Rosaura Soligo. (Org.). Porque escrever é fazer história - revelações- subversões- superações. 2 ed. Campinas: Alínea, 2007, v. 1, p.48

pessoal, dotada de significados individuais, impressões... Como nos afirma Bruner:

> *Vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade – longe disso, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é tomar consciência do que fazemos facilmente de forma automática.*[19]

E é por tomar consciência da importância da escrita da narrativa que escolhi trazer para esta monografia, apresentada como requisito parcial para a conclusão do curso de graduação em pedagogia, a minha experiência na educação infantil, trazendo-a como espaço para reflexão e ressignificação.

A pesquisa que ora apresento nesta escrita monográfica objetiva colaborar com a prática docente de outras professoras que, como eu, buscam também se tornarem melhores educadoras. A partir de situações vividas por mim no cotidiano da Educação Infantil em uma Escola Privada situada num bairro do interior de São Gonçalo, e em diálogo com autores como Benjamin, Kramer, Zabalza, Souza, Garcia, Freire, Josso, Alves, entre outros, vou buscar ampliar e complexificar a compreensão do vivido ao mesmo tempo em que vou produzindo este texto. No movimento de olhar para o cotidiano com certo *estranhamento* - postura essencial para a análise e reflexão mais ampliada do vivido – algumas temáticas surgem e dentro delas, perguntas emergem: como o registro das experiências vividas no cotidiano pode contribuir para a formação da professora pesquisadora de sua prática? Como podemos desnaturalizar situações que freqüentemente ocorrem no cotidiano da Educação Infantil? Como narrar a experiência cotidiana de maneira a possibilitar a emergência de saberes e fazeres de alunos e de docentes? Como fazer da escrita uma tomada de consciência do que antes não se sabia?

O trabalho aqui apresentado se encontra respaldado pelos postulados da pesquisa-narrativa, a qual, segundo Souza, *instala um efeito formador e possibilita apreender conhecimentos específicos sobre as trajetórias individual e coletiva*[20]. Utilizei como principais instrumentos de construção de dados, o caderno pessoal de registros e as

---

[19] BRUNER, Jerome. *A cultura da educação.* Porto Alegre: Artmed, 2001.p.140.

[20] SOUZA, E. C. *Entre a ficção e a realidade: histórias de vida, escritas de si e práticas de formação*. In: José Gerardo Vasconcelos; Raimundo Elmo de Paulo Vasconcelos Júnior; Zuleide Fernandes de Queiroz; José Edvar Costa de Araújo. (Org.). Interfaces metodológicas na História da Educação. 1 ed. Fortaleza: UFC Editora, 2007, v. 1, p. 49

observações e impressões deste cotidiano tão particular, além de alguns materiais produzidos com as crianças, meus alunos na época.

> *De fato o que se convencionou chamar de pesquisa narrativa, no campo educacional, enfatiza a variedade de práticas de investigação e de formação assim agrupadas, como iniciativas que vêm se firmando no campo desde a década de 80, principalmente na Europa, e que deve muito às tentativas de recolocação do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas (...)*[21]

Fiz um recorte temporal, trazendo as situações vividas na escola de 2005 a 2007, período em que lecionei com a turma do Jardim I, ou primeiro ano da Educação Infantil.

A partir destas opções teórico-metodológicas, organizei minha monografia da seguinte maneira: No capítulo I tratarei de evocar e narrar memórias de várias fases da minha vida. Caminhos pelos quais andei até chegar aonde cheguei e, ao mesmo tempo, caminhos que me fizeram enxergar aonde ainda quero chegar. Perpasso pela minha fase da infância, fazendo recordações de um tempo que ainda hoje, estão bem presentes em minha memória; pela minha fase escolar, acadêmica e profissional, onde se deu o início do trabalho de pesquisa narrativa que hoje apresento através deste trabalho monográfico. Através desta abordagem biográfica, pretendo revelar subjetividades e singularidades adquiridas por meio das experiências vividas e, ao mesmo tempo, socializar estes saberes. Concordando com Josso ao afirmar que:

> *(...) o trabalho biográfico não é um remoer do passado, mas uma reconfiguração do presente e do futuro graças a esse olhar retrospectivo de um lado e, de outro lado, ao fato de que cada evento ou contexto singular remete imediatamente para referenciais coletivos, quer se seja consciente disso ou não.*[22]

No capítulo II apresentarei o lócus investigado, a escola de educação infantil onde fiz minha pesquisa. Esta é vista enquanto campo de investigação do cotidiano. Abordarei os aspectos físicos desta instituição evidenciando desta forma uma institucionalização de modelos presentes em outras escolas de educação infantil. Também farei uma breve abordagem sobre as concepções de educação infantil, perpassando pelos sentimentos da infância e a importância do binômio educar e cuidar neste segmento. Finalizando, enfatizarei

---

[21] CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA,e SOUZA, Cynthia Pereira de (org.). *Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação.* São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 20

[22] JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. In.: SOUZA, Elizeu Clementino e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). *Tempos, Narrativas e ficções: a invenção de si.* Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.p.11

a importância da investigação da prática docente nesta etapa de ensino.

No capítulo III tratarei de narrar algumas situações experimentadas no cotidiano escolar, registradas em meu Diário de aula. Relatarei as experiências promovendo um debate teórico com alguns autores a fim de que as indagações surgidas na época contribuam para um aprimoramento, não só da minha prática como da prática daqueles em que talvez se identifiquem.

Por fim, as considerações finais, em que friso a importância da narrativa de memórias e o registro destas narrativas como de extrema importância para uma docência que se faz comprometida com a reflexão. Uma docência que não se faz alienada do cotidiano em que está inserida. Ao contrário, reconhece este espaço como palco de mudanças constantes e necessárias, pois o vê com olhos observantes, perscrutadores, que enxergam além daquilo que se evidencia ao primeiro olhar. Como um ver querendo ver.

Assim como Benjamin declara, a narrativa *tem sempre em si, uma dimensão utilitária*[23]. E é com este objetivo que escrevo este trabalho monográfico, feito com base em pesquisas bibliográficas e na pesquisa narrativa de uma prática que buscou sempre ser reflexiva, investigadora permeando todo este caminho já traçado por mim, enquanto professora pesquisadora. Caminho este que não se finda aqui, apenas se inicia, e ainda há de deixar muitos rastros, pois, assim como Paulo Freire, sou eu eternamente, um *ser inacabado.*

> *Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.* (Paulo freire.)

[23] BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense.p.200.

CAPÍTULO I

MEMORIAL

> *Gosto muito de contar. Histórias moram dentro da gente, lá no fundo do coração. Elas ficam quietinhas num canto. Parecem um pouco areia no fundo do rio: estão lá, bem tranqüilas, e só deixam sua tranqüilidade quando alguém as revolve. Aí elas se mostram.*
>
> *Tem estórias que a gente inventa e cria na cabeça, (...). Podem ser estórias engraçadas, românticas ou tristes. Estórias ajudam as pessoas que lêem, de alguma forma que eu ainda não descobri. Apenas sei que elas tocam lá no fundo e é por isso que as pessoas gostam delas.*
>
> *E tem histórias – estas, sim, escritas com H – que aconteceram de verdade e que fazem parte da gente, são a vida da gente. Acontecimentos que fizeram a gente saber sobre nós mesmos, ou fatos que fizeram a gente rir, ou chorar, ou só pensar. Mas são sempre fortes porque marcam a nossa personalidade, nosso modo de ser e agir no mundo.*[24]

É tendo em mente as palavras de MUNDURUKU que começo a minha história *com H*. Mas, como é difícil relembrar e escrever. O que contar? O que não contar? Por onde começar? Tenho que concordar com Clarice Lispector quando diz que *(...) não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas.*[25] E quantas rochas ainda tenho de quebrar, para contar um pouco de mim; um pouco do que me faz ser quem sou. Começo então a escavar na minha memória, acontecimentos e fatos... Um aqui e outro ali... Vou juntando, procurando uma seqüência para que eu possa narrá-los, mas, assim como Lispector, concordo que a velocidade desenfreada do tempo atual é inimiga mortal da memória, pois,

> *(...) o presente é o instante em que a roda do automóvel em alta velocidade toca minimamente o chão. E a parte da roda que ainda não tocou, tocará num imediato que absorve o instante presente e torna-o passado.*[26]

---

[24] MUDURUKU, Daniel. *Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2005.*
[25] LISPECTOR, Clarice. *Água Viva.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p.11
[26] Idem. Ibidem. p.19

Então, para começar o meu memorial, vou no sentido oposto, em busca de fatos e acontecimentos que me façam entender as escolhas que fiz, como me tornei professora e por que a Educação Infantil?

A Educação Infantil sempre me chamou a atenção, antes que isso, a docência sempre me chamou a atenção. Desde meus poucos anos de idade já me via em situações em que eu tinha "muitos alunos" – em geral minhas bonecas. Compunham a minha classe "Barbies", "Susis" e muitos "Meus Bebês" - todos ótimos alunos, com exceção de uma "Barbie". Ah! Como ela me dava trabalho... Não ficava sentada nem um minuto... Hoje, muitos anos depois, analisando mais distanciadamente, acredito que isso se deveu ao fato de que sua perna havia se quebrado e meu pai, num ato de bondade, colou-a esticada. Como se ainda não bastasse, parafusou-a, o que a impossibilitava de sentar-se totalmente. Mas eu, do alto de minha "autoridade" de professora, acometida por uma forte influência tradicionalista, reflexo do ensino obtido na escola em que estudava, acreditava que ela, a aluna-boneca, deveria ser repreendida pela sua desobediência. E lá ia a "Barbie" para o castigo atrás da porta. Eu tinha nesta época, cinco anos de idade e acreditava na realidade das cenas criadas por minha imaginação infantil.

Talvez minha atitude com as bonecas fosse realmente um forte indício de que o mesmo ocorria comigo, pois, segundo a visão sócio-histórica de Vygotsky, a brincadeira, o jogo, é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. A criança reflete em suas brincadeiras o que acontece em seu cotidiano.

> *É notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova.*[27]

Será que o fato de ser colocada de castigo na escola várias vezes por minha inquietude provocava em mim a necessidade de compreender essa situação, as regras reais já instituídas, e por isso revivê-la com as bonecas? Talvez este jogo simbólico satisfizesse essa necessidade de enquanto criança, não somente relembrar o que acontecia, mas também de executar a

[27] VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente.* Martins Fontes, 1989. p.117

representação. Talvez não! Talvez eu só tivesse alimentado por esta "Barbie" inquieta, uma certa rejeição pelo fato dela ser diferente... Como saber agora o que se passava em meu inconsciente na época?

Os anos foram passando e as bonecas se tornaram ultrapassadas. Já não tinham mais sentido. Quanto àquela "Barbie", já não havia mais castigos que eu pudesse usar com ela: nenhum havia dado jeito. Então, fui substituindo pouco a pouco, as bonecas por crianças de verdade, vizinhas da mesma rua, entre quatro e sete anos. Eu era a mais velha dentre aquela geração de primeira infância da minha rua. O meu quintal enchia-se delas. Vez em quando revezávamos entre brincar de casinha e de escolinha. O curioso dessa história é que eu sempre fui a "mãe solteira". Eu tinha doze, treze anos e minhas "filhas" no máximo sete anos. Como não brincávamos com meninos, nunca havia a figura do pai e sobrava para mim o papel de mãe, por ser a mais velha. E evidentemente, uma mãe solteira.

O meu dia-a-dia era ir à escola e ao voltar, almoçar, fazer as tarefas de casa e receber a minha "turminha". Isso se repetiu por anos e anos, até que, aos quatorze anos, minha irmã Luciana me convence a fazer a inscrição no processo de seleção de alunos para o Curso de Formação de Professores do Instituto de Educação Clélia Nanci, que na época era muito bem conceituado. Acreditando realmente ser essa a minha vocação, deixei me levar pelas palavras da minha irmã, afinal, ela já atuava como professora e eu sempre que podia a ajudava em seus afazeres e até gostava. Tudo aconteceu como era esperado: passei nas etapas de classificação, me matriculei e comecei o ano letivo nessa nova escola. Era tudo muito diferente do que havia visto até então: muitos professores, a maioria das alunas da minha turma eram meninas (aliás, na minha turma só havia um menino), e já se conheciam dos anos anteriores, pois estudavam naquela escola desde o jardim. Eu passava sempre despercebida por todos, não conhecia a ninguém e nem a nenhuma dependência daquela escola.

Mal iniciamos o ano e uma professora de uma disciplina, cujo nome era até então desconhecidíssimo para mim, "Didática", já nos "apresentou" Paulo Freire, Vigotsky e Makarendo, pensadores que eu nunca havia ouvido falar, nem sabia pronunciar os seus nomes, escrevê-los então, era tarefa quase que impossível... Estava meio perdida. Às vezes me pegava pensando que talvez ainda não estivesse pronta para tanta informação e mudança. Aliás, me sentia como um verdadeiro "E.T."[28] naquela escola: era a mais nova da sala, muito

[28] "E.T.": Faço referência ao filme de Steven Spielberg: "E.T. – O Extra - Terrestre". Utilizo esta analogia para simbolizar o fato de que me sentia como não fazendo parte daquele "mundo", ou melhor, daquele grupo social.

ingênua, e com uma mentalidade ainda um pouco infantil, talvez isso se devesse ao fato de conviver muito com crianças. E aí veio o primeiro "choque de realidade": enquanto todas as meninas da minha idade já tinham namorados esperando por elas nos portões, eu ainda brincava de bonecas e tinha a companhia do meu pai para ir e voltar da escola.

Decidi, então, que não ia mais brincar de bonecas e muito menos de casinha e escolinha com as crianças. Foi um tal de "tô de mal" para cá, "tô de mal" para lá, dito em tom magoado pelas crianças...

A partir dessa decisão, meus momentos de diversão resumiram-se a partidas de queimado, bandeirinha, handebol, brincadeiras que fazíamos na rua com meninas e meninos da minha idade ou mais velhos. Mas, ainda assim, minha "veia docente" falava mais alto. De vez em quando, fazia papel de babá e explicadora daqueles pequeninos que as mães diziam ter dificuldades escolares.

Passado este primeiro momento de estranhamento da nova escola, fui vivenciando experiências que até então eram desconhecidas. Experiências estas que foram me evidenciando o outro lado da profissão do professor: a responsabilidade que a ele era, e é até hoje atribuída; o compromisso que este profissional deve ter com a sua prática; o comprometimento com a pesquisa, que deve permear constantemente a sua atividade docente, entre outros.

Contava os dias para chegar logo a fase do Estágio Supervisionado. Sabia que demoraria um pouco mais, visto que não faríamos estágio no 1º ano, somente no 2º. Tardaria, mas, não falharia e mais ou menos dias, teria que enfrentar de uma vez por todas o meu maior receio: estar de frente para uma turma cheia de alunos. Sentia-me assim porque acreditava ser este o momento em que chegaria a conclusão se tenho ou não aptidão para ser uma professora. Seria com a prática que eu me auto-avaliaria. Milhões de questionamentos surgiam em minha mente. Será que me sairia bem? E quanto aos alunos, será que estes me respeitariam? Afinal, eu era tão novinha e de baixa estatura, e eles, natural da pré-adolescência, em fase de desenvolvimento, chegavam a ser maiores do que eu.

Chegou então o momento tão idealizado. E, para minha surpresa me saí melhor que o esperado. Meu primeiro estágio foi só de observação, e numa turma da 4ª série, eram 41 alunos dentro de uma sala um tanto quanto apertada (até hoje ainda não sei se a sala é que era pequena para tanto aluno ou se havia muito aluno para pouca sala). A maioria deles com idade aproximada à minha: eu tinha apenas 14 anos e eles de 11 a 15 e, em relação ao aspecto físico,

como sou de baixa estatura (1,65m.) eles eram bem maiores que eu, mas, resolveram nos chamar (a mim e às outras estagiárias do grupo) de "tia" assim mesmo. Tenho contato com um destes alunos até hoje, veio a ser vizinho da minha mãe e, embora, tenha praticamente a minha idade, quando passa por mim, num tom de brincadeira me chama de "tia", fazendo alusão a esta época em que estagiei em sua turma.

