

CADERNOS ESCOLARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Caroline Guião Coelho Neubert¹ - carolneubert@hotmail.com

Luciane Maria Schlindwein² - lucmas@uol.com.br

**Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
– PPGE/UFSC**

Núcleo de Pesquisa Escola, Cultura e Trabalho Docente – NUPEDOC

Agência Financiadora: CNPq

Introdução

O mapeamento das pesquisas

Com o intuito de mapear os estudos já desenvolvidos sobre a temática e contextualizar historicamente a questão problematizada, o levantamento bibliográfico deu-se nas bases de dados da ANPED, Capes, BDTD, Scielo e busca avançada do Google, onde utilizamos os descritores caderno escolar, cadernos escolares, caderno e cadernos. Optamos por não realizar um recorte temporal durante o levantamento pelo fato de que a falta de opção de descritores (apenas a variação entre plural e singular) e a escassez de pesquisas que abordam diretamente o uso do caderno em sala pelas crianças poderiam deixar de fora pesquisas realizadas em outros anos.

Encontramos uma grande quantidade de pesquisas com estes descritores, pois ainda que existissem poucas variações, inúmeras são as possibilidades de estudo com os cadernos escolares. Por este motivo, optamos por selecionar apenas as pesquisas que apresentassem um dos descritores no título, nas palavras chaves ou no resumo e ainda que abordassem o caderno escolar propriamente dito, e não o estudo através deste para outros assuntos. Entre teses, dissertações e artigos foram encontrados 18 trabalhos, sendo 15 selecionados: duas teses, quatro dissertações, uma monografia, e onze artigos (alguns artigos frutos de teses ou dissertações).

Além dos 18 trabalhos encontrados nas bases de dados citadas anteriormente, localizamos um único livro que aborda diretamente os cadernos escolares, denominado

¹ Mestre em Educação pela UFSC, professora da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), professora e pesquisadora do Curso Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, bolsista produtividade do CNPq.

“Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita”, de Ana Chrystina Venâncio Mignot (2008), que reúne 15 estudos sobre a temática dos cadernos escolares. Dos 15 estudos apresentados no livro, alguns são frutos de pesquisas anteriores e outros foram localizados durante o levantamento bibliográfico. Cabe ressaltar ainda que o livro apresenta ainda estudos internacionais, como pesquisas da França, Argentina, Espanha e Itália. Após o levantamento bibliográfico, as pesquisas selecionadas foram lidas na íntegra e organizadas em protocolos.

Do surgimento dos cadernos escolares

Para que possamos pensar e discutir o uso dos cadernos nos dias de hoje, precisamos primeiramente recuperar a sua origem e a sua trajetória na história, bem como seus usos e papéis na sociedade.

Caderno tem origem na palavra latina *quaterni*, de *quattuor* e, em sua origem significa folhas de papéis agrupadas protegidas por uma capa; caderno escolar; caderno de rascunho³. Ou seja, os cadernos são objetos constituídos, desde sua origem com uma finalidade escolar, como algo que se insere no cotidiano da escola, algo que se utiliza no dia a dia da aula, da escola. Esta acepção é corroborada por Santos (2002) e Grendel (2009), que o consideram “... como meio para uma produção específica, no caso escolar, mas sempre apreendido na e a partir da sociedade” (GRENDEL, 2009, p.28).

Segundo Mignot (2008), a relação entre ensino e cadernos escolares passou por uma transformação: de objetos escassos entre os alunos, os cadernos passaram a serem materiais corriqueiros na sala de aula, desprovidos de questionamentos e reflexões. Inicialmente protagonistas, passaram a ser coadjuvantes do ensino. Modificam-se e diversificam-se os tamanhos, formatos e valores, são vendidos na papelaria e até nos mesmo em postos de gasolina. Tornaram-se objetos de consumo e não mais de desejo.

Vale destacar que, Lopes (2008) ao trazer Hèbrard, ressalta que embora a utilização dos cadernos escolares seja universal desde o século XVI, não há fontes documentais exatas que mostrem a história dos cadernos, sendo então vestígios que encontramos na história.

Segundo Hèbrard (2001), algumas congregações cristãs na França recorriam à concepção do estudo da língua escrita para conduzir as crianças à escola e, assim, ao catecismo. Com a alfabetização visa-se não apenas a formação religiosa, mas conjuntamente,

³ No original em francês e de acordo com o dicionário de etimologia Le Robert Pour Tous (1994, p. 144): "*feuilles de papier assemblées et munies d'une couverture. Cahiers d'écolier, cahier de brouillon*".

busca-se prevenir as revoltas camponesas. “Instruindo, a escrita pode erradicar as antigas culturas camponesas e abrir o espaço rural francês para a modernidade e a paz social.” (Hèbrard, 2001, p.116). Santos, V. M. (2002) demonstra que os colégios aparecem no século XVI como um método da igreja católica a fim de agir contra as revoltas protestantes. A concepção pedagogia jesuíta exibiu um método inovador de conduzir e formar sujeitos que, para se inteirarem à modernidade necessitavam se caracterizar como pessoas letradas, católicas e obedientes.

O difícil alcance à escrita em função do alto preço do papel fazia com que para que fosse possível a aprendizagem da escrita era preciso tempo e dinheiro. Segundo Hèbrard, é apenas por volta do século XIX, que o ensino da língua escrita ultrapassa os muros das corporações de mestres de escrita e aritmética, nas quais apenas alunos com boa condição financeira faziam parte e alcançam outras instituições.

Todavia, para a difusão da escrita seja possível, são imprescindíveis instrumentos que possibilitam essa aprendizagem que durante anos se deu artesanalmente. “Tal será o papel da ardósia e do quadro negro para os iniciantes, ou o do caderno para os que já tem a mão mais treinada.” (Hèbrard, 2001, p.117).

Assim, Santos, V. M. (2002), afirma que no momento em que papiros e pergaminhos deixam de ser utilizados para realização da escrita, surgem os quaternios (cadernos). Esta nova organização das folhas, favorecem o transporte e as atividades de leitura e escrita. Os cadernos contribuíram com a pedagogia e a disciplina que surgiam na época e com o surgimento de um novo homem, o sujeito moderno, auxiliando inicialmente os colégios jesuítas no século XVI e consecutivamente no século XVII às escolas elementares cristãs. Hèbrard (2001) recupera o Ratio Studiorum, uma vez que este documento jesuíta denomina o caderno escolar de “livro branco”. Segundo o autor, até o século XIX os cadernos não aparecem nas pequenas escolas. Hèbrard considera o caderno “o testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita” (Hèbrard, 2001, p.121).

Segundo Hèbrard (2001), é na metade do século XIX que os cadernos começam a preencher uma enorme fração do tempo e das atividades escolares. Santos, V. M. (2002) considera então que o caderno revela-se como um “precioso e fiel aliado a cimentar regras, produzir e controlar novos comportamentos, estando eles mesmos sujeitos a permanentes ajustes e transformações” (Santos, V. M. 2002, p.26).

Deste modo, Santos, V. M. (2002) declara que é possível perceber a correlação escrita x Caderno x controle do tempo. O caderno “é o mais nítido comprovante ou documento, tanto

da frequência quanto da produtividade de cada aluno sobre determinado conteúdo escolar” (Santos, V. M. 2002, p.29).

Santos, V. M. (2002) explica que a mudança do método individual para o coletivo – método simultâneo - está ligada com os cadernos e o surgimento do quadro negro, uma vez que este passa a ser ponto de referência para direcionar olhares durante as aulas. Segundo a autora, escrita das escolas cristãs representa a imobilidade e o silêncio que este ato sujeitava os escreventes, deixando clara a influência dos cadernos para uma didática centralizada na escrita, produzindo silêncio e trabalho.

Os cadernos, a escrita, tornam-se substitutos dos castigos físicos, de maneira que “castigar é exercitar-se” (Santos, V. M. 2002, p.45). Além da função de exercício destinada aos cadernos, estes materiais prestam-se ao controle e vigilância, pois são capazes de tornar transparente e visível para todos os trabalhos dos alunos e professores. Assim, Santos, V. M. (2002) remete-se a Foucault ao apresentar o caderno como “máquina de observar”, e logo, um instrumento panóptico.

Segundo Santos, V. M. (2002), os cadernos escolares se firmaram no Brasil na passagem do século XIX para o século XX com o surgimento dos grupos escolares.

No século XIX segundo Souza (1998), moralização, civilização e consolidação da ordem social são funções destinadas à escola, sendo a racionalização um princípio primado pelos grupos escolares, de modo que a jornada escolar, intervalos e ritmos; a hierarquia de uma disciplina frente as demais (percebida pelo tempo concedido para cada uma delas) e ainda a noção de repetência foram convenções desta nova organização. A criança é concebida como aluno, no coletivo, e não pelas suas especificidades, pois era ao grupo que o professor se referia.

Souza afirma então que em 1890 esta nova organização do ensino que preocupava - se com o controle do tempo, com a ordem e com a disciplina começa a ser implantada em São Paulo a fim de racionalizar os custos, controlar os sujeitos e escolarizar a massa. Surge ainda a função diretor escolar, na qual este organizava, controlava, coordenava e fiscalizava o ensino.” (SOUZA, 1998, p.49).

O controle e a disciplina estavam presentes simbolicamente na cultura escolar, indo desde “a arquitetura do edifício, a distribuição dos espaços, [...] as carteiras, os móveis, o controle do tempo, [...] normas e valores relacionados à conduta, ordem, limpeza, asseio, higiene” (SOUZA, 1998, p.58), de modo que serviam ao controle de movimentos, impulsos e emoções das crianças.

Este contexto de modificações no ensino implicou em alterações dos materiais escolares como cadernos, lápis, livros e ardósias, uma vez que, segundo Razzini (2008) estas transformações “[...] obrigam que cada aluno tenha seu próprio material escolar, aumentando consideravelmente a demanda” (p.101). Além da finalidade educativa, estes materiais possuíam também o objetivo de inculcar os princípios de ordem, trabalho e moral.

