

A PRÉ-ESCOLA VISTA PELAS CRIANÇAS
Rosimeire Costa de Andrade **Cruz** – UFC
Agência Financiadora: CNPq

INTRODUÇÃO

Embora no campo da Educação Infantil, a pré-escola seja ainda objeto de maior atenção dos pesquisadores do que a creche (GATTI, 1983; ROCHA, 1999), ainda é relativamente pequeno e incipiente o número de trabalhos cujo objeto de estudo seja a rotina de atendimento às crianças de quatro a seis anos de idade. Aliás, alguns estudos, como o de Batista (1998), têm mostrado que a preocupação com o cotidiano das instituições, mais especificamente com as práticas pedagógicas (por exemplo, as atividades desenvolvidas com as crianças, a proposta pedagógica em curso, a organização dos espaços e materiais etc.) é uma característica que se torna mais presente nas pesquisas somente a partir dos anos 90.

Outro traço comum às pesquisas desenvolvidas na área é a predominância da perspectiva do adulto sobre a da criança. Mesmo quando o objeto de estudo é o cotidiano da instituição, o olhar do pesquisador, na maioria das vezes, tem se voltado para o adulto. Na prática, os pesquisadores que denunciam a presença de rotinas autoritárias, que desconsideram a criança como sujeito de direitos (e dentre esses direitos, o de ser ouvida), têm repetido, em seus estudos, o que geralmente acontece no interior das instituições: a negação da palavra às crianças. Geralmente, fala-se sobre crianças e não com crianças!

Sem desconsiderar a importância de se conhecer o que pensam os adultos, responsáveis pela educação da criança, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em creches e pré-escolas, este trabalho soma-se aos esforços que começam a ser empreendidos no sentido de valorizar o direito que as crianças pequenas “têm de ser vistas, ouvidas e escutadas na investigação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2003).

Como resultado desse espaço que começa a ser vitalizado com vias a uma escuta sensível da criança sobre os seus desejos, temores, alegrias e decepções, a crença (que não faz parte apenas do saber popular!) de que “menino não sabe o que quer” tem sido fortemente contestada (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008). Aliás, o foco da suposta “ausência de competência” parece estar sendo deslocado. Não são as crianças que não

capazes de se comunicar, mas os adultos que não querem e/ou não desenvolveram ainda formas adequadas para entender as “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1999) que elas possuem desde que nascem. Ao contrário do que pensam os adultos que lidam mais diretamente com as crianças – professoras e famílias – elas muito têm a dizer, por exemplo, sobre a educação que recebem.

Neste sentido, a escuta das crianças, nesta pesquisa, constitui uma tentativa de ampliar o conhecimento que vem sendo construído sobre as rotinas em Educação Infantil. Tal intuito tem como pressuposto a imagem de criança como alguém que é, desde que nasce, um ser competente, ativo, crítico e comunicativo; portanto, capaz de posicionar-se sobre as situações que mais diretamente lhe afetam. Assim, as informações decorrentes da escuta desses sujeitos podem contribuir tanto para se conhecer melhor o que se passa no interior das instituições a que eles têm acesso - as quais deveriam educar e cuidar, com respeito, todas as crianças que a frequentam - como também para entender como eles se veem e se sentem na escola face à rotina que lhes é imposta. A compreensão e a integração dessas vozes a dos adultos, especialmente a dos professores, é fundamental para que creches e pré-escolas venham a se constituir em espaços significativos de enriquecimento, desenvolvimento, aprendizagem e prazer para as crianças.

OBJETIVOS

Este trabalho tem como base uma pesquisa mais ampla, desenvolvida em Fortaleza, no período de 2004 a 2007, que visou analisar as percepções das professoras, das crianças e de suas famílias acerca da rotina na pré-escola. Para efeitos deste artigo, o foco é a perspectiva das crianças. Neste sentido, apresenta a visão das crianças acerca da instituição que frequentam, das práticas pedagógicas relacionadas à organização do espaço e do tempo e das professoras com as quais convivem.

METODOLOGIA

Dar voz às crianças pequenas, nessa pesquisa, não constituiu tarefa fácil. Isso se deveu principalmente a duas razões. A primeira delas diz respeito à minha inexperiência em “ouvir” e em “considerar”, de fato, a fala das crianças, seja através do dito e/ou do não dito. A segunda razão refere-se à insuficiência de referências teórico-metodológicas

disponíveis para esse tipo de investigação. Como já referido, ainda representam exceções, no panorama das pesquisas, os estudos em que as crianças ganham voz por elas mesmas.

A escolha dos instrumentos que permitissem a escuta do que tinham a dizer as crianças de quatro a seis anos de idade acerca do cotidiano da instituição que frequentam representou outro desafio, especialmente, porque a criança desta faixa etária já possui conhecimentos suficientes para supor o que “deve” ou “não deve” ser dito a um adulto. Aliado a isso, ela também começa a exercer algum controle sobre o que quer dizer ou omitir ao pesquisador.

