

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



ELIANA PEREIRA ROLLO

**NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA: inquietações e
aprendizados de uma professora iniciante as voltas com a
Turma da Recreação**

Campinas,
2004

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Eliana Pereira Rollo

**NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA: inquietações e
aprendizados de uma professora iniciante as voltas com a
Turma da Recreação**

Monografia apresentada como exigência
parcial para a conclusão do curso de
Pedagogia pela Faculdade de Educação
Da UNICAMP, sob orientação da
Prof^a Dr^a Roseli Aparecida Cação Fontana

Campinas, 2004

UNIDADE..	F.E
Nº CHAMADA:	TQC UNICAMP
	R658 n
V.....	
TOM	1240
PRO	11/12/2004
C.....	X
PREÇO	R\$ 11,00
DATA:	29/10/04
Nº CPD	Bolsa 205151

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

R658n Rollo, Eliana Pereira.
Narrativas de experiência : inquietações e aprendizados de uma professora iniciante as voltas com a Turma de Recreação / Eliana Pereira Rollo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores – Formação. 3. Experiência. 4. Alteridade. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-141-BFE

Aprovado em junho de 2004

Prof^a Dr^a Roseli Aparecida Cação Fontana

Prof^a Dr^a Ana Luiza Bustamante Smolka

Dedico este trabalho
a minha querida mãe Marlene,
por seu amor incondicional
e pela força e coragem
com que nos criou

AGRADECIMENTOS

A minha mãe pelo apoio em todas as minhas escolhas. Obrigada, mãe!
O que seria de nós sem você?

A meus irmãos, Marco e Jú, pela presença constante em minha vida.
Obrigada!

A memória de meu saudoso pai:

*"Menina chorona sempre triste. Porque seu pranto persiste?
É porque ele partiu um dia? É porque ficar não podia?
Não chores menina. Do arvoredo, eis algo para acalmar
seu medo. A distância pode parecer separação
Mas ele vive em seu coração".*

A meu companheiro Gilberto, pelo amor, paciência e apoio em todas as horas. Obrigada! *"Foi assim, como ver o mar, a primeira vez que meus olhos se viram no seu olhar..."*

A meus avós, vó Norica (*in memoriam*), vó Bárbara e vô Maurício. Muitas saudades e lembranças! Que maravilha vocês terem sido presença tão constante e marcante em minha vida. Obrigada!

A minhas tias e tios, pelo carinho, atenção e conforto em vários momentos de minha vida. Obrigada!

A Maria Helena, pelo apoio e aconchego no início desta caminhada, aqui, em Campinas. Obrigada!

A minhas queridas amigas (Nádía, Jú, Rê, Clau, Aninha, Pri, Elisa, Mari, Carol, Deni e Margareth), que sempre estiveram dispostas a me ouvir e a me ajudar. Obrigada! *"Amigo é coisa pra se guardar, debaixo de sete chaves, dentro do coração".*

A minha turma de Pedagogia 2000 (noturno). Quantos momentos compartilhamos juntos! Obrigada!

A Rô, professora inesquecível! Pelo carinho, compromisso e dedicação e por me possibilitar enxergar a "boniteza" em ser professora. Obrigada, de coração!

A Denise Furgeri, pelo exemplo de alegria e entusiasmo que é para mim. Por me fazer acreditar nas possibilidades de um mundo melhor!

A querida professora Ana Luiza Smolka, pelo exemplo de professora que é e pela gentileza em ter aceito o meu convite em ser a segunda leitora. Obrigada!

A todos os meus professores, que contribuíram para a minha formação. Obrigada!

Ao Ade (Ademilson Camargo) que ao longo desta caminhada na Unicamp, sempre esteve pronto a ajudar nas minhas dificuldades com o computador. Obrigada!

A todos os colegas, diretores e funcionários da escola. Obrigada pela convivência e aprendizagem.

E a todos os meus queridos alunos com os quais muito aprendi e ainda continuo aprendendo. Muito obrigada! Aqui escrevo um poema para homenageá-los...

"A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstraída completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não abruma a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor:chora - o que é mais expressivo do que abstrair: "estou sofrendo". A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela inda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de "tendências" que permite pra ela ser mais total."
Mário de Andrade

"A mim a criança ensinou-me tudo".
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me para todas as coisas que
há nas flores.

Mostra-me como as pedras são
engraçadas quando a gente as tem
na mão e olha devagar para elas.

A criança Eterna acompanha-me sempre.

A direção do meu olhar é o seu
dedo apontando.

O meu ouvido atento alegremente
a todos os sons são as cócegas
que ela me faz brincando nas orelhas.

Ela dorme dentro da minha alma
e às vezes acorda de noite
e brinca com os meus sonhos.
Vira uns de perna para o ar.
Põe uns em cima dos outros e
bate as palmas sozinha
sorrindo para o meu sono...

A criança Nova que habita
onde vivo dá-me uma mão
a mim e a outra a tudo que
existe e assim vamos os três
pelo caminho que houver,
saltando e cantando e rindo
e gozando o nosso segredo
comum que é o de saber por
toda a parte que não há
mistério no mundo e que
tudo vale a pena."

Alberto Caeiro

RESUMO

O presente estudo focaliza meu primeiro ano de trabalho como professora de Recreação. Seu ponto de partida foi um diário em que descrevia os encontros da recreação e as impressões por eles deixadas em mim, em que relatava conversas informais e formais que mantive com meus pares, com a diretora da escola e com alguns pais de alunos e em que registrava as dúvidas e os questionamentos que dirigia a mim mesma.

Em meu re-encontro com esse diário, no ano seguinte ao que foi produzido, procurei problematizar e analisar, com as contribuições de Benjamim, Vygotsky e Larrosa, como a professora de recreação foi se constituindo em mim, mediada: a) pelas relações vividas na escola; b) pela memória discursiva dos professores acerca de sua profissão; c) pela formação recebida na Universidade, materializada tanto nas concepções de infância, educação e escola por mim assumidas, quanto nas leituras e referências a que recorria para embasar meu trabalho e avaliá-lo; d) pelo exercício de reflexividade possibilitado pelos registros e neles materializado.

A experiência vivida foi situada no processo social mais amplo de redefinição dos papéis sociais da escola nas atuais condições de produção de vida da criança e da família nos grandes centros urbanos, do qual emerge a recreação como um novo lugar social em instituição na organização escolar.

SUMÁRIO

O COMEÇO - 1

O CAMINHO - 6

A RECREAÇÃO; UM NOVO LUGAR SOCIAL EM
INSTITUIÇÃO NA ESCOLA - 18

COM A MÃO NA MASSA: A RECREAÇÃO ACONTECENDO... 26

CONSIDERAÇÕES FINAIS - 53

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 57

O COMEÇO

Encontrar o movimento primeiro - o nó.
O nó. Um único, para tantos motivos.

Nilma Lacerda

O começo

Em fevereiro de 2003, iniciei minha carreira como professora em uma escola particular. Uma professora diferente... Diferente por vários motivos... Primeiro, porque as aulas desta escola aconteciam no período da manhã, e o meu trabalho era à tarde. As crianças com quem eu trabalhava eram crianças que de manhã freqüentavam o maternal, jardim e pré. Não havia uma turma fixa, nem um número fixo de crianças. A cada dia a composição e o tamanho do grupo mudavam. Havia crianças com as quais eu me encontrava apenas um dia da semana. Outras, acompanhavam-me por dois ou três dias. Não tinha uma sala própria. Não participava das reuniões com os pais, só fazia relatório de grupo e não tinha a cobrança com relação a conteúdos como acontecia com as outras professoras. Contudo, era uma professora. Era a professora da Recreação.

Recreação foi o nome dado para o período da tarde desta escola. Começava ao meio dia, com o almoço e terminava às 16:30h. Ela era oferecida para as crianças que cursavam a educação infantil. Surgira a pedido dos pais que precisavam de um lugar onde deixar as crianças. Em geral, essa necessidade era decorrente de suas condições de trabalho. Um pequeno número de crianças permanecia na escola porque o irmão mais velho tinha atividade extra e por isso o pai resolvia deixar o filho menor, vindo no final da tarde, buscá-los de uma só vez. Havia algumas exceções: os filhos únicos, cujos pais preferiam que ficassem na escola, ao invés de ficarem em casa sozinhos.

Os apelos dos pais evidenciavam uma nova realidade da família e da criança que, chegando à escola, punha em questão a sua tradicional função social de instrução. A escola, por sua vez, sensível aos apelos dos pais, ao instituir a recreação, re-ordenava sua tradicional forma de organização, criando um novo papel social em seu interior. E nesse sentido, a recreação era uma novidade.

Não uma novidade desconhecida, mas uma novidade no funcionamento da escola, que obrigava a re-arranjos de espaço, de tempo, de rotinas de trabalho dos funcionários, já que a recreação criou, no interior da escola, as demandas do chamado período integral, até então não experimentado dentro dela. Ela trazia consigo um horário de almoço, a presença das crianças pequenas em um período em que a escola era ocupada apenas pelos alunos mais velhos e a necessidade de planejar o acesso dessas crianças a espaços (como a cozinha

e refeitório, por exemplo) que normalmente estavam sempre disponíveis aos professores e alunos do turno da tarde. Era uma novidade também em termos do tipo de atendimento a ser garantido às crianças.

Foi nesse contexto de reorganização que cheguei, como professora iniciante, à escola. Quando comecei a trabalhar a diretora deixou bem claro que o meu trabalho com as crianças era pedagógico. Não era porque elas já tinham freqüentado a escola de manhã, que eu, à tarde, iria ser a babá delas. Nada disso: “*Você é a professora da Recreação*”, disse-me.

Pois bem, mas e aí? O que era ser a professora da Recreação? O que era o pedagógico com que ela definia meu trabalho? Essa foi a minha grande questão durante o ano de 2003.

A cada brincadeira, a cada atividade, a cada palavra, a cada momento que eu vivia com as crianças, eu me perguntava: será que o que eu estou fazendo é certo? Será que o meu trabalho está sendo pedagógico ou estou apenas pajeando essas crianças? O que preciso fazer? O que preciso melhorar? É claro que em mim também existiam as dúvidas de uma professora iniciante e sem experiência, contudo, a grande indagação era: o que é ser professora da Recreação?

Como ser? Como fazer? Como propor atividades? Quais atividades? Que interesse teria o parque para as crianças, se ele era uma das atividades rotineiras do período da manhã? E os outros espaços da escola? E as estórias? E os brinquedos existentes na escola? Como utilizar todos esses recursos com um caráter não escolar?

Eu também me indagava em relação ao que estariam fazendo as crianças naquele período se estivessem em casa? Descansariam? Elas brincariam? De quê? Com quem? Como brincar com elas? Deixá-las brincar? Organizar a brincadeira? Teria que organizá-la? Como fazê-lo? A brincadeira seria passatempo no período da tarde? O que mais poderia ser e significar o brincar?

Em meio a estas indagações o que eu mais queria era encontrar o melhor caminho para conduzir o meu trabalho com as crianças. Como identificar o trabalho a ser feito? Como fazer que ele fizesse sentido para as crianças que não eram as mesmas todos os dias? Como dar identidade para a Recreação?

Quanto ao meu lugar na escola, perguntava-me: qual a minha relação com os pais? E a relação com os colegas que só via de vez em quando? E a relação com a direção?

Eu queria que a Recreação fizesse sentido para mim e para as crianças, que as brincadeiras, as atividades, os livros, as histórias que compartilhássemos deixassem marcas, que as crianças se sentissem felizes e respeitadas com as propostas e com as escolhas que eu fizesse. Queria também que as propostas e as escolhas fizessem sentido para os profissionais da escola, para os pais... O reconhecimento vindo do outro estaria indiciando para mim o acerto ou o desacerto dos contornos que vinha dando ao lugar social que eu ocupava: o lugar da Professora da Recreação.

Celestin Freinet, em “A Pedagogia do Bom Senso” (2000, 129), alertava-me:

As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. Precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e superior. As crianças precisam de pão e de rosas.

As indagações com relação ao meu trabalho e o desejo de compartilhar pão e rosas com as crianças levaram-me à decisão de tematizar essa vivência no Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, optei por realizar um relato problematizado da experiência vivida.

Os relatos de experiência compõem um gênero discursivo¹ que teve expressiva circulação nos meios educacionais na década de 80, do século passado. Eles remetem aos sentidos que o vivido produz no sujeito, pois tal como define Larrosa (2003), experiência é aquilo que nos passa, o que nos afeta. Por isso, tais relatos caracterizam-se pelo uso de um discurso marcadamente pessoal, enunciado em primeira pessoa.

Tive a oportunidade de ler um dos relatos de experiência dos anos 80, durante o curso de Pedagogia – *A paixão de conhecer o mundo* – de Madalena Freire. Encantei-me com seu modo de dizer e com a possibilidade de pensar, de organizar, de voltar ao vivido e refletir sobre ele, que encontrei nesses textos.

¹ De acordo com Bakhtin, os gêneros de discurso são formas mais ou menos estáveis de enunciado que se relacionam com as diferentes formas humanas. (*Os gêneros de discurso*. In *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 199, 277-327)

Com o qualificativo “problematizado”, que acrescentei ao gênero relato de experiência, procurei caracterizar um certo esforço analítico do vivido, resultante das perguntas que formulava a mim mesma e a meus interlocutores. Tarefa não muito fácil, mas que se mostrou necessária para que eu mesma entendesse melhor a formação no trabalho por mim experimentada.

Ao concluí-lo, encontrei-me diante de um relato (minha orientadora talvez escrevesse inventário, um pequeno inventário) de achados e perdas. Achados de sentidos e possibilidades do trabalho educativo e do fazer docente. Perda das certezas, pois “...só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir.” (Larrosa, 2003, 181)

O CAMINHO

*Caminhante, não há caminho,
O caminho é feito ao andar.*

José Antônio Machado

O caminho

Para fazer este relato de experiência recorri a um diário em que registrei momentos do meu trabalho. Todos os dias, depois do trabalho e das aulas na Faculdade, eu chegava em casa e narrava o que havia acontecido durante a tarde na Recreação.

Cansada, muitas vezes angustiada com os tropeços do dia, outras vezes alegre com as pequenas descobertas e aprendizados alcançados, sentava-me à mesa de estudos. O caderno de registros aberto, a data marcada no alto da página, o queixo apoiado nas mãos, rememorava a tarde vivida. Revia os acontecimentos do dia, o movimento da escola, seus espaços e lugares. O refeitório, a agitação do almoço, os corredores, o parque, as salas, o banheiro distante, de onde as crianças me chamavam para ajudá-las a se limparem, a lavar as mãos, abotoar a roupa...As vozes ruidosas e as risadas das crianças ressoavam em meus ouvidos. Sorria com as lembranças doces, os gestos de carinho que trocávamos, seus pedidos de ajuda. Voltava a sentir o desnorteamento experimentado por não saber como agir diante de suas recusas, de seus desafios e da desvalorização com que acolhiam minhas sugestões. Sentia o rosto vermelho ao recordar uma falta da qual não me perdoava.