Deste modo, Santos, V. M. (2002) aponta que foi no primeiro terço do século XIX que acontece o boom dos cadernos escolares na escola primária, embora estes tenham se propagado com a instalação dos grupos escolares na mudança do século XIX para o século XX. O conjunto de modificações no ensino demandou novos materiais, capazes de sustentar a nova metodologia. A maioria destes materiais, segundo Souza, V. M. apud Razzini (2008) expiraram com o decorrer dos tempos nos grupos escolares, porém os cadernos continuam até os dias atuais no contexto escolar, tomando subitamente conta das práticas escolares: “[...] os cadernos, como parte desse verdadeiro turbilhão de metodologias e materiais, tomará seu lugar de prestígio, como peça-chave a integrar as sutilezas disciplinares da moderna pedagogia.” (Santos, V. M. 2002, p.65).

Mignot (2008) ao apresentar a história da Casa Cruz, uma das papelarias mais antigas do Rio de Janeiro, demonstra a contribuição deste estabelecimento na transformação da maneira de perceber os cadernos. Segundo a autora, a história da casa Cruz se perpassa pela história da educação, pois o aumento de ingresso de alunos nas escolas contribui para novas demandas industriais e conseqüentemente, aumenta a venda de suportes de escrita. O êxito no mercado dos cadernos escolares explica-se pelo barateamento do papel, e a papelaria por sua vez, firmava-se como um espaço de memória da produção de cadernos no Brasil. “Além de comercializar os produtos fabricados por outras empresas, havia criado diversas coleções de cadernos escolares.” (MIGNOT, 2008, p.70).

Apesar das múltiplas seções, como de artigos religiosos, livraria, vidros e pinturas, a papelaria destacava-se pela venda dos cadernos escolares, pois era neste ramo que almejava ser reconhecida. A autora afirma que, ainda que existisse um aumento significativo no ingresso das crianças nas escolas e a redução do custo do papel, os cadernos ainda não eram objetos comuns a todos as crianças. “A presença de cadernos escolares, em substituição à lousa, (...) era mais usual nas salas de aula das escolas da capital daquele estado. Nas escolas do interior, ela ainda sobreviveu até meados de 1940” (MIGNOT, 2008, p.80).

Segundo Mignot, era claro o intuito de universalizar os cadernos, uma vez que eram divulgados em jornais escolares e tais anúncios visavam tornar este suporte da escrita em objeto de desejo pelos estudantes.

Segundo Razzini, este conjunto de transformações na educação acabaram por auxiliar no início do uso intensivo dos cadernos. Eis então a colaboração dos Grupos Escolares para com a propagação deste material nas salas de aula.

Os ideais modernos refletiram diretamente nas práticas pedagógicas. Segundo Cambi (1999), a família e a escola consolidam-se como duas instituições educativas que passaram por redefinições e reorganizações na sociedade moderna, pois estas passam a ser centrais na formação dos sujeitos e na reprodução da sociedade moderna. O autor afirma que “as duas instituições chegam a cobrir todo o arco da infância-adolescência como “locais” destinados à formação” (p.204). Segundo Cambi (1999), a prática da escola de regular corpo e interiorizar boas maneiras acabam otimizando o tempo , principio este que deve estar incorporado na mente do homem moderno.

Segundo Boto (2002), o século XVI apresenta-se a civilidade como programa pedagógico. “A educação moderna é pensada para formar a criança civilizada” (BOTO, 2002, p.56) de modo que para integrar a “boa sociedade”, o indivíduo deve ser polido, fino e distinto, agindo conforme os padrões. Havia a grande preocupação de controlar o social pelo individual. Os colégios jesuítas visavam extinguir todo vestígio da espontaneidade infantil. A rotina existente nos colégios acaba com o controle dos ritmos individuais e inicia a regulamentação social do tempo. O método jesuítico fundamentava-se em exposição, repetição, exercícios e disciplina, uma vez que, para que um método obtivesse êxito, este necessitava de ordem. As escolas configuram-se segundo Boto (2002), “instituições escolares especializadas em produzir adultos” (p.28).

Os cadernos em estudo.

A necessidade de refletir e investigar os cadernos escolares é explicitada em diferentes pesquisas como Grendel (2009); Lopes (2006); Santos (2002,2008); Mignot (2008), Faria (1988), Viñao (2008) entre outros, uma vez que estes materiais apresentam-se como objetos naturalizados no contexto escolar, são ricos como fonte documental para a pesquisa em história da educação, história da infância e da cultura escrita e ainda é um tema pouco pesquisado, segundo afirma Grendel (2009) e Santos (2002).

Segundo Santos (2002,2008), Chartier (2002) e Souza (2010), os cadernos escolares encontram-se naturalizados no contexto da sala de aula, sendo isentos de reflexões e

questionamentos, tanto por parte da equipe pedagógica, pelos pais e pelos próprios alunos. “O seu uso é comum neste espaço, seria no mínimo estranho se uma professora não o colocasse na lista de materiais obrigatórios para o consumo infantil.” (SOUZA, 2010, p.15). Tamanha é a naturalização que o caderno escolar apresenta-se muitas vezes como condição *sine-qua-non* para a entrada e permanência em sala de aula, sendo na maioria das vezes indissociável da ideia de escola e aluno. Segundo Faria (1988), muitas escolas não adotam o livro didático mas o caderno sempre se faz presente.

Todavia, ainda que os cadernos encontrem-se como objetos que sofreram um processo de naturalização nas práticas escolares, seu uso não é natural para as crianças. Segundo Santos (2002, 2008), para que as crianças consigam utilizar este material é necessária a aprendizagem de regras, e logo, para que haja aprendizagem, estas precisam ser ensinadas. Para que sejam ensinadas, é preciso que seu uso seja cuidadosamente planejado e repensado.

O processo de naturalização sofrido pelos cadernos acaba por esconder o grande potencial destes documentos. Segundo Kirchner (2009), estas fontes valiosas possuem um grande potencial histórico. Mignot (2008) afirma que o caderno, “objeto quase invisível que guarda a memória da educação” (MIGNOT, 2008, p.13), é capaz de falar sobre os alunos, professores, pais, projetos pedagógicos, avaliação, os valores disseminados e todas as relações e práticas que circundam a escola.

Viñao (2008) considera que estes materiais/documentos são aptos para oferecer informações sobre a realidade escolar e as atividades efetuadas na escola. Para Viñao, os cadernos escolares são uma fonte de pesquisa para a pesquisa do ensino, da aprendizagem e da propagação da cultura escrita. Todavia, Ângulo (2008) e Kirchner (2009) ressaltam que os cadernos não são neutros, uma vez que podem servir para a propagação de ideologia.

A respeito da propagação de ideologias, o caderno escola apresenta-se como meio para difundir os ideais da modernidade, como mostram Braga (2008), Andrés e Zamora (2008), Ângulo (2008) e Pessanha (2008). Braga (2008) ao apresentar o livro “A escrita na escola primária” de Orminda Marques, ressalta a aprendizagem da caligrafia para a funcionalidade, bem como a racionalização da escrita pela disciplina corporal. Andrés e Zamora (2008) destacam então a escola como ambiente de criação de bons cidadãos e investimento para o futuro, uma vez que a caligrafia presente nas escolas estava associada à aquisição de valores morais.

Na atualidade, os cadernos escolares aparecem como organizadores do trabalho em sala de aula, sendo o suporte para a execução das atividades, conforme apontam Santos (2002, 2008) e Viñao (2008). “O caderno não é mero suporte físico, pelo contrário é um dispositivo

que gera efeitos na dinâmica da sala de aula, através da interação dos alunos e professores na realização da tarefa escolar.” (PORTO E PERES, 2009). Os cadernos aparecem ainda, segundo Grendel (2009), Miguel e Mendes (2009) e Kirchner (2009) como produto e produtor de cultura, pois, “todo produto cultural – e entre eles inclui-se o *caderno*, objeto deste estudo – é determinado historicamente e pela sua relação com os sujeitos sociais aos quais ele está relacionado.” (GRENDEL, 2009)

Ainda que o valor dos cadernos enquanto fontes privilegiadas para a pesquisa seja reconhecido, Santos (2002, 2008), Faria (1988), Oliveira (2008) e Viñao (2008) destacam que o conteúdo a que temos acesso nos cadernos é uma pista, são indícios do ocorrido em sala de aula, “é importante ressaltar que o que temos são indícios, pistas” (OLIVEIRA, 2008, p.141). Assim, Viñao (2008) ressalta que não podemos julgar possível reconstruir o currículo real a partir dos cadernos, uma vez que este espaço designado ao registro da produção escrita não demonstra o tempo aplicado em cada atividade, tampouco as intervenções orais e os gestos vividos sala de aula, deste modo, “nem tudo está nos cadernos. Eles silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos” (VIÑAO, 2008, p.25)

Os cadernos acabam por exprimir marcas individuais de quem o utiliza. Segundo Oliveira (2008), nos cadernos “descobrimos marcas da singularidade de cada um no uso desse artefato” (p.131). Quando a criança cola figurinhas em seu caderno, quando escolhe os desenhos que ira realizar, ela está inserindo sua marca. Os desenhos, as inscrições e as brincadeiras que as crianças realizam, acabam por inserir neste material suas marcas pessoais, suas percepções de mundo.

Segundo Grinspun (2008), a partir dos cadernos, podem-se perceber indícios da vida cotidiana em diferentes momentos. Grinspun aponta também que embora seja um objeto comum, “cada caderno tem o jeito de cada um de nós, de suas preferências e da forma como se tratavam essas preferências” (GRINSPUN, 2008, p. 261), ou seja, ao utilizá-lo, cada aluno imprime nele aspectos de sua personalidade, de suas vontades, de seus modos de ser.

A partir das afirmações de Grispun (2008) e Oliveira (2008) podemos afirmar que ainda que a maioria das atividades presentes nos cadernos não parta inicialmente do aluno e seja fruto da ordem do professor, ao se posicionarem frente a este material e imprimirem nele suas marcas, as crianças tornam-se autoras do seu material. Definir o futuro do caderno escolar – se será guardado, descartado ou repassado – também é a expressão de autoria.