Assim, reconhecendo a necessidade de utilizar instrumentos que pudessem trazer, mesmo de maneira indireta, as percepções das crianças acerca do tema enfocado, incluindo aí as informações que, supostamente, elas não estariam seguras de revelar, para entrevistar os 12 sujeitos sorteados (duas meninas e dois meninos de uma turma de Jardim I, outra de Jardim II e uma outra de Básico Fundamental)¹, fiz a adaptação de dois instrumentos utilizados na prática clínica psicológica com crianças: História para Completar, baseado nas “Histoires à Completer”, de Madeleine B. Thomas, e “Desenhos com Estórias”, a partir dos Desenhos – Estórias, do Dr. Walter Trinca (TRINCA, 1997).

A História para Completar (H-C) consistiu em um começo de uma narração sobre escola que era lido para o grupo formado pelas quatro crianças que haviam sido sorteadas em cada turma e que, posteriormente, era incentivado, por meio de indagações, a continuá-la. Esperava que as crianças, ao darem prosseguimento à narrativa, pudessem, através dos personagens, expressar as suas opiniões a respeito da instituição, especialmente, das práticas pedagógicas relacionadas aos usos do tempo e do espaço, trazendo, cada vez mais à tona, conteúdos inconscientes e/ou considerados pouco recomendados de serem ditos aos adultos².

A aplicação desse instrumento deu-se nos meses de junho de 2004, nas turmas de JI e JII (respectivamente nos dia 16 e 24), e julho, também do mesmo ano, com as crianças do BF (no dia seis).

¹ Jardim I (JI), Jardim II (JII) e Básico Fundamental (BF) correspondem, respectivamente, aos nomes dos agrupamentos das crianças de 4, 5 e 6 anos. No ano em que a coleta de dados foi realizada na escola, as crianças de 6 anos ainda eram consideradas, pela Secretaria Municipal de Educação, “alunas” da Educação Infantil.

² Os procedimentos adotados aqui, inclusive a narrativa apresentada às crianças, são adaptações daqueles utilizados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2006).

Os Desenhos com Estória (D-E) aconteceram em duas etapas. Na primeira, realizada durante a segunda quinzena do mês de junho de 2004, a criança, individualmente, foi solicitada a desenhar “uma criança na escola fazendo uma coisa de que ela gosta muito” e, logo após, inventar uma história oral baseada nessa produção. Esse procedimento foi repetido cinco vezes com cada criança. Na segunda etapa, executada na segunda quinzena do mês de outubro do mesmo ano, apenas a instrução para o desenho foi modificada, passando a ser “desenhe uma criança na escola fazendo uma coisa da qual ela não gosta de fazer lá”. Ao final das duas etapas, esperava obter, de cada criança, dois conjuntos de cinco desenhos com suas respectivas histórias.

Após a conclusão da segunda etapa dos D-E, as crianças foram solicitadas, em outra ocasião, a fazer um desenho livre. Entregava-lhes uma folha sulfite A4, deixava os mesmos materiais à disposição delas e pedia-lhes para que desenhassem “qualquer coisa”. Com essa atividade, busquei verificar se haveria diferenças significativas entre essa produção de tema livre e aquelas relacionadas à rotina escolar (tanto no que se refere ao desenho quanto à disposição e à reação das crianças ao fazê-lo). Essa solicitação pareceu ser melhor acolhida pelas crianças que, diferentemente do que se deu nos desenhos relativos à escola, faziam desenhos bastante detalhados por toda a folha (na verdade, “enchiam” de desenhos a folha), usavam cores diversas para colorilos, sorriam e conversavam comigo enquanto produziam. As crianças que realizaram essa produção de tema livre solicitaram outras folhas para fazer mais desenhos.

A análise das informações coletadas foi subsidiada por contribuições das teorias sóciointeracionistas, especialmente os estudos de Vygotsky (1998, 1996), para a concretização da intencionalidade educativa de creches e de pré-escolas e para a efetivação de uma pedagogia para a infância.

Por compreender que as práticas pedagógicas da instituição relacionadas à rotina e aquilo que se diz sobre elas são influenciados pelas características do contexto em que ela é desenvolvida, também foram realizadas 10 sessões de observações em cada turma das crianças entrevistadas.

RESULTADOS

1 As crianças

As crianças enfocadas neste trabalho vivem em condições precárias de moradia, alimentação, saúde, lazer etc. A renda familiar situa-se na faixa de até um salário

mínimo, sendo que neste universo, predomina o número daqueles que sobrevive com menos de um salário mínimo. Quatro dessas crianças sobrevivem, cada uma, com suas famílias, unicamente com os poucos recursos do programa do governo federal de Bolsa Família.

Nove das doze crianças entrevistadas nunca frequentaram uma creche. As razões mais recorrentes apontadas por suas famílias são a crença de que essa instituição é um direito exclusivo da mãe que trabalha fora de casa e a desconfiança de que lá os seus filhos não seriam “bem cuidados”.

