



**Maria Leonor Pio Borges de Toledo**

**Relações e concepções de crianças  
com/sobre a natureza:  
Um estudo em uma escola municipal**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Sonia Kramer

Rio de Janeiro  
Março de 2010



**Maria Leonor Pio Borges de Toledo**

**Relações e concepções de crianças  
com/sobre a natureza:  
Um estudo em uma escola municipal**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Sonia Kramer**

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Léa Tiriba**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Hilda Micarello**

UFJF

**Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade**

Coordenador(a) Setorial do Centro de  
Teologia e Ciências Humanas - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 18 de março de 2010

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

### **Maria Leonor Pio Borges de Toledo**

Psicóloga, Especialista em Educação Infantil pela PUC-Rio. Tem interesse nas áreas de Educação Infantil e Educação Ambiental.

Ficha Catalográfica

Toledo, Maria Leonor Pio Borges de

Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza : um estudo em uma escola municipal / Maria Leonor Pio Borges de Toledo ; orientadora: Sonia Kramer. – 2010.

125 f. : il. (color.) ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação infantil. 3. Infância. 4. Natureza. I. Kramer, Sonia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Para Rafael, com amor.

Às crianças, que têm direito a uma educação de qualidade, e a todos que  
trabalham para isso.

## **Agradecimentos**

A Deus, que acredito, se faz presente no sopro do vento, na onda do mar, na vida que se renova.

A Rafael, meu amor companheiro. Seu apoio e generosidade me ajudaram a dar à minha vida o rumo que eu tanto desejava.

A meus pais, Francisco José e Ágata, obrigada pelo amor, respeito e incentivo constantes.

A Claudia, madrinha querida, obrigada pelo amor e amizade sem ressalvas.

A Décio e Carol, queridos irmão e ‘cunha’, agradeço pelo amor, amizade, apoio e por estarem sempre perto.

Às queridas professoras Sonia Kramer e Léa Tiriba, que são meus referenciais. Se estou onde estou, estudando o que estudo, é por que dentro de mim as vozes de vocês estão presentes ecoando.

Sonia querida, ter você como orientadora é, de fato, ter uma orientação na acepção mais completa do termo. Tem sido um privilégio e uma alegria trabalhar com você. Obrigada por me ensinar tanto e pelas oportunidades preciosas, e vamos ao doutorado!

Léa querida, esta dissertação é consequência do convite que você me fez em 2006, para participar do grupo de estudos – o que ampliou meu horizonte. Obrigada pela generosidade, pelas oportunidades, confiança e exemplo de militância e paixão. Espero que sua entrada na Unirio fortaleça o grupo de estudos e o faça crescer!

Às colegas do grupo de estudos em Educação Ambiental: Ana Lucia Leite, Inez Motta, Mariana Rosa e, especialmente, Alexandra Pena e Isabel Bogéa Borges. Obrigada pela amizade generosa, força, torcida e pelas relações baseadas na cooperação e na solidariedade. Com vocês partilho questionamentos, sonhos e ideais.

Às professoras e colegas do grupo de pesquisa INFOC: Fernanda Nunes, Patricia Corsino, Daniela Guimarães, Anelise Nascimento, Aline Ricci, Camila Reche, Camila Barros, Flavia Motta, Gabriela Scramingnon, Josy Fischberg, Luciana Chamarelli, Marina Castro, Marta Varella, Priscila Basilio, Rejane Brandão, Roberta Machado e Silvia Barbosa. Agradeço pela alegria de participar deste grupo de pesquisa, pelas trocas generosas, aprendizado e apoio. Camila Barros, obrigada por me ouvir inúmeras vezes e pela ajuda na realização da oficina com as crianças!

Aos colegas da turma de mestrado: Anna Carolina, Mara, Vladimir, Rodrigo, Silvia, Viviane, Ingrid, Andrea, Adailda, Cíntia e Juliana. Aos que estiveram mais próximos e aos não tão próximos, agradeço pelo carinho e apoio de sempre, por amizades genuínas. À querida Anna Carolina, agradeço ainda mais pela forte amizade que rápido se estabeleceu: obrigada pelo seu carinho e cuidado ao me levar os textos e me fazer companhia quando fiquei doente. Desejo sorte a todos vocês, e Adailda e Andrea: nos vemos no doutorado!

Às profissionais do município onde esta pesquisa foi realizada, da equipe da Divisão de Educação Infantil e da escola, agradeço a acolhida, respeito e carinho. Um obrigada especial à Professora que me permitiu realizar as observações junto à sua turma.

Às crianças que participaram desta pesquisa, agradeço o afeto com que me receberam e desejo, carinhosamente, que trilhem caminhos felizes!

Aos professores do Departamento de Educação da PUC-Rio, agradeço pelos bons encontros e reflexões que têm me ajudado na minha formação.

Aos profissionais da secretaria do Departamento de Educação, obrigada pelo apoio competente e constante.

À PUC-Rio e à Capes, pelos auxílios concedidos, sem os quais não teria sido possível me dedicar com afinco à minha formação e a esta dissertação.

## Resumo

Toledo, Maria Leonor Pio Borges de; Kramer, Sonia. **Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza**. Rio de Janeiro, 2010. 125 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação tem como objeto de estudo as relações entre crianças e natureza e foi realizada em uma escola pública de um município da região metropolitana do Rio de Janeiro. No contexto de emergência planetária vivenciado atualmente, urge repensar as relações entre seres humanos e natureza. Para isso, a articulação entre as dimensões macro e micro se faz necessária, considerando o campo da Educação Infantil e a escola, mais especificamente, como ambiente facilitador da construção de uma relação simétrica e próxima entre seres humanos e natureza. Este trabalho dialoga com referenciais teóricos dos campos da Filosofia, da Psicologia do desenvolvimento e da Sociologia da infância. A discussão está articulada aos conceitos da ecosofia de Felix Guattari, do pensamento complexo de Edgar Morin, da teoria psicogenética de Henri Wallon e das concepções de Humberto Maturana acerca da educação, além do conceito de reprodução interpretativa de Corsaro. O primeiro capítulo apresenta os caminhos, simbólicos e concretos, percorridos na construção da dissertação. O segundo capítulo traça um panorama da escola, abordando os contextos pedagógico, cultural e das práticas cotidianas característicos da instituição pesquisada. No terceiro capítulo, são apresentadas as categorias advindas do campo que contemplam especificamente a natureza, pensando a relação entre seres humanos e biodiversidade. Por fim, são tecidas as considerações finais, refletindo sobre as práticas pedagógicas e sua pertinência na construção de uma educação coerente com as necessidades planetárias atuais.

## Palavras-chave

Educação Infantil; Educação Ambiental; Infância; Natureza.

## Abstract

Toledo, Maria Leonor Pio Borges de; Kramer, Sonia (Advisor). **Children's relations and conceptions with/of nature**. Rio de Janeiro, 2010. 125 p. MSc. Dissertation - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation studies the relationship between children and nature, and took place in a public school from a city nearby Rio de Janeiro. Regarding the planetary emergency situation in what we live, it is important to rethink relations between humans and nature. For this, it is needed to connect macro and micro dimensions, considering Early Childhood Education, and school more specifically, as an enabling environment capable to support the construction of a symmetric relationship between humans and nature. This work is based on authors from the fields of Philosophy, Developmental psychology and Sociology of childhood. The discussion is articulated to the concepts of Felix Guattari's ecosophy, Edgar Morin's complexity, Henri Wallon's psychogenic theory, Humberto Maturana's reflections about education and Corsaro's interpretive reproduction. The first chapter presents the symbolic and concrete ways in the dissertation's construction process. The second section provides an overview of the school, focusing on the educational, cultural, and everyday practices context of the researched institution. The third chapter presents the categories concerning about nature, thinking the relationship between humans and biodiversity. Finally, it is presented a reflection about teaching practices and their relevance in the construction of a consistent education, connected to the current planetary needs.

## Keywords

Child Education; Environmental Education; Childhood; Nature.

“A história fantástica da vida: a história dos animais.

No mar há peixes que devoram homens. Será que esses peixes são maiores que um barco? Correm o risco de sufocar quando engolem um homem? Um santo também pode ser engolido? O que comem quando não há naufrágios? Pode-se pegar um desses peixes? E os outros peixes, como podem viver no mar? Os peixes grandes são muitos? São mais de um milhão? Por que não os pegam? Pode-se fazer um barco com eles? São pré-históricos?

Por que as abelhas têm uma rainha e não um rei? Ele morreu? Se os pássaros sabem voar até a África e nunca foram à escola é porque são mais inteligentes que os homens. Por que ‘centopéias’? Eles não têm cem patas. Na verdade, quantas patas terão elas? Todas as raposas são astutas? Por que não se modificam? Será que o cachorro continuaria fiel ao seu dono se este batesse nele e o torturasse? Por que é proibido olhar um cachorro montando no outro? Será que os animais são empalhados quando ainda estão vivos? Pode-se empalhar um homem? O caramujo fica apertado na sua casa? Será que ele morre se for tirado fora dela? Por que está sempre molhado? É uma espécie de peixe? Será que compreende quando a gente diz: ‘Caramujo mostra teus chifres?’ Os peixes têm o sangue frio? A cobra sofre quando muda a pele? Por que ela não sofre? Sobre o que falam as formigas? Por que se diz que os homens morrem e os animais arrebatam? Se arrancarmos a teia da aranha ela morrerá? Onde ela arranjará fio para fazer outra? Como a galinha pode nascer de um ovo? Será preciso enterrar o ovo? Se o avestruz come pedra, como consegue fazer cocô? Como um camelo pode saber a quantidade de água que ele precisa pôr na sua corcunda? Será que o papagaio não compreende nada do que diz? É mais inteligente que um cachorro? Será que Robinson Crusóé foi a primeira pessoa que conseguiu fazê-lo falar? Terá sido difícil? Como ele conseguiu?

As histórias das plantas.

A árvore vive, respira, morre... de uma bolota nasce um carvalho... Uma pequena flor se transforma numa pêra... bem que eu gostaria de ver como isso acontece. Será que se pode fazer crescer camisas como se fossem árvores? A professora disse isso na escola, eu juro. Papai diz que é uma bobagem e mamãe disse que não eram árvores, mas o linho que cresce nos campos... A professora não quis que se falasse isso na aula de aritmética...disse que explicará uma outra vez. Então não era uma mentira? Seria engraçado ver ao menos uma vez árvore assim.

O que é um dragão perto de tantas maravilhas? Ele não existe, mas poderia existir. E São Jorge matando o dragão? E a sereia que é o emblema de Varsóvia?”  
(KORCZAK, 1997:131-132)

# Sumário

<b>Introdução</b>	13
<b>1. Os caminhos da pesquisa</b>	17
1.1. Desenhando os contornos	17
1.2. A chegada à escola	24
1.2.1. Chegando na escola e sendo (muito bem) recebida	26
1.2.2. A escola e o cotidiano: espaço, equipe e rotinas	32
<b>2. Um olhar sobre os contextos pedagógico, cultural e das práticas cotidianas</b>	40
2.1. “Pode deixar que eu não vou atrapalhar o seu pedagógico!”	41
2.2. Os “trabalhinhos”	45
2.3. “Perdeu o direito, Ca?”	49
2.4. Estar no pátio	51
2.5. “Criança educada é assim que faz!”	54
2.5.1. “Criança bonita” e “criança feia”	58
2.6. “Pode chorar, que isso não me comove!”	59
2.7. “Eu vou fechar os meus olhos...”	65
2.8. “Para colocar tudo o que eu preciso!”	66
2.9. Meninos e meninas ou homens e mulheres?	68
2.10. As “florzinhas de Jesus”	69
2.11. Refletindo sobre práticas: por quem e para quem?	70
<b>3. A natureza a partir da escola</b>	72
3.1. Tão perto, tão longe: a falta da natureza como dado de pesquisa	73
3.2. “O que tem no meio ambiente?”	75
3.3. “Quando vocês chegarem na escola, tem de passar e dar bom dia para a plantinha!”	78
3.4. “Agora, vamos imaginar um céu bem bonito...”	81
3.5. Roupas ecológicas	82
3.6. “Obrigado Senhor pela natureza”	85
3.7. “Vai faltar água pra beber, vai faltar água pra lavar”	86

3.8. Uma floresta montada	89
3.9. Ouvindo as crianças	92
3.9.1. O que é natureza, o que não é natureza	94
3.9.2. “Do mercado! Do sacolão!”	95
3.9.3. “Ô Tia, essa [madeira] está aí há o maior tempão!”	96
3.9.4. O que cada um gosta na natureza	97
<b>4. Considerações finais</b>	<b>99</b>
<b>5. Referências bibliográficas</b>	<b>109</b>
<b>Anexo 1. Planta baixa da escola</b>	<b>115</b>
<b>Anexo 2. Planta baixa da construção da escola – térreo e 1º andar</b>	<b>116</b>
<b>Anexo 3. Planta baixa da sala</b>	<b>117</b>
<b>Anexo 4. Desenhos das crianças</b>	<b>118</b>

## **Lista de imagens**

Imagens 1 a 4: Produção das crianças em evento de exposição aos pais

Imagens 5 a 7: Ambiente montado no evento de exposição aos pais

## Introdução

“Como pode um peixe vivo / Viver fora da água fria?...” (Milton Nascimento, Peixe Vivo)

Há anos que a situação de emergência planetária me chama a atenção. No cerne da questão ambiental está a necessidade de mudança da forma como os seres humanos se relacionam com a natureza. Somos a única espécie que, deliberadamente, destrói seu habitat e também o das demais espécies – e isso sempre me causou perplexidade. Tenho me perguntado: como pode o ser humano não sentir-se parte do mundo natural? Mas, para chegar até aqui e falar sobre esta pesquisa, preciso narrar brevemente minha história. Pois, na pesquisa está impressa a marca da minha vida, quem eu sou e no que acredito, como “a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1985a:205).