Ainda a respeito das inscrições realizadas nos cadernos, aparece a discussão a respeito da autoria dos cadernos, pois, afinal, quem seriam os verdadeiros autores dos cadernos? A discussão sobre a autoria dos cadernos é apresentada por autores como Santos (2002), Faria

(1988), Chartier (2002) e Andrés e Zamora (2008). Prestando-se ao controle, o caderno escolar passa a oferecer poucas possibilidades de expressão por parte dos alunos conforme afirma Faria (1988).

Para discutir a questão da autoria dos cadernos, Santos remete-se a Gvirtz (1999) que afirma que embora quase que a totalidade das atividades registradas saiam das mãos do aluno, “o estilo de redação revela claramente a autoria adulta” (SANTOS, 2002, p. 29). Deste modo, a autora considera que o caderno é um material didático que possui autoria múltipla

Chartier (2002) percebe os cadernos escolares como um dispositivo sem autor. A autora, embasando-se em Foucault, esclarece o termo dispositivo – Segundo Foucault, o termo dispositivo pressupõe uma realidade que mistura “discursos, instituições, agenciamentos arquiteturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em suma: o dito tanto quanto o não dito.” (CHARTIER, 2002, p.12).

O uso dos cadernos em sala de aula apresenta segundo Santos (2002, 2008), Lopes (2006), Porto e Peres (2009), Souza (2010), Faria (1988), Viñao (2008), Gvirtz e Larrondo (2008), Fernandes (2008), Braga (2008), Andrés e Zamora (2008) e Ângulo (2008) uma finalidade principal: o controle e a disciplina. Lopes (2006) apresenta a correção das atividades como um meio de controle do professor sobre os alunos.

O caderno presta-se ainda ao controle dos pais e dos diretores e supervisores sobre a professora da sala, dos professores e pais sobre a criança a fim de verificar as atividades desenvolvidas. Além de refletirem na dinâmica da sala de aula, os cadernos tem a função de expor o trabalho escolar para a família e os demais sujeitos que fazem parte da escola, “servindo como objeto de controle que ordena o espaço e o tempo do trabalho na escola” (PORTO E PERES, 2009, p.03).

O capricho e a organização aparecem como valores essenciais para professores e estão incorporados nas falas das crianças, que a todo momento afirmam que o caderno precisa ser caprichado. Faria (1988) afirma que o caderno possui grande valor no processo de avaliação, embora que pela fala das professoras a autora deduza que este objeto não possua significado para elas.

Ainda que o zelo e o capricho sejam valores percebidos como essenciais para professores e alunos, o destino apontado para este material demonstra o contrario. Segundo Faria (1988), Santos (2002, 2008) e Grendel (2009), o destino mais citado para os cadernos escolares utilizados, que não possuem mais folhas em branco é o lixo. Assim, o caderno escolar fica a mercê da sorte.

Quanto à sua utilização, Santos (2002, 2008), Miguel e Mendes (2009), Chartier (2002), Porto e Peres (2009) e Chakur (2000), constataram a predominância das atividades de cópia e de treino sobre as demais, havendo assim uma grande quantidade de “atividade envolvendo cópias do quadro em cadernos de escrita, cópias nas atividades de desenho e atividades semelhantes a um treino para desenvolver a coordenação motora fina, ou seja, atividades distantes dos objetivos almejados para o trabalho na infância.” (MIGUEL E MENDES, 2009, p.58).

Considerações finais

A partir da leitura dos 30 trabalhos que estudam o uso dos cadernos enquanto objetos em sala de aula, podemos perceber algumas considerações são comuns a todas as pesquisas, como: o caráter disciplinador; o controle; o valor do capricho; o descarte do material após o término das folhas; o processo de naturalização sofrido por este material; o seu potencial para a pesquisa; o predomínio das atividades de cópia; a necessidade de orientação para o uso nas séries iniciais da escolarização; a escassa produção sobre o tema entre outras.

Assim como Lopes (2006), Chartier (2002) e Faria (1988), podemos perceber que pouco se modificou com relação às práticas com esse material, bem como o seu papel no trabalho escolar. Ainda nos dias atuais, percebemos que os ideais que impulsionaram o uso dos cadernos, desde o século XVI até o surgimento da escola moderna continuam vivos até hoje. Fica explícito o predomínio das atividades de cópia sobre as demais, o que faz com que muitas atividades não alcancem um real sentido para o aluno, sendo desvinculadas do contexto.

Cabe a escola e aos educadores buscar métodos que melhor se adaptem a realidade e ao contexto de cada aluno, fazendo de cada ensinamento algo concreto, próximo da criança e prazeroso de ser aprendido. Assim, as crianças se apropriarão mais facilmente dos conteúdos escolares e levarão na memória a escola como um espaço de construção de conhecimento, como algo que somará positivamente para suas vidas e a escrita, como a possibilidade de expressão, expansão de horizontes e de abertura para novas reflexões, indo além do controle e da avaliação e os materiais escolares – e dentre eles, o caderno - atendendo de fato a finalidades pedagógicas.

Referências

ANDRÉS, Maria Del Mar Del Pozo; ZAMORA, Sara Ramos. **Representações da escola e da cultura escolar nos cadernos infantis (Espanha, 1922-1942)**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio . Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

ÂNGULO, Kira Mahamud. **O conteúdo emocional de três cadernos escolares do franquismo**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

BRAGA, Rosa Maria Souza. **A boa letra tem grande importância: Ormindia Marques e as prescrições sobre a escrita**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio . Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de e KULHMANN JR, Moysés (orgs). **Os intelectuais na história da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP,1999.

CHARTIER, Anne-Marie (2002). **Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária**. *Revista Brasileira da História da Educação*. Nº 3. P. 9-26.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite . **Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos?**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n.198, p. 189-208, 2000.

FARIA, Vitória Líbia Barreto. **No caderno da criança o retrato da escola**. Belo Horizonte: PG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1988. 258p. (Dissertação de Mestrado).

FERNANDES, Rogério. **Um marco no território da criança: o caderno escolar**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio . Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

GRENDDEL, Marlene Terezinha. **De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto: um estudo a partir da análise de cadernos escolares**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2009.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. **Velhos cadernos, novas emoções**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. **Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para a sua abordagem**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio . Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

HÉBRARD, J. **Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França — séculos XIX e XX)**. Trad. Laura Hansen. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n.1, p.115-41, jan./jun. 2001

KIRCHNER, C. A. S. M. . **O caderno de alunos e professores como produto da cultura escolar**. In: V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2009, Montes Claros. (Re)visitando as Minas e Desvelando os Gerais. Montes Claros: Unimontes, 2009. v. V. p. 1-11

LOPES, Isa Cristina da Rocha. **Cadernos escolares: memória e discurso em marcas de correção**. Rio de Janeiro: PG em memória social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2006. (Dissertação de mestrado)

LOPES, Isa Cristina da Rocha .**Cadernos escolares: memória e discurso em marcas de correção**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio . *Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita*. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008

MIGNOT, Ana Chrystina V. **Um objeto quase invisível**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio . *Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita*. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

MIGUEL, Marelencquelem ; MENDES-LUNARDI, Geovana M. **Atividades, cadernos e portfólios: uma análise do currículo e da cultura escolar na Educação Infantil**. 2009. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas na escola**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio . *Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita*. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

PERES, Eliane; PORTO, Gilceane Caetano. **Concepções e práticas de alfabetização: O que revelam cadernos escolares de crianças?** GT10-5894. Ufpel e UNIPAMPA, 2009. Disponível em: www.anped.com.br

PESSANHA, Eurize Caldas. **Entrevendo o currículo: um estudo sobre cadernos escolares de normalistas**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita*. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

RAZZINI, Maria de Paula Gregório. **Instrumentos de escrita na escola elementar: tecnologias e práticas**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio . *Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita*. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008

SANTOS, A. A. C. e. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, A. A. C. e. **Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da psicologia escolar crítica**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. **Aprendendo a usar cadernos: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar.** In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio . Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

SANTOS, Vera Mendes. O nascimento dos cadernos escolares: um dispositivo de muitas faces. 2002. Dissertação. Mestrado em Educação e Cultura. Universidade do Estado de Santa Catarina.2002.

SOUZA, Rosa F. **Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil.** In: SOUZA, Rosa F.; VALDERMARIN, Vera T.; ALMEIDA, Jane S. O legado educacional do século XIX. Araraquara: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

[SOUZA, Mariana Venafre Pereira de.](#) **Lá, na última página do caderno escolar... práticas de letramento 'não autorizadas'.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

VIÑAO, Antonio. **Os Cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos.** In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio . Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

SABERES E FAZERES DAS PROFESSORAS DE CRIANÇAS PEQUENAS: A LINGUAGEM E A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

Joselma Salazar de Castro⁴ – josalazardecastro@gmail.com

Luciane Maria Schlindwein⁵ – lucmas@uol.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
– PPGE/UFSC

Núcleo de Pesquisa Escola, Cultura e Trabalho Docente – NUPEDOC

Agência Financiadora: FAPESC/CAPES/DS

Primeiros diálogos

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo foco central é investigar *os saberes e fazeres* docente com e para as crianças de dois a três anos, em uma perspectiva teórica histórica-cultural, trazendo a linguagem como objeto de estudo. Neste texto problematizamos o papel da linguagem do professor na constituição da criança e o papel da linguagem da criança no contexto da prática educativa nestes primeiros anos de educação formal.

A educação infantil é caracterizada pelo binômio *educar e cuidar*, em uma perspectiva de complementaridade, na busca pelo desenvolvimento integral do ser humano de pouca idade. Esses aspectos são assegurados pelas DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - (BRASIL, 2012) que, de acordo com a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN/9394/1996, definem esse nível de ensino como sendo,

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2012, p. 12)

Outro aspecto que é apregoadado pelas DCNEI são as *interações* e a *brincadeira*, na perspectiva de garantir o máximo de experiências interacionais e lúdicas para as crianças pequenas. As crianças pequeninas, os bebês, inseridos em contextos sociais já começam a manifestar os primeiros indícios dessa apropriação social, a brincadeira, inicialmente pelos

⁴ Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFSC e Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

⁵ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), professora e pesquisadora do Curso Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, bolsista produtividade do CNPq.

atos emocionais e manipulatórios (FACCI, 2004). Desse modo, o papel mediador do professor é fundamental e será por meio de intervenções planejadas, intencionalmente, que esses pressupostos educacionais serão garantidos e qualificados.