E então, seguindo a inspiração benjaminiana, experimentava-me na narrativa das vivências profissionais em que me iniciava.

A narrativa, segundo Benjamin (1987, 205):

não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida tirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Narrava impressões sobre as atividades desenvolvidas. As crianças tinham gostado ou não? O dia tinha sido bom ou tumultuado? Por quais motivos? Registrava também minhas ações, minhas dúvidas, minhas angústias, meus erros e meus acertos, sem tentar explicá-los. “A narrativa, não explica nada. Ela produz sentidos” (Fontana, 2000, 46). Narrava o acontecido e, nele, a mim mesma, na profusão de sentidos em que me divisava.

“Desabafo. Estou em crise. Nestas últimas semanas, tenho me cobrado muito em relação ao meu trabalho. Sinto-me incapaz e sem criatividade. Incapaz no que diz

respeito a fazer realmente um trabalho pedagógico concreto, material. Mas como assim? O que é um trabalho pedagógico concreto no meu entender?

Sabe, procuro propor para as crianças, atividades diferentes daquelas que já vivenciaram no período da manhã. Tento explorar espaços diferentes na escola, proponho brincadeiras e brinco junto com elas. Conto estórias e muitas estórias. Estórias dos livros e estórias minhas também. Todos os dias, a primeira roda da tarde, é para contarmos as nossas novidades, o que aconteceu de especial, ou de triste em nossas vidas. Elas falam, eu falo. Procuro ouvir as crianças, deixo-as falarem, falarem... Sabe, não consigo ter um produto material, sei lá, algo realmente concreto que eu diga: hoje, as crianças produziram isto. Tenho me esforçado em criar coisas diferentes, que fujam do registro que elas já fazem bastante de manhã. Sinto me despreparada neste “fazer pedagógico”. Tem dia, que nós só brincamos, mas e aí? Eu me pergunto? Cadê o produto final? Será que tem que ter produto material? O que fazer? Como fazer? Às vezes, eu acho que tem que ter este produto material, pois, tenho a sensação de que a escola quer isto. Mas, e o nosso dia-a-dia, as nossas relações, os nossos abraços, o nosso choro, a nossa imaginação que voa através das estórias? O que é significativo para as crianças, o que é significativo para mim?” (C.R.², 02/09/03)

Foi assim, escrevendo, que fui documentando dia-a-dia meu percurso como professora iniciante. Essa escrita cotidiana é parte da metodologia deste trabalho. Digo que é parte porque, como destaca Mário Osório Marques (1997), apesar de aparentemente solitário, o ato de escrever é interlocução.

Interlocução com o leitor virtual, “que nos espia por cima dos ombros” (op cit, 9). Um leitor que, como diz Marques, acompanha todo o tempo aquele que escreve. Um leitor a quem ele se dirige _ Sabe, procuro propor para as crianças, atividades diferentes daquelas que já vivenciaram no período da manhã. Sabe, não consigo ter um produto material, sei lá, algo realmente concreto que eu diga: hoje, as crianças produziram isto. O que fazer? Como fazer? _ mesmo sem esperar uma resposta audível, mas cuja “companhia, muda e desafiante” (op cit), mantém o sentido da escrita.

A quem eu me dirigia enquanto escrevia? Na verdade o caderno de registros surgiu porque tinha em mente problematizar minha experiência de trabalho no TCC. Assim minha

² Caderno de Registro

orientadora pediu que eu registrasse em um caderno o que tinha sido marcante para mim no decorrer da tarde vivida com as crianças. E foi isto que fiz.

Escrevendo pensava em mim, dirigia-me a mim mesma. Pensava também nas crianças, na diretora, nos pais... Esses interlocutores todos, não me acompanhavam todo o tempo: ora um, ora outro entrava em cena comigo.

Mas, é também a escrita uma interlocução “com os que estão com a mão na massa das práticas que buscamos entender” (Marques, op. cit, 24) e com os autores que lemos e a quem apelamos, recorrendo a argumentos e explicações que poderiam ser os nossos. Na escrita, apropriamo-nos das vozes que enunciam princípios e valores sobre essas práticas; princípios e valores esses, que nos constituem sem que muitas vezes nos demos conta deles. Tomamos emprestadas a seus autores, palavras, teses, modos de dizer, de destacar, de convencer, tanto para concordar com elas quanto para delas discordar. No exercício do livro ao texto que se escreve, do texto que se escreve ao(s) livro(s), conversa-se muito e “o escrever puxa leituras que puxam o reescrever” (op cit, 10).

A escrita entreteceu-se, ao longo do percurso, à leitura. Mas uma leitura diferente da que eu fazia na universidade como aluna. Com a escrita, pela escrita encontrei um outro modo de ler, que surgiu da necessidade de iluminar as minhas dificuldades. Enquanto eu escrevia materializava as minhas dúvidas e clareava a partir das muitas leituras que ia fazendo conceitos que estava elaborando no meu fazer. Com essas leituras comecei a entender a famosa articulação teoria e prática de que tanto ouvira falar durante o curso. Articulação difícil de fazer quando só se estuda.

Passara quatro anos na Faculdade, estudando e estudando muito. Ali encontrara teorias que vieram ao encontro de pensamentos e também de encontro com pensamentos e idéias que eu tinha a respeito da criança. Sempre acreditei que a criança fosse capaz de fazer e criar coisas, que a relação entre adulto e criança deveria ser uma relação de diálogo, na qual ambos trocariam experiências, que a criança deveria brincar e vivenciar diversos tipos de situações: na água, na terra e nas alturas... Durante o curso de Pedagogia, muitas dessas idéias que eu tinha foram confirmadas e permaneceram. Outras foram acrescentadas. As obras estudadas, as falas dos professores ensinaram-me que, na educação infantil, o professor não iria dar aula, mas sim, que ele iria criar condições, organizar o espaço, o

material, o tempo para que a criança vivesse sua infância e produzisse sua “cultura infantil”.

Assim, procurei pautar o meu trabalho nos princípios teóricos que estavam embutidos na minha formação, tais como: criança competente e capaz, brincar como categoria pedagógica e direito fundamental da criança, professor da Educação Infantil como aquele que educa, cria condições, cuida, observa, brinca junto.

Embora as referências estudadas e as condições vividas explicitassem, em grande parte, as respostas para as minhas indagações e dificuldades, eu não as conseguia ler de imediato. Confesso que na prática, eu me deparei com situações de não saber se o que eu estava propondo para as crianças era compatível com aqueles princípios, se eu estava organizando o trabalho em um caminho certo, se as propostas que desenvolvia eram pedagógicas, se as atividades que eu estava propondo eram interessantes ou se eu estava apenas ocupando o tempo das crianças e o meu.

“Vai dar tudo certo, são angústias de jovem, tudo se acalmará e terei um grande sonho onde todas as coisas ficarão aclaradas? E eu saberei o certo e o errado?” (Lacerda, 198, 78)

Nesse processo, fui percebendo com Vygotsky que “não existe vontade permanentemente estabelecida”, o que existe, é um âmbito de possibilidades que vamos aprendendo em nossas relações sociais.

Assim, comecei a me perceber como professora da Recreação, nos outros que partilhavam comigo as relações na escola e que davam sentidos a esse lugar: meus alunos, os pais dos alunos, os colegas de trabalho... Como nos diz Fontana (2000, 158), a “prática do registro, como ação social sobre nós mesmos, nasce de nossas ações sobre o outro e das ações do outro sobre nós, de modo que cada momento que vivemos é nosso e também alheio. A alteridade é constitutiva.”

Desta maneira, assumindo ainda, as teses de Fontana (op cit) de que é no movimento mediado pelo outro que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamos-nos, posso dizer, que foi nestes encontros com o outro, que me vi desestabilizada nas minhas ações e nas minhas crenças.

Se registrar o cotidiano pela escrita, nessa interlocução desdobrada em muitas leituras, possibilitou-me momentos de aprendizagem do trabalho, no próprio trabalho, nos quais eu me perguntava pelas especificidades da recreação, também colocou-me em interlocução comigo mesma. Como autora, destaca Marques (1997, 25), fui eu mesma a minha primeira leitora:

À medida que escrevo realizo uma primeira leitura de meu texto, pois busco fazê-lo significativo do que viv[i], sinto [e senti], penso. Mas toda a vez que a ele regresso, nele deparo com novos significados.

No registro e nas primeiras, segundas, terceiras, muitas leituras que dele fazia, reencontrava-me com minhas perguntas e com os indícios de respostas a elas que estavam contidos no próprio vivido.

Foi assim, por exemplo, com a noção de tempo. Acostumada com a noção de tempo produtivo, do qual resulta um produto, uma materialidade que comprova para a comunidade escolar, que a professora e as crianças não desperdiçaram, nem fizeram um mal uso da tarde compartilhada, angustiava-me diante da ausência dessa comprovação. Imaginação e afeto marcam-se pela significação de que se revestem, são produções simbólicas voláteis. Ficam na memória mais como indícios do que como produtos acabados. Como dar visibilidade a essas experiências e seus sentidos? Por que eu me angustiava tanto por um produto, quando na Universidade aprendera (aprendera?) a valorizar o brinquedo, a atividade lúdica.

Pelo registro, fui-me dando conta do quanto os modos de viver o tempo na sociedade moderna têm raízes fortes em nossas experiências. Segundo Thompson (1991), enquanto entre os povos primitivos, o tempo era percebido e vivido no ciclo do trabalho ou das tarefas domésticas, na nossa experiência moderna, ele é externo ao nosso fazer.

O relógio diário é o do gado, a rotina das tarefas pastorais, e para um nuer as horas do dia e a passagem do tempo são basicamente a sucessão dessas tarefas e a sua relação mútua. (Thompson, 1991, 269)

Inspirado nos ciclos da colheita e do trabalho artesanal, nas sociedades pré-capitalistas, o tempo tinha um “sentido” circular, a refazer-se continuamente.

Já a especificidade de nossa experiência temporal, destaca Thompson (op cit),. Reside no uso, que fazemos, de unidades de medida externas às atividades que desempenhamos e às condições em que a realizamos.

O relógio, os cronômetros, resultantes do desenvolvimento de novos conhecimentos tecnológicos, subdividem e ordenam o tempo em durações que independem dos ciclos da natureza, do trabalho e da vida. Marcam um tempo uniforme e linear, que flui incessantemente: passa e não volta. (Fontana, 2003, 121)

Em nossa experiência temporal, o tempo fugidio não pode ser desperdiçado. Todos os intervalos devem ser preenchidos por fazeres produtivos e rentáveis. Assim sendo, instaura-se o tempo do mercado – tempo- dinheiro, produtivo, que tem que ser consumido, negociado, utilizado com o máximo de controle.

E é esse tempo produtivo que se entrelaça à organização da escola moderna. As prescrições comenianas relativas ao tempo e seu controle, apesar de criticadas continuam na escola e continuam em nós, professores. Elas são constitutivas de nossa memória profissional e configuram uma herança que não se supera tão facilmente.

Segundo a “Didática Magna” de Comenius, escrita no século XVII, a escola moderna deveria organizar-se de modo a “[...] instruir um número muito maior de alunos, com um aproveitamento muito mais certo e com maior prazer, que com a vulgar ausência de método” (COMENIUS, 1985, 455). Comenius usou como modelos para definir as bases organizacionais dessa escola, o relógio e a tipografia. A arte de ensinar exigiria uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. A regularidade, ritmo e harmonia do trabalho escolar deveriam garantir uma organização produtiva em termos de eficiência, rapidez, precisão e também de padronização.

Desta maneira, vivendo o tempo cronológico que organizava a escola, a criança era introduzida em sua lógica.

Nesse sentido, a organização da escola defendida por Comenius, explicita um projeto de formação do homem moderno. Nesse projeto, o controle do tempo tem centralidade, sustentando-se na vigilância rígida, na coordenação eficaz das tarefas e no disciplinamento dos corpos, tendo em vista a interiorização individual de novos gestos, de novos ritmos, de novas condutas sociais. (Fontana, 2003, 136)

Além da questão da comprovação do uso do tempo, outra situação que aprendi a elaborar em interlocução com os registros feitos, foi a não coincidência entre o planejado e

o vivido. Foram muitas as vezes em que o que eu planejava não dava certo e o que não planejava acontecia e as crianças se envolviam nas atividades e adoravam.

“Fomos brincar de massinha. Dividi as crianças em equipe. Escolhi quatro crianças e cada uma escolhia o colega para fazer parte da equipe. Mudei a disposição das mesas. Equipes montadas, mãos à obra!!! De início não coloquei muita fé na atividade, achei que as crianças cansariam rápido da brincadeira. Às vezes, eu acho, que massinha, filme, ou outras atividades parecem ser atividades para “passar o tempo”. Às vezes, eu acho que tenho que propor para as crianças, atividades mais pedagógicas, algo que seja mais formal, para elas se interessarem e aprenderem alguma coisa. Hoje constatei que isto que às vezes penso, não tem nada que ver. As crianças de início, brincaram cada uma em suas equipes. Algumas, brincaram individualmente na mesma equipe. Outras (meninas da primeira série), trabalharam juntas: fizeram bolachas e o mais interessante foi que elas classificaram as bolachas em formato, tamanho, sabor. Foi super interessante! A equipe do M. começou a trabalhar individualmente, mas, depois, fizeram uma cobra, todos juntos. O J. e o H. fizeram um sanduíche.

O M. pediu para eu medir a cobra que sua equipe fez. Então, peguei uma régua e comecei a medir. Disse: um metro e meio. Assim, ele deitou na mesa para ver se a cobra era maior que ele. Ela era maior. As outras crianças, da equipe do M., também quiseram deitar e compararem o seu tamanho com o da cobra. Isto foi chamando a atenção de todos que queriam observar o que estava acontecendo com a equipe da cobra. Então, o M. teve a idéia de juntar todas as massinhas e fazer uma cobra bem grande. Mas, alguém falou: “a Eliana não quer que misture as cores das massinhas”. “Ah, já sei” - disse o M. : “é só a gente juntar a pontinha de uma cor com a outra que dá certo. E foi isto que fizeram. Todas as crianças foram emendando as cores uma nas outras e fizeram uma cobra de seis metros. “Nossa, essa cobra dá três Elianas”. Assim, perguntei:

- Que tipo de cobra é esta?
- “É cascavel”.
- Mas será que a cascavel tem este tamanho?
- “Ah, eu acho que sim”.
- “A jibóia engole gente”.