Sou psicóloga, formada pela PUC-Rio em 2002 e, ainda na faculdade, comecei a me aproximar da área de Educação ao receber crianças, encaminhadas pelas escolas, para atendimento psicoterápico. Intrigavam-me as queixas escolares, que pareciam esperar que a Psicologia desse um jeito no comportamento das crianças para que não causassem mais problemas. Além disso, as queixas escolares não diziam respeito a graves questões psíquicas, mas enunciavam dificuldades na relação – das crianças entre si, das crianças com a escola, das famílias com a escola.

Enquanto profissional que tinha por princípio compreender e respeitar a singularidade humana, ficava com a impressão de que as escolas tinham dificuldade em lidar com a diferença, e tentavam homogeneizar as subjetividades das crianças – recorrendo à psicóloga, que mais parecia ser compreendida como um bombeiro chamado para apagar um incêndio. Comecei a suspeitar que o olhar dado pelas escolas à dimensão afetiva das crianças era diferente do olhar direcionado às dimensões cognitiva e motora. Comecei a refletir, também, sobre a cisão entre razão *versus* emoção e corpo *versus* mente. Esses questionamentos levaram-me a buscar na Psicologia e na Dança, parte importante da minha vida,

uma forma de contribuir para essa mudança. Com uma amiga, também psicóloga, iniciei um projeto em uma escola municipal da rede pública do Rio de Janeiro. As atividades combinavam a Psicologia à Dança, buscando ajudar as crianças a compreender melhor sua subjetividade – seu corpo, pensamentos, sentimentos e desejos.

O interesse em conhecer melhor a área da Educação levou-me a cursar em 2004, também na PUC-Rio, a “Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas” – que foi fundamental na minha formação. Neste curso, comecei a compreender questões caras à Educação: das concepções de infância, políticas públicas e trajetória histórica da Educação, à problematização das práticas cotidianas. A monografia apresentada no final de 2005, intitulada “Boneco de Lata: Um olhar sobre o lugar do desenvolvimento da afetividade na Educação Infantil”<sup>1</sup>, foi motivada pelos questionamentos referentes ao espaço que a dimensão afetiva do desenvolvimento<sup>2</sup> ocupa na escola, não privilegiados como as dimensões cognitiva e motora. Essas reflexões levaram à realização de um trabalho a partir da análise dos relatórios de uma professora de Educação Infantil sobre três crianças de dois anos, nos quais foi possível perceber sua prática profissional e seu olhar sobre o processo de desenvolvimento infantil.

Após a Especialização, comecei a participar de um grupo de estudos baseado nas reflexões da tese defendida pela Profa. Léa Tiriba: “Infância, escola e natureza”. Este grupo de estudos, hoje, constitui o NIMA-Edu, o Setor de Educação Ambiental do NIMA – Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente/PUC-Rio. Estudar com esse grupo me possibilitou compreender as bases filosóficas e históricas que estão no cerne do modelo de sociedade ocidental atual - que, em última instância, divorcia não somente corpo de mente e razão de emoção, mas divorcia também ser humano de natureza. A visão de que somos seres de cultura se sobrepõe à visão de que somos, também, seres de natureza (Tiriba, 2006). Além disso, este percurso de estudo possibilitou-me conhecer autores que fazem uma crítica ao paradigma vigente e trazem propostas para um modelo diferente de

---

<sup>1</sup> Orientada por Daniela Guimarães.

<sup>2</sup> Referência à concepção walloniana de desenvolvimento, na qual as dimensões afetiva, cognitiva e motora do desenvolvimento são indissociáveis e afetam-se mutuamente.

relações do ser humano consigo, entre os seres humanos, e entre seres humanos e natureza.

Nesse caminho de interlocução, fui compreendendo que o aspecto que me chamou a atenção ainda estagiária, relacionada ao cotidiano escolar, era somente a ponta do iceberg de uma questão mais ampla, profunda e reflexo da estrutura histórico-filosófica sobre a qual foi construída a sociedade ocidental. Assim, tenho tentado ligar os pontos e articular Educação Ambiental e Educação Infantil, procurando refletir sobre a forma que a Educação tem abordado a questão ambiental, e como ela precisa abraçar concepções e materializá-las em práticas coerentes com a atual necessidade planetária.

Sempre gostei de estudar. Na verdade, sempre fui muito curiosa – e essa curiosidade me move. Também a partir de experiências iniciais de docência, o mestrado foi o caminho que naturalmente deu continuidade ao meu percurso profissional. No mestrado inseri-me no grupo de pesquisa INFOC<sup>3</sup>, onde tenho tido muitas possibilidades: de conhecer novos autores com os quais dialogar; de participar de uma pesquisa de grande porte; de partilhar ricas reflexões com os colegas e, também, de articular as questões ambientais à discussão do grupo.

O presente trabalho, portanto, é fruto de uma pesquisa que vem sendo concebida antes mesmo da minha entrada no mestrado, e que foi amadurecendo ao longo dos últimos dois anos pela participação no grupo INFOC, ao qual está institucionalmente vinculado. Meu desejo foi investigar a relação entre crianças e natureza: compreender as concepções da escola e das crianças sobre a natureza, bem como as relações estabelecidas entre crianças e natureza no contexto escolar. É um estudo de orientação etnográfica, embasado na sociologia da infância, numa perspectiva de pesquisa *com* crianças. Esta pesquisa dialoga também com autores dos campos da Filosofia e da Psicologia do desenvolvimento e é um desdobramento da minha trajetória de estudo. Desejo que leve a uma compreensão mais ampliada a respeito das questões da infância, no contexto de urgência planetária em que a humanidade se encontra.

---

<sup>3</sup> O grupo de pesquisa “Infância, Formação e Cultura” é formado por uma equipe interinstitucional, sendo coordenado pelas Profas. Sonia Kramer (PUC-Rio), Maria Fernanda Rezende Nunes (Unirio) e Patricia Corsino (UFRJ). O grupo conta com a participação de alunos da graduação, especialização, mestrado e doutorado.

No primeiro capítulo, a dissertação apresenta os caminhos percorridos na sua construção. Aborda a definição do objeto de estudo, objetivos, autores parceiros de diálogo nesta jornada, e também o contato com o campo, contextualizando-o. O segundo capítulo procura traçar um panorama dos contextos pedagógico, cultural e das práticas cotidianas da instituição onde foi realizada a pesquisa.

No terceiro capítulo, é enfocada especificamente a questão da natureza – como aparece fisicamente na escola, como é apresentada às crianças e o que as crianças dizem a seu respeito. Por fim, nas considerações finais teço algumas reflexões gerais e coloco minhas impressões.

Espero que tenha conseguido dar mais um passo na compreensão das questões da Educação Infantil e da Educação Ambiental, contribuindo para a realização desta necessária aproximação.

# 1 Os caminhos da pesquisa

“Aprender a viver juntos se constitui, hoje, numa necessidade. Não se trata mais de fazer uma escolha. Não. Já estamos todos juntos” (Barcelos, 2008:18).

Este capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos, simbólicos e concretos, percorridos na construção deste trabalho. Inicialmente é traçado o contorno da pesquisa, apresentando sua justificativa, referencial teórico escolhido para diálogo, questões centrais e objetivos propostos. Em seguida, os aspectos metodológicos são abordados, abrangendo o contato com a Secretaria de Educação, o posicionamento enquanto pesquisadora, as expectativas geradas por este trabalho e um panorama da escola onde a pesquisa foi realizada.

## 1.1. Desenhando os contornos

Este subcapítulo traz a justificativa da dissertação e apresenta o objeto de estudo e o aporte teórico-metodológico, bem como os objetivos da pesquisa.

Esta pesquisa decorre do pressuposto de que a produção de conhecimento precisa estar orientada para contribuir na mudança da situação de urgência do quadro planetário atual. A importância da questão ambiental é indiscutível e a cada dia alcança maior espaço nas discussões, nos âmbitos governamental, midiático ou acadêmico.

O ponto de partida é a crítica à modernidade e ao paradigma cartesiano com base em Plastino (2005), que apresenta a racionalidade como conceito central na compreensão do conhecimento produzido na modernidade, sobre o mundo e o ser humano. Este, definido como um ser racional capaz de conhecer as leis que orientam o real e, conseqüentemente, capaz de dominá-lo, deixa-se seduzir pela idéia de progresso.

Imperando como a forma de conhecimento por excelência, a razão desqualifica outras formas milenares de produção do conhecimento, que passam a não ser consideradas aceitáveis. Para Morin (2007:59) esta hipersimplificação é como uma doença da mente, pois impede a compreensão da complexidade do real:

“a simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo.” A redução do conhecimento àquele proporcionado pela razão leva ao empobrecimento das experiências e do conhecimento produzido pela humanidade.

A distinção cartesiana entre *res-extensa* (corpo) e *res-cogitans* (razão) está na base da concepção que separa corpo e mente, a partir da qual o cogito cartesiano eleva a mente e rebaixa o corpo, favorecendo não apenas o estabelecimento de uma concepção de sujeito de conhecimento que é definido pela racionalidade, como também uma concepção de objeto passível de ser conhecido a partir da observação externa racional, num mundo regido pelo determinismo. O *cogito* cartesiano, “penso, logo existo”, tem como consequência uma concepção cindida de ser humano, produzida por ele mesmo: a de que ao corpo se opõe a mente, à razão se opõe a emoção, e ao ser humano se opõe a natureza. De acordo com Plastino,

“Considerar e respeitar a natureza, incluindo a do próprio homem, não significa necessariamente aderir a uma concepção determinista da existência, subordinando a criatividade humana a determinações biológicas ou outras. Mas significa abandonar a arrogante posição de conquistador de um mundo estranho, para assumir a radical pertinência a um real extraordinariamente rico e complexo, que contribuímos para criar quando o conhecemos. O mundo natural não é um inimigo a conquistar, como pensou o mundo moderno, mas, como nós, expressão da vida. E também condição para nossa vida. Convém lembrar que a palavra latina *natura* significa ‘a que vai nascer’ (PLASTINO, 2005:136).

A maior expressão do paradigma cartesiano, segundo Tiriba (2006), é o modelo de sociedade capitalista-urbana-patriarcal-industrial. Cada vez tornam-se mais claros os prejuízos advindos desse modelo, no sentido do desequilíbrio ambiental, da desigualdade social e do sofrimento pessoal. A crise de emergência planetária vivida atualmente aponta para a necessidade de se sair de uma postura antropocêntrica, que vê a natureza através de uma ótica utilitarista e gerencial. É preciso compreender que as crises que ameaçam o planeta são de natureza sistêmica, e que questões como aumento da pobreza, degradação humana e ambiental e violência têm suas raízes no modelo de civilização dominante (Tratado de Educação Ambiental, 1992; Barcelos, 2008; Capra, 2006; Carvalho, 2008; Tiriba, 2006; Grün, 1994).

A humanidade passa por um momento de barbárie em todos os sentidos, e é preciso analisar criticamente o presente no intuito de compreender que “o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é e, portanto, é possível mudar o futuro” (Kramer, 2003:16). É imprescindível mudar valores, numa dura missão que só se concretizará a partir do trabalho realizado

“numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, escrevendo a história coletiva, apropriando-nos das diferentes formas de produção da cultura, criando, expressando, mudando. Com experiências de socialização onde se pratique a solidariedade entre crianças, jovens e adultos, e existam laços de coletividade, eles capazes de gerar o sentido de pertencimento com reconhecimento das diferenças” (idem).

Outros autores, como Carvalho (2008), Barcelos (2008), Michael (2006) e Margolin (2006) também apontam o papel fundamental da experiência e do resgate das tradições como caminho possível para a transformação do mundo que vivemos para o mundo que desejamos.