A brincadeira na educação infantil assume uma importância ímpar, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, possibilitando a apropriação e complexificação da linguagem. Segundo Vigotski (2008), a brincadeira se distingue de outras atividades por ser específica da infância e se caracterizar como uma atividade predominante na criança. A criança brinca sem ter a consciência do por que a brincadeira é inventada, mas é a partir de situações reais e não possíveis de serem solucionadas imediatamente que a criança desenvolve o ato de brincar. A brincadeira parte de situações do contexto social e surge como meio de uma realização ilusória, imaginável.

Contudo, a brincadeira também é algo aprendido e se constitui socialmente por meio das interações. Torna-se importante a mediação dos/as professores/as nesse processo, organizando espaços e oferecendo elementos materiais que propicie a criação e o enriquecimento da brincadeira. De igual modo, além de permitir que a criança brinque, torna-se importante observar o que na brincadeira está sendo revelado, que aspectos da aprendizagem estão em processo para que o/a professor/a possa atuar intencionalmente junto à criança, favorecendo maior aprendizado. Processo no qual é sempre mediado pela linguagem.

Diante dessas premissas, compreende-se a linguagem como principal mediadora da aprendizagem tendo papel fundamental no desenvolvimento humano. Assim, partindo de uma pesquisa de mestrado⁶ recentemente realizada, em que os bebês foram sujeitos principais buscando-se conhecer o modo como constituem a linguagem, entre eles, no interior do espaço da educação infantil, derivaram outras questões. “Qual a frequência discursiva das professoras para com os bebês? Quais discursos das professoras de bebês podem contribuir com a ampliação do conhecimento das crianças?”. Além da defesa por uma educação pública de qualidade para as crianças pequenas, uma vez que o grupo etário de 0 a 3 anos, continua não sendo prioridade nas políticas públicas educacionais⁷. (CASTRO, 2011, p. 178)

⁶ A pesquisa a que nos referimos, intitulada *A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no espaço coletivo da educação infantil* foi concluída em agosto de 2011 sob a orientação da Professora Dr^a Eloisa Acires Candal Rocha.

⁷ Conferir CAMPOS (2012, p. 81-105). Revista Brasileira de Educação v. 17, n 49. jan-abr. 2012.

Compreendemos, entretanto, que a ação pedagógica na educação infantil é permeada por particularidades distintas das de outros níveis de ensino. Quanto menores são as crianças, maior é a exigência corporal e afetiva dos adultos com as crianças (DUARTE, 2011; GUIMARÃES, 2008; RODRIGUES, 2009; SCHMITT, 2008 TRISTÃO, 2004).

Na pesquisa de mestrado realizada por Tristão (2004) foi destacado a discussão sobre o “binômio educar e cuidar”. A autora alerta que nem sempre professores se dedicam a considerar as manifestações dos bebês e, por vezes, os submetem às regras das instituições de educação infantil, restringindo-os a rotinas e a concepções pré-estabelecidas pela determinação dos adultos.

Sobre as relações sociais entre os bebês e deles com os outros sujeitos das relações em contexto coletivo de educação infantil, Schmitt (2008) realizou uma pesquisa de mestrado apontando as possibilidades relacionais que os pequeninos manifestam. A autora ainda chama a atenção para a questão dos espaços como promotores de encontros e interações entre os bebês e o quanto permanecem predominantemente na sala referência, usufruindo menos de outros espaços da coletividade.

A Tese de Doutorado de Guimarães (2008) problematiza a funcionalidade e a utilidade do corpo das crianças no dia a dia da creche. A partir da história das creches no Brasil, a autora busca compreender as relações dos adultos com as crianças e das crianças entre si. Seu estudo foi realizado em uma creche pública da cidade do Rio de Janeiro. A investigação possibilitou discutir o caráter higienista dos contatos entre adultos e crianças na creche e o seu desdobramento numa perspectiva do cuidado como “ato instrumental e mecânico”.

Mais recentemente, algumas pesquisas referentes à formação de professores de crianças de 0 a 3 anos são localizadas. Em 2009, Rodrigues desenvolveu uma pesquisa sobre o processo de constituição profissional das professoras de crianças de 0 a 3 anos. Na recolha de depoimentos foi revelado que as professoras consideram difícil definir seu papel profissional, devido à abrangência de sua função. Contudo as professoras pesquisadas reconhecem e valorizam seu trabalho.

Outro estudo atual que defende as pesquisas em relação à educação das crianças de 0 a 3 anos, foi realizado por Duarte (2011). A autora destaca a especificidade da ação docente com os bebês e as dimensões que se implicam na constituição do ser docente. Define ainda, que a consolidação dessa especificidade docente se constitui a partir da dimensão das relações que

se estabelece entre as professoras e as crianças, principalmente do cuidado e das relações corporais.

Esse breve panorama de estudos recentes com crianças pequeninas e sobre a ação docente e suas particularidades da prática pedagógica na educação infantil, nos incita a questionar que lugar a linguagem ocupa nas pesquisas e nas relações cotidianas entre crianças e adultos desse nível de ensino. Os jeitos de ser dos pequeninos exige atenção constante e uma entrega auscultativa⁸ por parte dos/as professores/as, como forma de escuta e de compreensão do que desejam e lhes faz bem.

Partimos do pressuposto que a linguagem dos/as professores/as exerce uma influência fundamental na constituição da linguagem das crianças. De igual modo, os atos linguísticos das crianças pequenas podem implicar nos fazeres docentes, tornando os indicativos oferecidos por elas conteúdo para a prática pedagógica.

Nesse sentido, torna-se importante compreender a linguagem como atividade dialógica determinada pela enunciação, pelos gestos e expressões diversas que os sujeitos do discurso proferem. A unidade da linguagem, do seu “conjunto verbal”, está em como se fala e não “naquilo que se fala ou de que se fala, mas na maneira como se fala, no sentimento de uma atividade de elocução significativa, que deve ser sentida como *atividade única*, independente da unidade objetual e semântica do seu conteúdo.” (BAKHTIN, 2010, p. 63)

Do ponto de vista dessa reflexão, é importante considerar que as crianças pequenas estão se apropriando e constituindo a linguagem de forma diversa, apresentando estratégias comunicativas em que a fala não é o mais recorrente, inicialmente. Outras formas de comunicar-se ganham dimensões significativas, como o choro, o balbucio, os gestos, olhares, risos e silêncios.

Atentar-se a essas peculiaridades, pode ser um caminho para professores de crianças pequenas aprimorarem as práticas educativas, aproximando-se das necessidades e desejos delas. Martins Filho⁹ (2013), em seu doutorado, discute as minúcias da vida cotidiana em

⁸ No dicionário Houaiss (2009, p. 222), o termo auscultar refere-se a quem ou ao que escuta, “identifica e diagnóstica ruídos [...] aplicando o ouvido diretamente sobre a parte [...] procura saber; inquirir; investigar [...] escutar com atenção.” No presente texto trazemos o conceito de auscultação na perspectiva que estudiosos da infância (Sarmiento, 2005; Rocha, 2010) têm utilizado, com o intuito de capturar e compreender os jeitos de ser das crianças pequenas, de forma mais rica possível, lembrando que a linguagem oral ainda não é predominante no início da vida.

⁹ Embora o autor tenha realizado a pesquisa com professoras em um grupo de crianças maiores, de 3 a 4 anos de idade, seus apontamentos oferecem importante reflexão sobre uma docência sensível e humanizador para a educação infantil.

contexto de educação infantil, apresentando reflexões sobre a importância da disponibilidade do adulto (professor) para a criança, a partir da criação do conceito de *fazer-fazendo*.

Para o autor, o tempo de disponibilidade é aspecto fundamental, assim como a atenção às diferentes linguagens dos pequenos, afirmando que “As professoras precisam ter disponibilidade para compreendê-las e encaminhar o *fazer-fazendo* da docência”. É quando se está com as crianças efetivamente que torna-se possível potencializar a prática pedagógica de forma criativa, vivenciando experiências que possam marcar positivamente a vida dos sujeitos envolvidos. Por fim defende que a constituição da docência se estabelece na medida em que as manifestações das crianças são consideradas e tomadas como possibilidades de ação pedagógica. O *fazer-fazendo* é resultado da ação sensível dos professores na interação com as crianças e na consideração dos diversos aspectos cotidianos. (MARTINS FILHO, 2013, p. 158)

A linguagem e a docência

Na perspectiva bakhtiniana (1996), a linguagem é constituída social e historicamente pelo homem e ao mesmo tempo constituinte do sujeito. É fenômeno vivo entre os sujeitos da relação e traz consigo um coro de vozes de outros que habitam em cada um, é um processo polifônico.

A polifonia se define pela convivência e pela interação, em “[...] uma multiplicidade de vozes e consciências independentes [...]. Essas vozes e consciências não são objeto do discurso do autor são sujeitos de seus próprios discursos” (BEZERRA, 2005, p. 194-195). A linguagem é estabelecida por múltiplas dimensões não se restringindo à fala, mas se manifesta também pelo gesto, olhar, movimento, escrita, desenho, música, pela brincadeira e pela arte, em um contexto socialmente organizado.

Por essa via de compreensão, a linguagem tem seu processo de constituição iniciado nos primeiros meses de vida, momento no qual o bebê humano começa a ser inserido em um segundo nascimento, *o nascimento cultural e social* (PINO, 2005; VIGOTSKI, 1996). Nesse sentido, em consonância com os pressupostos teóricos histórico-culturais, compreende-se a linguagem como processo fundamental do desenvolvimento humano.