Enquanto estava presente na sala, durante o estágio, anotava tudo o que via, como a professora se portava, como se referia aos alunos, como conduzia sua aula, como era o comportamento dos alunos... Não deixava escapar nem um detalhe. Lembro-me até hoje do meu primeiro Relatório de Estágio, fui tão descritiva quanto emotiva naquelas escritas, o que de certa forma fez transparecer um pouco todo o meu receio de atuar e o meu gosto pela narrativa. Lembro-me também, das minhas primeiras inquietações com respeito à educação: por se tratar de uma turma em que os alunos eram "repetentes", haja visto a idade que tinham e ainda se encontravam na 4ª série, me incomodava o fato de se ter vários alunos sem um acompanhamento por parte dos pais e por parte da própria equipe docente, alunos que ficavam relegados somente à educação oferecida pela escola, e que na época, julguei não ser de muita qualidade. A professora agia de forma naturalizada, como se a situação daquela turma não pudesse ser modificada, descartava a sua responsabilidade no processo de aprendizagem dos alunos, culpava aos pais, ao sistema, ao governo, enfim, a todos, só não cabia a ela interferir em busca de uma mudança que beneficiasse aos alunos. Por vezes, enquanto conversávamos, ela repetia: "(...) esses aí não têm jeito! Mas, também com a família que têm, né..." como se nada pudesse ser feito para se evitar o "inevitável".

Bom, pelo menos fui bem sucedida nessa primeira fase. Mas, ainda não era época para festejar. Logo, logo, chegariam os outros dois estágios e agora sim, realmente eu deveria me preocupar, pois teria que preparar uma aula e atuar diante da turma.

O 2º Estágio Supervisionado, não mais era de observação e sim, também de atuação, se deu no 1º semestre de 1997, 3º ano do 2º Grau, já estava um pouco mais segura, mas, nem um pouco tranqüila, deveria preparar duas aulas para atuar numa turma de Alfabetização, atual 1º ano do Ensino Fundamental, e não sabia nem como começar... Lembro-me que o método utilizado na época mesclava um pouco o construtivismo com a palavração e silabação. Trabalhei com a turma numa aula o poema: "A Bolha", de Cecília Meirelles e na outra aula, a música: "A Casa", de Vinícius de Moraes. Fiz cartazes com o poema e com a música, o objetivo era trabalhar primeiramente as palavras CASA e BOLHA sucessivamente. Apresentei o "pedacinho silábico" como as professoras denominavam e desenvolvi com a

turma o encontro deles nos cartazes, onde fomos circulando e depois contamos histórias, fizemos bolhinhas de sabão, confeccionamos casas de diversos formatos, fizemos entrevista a um pedreiro que contou-nos além de muitas coisas como se faz uma casa, lemos a história dos três porquinhos e confeccionamos livrinhos com desenhos e palavras que conhecíamos com esses "pedacinhos silábicos". As duas experiências foram muito gratificantes e prazerosas. Ao final das semanas de observação, planejamento e atuação, já estava com saudades e a nossa despedida foi uma choradeira só. A última aula do estágio tinha como tema: PIPOCA, e, aproveitamos o ensejo para fecharmos com chave de ouro e muita pipoca também.

Mal finalizamos esta experiência e lá fomos nós nos preparar para o próximo desafio: Estágio Supervisionado de Observação e Atuação em Educação Especial. Recordo-me que a professora responsável dividiu a turma em grupos e sorteou os grupos de acordo com a deficiência que iriam atuar. Para o meu grupo foi sorteado a deficiência auditiva e este foi subdividido em duplas e distribuído para os colégios que atendiam a esta deficiência aqui nas proximidades. Eu e minha dupla fomos encaminhadas para o Colégio Estadual Coronel Tarcísio Bueno, um colégio que se situava próximo a uma favela no bairro do Paraíso, São Gonçalo. Era conhecido como o Colégio "Circo", devido às pinturas em seu muro, muito coloridas e extravagantes. Neste colégio havia duas turmas de Educação Especial, uma em cada turno. E atendiam à Deficiência Auditiva. A turma em que estagiei tinha em média 15 alunos de idades variadas entre 8 e 13 anos, não havia uma série determinando aquela turma, nem o seu nível de aprendizado, pois segundo a professora, o currículo do ano letivo era preparado por ela e era bem flexível, visava cultivar nas crianças a autonomia. No entanto, estagiei lá por quatro semanas, e, somente nas duas primeiras semanas tive a presença assídua da professora. Nas outras duas, ela faltou constantemente, alegando problemas pessoais. Eu e a minha companheira assumimos a turma sem nem ao menos sabermos nos comunicar direito. Não conhecia a linguagem de Libras, mas, mesmo assim, conseguimos nos comunicar. A minha dupla não quis permanecer naquela turma, pois, afirmava ela: (...) *ficou tudo muito solto. Não temos supervisão, não estou aprendendo nada(...).* Então, pediu transferência para uma outra escola e, eu permaneci ali. Preparei a minha aula, bom a que eu deveria ser avaliada e fui assistida pela coordenadora do Colégio. Esta me pediu que continuasse com a turma até que a professora conseguisse resolver os seus problemas pessoais ou até que a escola providenciasse um outro profissional habilitado. Esse período teve a duração de quatro meses, pra ser mais exata quinze semanas. E foi uma experiência muito gratificante, em que posso afirmar que mais aprendi do que ensinei, foi uma troca intensa de saberes e de leituras

de mundos. Era a primeira vez em que lidava com a diferença da deficiência. E, pra ser sincera, tinha um certo receio sobre como fazer. Tinha muito medo de magoá-los e no início nutria pelos alunos uma certa compaixão, por julgá-los como frágeis, sensíveis, tinha o cuidado de repensar toda a minha ação. Com a convivência fui percebendo como deveria me portar, como deveria me referir a eles, e tive a oportunidade de corrigir minha atitude, e principalmente, percebi que era necessário também chamar a atenção deles quanto à disciplina, pois assim como na 1ª turma que estagiei, eram, em sua maioria, pré-adolescentes, com hormônios em ebulição e extrapolavam um pouquinho de vez em quando. Aceitar estas diferenças e aprender a lidar com elas, foi um desafio muito grande para mim, mas, resolvi encarar. Ao relatar este fato lembro-me a todo tempo das palavras de Freire: *Educador ensina, e enquanto ensina, aprende*[29]. E foi aprendendo e ensinando que recorri à humildade, evidenciada por Paulo Freire como virtude necessária à atividade docente para que esta seja comprometida com a aprendizagem de seus educandos.

> *Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino (...), não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo de entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível*[30].

Para Freire, o educador não pode exercer a sua atividade encarando os educandos *de cima para baixo*, e, embora estivesse falando de diferenças étnicas, sociais e de gênero, ao ler o seu texto na época do estágio, me identifiquei plenamente com a questão de como encarar o diferente. Este, por sua vez, passou a não mais ser tão diferente quando consegui olhá-los de igual para igual. Na mesma altura dos olhos e, não de cima para baixo. Eles, os alunos, foram os maiores professores deste estágio.

Após o término do 2º Grau[31] de Formação de Professores, em 1997, fiz a inscrição para o Concurso Público do Município de Itaboraí, praticamente vizinho ao meu município de residência. Efetuei o pagamento da taxa de inscrição e quando fui efetivá-la, recebi o comunicado de que não poderia realizar o concurso, pois, tinha apenas 16 anos, não havia

---

[29] FREIRE. Madalena.(org) *Avaliação e Planejamento – A prática educativa em questões.* Instrumentos Metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. p.17.

[30] FREIRE. Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 18ª ed., 1996. p.136

[31] Como era denominado o atual Ensino Médio.

completado a maioridade. A falta de informação adequada me fez aceitar esta situação embora não me conformasse de jeito nenhum. Pois, se havia conseguido concluir o 2º grau com esta idade, por que razão não teria condições de exercer o cargo para o qual me preparei durante 3 anos? Para a minha maior tristeza, após o período do concurso, uma reportagem na TV trazia a professora mais nova de Itaboraí, uma jovem de 16 anos que havia prestado o concurso e se classificado. Seus pais declararam sua maioridade em cartório a fim de que fosse possível ela tomar posse do seu cargo. De "mãos e pés atados", só me restou a conformação e a busca contínua de oportunidades.

Comecei a trabalhar como professora em uma escola privada perto da minha residência. Fiquei por lá durante três meses e logo depois desisti, momentaneamente, da profissão de professora. Muitas foram as decepções que tive que encarar. No Curso de Formação de Professores eu havia aprendido tudo: como fazer um bom Plano de Aula, um Plano de Curso, como desenhar cartazes de Datas Comemorativas, a prática do estágio em que eu preparava durante a semana inteira uma aula rica em recursos e quase perfeita... só não havia aprendido a dura realidade de um professor em sala de aula... Não sabia como agir mediante: a indisciplina da turma, as exigências dos pais dos alunos, a cobrança da coordenadora, a falta de recursos, o baixo salário, a desvalorização da profissão, enfim, me deparei com a realidade, e durante o 2º Grau eu só conheci a teoria e uma prática guiada, totalmente diferente da vivenciada por mim nessa nova experiência. Percebi então, que era mais um fruto de um Curso de Formação de Professores descomprometido com a realidade, sem compromisso com a prática reflexiva, fruto de uma pseudo-educação, pois:

> *(...) a reflexão acerca da finalidade da educação é imprescindível para uma educação de fato, do contrário vamos lidar sempre com "pseudo" educação, "pseudo" formação, "pseudo" educadores e educandos. No entanto, essa reflexão precisa ser resultado de um anseio coletivo, de uma política que tenha como finalidade primeira, resgatar no sujeito, sua dignidade e cidadania, para que uma vez consciente do contexto em que está inserido, seja capaz de realizar reflexões críticas sobre as implicações políticas e sociais tanto dos conteúdos curriculares como também das demais questões à sua volta e ainda, sobre sua própria prática pedagógica.*[32]

Então, havia decidido. Definitivamente, ser professora não era mais a minha escolha

[32] LESSA, Eliane Resende. A formação de professores no ensino médio: as experiências das estudantes do Instituto de Educação Clélia Nancy [Trabalho de conclusão de curso (TCC)] / Eliane Resende Lessa. , 2005. .53 f Orientadora: Valdelúcia Alves da Costa. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Universidade Federal Fluminense, 2005. Bibliografia: f. 51. p.50

profissional... Fui trabalhar no comércio, afinal, a área em que eu me formara, não me dava a chance de atuar em outra profissão senão a de professora, como esta eu não queria mais, só me restara o comércio. Trabalhei, até completar os 18 anos, em uma lanchonete muito conhecida, que empregava menores. Ao sair, fui trabalhar em um grande mercado, em que eu tinha hora para entrar, exceto para sair, o que me desanimava muito, pois, via os meus dias, meses e anos passarem sem nenhuma perspectiva de melhora.

Em Janeiro de 2000, a minha irmã Luciana também professora, ingressa na Faculdade de Formação de Professores, FFP/UERJ, e começa a cursar Pedagogia - Magistério das Séries Iniciais. Inconformada pelo caminho que eu seguira, ela tentava de todas as maneiras me convencer a cursar também. Em Março deste mesmo ano, minha irmã chega em casa portando um documento de inscrição em que constava o meu nome e a data da prova que eu deveria comparecer. E resolvi, um tanto quanto a contragosto seguir o seu conselho. Fiz a prova do vestibular e em Agosto já comecei a cursar o curso de Pedagogia da FFP/UERJ.

Passei a trabalhar das 16:00 às 24:00h e cursar a Faculdade das 7:00 às 12:30h. Era muito corrido, mas, eu estava gostando muito.

Cursando a Faculdade tive a oportunidade de mudar de emprego, mas esta melhora de cargo exigia mais tempo de mim, e acabava por descontar do tempo dedicado à Faculdade. Até que por várias vezes tranquei a matrícula e retornei.

E foi justamente na faculdade que encontrei gosto pelo magistério novamente. Tive aulas com professores que realmente seguiam a risca o significado da palavra educação, e seduziam a todos os alunos da sala. O que foi me incentivando cada vez mais, pois via que era possível gostar de atuar no magistério.

Quase uma década depois, passado o trauma da primeira experiência, me vi como professora de uma turma do Jardim I[33] . Não acredito que ser professora seja resultado de um "dom", porque não creio que a profissão docente seja algo inato, acredito que, com o passar dos anos da nossa vida vamos acreditando ser esta a nossa vontade, a nossa escolha, e desta forma enveredamos por este caminho. Digo isto, atualmente, pois sei que em tempos idos, a profissão docente era uma atribuição acima de tudo à classe feminina. Por preconceito as mulheres se tornavam inferiores aos homens, os detentores da razão, desta forma, teriam sido superadas pelos homens no desenvolvimento da espécie, o que as deixaria numa condição mais semelhante aos primitivos e às crianças. Diziam que devido ao "dom materno", as

[33] Jardim I era o nome que a Escola utilizava para denominar o atual segundo ano da Educação Infantil.

mulheres cuidavam melhor das crianças, e como a Educação Infantil era vista como um espaço para cuidar mais que educar, acabava por não lhe restar outra profissão senão o magistério. Tudo reflete a tarefa passiva que a natureza reservou à mulher. Mesmo a sua beleza apela à proteção e à possessão masculinas. Uma beleza expressa na fragilidade física e que também é signo da predestinação à maternidade. No entanto, embora ainda hoje haja quem assim encare o Magistério, este se tornou um espaço múltiplo, em que não só afluem a ele as mulheres como também os homens, e quando elas o fazem, em sua maioria, o fazem por escolha.

Em 2005, a minha primeira turma do Jardim I era composta por doze alunos, sendo dois do Maternal, com dois anos, e o restante com três anos.

Posso dizer que essa minha estréia como professora foi ao mesmo tempo uma grande realização e também, uma grande decepção. Realização porque, intimamente, desde pequena, almejava ser professora dos pequeninos. Então, quando esse desejo se realizou, foi uma alegria muito grande para mim. Quanto à decepção, falarei mais tarde.

Por isso, analisar a minha prática docente nesse cotidiano escolar vivido, me fez refletir sobre cada ação aplicada, cada decisão tomada, e suas implicações e, hoje só se faz possível devido às inúmeras anotações que fiz de toda essa experiência. No início, talvez não tenha feito com este propósito, conforme já dito anteriormente, mas, com o decorrer dos meses, fui me dando conta de quão importante eram aquelas anotações tão ricas e cheias de significados. Freqüentemente, relia os meus escritos e revivia os acontecimentos, chegava até mesmo a reviver os sentimentos ali descritos: alegria, tristeza, raiva, ansiedade... Essa dinâmica me trazia sempre mais comprometida com a minha prática, pois, quando exercitava a escrita de minhas próprias falhas e muitas vezes o resultado dos meus planejamentos de aula, sentia-me na obrigação de fazer diferente. Mas, como? Então me automotivava a pesquisar mais e mais. Levava meus questionamentos para a faculdade e freqüentemente fazia deles motivo para discussão entre a prática e a teoria. E como era bom perceber que a cada experiência relatada e refletida significava crescimento para mim. Como Freire defende, *é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*[34].

Por este motivo, justifico o meu trabalho monográfico a partir da escrita de um memorial de formação e atuação docente, visto que narrar as experiências vividas no

[34] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa.* 18ª ed. São Paulo: PAZ e TERRA. 2001.p. 44

cotidiano escolar presenciado por mim, me possibilitaram enxergá-lo mais distanciadamente, não só o cotidiano em si – o cenário das ações, como também as minhas interferências nele. Segundo Figueiredo, a *experiência-vivência refletida, pensada, se torna consciente capaz de construir uma nova práxis, ou seja, um outro olhar, pensar e agir no mundo.*[35]

Essa escrita narrativa propiciou um distanciamento do meu próprio eu, me fazendo refletir sobre a prática que até então estava naturalizada. Refiro-me a um "eu" que se divide em dois, de um lado o "eu" escrito, aquele de quem falo e narro particularidades, o personagem principal contextualizado num cotidiano escolar específico, um cenário descrito, do outro lado, o "eu" escritor, aquele que rememora acontecimentos e experiências vividas pelo "eu" personagem. Este distanciamento promove a oportunidade de se refletir sobre as experiências, oferecendo ao "eu" escritor a oportunidade de se analisar por outro ângulo, que não seja aquele de quem está no centro da experiência. Oportuniza também uma reflexão, estabelecendo uma visão crítica sobre atitudes tomadas pelo "eu" personagem. Resulta numa necessidade de indagar, aguça a curiosidade e a necessidade de pesquisar o inquietante, pois segundo Freire, esta qualidade é inerente à prática docente: *O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.*

Lembro-me das palavras de Clarice Lispector quando disse: *É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia.* É essa relação entre perceber o que até então era despercebido que faz da escrita de memoriais de formação, tarefa imprescindível para nós educadores. *Para tomar consciência do quanto sabemos e nem sabemos que sabemos. E do quanto ainda não sabemos, mas podemos com certeza aprender*[36].