Então, eu propus que as crianças pesquisassem sobre as cobras. Eu também iria pesquisar, pois, não tinha certeza do que falar para elas.” (C.R.*, 26/05/03)

Nesses momentos indagava-me: qual o meu papel? Como fazê-lo efetivamente acontecer, se o inesperado e as saídas apontadas pelas crianças mostravam-se mais “produtivas” (no sentido não só da significação, mas também do envolvimento e duração que asseguravam) do que aquilo que eu propunha? O que fazer? Deixar acontecer espontaneamente? Continuar planejando de um outro modo?

Posso dizer que ao registrar minhas dificuldades e descrever as minhas ações pensava melhor sobre elas, mas sofria com a falta de idéias que nelas encontrava, com a carência de estratégias, com meu não saber fazer. De onde vinha o sentimento de não saber, não ser criativa, frente a situações como essa? E de onde vinha o “acerto” das crianças, que tanto me encantava?

Embora tivesse lido Paulo Freire - a professora aprende com o aprendiz – cobrava-me os acertos. As surpresas que as crianças causavam com suas iniciativas entusiasmavam-me, mas logo em seguida eu me cobrava por mais criatividade, por mais direção.

A escrita, distanciando-me da situação imediata vivida, ajudava-me a perceber o quanto as crianças trabalhavam minha zona de desenvolvimento proximal³, como professora, e como, muitas vezes, eu me mostrava alheia a elas.

A possibilidade de re-significação, aberta pela leitura dos registros, atenuando a dimensão dramática inicialmente conferida a muitas situações da recreação, ajudou-me a considerar a imagem de professora que eu desenvolvera e o quanto ela era pautada na capacidade de imprimir uma direção ao trabalho das crianças, reconhecendo, valorizando e promovendo as manifestações de um saber sistematizado e de atividades que evidenciassem desenvolvimento cognitivo – como a classificação desenvolvida pelas meninas que brincaram de produzir bolachas. Fui-me dando conta, também, do quanto os princípios pedagógicos que sustentavam essa figura de professora criavam dificuldades para ajustar essa imagem com uma outra condição social de produção do ser professora que a recreação me demandava.

³ De acordo com Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal diz respeito a “distância entre o nível de desenvolvimento que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (Vygotsky, 1993, 97)

Permitindo que eu organizasse minhas dúvidas, analisasse minhas ações e vislumbrasse possibilidades de novas atitudes e de novas interpretações para as dificuldades encontradas, a escrita preparou-me, muitas vezes, para a interlocução face a face com a diretora da escola, com minhas colegas, com a orientadora deste trabalho.

Essas interlocuções que acabavam sempre em trocas de experiências (*“experimenta isso, faz aquilo”*), em apoio (*“calma, no começo é assim mesmo, aos poucos você vai aprendendo”*), em análises do vivido e indicações de leitura (*“Bem, Eliana, vamos analisar para que a gente planeja um trabalho? Que tal lermos alguma coisa sobre a brincadeira e o desenvolvimento da criança!”*), também foram parte muito importante da metodologia deste trabalho. Os encontros com o outro foram fundamentais para que eu me aproximasse de mim mesma e de meu trabalho.

Muitas foram as dicas que os colegas me deram de como preparar uma tinta diferente, idéias de brincadeiras, como fazer massinha e outros jeitos de fazê-la, como lidar com situações em que a criança desobedece e bate no amigo, enfim...

A conversa semanal com a diretora, pontuava-me o que estava fazendo e propondo de interessante para as crianças. Neste diálogo, desabafava minhas angústias, meus acertos e meus erros. A diretora, dizia-me: *“bacana, o projeto da Culinária, continua com ele”*; *“acho que agora, você deveria propor receitas mais saudáveis”*; *“na terça-feira, você poderia brincar de.”* Em outros momentos, eu desabafava: *“a turma de quinta-feira está complicada, tenho criança muito pequena e criança maior. Está difícil de reunir os interesses para uma atividade.”* *“O L está me preocupando. Nada do que proponho parece atingi-lo. Aliás, algumas coisas, sim. Na verdade, ele só brinca ou faz atividades na hora em que ele quer.”*

Nas orientações, as análises dos registros feitos e as indicações de leitura, ajudavam-me a ver condições e sentidos até então não considerados por mim. Embora essas condições e sentidos estivessem marcados nos registros, para que ganhassem visibilidade precisavam ser abordados com outros olhos, munidos de algumas “lentes” teóricas, que eu não conseguia utilizar sozinha.

O conjunto dessas conversas, mais ou menos formais, não foi registrado diretamente. Os sentidos que em mim produziram, transformados em tentativas de ação na recreação, em leituras e análises foram se somando e deixando também suas pegadas nos

registros, possibilitando-me, hoje, reconstituir, senão plenamente, elementos e momentos significativos do processo em que a professora ia sendo em mim produzida.

Em termos metodológicos, trabalhei então com registros feitos de memória. Registros do vivido, registros dos efeitos das interlocuções experimentadas ao longo de um ano de trabalho – interlocuções com os livros, com as crianças, com os colegas professores, com os pais de meus alunos, com a diretora da escola, com a orientadora deste trabalho e comigo mesma. Registros pessoais com os quais busquei compreender a professora de recreação que cheguei a ser.

Esse esforço compreensivo demandou o que chamei de problematização, palavra que, no contexto deste trabalho, deve ser entendida como fazer perguntas a mim mesma e a meus interlocutores.

Registros e problematização tornaram possível que eu me voltasse para mim mesma, em um exercício de reflexividade. A reflexividade, hoje tão valorizada nos discursos sobre formação de professores, não nasceu dentro de mim, mas das situações vividas na escola.

Como assinala Vygotsky, a autoconsciência, ou seja, a tomada de consciência de si mesmo, se dá pelo outro. A consciência de nossa própria individualidade organiza-se e desenvolve-se em nossas relações sociais: tornamo-nos nós mesmos através dos outros.

Fontana (2003, 62), assumindo os pressupostos de Vygotsky e de Bakhtin, assinala que somente em relação ao outro tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer. A partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros e percebendo os julgamentos dos outros sobre nós próprios tomamos consciência de nós mesmos., de nossas especificidades e de nossas determinações. É nesse sentido, diz ela, que Vygotsky afirma que as relações com os outros, nossos modos de agir com/sobre os outros, tornam-se formas de relação e de ação sobre nós mesmos.

O esforço reflexivo conduziu-me à compreensão de que:

A formação humana se dá n[a] multiplicidade de momentos, experiências e aprendizados temporais essenciais à vida. As relações de produção humana são entrecobertas com nossas

angústias, com nossos desejos, com nossas expectativas racionais, com nossas inclinações (Viella, 2003, 58).

Há portanto uma concepção de formação que sustenta a construção deste trabalho – formamo-nos nas relações sociais vividas com o outro e por ele mediadas. Os significados e sentidos produzidos nessas relações intersubjetivas constituem-nos, assim como a tomada de consciência do que chegamos a ser. O acesso a essas relações é possível pela narrativa: narramos e somos narrados. “Ficamos nós, tecidos na história do outro com a mesma linha invisível, crescidos na imaginação do outro, capturados pela palavra do outro” (Freitas, 1999, 83)

A Recreação: um novo lugar em instituição na escola

A sociedade não tem lugares próprios para as crianças. O problema central hoje é: como fazer com que as crianças tenham uma vida que não seja perigosa, ociosa, e, ao mesmo tempo, que não seja essa vida escolar absurda, em que se confunde a segurança da criança e a instrução.

Jean Hébrard

A recreação - um novo lugar social em instituição na escola.

Ao indagar o que era ser professora da Recreação, durante esse ano de aprendizado, eu assumia a questão como uma questão pessoal, uma preocupação de caráter individual nascida do meu não saber como agir. Hoje, reconheço que para além das dificuldades pessoais, cabe questionar também como surgiu, por que surgiu esse papel social na escola e sua relação com as práticas e a memória profissional e discursiva⁴ constitutivas do “ser professora”.

A figura da professora de recreação, sem compromisso com conteúdos, sem turma fixa, sem espaço definido contrapõe-se ao papel social que a professora exerce dentro da escola, trazendo à discussão, por sua vez, o papel social que a escola vem exercendo nos dias atuais. Que necessidades e sentidos outros estão se produzindo dentro da escola e como eles têm levado à produção de novos lugares sociais dentro dela?

Segundo Jean Hébrard, historiador e educador francês, em entrevista à Revista Presença Pedagógica (mai/jun.2000:12), nos dias atuais, a escola vem tendo o seu papel social revisto. Ela, não é mais só lugar de formação, porque as cidades mudaram e as crianças mudaram.

As crianças constituem, hoje, um grupo social novo. As mudanças por que vem passando a organização das famílias, evidencia que hoje as crianças não são mais uma realidade somente da família. Elas existem no mundo e o que se percebe é que a sociedade não tem lugares próprios para elas.

Essa consideração de Hébrard leva-me a pensar na história social da criança, ou seja, nas especificidades historicamente construídas acerca do sentimento de infância. Se na Idade Média, o sentimento era de descaso, sendo a criança considerada um mini-adulto, após a Revolução Industrial, a concepção se modifica e a criança assume um lugar de destaque, de diferenciação, sendo defendida, como necessária, sua moralização.

Segundo Áries, na Idade Média, no início dos tempos modernos e, por muito tempo ainda, nas classes populares, as crianças se misturavam com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das avós, aproximadamente

⁴ Por memória discursiva estou me referindo ao “conjunto de saberes e valores que sustentam a prática discursiva, ou seja, a própria produção de linguagem, em um grupo social”. (Payer, 2000, 19)

aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. A transmissão dos valores e dos conhecimentos à criança não era assegurada, nem controlada pela família. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. Assim, a transmissão de conhecimento de uma geração a outra era assegurada pela participação das crianças na vida dos adultos.

A família cumpria uma função – assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes – mas não penetrava muito longe na sensibilidade. Ela não tinha função afetiva e também não se preocupava com a educação das crianças, já que nesse período histórico e nas formas de sociabilidade dele remanescentes nas classes populares, a criança era considerada companheira do adulto.

Entretanto, a partir do século XV, um novo sentimento da infância começa a se configurar, juntamente com a privatização da família. A criança passa a ser vista como fonte de relaxamento e distração, pela sua ingenuidade e graça (paparicação), assume um lugar central na família e sua educação torna-se um objeto de preocupação no início dos tempos modernos. A escola substitui a aprendizagem convivencial como meio de educação. A criança deixa de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles.

O interesse pela educação animou um certo número de eclesiásticos e juristas, que ao longo dos séculos XVI e XVII, desencadeiam uma verdadeira moralização da sociedade: influenciando a história da escola e sua transformação em colégio vigiado. As ordens religiosas tornaram-se ordens dedicadas ao ensino. O seu ensino não se dirigia mais aos adultos, como o dos pregadores ou dos mendicantes da Idade Média: era essencialmente reservado às crianças e aos jovens. Aos pais ensinou-se que deveriam ser os guardiões espirituais de seus filhos. Eles eram responsáveis perante Deus pela alma, e até mesmo, pelo corpo de seus filhos.

Essas transformações históricas produziram uma concepção de infância assentada na imaturidade da criança. Ou seja, passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos. Nesse contexto de re-significações, a família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função

moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos. A família começou, então, a se organizar em torno da criança e a lhe dar importância.

Juntas, a família e a escola retiraram a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solidão da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos.

Esse processo de privatização da infância, segundo Carvalho e Beraldo (1989), está na raiz do mito da criança “incompetente” e do mito do futurismo.

O mito da incompetência parte da idéia de que a criança é um organismo incompleto, incompetente e inadequado, e que por uma série de progressões mais ou menos lineares se tornará um organismo complexo, completo e competente, ou seja, um adulto. Por isto, a criança é vista como um adulto em miniatura, uma tábula rasa que precisa de modelos e estímulos para aprender modos adultos de pensar e de se comportar.

Intrinsecamente ligada a essa concepção, está a noção de que a infância é um período de promessa, isto é, o que importa é o que a criança virá a ser no futuro: “na sociedade centrada no adulto, a criança não é. Ela é um vir a ser” (Rosemberg, 1976, 1467)

Esses dois mitos asseguraram à família o cuidado e a educação moral das crianças e à escola moderna o papel de instrução/formação intelectual e de continuidade da moralização. Assim, na família e na escola as crianças viviam formas de sociabilidade distintas.

Na família moderna, a criança era cuidada, tinha suas necessidades de alimentação e repouso asseguradas, aprendia os cuidados de si mesma, aprendia modos de dizer, de agir, valores morais e crenças, na condição de pessoa (da Matta, 1979, 186) – alguém singular, reconhecido e protegido pelos seus. Essas experiências expandiam-se nas relações de vizinhança. Da casa para a rua, a criança ampliava seu horizonte, diversificava suas relações sociais, mas ainda em um meio de maior familiaridade e de reconhecimento pessoal. As relações de vizinhança marcaram a infância e adolescência de muitas gerações, que cresceram compartilhando as ruas e espaços de convivência existentes nos bairros da

cidade. Na vizinhança, a criança não estava só. O pertencimento lhe assegurava acolhida, proteção e cuidados, mesmo sem a presença imediata dos pais.

Com o ingresso na escola, as crianças experimentavam tanto a passagem para a condição de indivíduo (da Matta, op cit) – alguém que, de início, é desconhecido na instituição em que se insere, ocupa um papel social e terá que produzir seu lugar, seu pertencimento, sem o amparo dos seus – quanto eram iniciadas em relações sociais específicas, centradas na instrução.

No entanto, assinala Hébrard (2000), as novas condições de organização familiar - hoje, grande parte das mães trabalha, mantendo-se ausentes da casa e da convivência com os filhos, praticamente o dia todo – e de organização do espaço urbano - as cidades, as ruas vêm se tornando um lugar perigoso e não mais adequado para uma infância e uma juventude livres - vêm recompondo, entre as instituições, a distribuição de tarefas relativas à educação da infância (e também da juventude).

Na ausência dos pais e na falta de lugares próprios para acolher crianças e jovens, pergunta-se: o que fazer com eles? Onde deixá-los? Eles vão para as creches e escolas cada vez mais cedo, aí permanecendo por períodos cada vez mais longos. **As crianças estão na escola e vivem na escola.** Elas fazem uso da escola como espaço para viverem juntas a realidade e a sociabilidade da própria infância. Nesse uso redefinem a escola em sua função mais reconhecida, a de instrução.