Numa postura ética coerente com a questão ambiental, a mudança de valores inclui o sentimento de pertencimento do ser humano à natureza. É preciso que as crianças desenvolvam uma consciência local e planetária. Nesta perspectiva, o ser humano se percebe como uma, dentre as tantas espécies que habitam o planeta, e a natureza é concebida pelo seu valor intrínseco: o valor na natureza, e não o valor da natureza (Grün, 1994). Construir uma sociedade solidária é utopia necessária, especialmente diante de uma situação na qual, se as relações entre seres humanos e natureza continuarem seguindo o padrão vigente, o resultado esperado é a catástrofe. Para tanto, uma educação que seja ambiental deve “estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, (...) tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico” (Tratado de Educação Ambiental, 1992).

A transição paradigmática caracteriza o momento atual, no qual o paradigma vigente já não atende às necessidades da humanidade. É preciso, portanto, um novo paradigma que sustente a humanidade daqui por diante. Segundo Kuhn (2003:219), “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham”, ou a lente através da qual uma comunidade enxerga a realidade e dá sentido a ela. São os “princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso” (Morin, 2007:10).

Um paradigma está condenado quando se mostra incapaz de abarcar novos postulados teóricos que expõe a incoerência do sistema em questão. Assim, uma nova teoria substitui a antiga, por vezes integrando-a e relativizando-a. Um paradigma ecológico que substitua o atual ainda não está consolidado, embora existam autores como Guattari (2007), Morin (2007) e Grün (1994) que indiquem possibilidades de caminho.

Buscando aproximar a discussão das questões ambientais e do momento de mudança de paradigma com a Educação Infantil, esta pesquisa investiga a relação das crianças com a natureza e suas concepções acerca da natureza.

No documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, Campos e Rosemberg (1995) definem ações concretas para a educação de crianças de 0 a 6 anos. Um dos critérios afirma que as crianças têm direito ao contato com a natureza, e suas ações relacionadas são:

“Nossa creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis; Nossas crianças têm direito ao sol; Nossas crianças têm direito de brincar com água; Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza; Sempre que possível levamos os bebês e as crianças para passear ao ar livre; Nossas crianças aprendem a observar, amar e preservar a natureza; Incentivamos nossas crianças a observar e respeitar os animais; Nossas crianças podem olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes; Nossas crianças têm oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos; Procuramos incluir as famílias na programação relativa à natureza” (p.5).

Considerando que o contato com a natureza é um direito das crianças; procurando articular as dimensões macro e micro; e na intenção de que o referencial teórico sustente as análises do campo realizadas numa escola de Educação Infantil; foram escolhidos autores cujas obras contribuem com olhares a partir da filosofia, da Psicologia do desenvolvimento e da sociologia da infância.

Em termos teórico-metodológicos, trata-se de uma pesquisa *com* crianças, de orientação etnográfica, e que tem como referenciais (1) o paradigma da complexidade, (2) o conceito de três ecologias proposto por Guattari; (3) a concepção walloniana de desenvolvimento infantil e (4) a discussão de Wallon e Maturana sobre educação.

Guattari (2007) propõe uma forma de articulação ético-política baseada em três registros ecológicos, que chama de ecosofia. Os três registros ecológicos a que o autor se refere são o das relações do ser humano consigo mesmo; com os

outros seres humanos; e com todos os entes não-humanos, ou seja, com a biodiversidade. Em seu livro, Guattari sustenta a necessidade de construção de novas formas de relações subjetivas dos seres humanos nesses três níveis, a partir da possibilidade de se refazer a práxis humana em diferentes domínios, “em todas as escalas individuais e coletivas e no que concerne à vida cotidiana e à democracia” (2007:8).

A dimensão micropolítica é fundamental na mudança do mundo: a proposta ecosófica será possível a partir da organização de práticas micropolíticas e microsociais, como por exemplo, a criação de novas solidariedades, práticas estéticas e práticas analíticas das formações do inconsciente. Nesse sentido, para o autor a reconstrução social se dará menos por leis, decretos e programas burocráticos e mais por práticas inovadoras e experiências alternativas centradas no respeito à singularidade, no trabalho permanente de produção da subjetividade, na conquista de autonomia e na articulação ao resto da sociedade.

A complexidade é caracterizada pelo emaranhado, pelo inextricável, pela desordem e pela ambiguidade da incerteza (Morin, 2007). A desordem e a ordem, mesmo antagônicas, cooperam para a organização do universo. A física contemporânea, na busca pela menor unidade do átomo, chegou à microfísica que, por sua vez, mostrou que uma postura simplista é impossível. A proposta de Morin (2007) traz outra noção para a compreensão da antropologia – a hipercomplexidade. Para o autor

“A realidade antropossocial é complexa, por que o todo está na parte, que está no todo. Desde a infância, a sociedade, enquanto todo, entra em nós, inicialmente, através das primeiras interdições e das primeiras injunções familiares: de higiene, de sujeira, de polidez e depois as injunções da escola, da língua, da cultura” (MORIN, 2007:75).

Do campo da Psicologia do desenvolvimento, Henri Wallon (2007) é valioso interlocutor. Sua teoria psicogenética entende as dimensões afetiva, cognitiva e motora do ser humano de forma indissociada, constitutivas do ser humano. O fato de dar à afetividade a mesma importância constitutiva que têm a cognição e o ato motor é um dos pontos mais interessantes da psicogenética walloniana.

Maturana (2005, 2006) sustenta a reflexão teórica a partir dos conceitos de acoplamento estrutural, languagear e espaço de convivência, bem como por

defender o respeito como pedra fundamental da educação - que se dá, essencialmente, no encontro de dois seres. Como Wallon, Maturana (2005, 2006) compreende o ser humano de forma complexa e atribui à afetividade um papel fundamental em sua constituição. Dois pontos importantes para este autor são: viver é sinônimo de conhecer; o ser humano aprende com o corpo inteiro. O conhecimento é corpóreo, está gravado no corpo humano e inclui as sensações e os sentimentos vivenciados, além da dimensão racional.

O conceito de acoplamento estrutural supõe que o conhecimento se dá nas trocas estabelecidas a partir das relações do ser humano com o outro, mas também com o ambiente à sua volta. Neste processo, um movimento em espiral que só é interrompido pela morte, o sujeito se modifica e modifica o outro simultaneamente, a cada momento, em cada encontro. Este conceito dá a dimensão da importância do espaço de relação entre o eu e o outro, e é chamado de espaço de convivência por Maturana (2005).

O espaço de convivência implica num ambiente acolhedor à construção do conhecimento, pois parte do princípio de que este é construído na relação estabelecida entre dois seres. Inclui também a necessidade de reconhecer a alteridade pois, sem respeito ao outro, às suas diferenças, desejos e necessidades, não há aprendizado, não há paz no viver e no conviver. No mesmo sentido, Nunes (2009) reflete sobre o cotidiano e as atividades da rotina escolar, colocando que essas são atividades que evidenciam as relações humanas, especialmente nos aspectos da partilha, da generosidade e da atenção. Portanto, é fundamental que as relações sejam humanizadas, pois esses espaços de interação favorecem a construção da autonomia e do respeito.

Reflexões sobre a emoção também estão presentes em Maturana e em Wallon. Maturana afirma que todas as ações e gestos humanos estão fundamentados no emocionar, sustentando que “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (2005:22). Não só as ações, mas também a linguagem é carregada de emoções: “nós, humanos, existimos na linguagem, (...) todo o ser e todos os afazeres humanos ocorrem, portanto, no conversar - que é o resultado do entrelaçamento do emocionar com o linguajar” (Maturana, 2006:11). Nesse sentido, este autor aproxima-se de Wallon (2007), para quem o gesto é carregado de afeto.

No campo da sociologia da infância, o conceito de reprodução interpretativa (Corsaro e Molinari, 2005b) compreende que as crianças não introjetam simplesmente a cultura na qual vivem, mas são capazes de reproduzi-la conforme sua interpretação. Elas se apropriam criativamente da cultura do mundo em que vivem e contribuem para a sua produção e transformação.

Realizar uma pesquisa *com* crianças envolve uma série de aspectos éticos e implicações metodológicas que devem ser observadas, a fim de que as crianças participantes sejam, de fato, respeitadas enquanto atores sociais contextualizados histórica, social e culturalmente. É fundamental observar a simetria ética sem, contudo, cair numa postura ingênua que desconsidere a assimetria nessas relações. Da mesma forma, é preciso evitar o perigo de um olhar adultocêntrico em relação ao discurso, à produção cultural e às relações sociais das crianças (Delgado e Muller, 2008; Silva, Barbosa e Kramer, 2008; Campos, 2008; Ferreira, 2008).

A pesquisa *com* crianças se baseia na compreensão de que “a criança pode produzir discursos sobre si mesma, sobre o(s) outro(s) e sobre os eventos, de forma que possa existir a partir de seu próprio discurso, de sua maneira própria de ver e de pensar” (Francischini e Campos, 2008). Nas palavras de Ferreira,

“trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos” (2008:147).

Em relação ao espaço escolar, este é percebido como o que qualifica as relações das crianças com a natureza. Nesse sentido, são focos de atenção desta dissertação tanto o espaço físico, como as atividades que privilegiam o contato da criança com a natureza.

No decorrer da elaboração do projeto da pesquisa algumas questões se fizeram presentes: a natureza aparece no espaço físico da escola? Como? No cotidiano escolar, as crianças tem contato com a natureza, em seus diversos aspectos (vegetal, animal, terra, água, vento, areia etc)? Como a escola apresenta a natureza às crianças?

Ao optar por incluir na investigação estes aspectos, a intenção é pesquisar práticas escolares que favoreçam o desenvolvimento de uma relação de proximidade e de pertencimento entre crianças e natureza. A pesquisa também busca identificar se a natureza é colocada a serviço do aprendizado, via apreensão

racional, ou se existe contemplação e apreciação sensorial, afetiva e estética, como outras formas de apreensão e que permitem a construção de uma relação de pertencimento ao invés de uma relação de dominação.

São objetivos específicos desta pesquisa identificar as práticas escolares que envolvem a natureza na Educação Infantil; compreender se essas práticas favorecem a construção de relações subjetivas de proximidade e pertencimento das crianças com todos os entes não-humanos, ou seja, com a biodiversidade presente na natureza; e perceber se a concepção das crianças acerca da natureza é coerente com a forma pela qual esta é apresentada pela escola. Foi com esses objetivos que cheguei à Secretaria e à escola.

## **1.2. A chegada à escola**

Este item, inicialmente, traça um panorama da rede de Educação Infantil do município onde foi realizada a pesquisa. Em seguida, aborda o processo de entrada em campo, as expectativas geradas por este trabalho e caracteriza a escola onde se realiza esta pesquisa sob os aspectos de espaço, equipe e rotinas.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Educação Infantil, da rede pública de um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Está vinculada a uma equipe de pesquisa institucional que realiza estudos de natureza macro e micro.

As trinta e duas observações foram feitas de maio a dezembro de 2009, incluindo observações de segunda a sexta-feira realizadas em novembro. Foram tiradas fotografias em dois eventos abertos aos pais – a festa de aniversário da escola, em junho, e uma gincana, em outubro - e em dezembro foi realizada uma oficina com as crianças. Em função da pesquisa do grupo INFOC, ao qual esta dissertação está vinculada, foi feita uma entrevista com a equipe da Divisão de Educação Infantil e realizada a aplicação de um questionário solicitando informações quanto ao sistema de ensino, organização e funcionamento da Educação Infantil; quanto à formação, ingresso e carreira dos profissionais de Educação Infantil; e quanto aos recursos financeiros e materiais do município.

Desde o primeiro contato a pesquisa foi acolhida com cordialidade e respeito. Na mesma oportunidade em que foi apresentada à Responsável pela Divisão de Educação Infantil, delineou-se um amplo panorama da situação da

Educação Infantil no município. Foram disponibilizados o referencial teórico e a matriz curricular, elaborados coletivamente pela equipe da Divisão da Educação Infantil e Orientadoras Pedagógicas e Educacionais, bem como um relatório que continha análises e estatísticas da rede de Educação Infantil.

A rede de Educação Infantil tem vinte e duas unidades, sendo vinte e uma próprias e uma conveniada. A instituição conveniada – que recebe material didático-pedagógico, merenda e capacitação de pessoal - atende nas modalidades creche e pré-escola, e as unidades próprias dividem-se da seguinte forma: uma creche, cinco pré-escolas, oito creches e pré-escolas e sete estabelecimentos com Educação Infantil e Ensino Fundamental. No total, 3.194 crianças estão matriculadas em 149 turmas de Educação Infantil, com 170 professores e 64 auxiliares. A Responsável pela Educação Infantil, na reunião onde foi apresentado o projeto de pesquisa da dissertação, reconhece que “há muitas crianças fora da escola”, porém a possibilidade de expandir a rede própria do município é pequena, diante da escassez de recursos financeiros da Prefeitura.