A escrita deste memorial, além de tantos outros vieses, já comentados, me causou a necessidade de entender o cenário ao qual me refiro durante a sua escrita: o cotidiano escolar. Mas, afinal o que é o cotidiano? Como se constitui? E, finalmente, por que entendê-lo faz-se necessário para a prática docente? Recorro às palavras de Certeau para definir cotidiano:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe

---

[35] FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. *Memórias de um futuro presente: o memorial na formação de educadore(a)s.* In: José Gerardo Vasconcelos; Raimundo Elmo de Paulo Vasconcelos; Zuleide Fernandes de Queiroz; José Edvar Costa de Araújo. (Org.). Interfaces Metodológicas na História da Educação. 1 ed. Fortaleza-CE: UFC, 2007, v. 1, p. 146.

[36] PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação.* In: Guilherme do Val Toledo Prado; Rosaura Soligo. (Org.). Porque escrever é fazer história - revelações- subversões- superações. 2 ed. Campinas: Alínea, 2007, v. p.61

> *em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada.*[37]

A partir desta definição, entendo cotidiano como uma teia em que os acontecimentos ocorridos nele são extremamente relacionados entre si, se entrelaçam e se atravessam nos diferentes contextos da vida e não podem ser fragmentados. Sendo assim, nos *prende intimamente, a partir do interior*, e nos leva a buscar entendê-lo, compreendê-lo. Da mesma forma se institui o cotidiano escolar. Como uma teia perpassada por diferentes temas surgidos no dia-a-dia onde *qualquer tentativa de nominar ou identificar algum termo associado à educação, como avaliação, currículo, planejamento, ensino, aprendizagem, gestão,... só nos levaria a simplificar, a reduzir a dimensão de complexidade da mesma. De fato, consideramos que na complexidade da educação praticada no cotidiano escolar acontece tudo ao mesmo tempo e com todos por meio de traduções, performances, invenções, hibridações, mímicas,...*[38]

Sendo um espaço em que múltiplos acontecimentos se entrecruzam, o cotidiano escolar emerge como um campo para interpretações e principalmente, investigações a partir destas relações tecidas no dia-a-dia. Investigações e indagações que não podem se dar soltas do contexto, como frisado por Ferraço em citação anterior. Pois como ele mesmo defende, as questões surgidas no cotidiano referem-se às práticas vivenciadas neles pelos sujeitos que a ele pertencem. Então, urge a necessidade de se problematizar questões que estejam diretamente ligadas a ele, o cotidiano, como um todo.

> *o que tem interessado a nós e aos sujeitos das escolas é problematizar o que, de fato, acontece na escola, do jeito que acontece, no contexto em que acontece e com as pessoas que estão envolvidas no acontecimento. Não há interesse em especulações nem predestinações.*

---

[37] CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 31,32

[38] FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeressaberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano*. In: Regina Leite Garcia; Edwiges Zaccur. (Org.). Cotidiano e diferentes saberes. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006, v. 1.

Desta forma, o cotidiano então deixa de ser mero cenário cujos personagens atuam, cada qual com o seu papel, para ser um espaço de constantes indagações e questionamentos, em que os personagens: educadores, gestores, coordenadores e até mesmo alunos vão problematizar suas relações entre si.

E é por entender este cotidiano escolar da Educação Infantil como campo de investigações que no capítulo que segue, cujo título é: *Escola de Educação Infantil: Campo de Docência e de Investigação,* abordarei no tópico 2.1, os aspectos físicos evidenciados no cotidiano escolar de onde iniciei a minha pesquisa narrativa, que embora sejam tão particulares, evidenciam uma institucionalização de modelos presentes em outras Escolas de Educação Infantil. No tópico 2.2, frisarei a importância da prática docente na Educação Infantil se fazer guiada pelo viés da investigação, visto que por longos anos esta foi vista por várias ópticas que não supriam a necessidade exigida.

CAPÍTULO II

ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMPO DE DOCÊNCIA E INVESTIGAÇÃO

> *Reflexão e Educação são temas indissociáveis ou, pelo menos, deveriam ser, isto é, a escola deve ser, necessária e essencialmente, o lugar geográfico da construção e do diálogo crítico. (...) Se não há um professor com postura reflexiva, como podemos esperar alunos reflexivos?*
>
> *(Ghedin)*[39]

Durante a realização deste trabalho de escrita, pude relembrar momentos vivenciados em minha prática como professora de Educação Infantil na escola em que atuava. Momentos que, por várias vezes, me levaram a refletir sobre sua validade, sobre sua real intencionalidade. Durante este período de atuação pude observar a visão que se tem do professor de Educação Infantil, que propagada por anos, continua sendo efetivada, como se fincada, enraizada em um solo fértil, visto que ainda se colhe frutos dela. Uma visão que enxerga o espaço da Educação Infantil como destinado ao cuidado, onde o profissional, em sua quase totalidade mulher, não precisa ser tão preparado, basta exteriorizar todo instinto maternal que lhe é inerente, para que exerça esta função. Muitas indagações, concernentes a esta questão surgiram durante a minha atuação. Indagações estas que foram confidenciadas ao meu Diário de Aula, como objeto para reflexões: Como tem sido compreendida a Educação Infantil? Qual a concepção e educação infantil que os pais têm? Como é vista a professora desta etapa de ensino? O que visa o currículo da educação infantil? O espaço da educação infantil inspira somente cuidados ou possui funções pedagógicas? Como é entendida a criança desta faixa-etária: sujeito ou uma folha em branco, tábua rasa?

Neste capítulo, farei, no tópico 2.1 a apresentação da escola. Contarei um pouco da história e descreverei aspectos físicos da escola de onde busquei minha pesquisa narrativa. Esses aspectos demonstram a visão, mesmo que implícita, da Educação Infantil neste cotidiano e que, no entanto, tornaram-se muito relevantes para que pudesse concluir este trabalho monográfico.

---

[39] GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2005. p. 146

No tópico 2.2 discutirei o cotidiano da Educação Infantil como espaço de investigação. Abordarei o conceito que se tem da Educação Infantil atualmente e a importância de se enxergar este cotidiano como cenário para pesquisas contextualizadas. Também tratarei da trajetória histórica da Educação Infantil até chegar onde nos encontramos hoje.

2.1 Apresentação da Escola

> *As instituições dedicadas à primeira infância são socialmente construídas. Elas não têm características inerentes, qualidades essenciais, nem propósitos necessários. Para que elas servem, a questão do seu papel e do seu propósito, não são auto-evidentes elas são o que nós, "como uma comunidade de agentes humanos", fazemos delas.*
>
> *Dahlberg, Moss & Pence*[40]

O Jardim Escola Margarida[41] é uma escola existente há mais de 20 anos, desde setembro de 1986, data de sua inauguração. Originou-se quando a diretora Jânia, na época casada com o Sr. Odilon e mãe de uma filha com 2 anos, sofreu a morte prematura de seu filho recém-nascido. A Jânia resolveu então estudar para se distanciar emocionalmente do incidente. Nesse ínterim, começou a oferecer em sua casa, aulas particulares para as crianças que residiam na mesma rua. Como o Bairro em que residia, na época tinha pouca oferta de escolas e, em sua maioria, as escolas, principalmente as primárias[42], tinham por hábito não serem registradas, em pouco tempo, Jânia teve sua quantidade de alunos aumentada e as providências para comportar mais e mais crianças foram sendo tomadas gradativamente.

A Jânia terminou o Curso Normal, e em sociedade com uma pedagoga, resolveu abrir uma escola, que se torna, a mais ou menos 20 anos atrás, a única escola particular da localidade, afluindo a ela, quase todas as crianças. Portanto não rara é a situação em que os atuais alunos do Jardim Escola Margarida, são filhos de ex-alunos, o que a torna bem conhecida na comunidade. No início a própria Jânia lecionava. A escola continuava funcionando na varanda de sua casa. Um pouco mais tarde, ela e o Sr Odilon compraram uma

---

[40] DAHLBERG, Gunilla.; MOSS, Peter.; PENSE, Alan. Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspectivas pós-modernas. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.264

[41] Como já dito anteriormente, o nome da escola é fictício. Minha intenção é preservar a verdadeira identidade da escola.

[42] . O termo Escola Primária, como era usado nesta data, refere-se ao atual Ensino Fundamental

ampla casa financiada pela Caixa Econômica, para poder melhor acomodar os alunos. A Jânia cuidava de toda a parte prática da escola e continuava lecionando. Sua filha foi crescendo e acompanhando o crescimento da escola, mais tarde se interessou também pela área e resolveu fazer o Curso Normal. Ela e suas colegas de turma lecionavam e lecionam até hoje na escola. Os anos foram passando e a escola fazia sucesso, enquanto era a única no Bairro, sempre com um ar familiar, no entanto, bem tradicionalista e rigorosa, esta última por parte do Sr Odilon, que tinha formação militar e de certa forma impunha na escola o seu aprendizado. O que acabava por agradar aos pais que queriam disciplina e ensino de qualidade, como era visto o ensino tradicionalista na época, onde se visava quantidade e não qualidade. Sua fama vem de anos como a escola mais "forte", "aquela que dá base" para os alunos.

A escola é constituída atualmente, por um prédio de dois andares com duas salas de aula por andar e um outro prédio de um andar térreo, formado por duas salas num espaço em frente, do outro lado do pátio.

Tem em média 25 cadeiras cada sala, sendo duas salas com arrumações diferentes: uma possui cadeiras e mesas pequenas e são arrumadas espalhadas, pois pertencem ao Jardim I e a outra, por ser uma sala comprida e estreita, comporta apenas 12 cadeiras enfileiradas e um grande armário. A arrumação de cadeiras e mesas das outras salas é feita em quatro fileiras e devem se manter assim arrumadas por ordem da direção.

Possui um grande pátio que até o final de 2007 era descoberto. Nele, há muitos brinquedos: três escorregas (um grande, um médio e um pequeno), três balanços amarrados no alto que só são utilizados quando as professoras permitem, dois carrosséis (um grande e um pequeno) uma casinha de plástico, que só pode ser usada pelas meninas e uma mesinha de totó, que só pode ser usada pelos meninos[43].As paredes externas do prédio escolar são pintadas com temas diversos de desenhos animados da atualidade: "As Princesas", "Bob Esponja", "Procurando Nemo", "A turma do Mickey", "Liga da Justiça", "Homem Aranha" e outros.

Além de um frondoso coqueiro, esta escola possui três banheiros (um dos professores e dois para os alunos) dois bebedouros e um grande lavatório à direita. As salas de aula não são muito decoradas, nem pelas professoras, muito menos pelos alunos, com exceção da sala do Jardim I, mas que, segundo a fala da diretora Jânia[44] registrada em meu "Diário de Bordo",

[43] Considero esta questão de abordagem de gênero, uma postura um tanto quanto particular, adotada pelos diretores da escola e que, mais a frente falarei sobre ela.

[44] Todos os nomes de alunos e professores também são fictícios.

não deveria persistir, pois as famílias não valorizam os trabalhos infantis:

> *Suas paredes vivem cheias de rabiscos, não sei pra que isso, se os pais não valorizam. Se você mandar para casa esses rabiscos vão é todos para o lixo. Ou você vai querer dar uma aula de garatujas para eles e explicar que esses desenhos fazem parte da aprendizagem deles?*

A escola não possui cantina e nem sala de informática. Não há oferta de atividades variadas como em outras escolas: balé, judô, natação, etc.

Não possuía um mural até eu conseguir convencer a diretora que era um espaço necessário para expor as atividades produzidas pelas crianças. O mural com exposições só era utilizado por mim, as demais professoras achavam desnecessário e não faziam atividades de artes com as crianças, e com o consentimento da própria diretora. O mural agüentou por três meses, sucumbiu aos variados argumentos da direção e não voltou mais a ser exposto. As atividades de artes realizadas pelas crianças eram levadas na mão para casa. *Isso é Marketing!* - dizia a diretora referindo-se ao fato de que levando as atividades nas mãos, as crianças evidenciariam o trabalho que é feito na escola, logo, numa região em que há muitas escolas, ocorreria uma comparação por parte daqueles que os vissem, e chegariam à conclusão de que a escola é boa.

Onde quero chegar com estes aspectos? A partir deste olhar físico detalhado do cotidiano, vou em busca de um outro "ver", um "ver" com sentidos, buscando particularidades evidenciadas no cotidiano escolar de onde iniciei a minha pesquisa narrativa, para então evidenciar o quanto estas particularidades são socialmente instituídas.

> *Desejava conhecer a escola, compreendê-la em seus diferentes movimentos, perceber suas redes de significação, seus processos constitutivos, enxergando-a como um espaço sociocultural, atravessado pela ótica da(s) diferentes culturas(s) presentes em uma sociedade multicultural como a nossa.*[45]

O que podemos encontrar nesta escola de singular revela o que muitas escolas também vivem. Não é único. As pinturas da sala, os brinquedos, a disposição das cadeiras na sala, todas enfileiradas, os brinquedos destacados e definidos por gênero, todos esses elementos revelam concepções de educação infantil presentes hegemonicamente nas escolas e refletem a

[45] TAVARES, Maria Terreza Goudard. *Uma escola: texto e contexto*. In: Regina Leite Garcia;. (Org.). Métodos : pesquisas com o cotidiano. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, v. 1, p. 45

influência de uma ideologia dominante, o que acaba por transformá-la num espaço para reprodução antes que para criação. O reforço de uma cultura estática, que devido a falta de sujeitos questionantes e críticos se reproduziu e ainda se reproduz ao longo dos anos.

> *A localização da escola, o desenho arquitetônico do prédio, signos próprios e/ou incorporados, bem como a sua "decoração" exterior e interior, respondem a padrões culturais e pedagógicos que estudantes e demais trabalhadores internalizam, aprendem, subvertem ou não, tornando o espaço escolar talvez mais favorável às suas práticas.*[46]

Essas internalizações contribuíram e contribuem para a formação da sociedade em que vivemos. São elementos, domo já dito, reprodutivos de ideologias que se incorporarão à formação dos indivíduos que neste cotidiano atuaram e atuam, possibilitando desta forma uma influência em sua cultura e na formação de sua identidade. E essa realidade tão presente e ao mesmo tempo tão instituída que naturalizada, passa aos nossos olhos, olhos de educadores, coordenadores e gestores que neste cotidiano singular e múltiplo atuam diariamente, muitas vezes despercebido. Por participarmos deste espaço tão cotidianamente, passamos a enxergar o que nos rodeia como uma extensão de nosso corpo, de nossa visão, e, desta forma, praticamos um "ver" que não se percebe. Como Monteiro vai concluir que nos deixamos encaminhar pela cegueira do paradigma cartesiano, onde vemos o *conhecimento sem perceber a multiplicidade e a complexidade dos procedimentos no espaço/tempo em que nos encontramos mergulhados.*[47]

Faz-se necessário um movimento, um sacudir de cabeças a fim de que possamos perceber que:

> *Ver não é somente olhar. O ver necessita estar e não apenas passar pelos espaços. Ver é tecer um lugar no não-lugar. Ver é observar a realidade que se apresenta de forma complexa e inteira diante do seu olhar. Ver não é se colocar como espectador de um mundo ilusório criado por outros olhares. É a possibilidade de sentir antolhos e girar o rosto para inviabilizar sua ação, de não se imobilizar diante do que se vê. Ver é tornar-se capaz de perceber as alternativas e complexidades presentes no cotidiano, mesmo quando não queremos vê-las*[48].

---

[46] Idem. Ibidem. p.60

[47] ALVES, Nilda; SGARB, Paulo; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes. *Aprendendo a ver: as escolas da/na escola.* In: Nilda Alves; Paulo Sgarbi. (Org.). Espaços e Imagens na Escola. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001 p.28.

[48] Idem. Ibidem. p.28

É importante que façamos já este movimento de ver-perceber, nos cotidianos escolares em que atuamos, pois somente esta mudança de foco fará com que consigamos transformá-lo num espaço de contestação. Somente este ver-perceber nos libertará das amarras, para então avançarmos numa melhoria de condições de ensino-aprendizagem, numa reformulação dos espaços, a fim de que possamos ensinar com plena consciência do que este verbo nos exige: pesquisa, criticidade, reflexão, aceitação do novo, experimentar, investigar, ser ético, respeitar, enfim, envolve um movimento constante de ver e sentir o que e quem nos rodeia.

Como Freire postula: *(...) uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo*[49].