A linguagem tem sua base constitutiva nas relações sociais, com marcas de um processo histórico, cultural e ideológico. Para Bakhtin (1996), a linguagem é um fenômeno

vivo que ganha forma e sentido na interação social com o outro. Não é um processo individual e subjetivo ou biológico individualmente. É um acontecimento que na interação entre dois ou mais sujeitos torna a linguagem dialógica, por meio de atos sociais, por vezes ausentes de palavras verbalizadas.

Segundo Bakhtin (1996), é na expressão semiótica que a atividade mental se organiza. É pela apropriação dos atos sociais que o sujeito desenvolve a atividade mental, constituindo e determinando sua orientação.

O conhecimento e o ato são primordiais, isto é, eles criam seu objeto pela primeira vez: o conhecido não é reconhecido nem relembrando um novo sentido, mas é definido pela primeira vez: e o ato é vivo apenas pelo que ainda não existe: aqui tudo é novo desde o início, portanto não há novidade, tudo é *ex origine*, e por isso mesmo sem originalidade. (BAKHTIN, 2010, p. 34)

É por meio da atividade social, mediada pela linguagem, que o sujeito se apropria, estrutura e organiza novas atividades individuais para agir e comunicar-se socialmente. O ato social se constitui pela apropriação do conhecimento e esse se complexifica na realização do ato.

A educação infantil ocupa um importante lugar na constituição da linguagem das crianças. É um lugar privilegiado que promove interações entre os sujeitos partícipes desse contexto coletivo. A educação formal como *meio* ganha uma dimensão fundamental nessa proposta de estudo, uma vez que, a base da constituição humana está nas trocas sociais, no papel mediador do outro.

Importantes contribuições sobre as relações sociais e a estruturação do meio no desenvolvimento da criança, são abordadas por Pino (2010, p. 747). O meio não pode ser considerado apenas como espaço físico, mas também como componente humano. Nessa perspectiva, o meio é tudo o que constitui circunscritamente o espaço social que a criança se insere, considerando-se os artefatos culturais e históricos que permeiam dado contexto, assim como o aparato humano que compõe essa relação.

[...] na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que lhe dá o outro – nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio social – ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como um ser humano. [...] O desenvolvimento humano passa, necessariamente, pelo Outro; portanto, a história de cada uma das funções psíquicas é uma história social. (PINO, 2005, p. 66)

O papel do professor e os sentidos conferidos à linguagem podem influenciar na constituição da subjetividade das crianças no contexto coletivo de educação infantil. Compreender a constituição humana como resultado da educação, implica considerar que as relações sociais são mediações entre os sujeitos com diferentes experiências, histórias e conhecimentos. Quando as relações sociais se deterioram não podemos estabelecer e garantir plenamente o desenvolvimento humano Mello (2007).

Atrair a atenção das crianças, provocando-as ao desejo de aprender, por meio de proposições organizadas e significativas, torna-se importante e necessário. Isso materializa a prática docente e traz sentidos efetivos no processo de aprendizagem da criança, possibilitando-a a se apropriar das funções simbólicas, a partir da materialidade do que está posto. Isso se torna possível por meio de uma educação formal bem organizada e de um ensino intencional.

Nessa direção, observar essas especificidades significa compreender que a linguagem oral não é determinante no processo inicial de interação entre as crianças pequenas. A Psicologia histórico-cultural, da qual Vigotski (2011) é o principal representante, traz significativas contribuições sobre a relação entre pensamento e linguagem como condição para a emancipação humana. Nesse caso, partimos da hipótese, levantada pelo autor, que o professor ocupa um papel fundamental e estruturante ao perceber a comunicação das crianças, que por vezes, é silenciosa, enunciada pelo olhar, pelo corpo, pelo movimento.

Nossa pesquisa volta-se para o conhecimento e compreensão dos sentidos que as professoras atribuem à linguagem das crianças e quais significados e saberes são compartilhados entre os sujeitos de um grupo de crianças de 2 a 3 anos na educação infantil. Considera-se necessário compreender como é organizada, cotidianamente, a prática docente e quais recursos são utilizados pelas professoras no contexto educativo. Para esse procedimento, alguns procedimentos teóricos metodológicos vêm sendo adotados.

Dos procedimentos metodológicos

Na perspectiva de investigar como é revelada a linguagem em suas múltiplas dimensões na constituição da profissionalidade (NÓVOA, 1995) docente dos/as professores/as de crianças pequenas e como se efetiva a relação praxiológica nos saberes e fazeres dessas profissionais, apresentamos o caminho metodológico que temos percorrido.

A pesquisa de campo está sendo realizada em uma instituição pública de educação infantil da rede de ensino de Florianópolis-SC. Os sujeitos principais da pesquisa são professoras e crianças de um grupo de dois a três anos. A escolha por esse grupo etário se justifica por se tratar de crianças com a linguagem oral em pleno desenvolvimento, no início da fala.

Realizamos imersão no campo de pesquisa empírica por quatro meses, em uma alternância de três vezes por semana, em horários e dias alternados, compreendidos em três horas por dia frequentado. A metodologia da pesquisa é de cunho interpretativo de orientação etnográfica. Essa orientação metodológica possibilita interpretar o que acontece a partir da própria realidade em que a pesquisa de campo se realiza (GEERTZ, 2008).

A etnografia é um método clássico utilizado por antropólogos nas pesquisas sobre a cultura humana. Geertz (2008, p. 04) fala sobre cultura/s do ser humano por entender a ação humana como atividade estruturante nas relações sociais. O autor defende o conceito de cultura como “essencialmente semiótico”, por isso conhecer da existência humana não significa conhecer todos os homens e tão menos a cultura em que cada grupo se insere. É preciso conhecer os sentidos de suas ações.

Neste sentido, tem sido necessário elaborar instrumentos de pesquisa que possibilite a apreensão detalhada do que transcorre no campo empírico. A pesquisa etnográfica interpretativa exige imersão no contexto a ser pesquisado, e descrição densa. Para Geertz (2008, p.8) “o comportamento é visto como ação simbólica” é sempre “único e irrepetível” como afirmou Bakhtin (2010; 2003; 1986) ao referir-se aos enunciados como dialógico.

Foram utilizados instrumentos metodológicos que possibilitaram a apreensão dos dados de forma ampla e concomitantemente minuciosa. Recursos fotográficos, fílmicos e bloco de anotações foram imprescindíveis para armazenar os dados e realizar as análises. Cabe lembrar que a aproximação da pesquisadora com a rede, como servidora¹⁰ pública na educação e com a unidade de ensino são um elemento a mais, no contexto de coleta de dados.

Esses procedimentos têm nos possibilitado, preliminarmente, compreender a atuação do professor como resultado de um processo polifônico e não como produto individual de sua formação. Para Maldonado (2002, p. 48) “a presença de vozes, em algumas inovações que fez

¹⁰ A autora e pesquisadora principal atua como Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tendo uma familiaridade com as instituições de educação. Entretanto, a pesquisa de campo se realiza em uma instituição distinta da que é lotada e efetivamente trabalhava antes do início do curso.

a professora¹¹”, são carregadas de sentidos de outrem e de outros momentos da trajetória dessa profissional.

Na realização das análises dos dados que estão em constituição, pretende-se estabelecer uma interlocução com a Filosofia da Linguagem do russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) buscando-se aprofundar o conhecimento acerca da linguagem por uma dimensão *dialogica, polifônica, ética e estética*.

Sucintamente, o conceito de *dialogia* refere-se ao ativismo de uma pessoa em um diálogo, em que os sujeitos do discurso não são passivos. Assumem uma postura que “interroga, provoca, responde, concorda, discorda, etc.”. Nesse conceito, encontra-se presente um outro *conceito-chave* do autor, a *polifonia*, que também reafirma o lugar ativo do sujeito discursivo, em que esse traz na atividade linguística seus pontos de vista permeado por vozes de outrem “[...] pela relação de reciprocidade inteiramente nova e especial entre a minha verdade e a verdade do outro.” (BAKHTIN, 2003, p. 339)

A dimensão *estética* nas ações pedagógicas das professoras nos interessa, uma vez que a postura, o olhar, o gesto e a fala da professora congregam, em si, possibilidades de construção de valores que irão impregnar-se na constituição da subjetividade das crianças. Desta forma, nos interessa conhecer o conteúdo artístico-cultural¹² que trazem em seus saberes e revelam em seus fazeres. Ao referir-se à relação *ética* existente na obra de arte, Bakhtin (2010, p. 38) assevera que “é natural que a forma estética envolva por todos a eventual lei interna do ato e do conhecimento, subordinando-a à sua unidade”. Ou seja, *ética e estética* são conceitos interrelacionados e só se efetivam na relação com a vida “esteticamente vivida”. São fenômenos pertencentes à constituição social e histórica do sujeito. Elementos que consideramos importantes de serem aprofundados e analisados nessa pesquisa.

Por fim, objetiva-se ainda, dar visibilidade aos desafios do trabalho docente com crianças pequenas e conhecer de forma mais minuciosa, o modo como professores atuam nesse contexto, cotidianamente (BARBOSA, 2000); (BONDIOLI, 2004); (ROCHA, 1999). A formação em contexto, com os profissionais envolvidos na pesquisa, tem sido uma possibilidade para valorizar os fazeres do cotidiano educacional como construção de conhecimentos (SCHLINDWEIN, 1999; 2004).

¹¹ “la presencia de voces que incidieron, al parecer, en algunas innovaciones que hizo la maestra [...]”. (MALDONADO, 2002. p. 48)

¹² Para abordar esse aspecto partiremos dos apontamentos trazidos na pesquisa realizada por TRIERWEILLER (2008).

O processo de formação, a partir da própria atuação do professor não ocorre de modo individual, remetido apenas à formação inicial ou a uma dada formação contínua. É um processo que “deve se centrar na instituição educacional, posto que se vincula diretamente ao seu projeto e não se faz descolada do desenvolvimento institucional.” (PINAZZA, 2013, p. 57)

Para concluir a pesquisa de campo, realizaremos a aplicação de questionários e entrevistas (ou depoimentos) com os profissionais envolvidos na pesquisa. Procedimento no qual requer atenção, pois “estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações”. A entrevista passa a ser uma ação interativa e dialógica entre os sujeitos envolvidos (SZYMANSKI, 2004, p. 12).