Na Coordenação de Ensino desta Secretaria de Educação há cinco Divisões: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Orientação Educacional, Orientação Especial e Educação de Jovens e Adultos, sendo que a equipe da Coordenação de Educação Infantil é formada por cinco pessoas. Há na Secretaria um núcleo de Ensino Religioso mas, segundo a Responsável pela Educação Infantil, estes aspectos são apresentados às crianças como “valores”. A Secretaria define um eixo temático anual que deve ser trabalhado por toda a rede de escolas municipais. O eixo atual é “os quatro elementos: água, terra, fogo e ar.”

A preocupação com a qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas foi tema recorrente no discurso - de grande densidade teórica - da Responsável pela Educação Infantil, embora a falta de recursos materiais seja apontada como problema. Todos os professores são concursados e têm formação em nível superior, o que justifica a ausência de inscrições no Proinfantil<sup>4</sup>. Os concursos realizados, porém, não tiveram prova específica para Educação Infantil. O

---

<sup>4</sup> O Proinfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, disponibilizado pelo MEC aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas e privada sem fins lucrativos.

acompanhamento da rede de Educação Infantil se dá através de reuniões mensais realizadas pela Coordenação com as Orientadoras Pedagógicas e Educacionais.

Nas escolas de Educação Infantil a modalidade creche recebe crianças de dois e três anos, que permanecem de 7 às 17 horas, diariamente. A pré-escola recebe crianças de quatro e cinco anos em turnos de quatro horas diárias, das 7 às 11 horas ou das 13 às 17 horas. As turmas de creche têm, além do Professor, um Agente Educativo. Neste município as crianças vão para o Ensino Fundamental aos seis anos, e os Diretores das escolas são indicados politicamente, por mandato indeterminado. Os requisitos para ocupar o cargo de Diretor são ser funcionário da rede pública, ter curso de Pedagogia e de Gestão Escolar<sup>5</sup>.

Segundo a Responsável, a Divisão de Educação Infantil opta por realizar nas escolas da rede trabalhos com projetos, que são discutidos e planejados com todos os profissionais, incluindo merendeiras e vigias. A avaliação das crianças é realizada bimestralmente a partir de um modelo descritivo, porém, uma nova proposta de avaliação está sendo construída nas reuniões mensais de acompanhamento.

### **1.2.1. Chegando na escola e sendo (muito bem) recebida**

A escola na qual a pesquisa se realiza é considerada a unidade de referência da Educação Infantil no município, e foi indicada pela Responsável por esta Divisão a partir de dois critérios definidos no projeto: a escola deveria ter um espaço físico privilegiado (um pátio com terra, plantas, árvores); e apresentar preocupação com a natureza e atividades que trouxessem este tema à presença das crianças. Foi definido que a turma a ser observada seria de crianças de quatro anos, no turno da manhã.

Depois do contato com a Responsável pela Educação Infantil, o projeto de pesquisa também foi apresentado e aceito pela Diretora da escola e pela Professora da turma a ser observada. Feito este trâmite, o cotidiano escolar de uma turma com crianças de 4 anos foi sistematicamente observado desde o mês de

---

<sup>5</sup> Os dados foram obtidos no questionário aplicado pela pesquisa institucional “Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro: concepções e ações”, realizada sob coordenação das Profas. Sonia Kramer, Maria Fernanda Rezende Nunes e Patricia Corsino, com apoio do CNPq e da Faperj.

maio deste ano, num estudo de orientação etnográfica. Também foi realizada uma oficina com as crianças dessa turma, a fim de compreender qual a concepção delas acerca da natureza e, em função da pesquisa institucional à qual este trabalho se vincula, foi realizada uma entrevista com a equipe da Divisão de Educação Infantil do município. Os instrumentos metodológicos usados foram diário de campo, notas técnicas, metodológicas e pessoais.

No processo de encontrar um lugar confortável enquanto pesquisadora foi preciso lidar com diversas variáveis, a começar pela expectativa da escola em relação à pesquisa. Por estar vinculada a um grupo de pesquisa institucional, e na certeza de haverem indicado a melhor escola da rede de Educação Infantil do município, a Responsável por esta Divisão, as Orientadoras e a Diretora estavam certas de que a pesquisa seria “um sucesso” - no sentido de que a pesquisa apresentaria resultados positivos, exemplares. No discurso dessas profissionais fica nítido o orgulho com que falam do trabalho realizado e do compromisso que as move.

Em dois eventos da escola abertos à comunidade, a Diretora referiu-se a mim como “a nossa mestranda”, e “a nossa amiga”. A alta expectativa gerou um profundo desconforto em mim, uma vez que o trabalho de pesquisa pressupõe uma entrada em campo, por parte do pesquisador, sem expectativas e pré-conceitos. Por isso mesmo, enquanto pesquisadora, sabia que somente pelo fato de ser um olhar estranho àquela realidade, havia a possibilidade de que eu fizesse leituras diferentes das feitas por aquelas profissionais. Um sentimento ambíguo se fez presente, alimentado pelo contraste entre manter uma postura adequada de pesquisa, na qual o compromisso está em fazer uma leitura do campo – nem sempre agradável, e o receio de produzir uma leitura que fosse contra as, tão altas, expectativas sobre a pesquisa. Pois, a pesquisa em educação tem como condição ética ser apresentada àqueles que foram pesquisados.

Em muitas situações foi difícil estabelecer uma relação de empatia com a escola, embora sempre tenha observado o comprometimento por parte das profissionais e uma preocupação genuína em fazer o melhor possível - especialmente a Professora da turma que acompanhei. Ela agia além das suas atribuições, inclusive comprando por si própria materiais que não eram fornecidos institucionalmente, como brinquedos, jogos etc.

No entanto, como Kramer (2009:39), “nem sempre gostei do que vi; nem sempre gostei de me dar conta dos meus próprios sentimentos e modos de reagir ao que vi”. Assustei-me ao presenciar determinadas práticas e atitudes das profissionais em relação às crianças. Presenciar esses eventos suscitou tamanha angústia que, num primeiro momento, não sabia o que fazer com aquele sentimento. Paralisada, eu questionava o papel de pesquisadora e meu compromisso social enquanto profissional da área de Educação. De que adiantava presenciar aquelas situações se eu nada podia fazer, a não ser observar?

Aos poucos fui elaborando esse processo e passei a encarar a pesquisa como a minha contribuição possível para a qualificação da Educação Infantil nesta rede. Nesse percurso, foi preciso construir um lugar confortável enquanto pesquisadora em formação. À medida que saía da imobilidade, percebia as práticas e discursos como expressões das concepções daquele contexto, cujos significados eu desejava compreender e partilhar com os profissionais envolvidos. Dimensionava as dificuldades e limites da ação das profissionais. O que poderia levar a tais atitudes? O cansaço da Professora, tão visível em seu rosto e olhar? O desânimo pelas condições desfavoráveis de trabalho, física e financeiramente? A formação? Espelhar-se na sua própria experiência enquanto aluno? Diante de tais práticas, em alguns momentos era difícil manter o foco da observação nas crianças, o que dificultava a perspectiva de realizar uma pesquisa *com* elas.

A discussão acerca da neutralidade do pesquisador tem mudado, inclusive no campo da física contemporânea. Ao se dar conta de que, olhando para a menor unidade do átomo, um pesquisador vê partícula e outro vê onda, fica claro que a leitura da realidade está vinculada ao olhar de quem a vê. O pesquisador do campo das ciências humanas, portanto, também não é imune às influências – sociais, históricas, culturais e políticas.

Estar ciente de que toda leitura da realidade é parcial, porque é feita a partir de um olhar contextualizado, não invalida a produção de conhecimento realizada pela pesquisa, nem significa que esta não tenha rigor científico. Indo no sentido contrário, a postura adequada é justamente estar ciente de que a subjetividade do pesquisador faz parte da leitura que ele faz e do conhecimento produzido. Segundo Morin (2007:41), sujeito e objeto são constitutivos um do outro, pois “só existe objeto em relação a um sujeito (que observa, isola, define, pensa) e só há sujeito em relação a um meio ambiente objetivo (que lhe permite reconhecer-se,

definir-se, pensar-se, etc, mas também existir)”. A postura da complexidade traz em si o princípio da incerteza e da auto-referência, acarretando autocrítica e auto-reflexão enquanto potenciais epistemológicos.

Sendo este um estudo de orientação etnográfica, na construção desse caminho também foi necessário compreender o que caracteriza uma etnografia. Mais do que aspectos como o tempo de permanência no campo, uma etnografia é caracterizada por um modo de operar específico, sendo isso que a distingue das demais formas de pesquisa. Independentemente do que cada uma das correntes antropológicas (e dos autores que a elas pertencem) toma como foco de seus estudos, acima dessas diferenças o fazer etnográfico é caracterizado por uma forma de operar no campo e fora dele, a partir do que foi observado, anotado e refletido. O que faz um estudo ser uma etnografia não é o fato de ir a campo, nem as recomendações a respeito do tempo de permanência no mesmo, mas sim um modo próprio de operar. Uma etnografia é o texto que se oferece ao leitor, não o seu diário de campo.

O modo de operar etnográfico diz respeito a dois aspectos. O primeiro é a capacidade de registro e o segundo é a capacidade de organização desse registro, no diálogo com as categorias disponíveis ou eleitas. O que entra na etnografia? O que não entra? Partindo dos pressupostos de que fazer uma cartografia não é reproduzir perfeitamente os passos, e de que para lembrar é preciso esquecer, o trabalho etnográfico é fruto do que se decide por eliminar, organizar e hierarquizar. Por isso, as categorias são tão importantes para as ciências sociais, pois dão o contorno da etnografia.

O campo da educação toma emprestado de outros campos de saber, como a Psicologia, a Antropologia e a Sociologia, seus métodos de pesquisa, os modos de ser e de estar no campo e de operar a pesquisa. O modo de operar etnográfico traz sentido à construção da minha postura enquanto pesquisadora, por possibilitar um distanciamento que permite ir além do sentimento de reagir ao que se apresenta, buscando perguntas que possam trazer indicações do significado daquilo. Ao invés de somente reagir emocionalmente às observações, comecei a delinear um caminho de busca e de perguntas que levassem à compreensão do que estava subjacente àquelas situações: o que elas significavam? A partir daí, passei a me preocupar (1) com os significados e não só com os atos; (2) com as perguntas e não só com as respostas; além de (3) incluir a dimensão estética na pesquisa,

implicando em ver com arte e tendo a sensibilidade permeando o modo como se vê e se compreende o outro.

Para Silva, Barbosa e Kramer (2008:83) olhar e ouvir são fundamentais, pois “a tarefa do pesquisador implica recortes e vieses, em procurar a distância, o afastamento, a exotopia (o pesquisador é sempre um outro), de forma a favorecer que o real seja captado na sua provisoriedade, dinâmica, multiplicidade e polifonia.” Nesse caminho foi preciso buscar entender a escola, as práticas, a professora. Foi a partir dessa mudança de postura que a pesquisa, de fato, começou: passando de observadora reativa à inquieta “perguntadora”, com olhos e ouvidos atentos. Uma vez que a postura refletia o desejo de conhecer e compreender os significados da escola não julgando nem avaliando, foi possível colocar-me lado a lado com a equipe da escola, na busca por garantir às crianças o seu direito à uma educação de qualidade. O sentimento, enfim, foi de conforto e parceria ao perceber o desejo das Orientadoras em ver as contribuições da pesquisa, valorizando a importância desse olhar de estranhamento.

O desejo de mostrar às profissionais, que tão bem me receberam, uma leitura da realidade que estranha o familiar, deu o tom da escrita e tornou-se o norte deste trabalho. As situações pinçadas do cotidiano escolar apresentam, a partir de seu próprio fazer, ações e concepções que podem e devem ser problematizadas. Colocando-me na posição de colaboradora e aliada, nunca avaliadora, no processo de melhoria da qualidade da Educação Infantil, espero com sinceridade que minhas contribuições possam gerar reflexões, questionamentos ou, se possível, mudanças.

Ao mesmo tempo foi curioso perceber o que elas – Orientadoras e Professora, acreditavam ser importante para a pesquisa. A percepção delas a respeito do poder interessar ou não estava relacionada aos aspectos pedagógicos. Ao descrever a rotina das crianças a Professora disse: “depois da chamadinha, aí eu entro no conteúdo.” Tempos depois ela fala, “Hoje não vai ter quase nada para você observar, por que vai ter reunião de pais...” Além disso, algumas vezes a Professora fez questão de mostrar o “trabalhinho” - como ela chama - de um de seus alunos, sempre algo que ela considerasse muito interessante. Nesse sentido, é possível pensar que aquilo que as profissionais da escola consideram relevante para a pesquisa seja coerente com o que elas próprias consideram relevante em seu trabalho. Nas vezes em que as profissionais da escola mencionaram que algo

seria importante à pesquisa, este se referia ao “conteúdo” ou a algum evento na escola, de comemoração ou de apresentação da produção das crianças.