No tópico a seguir, farei elucidações a respeito das visões que se tem da Educação Infantil e a necessidade de este se tornar um espaço de mudança através da pesquisa e investigação de seus sujeitos atuantes.

2.2 O Cotidiano da Educação Infantil como espaço de investigação

> *(...) Jardineira! Como sou conhecida na escola(...) não consigo entender o porquê, mas parando para pensar acho que cheguei a algumas conclusões(...) Será que é porque as crianças são como flores e por isso precisam de cuidado? Água na quantidade certa, pois senão encharca, solo adubado e fofinho para que consigam se expandir, luz solar na intensidade correta para a sua necessidade, pois cada planta tem a sua particular necessidade de luz solar. Então eu sou uma "cuidadora de crianças" e não uma professora de educação infantil? Sou aquela que vigia, que zela, que cuida? A diretora me disse que é porque o tempo todo um jardineiro se abaixa até o canteiro para poder cuidar do jardim, vai até ele, enfim... É claro que por se tratar de crianças de tão pouca idade, necessitam de cuidados, mas, não é só isso. Acho que até os cuidados se vierem junto com uma intencionalidade, resultarão numa aprendizagem. Definitivamente, acho que não estou na escola só para cuidar (...).*

Essas palavras foram escritas por mim no final de 2006, após a Festa da Primavera, em meu Diário de Aula. Foram reflexões que fiz ao chegar em casa, após ter ouvido da Diretora

[49] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: PAZ e TERRA. 18ªed. 2001. p.31

da escola que eu era uma "Jardineira", fazendo alusão ao termo "Jardim de Infância". Acredito que a diretora não usou de ironia ao proferir estas palavras, pois a esta altura já estava muito satisfeita com a repercussão do meu trabalho com as crianças. Ela se referia, me chamando de Jardineira, ao fato de constantemente estar sentada com as crianças em rodinhas no chão, ou fazer as atividades de exploração do espaço físico junto com as crianças. Dizia ela que uma verdadeira "jardineira" tinha que "descer até o aluno", para que dessa forma conseguisse observá-lo de perto, ouvir e sentir as suas necessidades, para então atendê-las.

Somente bem mais tarde, por ocasião da escrita deste trabalho monográfico é que me deparo com um livro, fornecido pela minha professora orientadora a fim de enriquecer a minha pesquisa bibliográfica, que traz os fundamentos conceituais deste termo "jardineira" e o porquê de se aplicá-lo à Educação Infantil. Refiro-me ao texto de Rizzo[50], citando Froebel, o criador do Jardim de Infância:

> *Com Froebel nasceu o Jardim de Infância e a concepção de educar crianças, de idade inferior a sete anos, em ambientes especialmente criados para tal. Não existiu, realmente, até hoje, quem substituísse ou alterasse os princípios de sua teoria sobre educação pré-escolar, sem prejudicar o desenvolvimento sadio, natural, integral e harmonioso da criança.*

Segundo Froebel, o professor deve ser aquele que cuida, cultiva as crianças dando a elas subsídios necessários para que cresçam e formem suas personalidades, atingindo assim o que ele acreditava ser o máximo de sua capacidade, totalidade e beleza. Tal como as flores, que precisam de subsídios como a água, o sol, terra adubada, para desabrochar chegando a atingir a sua plenitude, a criança também necessitaria de condições para crescer forte e saudável. Crianças e plantas eram concebidas como seres com semelhanças intrínsecas.

O termo *Jardineira* surge atribuído especialmente à professora, ou seja, a classe feminina, visto que, acreditava-se ser esta uma função própria das mulheres devido a sua natureza maternal. Para ser exercida necessitava de certos "dons" que, acreditava-se, só a alma feminina possuía. A professora da Educação Infantil, nesta concepção, deveria então,

> *(...) oferecer à criança condições essenciais a sua vida de ser, além de físico, psicossocial, que lhe é própria, o que exige carinho, aceitação, apoio e estímulo afetivo-social, um misto excepcionalmente equilibrado, de proteção e encorajamento semelhante às atitudes da mãe saudavelmente disposta a permitir e propiciar o desenvolvimento da autonomia de seu*

[50] RIZZO, Gilda. *Educação pré-escola.* Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1993.

> *filho e que se coloca, continuamente, disponível para protegê-lo em caso de necessidade*[51].

Através desta concepção a Educação Infantil é entendida como espaço que aspira somente cuidado, desvinculado da função pedagógica. Isto se deve ao fato de que, historicamente, este espaço da Educação Infantil esteve associado à caridade, tendo um caráter assistencialista. Historicamente a educação infantil nasce e se firma como espaço reservado aos filhos de mães solteiras ou abandonadas, que por não terem condições de criá-los entregava-os a estas Instituições. Este atendimento era considerado então, um favor, uma caridade.[52]

Com a crescente industrialização resultante da presença cada vez maior de imigrantes nas fábricas, as creches se tornaram exigências sociais cada vez maiores. Eram as entidades filantrópicas que se responsabilizavam por estes espaços de cuidados infantis nas décadas de 30 a 50. Mantinham-se com donativos de famílias ricas e alguma ajuda governamental. Sua permanência era incentivada pelos médicos sanitaristas que se preocupavam com a alta mortalidade de crianças pobres vítimas de infecções e maus-tratos.

Essa visão assistencialista, no entanto concebia a creche como um espaço para cuidados, onde se deveria atender às necessidades imediatas, principalmente de higiene das crianças que a ele afluíam. A criança, por sua vez, era vista como uma "tábula rasa", um ser vazio, passivo, desprovido de qualquer competência. Caberia então a estas instituições preencher estes espaços, dando-lhes uma formação que visasse o futuro, ou o que resultaria desta no futuro. Bujes comenta criticamente que a educação é assim admitida ora como *forma de proteger a criança das influências negativas de seu meio e preservar-lhe a inocência(...)*, ora como forma de *afastar a criança da exploração (...)*, ora ainda, como forma de *eliminar as suas inclinações para a preguiça, vagabundagem.*[53]

Essas atitudes tomadas em relação à criança, como a busca pela preservação da inocência infantil e desenvolvimento e conseqüente fortalecimento da sua razão e do seu caráter, são resultantes dos sentimentos de "paparicação" e "moralização", surgidos com a descoberta da infância. Estes sentimentos de infância resultam então numa visão de que a criança é um ser universal, moldada com base em preceitos burgueses, e desprendida de

---

[51] Idem. Ibidem. p.34

[52] OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos; VITORIA, Telma. & FERREIRA, M. C. R. *Crianças, creche, faz de conta & cia.* Petrópolis: Vozes. 1992. p. 18

[53] BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Escola Infantil: pra que te quero?* In: CRAIDY,Carmem Maria. Educação Infantil:pra que te quero? Porto Alegre:. Artmed, 2001. p. 14

condições sociais em que se encontre inserida. Segundo Kramer:

> *A identificação do contexto burguês em que este sentimento de infância surge e se estrutura é extremamente importante para a compreensão da concepção atual de criança, quando se acredita ou se quer fazer acreditar numa essência infantil desvinculada das condições de existência, ou seja, na criança universal, idêntica qualquer que seja sua classe social e sua cultura.*[54]

Portanto, estas concepções de infância atreladas ao caráter assistencialista assinalado nas Instituições Educacionais de cuidados infantis vieram se modificando com o passar do tempo. Atualmente, a infância é vista como uma etapa que embora aspire cuidados, pois depende dos adultos para que suas necessidades básicas como higiene, alimentação, saúde sejam atendidas, já não é desprovida de capacidades; a visão universalista da infância, que a enxergava como uma "tábula rasa" e um modelo único, caiu por terra com as teorias sócio-interacionistas de Vygotsky, pois como afirma:

> *Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes: primeiro no plano social, entre os homens – categoria iterpsíquica – e depois no plano psicológico – no interior no plano social, entre os homens – categoria intrapsíquica.*[55]

Desta forma, o que o sujeito internaliza ressignificando internamente, foi antes sua relação com o outro. Ou seja, é através da relação com o outro, através das novas experiências que a criança constrói novas formas de apreender o meio em que está inserida, modificando-se em um processo contínuo de reorganização.

Por conseguinte, a fim de assegurar o desenvolvimento pleno da criança, as unidades de educação infantil devem ir mais além de apenas cuidar. Este cuidar tem de vir aliado a um planejamento objetivando o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social da criança. Tem de se transformar num espaço que além de atender às necessidades da criança, estimule a sua autonomia e o seu desenvolvimento intelectual. Haddad reconhece nesse sentido que, para se fazer valer uma concepção moderna de Educação Infantil, é preciso que as instituições sejam concebidas em sua multifuncionalidade, rompendo-se polaridades tradicionalmente marcadas: *cuidar e educar, corpo e mente, família e instituição, acentuando a separação*

---

[54] KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé. 1984. p.18,19.

[55] VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes. 1998. p. 51.

entre o ambiente educacional e a vida fora dela.[56]

O cuidar e o educar na Educação infantil não devem ser uma dicotomia, nem devem assumir funções distintas atribuídas a papéis determinados dentro da escola, pois, segundo Kramer et alli, *não é possível educar sem cuidar*[57] . Essa visão dicotomista, ainda segundo Kramer et alli, é oriunda de uma produção histórica reproduzida até hoje:

> *Só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e a atividades básicas para a conservação da vida seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição. Só um sociedade que teve essa expressão máxima da desigualdade, que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene – e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais.*

Faz-se necessário romper com esta reprodução histórica, extinguindo estas funções hierarquizadas existentes no cotidiano escolar, que acabam por classificar a Educação Infantil como espaço para se cuidar ou se educar, como se fossem pólos distintos e dissociais. Quando na verdade deveriam vir associados e inteiramente ligados. Pois, a unidade cuidar e educar se constitui a identidade pedagógica da Educação Infantil já que dela advêm os desdobramentos que direcionam as ações dos profissionais e os conteúdos para a criação de situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento e autonomia da criança.

Entendendo o cotidiano da Educação Infantil como um espaço para cuidar e educar, que postura deve o profissional deste segmento assumir? Que papel deve então ele exercer?

Vários autores, atualmente, defendem que o espaço da Educação Infantil tem como objetivo oferecer à criança oportunidades para que esta explore o ambiente em que se encontra, reconhecendo sua importância dentro dele, socializando-se com outros, criando sua própria identidade e exercitando sua autonomia.

Desta forma, parece fundamental, para a formação adequada da criança como sujeito social que interage ativamente com o meio não só apreendendo-o como modificando-o, que a escola se assuma como

---

[56] HADDAD, L. *Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea.* In: MACHADO, M.L.A. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez. 2002. p. 94

[57] NASCIMENTO, Anelise; FIGUEIREDO, Fabiana; PEDROZA, Giovannina; VARGENS, Paula; KRAMER, Sonia. *Educar e cuidar: muito além da rima.* In: KRAMER, Sonia. Profissionais da Educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática.2005.p.62.

> *Lugar de cultura, não somente onde se traduz a cultura, mas também onde se elabora a cultura da criança, a cultura da infância (...), nesse espaço tentamos organizar e garantir encontros com as outras pessoas e com nós mesmos. Tentamos promover as relações e a colaboração em grupo, bem como enaltecer as identidades individuais e o espaço pessoal. Tentamos estimular a investigação e o intercâmbio, a cooperação e o conflito.*[58]

Nesse aspecto a formação do profissional de educação infantil deve ser reflexiva, a fim de que este compreenda a dimensão educativa do seu trabalho e construa autonomia intelectual para refletir sobre as práticas psicopedagógicas que exerce. Ao contrário, do que por muito tempo se pensou, atualmente, o profissional da educação infantil não deve ter apenas instinto maternal, ou dons femininos, ele deve acima de tudo, ter comprometimento com sua prática, sem se prender somente a esta ou àquela teoria para permeá-la.

Volto a enfatizar a necessidade de se ver com outros olhos, buscando a desnaturalização das reproduções históricas. O cotidiano escolar deve então ser visto não como algo fixo, imóvel, mas, como palco para constantes modos de se ver, sentir, apreender, fazer, refazer... como um espaço que continuamente se renova, de acordo com os sujeitos que nele interagem. Pois, como somos todos nós, os sujeitos deste espaço, crianças, educadores, coordenadores, diretores, auxiliares, dotados de diferenças sociais, culturais, físicas, construímos a cada movimento, a cada inserção neste espaço experiências coletivas diferentes. Experiências que por sua vez, produzem em nós sentidos e significados diferentes, que por sua vez, resultarão em marcas individuais que ficarão para sempre guardados em nossas histórias de vida.

Essas experiências vivenciadas pelo professor, principalmente de Educação Infantil devem causar-lhe um estranhamento que o instigue a ir mais além, em busca de respostas aos questionamentos surgidos nesta interação com o meio. E não se deve parar por aí, no somente investigar, pois, se assim o fizer estará guardando para si tesouros preciosos. Essa experiência tem de ser narrada, a fim de que aquilo que foi enriquecedor para este, se torne enriquecedor para outros.

> *O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada de que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a*

[58] RINALDI, Carlos. *Régio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fudamental*. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed. 2002. p. 79.

história.[59]

É seguindo este pensamento, que no capítulo que segue narro situações vividas por mim no cotidiano ao qual se deu esta pesquisa narrativa. Situações que na época, experimentei e relatei em meu Diário de Aula. Fazendo este movimento, pude refletir sobre a minha prática, socializando-a agora nesta escrita monográfica, através da narrativa destas situações. Acredito que desta forma, essas experiências possam servir como objeto de identificação para outros que assim como eu, convivem neste cotidiano escolar, que é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo.

Concluo então este capítulo citando as palavras de Kramer a fim de promover uma reflexão, ante a leitura do Capítulo III:

> *Ao lado de tantas considerações e questões já levantadas, pode-se acrescentar, então, o fato de que o espaço de conhecimento do professor pode ser ocupado. Um conhecimento prazeroso, porque imbricado à sua experiência concreta; um conhecimento coletivo, porque nascido de uma prática comum; um conhecimento que não é reduzido a meras informações mecânicas supostamente transmitidas em rápidas "reciclagens" e "capacitações"; um conhecimento vivo, porque vinculado às histórias daqueles que o produzem.*
>
> *Até quando as estratégias de formação de professores em serviço e as políticas públicas de acesso à língua escrita continuarão a desconsiderar o fato de que é preciso que os professores se tornem narradores, autores de suas práticas, leitores e escritores de suas histórias, para que possam ajudar as crianças a também se tornarem leitoras e escritoras reais, retirando prazer do falado e do lido e gostando de escrever?*[60]

[59] BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense.1993b p. 223
[60] KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Editora Ática, 1993 p. 60,61

CAPÍTULO III

REFLETINDO SOBRE ALGUMAS SITUAÇÕES DO COTIDIANO

> *(...) o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. Daí a atmosfera incomparável que circunda o narrador.*[61]

Segundo Benjamin, a relação entre o narrador e a sua matéria – a vida humana - é artesanal. Pois ele utiliza a experiência, sua e dos outros, como matéria prima, a fim de que possa ser narrada.

E é assim, como um artesão, que agora, neste capítulo em que me encontro, *trabalhando* as situações experimentadas por mim neste espaço do cotidiano escolar tão dinâmico, tão multicultural, a fim de deixar rastros pessoais, para aqueles que nesta leitura se reconheçam. Entendo sempre este espaço como algo que não é vazio pois, como nos afirma Tavares,

> *(...) não existe espaço vazio, neutro, nem de matéria, nem de significado; nem existe espaço imutável. Nada é mais dinâmico do que o espaço porque ele vai sendo construído e destruído permanente e incessantemente, seja por homens, mulheres, seja pelas formas da natureza.*[62]

Desta forma, enxergando e sentindo este espaço como palco de produções, de saberes, de criações e, principalmente de memórias, é que nestes tópicos que se seguem narro algumas situações experimentadas por mim e registradas em meu Diário de Aula. Na época destes registros, refleti e pude, através deste movimento, ter outras concepções a respeito da minha

---

[61] BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.201

[62] LIMA, M. *A cidade e a criança.* São Paulo: Nobel,1989 apud: TAVARES, Maria Terreza Goudard. *Uma escola: texto e contexto*. In: Regina Leite Garcia;. (Org.). Métodos : pesquisas com o cotidiano. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003 p.58

prática, que de tão singular, agora busco socializá-la a fim de contribuir com outras práticas também singulares.