Todo método é “[...] ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo[...].” (GATTI, 2002, p. 43-44). Para a autora, é importante construir conhecimentos pelo que já se conhece, mas também a partir do modo como vejo, apreendo e trato os dados da pesquisa. Procurar-se-á estabelecer uma relação próxima ao contexto da pesquisa e do objeto de estudo, procurando, ao mesmo tempo, manter o senso de diferença e estranhamento. Para Amorim (2004, p. 46) “traduzir não é se ater a um sistema simbólico, mas permanecer na diferença entre seu próprio sistema e a alteridade”

Com essa pesquisa, pretende-se discutir o trabalho docente como construção do conhecimento, buscando na formação em contexto, indicativos para o trabalho docente que respeite e valorize a infância, tendo a linguagem entre adultos e crianças, a principal mediadora. Pensando especificamente na relação de ensino e aprendizagem na educação infantil, considera-se fundamental o papel dos professores. Portanto, considerar as experiências vividas pelas crianças em interação entre elas e com os adultos mais experientes e responsáveis pela sua aprendizagem, significa considerar os sentidos atribuídos pelos professores nas vivências oportunizadas.

Por tratar-se de uma pesquisa em constituição, apresentamos algumas questões que têm guiado as observações no campo empírico e auxiliarão na análise dos dados gerados. Quais manifestações das crianças são recorrentes no contexto coletivo da educação infantil? As professoras observam e como as conduzem? Que manifestações de impulso e o ato de brincar têm na constituição da linguagem das crianças? E ainda, como a infância é

compreendida pelos adultos? Que ações são propostas na perspectiva de garantir a vivência da infância em contexto coletivo de educação?

Referências

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa editora. 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 6ª ed. São Paulo: Ed. Hucitec/UNESP, 2010.

BARBOSA, Maia Carmem S. **Por amor e por força: as rotinas na Educação Infantil**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: 2000.

BONDIOLI, Anna Maria (org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. 214

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394)**. Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação (MEC) Câmara da Educação Básica. Brasília, 2012.

CAMPOS, Roselane Fátima. **“Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina** Revista Brasileira de Educação v. 17, n 49. jan-abr. 2012 p. 81-105.

CASTRO, J. S. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no espaço coletivo da educação infantil**. Florianópolis, 2011. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFSC.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª Ed., Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUIMARÃES, D. O. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. Tese de doutorado. PUC – Rio de Janeiro, 2008.

HOUAISS, Antônio. Houaiss: dicionário da língua portuguesa. 3ª. ed. Rio de Janeiro. Objetiva, 2009.

MALDONADO, Ruth Mercado. **Un debate actual sobre la formación inicial de docentes em México**. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 149-157.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1. 83-104, jan/jun. 2007.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: **Profissão professor**. NÓVOA, António (Org.). Porto: Porto Editora, 1995.

PINAZZA. M. A. **Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança**. In: KISHIMOTO, T.M. et al. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação**. In: *Revista Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 21 (4), 741-756.

ROCHA, E. A. C. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. In: *Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil*. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Florianópolis, 2010.

RODRIGUES, C. C. **Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos**. Florianópolis, 2009. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFSC.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. In: **Educação & Sociedade**, 2005, vol. 26, nº. 91.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. **O Processo de Internalização - Investigando Indivíduos Adultos em um Contexto Escolar**. São Paulo, 1999. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.

_____. **Prática de ensino e pesquisa na pedagogia**: a favor da centralidade da prática de ensino na formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 03, p. 46-56, 2011.

SCHMITT, R. **Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês em creches**. Florianópolis, 2008. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFSC.

SZYMANSKI, H. **“Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa”**. In: SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004.

TRIERWEILLER, P C. **A formação artístico-cultural do professor da educação infantil: experiências, trajetórias e significações**. Florianópolis, 2008. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFSC.

TRISTÃO, Fernanda C. D. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. Florianópolis, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscritos de 1929**. Educação e sociedade, ano XXI, nº 71, Jul/2000. (Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; Revisão técnica: Angel Pino)

_____. **El problema de la edad**. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C. / Visor, 1996. PP. 251-275

_____. **A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança**. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). P. 23-36, junho de 2008. (Tradução: Zoia Prestes)

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Martins Fontes, 2011.

_____, L. S. **Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Obras Escogidas. Tomo III. 2000.

_____, L. S. **Pensamiento y Lenguaje**. Obras Escogidas II Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE ÉTNICA

Simone Vanzuita¹³ - sc_simone@yahoo.com.br

Luciane Maria Schlindwein¹⁴ - lucmas@uol.com.br

**Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
– PPGE/UFSC**

Núcleo de Pesquisa Escola, Cultura e Trabalho Docente – NUPEDOC

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partimos do pressuposto de que a criança se constitui nas relações sociais que vão se configurando desde o seu nascimento. Ao sair da convivência estritamente familiar a criança enfrenta novos desafios, uma vez que novas formas de socializações vão sendo configuradas no espaço escolar. Destaca-se, por exemplo, as relações entre adultos e crianças que, em sua estrutura física, concepção e organização não coincidem com aqueles aos quais ela estava acostumada a conviver até então.

Como estas relações se estabelecem entre crianças e adultos e entre crianças e crianças? Compreender e buscar equacionar, das maneiras mais salutares possíveis, os conflitos que surgem pela convivência coletiva em ambientes institucionais de creches e pré-escolas que podem chegar, em muitos casos, a uma média de 12 horas por dia é, sem dúvida, uma exigência da prestação de um serviço de qualidade socialmente referenciada para a educação, especialmente nesta faixa etária em que estão se constituindo os pilares das valorizações afetivas da vida, da solidariedade e da autoestima.

Se as relações modificam os envolvidos e se não há relação entre uma pessoa só, obviamente o convívio com as diferenças¹⁵ passa a ser um aspecto importante a se considerar. Porém, muitas vezes o que parece bastante óbvio nem sempre acontece e a igualdade de direitos pode não coincidir com as diferenças, principalmente na tratativa dos adultos para uma criança em relação à outra.

¹³ Mestre em Educação pelo PPGE/UFSC e Servidora da Rede Municipal de Educação de Itajaí.

¹⁴ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), professora e pesquisadora do Curso Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, bolsista produtividade do CNPq.

¹⁵ Segundo SANTOS (1997, p. 22), “diferenças” são manifestações localizadas, típicas, consideradas “alternativas pelo Projeto Social e Cultural da Modernidade.”.

Como as professoras planejam suas práticas com e para as crianças na expectativa de atender a demanda que procura fazer da igualdade étnica e racial um valor significativo nas relações estabelecidas entre as pessoas pode ser a chave da compreensão de que a perpetuação de conceitos/preconceitos está relacionada ao contexto da docência em uma instituição que se coloca como lugar principal das vivências da infância contemporânea brasileira.

Ampliar o conhecimento sobre o olhar docente para essas ações e como impactam o trabalho nas instituições de educação infantil e, neste caso específico no embate entre a diversidade cultural e as características étnico-raciais presentes entre profissionais de ensino e crianças que habitam este espaço comum de convívio, educação e cuidado decorrente do posicionamento dos envolvidos em relação à infância, às crianças e à educação infantil de maneira geral é muito atual e necessária.

Há ou deve haver a intenção dessas ações. Mas se consolidam? E de que forma? O docente se coloca em que posição? “Na vida, o que nos interessa não é o todo do homem, mas os atos isolados com os quais nos confrontamos e que, de uma maneira ou de outra, nos dizem respeito” (BAKTHIN, 2003, p. 25).

O momento da infância envolve toda a constituição social inicial do ser humano nas relações que estabelece com o meio e com objetos mediadores destas relações. Em grande medida estes objetos são os adultos e nesse caso específico da infância institucionalizada: os docentes carregados de historicidade, conceitos e significados que se perpetuam e reverberam para/com¹⁶ as crianças através de suas linguagens¹⁷.

A linguagem existe na vida não só do homem, mas também dos animais. Da mesma forma que o homem, os animais também se utilizam da língua, mas de uma maneira primitiva e limitada, servindo apenas como um recurso para sua comunicação com outros da sua espécie. O que se difere nos homens é a ocorrência de uma linguagem com significados específicos, compreensíveis de forma precisa por um interlocutor que compartilhe de um sistema de signos (OLIVEIRA, 1995).

Neste caso, falando especificamente da linguagem enquanto fala ou discurso e não de qualquer linguagem (como a linguagem gestual, por exemplo), ela está totalmente ligada ao pensamento quando falamos dos seres humanos. Vigotski afirma que, até certo ponto no bebê, ela acontece, assim como nos animais, apenas como alívio emocional e para comunicação,

¹⁶ De maneira absolutamente dialética.

¹⁷ Modificadas por alteridades e nos diversos modos que compõe a linguagem entre os seres humanos.

nomeando-a como linguagem pré-verbal no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem. Nesta perspectiva, OLIVEIRA (s.d.) nos propõe que o pensamento está totalmente relacionado com a linguagem em função da existência do pensamento generalizante e basicamente acontece quando nomeamos alguma coisa, num ato de classificação:

Ao chamarmos o cachorro de cachorro, o estamos colocando numa classe de objetos do mundo que são agrupáveis com ele, todos os cachorros seriam colocáveis naquela mesma categoria, para a qual posso usar o rótulo cachorro e, ao mesmo tempo, estamos distinguindo esta categoria de todas as outras, um cachorro não é um gato, não é uma girafa, não é um sapato, não é uma cadeira. [...]. O ato de nomear é o ato de classificar. Isto é uma coisa extremamente importante, porque o grande salto qualitativo na forma de relação do homem com o mundo é que somos capazes de abstrair, generalizar, classificar e isto só é possível porque dispomos de um termo simbólico articulado, compartilhado, organizado por regras, e, tal como a língua, que nenhuma outra espécie animal tem. [...] (OLIVEIRA, p.30)

Sendo posta desta forma, a linguagem se relaciona ao uso de símbolos e pode ser comparada a um meio auxiliar para formação do pensamento. Neste caso, irá aparecer também o conceito de mediação, utilizado para definir processos utilizados pela mente humana para a resolução de problemas e construção da aprendizagem. De maneira geral então, os símbolos ou signos e o pensamento generalizante funcionam como mediadores entre linguagem e pensamento:

A invenção e o uso dos símbolos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico, tais como lembrar, comparar, relatar, escolher, é análoga à invenção e ao uso de instrumentos. Só que agora, no campo psicológico. A idéia de mediação, é a idéia mesmo de intermediação: ter uma coisa interposta entre uma e outra coisa. No caso do ser humano, a idéia básica do Vygotsky é que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas é uma relação mediada. A mediação pode ser feita através de instrumentos e de signos. (OLIVEIRA, sd, p.27)

A relação da forma que a linguagem está constituída nos seres humanos é que, ao generalizarmos conceitos através da construção da linguagem e do pensamento, o significado dado ao que é dito de um indivíduo a outro vem com uma bagagem construída cultural, social e historicamente. O belo, o feio, o adequado ou não, terá certos significados dependendo dos processos envolvidos nesta construção.