Na ocasião das entrevistas, as crianças da turma de JI já haviam completado cinco anos de idade. Todas viviam o seu primeiro ano de experiência escolar. Todas as crianças do J II, ainda com seis anos incompletos, estavam em seu segundo ano de experiência escolar, sempre na mesma instituição. Nenhuma delas foi usuária de creche. As crianças da turma de BF tinham seis anos de idade completos. Todos tiveram experiência escolar anterior ao ingresso na instituição pesquisada.

Com exceção de duas crianças entrevistadas que moram distante da escola, as demais residem no mesmo bairro onde ela está situada. Além da precariedade e da pequenez das casas em que moram e da insuficiente renda familiar, outro ponto em comum no contexto em que vivem essas crianças é a ausência de brinquedos e de espaços para brincar em suas casas e nos entornos.

2 A pré-escola frequentada

A Escola Construindo o Saber³, instituição pública de Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza que atende, também, crianças em idade de 4 a 6 anos, integra o conjunto de 24 equipamentos que atendem a pré-escola na Secretaria Executiva Regional (SER) II⁴. Atende a uma clientela de baixa renda, moradora de seus arredores e de bairros vizinhos, em sua maioria, filhos de trabalhadoras domésticas, pescadores, biscateiros ou desempregados.

As observações realizadas na escola revelaram a presença de uma mesma rotina – compreendida como uma sequência fixa de atividades que ocorrem em um turno de aula – para todas as crianças, independente de suas idades e demais peculiaridades. Dos

³ Nome fictício atribuído à instituição pelas professoras.

⁴ Desde 21 de janeiro de 1997, a Lei Municipal 8.000 reformulou a organização administrativa da Cidade, distribuindo geograficamente os seus 114 bairros em seis regiões, cada uma com administração própria, mas todas subordinadas à Prefeitura.

componentes que a constituem – entrada, acolhida, “tarefa”, lanche, repouso e encaminhamentos para a saída – apenas a “tarefa” é classificada como pedagógica pelas professoras.

O conteúdo desse segmento da rotina restringe-se a noções básicas e rudimentares de leitura e de escrita, como a decodificação de letras e de famílias silábicas e a identificação de vogais e de consoantes. As artes visuais e a música, quando aí incluídas, são utilizadas alheias às suas funções expressiva e comunicativa. Assim, a pintura e o desenho ora funcionam como meros passatempos, por exemplo, enquanto é aguardada a hora do lanche, ora como reforço ou como estratégia para a aprendizagem (entendida como fixação e memorização) de conteúdos relacionados à língua escrita e a datas comemorativas. A música, além de aliada à memorização de conteúdos também tem se prestado à inculcação, nas crianças, de hábitos, de atitudes e de comportamentos associados à imagem do “bom” aluno, valorizado pelo modo transmissivo de fazer pedagogia, “que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 13).

Concomitante ao ensino da língua escrita, as condutas exigidas das crianças, por meio da rotina que lhes é imposta, como a obediência incontestável às autoridades (professoras e diretora) e às regras de convivência da sala, o silêncio e a paciência nos frequentes momentos de esperas ociosas pelo lanche, “tarefa”, horário de beber água, ir ao banheiro, voltar para casa etc., tal como adverte Perrenoud (1995), visam à adaptação das crianças às exigências das etapas escolares subsequentes e ao mundo do trabalho.

Na forma como está organizada e é executada a rotina, a brincadeira e as interações entre as crianças de mesma idade e de idades diferentes não são compreendidas como fontes de aprendizagem e de desenvolvimento. Assim, geralmente são permitidas ou estimuladas, apenas com função de entretenimento, enquanto os adultos estão ocupados com outras atividades, e de “descarga” de energias físicas, para tornar as crianças mais calmas e “prontas” para aprender.

Subtraindo-se da rotina o tempo empregado em esperas, que chega a ultrapassar 60 minutos, em filas para ir ao banheiro, ao refeitório ou para beber água, em média 10 a 15 minutos, o restante, menos de uma hora, parece não se constituir em momentos agradáveis para as crianças e para as professoras. As frequentes ausências das professoras das “salas de aula”, sem propósitos explícitos, assim como as constantes solicitações das crianças para também saírem da sala, argumentando necessidade de beber água e/ou de ir ao banheiro são indicativos disso. Outro sintoma do

descontentamento com a rotina desenvolvida é o contraste observado entre o sorriso expresso no rosto e o brilho no olhar de todos, no momento em que estão deixando a escola para ir embora, ou na proximidade do final de semana e nos sinais de apatia, de cansaço e de insatisfação emitidos, também, por todos, durante a permanência na escola.

3 O que dizem as crianças sobre a escola que frequentam e as práticas aí desenvolvidas?

Entre os instrumentos utilizados para apreender o ponto de vista das crianças sobre a escola, foi na produção do D-E que elas pareceram demonstrar maior rejeição ao tema proposto. A qualidade do desenho e o empenho das crianças, por exemplo, quando comparados a produções da mesma época de temas escolhidos livremente por elas, são flagrantemente inferiores.