Outro aspecto interessante da chegada à escola foi o caminho de ressignificação do lugar social comumente estabelecido nas relações entre adultos e crianças (Campos, 2008; Souza e Castro, 2008). No caso desta pesquisa, a aceitação por parte das crianças foi tranquila, embora no início tivessem dúvidas quanto ao meu papel. Frequentemente, perguntavam o que eu fazia e o que estava sendo escrito no caderno, receosas de que a função da pesquisa fosse anotar o que faziam “de errado” para depois contar à Professora: “Por que você vem para cá e não fica em casa vendo desenho?”, “Você anota tudo que a gente faz, né? Tudo que faz de certo e tudo que faz de errado”, ou “Tudo de bom e tudo de mau”. “Eu anoto as coisas que vão acontecendo”, respondia, e aos poucos o vínculo de confiança foi sendo estabelecido, mesmo estando claro que o lugar ocupado era diferenciado (Corsaro, 2005; Ferreira, 2008).

No decorrer do período de observação, vendo uma adulta sem autoridade, que não agia como os demais adultos da escola, as crianças foram tentando definir para si que lugar era este. Percebiam, por exemplo, que mesmo quando me pediam, as idas ao banheiro eram sempre autorizadas pela Professora. Ao mesmo tempo, quando as crianças solicitavam ajuda para fechar a mochila, colocar creme dental na escova de dentes ou amarrar cadarços, por exemplo, podiam contar comigo. Às vezes as crianças me chamavam de “Tia”, como costumam chamar a Professora e demais funcionárias da escola, e outras vezes me chamavam de Lelê. O fato de ser chamada ora de “Tia”, ora pelo apelido, demonstra o lugar indefinido que eu ocupava para as crianças.

Lentamente, à medida que a confiança se estabelecia, as crianças passaram a me considerar parte da turma e faziam uma série de perguntas sobre mim: “Onde você mora? Você tem filhos? Quantos anos você tem? Você tem mãe? E pai? E irmãos? Qual o nome deles? Você estuda? Onde? Como você vem para cá? Por que você vem? O que você está escrevendo?” Além das perguntas, as crianças passaram a pedir para desenhar no caderno de campo, o que eventualmente acontecia. Passaram também a fazer comentários sobre minhas roupas, cabelo e atitudes: “Você mudou a sandália?”; “Olha o cabelo da tia!”; “Por que você chegou tarde hoje?” Da mesma forma que a Professora fazia quando via alguma

criança com a unha comprida, um dia I.N. falou para mim: “Tem que cortar essa unha, hein?!”

Todos os dias, nos deslocamentos pela escola, indo e voltando do refeitório ou descendo na hora da saída, as crianças me chamavam para ir junto: “Vem, Tia Lelê!”, “Vamos descer, Lelê!”, “Você não vem com a gente, não? Vem logo!” Seja referindo-se a mim como “Tia” (o lugar da autoridade) ou como “Lelê” (o lugar da igualdade), o fato é que as crianças nunca me deixavam para trás. Parece que, vencidas as barreiras da aproximação, eu era considerada parte da turma. Aos poucos, as crianças foram dando respostas para suas próprias indagações a meu respeito, dizendo que eu estudava na “escola de gente grande”. Sobre o diário de campo, I.N. respondeu a uma colega de outra turma que perguntou quem eu era: “Ela fica na nossa turma escrevendo tudo que a gente faz, para mostrar para os amiguinhos” (DC, 24/11/09).

No decorrer do ano demonstrações de afeto tornaram-se frequentes. As descidas nas escadas de mãos dadas, elogios, recebimento de flores caídas no pátio e ofertas de biscoitos e sucos trazidos de casa eram recorrentes. As crianças também se sentiam à vontade para me incluir em suas brincadeiras, de casinha, de cabeleireiro, carrinho etc. Meus diários de campo trazem situações semelhantes às descritas por Nunes e Corsino (2009), demonstrando a necessidade das crianças tocarem os pesquisadores e se fazerem presentes. As autoras se perguntam se essas atitudes demonstram receptividade, afetividade ou a necessidade de contato das crianças com os adultos. No caso desta pesquisa, as atitudes das crianças parecem falar desses três aspectos. Com seus comentários e ações, as crianças deixavam entrever não só que me consideravam parte daquele grupo, mas que se sentiam tranquilas para perguntar e comentar como faziam entre si.

Procurei estabelecer, ao longo do período de observação de campo, uma relação de respeito e simetria ética com as crianças, como defendem os autores que dão suporte teórico-metodológico a esta pesquisa.

### **1.2.2. A escola e o cotidiano: espaço, equipe e rotinas**

A escola pesquisada fica numa praça ampla, num bairro calmo e afastado do centro do município. Na praça há um ponto de ônibus, algumas mesas de cimento, canteiros e brinquedos como escorrega, balanço e gangorra, em mau estado de

conservação. No início do período de observação os brinquedos ainda eram usáveis, porém agora, estão quebrados. Uma parte da praça é cimentada mas há também espaços com terra e poucas plantas, ressecadas e sem manutenção, além de canteiros vazios. A escola fica numa elevação acima do nível da praça e tem acesso por escada e rampa. O portão é de grade, alto, trancado por uma grossa corrente com cadeado.

Próximo à escola as ruas são movimentadas e há comércio, mas a rua da escola é de terra, bastante poeirenta e estritamente residencial. Nos períodos de chuva aparecem grandes buracos e lama e, embora seja percurso de linhas de ônibus, o movimento de outros automóveis nesta rua é pequeno. As crianças que frequentam esta instituição são de famílias de classes populares.

É uma escola<sup>6</sup> privilegiada em termos de espaço, com um prédio amplo e arejado pintado de azul claro e azul escuro, situado à esquerda do terreno. O pátio, que circunda quase todo o prédio da escola, tem espaços de terra e cimentados. A grama é pouca, somente próximo à quadra, e há árvores e plantas. Na parte de trás da escola há uma quadra de esportes e um espaço coberto, onde costumam acontecer as apresentações das crianças em eventos aos pais. Próximo à quadra ficam alguns bancos de cimento e, na parte lateral do pátio, há um grande brinquedo colorido de madeira com escada, escorrega, balanço e argolas, que é chamado por crianças e profissionais de “parquinho”.

O prédio da escola foi construído em dois momentos. Na parte mais antiga, térrea, a entrada tem uma varanda e a porta dá acesso a um largo corredor, onde ficam a secretaria e sala das Orientadoras, a sala de vídeo, a sala de leitura, a sala onde se guardam arquivos e os colchonetes para as crianças dormirem, a sala da Diretora, os banheiros dos funcionários e das crianças e a cozinha.

A sala de leitura é pequena, com cerca de cinco metros quadrados, e mal iluminada. Tem uma janela do tipo basculante no alto, dois grupos de mesas e cadeiras para as crianças, além de várias cadeiras que ficam encostadas na parede e outras que ficam empilhadas ao lado da porta. Há também a mesa da Professora, um armário e um painel de “cantinho da leitura” com poucos livros. Não é um espaço convidativo nem acolhedor, e não oferece conforto para as crianças.

---

<sup>6</sup> A planta baixa da escola encontra-se nos anexos 1 e 2.

Ao final do corredor há uma espécie de vestíbulo, no qual se pode entrar para quatro salas de aula bastante amplas. Cada uma dessas salas tem uma segunda porta que dá para um espaço retangular e descoberto. É um pequenino pátio cimentado privado de cada sala, que é separado do resto do pátio por um muro de cerca de um metro e meio de altura. Este muro é de tijolos, fechado, de modo que não permite que as crianças que ali estão vejam o pátio. Nestas quatro salas ficam as turmas de creche: duas turmas com crianças de dois anos e duas turmas com crianças de três anos.

À esquerda no vestíbulo fica o refeitório, que tem uma saída direto para a parte de trás do pátio, perto da quadra de esportes. Neste espaço há algumas mesas coletivas e cadeiras pequenas, apropriadas ao tamanho das crianças. Do outro lado do refeitório um corredor leva à parte nova da escola: duas salas de aula e um banheiro no térreo e no primeiro andar. Essas salas não têm o mesmo pátio privado que as outras. Nestas ficam, no turno da manhã, as turmas de crianças de quatro anos e à tarde, as turmas de crianças de cinco anos.

O prédio apresenta infiltrações e, nos dias de chuva, muitas goteiras exigem que se espalhe pela escola bacias e baldes.

Existem dois murais grandes na escola, um no corredor e outro na escada, entre o primeiro e o segundo lance, sempre enfeitados. A decoração é feita pelas professoras com muito capricho, e são colocadas algumas produções das crianças. As produções expostas são de turmas variadas e não são colocadas as produções de todas as crianças. Nos murais também são afixadas orientações aos pais e informações a respeito do funcionamento da escola, como regras e resultados da eleição do conselho escolar. As decorações dos murais referentes às datas comemorativas, como dia das mães e festa junina, são feitas pelas professoras.

Todas as salas de aula são parecidas, em termos de espaço, mobiliário e organização. Algumas salas, porém, têm coisas que outras não, como uma arara com fantasias. Em algumas há o espaço chamado de “cantinho da leitura”, com livros expostos numa altura adequada às crianças. Em outras, os livros ficam em caixas, também na altura das crianças. Cada sala tem na porta um painel de festa com o personagem escolhido pela turma para identificá-la naquele ano. Alternam-se painéis com personagens de filmes, desenhos animados e seriados, como Chaves, Backyardigans, Ursinho Puff, Shrek, Smilinguido, Hello Kitty etc. Na

turma observada a Professora explicitou que as crianças escolhem seu personagem dentre três opções que ela lhes oferece.

Guimarães (2009:96) aponta a importância do espaço “apoiar os relacionamentos das crianças”, sendo um convite à ação, à imaginação e à narratividade. Segundo a autora, há que se diferenciar espaço de lugar: enquanto um é projeto, o outro é construído nas relações. Assim, um espaço torna-se lugar a partir das experiências nele são compartilhadas.

A sala da turma observada é espaçosa, com amplas janelas, suaves cortinas e uma boa iluminação natural<sup>7</sup>. Há um quadro-negro, um ventilador, mesas e cadeiras pequenas agrupadas em conjuntos de seis formando quatro círculos. A Professora tem sua mesa, grande, e junto a esta fica uma carteira reservada à criança que a Professora quer próximo a ela, separada das outras crianças. Perto da porta, uma mesa pequena serve de apoio para garrafas de água, e em outra fica a caixa com livros de histórias e um rolo de papel higiênico. Há uma estante de ferro na qual ficam latas com lápis preto e lápis cera, massinha, peças de lego e peças pequenas de encaixe. Nessa mesma estante ficam os cadernos das crianças, caprichosamente encapados. No chão, embaixo da estante, uma caixa de papelão contém brinquedos de plástico, como um caminhão e bonecos, além de uma boneca e um celular. Ao lado, um armário de ferro que guarda o material a ser usado, como papéis, tintas e cola, além de pertences da Professora.

Como todas as salas de aula da escola, na porta desta sala há um cartaz com o personagem de filme da Disney que identifica a turma naquele ano; acima do quadro-negro, o alfabeto, e na parede oposta há um mural decorado com o mesmo personagem que identifica a turma e outros personagens secundários do mesmo filme.

Dos murais se depreendem as concepções de leitura e de escrita (Nunes, Corsino e Kramer, 2009). O mural da sala também é decorado com enfeites de festa, industrializados, feitos de material emborrachado: um beija flor, um sol e uma abelha, todos com rostos humanos. Na parede da porta estão expostos todos os algarismos e a “chamadinha” e na parede da janela folhas A4, sendo cada uma com determinada letra do alfabeto em estilo bastão e cursiva e em maiúsculas e minúsculas, e há um objeto colado no intuito de identificar a letra em questão.

---

<sup>7</sup> A planta baixa da sala encontra-se no anexo 3.

Chama atenção o fato de que quase todos os objetos colados nestas folhas identificam a letra não pela sua propriedade de objeto em si, mas pela marca do produto que ele vende. A associação à letra correspondente é feita pelo nome comercial do produto, e não pelo substantivo. Para exemplificar, a letra A é associada à embalagem do bolinho “Ana Maria”, B é associada à embalagem de “Bombril”, C à embalagem da bebida láctea “Chocoleco”, D à embalagem de iogurte “Danone”, E à caixa da marca “Elegê” etc. De todas as letras, somente L está associado ao objeto lápis, e O está associado a ovo – uma caixa de ovos está colada na folha de papel. As letras H, M e T não têm nenhum objeto associado. As demais estão associadas a nomes próprios de marcas comerciais, e não a substantivos. Ou seja, os nomes evocam o consumo e não os objetos. A natureza está ausente, pois todos os objetos colados são produtos industrializados. Nenhum material natural está presente nestas folhas de papel.

Alguns aspectos do mobiliário e da organização são características do modelo institucional: o quadro-negro, as letras e os algarismos expostos. As mesas e cadeiras das crianças, apesar de estarem agrupadas e não enfileiradas, são réplicas menores das carteiras usadas no ensino fundamental. A presença da mesa da professora e dos cadernos empilhados na estante também são marcantes. As características que identificam essa sala especificamente como de Educação Infantil são o tamanho das carteiras das crianças e o tipo de decoração no mural.