Tento de alguma maneira, contribuir para que o ato de narrar experiências não cesse totalmente da nossa sociedade, visto ser este, segundo Benjamin, um movimento, que com o advento da modernidade e a velocidade com que as coisas acontecem nela, cada vez mais *antiquado.* Pois como diz, *as experiências estão deixando de ser comunicáveis.*[63]

Assim, ao narrar minha experiência e deixá-la registrada sob forma de texto escrito, como nesta monografia, busco afirmar a possibilidade de construção de tempos de *narrativa* e de *sabedoria* numa sociedade mesmo de caráter moderno como afirmam uns, ou pós-moderno, como nomeiam outros.

Portanto, vou nestes tópicos que se seguem, exercitando a arte de contar histórias. Histórias experimentadas por mim e que deixaram rastros em mim e, quem sabe, naqueles que a lerão. Digo isso para concordar com Benjamin pois (...) c*ontar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas.*

3.1 Domínio da turma

> *"Os seres humanos não agem – e nunca vivem – sob o prisma de uma única relação social; restringir suas práticas a uma única perspectiva, qualquer que seja, significa privar-se das chaves de acesso a todo e qualquer entendimento das riquezas, isto é das ambivalências e ambigüidades das práticas sociais."*
>
> *Danièle Kergoat*

O Jardim Escola Margarida não fazia reuniões com os professores, pois, segundo a diretora, era desnecessário reunir todos para se discutir o que já é comentado diariamente. No entanto, em 2005, meu primeiro ano na escola, a diretora passou a fazer reuniões de vez em quando.

Sentia que o verdadeiro objetivo das reuniões pedagógicas se perdia, e o momento que

[63] BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 200.

deveria ser para se relatar as experiências, se discutir o desenvolvimento dos alunos, refletir sobre melhorias em nossa própria prática, virava um espaço para cobranças e debates que naquele momento me pareciam infundados. Esses momentos, contradiziam inclusive o que Silva e Soares definem como o real significado das reuniões pedagógicas, que como tal, denotam um espaço para avaliação formativa:

> *Entende-se, portanto, que a reunião torna-se um espaço fértil de aprendizagem docente à medida que o professor, a partir do registro e análise de sua prática e da escuta e reflexão de outras práticas docentes, pode confrontar a sua própria experiência com outras que ocorrem num mesmo contexto e, assim, reelaborar os seus próprios saberes.*[64]

No entanto, sentávamos todas em círculo e a diretora analisava uma a uma, fazendo o que me parecia classificações. Sentia como se a sua fala fosse um veredicto final. Não havia um espaço para que os professores relatassem suas experiências e reflexões, pois já que nos encontrávamos num mesmo contexto, com certeza teríamos a compartilhar diversas experiências enriquecedoras, memórias individuais que, portanto, se socializariam em meio às trocas de experiências. E, desta forma, teríamos uma reunião pedagógica, seria realmente feita uma avaliação formativa dos docentes que ali se encontravam.

Na primeira reunião de 2005, no mês de Julho, praticamente já havia se passado um semestre inteiro de trabalho e então, muitas observações a meu respeito deveriam ser feita.

Reconheço que como era o meu primeiro ano como professora, tudo era novo para mim. E fui aprendendo com os meus erros, com pesquisas que fazia e com os estudos na faculdade.

Minha primeira turma, como já dito, era formada por doze alunos de 2 e 3 anos, todos *muito chorões e tímidos*. Para meu olhar de professora iniciante, *não brincavam, não cantavam, mal sabiam falar e pareciam não se entusiasmarem com atividade alguma*. Parecia não haver nada que eu pudesse fazer para que mudasse essa situação.

Depois de muito pensar e pesquisar, me deparei com as palavras de Oliveira em seus estudos sobre a teoria sócio-interacionista de Vygotsky onde percebi que:

---

[64] SILVA, Ana Paula de Jesus da. SOARES, Josiane de Souza. *A Formação de Professores Alfabetizadores em uma Pesquisa Interdisciplinar.* PROALFA/UERJ

> *Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo.*[65]

Cheguei à conclusão que através do convívio com outras crianças maiores que já tivessem outro comportamento, essa situação poderia mudar. Como Vygotsky defende, o desenvolvimento cognitivo se dá através da mediação de duas ou mais crianças ou entre crianças e adultos, onde há a possibilidade de interagirem socialmente, trocando informações, vivenciando experiências e compartilhando conhecimentos, constituindo desta forma uma troca de significados.

> *Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social*[66].

Então, solicitei que mudasse o horário do recreio deles para que eles pudessem recrear com o Jardim II. Depois de muito pedir e insistir, os recreios do Jardim I e II passaram a ser juntos. Enquanto brincávamos todos unidos, cantávamos, dançávamos e aos pouquinhos, todos pareceram se *contagiar*.

Em poucas semanas percebi um grande desenvolvimento das crianças, o que não foi constatado só por mim, como também pelos pais. Em um relato feito por uma mãe evangélica, sua filha, minha aluna, durante um culto religioso em sua igreja, pediu para cantar uma música de louvor. Todos ficaram pasmos, pois a Ester, na época com 3 anos recém completos, que mal falava em casa e era extremamente tímida, demonstrou vontade de cantar um louvor na frente de toda a Igreja. Depois de relutar um pouco, os pais permitiram. E lá foi Ester cantar o seu louvor. Ao chegar ao palco da igreja, Ester cantou:

> *Jacaré mora na lagoa*
> *Leva sempre uma vida à-toa*
> *Me parece que está dormindo*

---

[65] OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – Um processo sócio-histórico.* São Paulo: Scipione, 1997.

[66] VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 33

É mentira ele está fingindo
Fique sempre de olho em pé
Fique sempre de olho em pé
Toma cuidado com o Jacaré
Toma cuidado com o Jacaré

Depois de muitas gargalhadas dos que a assistiam, Ester ainda agradeceu. E todos a aplaudiram. A conclusão a que chegamos foi em direção a constatação da importância da escola no desenvolvimento das crianças.

O comportamento das crianças havia se modificado também em sala. Agora não pareciam tão egocêntricos. Conseguiam conviver com os colegas sem muitos conflitos, o que antes se tornava quase impossível. Talvez por serem filhos únicos não tivessem o hábito de conviver com outras crianças. Isso talvez fizesse com que fossem mais voltados para si mesmos, ao ponto de terem dificuldades de dividir um pedaço de biscoito entre eles. Em meu relatório de Estágio Supervisionado, produzido na disciplina de mesmo nome em 2006, como parte de meu curso de pedagogia na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, tive a oportunidade de observar e analisar algumas experiências. Trago aqui parte de meu registro escrito naquela ocasião:

> *Particularmente acho engraçada essa "fase", sim, digo "fase" por verificar que dura um certo tempo e, quando começo a trabalhar em sala a solidariedade, o companheirismo, vejo que esses conceitos (egocêntricos) vão aos poucos se desmistificando, se dissolvendo e dão lugar a uma divisão de "bens", uma cessão, e aí, não existe algo mais puro e verdadeiro, imagino eu, que o "dar" e o "emprestar" genuíno de uma criança. A não ser quando percebem que dando podem receber também, trocar, quem sabe, aí imagino não ser tão genuíno assim, mas não deixa de ser engraçado o "interesse" deles por aquilo que é do outro; principalmente, quando se trata de merenda e a do outro é um "biscoitão". Ah! Como é bom trocar um mísero "Fandangos", veja bem, apenas "um 'Fandangos'", por um biscoito de "Trakinas" inteiro, ou, até mesmo, quando o coleguinha é muito solícito ou não quer mais aquela merenda, acaba cedendo até "dois" biscoitinhos recheados. Ah! Que maravilha!*

Agora, nosso cotidiano se transformara; cantávamos muito todos os dias, fazíamos as atividades entoando músicas, cantigas de rodas, músicas das rádios, até a *Cabeleira do Zezé* [67] entrava em nosso repertório. O dia em que um ou outro não estava de bom-humor era recebido pelos próprios colegas com surpresa. Isto não podia acontecer! Então, para espantar

[67] Refiro-me à marchinha de Carnaval: "Olha a cabeleira do Zezé..."

o mau-humor, cantávamos mais ainda. Dali a um pouco a mudança já era aparente. Acho interessante frisar que as percepções partiam das próprias crianças e não tinham a minha intervenção. As decisões quanto ao que fazer eram escolhidas também por eles em grupo, eu apenas coordenava as opiniões diversas.

As expressões artísticas também se modificaram muito. Agora desenhavam mais e mais e atribuíam-lhes histórias, as mais diversas histórias, às vezes duas ou mais histórias para o mesmo desenho, isto sem mencionar quando, ao acabar de contar as histórias, mudavam de idéia e voltavam para retificar. Tudo isso me fez recorrer às etapas, estágios, fases, enfim, nomenclaturas utilizadas por diversos autores a respeito do desenvolvimento do desenho infantil, para compreender esse processo. Segundo Zilbermann, *a criança dá nome aos seus rabiscos, ao perceber que eles se parecem com alguma coisa.* No entanto, continua:

> *A representação "representa" algo para a criança, mas não tem intenções naturalistas. Isso dá muitas vezes, aos adultos a impressão que não ficou parecido. Muitas vezes aparecem no papel coisas que, aparentemente, não tem nada a ver entre si, ou as partes das mesmas coisas podem aparecer separadas, soltas no espaço.*[68]

A partir de minha inquietação a respeito, compreendi que esses estágios do desenho infantil são utilizados para definir a evolução do desenho conforme o próprio crescimento da criança, de acordo com o seu processo de desenvolvimento como ser humano. Ignorar estas fases é comprometer o desenvolvimento criativo destas crianças. Desenhar é uma atividade lúdica tanto quanto brincar, onde a criança une o imaginário: projeta, pensa, idealiza, imagina situações; ao aspecto operacional: envolvendo o funcionamento físico, temporal, espacial e as regras como, por exemplo, entender que o espaço do papel delimita até onde pode ir com seu desenho.

Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que propiciar à criança uma liberdade a fim de que ela possa se expressar criativamente, utilizando-se de autonomia.

Segundo Neves,

> *Criar brincando – esse o duplo verbo que traduz o dia-a-dia da infância. A maturação de si em borboleta, o pousar no sol, o estar além de estrelas. Em um único gole, sorve a água de todos os mares, mais três cachoeiras, mais nove riachos. Em seu íntimo cessa toda e qualquer guerra. Fala em idiomas incríveis, num linguajar que flui do espírito. A criança se guia*

[68] . ZILBERMANN, Regina (org.). A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 157

> *pelo Deus que lhe habita, dentro. Pode tudo o que adulto não pode (ou não se permite): ser criança, por exemplo.*[69]

Onde quero chegar com esses relatos? Essas modificações eram nítidas e principalmente percebidas pelos pais, que passavam a dar sugestões para a minha prática, e a me relatar sobre o comportamento de seus filhos em casa. Compartilhavam o processo de aprendizagem de seus filhos interagindo comigo. Eu levava em consideração suas colocações, pois acreditava ser este o caminho para uma aprendizagem que se pretendia significativa para a criança. Concordo com o Szymansky quando diz que *um passo importante para a construção de uma parceria entre escola e pais é considerá-los também como educadores, que tem o que transmitir e o que aprender.* Assim como Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, acredito que:

> *Uma pedagogia centrada na práxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes.*

Percebia que mantendo essa comunicação estreita entre pais e escola, conseguia um entrosamento maior dos envolvidos, o que fazia com que as crianças sentissem uma maior segurança para estarem presentes na escola e para participarem mais desinibidamente das atividades que eram propostas. Como se sentiam importantes quando seus pais vinham à escola para realizar alguma atividade de interação com eles! Aos poucos se tornava notório que o ambiente como um todo do Jardim I estava se modificando. As crianças eram mais animadas, brincavam mais alegres, estavam mais falantes, contavam na "rodinha" os acontecimentos do dia anterior ou o que haviam feito durante o final de semana passado...

Essas mudanças foram percebidas também pela diretora, que em reunião pedagógica classificou essas conquistas como "bagunça", "indisciplina", logo, falta de domínio de turma. À época eu registrei em "Meu Diário de Bordo":[70]

> *(...) daqui a pouco estão (os alunos) dando na sua cara. Você tem que falar mais alto, botar ordem, quem manda ali é você. Cantar com as crianças faz bem, mas de vez em quando... O que os pais vão pensar, que as crianças vêm pra cá só pra brincar e cantar e*

---

[69] NEVES, Lygia Helena Roussenq. O impulso criativo da infância. Curso de especialização em Educação Infantil. Apostila. Indaial: ICGP, 2003. p.3

[70] "Meu Diário de Bordo" é um caderno em que desde 2005, registro fatos e acontecimentos inquietantes na minha prática docente, até mesmo atitudes por mim tomadas boas ou ruins. Nesta produção textual retornarei vez em quando a alguns de seus escritos, numa retomada da minha narrativa à época.

> *não para aprender e estudar... (disse a diretora). Todos olharam para mim como se esperassem de mim uma reação brusca, já acostumados com meu jeito de falar o que penso e principalmente, o hábito, não sei até que ponto mal ou bom de, acima de tudo, defender o que penso. No entanto, aqueles olhares falaram mais e me defenderam mais do que eu mesma poderia fazer, afinal, todas acompanharam o progresso da minha turma e sabem da felicidade que eu estou sentindo por conseguir atingir os meus objetivos. Resolvi ficar quieta e ouvir o que tinha a me dizer. Afinal de contas, esta é a forma pela qual vou aprender a lidar com o que ela (a diretora) pensa, e quem sabe depois ela não muda de idéia.*

Não tenho nem palavras para descrever o que senti ao ouvir essas apreciações. Enquanto eu comemorava o que eu considerava ser um progresso, fui julgada como uma profissional incompetente. Quanto ao fato de cantar em sala, isso poderia fazer com que os pais pensassem que os filhos só iam para escola para *brincar e cantar e não para aprender. Esse comentário* me deixou um tanto quanto desnorteada, afinal, os pais reconheciam que os seus filhos estavam progredindo, pelo menos era o que me passavam.

Naquele dia, fui para casa questionando a minha prática: até que ponto eu estava certa? Eu poderia estar? Jânia tinha mais de 20 anos de formação e experiência como educadora. Poderia eu, há menos de um ano como professora, estar certa?

Fiz muitas anotações no *Meu Diário de Bordo,* e depois de analisar muito todas as falas da Jânia, consegui identificar algumas reproduções históricas contidas nelas. Para Jânia, a escola, incluindo a Educação Infantil, não era um espaço de brincadeiras, de cantorias, de criação e sim, um espaço em que eu deveria incutir-lhes a disciplina, a fim de que no futuro, estas mesmas crianças conseguissem se manter durante todo o tempo da aula sentadas, estáticas, prestando total atenção ao que lhes seria ensinado. Nesse contexto a criança seria vista como uma simples *tábua rasa*, onde o professor, detentor único do saber, deveria transmitir-lhe todo o conhecimento necessário para a sua aprendizagem. Esta visão, por anos, influenciou o pensamento de muitos educadores, e, portanto, a diretora Jânia, era apenas mais uma. No entanto, aos poucos, com o passar dos dias, por tanto insistir em produzir o que minhas reflexões determinavam como ideal a ser feito, a própria Jânia passou a enxergar com outros olhos a minha prática.

3.2 Questão de gênero

Há um menino,
Há um moleque,
Morando sempre no meu coração
(Milton Nascimento)

Olha as minhas meninas,
As minhas meninas
Onde é que elas vão?
(Chico Buarque)

"Tia deixa eu brincar no Totó[71]?" - Disse Letícia.

"Não pode!" – Eu disse em resposta, e logo me questionando a respeito do porquê ter dito não. Afinal, eu mesma não conseguia compreender porque tinha dado essa resposta. Porque uma menina não podia brincar de Totó?

"Mas, por que, tia? Eu quero!" – Insistiu a Letícia.

Esse diálogo provocou em mim muitas reflexões. Afinal, o cotidiano é rico de história e acontecimentos, como afirma Ferraço, e pode nos provocar inúmeros questionamentos, se nos deixamos afetar por ele. Assim, me perguntava, olhando para meus alunos e para Letícia me especial: *por que eu deveria direcionar as meninas sempre para a casinha de bonecas e os meninos para a mesa de Totó e bola de futebol?*

No Jardim Escola Margarida, meninas não podiam brincar de carrinhos, somente de boneca, casinha. Mas, por quê? Respondia-me sempre o Sr.Odilon, esposo da diretora Jânia:

"Porque isso não é coisa de menina! O que os pais irão pensar se chegar aqui na escola e der de cara com o seu filho brincando de casinha e uma boneca na sua mão?"