Apenas 12 histórias do total de produções das crianças, ou seja, 10% de um universo composto por 120 D-E, fizeram menção, em seus títulos, à escola ou a atividades a ela relacionadas. Nesses casos, as crianças parecem se utilizar dos personagens que criaram para falar de seus sentimentos com relação à “tarefa” ou ao “dever”, atividade predominante da rotina escolar: “A mãe dela não deixa ela [a menina] pintar” (D-E 1/1⁵ - Ana – II).

Embora as crianças parecessem compreender que eram solicitadas a se referirem à escola, o tema da história e/ou mesmo o do desenho, em mais de 49%, praticamente a metade do total de produções, não se relacionava à escola, o que parece evidenciar certa recusa ao tema. A casa da criança, a rua, o campo de futebol, o quintal da casa da avó, a praia, uma loja de brinquedos e o centro da cidade foram cenários para 59 das produções infantis. Foi também nesses contextos que predominaram experiências prazerosas como, por exemplo, brincar, comer o alimento apreciado e estar em companhia de pessoas queridas.

Relativamente às histórias em que o personagem encontrava-se no ambiente escolar, não foram raros os casos em que as atividades e/ou situações descritas pareciam referir-se a outros contextos, dentre eles, à casa da criança, o que parece indicar uma atenção para fora da escola.

⁵ O primeiro número que acompanha essa indicação remete à etapa a qual pertence o D-E (1 – primeira etapa; 2 – segunda etapa) e o segundo identifica a ordem de realização dentro de determinada etapa. Os nomes das crianças são fictícios.

As falas das crianças fazem supor que permanecer na escola não é seguro, resulta quase sempre em sofrimento, o que pode, inclusive, perdurar-se até a sua casa. “Sozinho”, “dor de barriga”, “choro”, “raiva”, “zanga”, “mãos presas”, “toda presa”, “acha ruim [a escola, a professora, o dever]”, “trancada”, “apanhar de cinto da mãe [caso não se comporte “bem” na escola]” são palavras e expressões muito frequentes nas situações narradas no ambiente escolar, todas referidas ao personagem infantil.

A aplicação de castigo às crianças, resultante da recusa ao “dever” ou à “tarefa”, foco das atividades realizadas pelos personagens na escola, na maioria das histórias, ou da transgressão a outras normas disciplinares instituídas pela professora também é apontado como algo muito presente na rotina escolar. É também nesse contexto no qual são mais referidos os sentimentos de dor, de solidão, de abandono e de revolta.

Embora as crianças falem do desejo de aprender a ler e a escrever e apontem a escola como o lugar onde reside a possibilidade dessa aprendizagem, a convivência nesse espaço coletivo de educação e de cuidado parece estar se constituindo em uma experiência desagradável, o que faz com que elas criem estratégias diversas para fugir de lá. Assim, não se vai à escola porque “a mãe não quer que ela [a criança] estude”, “[a criança] não sabia que tinha aula”, “não tem escola”, “não tem aula hoje”, “não teve aula ontem”, “o pai [da criança] não deixa ir pra escola”, ir para a escola fica sempre para mais tarde “só à tarde”, “amanhã”...

A instituição de Educação Infantil, cuja função deveria ser a de propiciar desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar para todas as crianças as quais atende, parece, na prática, estar antecipando, já para a primeira infância, o sentimento de desencanto com a escola. Por que isso acontece? Por que as crianças, ao serem solicitadas a criarem situações imaginárias na escola, negam a presença desse ambiente em seu cotidiano ou falam muito de morte, de perda, de castigo, de doença, de queda e/ou de destruição? Que significado tem a escola para essas crianças?

Entender esse ressentimento contra a escola exige um olhar atento e sensível ao que falam as crianças sobre o que acontece diariamente no interior dessa instituição, por meio de suas rotinas e das interações aí estabelecidas, pois, como lembra Bondioli (2004), a organização do tempo e dos espaços escolares possui uma dimensão oculta com consequências formativas e políticas, intencionais ou não, sobre as crianças.

A rotina da escola, na perspectiva das crianças, apresenta cinco características principais:

1 Tudo é sempre igual: “todo dia o dever é o mesmo!”

A rotina é marcada pela repetição da mesma atividade, com pouca ou nenhuma variância, todos os dias, como mostram as falas, a seguir, que ilustram o que as crianças respondiam em quase todas as histórias, ao serem indagadas sobre o que o personagem infantil estava fazendo na escola:

“O Samuel não gosta de ir pra escola porque [lá] só tem nome pra fazer. Letra pequena. No colégio dele é pra fazer letra, letra pequena. E os nome pequeno” (D-E 1/4 - Samuel - JII).

“Todo dia o dever é o mesmo. Ela [a menina] faz o mesmo dever de pintar” (D-E 2/1 – Joice).

Como toda ação desenvolvida no interior da instituição escolar possui sempre uma intencionalidade educativa, tendo os profissionais que nela trabalham consciência disso ou não, vale aqui, como fez Bondioli (2004), questionar que intencionalidade é essa e quais “influências educativas a repetição de determinados elementos do contexto não pode deixar de veicular” (p. 51).