A equipe da escola é composta pela Diretora, Orientadora Pedagógica, Orientadora Educacional, Inspetoras, Merendeiras, Professoras, Agentes Educativas e Auxiliar de Serviços Gerais. A carga horária das Orientadoras Pedagógica e Educacional é de vinte horas semanais, de forma que permanecem na escola dois dias por semana. É frequente que nenhuma das três – Orientadoras e Diretora - esteja presente durante o turno da manhã.

A rotina das crianças no turno da manhã começa às 7 horas. As professoras as esperam na varanda da escola, onde são formadas as filas de cada turma, às vezes, uma fila de meninos e outra de meninas. Por volta de 7:30 horas vão para as salas e as crianças sentam-se em suas carteiras, quase sempre nos mesmos lugares. Na turma observada a média de frequência é de dez a quinze crianças.

Enquanto aguardam o café da manhã a Professora faz a “chamadinha”. Após se alimentarem, ela pede ajuda para listar no quadro-negro os nomes das crianças presentes. Esta atividade se configura não apenas como um reconhecimento dos

presentes, mas principalmente como um exercício de matemática. A Professora lista os nomes dos meninos, conta junto com as crianças quantos estão presentes e escreve os algarismos embaixo da lista. Explica que o primeiro algarismo corresponde à dezena e que o segundo corresponde à unidade. Depois, faz o mesmo com as meninas. Em seguida, pergunta se tem mais meninos ou meninas na sala e em qual das listas ela deverá colocar o sinal de mais e o de menos. Ao escrever os sinais matemáticos, a Professora costuma reforçar o nome do sinal e como deve ser feito. Para finalizar, explicando às crianças o raciocínio, ela coloca no quadro uma equação matemática onde se vê o número de meninas somado ao número de meninos e o total de crianças ( $X + Y = Z$ ).

A atividade seguinte costuma ser situar as crianças temporalmente, configurada como um exercício de alfabetização. A Professora escreve a data por extenso e em letras de forma e, à medida que escreve, vai perguntando às crianças o nome das letras. Depois, apoiando a mão embaixo de cada sílaba, lê pausadamente e aproveita para perguntar às crianças que palavras começam com aquelas letras.

Depois de terminada essa atividade é a vez do “trabalhinho” do dia. O planejamento das turmas de quatro anos é realizado conjuntamente pelas professoras, auxiliadas por livros didáticos, e todas as atividades são igualmente propostas nessas turmas. Frequentemente, são oferecidas às crianças folhas mimeografadas, para colorir ou contendo atividades como exercícios de alfabetização (identificar as letras, caligrafia) e de raciocínio matemático (conjuntos). É raro acontecer a leitura de algum livro, mas quando acontece sempre há, depois, perguntas que as crianças devem responder. Nesses casos, também é pedido às crianças um desenho ligado à história. É interessante perceber que, ao desenhar, as crianças devem sempre fazê-lo a lápis preto e, depois que terminam, podem colorir com lápis cera.

Chama atenção o fato de que as atividades propostas são sempre individuais e devem ser realizadas pelas crianças sentadas em suas mesas. A única atividade na qual as crianças sentam no chão é a leitura de história, seja feita pela Professora ou por uma das crianças da turma. Apesar de haver na sala uma caixa com livros, colocada na altura das crianças, elas não têm acesso aos livros com frequência. A leitura não faz parte do cotidiano, perdendo lugar para os “trabalhinhos”.

Na realização dos “trabalhinhos” é frequente a Professora chamar cada criança em sua mesa, para realizá-lo com atenção individualizada. Enquanto chama as crianças uma a uma, as demais permanecem sentadas em suas carteiras brincando com o que chamam de “materiais”: massinha, peças de lego, um quebra-cabeça e peças pequenas de encaixe. Esses “materiais” são divididos entre as crianças e elas devem brincar individualmente, embora acabem brincando juntas, trocando idéias e conversando, cada uma com suas produções. Nas proximidades de datas comemorativas os “trabalhinhos” são ligados ao tema em questão, e também podem estar associados aos temas definidos pela Secretaria de Educação.

Cada turma tem seu horário de almoço, então é raro que as turmas se encontrem no refeitório. O deslocamento até o refeitório às vezes é feito em fila, com as mãos nos ombros do colega da frente e cantando a música do almoço. Outras vezes é feito em duplas ou até mesmo sem nenhuma orientação específica, só em grupo – depende da decisão da Professora no dia. Invariavelmente as crianças fazem uma oração cantada antes de almoçar, acompanhada pelos movimentos de mãos correspondentes.

Duas vezes por semana há aula de música, que acontece na sala de leitura e é dada por uma Professora com deficiência visual, também responsável pela sala de leitura. Essa Professora também é a responsável por ensaiar as músicas que as crianças cantam nas festas da escola.

A rotina no período de uma hora compreendido entre o fim do almoço e o horário de saída costuma variar. Muito raramente, as crianças são levadas ao pátio para brincar no parquinho. Às vezes, passam a semana toda sem ir. Quando estão no pátio é permitido que fiquem até onde a professora vê – não podem correr nem se espalhar.

Mais frequente é que as crianças continuem o “trabalhinho”, caso não tenha sido terminado, ou brinquem na sala com os brinquedos, ou assistam videos, ou peçam que seja contada uma história. Nesse caso, a Professora costuma escolher uma criança para “ser a Professora naquele dia” e contar a história aos colegas do mesmo modo que ela faz. O ritual das perguntas sobre o livro também se repete. Enquanto as crianças brincam ou contam histórias, a Professora costuma permanecer em sua mesa organizando suas coisas, preparando os “trabalhinhos” das crianças ou os murais.

Em relação ao pátio, é possível dividi-lo, quanto à sua utilização, em três espaços: o do parquinho (de terra, na lateral do prédio), o da frente (cimentado, na frente da entrada do prédio da escola) e o de trás (que compreende a quadra e o espaço coberto e alterna cimento e terra). A dinâmica de uso desses espaços é interessante: se uma turma está numa parte do pátio ela não pode ir para outro livremente, e as turmas não brincam juntas, pois quando uma já está no pátio, quando a outra chega é levada para outro espaço.

Na hora da saída as crianças vão em fila para o portão, onde cada turma tem um local específico para ficar aguardando. Esse deslocamento também pode ser em fila ou não, cantando uma música ou não. Existem músicas para cada momento da rotina: leitura de história, ida para o almoço, retorno do almoço, organização da fila e saída, mas o emprego destas fica a critério de cada Professora.

Após tecer o panorama, neste capítulo, dos caminhos que levam a esta pesquisa e de uma apresentação geral da escola onde foram realizadas as observações, o capítulo seguinte irá abordar aspectos específicos dos contextos pedagógico, cultural e de práticas cotidianas na escola em questão. Estes aspectos, característicos da instituição, ajudam na compreensão dos significados da forma como a natureza aparece na escola, o que será desenvolvido nos próximos capítulos.

## 2 Um olhar sobre os contextos pedagógico, cultural e das práticas cotidianas

“Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordida, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exhibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado. Na civilização e na franqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de A B C, triturados, soltos no ar.” (Graciliano Ramos, *Infância – Escola*, 1981:117)

Neste capítulo é delineado um panorama da escola, abordando os contextos pedagógico, cultural e das práticas cotidianas característicos desta instituição.

A partir de falas ou fragmentos de situações, as categorias serão apresentadas e analisadas. A escrita procura entrelaçar a prática e a teoria, num movimento de busca de sentido e significado do que foi observado ao longo do ano e, ao mesmo tempo, registrar as impressões e sentimentos suscitados em mim.

Neste capítulo e no próximo, algumas categorias de análise podem se sobrepor. Isto deve acontecer porque a realidade é dinâmica, complexa, e a fragmentação em categorias é um artifício para a organização do texto e da escrita analítica. Na complexidade inerente à realidade que Morin (2007) chama de antropossocial, o todo está na parte e a parte está no todo. Isso faz com que seus diversos aspectos estejam conectados, numa perspectiva rizomática de conhecimento. O modelo epistemológico do rizoma foi adotado a partir da estrutura de algumas plantas cujos brotos podem se ramificar em qualquer ponto (como por exemplo o gengibre e o bambu), e que podem inclusive funcionar como raiz, independente de sua localização na planta.

Em relação ao processo de construção do conhecimento, este modelo epistemológico coloca que não há um centro ou ponto de partida para a aprendizagem. Como numa teia, as categorias de análise trazidas neste trabalho influenciam-se mutuamente e contribuem para a busca da compreensão dos significados da realidade. Práticas, discursos, impressões e sentimentos dos atores

envolvidos nessa pesquisa – Profissionais da escola, crianças e pesquisadora – serão trazidos neste e no próximo capítulos.

Com a apresentação de diversas situações, espero que o leitor consiga visualizar este contexto institucional, compreendendo-o em sua “provisoriedade, dinâmica, multiplicidade e polifonia” (Silva, Barbosa e Kramer, 2008:83) mas, simultaneamente, ciente de que é fruto de um olhar subjetivo e, portanto, uma leitura, dentre as possíveis, da realidade.

A seguir, serão apresentadas as categorias que emergiram do campo. Elas falam sobre concepções a respeito da ação pedagógica e as ações advindas destas; das atividades propostas às crianças; da relação com o pátio e do mecanismo de punição presente neste contexto. As categorias falam ainda do comportamento que se espera das crianças; das estratégias de controle e das relações entre profissionais e crianças. Continuando, serão abordadas questões como a presença do consumo e da religião na escola; as concepções de gênero e, por fim, uma reflexão sobre o protagonismo das ações pedagógicas.

## 2.1. “Pode deixar que eu não vou atrapalhar o seu pedagógico!”

[No espaço cimentado do pátio, em frente à escola] As crianças brincam de “morto-vivo”, “bento que bento é o frade”, “meus pintinhos venham cá” e roda. Algumas brincadeiras são propostas pela Professora e outras são iniciativa das crianças. Uma Auxiliar de Limpeza varre este espaço e, em tom de brincadeira, fala para a Professora:

- **“Pode deixar que eu não vou atrapalhar o seu pedagógico!”** (DC, 18/08/09)

Esta situação traz pistas sobre o contexto pedagógico da escola, em termos de atividades e também de concepções subjacentes. A fala da Auxiliar de Limpeza exemplifica não só a hierarquia dos cargos, mas o quanto as atividades pedagógicas são levadas a sério em sua função de fazer com que as crianças aprendam algo.

[Faltando dois dias para um feriado municipal, a Professora fala para as crianças] “Quem não quiser vir [à escola] 5ª e 6ª não tem problema não, porque eu não vou dar matéria nova, tá?” (DC, 22/06/09)

[Professoras das turmas de 4 anos em reunião de planejamento]  
- “[Em dezembro] já não tem mais o que cobrar do aluno...” (DC, 20/08/09)

O discurso das Professoras aponta para uma concepção de Educação Infantil que tem como função transmitir determinados conteúdos às crianças, a partir de atividades pedagógicas planejadas. Segundo Nunes (2009:37), a identidade da Educação Infantil “ora tende para a escolarização/preparação para o ensino fundamental, ora para o assistencialismo”.

Na reunião de planejamento, a Professora demonstra uma preocupação conteudista na Educação Infantil, indicando uma forte presença do modelo do Ensino Fundamental e suscitando reflexões sobre o planejamento em si. Planejar inclui escutar a criança, de forma que seja possível delinear uma ação “que amplie as suas possibilidades de produzir significados” (Corsino, 2009b:117). O planejamento é caracterizado por ser inacabado, participativo (o que inclui as crianças), por lidar com as dimensões da previsibilidade e da imprevisibilidade, e por ter continuidade e encadeamento. Nesse sentido, a reunião de planejamento observada parece não acontecer na perspectiva defendida por Corsino (2009), uma vez que as atividades mensais eram criadas e organizadas pelas Professoras, de acordo com o que achavam ser relevante.

O cotidiano neste contexto é marcado por uma sucessão de “trabalhinhos” passados às crianças, não raro feitos com atenção individualizada. Nestes casos, cada criança é chamada à mesa da Professora e, enquanto uma faz o “trabalhinho”, as demais brincam com os chamados “materiais”: massinha, peças de encaixe, lego e quebra-cabeça. As crianças recebem partes individuais desses materiais, e brincam sentadas em suas mesas enquanto aguardam sua vez de “fazer o trabalhinho”.

A se observar a frequência com que as crianças recebem “trabalhinhos” para fazer; a frequência com que são propostas brincadeiras; e a frequência com que recebem “materiais” para brincar enquanto aguardam sua vez de fazer o “trabalhinho”, é possível refletir sobre o lugar que a brincadeira ocupa e sobre a concepção de atividade pedagógica.