Mas, afinal, deve haver separação entre "coisas de meninas" e "coisas de meninos"? Será que o fato de meninos brincarem de boneca e meninas de carrinho deixa este ou aquele com tendências contrárias à sua sexualidade?

[71] . Refere-se à Mesa de Futebol Totó.

A situação a qual me referi no início deste subtítulo me inquietava. Não que eu já tivesse algum princípio teórico em mente ao qual pudesse me calcar, mas, soava estranho o fato de segregar às meninas determinados brinquedos e brincadeiras e aos meninos outros, de acordo com o seu gênero. Parecia-me uma divisão de papéis, assim como foi na sociedade por muito tempo, e ainda o é, em menor escala, hoje. Às mulheres cabe o papel de cuidar da casa, cozinhar, educar os filhos. Aos homens, o papel de trabalhar fora, prover as necessidades da família, dirigir o carro, jogar futebol com os amigos. Ora, as crianças não brincam, reproduzindo o que encontram, muitas vezes, na vida real? As mulheres dirigem e trabalham fora, assim como os homens cuidam da casa e dos filhos. Que erro havia em deixar que as meninas brincassem de carrinhos e de futebol Totó e os meninos de casinha e de boneca? Essa pergunta girava em torno da minha cabeça.

Será que o fato de proibir essas brincadeiras não estaria, de certa forma, dizendo as crianças com idade média de três anos, que a nossa sociedade é assim: existem papéis fixos de acordo com o gênero? Que cada um deve aceitar e cumprir o seu papel? Não estaríamos naturalizando papeis identitários, nos recusando a enfrentar uma discussão necessária e que hoje se encontra posta a toda a sociedade?

Nesta época eu cursava o 4º período da Faculdade de Pedagogia da UERJ, e assistia a disciplina de Alfabetização, com a minha hoje orientadora, professora Jacqueline Morais. Em uma de suas aulas a atividade proposta foi a análise de uma imagem: crianças de uma classe de alfabetização usando crachás com os seus nomes e, junto a eles, uma professora negra. Acredito que o objetivo inicial de analisarmos esta imagem fosse o uso de crachás com nomes, demonstrando a utilização do nome como texto alfabetizador. No entanto, como esta professora tinha o hábito de nos fazer questionar sobre aquilo que parecia natural, muitas vezes nos instigava a falar e depois analisava o dito. Neste dia disse Jacqueline: *um bom professor é aquele que sabe criar um clima em sala em que todos conseguem dizer o que pensam.*

Como era difícil me manter calada. Comecei a responder algumas indagações que ela fazia e, em uma destas, a essa altura não lembro qual, mencionei que organizava em minha sala os crachás rosas com os nomes das meninas e os azuis com os nomes dos meninos na intenção de vivenciar com as crianças, desde já, o nome próprio, acreditando que as cores atribuídas ao gênero ajudariam na identificação, já que não sabiam ler. A professora escreveu a minha frase no quadro e começou a questionar a turma quanto ao que eu havia dito. Surge então uma discussão sobre os “modelos” perpetuados pelos indivíduos. Foi quando me dei

conta de que na verdade eu tinha internalizado a questão menina X menino, e acabava por reproduzi-la, mesmo que não intencionalmente, na minha prática. Ao final da aula relatei em meu caderno de campo: *senti a necessidade de causar um estranhamento (prática x teoria). Rever a minha prática, pois identifiquei nela muitos erros cometidos sem intenção, mas, ainda assim erros. Senti também a necessidade de ser uma 'professora pesquisadora'*. Hoje, mais afastada da situação, entendo que não eram *erros* o que fazia, mas formas de ensinar que me habitavam, formas que tinham relação com aquele tempo e com quem eu era. Hoje, por eu ser outra pessoa, crer em outros pressupostos, não mais significam para mim atitudes a serem repetidas. Portanto, hoje saio também da dicotomia *certo X errado*.

Naquele momento comecei a questionar acima de tudo a minha prática, numa tentativa de identificar que outros indícios poderia haver que contradissessem a minha fala. Esses questionamentos foram tomando forma dentro da minha mente e quanto mais eu ouvia: *Isso é coisa de menino! Não pode!* mais eu me inquietava. Então, resolvi pesquisar a respeito dessa dualidade pouco discutida na formação de professores e, principalmente, praticamente despercebida na prática dos professores de educação infantil.

Os estudos científicos que contemplam este tema, atualmente, divergem em duas óticas: uma corrente afirma a influência de determinantes biológicos que definiriam comportamentos e aptidões por determinadas áreas do conhecimento como sendo inerentes ao sexo. Portanto, "homens" e "mulheres" seriam desiguais desde a sua concepção. Esta definição de gênero é amplamente discutida mas não creio suficiente para analisarmos este tema na instituição escolar. Parker afirma que não podemos reduzir a discussão de gênero a uma simples *dicotomia biológica*, pois, envolve mais que isso:

> *O que significa ser macho ou fêmea, masculino ou feminino, em contextos sociais e culturais diferentes, pode variar enormemente, e a identidade de gênero não é claramente redutível a qualquer dicotomia biológica subjacente. Todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida.*[72]

Outra corrente defende que esta "desigualdade" é construída a partir da visão que a própria sociedade, na qual o indivíduo se encontra inserido, tem do sexo enquanto gênero. Sendo assim, para diferentes sociedades e culturas, diferentes concepções do ser masculino e

[72] PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org). *O corpo educado.* 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 135

feminino.

Paz, concordando com Scott escreveu:

> *As relações de gênero, de acordo com Scott(1995), são relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, mas também estão presentes nos símbolos culturalmente disponíveis sobre homens e mulheres. Gênero aqui é compreendido como uma construção sócio-cultural no processo de identidade sexual, ou seja, na prática cotidiana são apresentados elementos que caracterizam as semelhanças e diferenças entre os gêneros, como costumes, símbolos, vestuários, crenças, cores, objetos, gestos, linguagens. Isso significa dizer que não existem coisas que sejam naturalmente femininas ou masculinas, de menina ou de menino.*[73]

No entanto, verificamos que, no espaço escolar, estas desigualdades, justificadas ou não biologicamente e culturalmente, resultam em estereótipos e preconceitos que não se findam nos limites da instituição escolar. Ao contrário, se eternizam no decorrer da vida de tais indivíduos, que por sua vez, reproduzirão em suas futuras gerações, tais estereótipos.

A maior parte destas características atreladas ao gênero como classificadoras do comportamento esperado de homens/meninos e mulheres/meninas é transmitida pela família, primeiro grupo social de convivência da criança, e onde princípios, valores, normas, regras e modelos a serem seguidos, como os de homens e mulheres, são incutidos desde o nascimento. Outras instituições, a escola como exemplo, também exercem este papel.

Dentro da escola, verificamos que estas dissimilações quanto ao gênero acarretam desde a própria educação infantil, conseqüências que podem prejudicar a aprendizagem de meninos e meninas. A imagem do que é ser mulher e do que é ser homem, acabam por definir os comportamentos que são destinados a cada gênero. Das meninas, é esperado que se comportem, sejam boazinhas e estudiosas, brinquem de boneca e de casinha em espaços reservados a elas. Que não se sujem, nem retornem do recreio suadas. Que exerçam papéis que "as prepare para a vida adulta". Dos meninos, espera-se que sejam agitados, que gostem de futebol, brinquem de carrinho. Tolera-se se forem indisciplinados e desorganizados quanto aos estudos e tudo o que o envolve. De acordo com Louro, os meninos:

> *(...) parecem "precisar" de mais espaço do que elas (meninas), parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre.*

[73] .PAZ, Cláudia Denis Alves da. *Gênero no trabalho pedagógico na Educação Infantil.* 2008. Dissertação – Mestrado em Educação – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília. p. 16

> *Registramos a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na ordem "natural das coisas". (...) Um longo aprendizado vai, afinal, "colocar cada qual em seu lugar"*[74].

Criam-se assim modelos de gêneros que, como já dito, serão perpetuados. A menina de hoje, crê-se, se tornará excelente dona de casa e mãe, assim como o menino, um homem cuja obrigação é exercer sua devida masculinidade e o papel de provedor da família.

Não raro, vemos e ouvimos de profissionais da educação que "aquela menina se comporta como um menino", ou "aquele menino se comporta como uma menina", fazendo alusão a uma criança que destoe deste modelo de gênero. As comparações, desta forma, se transformam em exigências feitas pelos educadores e também pela própria família, como se tentassem "corrigir" um "comportamento errado", afinal de contas, "isto não é coisa de menina, ou de menino". Segundo Muniz:

> *A instituição escolar configura-se um dos espaços privilegiados na composição das identidades sexuais e de gênero, enquanto espaço de poder que regula, normaliza, nomeia e inculca modelos de feminilidade e masculinidade e da sexualidade heterossexual. Enquanto espaço que onde se processa a inscrição dos gêneros e da sexualidade nos corpos, onde estes ganham sentido socialmente ao serem modelados segundo padrões identitários construídos a partir de uma lógica binária pela qual o ser humano é percebido sob a perspectiva dualista, (...)* [75]

É esta "perspectiva dualista" que define os papéis referentes à feminilidade e a masculinidade reforçando a idéia da formação de uma sociedade fragmentada hierarquicamente, onde homens e mulheres são concebidos como pólos opostos se relacionando dentro de uma lógica de dominação e submissão.

Paz defende que:

> *discutir quais são os processos de construção histórica sobre os comportamentos considerados adequados para meninas/mulheres e meninos/homens faz-se necessário, pois existe uma dificuldade em romper com a visão*

---

[74] LOURO, Guacira Lopes, *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 60

[75] MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Meninas e meninos na escola: a modelagem da diferença. In: SWAIN, Tânia Navarro. (org.). *Feminismos: Teorias e perspectivas.* Textos de História: Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB, Vol. 8, nº ½, Brasília, 2000. p. 211 e 212

> *essencialista do sujeito, com seu caráter universal e imutável.*[76]

Visto que a educação implica num processo de formação de sujeitos e a Escola é uma das Instituições em que se propaga tal educação, a temática do gênero deve ser bem mais refletida. Pois, por vezes, como profissionais da educação que somos, reproduzimos, sem nos apercebermos, esta dicotomia em nossa prática docente, por já termos tais conceitos, tão marcados na sociedade, naturalizados em nossas atitudes. São "Cebolinhas" e "Mônicas", "Mickeys" e "Minies", cores rosa e azul povoando o ambiente da educação infantil, estabelecendo diferenciações entre o que é de menino e o que é de menina. No pátio os meninos não devem brincar com as meninas, pois, justifica-se que os meninos são mais "brutos" e as meninas tão delicadas; futebol, carrinhos, correr, suar, gritar, lutar: "é de menino". Casinha, bonecas, sentar, estar sempre limpinha e falar baixinho: "é de menina". Felipe sustenta que:

> *Achar, por exemplo, que mulheres/meninas são naturalmente mais sensíveis ou que os homens/meninos são mais agressivos são idéias muito difundidas ainda hoje e que precisam ser problematizadas e historicamente compreendidas. Há um enorme investimento da sociedade em geral para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela forma, que gostem de determinadas coisas em função do seu sexo. Os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que oportunizamos a meninos e meninas, a utilização dos espaços que permitimos a uma e a outro, são alguns exemplos de como os indivíduos vão se constituindo.*[77]

Estes elementos que acabo de citar estiveram presentes em minha prática docente até que eu pudesse refletir sobre determinadas atitudes que acabei perpetuando em minha prática, por estarem naturalizadas. No entanto, ao sentir a necessidade de estranhá-la verifiquei que tipo de estereótipos reproduzia. Louro afirma que *é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem.*[78] Pois, como afirma: *gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço*

---

[76] PAZ, Cláudia Denis Alves da. *Gênero no trabalho pedagógico na Educação Infantil.* 2008. Dissertação – Mestrado em Educação – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.p. 13

[77] FELIPE, J. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.) *Século XXI: qual o conhecimento? Qual o currículo?* Petrópolis, Vozes, 1999.p. 23

[78] LOURO, Guacira Lopes, *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista***.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 64

escolar e incorporados por meninos e meninas (e) tornam-se partes de seus corpos.[79]

Segundo Ghedin, *a figura do intelectual crítico é assim a de um profissional que participa ativamente no esforço por desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta a nós como "natural" (...)*[80] Seguindo esta óptica, o professor precisa oferecer aos alunos a oportunidade de lidar com o sexo oposto, garantindo-lhe o direito igualitário de explorar as possibilidades referentes à masculinidade e a feminilidade.

> *É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rolar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê etc.*[81]

Oportunidades outras não faltaram para que eu pudesse demonstrar a minha mudança de atitude e corrigir desta forma, o que eu chamo de "falhas de atuação".

No dia 11 de outubro de 2005, as crianças fariam uma apresentação para comemorar o Dia das Crianças. O tema era "O Circo" e eles já sabiam de antemão que se caracterizariam de palhaços e fariam palhaçadas em sua apresentação para as outras crianças.

O Rafael, meu aluno do Jardim I na época, me chamou num cantinho reservado e disse:

- "Tia, olha o que eu peguei da minha mãe sem ela saber."– ele abriu um pouco a mochila, como se quisesse esconder dos outros e evidenciar só para mim. Eu me agachei para olhar de perto e avistei um batom. Então perguntei:

- "De quem é este batom?"

- "Da minha mãe. Passa em mim?" – respondeu ele, logo em seguida me fazendo um pedido. Eu pensei no que ia responder, mas antes que respondesse ele se adiantou.

- "Não tia, eu não sou mulherzinha, é pra pintar de palhaço, mas não diz pra ninguém que é batom tá" – Meio que assustada com suas conclusões antecipadas, perguntei:

---

[79] Idem. Ibidem. p. 61

[80] GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2005. p.140

[81] BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol III p. 37

- “Direi o que então?” – Esperei o que iria responder. E então, depois de fazer aquela feição pensativa, o Rafael me respondeu:

- “Ah tia, diz que é tinta guache!” – não pude conter o riso no momento e nem ele. No entanto, fui raciocinando com ele:

- “Mas, Rafael, tinta guache pode ser colocada na boca?”

- “Não, né tia!”

- “Então, como vou dizer que é tinta guache, se não pode ser colocada na boca? E os palhaços de verdade, o que será que eles usam na boca, você sabe?

- “Não!” – Respondeu ele.

- “Eles usam batom mesmo!”

- “Até os homens tia?”

- “Sim, até os homens!”

- “Mas as mães deles não brigam com eles?” (...)

Ao me fazer estes questionamentos o Rafael nos dá pistas sobre como a construção das identidades masculinas e femininas vai se dando muito precocemente. Como podemos na escola ajudar nossos alunos e alunas a questionar esses modelos prontos? Como ajudá-los a desnaturalizar esses papeis e comportamentos cristalizados?

O cotidiano da educação infantil é um espaço rico de possibilidades de ações educativas mas só possíveis quando nos deixamos afetar por esse cotidiano. A narrativa que trago aqui mostra também a importância da reflexão sobre o fazer para que possamos superar modelos autoritários e esteriotipados de conduta. Ao fim Rafael se pintou de palhaço com o batom. Mas para que isso pudesse acontecer no espaço de minha sala de aula, antes eu tive que passar por um período de reflexão e mudanças. Ajudada por meu aluno.

3.3 – A leitura de histórias e o surgimento da escrita

SOU TARZAN

Hoje eu sou Tarzan na minha goiabeira.
Se alguém me incomodar eu vou dizer Shazam.
Tarzan não diz Shazam?
E o que é que ele diz?
Ele não diz? Ele berra?
Nunca vi, pois só conheço o Tarzan do gibi.
E gibi não berra...

Pedro Bandeira

Fim de tarde de uma sexta feira de tempo ameno. Atendendo a pedidos, faço uma "rodinha" no pátio para o tão famoso e esperado "Lá vem história!". As crianças se apressam em pegar seus tapetes para sentarem no pátio.

De repente, uma voz alta quebra o silêncio que havia se instaurado devido à tamanha ansiedade:

- *Já pode começar?* – Fala Lucas inquieto, ansioso por saber que história iria contar.

- *Tem Lobo Mau? É de Chapeuzinho?*

- *Professora, tem dinossauro?*

Ah, os Dinossauros! Lucas é fã incondicional do "Jurassic Park". Conhece quase todas as espécies de dinossauros pelo nome. Sua cena preferida, contada por ele várias vezes com riqueza de detalhes, é quando os dinossauros em bando devoram um dos passageiros da tripulação do avião que caiu. Lucas não se conforma de não encontrar nenhum dinossauro nas histórias infantis famosas. Quando as reconta, sempre consegue inserir um, seja na floresta em que Chapeuzinho Vermelho se perde, dentro do armário da Vovozinha escondido, ou até mesmo saltando pela chaminé dos Três Porquinhos.