Os conceitos cotidianos têm um apelo empírico muito grande e os científicos estão de “cima para baixo”: os eventos cotidianos estão muito próximos do objeto e as relações cotidianas das crianças estão amplamente ligadas à instituição e aos adultos que ali estão. A forma como se atribui sentidos e significados às ações concretas são dadas por eles e pela organização das atividades (não em si, mas na forma como foram organizadas). Não há como

negar o biológico no ser humano, mas sem uma relação social não há como o biológico definir-se.

Bakhtin irá mostrar que a linguagem só pode ser analisada, na sua devida complexidade, quando considerada como fenômeno socioideológico e apreendida dialogicamente no fluxo da história. Sua concepção de linguagem vai ser construída a partir de uma crítica radical às grandes correntes da lingüística contemporânea, por considerar que essas teorias não trabalham a língua como fenômeno social. A problemática que envolve intensamente a reflexão de Vigotsky é a elaboração de uma teoria sociopsicológica da relação pensamento e palavra como processo dinâmico, e a compreensão da linguagem como preenchendo funções específicas na constituição das funções psicológicas superiores e na construção da subjetividade. Se por um lado Bakhtin constrói uma nova concepção de linguagem, rompendo com a lingüística tradicional, por outro lado, Vygotsky elabora uma teoria da relação pensamento e palavra a partir de uma crítica radical às principais correntes e tendências da psicologia de sua época. (JOBIM E SOUZA, 2003, p.94)

Desta forma, entender a linguagem e a utilização dela como tão significativa na construção de conceitos, significados, pensamentos e apropriações culturais, exigiram de Vigotski, na elaboração da sua teoria do desenvolvimento humano, um olhar atento para as crianças, passando pela pequena infância e também pela infância pré-escolar¹⁸.

Discutindo a docência na/para a instituição escolar da/para a infância, considerando o cotidiano como um conteúdo formativo ou como um elo de constituição da pessoa é importante discutir a atividade principal da criança neste cotidiano como sendo ou como devendo ser a brincadeira.

A TEORIA DA ATIVIDADE E A ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA: BRINCADEIRA, DOCÊNCIA E LINGUAGEM.

Leontiev (1904-1979), principal colaborador de Vigotski, formulou a chamada “teoria da atividade” explorando a questão da relação homem trabalho (OLIVEIRA, 1995).

A atividade é a categoria central para entender a evolução humana e se constitui de maneira geral ao diferenciar-se de uma ação e está relacionada aos motivos. Partindo deste princípio, Leontiev (2006) categoriza as atividades também das crianças conforme o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida e as diferencia conforme o estágio de desenvolvimento em que essa criança se encontra. Cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio por um tipo dominante de atividade.

¹⁸ Vigotski chamou de primeira infância a fase de desenvolvimento da criança até três anos de idade e de pré-escolar acima de 3 até seis ou sete. (Prestes, 2008)

Além de se categorizar desta forma, a atividade da criança também se dá de forma diferenciada, ou seja, alguns tipos de atividade são as principais em um certo estágio, e são de maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo. Já outros tipos são menos importantes, representando no desenvolvimento um papel principal ou um papel subsidiário. (LEONTIEV, 2006)

Vigotski (em seu texto: A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança), discute se a brincadeira se constitui como a atividade principal ou apenas predominante da criança na idade pré-escolar. Diz que do ponto de vista do desenvolvimento, em certo sentido, a brincadeira é a linha principal do desenvolvimento nesta idade. Vigotski (2008) defende que, a atividade em geral está relacionada aos motivos e impulsos. No caso específico das crianças, vê que deve-se considerar as necessidades e as inclinações desta criança, seus impulsos e os motivos de sua atividade. Desta forma, os estágios etários estão totalmente relacionados às mudanças dos motivos e impulsos para a atividade:

O que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano. Particularmente, não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos na brincadeira. Sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade. (VIGOTSKY, 2008, p.25)

Mudam os interesses ou motivos, mudam as atividades. A psicologia soviética nos propõe que a brincadeira sendo uma dessas atividades, muda sua forma de incidência nas crianças conforme ela supera conflitos gerando novos motivos. Cada etapa então contará com uma determinada forma de manifestação da brincadeira e que, como já vimos, em uma criança pré-escolar não é a mesma que em um bebê. A brincadeira é tratada então como nos afirma Prestes (2011) sob o termo de “atividade-guia”:

Na abordagem histórico-cultural soviética, [...] A expressão “atividade-guia” não significa que seja a atividade que mais tempo ocupa ou que seja a mais importante ou que a única presente naquela etapa do desenvolvimento. É guia porque, em certa idade, vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações. Cada atividade-guia surge dos conflitos gerados no âmbito da atividade-guia antecedente, numa relação dialética. (PRESTES, 2011, p.2)

Quando somos bebê, nossa relação com o mundo se restringe a dependência que mantemos com os adultos que nos cercam e por meio deles vamos construindo significados. Conforme nos desenvolvemos já possuímos habilidades para novas possibilidades e independência nesta relação. Separando já a palavra do objeto, surgem novos conflitos

gerando uma nova atividade-guia sucessivamente também nas próximas fases que o ser humano irá enfrentar.

Depois de algum tempo, um novo conflito toma lugar do simples desejo de manipular objetos. A vontade de fazer o que os adultos realizam, participar diretamente do mundo dos adultos faz a criança inventar uma situação imaginária e brincar daquilo que gostaria de fazer na vida real. Impedida de vivenciar a situação real, a criança inventa o faz-de-conta e os objetos, que no início servem de apoio para a invenção da brincadeira, começam a exercer um papel secundário. Pode não haver o brinquedo, mas surge a brincadeira que, a partir dos 2 anos, vai guiar o desenvolvimento psicológico infantil. A brincadeira de faz-de-conta é um campo de liberdade da criança. Nela, a criança pode ser tudo que imaginar. Mas sua liberdade, segundo Vigotski, é ilusória, já que, ao se envolver numa situação de faz-de-conta, imitando a vida real, segue regras sociais das quais toma consciência ao brincar. (PRESTES, 2011, p.4)

Considerando então a brincadeira esta atividade em constante mudança como uma atividade da criança e olhando-a somente pelo prisma das possibilidades desta inserção social e interação, a organização da brincadeira no cotidiano escolar da infância relacionando a brincadeira de faz-de-conta tem importância direta na formação/aquisição das linguagens, sentidos e significados pelas crianças?

Na perspectiva Histórico-Cultural, em um sentido mais geral, é importante observar se a **brincadeira de faz-de-conta** e os processos que a envolvem nas relações entre crianças que já apresentam possibilidade de fazer uso da imaginação e da atividade criadora.

Entre muitas questões que envolvem a brincadeira e o desenvolvimento da psique infantil, Vigotski (2008), enfatiza que ela, até certo ponto (e com algumas argumentações), está diretamente ligada aos desejos não realizados. Como já mencionei aqui, as necessidades e os motivos modificam-se na criança e conseqüentemente suas ações e atividades, Vigotski (2008):

Resumindo, há desconhecimento de tudo aquilo que se pode reunir sob o nome de impulso emotivos relacionados à atividade. [...] Pelo visto, qualquer deslocamento, qualquer passagem de um estágio etário para outro relaciona-se à mudança brusca dos motivos e dos impulsos para a atividade.[...] Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira.(VIGOTSKY, 2008, p.24,25)

Uma questão a ser discutida é o fato de que a criança na fase pré-escolar, segundo Vigotski discute, já consegue a abreviação de uma resolução imediata de seus desejos, ou seja, até os três anos de idade a criança não consegue ainda controlar a necessidade de satisfação de suas vontades, como por exemplo, pegar um objeto ou ganhar o colo da mãe.

Não que isso desapareça mais adiante, mas ocorre em um processo diferente. Além disso, muitos outros fatores estão relacionados quanto à atividade do brincar na formação da psique humana, mas quero tomar basicamente como fonte de discussão os processos envolvidos na ação do brincar com o uso da imaginação.

Os desejos não realizáveis nas crianças agora nesta fase são articulados de forma diferente e terão papel fundamental na brincadeira de faz de conta da criança, conforme nos coloca Vigotski (2008)

Porém, numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta "por que a criança brinca?". A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; [...]. Penso que a brincadeira com situação imaginária é algo essencialmente novo, impossível para a criança até os três anos; é um novo tipo de comportamento. (VIGOTSKY, 2008, p.25)

Ao fazer uso da imaginação para brincar, a criança começa a partir da necessidade de satisfação de seus desejos a reproduzir situações cotidianas e a imitar o comportamento dos adultos. Muito se discute sobre a brincadeira com o uso da imaginação neste sentido como sendo uma ação da criança totalmente livre, ao contrário, por exemplo, das brincadeiras de "jogos com regras" em que estas estão previamente determinadas. Vigotski (2008) repensa sobre isso quando afirma que nestes momentos a criança também estará suscetível às regras para brincar:

A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência. A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno. [...] Dessa forma, revela-se que, se criarmos uma brincadeira sem uma situação imaginária, então, o que resta. Resta a regra. A criança começa a se comportar conforme o que dita a situação. (VIGOTSKY, 2008, p 27-28)

A aprendizagem da criança, ocorre em todos os espaços das suas relações. É importante a intencionalidade da docência e sua relação com esta brincadeira de faz de conta no cotidiano da criança como o modo principal que dispõe para entrar em contato com as diferenças e fazer inúmeras relações, sejam elas com adultos, com objetos, ou com outras crianças.