A partir das observações cotidianas e de falas como as transcritas acima, pergunto: quais são as atividades consideradas “pedagógicas”? Serão as que privilegiam a dimensão cognitiva? Qual o lugar do brincar espontâneo? Em que situações está presente na sala de aula?

“ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças” (BORBA, 2009:70).

A brincadeira é um produto e prática cultural. Apesar de ser intensamente discutida a sua importância na Educação Infantil, a autora questiona se a brincadeira, de fato, tem sido incorporada como experiência de cultura nas práticas pedagógicas ou se tem ficado restrita à uma “atividade paralela, de menor valor, de passatempo, liberação de energias ou relaxamento” (Borba, 2009:75).

O brincar, proposto pela Professora, acontece na sala de aula nas situações descritas anteriormente, como um passatempo enquanto não chega a hora de fazer o “trabalhinho”. Espontaneamente, as crianças brincam na sala em momentos fugazes, quando estão sem atividade: antes de receberem o “trabalhinho” ou quando já terminaram.

[Na sala, após o almoço] A Professora fala:

- “Quem trouxe escova de dentes pode ir no banheiro, quem não trouxe abaixa a cabeça para descansar o almoço. Só vou descer um pouquinho [para o parquinho], só com quem estiver de cabeça abaixada!”

Todas as crianças abaixam rapidamente a cabeça e ficam quietas. A Professora organiza sua mesa e, a medida que o tempo passa, as crianças começam a conversar e a brincar, primeiramente em voz baixa e depois, mais alta. Ouve-se um burburinho na sala, várias vozes. De repente, a Professora bate forte na mesa e fala:

- “Ninguém mais vai para o parquinho!”

As crianças olham assustadas. (DC, 18/08/09)

[Na sala, após o almoço] A Professora prepara o mural da sala, enquanto as crianças estão sentadas de cabeça baixa. I.B vai até a Professora e pergunta:

- “Tia, a gente pode pegar os brinquedos?”

A Professora consente. (DC, 24/11/09)

A brincadeira espontânea na sala acontece às vezes de forma subversiva, não autorizada pela Professora, ou acidental, sem ser proposta como uma atividade. Nas brechas de tempo entre os deveres, as crianças brincam, apesar dos adultos. O desejo das crianças se manifesta e o brincar espontâneo surge, podendo ser reprimido ou legitimado pela Professora.

Durante as brincadeiras é possível perceber uma preocupação com a ordem. Quando considera que as crianças “estão falando alto demais” ou “estão muito

agitadas”, a Professora encerra a brincadeira e as crianças devem se sentar novamente de cabeça baixa.

Não foram observadas situações nas quais a Professora brincou com as crianças, embora Micarello (2006) aponte como saberes dos professores da pré-escola “o saber brincar, o saber narrar e o saber acolher” (p.194). A Professora permanece sentada em sua mesa, absorta em seus afazeres ou preparando os “trabalhinhos”, e observa e orienta as crianças, dizendo a elas o quê e como fazer. É possível encontrar observação semelhante no texto de Nunes e Corsino:

“O distanciamento físico da professora em relação às crianças também foi observado na organização do espaço, na postura corporal e na indumentária. Professoras atrás da mesa, sentadas em cadeiras – enquanto as crianças estavam no chão participando da rodinha -, usando salto alto, saia justa e portando a bolsa embaixo do braço, impedindo movimentos, foram cenas que chamaram a atenção dos pesquisadores, em diferentes instituições” (2009:29).

A falta de olhar às brincadeiras espontâneas das crianças faz com que situações que poderiam ser transformadas em atividades interessantes, passem despercebidas.

[Um dia ensolarado. Na sala, a luz entra pelas janelas] De pé, Kt dança, brincando com o movimento da sua sombra na parede e no chão da sala. Permanece cerca de quinze minutos nessa descoberta, vendo as formas que sua sombra, ao dançar, projeta na parede e no chão. A Professora não percebe esse movimento: sentada em sua mesa, ela recorta folhas mimeografadas com a figura de uma batata com rosto e chapéu, que as crianças fizeram como “trabalhinho” relacionado à festa julhina. Cada folha recortada é colada num cd e um fio de nylon é amarrado. Depois, esses “trabalhinhos” irão compor a decoração da festa julhina. (DC, 16/07/09)

Kt se diverte descobrindo como o seu movimento, com a luz vinda por trás, pode criar formas como aquelas. O caminho da aprendizagem não parece ser orientado pelo desejo das crianças. A Professora tem muitas tarefas a cumprir, estando pouco disponível para observar as crianças, e isso parece dificultar que a descoberta individual se torne uma brincadeira coletiva.

Guimarães e Barbosa (2009) descrevem uma situação parecida em artigo que traz situações de pesquisa, onde a menina Ingrid experimenta comer com os olhos fechados, buscando explorar o desconhecido. Tal qual na situação que observei, o movimento de Ingrid passa despercebido pela professora. As autoras apontam que esta encontrava-se “presa na norma, na literalidade, onde não há lugar para a invenção, para a experiência” (p.59). Neste contexto, parece que na

visão do adulto a dimensão criança fica encoberta pela dimensão aluno, quando, na verdade, o adulto é que deveria estar atento à criança, buscando compreender seu mundo próprio (Benjamin, 1985b).

## 2.2. Os “trabalhinhos”

Diariamente as crianças fazem “trabalhinhos” que, em sua maioria, são atividades em folhas mimeografadas com figuras que as crianças devem colorir - exercícios de alfabetização, de caligrafia, ou de raciocínio matemático.

O dia a dia é pautado por esta atividade, que deve ser feita ou que ainda não foi terminada, configurando-se como um ponto importante da rotina das crianças. A questão da utilidade do conhecimento e da função da atividade pedagógica é reforçada, uma vez que o “trabalhinho” está ligado a um “conteúdo” e deve ensinar algo às crianças.

O “trabalhinho” pode fazer parte ou não da preparação para os eventos que pontuam o calendário escolar, como Páscoa, Dia das Mães, Festa Julhina, Natal etc. De uma forma ou de outra, são dirigidos e restringem a autoria e a criatividade das crianças, seja pela proposta em si, seja pela forma como são realizados. Folhas mimeografadas com desenhos para colorir, atividades de alfabetização, caligrafia e de raciocínio matemático, são dirigidos pela proposta em si.

[Na sala] As crianças brincam individualmente sentadas em suas mesas, com os “materiais”: massinha, lego e peças de encaixe. A Professora, em sua mesa, prepara tintas guache. Enquanto as crianças brincam, chama uma a uma em sua mesa para fazer o “trabalhinho”. Não é dito às crianças o que seria feito. [uma fogueira, atividade relacionada à festa julhina, pintada com a palma da mão]

- “Coloca a mão assim, com os dedinhos fechados”. [Professora, mostrando a mão com a palma para cima.]

[A criança imita. A Professora pinta a palma da mão da criança com tinta laranja.]

- “Agora vira a mão assim [com a palma para baixo] e abre os dedinhos”.

[A criança obedece. A Professora segura sua mão e pressiona firme contra o papel.]

- “Agora pega seu “trabalhinho”, coloca ali [no chão da sala, enfileirado com os demais] e vai no banheiro lavar a mão.”

A Professora faz esse processo individualmente, com todas as crianças. Uma série de pinturas iguais, mãos carimbadas em tinta laranja, se sucedem no chão da sala. Foi feita somente a representação do fogo. É hora do almoço: a turma desce, almoça e retorna à sala. A mesma atividade continua: todo o processo é repetido, da mesma forma, com todas as crianças. Desta vez, porém, a Professora pinta a mão de cada criança com tinta marrom e a pressiona contra o papel duas vezes, a fim de fazer a representação da madeira da fogueira. (DC, 01/07/09)

Ao fim desta atividade, cerca de quinze “trabalhinhos” iguais estão enfileirados no chão da sala. Só é possível saber quem fez cada pintura ao ver o nome da criança, escrito pela professora na folha de papel.

Na sala, atividades que, a princípio, seriam livres e que favoreceriam a criatividade e autonomia, são realizadas de forma rígida e como numa linha de montagem industrial – todas as produções ficam iguais, como cópias. De forma semelhante à observada por Motta, Santos e Corsino (2009), neste caso a proposta foi direcionada e conduzida de acordo com a lógica do adulto, e impediu as crianças de exercitarem sua imaginação e criatividade.

Diversos “trabalhinhos” como o descrito acima se espalharam pelos murais das salas e da escola ao longo do ano, feitos por crianças da creche e da pré-escola. No mural da sala relacionado ao tema do folclore, as produções das crianças não permitiam perceber a singularidade de cada uma, pois as produções eram iguais para a todas as crianças da turma: um rosto de saci feito com dobradura de papel.

A utilização do diminutivo para referir-se às produções das crianças traz a idéia de inferioridade do trabalho das crianças e de que “tudo que é destinado à criança deve ter o tamanho dela” (Nunes, Corsino e Kramer, 2009:203) e, a despeito das discussões sobre o uso de desenhos mimeografados, eles ainda são comumente utilizados nas instituições de Educação Infantil.

Nas turmas da pré-escola, falas de adultos e crianças demonstram que as crianças estão lá para aprender, e não para brincar.

[Na sala, Kn me pergunta]

- “O que você faz aí?”

- “Estou brincando de escrever o que acontece, o que vocês fazem”, respondo.

Ela fala espantada:

- “Você brinca?! Só bebê que brinca!”

- “Então você não brinca?”, pergunto.

- “Não...só de brinquedos...” (DC, 16/07/09)

As crianças são cotidianamente preparadas para o ingresso no Ensino Fundamental.

[Falando para uma criança na sala, após o “trabalhinho”]

- “A Tia [nome da Professora] está muito feliz com você, já sabe fazer seu nome! Muito bem!” (DC, 18/08/09)

[Comentando comigo]

- “Um aluno meu da tarde escreveu A.R., o nome do amigo dele! Achei tão bonitinho!” (DC, 20/08/09)

[Irritada, a Professora repreende uma criança após o término do “trabalhinho”]

- “Você sabia fazer seu nome e agora não sabe mais?! É a preguiça que não deixa! Você só vai descer se fizer seu nome!” (DC, 16/09/09)

[Atividade de construção de meios de comunicação com massinha] I.N. mostra a televisão que fez à Professora, que comenta:

- “Muito legal, mas não estou vendo as letrinhas...Cadê as letrinhas que a gente vê na tv?”

Ele complementa sua produção, colocando dentro de sua tv as letras A, E, I e O. A Professora diz:

- “Muito legal, pra quem não conhece as letrinhas é ótimo! Vem ver!” [me chamando] (DC, 25/05/09)

Em sua tese, Micarello (2006) aponta a ausência de referências próprias do campo da Educação Infantil na formação como um dos fatores que levam os professores a adotar práticas características do Ensino Fundamental. Diversos “trabalhinhos” enfatizam que as crianças “aprendam as letrinhas”, saibam “fazer seu nome” e desenvolvam raciocínio lógico-matemático, como noções de soma, subtração e conjuntos. Além disso, as crianças devem dominar conteúdos planejados pelas Professoras, como “os meios de comunicação”, “o que tem no meio ambiente”, “o dia e a noite”, “as cores”, “Burle Marx”, “o ano da França no Brasil” etc.

Diferentes atividades, como a escrita da data no quadro-negro até conteúdos apresentados nos “trabalhinhos”, têm o objetivo de desenvolver a dimensão cognitiva das crianças, iniciando-as no processo de alfabetização. Um cartaz fixado na sala, feito a partir do conteúdo do Dia e da Noite, mostrava: “DIA = 3 letras. NOITE = 5 letras”. Práticas como as descritas acima corroboram a característica preparatória para o Ensino Fundamental que a Educação Infantil tem adquirido.

As crianças deixam claro que também prezam o que percebem ser importante para a escola. Com base no conceito de reprodução interpretativa de Corsaro e Molinari (2005b) pode-se dizer que elas reproduzem, a partir da sua interpretação da realidade, a cultura escolar da qual fazem parte. Percebendo a importância atribuída ao letramento, nas vezes em que desenharam no meu diário de campo, as crianças afirmavam, orgulhosas, que estavam escrevendo seus nomes.

[Na sala, I.N. fala para mim]

-“Tia, sabia que eu já tenho 5 anos e já consigo fazer o 2 e a Ma não sabe?”

-“Mas precisa saber fazer o 2?”, pergunto.

-“Precisa!” (DC, 18/11/09)

Outra característica da forma como as atividades são apresentadas é o constante estímulo à competição entre as crianças, recorrente quando se deseja estimulá-las a participar.

[Preparando as crianças para o início de um “trabalhinho” mimeografado, no qual deveriam contar as bandeirinhas de festa junina e escrever ao lado o algarismo correspondente.]