Respondo então, ao Lucas:

- *Já vamos começar Lucas! Espere seus amigos terminarem de se sentar.*

Quando faço menção de começar a contar a história, uma voz interrompe o silêncio:

- *Não professora! Faltou a musiquinha...* - Comenta a Ester.

Ester adora cantar e sempre que iniciamos uma atividade, ela exige que esta seja

precedida por uma cantiga.

Todos em coro cantam então em ritmo de "Ciranda, Cirandinha":

Já é hora minha gente
De uma história eu contar
Uma história bem bonita
Para todos alegrar

É chegada a tão ansiada hora e a história começa a ser contada: "*Era uma vez...*"

As crianças se arrumam em seus lugares, os olhos, atentos aos meus gestos, não se deixam influenciar por estímulos externos. Não podem deixar de ouvir uma só palavra proferida. Se porventura, uma criança interrompe, o restante recrimina em coro:

- *Xiiiiiiiiiiiiiiiiii!*

Todos concentrados na história do boneco de madeira travesso, que por encanto de uma fada madrinha se tornou menino de verdade. A história chega ao seu fim e algumas crianças querem folhear o livro e "recontar" a história. Outras querem desenhar. Algumas poucas preferem brincar. Então, após a narração da história, os grupos se dividem segundo a suas preferências de atividades.

No entanto, uma dupla me chama a atenção. Sentados em um cantinho cada qual com seu desenho na mão, Lucas e Alexander discutem veementemente. Aproximo-me para saber do acontecimento e Lucas, em tom queixoso, me relata:

-*"Professora, ele tá me chamando de burro!"*

Indago a respeito do que está acontecendo tentando entender o ocorrido. E o Lucas me responde:

- *"Só por causa do meu desenho..."*

- *E o que tem no seu desenho Lucas, me conta?*

Lucas então me mostra o desenho e explica:

- -

- "Professora, tem o Pinóquio dentro da boca da baleia, só que esse vermelho é que ele tá sangrando muito, porque a baleia bem engoliu ele. Olha os "dentões" da baleia!"

Lucas me responde em tom queixoso, mas, já se entusiasmando ao explicar o seu desenho. Tento conter o meu riso e dou continuidade ao diálogo:

- Ótimo! A baleia realmente engoliu o Pinóquio, Lucas... E o seu desenho está muito bonito...

Viro-me para o Alexander a fim de questionar, o porquê de ter tratado o amigo desta forma. Enquanto isso, toda a turma se junta em volta dos personagens deste diálogo, uns para participar com algum comentário e dizer que é muito feio chamar o amiguinho de burro. Outros para saciar sua curiosidade a respeito do ocorrido.

Alexander me responde:

-"Acontece que o Pinóquio é madeira e madeira não tem machucado."

Apazigüei a relação conflituosa, após explicar que no desenho feito por Lucas a madeira poderia se machucar e poderia sangrar sim, pois era criação dele, e quando desenhamos podemos dar asas a imaginação e fazer coisas impossíveis acontecer...

Ouvir histórias infantis era a atividade favorita dos meus alunos. E o que antes me

reservava a fazer uma ou duas vezes na semana, passou a ser, por exigência dos pequenos, uma atividade diária. Com o passar do tempo, a minha turma já tinha o seu próprio repertório de histórias favoritas, e as solicitavam citando os personagens: "Conta a do Coelhinho..." ou até mesmo um trecho da história: "Conta a do bichinho que carrega a casinha nas costas...". Segundo Rego,

> *(...)As crianças que escutam leituras desenvolvem naturalmente um interesse em aprender determinadas histórias e em reproduzi-las oralmente como se estivessem lendo (...) O grupo termina por estabelecer o seu repertório de histórias favoritas, aquelas com as quais as crianças mais se identificam e cujas leituras costumam imitar.*[82]

Essa atividade, aparentemente corriqueira e utilizada por muitos professores em sala de aula como forma de distração e lazer, desempenha funções importantíssimas, segundo alguns estudiosos, nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita, mesmo desde a pré-escola.

Por muito tempo a Educação Infantil foi vista como um espaço cujo principal objetivo era preparar a criança para o Ensino Fundamental, mais especificamente, para a Alfabetização. No entanto, estudos recentes comprovaram que a Alfabetização não é um momento estanque e sim um processo contínuo, no qual a Educação Infantil tem e deve continuar tendo uma participação ativa e de fundamental importância.

Acredita-se, atualmente, que a criança mesmo na pré-escola, já está vivendo os processos de aquisição da linguagem escrita, e um desafio que deve se fazer presente neste ambiente é o de se instaurar uma prática pedagógica que estimule esses processos, objetivando assim atender a esta necessidade.

Vivendo num mundo totalmente letrado desde o seu nascimento, a criança experimenta este mundo se apropriando de imagens e linguagens múltiplas que fazem parte da significação de seu meio. Na pré-escola, estas experiências podem e devem se tornar cada vez mais constantes, pois, visto que cheia de significados para as crianças a linguagem escrita pode sim ser apreendida já nesta fase. Segundo Vygotsky:

---

[82] REGO, Lúcia.Lins.Browne. Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1990.

> (...)*ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente que a escrita seja relevante à vida(...) que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever.*[83]

Tratando-se do processo de aquisição da leitura e escrita as histórias infantis têm muito mais a oferecer do que apenas a ficção e as aventuras nelas retratadas. Britton já afirmava que:

> *(...) ao ouvir histórias, a criança vai construindo seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos lingüísticos. Ouvindo histórias, a criança aprende pela experiência a satisfação que uma história provoca; aprende a estrutura da história, passando a ter consideração pela unidade e seqüência do texto; associações convencionais que dirigem as nossas expectativas ao ouvir histórias; o papel esperado de um lobo, de um leão, de uma raposa, de um príncipe; delimitadores iniciais e finais ("era uma vez..." e "... viveram felizes para sempre.") e estruturas lingüísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária. Aprende pela experiência o som de um texto escrito lido em voz alta.*[84]

A narrativa de histórias infantis e contos de fadas, despertam a atenção de toda e qualquer criança, sendo assim, um denominador comum. Este recurso riquíssimo pode ser utilizado em sala de aula como, além de estímulo à aquisição da linguagem escrita, um meio de desenvolver a imaginação e a cognição. Visto que, ouvindo as histórias, as crianças não só procuram experimentar as situações narradas como se expressar nelas e através delas.

Por viverem intensamente no presente, tendo uma vaga noção de futuro imediato, as crianças da pré-escola, vivem ansiedades diante de eventuais angústias e problemas que enfrentam de forma intensa. Necessitam então, amadurecer os seus esquemas internos para que possam superar esta ansiedade. A criação, neste momento, seja ela através do desenho, da expressão oral, corporal, ou até mesmo da "viagem" que a sua imaginação lhe propicia diante de uma história contada, constitui-se de fundamental importância para que possa extravasar e dominar suas angústias e ansiedades.

---

[83] VYGOTSKY, L.S. *Formação Social da Mente.* Trad. José Cipolla Neto et alli. São Paulo: Martins Fontes.1991. p. 133

[84] Britton, J. apud KATO, Mary.; MOREIRA, Nadja. e TARALLO, Fernando. Estudos em alfabetização. Campinas: Edusf/Pontes, 1997. p. 41

> *Por suas atividades diárias, a criança tem contato com o real, com os outros. Ao mesmo tempo, sua imaginação se desenvolve, pois ela toma consciência de seus limites, vive conflitos, experimenta emoções contraditórias e tem muitas dúvidas que não consegue esclarecer. Para tentar resolvê-las e dominar suas angústias, impulsionada por sua curiosidade, ela procura sonhar, imaginar. E, se conseguir canalizar esse mundo imaginário em ações no mundo real, ela desenvolve a capacidade de criação. Os desenhos, as narrativas, enfim, são maneiras de agir para dominar as emoções; as explosões de sonhos e imagens são dirigidas então para a criação. Portanto, a criança deve conseguir alimentar seu imaginário e expressá-lo. Desenvolver a função simbólica por meio de textos, imagens e sons é uma forma de sustentá-lo.*[85]

Neste contexto, trabalhar com histórias na Educação Infantil é trabalhar com o imaginário, com o lúdico, características inerentes às crianças. O fato de ouvir histórias, contos de fadas principalmente, transmite à criança, a idéia de que existem soluções mágicas, inesperadas, encantadas para resolver qualquer tipo de problemas que tenham surgido nas histórias com os personagens. O que acaba por incentivar as crianças a exercitarem sua criatividade, e é exatamente nessa hora que os "Pinóquios", mesmo sendo de madeira conseguem sangrar ao serem engolidos pela baleia.

Este estímulo à criação deve ser constante na pré-escola. È fundamental que seja realizado como uma atividade que lhe confira um certo prazer de participar deste momento. A criança tem que sentir liberdade de estar e se expressar nestes momentos, de observar as imagens, recontar as histórias para os amigos que por ventura estiverem compartilhando deste momento. Pois, segundo Rego,

> *A criação não surge do nada. Eis por que defendemos a necessidade da leitura por parte da professora e o incentivo à reprodução de histórias pelas crianças como um ponto de partida importante para o surgimento de uma segunda etapa deste processo: o momento da criação. Nada impede, porém, que esse momento seja estimulado, propondo-se às crianças que criem seus próprios livros e produzam textos, mesmo que ainda não estejam alfabetizadas (...) O arquivo dessas produções permitirá também acompanhar o desenvolvimento dos esquemas narrativos das crianças e a incorporação do estilo escrito às suas produções orais*[86]

---

[85] SIMÕES, Vera Lúcia Blanc. *Histórias Infantis e aquisições de escrita.* São Paulo em perspectiva.2000; vol.14 nº1: p.24

[86] REGO, Lúcia Lins Browne. Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1990.

A criança, mesmo antes de ler e escrever, já participa, por viver numa sociedade letrada, intensamente dos processos que esta aquisição envolve. Pela experimentação ela apreende os usos, as funções e as características desta comunicação gráfica. É preciso então, volto afirmar, que no cotidiano escolar que se encontra inserida, a criança usufrua um ambiente propício ao desenvolvimento deste processo. Onde estas experimentações e esta liberdade de criação, a qual falei anteriormente, estejam diariamente ao alcance de seu manuseio.

Para Ferreiro e Teberosky[87], a criança lê muito antes de conhecer o sistema gráfico de forma convencional. A partir das interações sociais com os sujeitos que convive e com o meio, a criança passa a construir progressivamente conhecimentos a respeito destes sinais gráficos. A criança passa a realizar a sua leitura possível, chamada pelas autoras de pseudo-leitura. Em minha concepção, essa denominação trás limites na compreensão da ação exercida pela criança. Cremos, aliadas a outros autores, que a atribuição de sentidos ao texto escrito, mesmo que não represente uma decodificação, é uma leitura. Ao inventar uma história diante de um texto escrito, tendo como apoio as imagens, a criança vai exercendo sua leitura do livro. Uma leitura que não é convencional, mas ainda assim leitura. Durante este período de contato com os sinais gráficos, ocorre uma transformação constante, que, em relação a escrita, as autoras convencionaram caracterizar em quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Os alunos que citei no início deste tópico, pertencentes à minha turma do Jardim I, com em média dois e três anos. Se encontravam no chamado nível pré-silábico. Me deterei em analisar as suas produções com base nesta classificação.

Com a constância de contar histórias para minha turma fui observando que o gosto das crianças pela criação, havia aumentado. Não raras eram as situações em que me via rodeada delas me solicitando lápis e papel, giz de cera, lápis de cor ou hidrocor, para que pudessem desenhar algo.

Era uma situação que havia chamado a sua atenção em algum período recente.

[87] FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

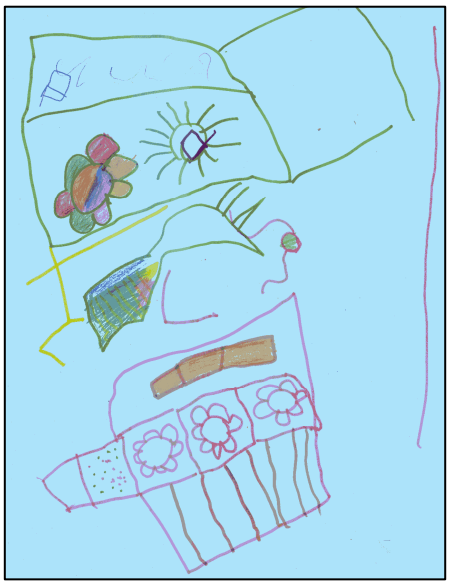
"Esse é o caranguejo na mesa lá de casa. Ele bem anda." (Kailane, 3 anos – Jardim I)

O desenho abaixo foi produzido pela criança para representar um passeio que havia feito no final de semana.

"Eu fui passear lá no zoológico onde tem um monte de bichinhos... e tem flor também e... eu merendei com minha mãe e com meu pai e minha outra tia também, foi."
(Laila, 2 anos e 5 meses – Jardim I)

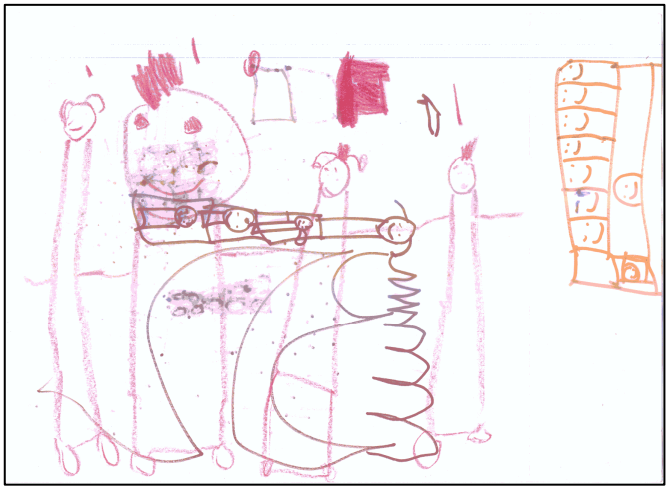
Os desenhos poderiam retratar um fato acontecido em sua casa.

"... aqui tem a janela do meu quarto que eu vejo o sol, e boto água nas plantinhas. Só que ontem, (referindo-se à semana passada), Camila (irmã) bem jogou as plantinhas lá embaixo e minha mãe achou que foi eu e... eu e Camila bem se escondeu."
(Ana Carolina, 3 anos – Jardim I)

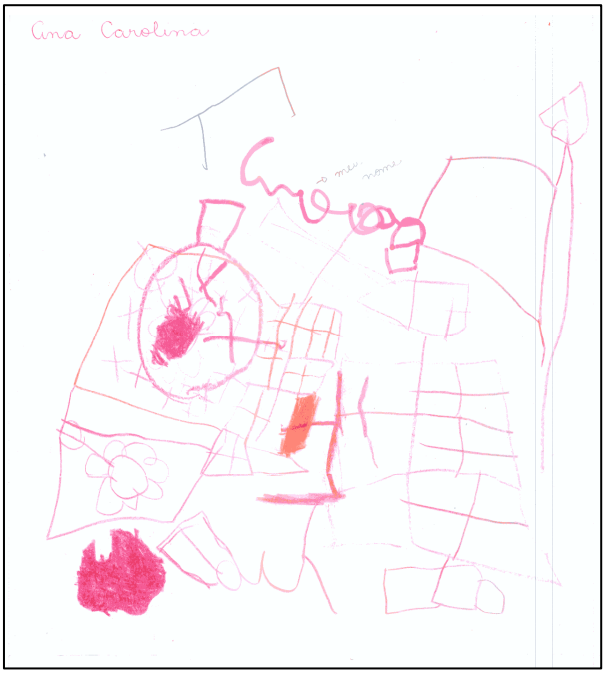


Freqüentemente, além de desenhar, as crianças queriam ouvir e contar histórias ou cantar histórias. Com este hábito, meus alunos passaram a inventar. Inventavam músicas, inventavam histórias, brinquedos... A atividade que mais gostavam era a que fazíamos quando chegavam à escola: cantávamos cantigas e logo depois eram desenhadas.

Esses desenhos abaixo foram feitos após cantarmos a música "O ônibus". Cada um contou a história cantada na música, dando o seu toque de personalidade.