2 Quem manda é a professora: “a dona da sala é a tia!”

Os elementos constituintes da rotina como, por exemplo, a organização do ambiente e dos materiais, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades, são regulados por normas emanadas das professoras. Assim, a decisão sobre o que é feito, porque é feito, como e quando é feito pertence às professoras.

Geralmente as crianças são solicitadas a seguir determinadas indicações (sentar, fazer um círculo, dar um nó em um barbante, abrir a apostila, repetir oralmente letras, sílabas e palavras, cheirar um vidro de perfume, fazer silêncio etc) sem que lhes tenham sido dadas explicações adequadas sobre o que está acontecendo ou virá a acontecer. Assim, as razões não explicitadas pelos profissionais que trabalham na instituição para que a rotina da sala seja organizada, conduzida e realizada de uma forma e não de outra parecem gerar, nas crianças, a crença de que se na escola tudo tem um motivo para acontecer, esse motivo remete às professoras. Às crianças cabe respeitar o estabelecido e mostrarem-se boas executoras das indicações/tarefas dadas, como mostra o diálogo a seguir:

E (Entrevistadora): Ah, ele não sabia que tinha aula... E quando ele vai na aula, faz o que?

C (Criança): [Silêncio] Desenha.
 E: Desenha, desenha o que?
 C: Não, pinta.
 E: Pinta o que?
 C: O que a tia mandar pintar, ele pinta.
 (D-E 2/2 - Samuel – JII)

3 Ensina a comportar-se *direito*: “o trabalho das crianças é obedecer!”

Essa rotina utiliza-se de estratégias de disciplinamento, tais como o controle dos movimentos, dos ritmos e das posturas das crianças, para manter a sua invariância e a sua uniformidade e para desenvolver, nas crianças, os hábitos e as atitudes consideradas pelas professoras, condições necessárias ao ato de aprender (contenção, obediência, silêncio), como parece indicar o trecho a seguir:

C: Aí, ele [o menino] fez, leu. Ele fez tudo.
 E: Por que?
 C: Porque ele gosta.
 E: Gosta de que?
 C: Ele gosta de fazer. Ele obedece.
 E: É, e se ele não obedecer?
 C: Ele apanha.
 E: Ham?
 C: Ele vai apanhar.
 E: Apanhar de quem?
 C: Da mãe dele.
 E: É, e na escola, se ele não obedece?
 C: Ele leva uns carão.
 E: De quem?
 C: Do professor.
 E: E aí?
 C: Aí, ele nunca mais fazia isso.
 E: Ele quem?
 C: O Wilian. Ele nunca mais fazia isso.
 E: Isso o quê?
 C: Coisa feia... ele não fazer o dever.
 (D-E 2/5 - Mateus – BF)

É importante ressaltar que, na percepção das crianças, as famílias quase sempre são aliadas da escola. Juntamente com a professora, elas geralmente aparecem retratadas nos D-Es como adultos empenhados em fazer os personagens infantis se submeterem às exigências escolares, fazendo, também, o uso de castigo.

Tal como descreve Foucault (1987), quando frequentemente utilizadas nas prisões, nos hospitais e nas escolas, as estratégias de disciplinamento, pouco a pouco, tendem a modificar o coração, os pensamentos, as vontades e as inclinações dos presos,

dos loucos e das crianças⁶, de maneira que, após sofrer o castigo, o sujeito passa a “gostar” daquilo que lhe era desafeto, como, por exemplo, o “dever”. Pode, inclusive, preferir o seu desejo face ao que o outro lhe impõe, como sugere o seguinte trecho:

[O menino está] Sentado na cadeira, fazendo um desenho. [Se ele não quiser fazer o desenho, a professora bota] de castigo, perto da parede, sentado. [Depois] ele sai do castigo, vai sentar na mesa, faz o desenho e pinta. [No castigo] O Felipe tem vontade de fazer o dever (D-E 1/1 - Fernando – JI).

4 Só tem dever para fazer: “se não fizer o dever, a tia bota de castigo!”

A rotina é constituída, basicamente, por “dever” (atividade gráfica como escrever letras do alfabeto, famílias silábicas ou palavras e numerais; fazer um desenho ou colorir o que a professora fez ou o que está na apostila). Em nenhum episódio a escola foi citada sem que fosse feita referência ao “dever” ou à “tarefa”.

Embora muito citado pelas crianças, tanto em grupo como individualmente, o “dever” parece não ter sentido real para elas: é uma atividade com fim em si mesma: as crianças vão para a escola “fazer dever”, “pintar o dever”, “aprender a fazer o dever”, “porque quer aprender a fazer o dever”.

Nenhuma história mencionou o castigo sem reportar-se, também, ao “dever” ou à “tarefa”. Tal castigo, punição aplicada aos personagens quase sempre pela recusa ao “dever”, pode estender-se, inclusive, até à casa da criança.