A presença crescente da escola tem afetado tanto a vida das crianças, quanto as de seus professores, que vivem às voltas com uma confusão de papéis. Como professora da Recreação, via-me realizando funções que sempre atribuí a pai e mãe, como alimentação, cuidados higiênicos, modos de se relacionar com o outro – por favor, obrigado, desculpas e por aí vai... Via-me guardando as crianças, cuidando para que não se machucassem, que se sentissem acolhidas e protegidas. Mesmo sabendo que a educação infantil envolve o cuidar e o educar, eu muitas vezes, no meu dia-a-dia, perguntava-me se pela dimensão pedagógica do meu fazer. Se a professora é alguém que se define pelo ato/gesto de ensinar, o que ensina a professora de Recreação? Qual o conteúdo do seu trabalho? Perguntava-me se ao brincar não estava apenas passando o tempo; perguntava-me acerca do produto das minhas atividades: o que tinha feito com as crianças durante à tarde? Inquietava-me com as atividades que possibilitava a elas: o que propor de diferente e de interessante para as

crianças de diversas idades que já haviam freqüentado um turno escolar? O quê? Por quê? Para quê? Como?

Segundo Hébrard (op cit), um dos grandes problemas da escola hoje é a confusão de três papéis: **educação**, porque a família não tem sido capaz de educar; **instrução**, que é a função tradicional da escola; e **guarda**, porque a cidade não é mais um local adequado para uma infância livre. Essa situação, destaca ele, coloca os educadores diante de uma questão fundamental: como fazer com que as crianças tenham uma vida que não seja perigosa, ociosa, e ao mesmo tempo, não seja a vida escolar absurda em que se confunde sua segurança com a instrução?

A confusão de papéis também é apreendida por Bufalo (1999), que destaca que ainda não há clareza nas divisões e atribuições de diferentes funções entre os campos da casa-creche-escola. A criança de 0 a 6 anos é um ser dependente do adulto em muitos aspectos, por isto, as crianças desta faixa etária requerem tanto da família, como da creche e escola atividades ligadas ao cuidado e educação, o que reforça “a necessidade de se compreender mais profundamente a condição infantil, pois, ao trabalhar com a criança se estabelece uma relação que envolve a educação e o cuidado.” (Bufalo,1999, 127)

Como se tem respondido a esse desafio?

Muitas e diversas são as concepções acerca da condição infantil. Algumas centram-se na defesa da especificidade da criança frente ao adulto, em termos psicológicos ou culturais.

De acordo com Carvalho e Beraldo, 1989, cada vez mais, percebe-se a criança como um ser organizado e competente, finamente adaptado às exigências de cada fase de sua vida, capaz de desenvolver conhecimento. Um ser com características próprias, diferentes das dos adultos. Essas especificidades devem ser vividas na sua totalidade, de modo a permitir-lhe o uso de suas competências para vencer desafios e construir o seu conhecimento.

Essa mesma perspectiva é assumida por Ferreira (1988, 62), que considerando a criança como agente ativo de seu próprio desenvolvimento, aponta o brincar e a interação com o meio físico e social como condições para que ela construa habilidades e conhecimentos sobre o mundo, a linguagem e sobre a si própria como sujeito

Em uma abordagem próxima às de Carvalho, Beraldo e Ferreira, mas destacando os aspectos sociais da infância, situam-se as experiências italianas no campo da educação infantil. Elas preconizam que a criança deve ser respeitada em todas as suas especificidades, devendo ser vista como ser competente, em sua inteireza, portadora de história e produtora de cultura. A infância, é definida nessas propostas como *o tempo de ser criança*.

Dessa perspectiva, não caberia falar de infância, mas de infâncias. Hoje o que existem são diversas infâncias: infância do menino, da menina, da criança pobre que trabalha, da criança rica que cumpre agenda de horários, e ambos não têm tempo para brincar, da criança paparicada, da criança mal cuidada, enfim...

Segundo, Faria (2003), a pedagogia da educação infantil, ancorada nos princípios das propostas italianas, deve garantir o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças e mais ainda levar em consideração as dimensões humanas que podem começar a ser construídas por elas, como o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo. Ou seja possibilitar que a criança viva a infância entendida como momento para brincadeiras, para a vivência de fantasia e produção de cultura infantil, sem antecipar a escolaridade do ensino fundamental.

O reconhecimento da especificidade da infância é assumido pelo documento do MEC: Critérios Para Um Atendimento Em Creches Que Respeite Os Direitos Fundamentais Das Crianças, escrito por Maria Malta Campos e Fulvia Rosemberg, 1995. Neste documento afirma-se como importante para a educação infantil: o direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e a saúde; à alimentação; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressar seus sentimentos; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Uma outra perspectiva, pautada nos estudos culturais, destaca as influências da indústria cultural sobre a constituição da infância. Segundo Steinberg e Kincheloe (2001) não se pode ignorar o acesso das crianças contemporâneas à cultura infantil comercial e à cultura popular que, não apenas as motivou a se tornarem consumidoras hedonistas, como também tirou-lhes a inocência. A autoridade do adulto sobre a criança, foi quebrada. O acesso infantil ao mundo adulto através da hiper-realidade da mídia eletrônica subverteu a

consciência das crianças contemporâneas. Muitas delas não estão mais a pensar e agir como criancinhas que precisam da permissão do adulto. Assim a informação adulta é incontrolável, e hoje a criança vê o mundo como ele é (ou pelo menos como é descrito pelos produtores de informação corporativos).

Essa diversidade de concepções acerca da infância e das diretrizes de uma educação infantil evocou-me uma reflexão de Jorge Larrosa (2003). Ele nos diz que nós sabemos o que são as crianças ou tentamos saber e que procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las. Entretanto, para ele, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento.

a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa (Larrosa, 2003, 186).

Os dizeres de Larrosa são reveladores da perplexidade frente à infância - como se tem respondido à chegada das novas gerações?. Eles também ajudam a perceber que as confusões entre papéis e funções sociais indiciam a emergência de novas concepções de escola, família e infância, no cotidiano de nossas práticas.

Com a Mão Na Massa: a Recreação acontecendo...

Tenho, para meu uso, diversos significantes
que repousarão em um único significado.
Seguramente, movem-me determinadas
intenções em cada uma das minhas escolhas.

Nilma Lacerda

COM A MÃO NA MASSA - a recreação acontecendo

Nesta parte do trabalho vou relatar o caminho que trilhei com as crianças. Para elaborá-lo recorri aos episódios do caderno de registros e a dois relatórios semestrais elaborados a pedido da direção da escola. Nesses relatórios eu escrevia sobre o trabalho que tinha realizado com as crianças, o que elas tinham feito e vivenciado na Turma da Recreação. Eles foram solicitados pela diretora da escola para serem apresentados aos pais e também como uma forma de caracterizar o meu trabalho para eles.

Desde o início, procurei pautar meu trabalho de professora recreacionista na concepção de criança competente, que brinca, aprende, ensina, apropria-se da cultura e a elabora, reproduzindo e re-significando as práticas em que está inserida. Queria que as crianças agissem de suas maneiras, queria que elas brincassem, que se divertissem, que tivessem prazer em estar na escola, sentindo-se respeitadas e capazes. Queria que a Recreação fosse o tempo delas viverem sua infância e que, mesmo estando na escola, esse tempo não fosse apenas de instrução. Considerando que já haviam freqüentado a escola pela manhã, o que fazer para que as tardes dessas crianças fossem vividas com entusiasmo e alegria?

Entre o querer e o conseguir fazer, um longo caminho foi trilhado. Os primeiros meses de trabalho foram difíceis. A confusão marcou ações e sentimentos. Como constituir a Turma da Recreação como um todo, do qual as crianças se sentissem parte e com o qual se identificassem em meio aos espaços, tempos e movimentação de professores e alunos que marcava as tardes da escola? Como situar as crianças no espaço e tempo concretos da recreação?

O almoço – o momento do meu encontro com a Turma da Recreação.

As crianças saíam da aula ao meio dia e já iam se encontrar comigo na cozinha para almoçar. Muitas delas chegavam cansadas, às vezes até deitavam no banco ou debruçavam a cabeça sobre a mesa. Outras se recusavam a almoçar. Os motivos eram os mais variados. Vendo-me sozinha com as crianças e tendo que servi-las, sentia-me desorientada. Assim, tudo começava com o tumulto do almoço. Momento do encontro e eu já estressada. Como foi difícil, de início, aprender a me organizar e a organizar o grupo.

“Hoje o almoço já começou caótico. Chamei as crianças para almoçarem, porém, houve resistência por parte de algumas: JP e H. Procurei a S e não achei, o M que chegou para almoçar já não estava mais ali na mesa, e eu não podia sair para procurá-los. Tinha doze crianças sentadas à mesa e estava sozinha para servi-las. Se saísse para procurar as outras crianças, as que estavam à mesa se dispersariam. É complicado. Depois do almoço fui para o parque, não consegui ir para a sala. Eu precisava de um tempo para me recompor e estando no parque, as crianças brincariam livremente e eu criaria forças”... (C.R.*, 12/05/03)

O grupo da recreação, embora reunisse crianças que se conheciam por freqüentarem a mesma escola e, muitas vezes, até a mesma classe, ainda não era grupo, ainda não se organizava como tal. Fui percebendo que, a mim, caberia funcionar como uma espécie de figura catalisadora da organização e da cara do grupo. Em momentos de dificuldade como o do almoço, eu percebia que alguns limites às ações individuais se faziam necessários para que pudéssemos estar juntos. Caso contrário, eu e as crianças perdíamos o controle sobre nós mesmas e sobre as situações que partilhávamos.

No entanto, lidar com os limites mostrou-se uma tarefa difícil, que exigia esforço de cada criança e muito controle, compreensão e firmeza de minha parte. Como definir os limites e regular o grupo no seu cumprimento, estando atenta às necessidades das crianças e respeitando-as em seu jeito de ser, de se comportar, de demonstrar tristezas, revoltas, alegrias, frustrações?

Entre o medo de ser autoritária e a falta de sensibilidade à dinâmica das relações, falhei muitas vezes nesses quesitos.

“Hoje, aparentemente para mim seria um dia tranquilo com poucas crianças, e assim eu poderia dar mais atenção a elas. Porém, a hora do almoço foi muito tumultuada. Vários problemas surgiram ao mesmo tempo: o R. não queria vir almoçar, era chegar perto dele e ele corria. O A. viu a mãe buscar a irmã e queria ir embora junto com ela. A A. não sabia se almoçava ou não, sendo que eu havia recebido um bilhete, dizendo que ela não ficaria para a Recreação. Assim, a secretária liga para a mãe e a mãe questiona: mas eu não assinei bilhete nenhum? Lá fui eu procurar o bilhete, com todas as crianças ao redor de mim, inclusive, a B., que é uma aluna nova que iria ficar o primeiro dia

sem os pais. Fui para o almoço. Deixei o R. no parque, a A. resolvendo a questão com a mãe e o A. acabou indo almoçar, mas com a mãe ao lado.

Chego no galpão, onde almoçamos, os adolescentes estavam bagunçando perto da mesa de almoço. As crianças ficaram agitadas, eu fiquei agitada. O G. gritando com um colega, batendo na cabeça do amigo e ainda ele pega um banco e coloca em cima do outro banco que eles sentam à mesa. E o R. no parque... Ah!, foi a gota! Peguei o G., falei com ele: ou você fica quieto ou você não vai almoçar. Então, para minha surpresa, ele que sempre concorda que está errado, começa a chorar. Disse que queria ir embora, que não queria ficar mais, ficou realmente chateado. Eu vendo a reação dele, fiquei chateada também. E enquanto isto acontecia, as outras crianças esperavam para serem servidas. Então, a secretária passou perto de mim e eu num desabafo disse: "me ajuda". Assim, pedi a ela para levar o G. para a sala dela que depois eu o pegava. A cozinheira começou a servir as crianças e eu fui para o parque atrás do R. Cheguei lá, conversei, conversei e ele só falava que não ia comer. Peguei no colo, abracei, aí, ele começou a falar... Antes, porém, eu disse a ele que havia brigado com o G. e ele estava na sala da Z. Então, o R. disse que também tinha brigado com o G., pois, ele o havia chamado de (seu nome no feminino). Nisso, chega a diretora preocupada:

- *"Que aconteceu R.?"*
- *"Eu não quero almoçar."*
- *"Ah, mas você vai ficar sozinho?. Vai com a Eliana, se você quiser, você não almoça, toma só suco."*
- *"Não."*
- *"Deixa, Eliana."*

Volto para a mesa do almoço, as crianças já tinham almoçado, algumas já estavam fora da mesa. Respiro fundo e tento continuar. Volto para a sala da secretária para buscar o G. e nisto o R. está passando por lá e resolve vir junto. Então, G. e R. calmos e tranquilos resolvem almoçar. O G. fala: "Ai, Eliana, ainda bem que você veio me buscar, eu já não agüentava mais, as minhas pernas estavam doendo de ficar sentadas." (C.R.* 06/08/03)

Quantos afetos e desejos foram lidos por mim como resistência! Quanta emoção não foi por mim compreendida! Ao longo de momentos como esse, percebi a grandeza do ditado popular – é errando que se aprende.

Situações, como a descrita acima, mostraram-me que o desenvolvimento da sensibilidade à dinâmica das relações, necessária e desejada por mim, não acontecia em

separado das condições reais em que ia sendo produzido. Assim, aprendi pelo cansaço e pela impaciência, pelo destempero dos gestos bruscos, do falar alto, do ordenar mais do que lembrar os limites, pelo julgamento apressado e também pelo desespero e desamparo diante dos gestos e dos dizeres não desejados, mas enunciados.

As crianças também mediaram-me o aprendizado da atenção aos seus gestos e sinais, da proximidade e da cumplicidade com elas. Lembro-me agora do caso de R., o mesmo R. que na tristeza do desentendimento com o amigo G. recusava-se a almoçar.

“Tenho notado que o R. tem se soltado mais. Ontem, segunda, ele contou muitas coisas sobre o seu final de semana. Conversamos bastante, elogiei as suas atitudes. Envolvi-o em meus braços para ele sentir que eu estava ali e que poderia confiar em mim. No final da aula, ele não queria ir embora. Seu motorista particular insistia e nada dele querer ir. Então, como muitas vezes, levei-o até o carro. Sempre que o levo, invento alguma brincadeira para chamar a sua atenção. As primeiras vezes, dizia que eu ia adivinhar qual era a cor do seu carro, ele gostava. Então, ontem, disse a ele que iria levá-lo até o carro e ele iria de olhos fechados. No momento, ele ainda resistiu, não queria ir embora. Mas, depois, resolveu.

- “Então, Eliana, vou de olhos fechados.”
- Tá bom, R., eu levo você.