A atividade da imaginação, no homem é muito complexa e devemos levar em conta que ela não é igual na criança e no adulto, mas de maneira geral, está totalmente relacionada a acontecimentos subsequentes e vivências anteriores, conforme Vigotski (2009):

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. [...] Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.(VIGOTSKY, 2009, p.14)

Fazendo esta relação entre imaginação como fonte de criação nos processos utilizados pelas crianças ao criar situações imaginárias, discuto se estas situações tem relação com atitudes vivenciadas anteriormente. A criança reproduz a realidade em que está colocada a partir de comportamentos que ela observa e vivencia tomando-os como “regras” ao brincar. Se convive com certos tipos de comportamentos irá reproduzi-los em suas escolhas na criação de uma situação ou cenário para uma brincadeira.

Então o que irá determinar suas escolhas será aquilo que está posto socialmente para a criança naquele momento e suas “regras” de conduta na brincadeira determinadas por acontecimentos prévios que fazem parte da construção da sua imaginação.

Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória.[...]A criança aprende a comportar-se, segundo a regra conhecida, desde os primeiros meses de sua vida. A vida de uma criança pequena está repleta de regras como: tem de ficar sentada à mesa e calada, não mexer nas coisas dos outros, ouvir a mãe. (VIGOTSKY, 2008, p.28)

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando que a análise da “prática pedagógica” em uma instituição de educação infantil se constitui de forma bastante específica e singular, as demandas das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos ultrapassam o que se define enquanto “conteúdo” ou “currículo” como acontece em uma instituição escolar de ensino fundamental, por exemplo. Nesta são

oferecidos “conteúdos” com uma lógica bastante linear e verticalizada, durante um período de tempo determinado pela coerência de funcionamento das instituições destinadas a este “público”.

Definir os momentos de educação e cuidado como sendo “uma parte” ou “um todo” do que é proposto para e com as crianças pelos profissionais que trabalham diretamente com elas é visto como algo complexo e a “ação ou prática pedagógica” em uma instituição de EI se manifesta em diferentes momentos.

Desde a Constituição de 1988 (art.205), que traz a educação como direito de todos e assim também das crianças de 0 a 6 anos, “as concepções e práticas imbricadas no caráter assistencial vai para a educação em âmbito legal” (COUTINHO, 2002), aparecendo como primeira etapa da educação básica. Apesar de que

para isso alguns cuidados foram tomados, como, por exemplo, denominá-la Educação Infantil e não Ensino (denominação dos demais níveis da Educação Básica), já que o ensino não faz parte das finalidades da educação das crianças menores de 7 anos.[...]Os termos *Atendimento Pré-escolar* por *Educação Infantil* teve o objetivo de romper com a idéia de etapa preparatória. Mas, ao incluí-la na educação básica, foi novamente posta a relação educação infantil/escola e, conseqüentemente, a idéia de ensino, ainda que este não esteja presente em sua denominação (COUTINHO, 2002, p.26 - grifos do autor).

A própria constituição histórica da ideia e concepção de criança, o surgimento da infância faz com que esses profissionais tenham um olhar controverso na sua “relação pedagógica” com as crianças.

Dessa forma, a contradição existente entre o que prevêem os documentos que regem a educação infantil e as práticas cotidianas nas instituições tem se colocado como um problema central que deve ser investigado, no sentido de desvelar quais são os pontos que precisam ser melhor abordados e discutidos junto às instituições. Quanto à questão dos cuidados, é visível no cotidiano institucional que a relação estabelecida no surgimento das instituições e ao longo do seu desenvolvimento lhes deu uma condição marginalizada, pois o cuidado é visto como atividade não-pedagógica (COUTINHO, 2002, p.27).

Ao observar o cotidiano e a docência em minha pesquisa de mestrado¹⁹, ouvi muitas falas das professoras neste sentido: “Com os pequenos tem que ser assim: aos poucos, desse “jeitinho” mesmo!”. Ou ainda: “Tudo aqui é pedagógico, né? A gente faz assim, quando troca, quando mostra alguma coisa, já trabalha o pedagógico!”. (VANZUITA, 2013, p)

O PPP da instituição eleita como campo da pesquisa, em meu entendimento, refere-se a essa questão no item 4.7 -*Organização do Tempo e do Espaço*:

¹⁹VANZUITA, Simone. Relações Étnico Raciais: Orientações Leis e Práticas nas Instituições de Educação Infantil, 2013. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina , 185 p.

Realizamos as atividades respeitando as crianças, se organizando junto com a rotina. Entretanto algumas vezes acabamos deixando as atividades pedagógicas para serem trabalhadas em outro momento, pois damos prioridade a necessidade da criança (como troca de fraldas, banho, alimentação) isto por sua vez consome boa parte do tempo [...] O nosso dia a dia na instituição é planejado de forma flexível e de acordo com as necessidades do grupo e participação das crianças [...] Procuramos alternar períodos dentro e fora de sala, dentro de nossas possibilidades, pois quando há períodos de chuva temos que permanecer o tempo inteiro em sala porque o C.E.I., não oferece um espaço coberto para esses dias. (ITAJAÍ, 2011, p.28).

Os momentos, na lógica de organização do trabalho das professoras da instituição, considerados como pedagógicos muitas vezes são os de intervalo entre uma refeição e outra ou durante a espera de irem ao parque ou aos espaços externos da instituição, desconsiderando que a aprendizagem acontece há todo momento e que suas intervenções quando desconsideradas por elas sejam talvez fundamentais nas questões discutidas até aqui. “Estas passam a ser ações que precisam de intencionalidades, ou seja de uma intervenção significativas das professoras no seu pensar e agir cotidianos” (MARTINS FILHO, 2013, p. 286)

DOCÊNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E DIFERENÇAS ÉTNICAS: A LINGUAGEM E SEU PAPEL NESSAS RELAÇÕES.

Partindo da constituição humana até a forma como as crianças se relacionam em seu cotidiano a partir de suas especificidades, discuto a importância de pensarmos a dificuldade existente na quebra de conceitos. Trata-se então não de construir novas formas de “ensinarmos” nossas crianças a encarar o preconceito a frente das diferenças étnicas, mas de propor que se desfaça o que nos foi posto até o presente momento.

Quando a humanidade decidiu que haveria pessoas inferiores a outras marcou a história dos homens e de suas relações para sempre. O modo como histórico e socialmente aprendemos a “valorar” pessoas/coisas/objetos dando-lhes sentido e significado foram colocados a partir de uma decisão na forma organizacional da sociedade. A palavra, como foi dito aqui, não é simplesmente uma palavra ou uma forma de descrever características físicas, mas sim de determinar seu valor/significado/conceito perante o grupo social do qual pertence.

O falante não é o Adão bíblico que nomeia o mundo pela primeira vez. Cada um de nós encontra um mundo que já foi articulado, elucidado, avaliado de muitos modos diferentes – *já falado* por alguém. Ao usar as palavras para falar sobre um determinado tópico, encontramos-nos já habitado por outras falas de outras pessoas. Para Bakhtin, a linguagem nunca está completa, ela é uma tarefa, um projeto sempre

caminhando e sempre inacabado. (JOBIM E SOUZA, 2003, p. 100 – grifos da autora)

Os docentes da Educação Infantil de maneira geral devem estar atentos há todos os momentos em que agem e interagem com as crianças em seu cotidiano institucional. A linguagem não se restringe ao processo entre locutor e ouvinte e a “multiplicidade dos locutores são fatos que não podem ser ignorados quando se trata da língua” e um “ouvinte dotado de uma compreensão passiva, tal como é representado na linguística geral não corresponde ao protagonismo real da comunicação verbal.” (BAKTHIN, 2003, p. 291)

A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve. O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu *todo*. O próprio locutor como tal é em certo grau, um *respondente*, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência da sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro[...] .Cada enunciado é um elo de cadeia muito complexa de outros enunciados. (BAKTHIN, 2003, p. 291- grifos do autor)

Referências

BAKTHIN, Mikail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 2003

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: A educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo**. Revista Criança – Ministério da Educação Vol. 43. Agosto/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista43.pdf>

ITAJAÍ, Prefeitura Municipal de Itajaí. Secretaria de Municipal de Educação. **Plano Político Pedagógico do C.E.I. Nossa Senhora das Graças**. Itajaí: Ed. Progressiva, 2011(b).

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin**, 2003 Papyrus- Campinas SP 7ª Ed.

KRAMER, Sônia: **Infância, Formação e Cultura: Uma trajetória de pesquisa** Disponível em: www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7390/7390.HTM Último acesso: 18/07/2014

LEONTIEV, Alexei N. VIGOTSKII, Lev S., LURIA, Alexander R.: **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone 2006. p 59-83

OLIVEIRA, Marta K: **LevVygotsky – Texto e Apresentação** – (mimeo)

OLIVEIRA, Marta K: **Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo Sócio Histórico**. 2ª Ed. São Paulo: 1995 Scipione, 1995

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da Vida Cotidiana no Fazer-Fazendo da Docência na Educação Infantil**, 2013, 306 f. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PRESTES, Zoia Ribeiro: **A brincadeira de faz-de-conta como atividade guia**. In: Congresso de Educação Básica, 2011, Florianópolis. COEB 2011, 2011. v. 1.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Por Uma concepção Multicultural dos Direitos Humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais nº 48. 1997.

VANZUITA, Simone. **Relações Étnico Raciais: Orientações, Leis e Práticas nas Instituições de Educação Infantil**, 2013, 239 f (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina

VYGOTSKY, Lev S.: **A Brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção COPPE/UFRJ) p 23-36, junho de 2008 (tradução: Zóia Prestes)

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009