Na verdade, algumas narrações parecem sugerir que “dever” e castigo são atividades escolares indissociáveis ou mesmo que o “dever” é o próprio castigo.

Dentre os componentes da rotina mencionados pelas crianças (“dever”/tarefa, castigo, brincadeira, leitura/contação de histórias e merenda/lanche), o “dever” é apontado em 26 histórias como a atividade que o personagem infantil não gosta de fazer, mas é obrigado a fazer porque a professora manda e os pais obrigam. Embora não atestem, de forma direta, o descontentamento com essa atividade, 39 histórias sugerem resistência por parte da criança em fazê-la, indicando o castigo e a imposição da professora como motivações para realizá-la, como demonstram os trechos a seguir:

Na escola, ele [o menino] num gosta de brigar não, por causa do professor dele. O professor dele vai ligar pra mãe dele. Aí, a mãe dele vai bater nele.

⁶ Não foi à toa que Barbosa (2006), em estudo realizado sobre as rotinas na Educação Infantil, identificou forte influência dos monastérios, dos hospitais, das indústrias e das escolas nas formas de organização do trabalho com as crianças nas creches e nas pré-escolas.

Aí, ele vai pra escola, num briga mais. Faz dever, aprende a ler, aprende a desenhar (D-E 2/3 - Mateus – BF).

A professora mandou ele [o menino] fazer o dever, ele não fez. A professora dele botou ele no castigo até de noite. Quando a mãe dele chegar, aí, ele vai pra casa dele. Aí a mãe dá uma peia [pisa] nele e ele vai fazer o dever” (D-E 2/5 - Carolina – JI).

5 Não ensina: “a Rute Keli tem que ir agora pra escola e pro reforço porque ela não aprendeu a ler!”

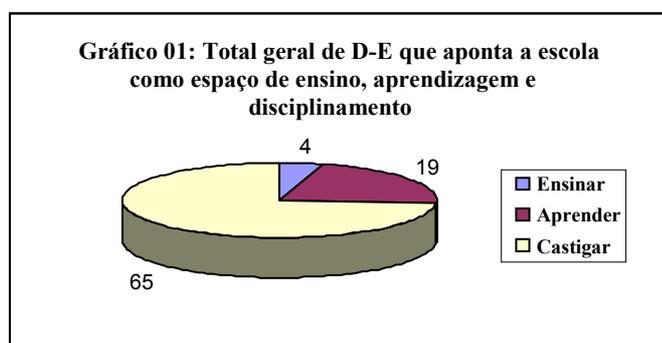
Ao contrário das ações que têm por objetivo o disciplinamento, as ações de ensinar e de aprender, na escola, parecem ser pouco percebidas pelas crianças⁷. O Quadro 01 mostra como se deu, por turma, a variação dessas percepções:

Quadro 01: Número de produções (D-E) das crianças que mostram a escola como espaço de ensino, de aprendizagem e de castigo

AÇÃO TURMA	JARDIM I	JARDIM II	BÁSICO FUNDAMENTAL
Aprender	01	12	06
Ensinar	00	03	01
Castigar	26	14	06

Fonte: D-Es produzidos pelas crianças

Ao comparar o conjunto total de D-E das crianças que citou ensinar, aprender e disciplinar/castigar como aspectos do cotidiano escolar, tem-se o seguinte gráfico:



Fonte: D-Es produzidos pelas crianças

⁷ Enguita (1989), ao estudar rotinas escolares, também constatou que, semelhante ao que as crianças entrevistadas parecem estar informando sobre a instituição que freqüentam, “apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos nas escolas é dedicada à transmissão ou aquisição de conhecimentos” (p.158).

Como indica o Gráfico 01, do total de 120 D-Es, enquanto 65 fazem referência ao castigo, somente 19 mencionam os personagens infantis aprendendo algo e 05 citam a professora como alguém que contribui para a ampliação dos conhecimentos das crianças, ensinando-as, mesmo que o objeto desse ensino seja, predominantemente, o “dever”. A função predominantemente disciplinadora também aparece nas H-Cs. Os grupos foram unânimes em afirmar que o que não gostam na escola que frequentam é o castigo!

Também chama a atenção, aqui, a ausência quase que total de referências à função mediadora do processo de aprendizagem das crianças, que deveria ser assumido pela professora. Assim como também constatou a Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil, “as falas das crianças focalizam principalmente as suas próprias ações: aprender, ler, estudar” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2006, p.74).

E as consequências dessa rotina na forma das crianças perceberem e se relacionarem com a escola e com a professora? O que as crianças parecem estar aprendendo com a rotina que descrevem? Como estão percebendo a experiência escolar que lhes é oferecida?