E assim foi... Quando eu já estava dentro da escola conversando com as outras crianças, o R., põe o rosto para fora do carro e grita:

- “Tchau, Eliana!”
- Tchau, R.!” (C.R.*, 02/09/03)

A proximidade corporal, o toque e o colo, entretecidos às palavras, foram aprendizados que também fui construindo na professora de recreação que em mim ia se formando.

Do mesmo jeito que aprendi muito com tais situações, com elas também comecei a desconfiar de minha crença em um desenvolvimento linear e sempre progressivo. Eu, que esperava modificar-me para melhor sempre, rever-me sempre para acertar, via-me errando e voltando a errar, mesmo tendo reconhecido o erro.

Foi nesse dilema que compreendi Vygotsky, quando afirma que o desenvolvimento envolve descontinuidades! O desenvolvimento, diz ele (1994, 121):

é constituído tanto de involuções como de evoluções. Isso significa que, juntamente com processos de desenvolvimento – movimento progressivo – e o aparecimento de formas novas, podemos distinguir, a cada passo, processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas. (...) somente a visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra, pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos.

A criação do espaço da Turma da Recreação nos espaços da escola.

Depois do almoço, eu muitas vezes sentia-me aflita para dar início às atividades da Turma da Recreação. Queria logo ir para uma sala, escovar os dentes, fazer a roda e iniciar as atividades.

Logo de cara, a questão do espaço mostrou-se complicada. Pois, em primeiro lugar, não tínhamos - eu e a Turma da Recreação - uma sala própria. Usávamos a sala do jardim.

Quando iniciei o trabalho com a Turma da Recreação, a professora do jardim, disse-me que havia um armário para nossa turma, que ficava lá no fundo da sala. Ali eu deveria guardar as caixas de brinquedos da Recreação, e o meu material. Era como se fosse um espaço repartido: isto é do jardim e isto é da recreação. Às vezes, as crianças do jardim que ficavam à tarde, diziam que não poderíamos mexer em tal coisa, porque era do jardim e não era para misturar. Outras vezes, pareciam ficar com medo de que estragássemos alguma coisa existente na sala. Assim, de início, não me sentia livre para mexer na disposição do mobiliário da maneira que me parecesse mais adequada.

Como fazer daquela sala um espaço que também fosse da Turma da Recreação? Como ocupá-lo de um jeito que não fosse uma repetição do que acontecia ali pela manhã? Como aprender a distinguir, em um espaço familiar, como o é uma sala de aula, o que pertencia e o que não pertencia à Turma da Recreação?

Isso não foi sempre fácil. Além do receio de ocuparmos o espaço, enfrentamos situações em que trabalhos do Jardim foram estragados por alguns de nós, como o mascote da Turma do Jardim, que era uma nuvem de lã. No dia em que isso aconteceu, escrevemos uma carta para a professora D. e para a Turma da Caverna. Na carta, contamos o que havia acontecido e pedimos desculpas a eles. No outro dia, o mascote estava remendado e a professora nos deixou um bilhete contando que cada criança da Turma da Caverna fora dando uma opinião na roda para consertar a nuvenzinha.

Também o espaço total da escola exigiu-me adaptação. Os corredores, o parque, a cozinha... Como circular por eles, como ocupá-los?. A Escola tem atividades extras à tarde: segunda, terça e quarta, para as crianças maiores. Assim, nós da Recreação tínhamos que nos encaixar nos espaços conforme eles fossem sendo usados (ou não) pelos outros professores e alunos. Por exemplo: na segunda, eu não podia fazer culinária porque um outro professor usava o galpão da cozinha. Na terça era um outro espaço que ficava vedado à turma da recreação, e assim por diante. Isso exigia de mim, como catalisadora da organização da Turma da Recreação, que eu me organizasse em relação à ocupação e circulação pelos espaços da escola.

No dia-a-dia, fui aprendendo a lidar com essas situações. Foi observando as crianças, nas suas motivações, nos seus cansaços, foi na negociação com a professora do jardim, com os outros professores que fui aprendendo a dar um outro significado para o espaço que a Turma da Recreação iria usar. Fui aprendendo a dar identidade para o espaço da Turma da Recreação junto com as crianças. O que a Turma da Recreação precisava? Que tipos de atividades iríamos fazer?

No início, não sabia se o que estava fazendo estava certo, ou não, tinha muitas inseguranças. Mas a alegria das crianças, o entusiasmo pelas atividades foi me contagiando e me mostrando que o caminho a seguir parecia ser este: desescolarizar o espaço para acolher as crianças da Turma da Recreação que, tendo permanecido envolvidas com atividades escolares, toda a manhã, demandavam outros fazeres, outras formas de estar juntas e um outro tipo de relação com o espaço da escola, com a figura da professora de recreação e consigo mesmas. Alunos durante o período da manhã, o que seriam durante a tarde?

Segundo diferentes autores, para que se tenha uma pedagogia centrada na criança, faz-se necessário a organização do espaço físico da instituição de educação infantil. O espaço tem que estar coerente com a proposta de educação para as crianças. "...é preciso pois deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação." (Lima, apud FERNANDES, 2001, 39)

Desta maneira, a organização da sala deverá contemplar variedades de situações para que a criança movimente, explore e manipule. O mobiliário e os materiais, segundo

Zabalza (1998), devem ser acessíveis às crianças para que elas possam usá-los sozinhas. Favorecendo assim, a autonomia das crianças, permitindo, pois, maior liberdade de ação. Também há de se pensar em um espaço prazeroso para a realização das atividades e como local de troca entre crianças e entre crianças e adultos.

Faria (1999), esclarece que a organização do espaço, dentro das instituições de educação infantil, deve considerar o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, enfim, todas as dimensões humanas. Esses espaços devem permitir a realização de atividades individuais ou em grupos, com ou sem adultos; devem ser espaços que propiciem atividades de concentração, de folia, de fantasia, atividades para movimentos de todo o tipo, propiciando a emersão de todas as dimensões humanas, de acesso a situações e informações diferentes daquelas que as crianças têm em casa e/ou vão ter na escola, destacando principalmente o direito ao não trabalho, o direito à brincadeira, enfim, o direito à infância.

É fundamental, pois, para a criança a possibilidade de livre expressão, o que a torna capaz de reinterpretar e recriar a realidade à sua maneira, de colocar se diante do mundo, tomando consciência de si mesma e constituindo suas identidades e seu sentimento de pertencimento.

E foi assim, mediada por essas indicações, que a sala do jardim, à tarde, tornou-se, aos poucos, e hoje é também, a sala da Turma da Recreação. Uma de minhas primeiras intervenções foi pedir almofadas para a diretora, para que as crianças, que sentissem necessidade, pudessem deitar e descansar. Comecei a fazer a roda, em alguns momentos com muitas delas deitadas no chão. Na roda a gente conversava, contava estórias... Em outros momentos eu colocava estórias para as crianças ouvirem e, às vezes, acontecia de uma ou outra dormir.

Depois das almofadas, outra intervenção que passei a fazer no espaço da sala de aula foi mudar a disposição das mesas, dos banquinhos, de modo a deixar o espaço adequado para a atividade do dia. Passei a reorganizar a sala ao chegar à escola. Por exemplo, na terça-feira, as crianças que ficavam comigo, eram crianças do jardim e que portanto já haviam estado naquela sala toda a manhã. Nesse dia, especialmente, eu procurava mudar a cara da sala, para que elas vivenciassem as situações de interação em um cenário parecido, mas não igual ao da manhã.

À tarde, também tínhamos os cantos. E isto era uma atividade que diferenciava e identificava a Recreação. Fomos criando os cantos do Cabeleireiro, do Médico, da Lojinha, da Fantasia, do Desenho, da Sucata, dos Super-Heróis. Para organizarmos os cantos, o espaço da sala precisava ficar livre, então, afastávamos as mesas e os banquinhos e montávamos os espaços do jeito que fosse nos parecendo melhor.

A questão do espaço também suscitou dúvidas quanto aos limites. Muitas brincadeiras iniciadas dentro da sala expandiam seus limites. Algumas crianças deixavam a sala, carregando os brinquedos consigo para outros espaços. Outras colavam a capa de super-herói e queriam correr pela escola. Eu entendia que era importante respeitar a dinâmica da brincadeira, mas me via às voltas com a dificuldade de cuidar do grupo todo, já que nem todas as crianças queriam ir para fora da sala, uma vez que suas brincadeiras não demandavam outros espaços. Era um pouco complicado dar conta de olhar as crianças dentro e fora da sala, mas por que não permitir a brincadeira que começara dentro e se expandira para fora para algumas crianças, por que não dar possibilidades para esse jogo de imaginação que estavam vivenciando naquele momento?

No entanto, quando as crianças eram vistas sozinhas pela escola, logo eu era alertada para os cuidados que deveria ter com relação a sua segurança, uma preocupação que também me parecia justa.

Lidar com os limites meus e das crianças foi (e continua sendo) um aprendizado!

As atividades – outro percurso complexo.

Acostumada à noção de tempo produtivo, eu queria, a todo instante, ocupar as crianças com alguma coisa. Mas esta atitude incomodava-me quando percebia o cansaço de algumas crianças. Então ponderava: e se a gente deitasse um pouco ou assistisse a um filme para dar uma relaxada? Mas, estando dentro da instituição escolar eu hesitava e me cobrava por certas atitudes.

“Às vezes, eu acho, que massinha, filme, ou outras atividades parecem ser atividades para “passar o tempo”. Às vezes, eu acho que tenho que propor para as crianças, atividades mais pedagógicas, algo que seja mais formal, para elas se interessarem e aprenderem alguma coisa.” (C.R*, 26/05/03)

Oscilando entre a escolarização vivida durante a manhã (que eu erroneamente chamava de pedagógica, ignorando que o pedagógico contém o escolar, mas não se restringe a ele) e o espaço não escolar, que durante a tarde funcionava na escola e pelo qual eu era responsável, caminhei em duas direções simultaneamente: tanto aprendi a organizar com as crianças uma rotina que nos ajudasse – a mim e a elas - a nos situarmos em termos de espaço e de tempo e que me ajudasse a explorar as possibilidades de algumas atividades, quanto fui aprendendo, também, a viver essa rotina de modo flexível, à medida que fui me tornando mais sensível aos indicativos das próprias crianças quanto à relevância das atividades, sua ordem e seu cumprimento.

Como aponta Madalena Freire (1983), o estabelecimento de uma rotina situando crianças e professoras em um tempo e em um espaço concretos, contribui para o desenvolvimento do grupo como um todo.

Em nossa rotina priorizei a roda, como uma forma de relaxamento e de organização do grupo no dia, o parque, as brincadeiras e, a partir do segundo semestre, o que chamei de atividade carro-chefe do dia.

A roda.

Na roda, eu contava histórias, cantava, brincava de caixa surpresa com as crianças. No caderno de registros, encontrei alguns episódios que ilustram essas atividades, minhas dificuldades e aprendizados durante seu desenvolvimento.

“Hoje fizemos a atividade da caixa surpresa. Em roda, a caixa foi passando de criança a criança e cada uma ia falando uma palavra mágica: Por favor! , Obrigado!, Abra cadabra! , Sim sa lá bim!, Alacasan!, Abra cadabra olho de cabra!

A J. de olhos fechados sorteou um cartão. No cartão tinha um rosto de uma menina tirado da revista. Perguntei as crianças o que podemos imaginar com esta gravura? JP imediatamente respondeu: “a gente podia desenhar a criança no espaço, desenhar a criança no céu, nas estrelas, no sol.” As outras crianças gostaram da idéia, assim, aceitaram a proposta do JP. Mas como fazer? JP disse: “a gente pega um papel grande e desenha.”

H: “a gente pega o papel e o colega desenha a gente.”

Foi aí que me lembrei de um dia, quando chegava na escola, vi a professora do pré (sala do JP e do H), desenhando com as crianças o contorno de seus corpos com giz no chão. Imaginei que a idéia do JP poderia ter vindo daí. Porém, ele não quis fazer como o H sugerira. Ele realmente desenhou a lua, o sol, as estrelas e as crianças no meio dos astros. Deixei cada criança fazer o desenho como quisesse. Usamos glíter para ficar brilhante. O que mais me chamou a atenção desta atividade foi o fato de o JP ter ficado quase uma hora concentrado na atividade. Digo isto, porque, desde quando comecei a trabalhar na escola tem sido uma busca constante, da minha parte, propor algo que o JP goste, pois, ele é uma criança inquieta, não para dentro da sala, agitado e a todo o momento me indago: o que fazer para chamar a sua atenção, como fazer? Fiquei muito contente com o fato de o J. ter gostado da atividade. Ele perguntava a toda a hora: “posso levar o desenho para casa?” (C.R.*, 05/05/03)

Havia dias em que as coisas aconteciam de modo tranqüilo, com as sugestões sendo ouvidas, conversadas, negociadas e realizadas. Em dias assim, eu voltava para casa radiante e confiante no desenvolvimento da professora da recreação. Isso mesmo, Eliana! Vamos lá!

Outros dias, porém, o alento despencava com a confiança e o bom-senso diante das dificuldades nascidas na própria realização das atividades.

“Gravei a música do Mico Maneco com as crianças. Esta música foi inventada pela L. As crianças ficaram com graça, não cantaram direito. Na verdade, elas, se divertiram e acharam engraçado, porém, eu queria que uma por uma cantasse e que as outras fizessem silêncio. Isto aconteceu por poucos minutos, desisti e não gravei mais a música. Depois do tumulto de segunda, esta semana, tenho analisado as minhas atitudes. O que é que eu estou pretendendo? Gosto das coisas muito certas e talvez não seja por aí.... O que é certo para mim, é autoritário para as crianças? Mas então o que fazer? Chamar a atenção, exigir comportamento, tentar mostrar as coisas certas, mas o que são as coisas certas? Deixar as crianças fazerem o que querem?

O que percebo é que ao terem direcionamento de atividades, as crianças se centram mais, não tem tanta dispersão. Mas o que é dispersar para mim? O que significa? Por que na hora que as crianças começaram a cantar a música, umas gritando, outras só verbalizando algo que não era igual à letra da música, mas era o ritmo, eu não

deixei, por que eu não deixei elas se expressarem, gritarem, sei lá... Mas não! Parei a atividade no meio, gravei algumas crianças cantando e pronto.” (C.R.*, 13/05/03)

Na roda, mediada pelas crianças, fui aprendendo a controlar minha ansiedade em conduzir e controlar as atividades que propunha, mas esse aprendizado foi difícil porque eu me sentia muito insegura, tendo que lidar com o improvisado. Fui percebendo que trabalhar com as sugestões das crianças não era algo tão simples quanto me parecia.