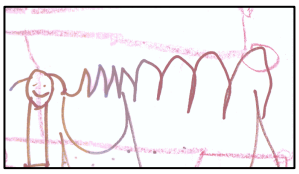


"O ôndibus tava cheio e tá chovendo muito no ôndibus e encheeeeeeeeeeeeeuuuuuuuuu de lama..."
(Vitória, 3 anos – Jardim I)



"Tem um ônibus do lado da minha casa... muito grande... de carregar pessoas..."
(Ana Carolina, 3 anos – Jardim I)

Com o tempo, fui percebendo que além dos desenhos, as crianças faziam rabiscos que se assemelhavam à escrita, demonstrando conhecer mecanismos usados na forma gráfica. A escrita da esquerda para a direita, e rabiscos seqüenciados, como estes feitos nos desenhos de Vitória e Ana Carolina, são alguns exemplos:



No entanto, esta escrita, não tinha nenhuma ligação com a oralidade (fonética) e ora eram reconhecidos como escrita, ora apenas, como desenho. Segundo Ferreiro e Teberosky[88], seriam sinais característicos do nível pré-silábico: produções gráficas sem estabelecer correspondência entre grafia e som; ausência de critérios de diferenciação para suas produções, construídas a partir de traços idênticos, garatujas ou grafismos primitivos, entre outras. A diferenciação entre a escrita e o desenho, partiria então da própria iniciativa da criança.

[88] Idem. Ibidem.

Um exemplo desse aspecto, podemos encontrar no desenho da Ana Carolina, que reproduz o seu nome próprio escrito no alto da folha e classifica-o como tal:

Segundo Ferreiro e Teberosky, esta ruptura entre escrita e o desenho parte da criança e é fundamental para a construção da escrita e para a conseqüente evolução aos próximos níveis, fazendo atribuições do som à grafia até chegar ao nível alfabético, quando se tornará capaz de perceber outras características da comunicação gráfica, tais como as diferenças entre letras, sílabas, palavras e frases.

Assim, podemos dizer que a leitura e a escrita já não podem ser encaradas como sendo um processo que cabe ao 1º ano do Ensino Fundamental dar conta. E muito menos, podemos ainda pensar na idéia de uma Educação Infantil preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental. O processo de aquisição da linguagem escrita precede o 1º ano do Ensino Fundamental, e é algo que tem que ser incentivado, trabalhado desde os primeiros anos da educação infantil, com recursos que confiram prazer às crianças, como a atividade de contar histórias, por exemplo. Fui percebendo durante minha atuação como professora de educação infantil, a importância de deixar as crianças livres o suficiente para que, em sua interação com o meio e com outros sujeitos, pudessem construir autonomia e sentido na leitura e escrita.

Dessa forma, volto a enfatizar a importância da prática pedagógica ser baseada num processo contínuo de reflexão e pesquisa, a fim de que estes processos que ocorrem no cotidiano escolar sejam vistos como dinâmicos, desafiadores e produzam resultados cada vez mais satisfatórios e completos.

Trouxe nesta monografia alguns acontecimentos (Larrosa) vividos por mim na educação infantil. Sei que outros poderiam ter sido trazido e discutidos mas busquei socializar aqueles que foram mais significativos em meu processo de tornar-me uma *professora pesquisadora de minha própria prática*. Outras poderiam também ter sido as discussões produzidas a partir dessas experiências. Sempre é possível olhar diferente, compreender de outro modo. E deixo para meus leitores essa possibilidade e desafio: continuar a ler e compreender de modo outro aquilo que vivi e narrei. A escrita trás a força das histórias e é preciso deixar o registro dessas experiências, como um tributo aos que as viveram. A leitura desse tributo é, portanto, um direito e um dever dos que se seguem ao tempo e a história.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Caminhante, são teus rastros o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar. Ao andar faz-se o caminho, e ao olhar-se para trás vê-se a senda que jamais se há de voltar a pisar. Caminhante, não há caminho, somente sulcos no mar. (Antônio Machado)*

Durante a escrita deste trabalho monográfico, muitos impasses tive que superar. Impasses que no momento vivido, pareciam evidenciar a impossibilidade de serem solucionados. No entanto, fui aos poucos amadurecendo o suficiente para olhá-los com outros olhos. Fui percebendo as dificuldades de outra forma. Acabava por encontrar as soluções, que muitas vezes, estavam diante de mim, mas não eram vistas.

Foi assim desde a escolha do tema desta monografia até o seu término. Escrever sobre o Cotidiano Escolar na Educação Infantil foi, antes de qualquer coisa, um desafio. Pensei por várias vezes não ser um tema relevante. Perguntava-me se utilizar a pesquisa narrativa seria um recurso válido que enriqueceria a minha monografia. Entendia, inicialmente que uma monografia deveria ser um texto técnico, escrito em terceira pessoa, neutro, garantindo, assim, sua *científicidade*. No entanto, ao ler Souza a esse respeito, conclui que precisava rever minhas concepções de produção acadêmica, de pesquisa, de ciência, pois, como defende Souza:

> *(...) a utilização deste procedimento metodológico, através do recurso às narrativas (auto)biográficas, revela-se como fértil para os(as) futuros(as) professores(as), por favorecer reflexões sobre as experiências formadoras, um aprofundamento sobre o conhecimento de si e uma ampliação dos significados da prática didático-pedagógica vivenciada tanto individualmente quanto com seus alunos. (...)*
>
> *(...) as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências.*[89]

[89] SOUZA, Elizeu Clementino. *O Conhecimento de Si: estágio e narrativas de formação de professores.*Rio de Janeiro:DP&A; Salvador:UNEB, 2006. p. 89, 94

Dessa forma, a pesquisa narrativa, promove no leitor uma identificação com o autor. Embora tratando de individuais, essas se mostram possuindo características coletivas, e, portanto, podem ser comuns a muitos. Ao narrar uma pesquisa tão pessoal, podemos ir além de socializar experiências. Podemos fazer um exercício de reflexão sobre a prática que ao ser escrita, narrada, vai evidenciando particularidades que antes, durante a experiência propriamente dita, não puderam ser observadas.

Esse *remexer* surgido após a reflexão sobre a minha prática, guiada pela narrativa de experiências, fez com que eu visse o cotidiano do espaço escolar como dinâmico, como palco para mudanças, reflexões. Pude ultrapassar um modo cartesiano de olhar para o cotidiano e para a pesquisa, tão divulgado com o certo, mas que naturaliza a prática pedagógica fazendo com que os profissionais da escola vejam, sem enxergar, vejam sem ver, vejam sem sentir.

Este cotidiano, fui descobrindo durante minha monografia, além de não-estático é multidimensional, multicultural, plural e ao mesmo tempo singular. É construído por muitos e não planejado por um modelo prévio. Por ser assim, exige uma desnaturalização do olhar e do agir dos sujeitos que neste palco vivo se entrelaçam, se fundem e se dividem. Entendo agora este cotidiano como espaço múltiplo. Ferraço escreveu a respeito da necessidade de fazermos pesquisas sobre os cotidianos escolares, para desta forma não só conhecermos a escola melhor como para *apreender fragmentos de como ela realmente é e não de como se pensa que ela é.* Falando sobre esta metodologia de pesquisa Ferraço conclui:

> *Neste enfoque metodológico, assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/ vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte ser sentida.*
>
> *Entender/ sentir/ analisar essa complexidade exige de nós o rompimento das tradicionais amarras metodológico-teóricas produzidas na modernidade. Romper essas amarras implica subverter a naturalização da lógica cartesiana na pesquisa educacional. Requer a coragem de nos lançarmos numa jornada desconhecida, até porque são muitos os atalhos possíveis de serem percorridos. Requer que nos deixemos levar pelos movimentos caóticos, de ordem e desordem. Requer, como toda tentativa de subversão, ousar enfrentar o desconhecido que pensamos conhecer, exercitando um sentimento de mundo e vendo através de*

> *nosso corpo. Requer não conter a revolta manifesta no cotidiano mas partilhar dela, integrando redes de relações que aparecem e desaparecem nos tempos e espaços subjetivos. Requer correr riscos de cair em superficialidades e obviedades.De tornar o texto um romance sem paixão.*[90]

Foi exatamente imbuída por estas palavras de Ferraço que continuei tecendo minha monografia. Reconheço que aos poucos fui tomando consciência da importância que esta pesquisa narrativa, e conseqüente produção monográfica, agregava à minha prática. Embora acreditasse ser uma prática recente, era suficientemente curiosa e questionadora. Foi com este olhar sentindo, mencionado por Ferraço que fui me aprimorando, investigando, refletindo e entendendo as outras maneiras de atuar neste espaço escolar.

No entanto, esta escrita monográfica não seria possível se os registros narrativos desta prática não tivessem sido feitos, antes mesmo da intencionalidade desta produção. Foi com os relatos feitos em meu Diário de Aula que consegui fazer os recortes temáticos necessários, levando-se em consideração os anos em que esta prática se fez. Como me lembraria dos detalhes transcritos aqui se não houvesse este anterior registro?

Souza escreveu a este respeito:

> *A identificação pelo próprio sujeito das experiências significativas e formadoras leva-o a interpretar, no nosso caso particular, sua trajetória de escolarização, buscando uma compreensão sobre si, e remete a narrativa para uma incompletude, exatamente porque a entrada da escrita não tenciona abraçar a totalidade das vivências do itinerário de escolarização do sujeito, mas sim, aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si e como formador na sua vivência pessoal e social. A interpretação vivenciada pelo ator no processo de narrar sobre si coloca-o num movimento e numa posição de "estranhamento" do outro", e através da exteriorização / materialização de suas experiências num projeto de investigação-formação.*

Iniciei este trabalho com a escrita do meu memorial e pude relembrar de quão importantes foram e são até hoje, esses anos de vida e experiências adquiridas. E, se já reconhecia suas contribuições para a minha prática profissional, agora, reconheço ainda mais.

Dando continuidade, fui narrando aspectos instituídos evidenciados na escola em que atuei, porém comuns a muitas outras instituições. No entanto, devido ao olhar cartesiano tão

[90] FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio *de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar* - 3a Edição. In: Inês Barbosa de Oliveira; Nilda Alves. (Org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. 1 ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.p.103

instaurado em nossa sociedade, muitas vezes é visto e não observado.

Em seguida mergulhei em experiências vividas que me fizeram rememorar algumas situações singulares, experimentadas neste cotidiano dinâmico. E, não só pude rememorar como refletir mais uma vez, trazendo esta prática tão pessoal para dialogar com teóricos de fundamental importância para que pudesse instaurar esta práxis que guiou e guia a minha prática até hoje.

Desta forma, concluo esta minha escrita alertando para a necessidade de experimentarmos sempre, buscando olhar para enxergar, olhar com os sentidos, para que não nos deixemos guiar pelo paradigma cartesiano instaurado ao nosso redor. Necessário se faz não só experimentarmos como também deixarmos rastros, para que aquilo que foi vivido por nós não se encerre em nós e sim viva eternamente em memórias e em narrativas.

V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. ; SGARB, Paulo. ; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes. *Aprendendo a ver: as escolas da/na escola.* In: Nilda Alves; Paulo Sgarbi. (Org.). Espaços e Imagens na Escola. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda. *Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In:* Histórias de vida e formação de professores. Salto para o futuro.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. *Obras Escolhidas: Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 1993b.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Escola de Ensino Fundamental: Lugar de Memória(s) – Docência, Memória e Formação Contínua*. In: Maria Assunção Flores; Isabel Carvalho Viana. (Org.). Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. 1º ed. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol III

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Escola Infantil: pra que te quero?* In: CRAIDY,Carmem Maria. Educação Infantil:pra que te quero? PortoAlegre:. ArtMed, 2001.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, e SOUZA, Cynthia Pereira de (org.). *Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação.* São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter.; PENSE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspectivas pós-modernas.* Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ESPINOSA, Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. s/d; In mimeo.

FELIPE, J. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.) *Século XXI: qual o conhecimento? Qual o currículo?* Petrópolis, Vozes, 1999.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio *de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar* - 3a Edição. In: Inês Barbosa de Oliveira; Nilda Alves. (Org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. 1 ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

_____. *Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeressaberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano*. In: Regina Leite Garcia; Edwiges Zaccur. (Org.). Cotidiano e diferentes saberes. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006, v. 1

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. *Memórias de um futuro presente: o memorial na formação de educadore(a)s.* In: José Gerardo Vasconcelos; Raimundo Elmo de Paulo Vasconcelos; Zuleide Fernandes de Queiroz; José Edvar Costa de Araújo. (Org.). Interfaces Metodológicas na História da Educação. 1 ed. Fortaleza-CE: UFC, 2007, v. 1.

FREIRE. Madalena.(org) *Avaliação e Planejamento – A prática educativa em questões.* Instrumentos Metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE. Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 18ª ed., 1996.

GARCIA, Regina Leite. Tornar-se Professora. Revista do Sepe, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5 e 6, p. 13-15, 2000.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2005.

HADDAD, L. *Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea.* In: MACHADO, M.L.A. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez. 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). *Tempos, Narrativas e ficções: a invenção de si.* Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

KATO, Mary.; MOREIRA, Nadja. e TARALLO, Fernando. Estudos em alfabetização. Campinas: Edusf/Pontes, 1997.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé. 1984.

_____. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, 2002.

LESSA, Eliane Resende. A formação de professores no ensino médio: as experiências das estudantes do Instituto de Educação Clélia Nancy [Trabalho de conclusão de curso (TCC)] / Eliane Resende Lessa. , 2005. .53 f Orientadora: Valdelúcia Alves da Costa. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)-Universidade Federal Fluminense, 2005.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva.* Rio de Janeiro Rio de Janeiro: Rocco. Francisco Alves, 1993.

LOURO, Guacira Lopes, *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MUDURUKU, Daniel. *Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2005.*

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Meninas e meninos na escola: a modelagem da diferença. In: SWAIN, Tânia Navarro. (org.). *Feminismos: Teorias e perspectivas.* Textos de História: Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB, Vol. 8, nº ½, Brasília, 2000.

NASCIMENTO, Anelise; FIGUEIREDO, Fabiana; PEDROZA, Giovannina; VARGENS, Paula; KRAMER, Sonia. *Educar e cuidar: muito além da rima.* In: KRAMER, Sonia. Profissionais da Educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática.2005.

NEVES, Lygia Helena Roussenq. O impulso criativo da infância. Curso de especialização em Educação Infantil. Apostila. Indaial: ICGP, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – Um processo sócio-histórico.* São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos; VITORIA, Telma. & FERREIRA, M. C. R. *Crianças, creche, faz de conta & cia.* Petrópolis: Vozes. 1992.

PARKER, Richard. *Cultura, economia política e construção social da sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes (org). *O corpo educado.* 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PAZ, Cláudia Denis Alves da. *Gênero no trabalho pedagógico na Educação Infantil.* 2008. Dissertação – Mestrado em Educação – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.

PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho – algumas reflexões sobre a ética na História Oral.* In: ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs.). *Projeto História – ética e história oral.* São Paulo: PUC/SP, abr./97.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação.* In: Guilherme do Val Toledo Prado; Rosaura

Soligo. (Org.). Porque escrever é fazer história - revelações- subversões- superações. 2 ed. Campinas: Alínea, 2007.

REGO, Lúcia.Lins.Browne. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1990.

RINALDI, Carlos. *Régio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fudamental*. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed. 2002

RIZZO, Gilda. *Educação pré-escola.* Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1993.

SILVA, Ana Paula de Jesus da. SOARES, Josiane de Souza. *A Formação de Professores Alfabetizadores em uma Pesquisa Interdisciplinar.* PROALFA/UERJ.

SIMÕES, Vera Lúcia Blanc. *Histórias Infantis e aquisições de escrita.* São Paulo em perspectiva.2000; vol.14 nº1.

SOUZA, Elizeu Clementino. *Entre a ficção e a realidade: histórias de vida, escritas de si e práticas de formação*. In: José Gerardo Vasconcelos; Raimundo Elmo de Paulo Vasconcelos Júnior; Zuleide Fernandes de Queiroz; José Edvar Costa de Araújo. (Org.). Interfaces metodológicas na História da Educação. 1 ed. Fortaleza: UFC Editora, 2007.

_____. *O Conhecimento de Si: estágio e narrativas de formação de professores.*Rio de Janeiro:DP&A; Salvador:UNEB, 2006

TAVARES, Maria Terreza Goudard. *Uma escola: texto e contexto*. In: Regina Leite Garcia;. (Org.). Métodos : pesquisas com o cotidiano. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente.* São Paulo, Martins Fontes, 1989.

ZABALZA, Miguel. *Diários de Aula. Porto Alegre,* ARTMED, 2004.

ZILBERMANN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.