Através das experiências que a escola lhes faz vivenciar, por meio da submissão da rotina que lhes é imposta e das interações com os grupos em que vivem (família, amigos etc), as crianças vão construindo a sua compreensão sobre o que significa estar na escola. Nesse sentido, percebendo a organização do tempo, dos espaços, das atividades e das regras escolares como algo pouco significativo, rotineiro e exclusivamente regulado pelos adultos, provavelmente em desacordo com os seus desejos e as suas necessidades, as crianças fantasiam estratégias para fugir ou para proteger-se da escola. Assim, por meio de seus personagens, expressam os seus ressentimentos contra o lugar para onde precisam ir, inevitavelmente, todos os dias. O trecho, a seguir, é representativo desta idéia: “Eu fiz é... a menina no colégio que não gosta de fazer nada. Aí, ela foi na escola, acendeu uma vela e pegou o lápis. [Ela acendeu a vela] Pra explodir a escola, depois ela correu” (D-E 2/1 - Mariana – BF).

Com tantos ressentimentos contidos, é compreensível que essas crianças, no plano da fantasia e da imaginação, criem estratégias que evidenciam que, mesmo em situações muito ruins (como “apanhar da mãe até ficar doente”), o não ir à escola parece se constituir em algo bom, com fazem supor os seguintes trechos:

Ela [a menina] foi dormir com os peito doendo, que a mãe dela bateu com o cinturão dela nos peito. Quando acordou, tava doendo, os peito tava vermelho. Aí, a mãe dela foi olhar, tava cheio de sangue vermelho. Aí, a mãe dela levou pro médico e ele disse que era muito grave. O doutor disse que era pra ela tomar remédio e ficar em casa. (D-E 1/2 - Mariana – BF)

A menina ficou gripada. Aí, foi pro médico. O médico falou que era só um pé trocido. A mãe dela disse que foi uma batida que ela deu nela. Aí, o médico disse que não era pra bater mais nela, que ela tá enverminada. Aí, o médico disse que não pode ir pra escola porque vai pegar nos outros. (D-E 1/5 - Mariana – BF)

Nas interações com as expectativas institucionais, especialmente as da família e as da escola, as crianças vão aprendendo qual o papel de estudante que precisam desempenhar para serem acolhidas na pré-escola que frequentam:

- fazer tudo o que a professora manda: “Ele faz tudo que a professora dele manda porque ele não é ruim” (D-E 1/4 - Mateus – BF);

- gostar de fazer tudo o que a escola exige: “[na escola] ele gosta de fazer tudo, qualquer coisa, essas coisas, fazer dever. Ele gosta de ficar na lousa, aí, todo mundo fica dizendo as letra”. [Na escola] Ele faz tudo. Faz tudo, tudo, tudo!” (D-E 1/3 - Carlos Henrique – BF);

- ter um “bom” comportamento: “Ele faz tudo, tudo o que a mãe dele manda fazer, [e] o professor dele. Aí, ele num bate, num briga. Ele obedece à mãe dele. Ele faz tudo. Ele gosta de fazer qualquer coisa. Ele gosta de fazer. Ele obedece” (D-E 2/5 - Mateus – BF);

- negar as suas preferências: “Ele gosta mais de fazer o dever do que brincar” (D-E 1/4 - Gleiciane – JII).

Não é à toa que, quando impelidas a falarem diretamente sobre o que não gostam de fazer na escola, as crianças refirmam-se bastante àquilo que o “bom” aluno não deve fazer, como, por exemplo, “brigar com uma pessoa”, “bater nos colegas”, “dar língua”, “arrancar [destruir] a porta da sala”, “fazer sujeira” e “arengar com as pessoas”.

Essa compreensão do que é ser um estudante, provavelmente, servirá de base para os anos de escolarização seguinte, como adverte Apple (1982):

O treinamento do jardim de infância parece exercer sua influência mais poderosa e permanente nas atividades e no comportamento das crianças aclimatando-as à sala de aula. As crianças são iniciadas em seus papéis como alunos da escola primária em salas do jardim de infância. É a compreensão e o domínio desse papel que é responsável pelo maior êxito na escola primária de crianças treinadas no jardim de infância (p.82).

E a professora, que papel as crianças atribuem a essa profissional na escola com a qual estão descontentes? A ausência da sua função mediadora da construção do conhecimento pelas crianças já foi sentida na forma como elas caracterizam a rotina escolar. Por outro lado, a função repressora e punitiva foi sugerida quando elas se reportaram ao “dever” e ao castigo. No entanto, é mister destacar como foi retratada essa personagem nos D-Es. O Quadro 02 informa o número de vezes em que ela foi citada em cada uma de suas etapas:

Quadro 02: Variação da presença da figura da professora nas produções (D-E) das crianças

TURMA ETAPA	JARDIM I			JARDIM II			BÁSICO FUNDAMENTAL		
	1ª	2ª	Total	1ª	2ª	Total	1ª	2ª	Total
Quantidade de D-E em que a professora é mencionada	03	08	11	05	07	12	07	17	24
Quantidade de D-E em que a professora não é mencionada	17	12	29	15	13	28	13	03	16

Fonte: D-Es produzidos pelas crianças

Na primeira etapa dos D-Es, a professora é um personagem que pouco aparece. É claro que quando a escola é omitida da história, a professora também o é. Todavia, não foram poucos os casos em que a história passou-se no contexto escolar e a professora não foi espontaneamente mencionada pelas crianças. A explicação de João, aluno do JII, para essa ausência é emblemática de como essa figura, às vezes, parece ter significado pouco positivo para as crianças, a ponto de elas preferirem evitá-la, negar a sua presença:

E: E a professora dele onde é que tá?