“Não fiz a atividade da Caixa Surpresa, porque o fato de propor algo que surja durante a atividade, tem me desestabilizado. Acho que acabo direcionando o que as crianças propõem para algo que eu considero fácil de fazer, às vezes, acho que o produto desta atividade tem que ser algo elaborado. Também acho difícil ter que arrumar material, na hora, junto com as crianças. Os garotos são sanados, eu não sei o que pode acontecer quando eu saio da sala para providenciar o material. Realmente tem sido difícil para eu trabalhar com a Caixa Surpresa.”(C.R.*, 26/05/03)

No processo vivido, fui fazendo sentidos outros do famoso papel do professor como organizador da atividade com as crianças. Alguém que, como descreve Madalena Freire (1983, 21) “observa, colhe dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor.”

“Resolvi dar continuidade com a atividade da Caixa Surpresa. Hoje, as crianças disseram que a palavra mágica poderia ser um animal ou uma comida. Interessante que após eu escolher a criança que ia sortear o cartão de dentro da caixa, eu nem me lembrei da palavra mágica, foram as crianças que me disseram: “Eliana, e a palavra mágica?” E assim foi... Cada criança falou a sua a palavra mágica. Tive que deixar a caixa passar pela segunda vez, para novamente elas falarem outra palavra. S. tirou um astronauta.

- “Vamos fazer um foguete?” G.
- “Ah, não, a gente já fez”. A.
- “Então, vamos fazer uma roupa de astronauta com jornal.”
- “É isso aí” !

Fizemos a roupa de jornal: blusa, calça, cinto, relógio. As meninas fizeram saias. Fizemos também sapatos e até capacete com papel celofane na viseira do capacete. Foi legal!

Contudo, as crianças do jardim (V., L., G. e R.) não participaram. Ao entregar o jornal para estes, eles começaram a recortar os bonecos que encontraram no jornal, e nem ligaram para a atividade. Contudo, quando viram as roupas prontas e o capacete, percebi que ficaram com vontade de fazer também. O V. falou: “Ah, eu só queria o capacete”. Só que não dava mais tempo para eles fazerem, era hora do lanche.” (C.R.*, 02/06/03)

Na roda, muitas vezes sentia-me em dúvida com relação à relevância das atividades para as crianças. Assim, evitava deliberadamente repetir atividades que em algum momento haviam resultado em fracasso. Digo, sem medo de errar, que foram as crianças, que surpreendendo-me com suas observações, reações e pedidos, levaram-me a reconsiderar minhas decisões e minhas inseguranças.

“Hoje, também no início da tarde, quando fomos fazer a roda para conversarmos, o F. falou com um ar de mistério... “E a Caixa Surpresa?”. Não respondi, deixei a pergunta no ar. Na verdade eu não tinha resposta nem para mim. Na terça passada, as crianças perguntaram pelo Mico Maneco e agora hoje o F. pergunta pela Caixa. Qual foi o significado destas atividades para as crianças? Será que gostaram e por isto perguntaram. Fiquei feliz em ver as crianças lembrando das atividades do semestre passado. Será que eu continuo com as mesmas? O que faço?” (C.R.*, 18/08/03)

Todas as vezes em que arrisquei a retomar uma atividade que anteriormente fracassara, fui surpreendida pela reação das crianças. Foi assim com a música do Mico Maneco:

“Depois do lanche, eu contei a estória do Mico Maneco, pois, as crianças haviam me pedido, semana passada. Depois cantamos a música criada pela L. Aquela mesma que resultou em frustração para mim...

“Mico Maneco

É, é, é, levado

Quebrou o vaso

Saiu correndo

Pegou banana

E foi comer.”

Batemos palmas, batemos as mãos no chão, batemos palmas com os colegas ao lado, batemos palmas para cima, enfim.... Para minha surpresa, as crianças não haviam se esquecido da música e cantaram bastante.” (C.R.*, 19/08/03)

Foi assim com o filme do Kiriku:

“Hoje não fiz as atividades da caixa surpresa. Fui para a escola com as atividades programadas. Passaria o filme do Kiriku, brincaria de massinha (pensei em fazê-la) e depois comemoraria o aniversário do M. com brigadeiro.

Falei para as crianças que ia passar o filme do Kiriku, o JP. então falou: “ah, eu já assisti, é muito chato!”. Pensei: “ai, ai, ai..”. Então não vou nem passar, se não, ele não vai ficar quieto. Realmente não passei. Resolvi passar o filme das Tartarugas Ninjas, que era dele e já estava comigo há duas semanas. Achei o filme chato, na verdade, as crianças também acharam. Não deveria ter passado. Eu posso controlar se passo ou não.”(C.R.*, 26/05/03)

“Hoje passei o filme do Kiriku e a Feiticeira. Foi muito legal! As crianças adoraram, não tiraram os olhos do filme. Ficaram emocionados com medo, alegres...

Foi interessante observar as reações. Nunca tinha acontecido isto. Também com aqueles filmes de Pokemon, não dava! Pois, acredito que as crianças apesar de falarem, de brincarem, de terem os filmes e de colecionarem cards e tudo sobre Pokemon, já devem estar cansadas destes bichos...

O Kiriku foi algo novo para elas. Elas adoraram e pediram para ver novamente.” (C.R.*, 27/05/03)

Fui aprendendo com as crianças a compreender seus interesses, desejos e buscas e também o meu papel como adulto que, conhecendo outras possibilidades além daquelas a que as crianças já tiveram acesso, deve oferecer-lhes sabores e saberes outros. Só se

reivindica o que se conhece, só se escolhe quando se teve acesso a experiências diversas e distintas.

Se é verdade que a criança sabe o que quer e lança mão de diversos modos de dizer e de agir para nos mostrar isso, também é verdade que temos que aprender a ouvir suas palavras, a ler seus gestos e sinais, a seguir as marcas que vai deixando por onde passa, naquilo que faz, naquilo que diz, e sustentar sua curiosidade e desejo de conhecer outras experiências e linguagens, propiciando-lhe o acesso a elas.

Tal aprendizado leva tempo. Um tempo diferente do tempo prescrito por Comenius. Ele é o tempo do vivido que, nos afetando, vira experiência. “A experiência é o que nos passa”, como bem o diz Larrosa. Ela nos marca, fica em nós como significado e sentido, sustenta a memória pessoal e de trabalho que vai nos constituindo.

Os cantos, o parque, o brincar...

Depois da roda, as crianças, geralmente brincavam nos cantos. Os cantos que montamos ao longo do ano foram: o Canto do Cabeleireiro, do Médico, da Lojinha, da Fantasia, do Desenho, da Sucata, dos Super-Heróis.

Dentro da sala, a brincadeira nos Cantos, sempre foi esperada pelas crianças com euforia e entusiasmo. Quando comecei a trabalhar na escola, a professora que antes era da Recreação já brincava com os cantos, o que eu fiz foi continuar a idéia dela e acrescentar os cantos que achava que as crianças gostariam. O interessante da brincadeira nos Cantos é que propicia a escolha das atividades e parceiros pelas próprias crianças. De início, assumi, como meu papel durante a brincadeira, mediar qualquer situação em que elas pedissem minha ajuda.

Observando as crianças nos cantos, aprendi muito sobre a brincadeira, tema estudado na Universidade, mas que sempre me deixava em dúvidas. Observando-as fui entendendo que, de fato, na brincadeira elas aprendem a se concentrar, a observar e a buscar regras de entendimento coletivo; que no ato de brincar elas estabelecem complexas relações de significação com os objetos e entre si mesmas, assumindo papéis sociais diversos, submetendo-se às regras sociais desses papéis.

“O G. e o V. pediram o dinheiro para brincar. Esse dinheiro, é um tanto de notas que imita o dinheiro verdadeiro, tem notas de cem, cinquenta, vinte, dez, cinco e um real. Desde segunda-feira, que as crianças estão curtindo brincar com o dinheiro. As notas são referentes ao Canto da Lojinha, contudo, as crianças ultrapassaram estes limites, elas já não brincam mais como os objetos da lojinha. As crianças montam as suas lojas com os brinquedos da sala: animais, carrinhos, bonecas, brinquedos de cozinha, homenzinhos. Tudo que está exposto nas prateleiras da sala, elas pegam e eu deixo.

Na segunda, eu sentei com as crianças e organizei o dinheiro de um modo que todos ganhassem a mesma quantia. Sentamos em roda, fizemos o grupo de notas de cem, cinquenta, vinte, dez, cinco e um. Dei um monte de dinheiro para cada criança e elas foram separando. Depois do dinheiro separado, fui distribuir igualmente as notas para cada uma. E hoje, na quarta, novamente, elas pediram para dividir o dinheiro daquela maneira. Ao longo da distribuição de notas, se acontecia de a nota de cem, por exemplo, acabar e faltar apenas uma criança para receber, eu perguntava e agora?

- Todos já ganharam a última nota de cem, só o N. que não ganhou. O que a gente faz?
- “A gente pega duas notas de cinquenta e dá para ele.”

Dividimos o dinheiro, as crianças começaram a montar a loja. No início, a B. e a L. não estavam na brincadeira, mas depois do lanche, todos nós brincamos. No começo, os meninos eram os vendedores e nós, as meninas, éramos as clientes. Aliás, o P., também era comprador. Com os objetos que ele foi comprando, ele formou uma floresta. Eu dei a idéia de fazermos um zoológico. E foi isto que aconteceu. Separamos os bichos por habitat: terra e água. Depois veio um dinossauro, eu disse, ele é carnívoro ou herbívoro?. Algumas crianças falaram: herbívoros, outras, falaram carnívoros. Eu só sei dizer que a H. deixou este dinossauro trancado e até comprou uma polícia para vigiar ele. O N. e a L. deram ração, leite para os animais domésticos. Algumas crianças também mudaram de função, a B., L., P. foram ser vendedores. Interessante que os meninos fizeram do fogão, uma máquina de ler preço, foi muito legal! A brincadeira durou até o final da tarde e como foi divertido brincar... Guardamos os brinquedos e fomos para o parque.”(C.R.*, 06/08/03)

O jogo de papéis, como destaca Vygotsky, se constitui em zona de desenvolvimento proximal à medida que permite a criança ultrapassar os limites dados por seu desenvolvimento real. No brinquedo, a criança faz coisas que não consegue realizar no cotidiano. Ela “...sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além

de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.” (Vygotsky, 1994, 134)

Assim sendo, o mundo do faz-de-conta possibilita a criança experimentar situações que vão impulsionar o seu desenvolvimento.

Brincar é para a criança pequena, o que trabalhar deveria ser para o adulto: fonte de autodescoberta, prazer e crescimento. Se os adultos ao redor fossem pessoas mais felizes no trabalho, podendo fazer a ponte entre a atividade lúdica da criança e a possibilidade lúdica do trabalho, as crianças não cresceriam dividindo ciência e poesia, arte e conhecimento, trabalho e lazer, dias da semana e finais de semana... E os adolescentes talvez pudessem ter menos medo e mais vontade de participar da comunidade adulta se enxergassem adultos mais inteiros internamente e integrados socialmente, trabalhando no que gostam e procurando enriquecer, humanizar e personalizar a realidade – o que as crianças normalmente conseguem por meio de suas brincadeiras (Machado, 2004, 28).

Na brincadeira, observei também a alegria que as crianças sentem pela liberdade de brincarem da maneira que querem. Por exemplo, no Canto do Cabeleireiro, as possibilidades de pintarem seus rostos, molharem e passarem gel no cabelo, passarem esmalte, da maneira que desejam as encantam. Sempre restringi minhas intervenções nas brincadeiras ao cuidado para que não se molhassem num dia de muito frio, ou não gastassem todo o pote de gel de uma vez só. Confesso que no início, tive muita vontade de não deixá-las mexer com água, mas que sentido teria a brincadeira no Canto do Médico, sem água para colocarem na injeção?

Aprendi que é muito fácil a gente controlar as brincadeiras das crianças da maneira que a gente quer, ou seja, proibindo-as de fazerem coisas que trarão desorganização, sujeira, bagunça para dentro da sala. Com isto fazemos com que as crianças brinquem, porém de uma maneira controlada por nós. Na verdade, nós, professores, mascaramos o que deveria ser a brincadeira. As crianças brincam, porém, da maneira que a gente quer e na hora que a gente quer.

Contudo, as crianças gostam de misturar os cantos, nas suas situações imaginárias, e o bonito é este movimento de criação e liberdade. Quantas vezes as crianças não se maquiaram, se fantasiaram de bailarinas e super-heróis e quiseram sair da sala para correrem pela escola ou tomarem lanche com a fantasia. Por que não deixar que isto aconteça? Por que não permitir às crianças a realização dos seus desejos?

A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar o novo no contexto do sempre igual, ela desmascara o fetiche das relações de produção e consumo. A criança conhece o mundo enquanto cria, e ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior e reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, através do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir (Jobim e Souza, apud BUFALO, 1997, 26).

O parque também era um importante cenário de brincadeiras. Brincar na areia para as crianças sempre foi muito prazeroso, principalmente nos dias de calor, quando podiam mexer com muita água. E como as crianças adoram mexer com água! Sempre tive a preocupação de ir para areia com brinquedos diferentes ou proporcionar maneiras diferentes de brincar na areia para não ficar sempre a mesma coisa do que elas já vivenciaram de manhã ou mesmo à tarde. Então brincamos com tinta guache, pintamos a areia com anilina, brincamos com sacolas plásticas, talheres e copos de plásticos, brincamos com brinquedos da sala, com potes de margarina, com os objetos da natureza que estavam caídos pelo parque, enfim...

A riqueza das brincadeiras sempre me fazia voltar a um texto de Benjamin, que havia lido na Universidade, em que ele destaca o interesse que as crianças têm pelos materiais cotidianos e a diversidade de significações que eles ganham em suas brincadeiras.

Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos – cartazes ilustrados, brinquedos ou livros – que devem servir às crianças é estúpido. Desde o iluminismo isto constitui uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua obsessão pela psicologia impede-os de perceber que a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e da ação das crianças. Dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscar todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim, ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido num maior (Benjamin, 1984, 77).

Minha preocupação para com a brincadeira sempre foi de organizá-la para que as crianças pudessem viver diversos tipos de situações imaginárias.

“E hoje, especialmente, brincamos muito. De início fomos para o parque, pegamos os brinquedos de areia, peguei tinta vermelha, cola, copo plástico, garfo e faca de plástico. Molhamos a areia com água, fizemos muita lama e começamos a brincar. As crianças queriam fazer sangue para a bruxa, bolo para a bruxa, sopa para a bruxa. E engraçado que os ingredientes destes pratos eram coisas ruins, principalmente, cocô e xixi. Então, eu disse:

- Ah, assim a bruxa não vai querer comer. Vocês acham que ela vai comer estas coisas horríveis? Vocês deveriam disfarçar.