C: [Silêncio. Depois, apontou em direção à sua sala de aula]

E: Hum?... Aí, no teu desenho, onde é que ela tá?

C: Eu nem fiz.

E: Não?...

C: [Fez gesto com a cabeça confirmando a resposta dada, depois complementou:] Porque eu se esqueci.

(D-E 1/1 - João – JII)

Embora tenha diminuído um pouco a tendência em suprimir a personagem professora dos D-Es, tal supressão foi mantida em sua segunda etapa, com exceção da turma do BF. Estaria esse crescimento da presença da professora nas histórias, inclusive onde isso se deu de forma mais intensa, relacionado ao fato das crianças serem solicitadas a desenhar e a falar sobre o que o personagem infantil não gosta de fazer na escola? É muito significativo ter aumentado, também, nessa segunda etapa, as atitudes hostis dos personagens tanto com relação à escola quanto com relação à professora, o que parece indicar que os sentimentos negativos acentuaram-se à medida que a experiência escolar das crianças foi se tornando maior.

De maneira geral, e mais notadamente ainda na segunda etapa do D-E, a professora é descrita como alguém que: é a dona da sala; impõe regras e limites com rigidez e não permite negociação; a criança deve obedecer incondicionalmente; é a razão para a criança fazer o “dever”; é a única protagonista da rotina: faz e manda fazer coisas; está associada a situações desagradáveis; os alunos têm ressentimentos; briga, grita, “dá carão”; pode expulsar a criança da escola; reclama para a família da criança sobre o seu comportamento, o que resulta em castigo em casa; está longe/separada das crianças; não deixa brincar; pode ser substituída por uma criança cuja forma de ensinar parece ser mais interessante e democrática; é a única pessoa vitimada por um incêndio que acontece na escola; é a única pessoa que vai desaparecer junto com a escola; estar junto com as crianças na praia, mas é a única pessoa que é comida por uma baleia enraivecida.

CONCLUSÕES

Ao contrário do que pensam muitos adultos, as crianças parecem não estar satisfeitas com a escola e as práticas ali desenvolvidas. A ausência do contexto escolar em quase metade dos D-Es e/ou de atividades a ele relacionadas e a sua associação a experiências que envolvem medo, violência, hostilidade, dor e solidão são indícios disso. As características da escola idealizada na H-C (por exemplo, “sem castigo e sem dever”, com tempo, espaços, materiais e companheiros - adultos e outras crianças – que possibilitem muita brincadeira e com uma professora que é preocupada com os seus alunos) também confirmam essa hipótese.

É importante destacar que as crianças, apesar de parecerem estar percebendo a sua experiência escolar como algo pouco agradável, reafirmam o desejo de estar na

escola e de aprender. Aprender brincando. Aprender de forma significativa, prazerosa, apesar do “dever”, como sugere Andresa: “a menina tá na escola fazendo a tarefa na casinha de brincar” (D-E 1/2). O que elas não abrem mão é da brincadeira. Ela precisa estar presente na escola, não dá para permanecer nesse local se lá não tiver “um bocado de livro, um bocado de brinquedo, um bocado de bola, um bocado de aula” (Camila).

Vale ressaltar, ainda, que muitas das sugestões apontadas pelas crianças para tornar a escola um espaço de convivência agradável e estimulante constituem as condições básicas que deveriam existir em qualquer instituição de Educação Infantil, como professoras qualificadas, engajadas e solícitas às necessidades reais de seus alunos; espaços amplos dotados de materiais e de equipamentos destinados à brincadeira; livros de literatura infantil em quantidade suficiente; proposição de atividades significativas etc. Tudo isso tem sido proposto também por pesquisadores e por muitos profissionais da área, o que corrobora, mais uma vez, a fragilidade da compreensão ainda muito presente entre os adultos, expressa na letra da canção que diz que: “criança não entende nada”!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BARBOSA, Maria C. Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, Rosa. **O caráter educativo da creche: um estudo de caso a partir da rotina**. 1998. Dissertação (Mestrado). FAGED/ Universidade Federal de Santa Catarina.

BONDIOLI, Anna (Ed), **O tempo no cotidiano infantil: perspectiva de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GATTI, Bernadete. *Pós – Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981*. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.44, p.3 –17, fev.1983.

MALAGUZZI, Loris. *Ao contrário, as cem existem*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As Cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Editora Porto, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

ROCHA, Eloisa A. Candal. **A pesquisa em educação infantil na Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. 1999. Tese (Doutorado). Centro de Ciências da Educação/ UFSC.

TRINCA, Walter. **Formas de investigação clínica em Psicologia**: procedimento de desenhos-estórias, procedimento de desenhos de família com estórias. São Paulo: Vetor, 1997.

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

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.