- “Ah, eu vou fingir que é brigadeiro.” P.
- “Ah, eu vou fingir que tem gosto de morango.”
- Sabe, por que vocês não fazem algo gostoso para a bruxa?
- “Não, ela é má. Faz maldades.”
- Mas eu acho que ela está cansada de ficar sozinha, não ter amigos, ela não quer fazer mal às pessoas.
- “Nada disso, Eliana, a bruxa é má.”

Resolvi parar de intervir e deixá-las brincando. Mas, como é interessante observar a brincadeira, como as crianças entram no jogo da imaginação e vão embora. O grupo dos meninos, digo isto, porque estavam nitidamente separados: meninos de um lado e meninas de outro. Os garotos levaram o bolo até a casa da bruxa, era no terceiro andar, entraram no elevador e subiram. Engraçado, que eles se deslocavam no espaço para representar o que estava acontecendo. Eles viraram o bolo, a massa de areia ficou muito interessante, ela foi moldada numa bacia grande, então, ao virar ficou um bolo grande, bonito. Mas num instante, este bolo virou uma caverna de índio, uma oca. Eles foram cavando, cavando, até fazer um buraco e encontrarem as mãos, riram gostoso e quando de repente a oca começou a pegar fogo e assim precisavam de água, muita água para apagar este fogaréu.

Outro acontecimento interessante que ocorreu, foi que a H. havia preparado um sangue para a bruxa e deixado em um determinado lugar, eu sem querer, peguei o copo plástico que ela tinha deixado para a bruxa e dei para os meninos. Nem me toquei que era o sangue que a H. havia preparado para a bruxa. Não é, que ela olhou para o lugar onde havia deixado o copo, não o viu, começou a pular de alegria: “a bruxa veio buscar o meu sangue, ele não está mais lá. Viva a H., viva a H.!” Puxa vida ! A H. realmente acreditou que a bruxa tinha ido buscar o sangue que ela havia preparado. Que contentamento que esta menina ficou, era de se emocionar.” (CR*, 06/08/03)

Ao viver as situações imaginárias, as crianças vão compreendendo a realidade, dando sentido para as coisas. No entanto, o mais interessante é a possibilidade de viajar que o imaginário fornece à criança, permitindo-lhe transpor limites e ir muito além do que a realidade oferece. O imaginário possibilita a transgressão das regras, o novo, o inusitado.

Vygotsky afirma que quando crianças se encontram em uma situação imaginária, não, apenas, imitam a realidade, como também e principalmente reordenam o real, fazendo novas combinações, pois “brincar é a imaginação em ação”.

“O dia foi maravilhoso. Passamos duas horas brincando na areia, foi um dos momentos mais gostosos que vivenciamos na areia. Tudo começou com os brinquedos de areia e com tinta guache. Peguei quatro cores de tinta e fui dando para as crianças misturarem na areia conforme suas vontades. V., P. e F. começaram a fazer um castelo. B. e L. brincavam ao lado, juntas. O castelo foi sendo feito. As crianças resolveram enfeitar com flores. As flores caíam do céu...

Senhor capitão
Onde me mandar eu vou
No castelo da rainha
Nasceu um gaio de flô
Ta caindo flô, ê, ê
Ta caindo flô, êa
Lá no céu, cá na terra
E tá caindo flô...

As crianças fizeram um rio rodeando o castelo e um vulcão ao lado. Enchemos o rio com água. O castelo se chamava: Castelo Recreação Natureza. Os meninos deram a idéia de fazer um outro rio, bem profundo. Neste meio de tempo, a L., a B. e eu já estávamos brincando junto com eles. Fizemos o rio e a muralha em volta para a água não sair, enchemos de água, muita água. Trouxemos os bichos do mar, fizemos barquinho de papel e brincamos muito... O rio foi virando uma ilha: Ilha Bela. As crianças procuraram folhas para serem as árvores da ilha. E neste faz-de-conta, as horas passaram e já era hora de tomarmos o lanche.” (CR*, 29/10/03)

As atividades carro-chefe do dia.

No segundo semestre, consegui materializar uma sugestão que a diretora vinha me fazendo há algum tempo: ter uma atividade fixa para cada dia da semana. Chamei essas atividades de carro-chefe do dia. Elas foram nascendo de atividades que deram certo, tanto porque eu me sentia à vontade com elas, quanto porque as crianças davam indícios de que delas gostavam em seu envolvimento e em seus pedidos de que voltassem a acontecer.

As atividades carro-chefe de cada dia tornaram-se as seguintes:

SEGUNDA-FEIRA: SUCATA

Essa atividade nasceu de uma tentativa bem sucedida, acontecida em meados de agosto.

“Ainda não consegui estipular qual atividade será para cada semana. Hoje resolvi trabalhar com sucata. Em casa, eu fui juntando rolos de papel higiênico, juntei um tanto e levei para a escola. Porém, queria um jeito diferente de apresentar este material. No improviso, resolvi encenar. As crianças estavam na roda conversando. Assim comecei a falar e elas pararam de conversar e ficaram prestando atenção. Joguei a sacola no chão e disse: vou contar uma estória...

Estava passeando na floresta encantada, quando de repente vi uma sacola no chão.

- Ai que medo! O que será que tem dentro?
- “Uma cobra” – disse o V.
- Será? Ai, olha, como minha mão esta gelada, estou nervosa...(E fui passando a minha mão no rosto de cada criança para elas sentirem) .

E as crianças iam me mostrando as suas mãos:

- “Olha, Eliana, a minha mão está quente.”
- Ah! Será que eu pego a sacola?
- “Pega!”

Então peguei. Comecei a jogar a sacola para cima. Tirei uma sacola e tinha outra. Mas, nisso as crianças já conseguiram ver o que tinha dentro da sacola. Assim, disse a elas que a gente ia fazer um brinquedo para brincar na escola. De imediato, elas já falaram que iam fazer binóculo, luneta. E na verdade, era isto que eu esperava das crianças.

Porém, fiquei me indagando: será que é certo trazer tal tipo de material para fazer o brinquedo que eu quero, no caso, o binóculo. Será que é certo vir com uma proposta já pensada? Com isto, eu estou tirando a liberdade de escolha das crianças? Na verdade, em outras ocasiões, as crianças já trabalharam com todos os tipos de sucata, e aí, sim, elas fizeram a invenção que quiseram. Não vejo nenhum mal em direcionar a atividade, mas, fico pensando, é certo ou não é? É pedagógico? Ou não é? Só sei, que eles fizeram o binóculo da maneira que quiseram. Disse que não ia pintarmos com tinta, pois, demoraria pra secar e eles não poderiam brincar. E o legal seria que a gente brincasse pela escola. Propus colagem com penas coloridas e papéis picados. As crianças se concentraram na atividade. O H. que é uma criança danada se concentrou e fez dois binóculos. Ele e a L. quiseram levar o brinquedo para o lanche. Também foi idéia do H., colocar barbante para pendurar o binóculo no pescoço. Tomamos lanche na casinha. E depois do lanche, as crianças brincaram por entre as árvores com os seus binóculos.” (C.R.*, 18/08/03)

“O lema desta nossa atividade com sucata tornou-se: “NÃO JOGUE LIXO NO RIO, FAÇA BRINQUEDOS”. E muitos foram os brinquedos que construímos: lunetas, binóculos, chocalhos (nos quais, nós mesmos colocamos os materiais que queríamos: pedra, arroz, areia, água e assim cada um criou o som para o seu instrumento). Fizemos vasinhos de flores, barangandão, peões, robôs, espadas, bonecos e peteca. (Relatório de Grupo – Turma da Recreação – 2º semestre de 2003).”

Nessa atividade incluímos o plantio de onze-horas. A idéia do plantio nasceu quando fizemos vasos com garrafa pet. Nos vasos plantamos onze-horas e depois cada criança levou o seu para casa.

TERÇA-FEIRA: HISTÓRIAS

Contar histórias foi algo que nasceu das aulas de estágio que tive na Faculdade. Sempre levava um livro para ler para as crianças, nas escolas em que fazia o estágio. Fui motivada pelas experiências das colegas, pelas falas das palestrantes que a Roseli convidava para falarem de suas experiências, como o caso de Denise Furgeri, que também me incentivou e me motivou a ler histórias para as crianças.

Outro fato que foi marcante para mim com relação à questão de ler histórias foi que a professora Ana Luiza Smolka sempre começava as suas aulas contando uma estória para a

gente. Ela trazia histórias interessantíssimas, como o Frio pode ser Quente, inesquecível! Eu até trabalhei com esse livro em um dos meus estágios. Como era gostoso ouvir as histórias e voar com os seus personagens para um mundo em que a gente podia fazer e criar qualquer coisa que desejássemos...

“Inventei um PACOTE DE PANO para o dia das histórias. Deste pacote saíram muitas estórias e também materiais para manipularmos, como: argila e massinha. Brincar com argila foi maravilhoso! Nós adoramos! Construímos muitos personagens nessa nossa brincadeira.

Com a massinha também aconteceu o mesmo, manipulamos e descobrimos o ponto em que cada um queria deixar a sua massinha: mais mole, mais dura, melequenta; também misturamos cores de tintas e fizemos massinha colorida, foi muito gostoso!!! Construímos fantoches e cada um de nós apresentou o seu personagem para os amigos.

Houve duas histórias que se destacaram: Joelho Juvenal (Ziraldo), na qual pintamos os nossos joelhos e cada um tinha o seu nome: “sapeco”, “fantasma e fantasma”, “Florzinha e Gabriela”, “Heleninha”, “Estrelinha”, “Florzinha”. E depois de pintarmos os nossos joelhos, fizemos uma Grande Festa, dançamos e cantamos... A outra história foi a dos Dez Amigos (Ziraldo), através dela tivemos a idéia de pintarmos com tinta de palhaço os nossos dez amigos. Foi uma farrá!! (Relatório de Grupo – Turma da Recreação – 2º semestre de 2003).”

Uma das minhas autoras preferidas é Ana Maria Machado. Conheci os seus livros através das aulas da Roseli, quando ela dava sugestões e também quando as colegas expunham o que estavam fazendo em seus estágios, e muitas vezes, elas traziam experiências com livros e muitos deles eram da Ana Maria Machado. Eu mesma vivi uma experiência, da qual não me esqueço, com uma das minhas turmas de estágio, em que contei a história Menina bonita do laço de fita. Com as crianças da recreação, a figura de Ana Maria também marcou um momento gostoso, em que descobri o quanto as crianças já me conheciam. Foi assim:

“Na quinta-feira, aconteceu que íamos assistir ao filme que o G. trouxe, porém, o vídeo estragou e nós ficamos uns trinta minutos, nesta brincadeira de tentar assistir ao filme. Digo brincadeira, porque, imagine dezessete crianças sentadas esperando arrumar

o vídeo. Nesse meio tempo, enquanto a secretária via qual era o problema, eu li uma história para elas. Engraçado, que nesse dia, ante de ir para o trabalho, eu pensei: vou levar um livro por segurança, pois, como dizia a Roseli: “professor tem que estar preparado para o imprevisto, e nestas horas, o livro ajuda muito.” E não é que realmente precisei do livro. Foi a minha salvação naquele momento de espera. Um fato interessante foi que antes de falar a autora do livro, pois, sempre faço questão de falar para as crianças saberem quem foi quem escreveu o livro, elas disseram: “aposto, que o livro é da Ana Maria Machado. A Eliana sempre traz deste livro!” E eu disse: não é que vocês acertaram. O livro realmente é da Ana Maria Machado. Eu gosto muito desta autora e acho que ela escreve histórias bonitas para as crianças. A história era o tatu bobo. As crianças ouviram atentas e silenciosas. Depois da leitura do livro até aconteceu uma discussão sobre o livro, muito pertinente por sinal. Fui eu quem puxou a conversa, pois, a história falava de um toco que caiu no tatu e a partir disto ele começa a bater em todo mundo. As crianças entenderam bem o que eu queria propor ao relembrar o livro. Pois, tenho conversado com elas a questão de a gente, quando tem problema ou se acontece algo que não gostamos, de primeiro a gente conversar com o amigo e não bater, como o que vem acontecendo na escola. Tenho sido muito brava com relação a tapas e chutes nos colegas. Já disse para as crianças que não admito este tipo de atitude na Turma da Recreação. A gente resolve os nossos problemas conversando.” (C.R.*, 04/09/03)

QUARTA-FEIRA: CULINÁRIA

A culinária vinha sendo experimentada desde o primeiro semestre. Era uma atividade que envolvia as crianças, apesar de minhas dificuldades iniciais de organização.

“Na quarta, fizemos bolacha mantecal. As crianças adoraram. Aliás, a culinária, tem sido muito interessante. Na quarta-feira, não tenho muitas crianças, assim, o trabalho tem sido mais divertido para elas,. Elas manipulam mais a massa, têm mais tarefa para fazer e ainda estão levando o que fizeram na culinária para a casa. Digo, isto, porque, no primeiro semestre, a culinária era na quinta e era um transtorno. Muitas crianças e muita confusão. Neste trabalho com as crianças de quarta-feira, tenho conseguido trabalhar as medidas dos ingredientes com elas, isto, antes de irmos para a cozinha. Eu escrevo no cartaz o que vai na receita e elas desenham as medidas. Não sei se ao fazer isto, elas estão aprendendo alguma coisa. Eu acredito que sim. Apesar das minhas inseguranças, eu acredito que ao verbalizar, explicar e conversar com as crianças sobre diversos tipos

de coisas, algo é significativo para elas. Na hora pode ser que não tenha o resultado que nós, professores, esperamos. Mas a criança... Ah!, a criança sabe o que quer e sabe o que faz.” (C.R.*,03/09/03)

Depois da experiência de ter trabalhado a culinária às quintas-feiras, dia em que muitas crianças permaneciam na recreação no primeiro semestre, concluí que para o segundo semestre não daria para trabalhar essa atividade com muitas crianças, porque não estava sendo proveitoso nem para elas nem para mim. Era muita agitação, muitas crianças para poucos fazeres. Compreendi também que poderia trabalhar as medidas dos ingredientes das receitas antes de irmos para a cozinha.

“Hum! Que delícia!” Quanta animação para prepararmos as nossas receitas! Neste semestre, fizemos algumas receitas salgadas (pizza, pão), porém, o nosso forte foram os bolos. Bolos com frutas: Laranja, Maracujá e Torta de Maça, Bolo Formigueiro (Adoramos!), Bolo de Chocolate e Bolo Nega Maluca. Gostoso mesmo foi aprender a separar a clara da gema e ver a clara virar neve:

“Ilha de neve” , “Ilha de neve no pólo norte”, “Ilha da Laranja”, “A clara em neve parece gelo” “Parece um furacão” “É porque roda” ! (Relatório de Grupo – Turma da Recreação – 2ºsemestre de 2003)

Com as nossas receitas fizemos o Cardápio da Recreação. E como foi prazeroso fazer o cardápio! Pintamos o com várias cores de anilina, ficou lindo e colorido!!! Cada página do cardápio era de uma cor e trazia uma receita que fizemos, digitada no computador. As crianças ficaram orgulhosas em levar para casa o seu Cardápio de Receitas para poderem prepará-las junto com a mamãe.

QUINTA-FEIRA: “DIA DAS MINHOCAS”

“A história deste projeto iniciou quando a gente foi plantar as onzes-horas na jardineira e encontramos muitas minhocas na terra. Quanta euforia! “Olha, achei uma minhoca!”, “Cadê?, deixa eu vê?”. E assim tudo começou... Estudamos um livro de minhoca: como ela é, onde mora, para que serve?. Fizemos o nosso livro com os nossos desenhos e com os nossos saberes coletivos. E o fim deste nosso projeto foi o passeio à

Chácara Santana que cria e vende minhocas. Quanta alegria!!! Lá aprendemos mais coisas: vimos como se prepara a “casa” da minhoca que é na verdade “sua casa e comida”. Vimos o casulo de onde a minhoca nasce, descobrimos que a minhoca tem dez corações...

“Ah!, se ela tem dez, porque ela não dá um para mim?”

Enfim, voltamos da Chácara com húmus, esterco e minhocas para construirmos o nosso minhocário. E esta atividade foi compartilhada com a Turma do Pré, Jardim e Maternal. Foi muito legal! (Relatório de Grupo – Turma da Recreação – 2º semestre de 2003).”

O processo

Constituída a rotina e rompida sempre que necessário, seguimos, eu e as crianças, com as mãos na massa, construindo a nossa história como Turma da Recreação na escola. Muitas vezes as próprias crianças propuseram inversões na ordem das atividades, outras tantas, observando o grupo e reunindo indícios de como as crianças estavam naquele dia, deixei que suas atitudes, guiassem algumas decisões com relação ao horário de terminar a brincadeira, quanto ao ir ou não para a sala ou fazer alguma coisa diferente, dentro ou não da rotina. Assim, houve dias em que, depois do almoço, ao invés de irmos para a sala, íamos para o parque brincar com areia, água, ou nos brinquedos e, só depois de passado um bom tempo é que voltávamos para a sala. A presença de filmes trazidos pelas crianças alterava também os horários das atividades.

Algumas vezes as crianças estranhavam perguntando sobre a mudança da rotina: *“mas, a gente vai para o parque antes do lanche?”*

Além de mudanças na rotina, fui aprendendo a ser menos rígida com o cumprimento das atividades planejadas. No início, muitas vezes, por querer começar a atividade do dia na hora certa, eu parava a brincadeira nos cantos para realizá-la. As crianças ficavam frustradas. Mesmo sabendo o quanto a brincadeira é importante para a criança eu me cobrava por fazer a atividade, para chegar no fim do dia e dizer, “hoje, nós fizemos isto”...

Gradativamente fui conseguindo respeitar interesses preservando os limites necessários à convivência como grupo. Assim, embora todos os dias tivéssemos a nossa atividade carro-chefe, nem sempre era possível realizá-la. Algumas vezes optamos por outras atividades ou por continuar fazendo algo em que estivéssemos concentrados. Em

alguns momentos em que isto aconteceu, uma criança sempre perguntava: “*hoje, a gente não fez nada, Eliana?*” Nesses momentos as indagações e inquietações voltavam à tona de meus pensamentos: elas também acham que não fizemos nada de relevante? Levei o ano todo para me tranquilizar com isso. Somente ao final do ano, quando não dava tempo de fazer as atividades do dia, eu explicava para as crianças que tínhamos determinada coisa para fazer, contudo, como não dera tempo, iríamos fazê-la na próxima semana.

Aos poucos, fui aprendendo a ter mais confiança nas atitudes que eu tinha perante as crianças e nas propostas das atividades. Foi no dia-a-dia, permitindo-me fazer coisas que antes achava que era errado dentro de uma instituição escolar: descansar, dormir, assistir filmes, brincar a tarde toda, ter certa liberdade para poder dar uma volta na escola, ou ficar fora da sala por alguns momentos mesmo que a professora estivesse dentro dela, assim, mesclando este tipos de situações com as atividades de cada dia é que fui dando a cara para a professora da Recreação. Com relação à Turma da Recreação confesso que às vezes, ainda sinto muitas inseguranças, cada dia é um dia, isto é que é incrível, todos os dias, vivenciamos situações novas e diferentes no jeito de nos relacionarmos – eu e as crianças. E são esses momentos que me fazem aprender sempre mais.

“Pois, acredito que eu mudei depois deste primeiro semestre. No início tudo me afligia. Hoje já tenho algumas experiências e também refleti muito sobre o dia-a-dia que vivi com as crianças. Hoje já não é mais doloroso para mim, ter que impor alguns limites às crianças. Nestes quatros primeiros dias de recomeço é este o meu sentimento. Sinto-me mais capaz, ainda um pouco ansiosa diante da tarde de trabalho que se inicia todos os dias. A gente nunca sabe o que vai acontecer... Apesar de planejar as atividades, nem sempre elas ocorrem e aí o novo se estabelece para enfrentarmos...” (C.R.*, 04/08/03)

O que observei e senti em mim e nas crianças, como reflexo de nosso trabalho, foi que aprendemos muito, juntas, trilhando um caminho cheio de voltas e de pedras, no qual conseguimos andar.

Considerações Finais

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo, não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente, porque a História em que me faço com os outros e de cujo futuro tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

Paulo Freire

O encontro: Considerações finais

Relendo os episódios reunidos na seqüência deste texto, dei-me conta de que ao chegar na escola, eu ainda não era a professora que hoje sou. A professora não chegou pronta à escola. Ela chegou provida de alguns saberes e da memória de formação de seu grupo profissional. Mediada pelas vivências do dia-a-dia com as crianças, com os colegas, com os pais, com os funcionários da escola, a professora delineada na formação inicial, foi se definindo em mim. E isso exigiu tempo.

Existe um tempo necessário para a elaboração do papel social de professor/a em cada um dos sujeitos que o assumem. Existe um tempo de aprendizado na escola, no qual, nós professores vamos nos constituindo. Entretanto, esse tempo necessário não é o tempo do relógio, da semana, do mês, do ano letivo, mas sim o tempo da experiência, o tempo da atividade. Não é de um dia para o outro que nos tornamos professores. É necessário esse tempo de elaboração, que oscila entre um vai e vem de escolhas, dúvidas, decisões, erros e acertos.

O tempo de formação é mediado pelo outro, personificado pelas crianças, pelos pais, colegas, diretora, funcionários. O outro julga nossas escolhas, decisões, erros e acertos. O outro, com seus juízos, nos apóia, nos desestabiliza, põe em dúvida modos de proceder e questiona.

Muitas vezes fui questionada. Nesses momentos, que aconteceram ao longo do ano, eu me desorganizava e não sabia como agir. Foi assim naquela semana de outubro:

“Esta semana, eu resolvi não seguir os meus projetos dos dias. Semana passada foi uma semana caótica: V. bateu com a tábua na minha perna, G. quase enforcou a S. com uma linha de barbante, a mãe da L veio falar sobre o meu comportamento. Os colegas da escola, olhavam para mim e falavam: “você é muito boazinha!!!” No sábado, dia (24/10), seria a Amostra Cultural, tinha que preparar atividades para a Amostra. Enfim, quanta coisa! No final deu tudo certo. A Amostra foi um sucesso. Fiz brinquedos de sucata com as crianças e elas adoraram.

Contudo, comecei a segunda sentindo-me despedaçada. Não sei o que foi... as idéias atordoavam a minha cabeça e meu coração doía. Preciso mudar, eu pensava. Não dá para continuar deste jeito... As crianças não me obedecem, eu sou muito boazinha,

mas, quando perco a paciência, sai de baixo. Este tipo de comportamento aos extremos, não faz sentido. Mas o que fazer? Não quero ser chata e brava com as crianças.

Assim, minha decisão foi não fazer nada dos projetos esta semana. Eu e as crianças iríamos brincar. E foi isto que aconteceu..." (C.R*, 30/10/03)

O tempo de elaboração da professora em mim foi cheio de dores, dores fisicamente manifestadas: as idéias atordoavam a minha cabeça e meu coração doía. A ansiedade e a angústia são experiências que nos passam e nos marcam como professores.

Ter documentado e ter me debruçado sobre o trabalho produzido dia-a-dia possibilitou-me construir conhecimento sobre esse tempo de constituição da professora em mim, sobre a própria profissão, sobre a escola, sobre as crianças, sobre o pedagógico, sobre o aprender e o ensinar.

Inserida no contexto de questionamento da função social da escola, confusa entre fazeres pedagógicos e cuidados, fui-me transformando no encontro com as crianças. E deste encontro tive a ainda tenho muito para contar...

Uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez nos reste uma imagem do encontro com o outro. Nesse sentido, não seria uma imagem da infância, mas uma imagem a partir do encontro com a infância. E isso na medida em que esse encontro não é nem apropriação, nem um mero reconhecimento em que se encontra aquele que já sabe e que já tem, mas um autêntico cara a cara com o enigma, uma verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido, o qual não pode ser reconhecido nem apropriado. (Larrosa, 2003, 197)

Fazendo, registrando, sendo interpelada pelo outro, criticando o feito, fazendo perguntas, procurando apreender, pelo registro, indícios que explicassem as dificuldades encontradas, eu aprendi como organizar melhor o trabalho, para que as crianças e eu pudéssemos dar sentidos para o que estávamos fazendo.

Nesse exercício, aprendemos. Brincando, elas aprenderam a conviver, a ouvir, a compartilhar espaços e objetos, a respeitar limites, a ensinar a professora iniciante a como lidar com elas, a estarem na escola em um momento que não era de aula. Eu aprendi a ouvir as crianças, a me expor a elas, a preparar o espaço para estar com elas, a organizar o trabalho diário da recreação, a respeitá-las, a perguntar sobre o meu próprio fazer e sobre minhas crenças, a ouvir críticas, a rir com as coisas divertidas que acontecem quando estamos com as crianças, a lidar com tempo de outros modos, a respeitar meus sentimentos,

emoções e intuições e a entender que o pedagógico não é sinônimo de formalização, mas de organização das relações de aprendizado.

Mais do que um estado, conforme destaca Fontana (2003), em sua análise dos dizeres de Vygotsky, o fazer deliberado e autônomo é um modo de funcionamento que vamos elaborando em algumas dimensões de nossa existência e em condições determinadas. Pois é, na vida social, que os significados de nossos dizeres e de nossas práticas vão se tecendo e se modificando no movimento de articulação/negação/negociação das possibilidades em jogo na dinâmica interativa.

Hoje, olho para frente e vejo um horizonte de possibilidades. Sei que há muitas palavras, muitos gestos, muitas coisas a aprender e a experimentar. Mas, voltando os olhos para trás já vejo um caminho trilhado. Sou história...

Referências Bibliográficas

APOLINÁRIO, Danielle Lenharo. **Pirlimpimpim: por onde perpassa o imaginário infantil**. 2000. (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BENJAMIN, W. "O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". In: **Obras Escolhidas**, vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BUFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

_____. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**, Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, vol. 10, n.1 (28), 119-131, 1999.

CAMPOS, Maria M., ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, MEC/SEF/DEP/COEDI, 1995.

CARVALHO, Ana Maria A. , BERALDO, Katharina E. A . Interação criança-criança: ressurgimento de uma de pesquisa e suas perspectivas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, n. 71, p.55-61, nov. 1989.

COMENIUS, J.A. **Didática Magna – tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

DA MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios**. 4ª edição rev. e ampl. - Campinas: SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR; Florianópolis, SC: Editora da UFCS, 2003, 67-99.

_____. **Educação Pré-Escolar e Cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. Campinas, SP: editora da Unicamp, São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, Luciana. **Um estudo sobre a organização do espaço e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos em uma EMEI de Campinas**. 2001. (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.º 67, 59 – 63, 1988.

FONTANA, Roseli. A. Cação. **Como nos tornamos professoras?**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. De que tempos a escola é feita? In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (org). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003, 118 - 142.

_____. Relações professor/aluno no cotidiano escolar. Ijuí, 2001, 1 - 14.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. Tradução J. Baptista. 6ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Lisandra Cristina Gonçalves de. **Ser professora: narrativa de um processo de constituição**. 1999. (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

FURGERI, Denise Krahenbuhl Padula. **Do enorme ao pequeno, do dizer a escuta, do prescrever a leitura: lugares de constituição de uma orientadora pedagógica**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

HEBRARD, Jean. “O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma.” (entrevista). In: **Presença Pedagógica**, nº33, mai/jun, 2000.

HOFFMAN, Jussara e SILVA, Maria Beatriz G. Da. Ação educativa na creche. **Caderno Educação Infantil**, vol 1. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de Tapeçaria**. Rio de Janeiro: Philobibliion Fundação Rio, 1986

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEONTIEV, A N . Os princípios da brincadeira pré-escolar. In VYGOTSKY, LURIA LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4ª ed. Ijuí: Ed Unijuí, 2001.

PALMEN, Sueli H. de Camargo. **O lugar do imprevisto no espaço da educação infantil**. 2001. (Trabalho de conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PRADO, Patrícia. As crianças pequeninas produzem cultura? Consideração sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, vol.10, n.1 (28), 110-118, mar. 1999.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Cibele Aparecida. **A constituição profissional da professora iniciante: um estudo de caso tecido em narrativas**. 2002. (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação para quem? *Ciência e Cultura*: vol.28(12), 1466-1471. 1976.

SCHLOGL, Michele. **Aprendendo a ensinar a ler e escrever: uma professora em três atos**. 2001. (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SHIOHARA, Aline. **Possibilidades**. 2001. (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SOUZA, Ione Pereira de. **A organização do espaço físico e a Pedagogia da Educação Infantil em Salas de Pré-escola**. 2002. (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SOUZA LIMA, Mayumi. A criança e a percepção do espaço. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.31, p. 73-80, 1979.

STEINBERG, Shirley. R., KINCHELOE, Joe. L. **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Tradução George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Costumes em comum**. São Paulo: Compainha das letras, 1998.

VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. A experiência do tempo no cotidiano dos professores. In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (org). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003, 143 - 159.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Art Med, 1998.

ZANUTTIN, Elisângela Cristina. **Reaprendendo a brincar com a criança: um estudo dos modos de participação da professora – pesquisadora no brincar de faz-de-conta**. 1999. (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