A Professora pergunta:

- “Eu quero ver quem é a criança mais esperta que vai contar as bandeirinhas!” (DC, 07/07/09)

[Pedindo ajuda às crianças]

- “eu quero ver quem é a criança mais esperta que vai guardar o maior número de brinquedos!” [ia dizendo quem estava ganhando] (DC, 10/07/09)

[Retomando a leitura de uma história, a Professora fala:]

- “Eu quero ver quem é a criança mais esperta! Ontem eu contei uma história, da Dona Cabra e os Sete Cabritinhos, e vou colocar o nome no quadro e quero ver quem sabe as letras!” (DC, 10/06/09)

[Na festa de aniversário da escola, enquanto as crianças são arrumadas pelas Professoras antes de cantar uma música.] A Diretora anuncia: “O coro mais lindo [do município], as crianças mais espertas e mais lindas!” (DC, 02/06/09)

[No refeitório]

- “Eu quero ver quem termina de comer mais rápido!”, diz a Professora. (DC, 14/07/09)

Esse modo de fazer tem, pelo menos, três consequências. Ao atrelar o status de “vencedor” a uma característica física ou psicológica – “a mais esperta” ou “a mais bonita”, tal prática contribui para estimular as crianças a competirem individualmente entre si; faz com que as crianças desejem sempre alcançar a aprovação do adulto; e, prejudica a auto-estima daquelas que nunca são apontadas como “mais espertas” e “mais bonitas”. Ações desse tipo acontecem diariamente na escola. Mesmo que as profissionais não tenham intenção, a mensagem passada nas entrelinhas tem consequências preocupantes e negativas para a forma como as crianças se relacionam consigo mesmas, com as demais crianças, com os adultos e com o mundo.

### 2.3. “Perdeu o direito, Ca?”

“Perder o direito” emergiu do campo como uma categoria importante para se compreender o contexto cultural desta instituição. Ao considerar que a criança está sendo desobediente ou está tendo um comportamento inadequado, as Professoras dizem que ela “perdeu seu direito” e aplicam uma punição – que pode ser não brincar no pátio, permanecer na escola após o horário, ficar de pé ao lado da Professora por tempo indefinido, ou não levar o “trabalhinho” para casa. É uma estratégia de controle, da qual as profissionais lançam mão diretamente ou através de ameaças.

“Perder o direito” é atitude corriqueira, não acontece somente nas situações de indisciplina consideradas graves.

A Professora pergunta:

- “Você viu quantas vezes a Tia [nome da Professora] já falou com você hoje? Você caiu dessa cadeira duas vezes hoje!”

P.A. pergunta:

- “Eu cáí?”

A Professora confirma que sim e continua:

- “A Tia [nome da Professora] fala, fala, fala, fala e você não ouve, só faz bobagem! Aí você perde o seu direito de ir pro pátio brincar com os amiguinhos!” (DC, 25/05/09)

[No refeitório] Uma turma passa e Ke, apontando, pergunta à Professora:

- “Eles estão indo para o parquinho?”

Ela responde:

- “Eles vão, porque eles ganharam o direito, vocês não...”

Ke fica olhando, desapontado. (DC, 22/06/09)

[Na sala]

- “Ai, ai, Ju, eu tenho quase certeza que você vai perder seu direito hoje!”, diz a Professora. (DC, 01/07/09)

A Professora decora a sala com bandeirinhas de festa junina. Pergunta à turma:

- “O que vai acontecer se vocês rasgarem as bandeirinhas?”

- “Ficar de castigo”, Mi responde.

- “Não, quem põe de castigo é a mãe, em casa. Na escola acontece o quê?”

- “Perde o direito!”, respondem em coro as crianças. A Professora confirma:

- “Perde o direito do parquinho, de brincar com massinha...” (DC, 14/07/09)

[Na aula de música]

- “Você perdeu o direito de ficar sentado!”, diz a Professora de música. (DC, 07/07/09)

Não só as profissionais, mas as crianças também demonstram o quanto “perder o direito” é uma categoria que faz parte da cultura da escola.

[Na parte coberta do pátio, ao lado da quadra de esportes] Duas turmas de 4 anos estão sentadas no chão enquanto as Professoras decoram a quadra para a festa julhina, pendurando os “trabalhinhos”: desenhos mimeografados coloridos pelas crianças que as Professoras recortaram, colaram em cds e amarraram em um fio de barbante.

Após um tempo as crianças começam a ficar impacientes e inquietas. Levantam-se, conversam e brincam entre si. Quando se sentem incomodadas, as Professoras falam:

- “Dá para parar?”

- “Senta! Que coisa chata, você não está vendo que a gente está arrumando a festa?”

Algumas crianças foram repreendidas várias vezes. Depois de repreendê-la várias vezes, uma das Professoras pegou Ca pelo braço, levou-a até o outro lado da quadra e colocou-a sentada, sozinha, num dos bancos de cimento. Ju, ao ver sua irmã gêmea sentada, grita:

- **“Perdeu o direito, Ca?”**

As crianças ficaram sentadas vendo as Professoras decorarem a quadra por cerca de quarenta e cinco minutos. (DC, 16/07/09)

O que preocupa nessa estratégia de controle é que, da mesma forma que as perguntas como “eu quero ver quem é a criança mais esperta”, a “perda do direito” parece estimular o individualismo e a falta de solidariedade entre as crianças. Muitas vezes, as crianças são estimuladas pelas próprias Professoras a delatar os colegas que estejam fazendo algo errado. Numa manhã, quando as crianças se dirigiam à aula de música em duplas, a Professora orientou: “Se ele correr, você me conta!” (DC, 23/11/09)

Tornou-se atitude comum entre as crianças delatar os colegas à Professora, fazendo com que “perdessem o direito”.

[Na sala] A Professora fala para Ju que ela não vai embora da escola. Rapidamente a menina aponta para uma colega e fala:

- “Tia, a Mc está comendo pasta de dente...”(DC, 22/06/09)

Essa atitude era mais frequente quando a criança já havia “perdido seu direito”. Movida pelo sentimento desconfortável perante a punição e por um raciocínio eticamente distorcido, a criança que havia “perdido o direito” passava a policiar o comportamento das outras.

[No refeitório] A Professora havia ido ao banheiro. Ao retornar, Ju fala para ela:

- “Tia, a Ma não comeu tudo e colocou o prato lá na bacia!” [onde as crianças colocam os pratos após comer]

A Professora, mesmo ser ter presenciado o que Ju falou, aceita a denúncia da menina e se dirige à Ma:

- “Muito bonito, Dona Ma. A senhora perdeu seu direito!” (DC, 18/09/09)

Essas práticas parecem desprezar a solidariedade e a cooperação entre as crianças.

Outro aspecto que ressalta essa postura é a ansiedade que as crianças demonstram quando querem atenção: puxam a roupa, cutucam, pegam no rosto pelo queixo para virar na sua direção. As crianças agem dessa forma comigo e também com seus pares, mas não com as Professoras. Será que tem a ver com a horizontalidade ou verticalidade das relações? Será que, como já citado, essas atitudes demonstram a receptividade, a afetividade ou a necessidade de contato das crianças com os adultos (Nunes e Corsino, 2009)?

Mesmo com a Professora, as crianças têm dificuldade em esperar sua vez de falar, em ouvir o que o outro está contando e querem atenção naquele exato momento, num indício de que não há confiança e tranquilidade de saber que todos poderão falar e ser ouvidos. Quando é permitido que desenhem no meu diário de campo, as crianças têm dificuldade em esperar sua vez e costumam arrancam a caneta da mão do colega.

A prática de “perder o direito” vem sendo exercida e pode ter consequências para além daquele momento, influenciando na constituição da subjetividade das crianças, inclusive a forma como se vêem perante o mundo, e na visão que passam a ter de que direito está vinculado a mérito ou castigo. Vivenciar experiências não cooperativas e solidárias faz com que as crianças perpetuem um modo de ser individualista no qual os seres humanos desejam sentir-se bem a qualquer custo - inclusive prejudicando o outro. Agir dessa forma parece alimentar a manutenção do *status quo*, das relações humanas esgarçadas e alheias ao sofrimento do outro, indivíduo ou coletivo.

## 2.4. Estar no pátio

[Indo da sala para o refeitório] A Professora fala para as crianças: “Se vocês se comportarem no almoço, comerem tudinho e sem bagunça, a Tia [nome da Professora] leva vocês no parquinho depois. O que aconteceu ontem? Vocês fizeram bagunça e a Tia [nome da Professora], não levou vocês no parquinho. Combinado?” A crianças repondem em coro: “Combinado!” [Permaneço na sala escrevendo, enquanto a turma desce para almoçar.] Ouço a Professora falar: “P.A. e M.P., vocês acabaram de perder o direito de ir no parquinho!” (DC, 10/07/09)

[Na sala] Depois do ensaio [da apresentação para a festa julhina] com a turma da Tia [nome da Professora], se vocês ficarem bonzinhos eu levo vocês lá embaixo, no parquinho.” (DC, 14/07/09)

Brincar e estar no pátio não acontecem diariamente. Pelo contrário, inúmeras situações semelhantes às descritas acima evidenciam o significado de que estar no pátio é um prêmio que as crianças devem fazer por merecer, comportando-se da forma esperada, e não um direito. A “perda do direito” de ir ao pátio, do qual a Professora fala, também é uma situação recorrente e parte central da cultura escolar desta instituição.

Relacionado com o fato de não ir ao pátio está o argumento a respeito do bem estar infantil:

[Na sala] Ke pergunta para a Professora:

- “Tia, depois do almoço a gente vai para o parquinho?”

- “Não, por que vocês vão ficar escorregando e aí pode vomitar.” (DC, 18/08/09)

A concepção de que após comer as crianças devem permanecer quietas para “descansar o almoço” e “não vomitar” se materializam em práticas como ficar sentado de cabeça baixa na sala, e justificam a não ida ao pátio.

Durante as trinta e duas vezes em que o cotidiano da turma foi observado, somente em onze as crianças estiveram no pátio. Desses, dois dias foram eventos escolares (festa de aniversário da escola e gincana com os pais); três foram idas ao “parquinho” para brincadeira espontânea; um dia ficaram no pátio sentados com a Estagiária para esperar o término da reunião de pais; quatro dias tiveram atividades dirigidas pelas Professoras; e em um dia tiveram atividade dirigida e depois permaneceram no pátio sentados, aguardando as Professoras terminarem a decoração da festa julhina.

Próximo do fim do ano letivo, foram realizadas observações de segunda a sexta feira. Neste período as crianças não foram nenhum dia ao pátio e, como já não havia mais “conteúdo” também não receberam atividades ou “trabalhinhos”. Enquanto a Professora se ocupava em fazer o mural da sala ou preparar os convites da formatura, as crianças permaneciam sentadas de cabeça baixa.

Na quarta-feira da seguinte, foi realizada uma oficina com as crianças. Neste dia elas não foram ao pátio. A oficina começou na sala e percorreu a escola: banheiro, corredor, refeitório, até chegar no pátio. Ao se verem diante da quadra de esportes e do espaço coberto (onde há uma casa de bonecas de madeira, toda pintada de azul escuro), as crianças começaram a correr de um lado para outro,

entrando e saindo da casa de bonecas, gritando e balançando os braços. Não havia brincadeira: era só correr e gritar.

A reação das crianças impressionou pela intensidade, e pode ser compreendida como um movimento corporal de expansão, no desejo de libertar, em vozes e movimentos, o corpo contido até aquele momento.

É comum ouvir falas como a da Inspetora, de que as crianças “são desesperadas” e “não sabem brincar”. Esse tipo de reação parece acontecer quando as crianças têm seu corpo contido, aprisionado. As ocasiões nas quais podem movimentar-se livremente, raras e fugidias, transformam-se em momentos de escape, em oportunidades que devem ser aproveitadas.

O movimento das crianças, de forma geral, é contido na escola. Os ensaios para as apresentações musicais dos eventos escolares, por exemplo, costumam ser realizados com semanas de antecedência. Nesse período, quase diariamente as crianças ficam cerca de quinze minutos sentadas em sala, ouvindo a música que devem cantar repetidas vezes. Algumas vezes a Professora recita a letra verso por verso, sem a música, e as crianças vão repetindo.

Com base em Wallon (2007) e Maturana (2001), pode-se considerar que manter as crianças sentadas para aprender uma música dificulta que aprendam. O ato motor, juntamente com a afetividade e a cognição é uma das três dimensões, indissociáveis, do ser humano (Wallon, 2007).

No processo de supressão dos movimentos e da energia corporal, canalizada para as atividades intelectuais, os corpos vão sendo docilizados e as subjetividades, moldadas (Foucault, 1987). Diária e repetidamente, nas mais diversas situações, são ouvidas frases como: “Não corre! Não corre!”; “A hora do almoço é sagrada, você só pode abrir a boca para botar a colher”; “Agora vocês vão ficar sentados de cabeça baixa para descansar o almoço”; “Não pode subir pelo escorrega”, “Não pode colocar a mão no chão, que é sujo”; “Não pode pegar muito papel higiênico”; “Não pode mexer na chamadinha”; “Não pode pisar com o sapato na cadeira”; “Agora não é hora de tomar guaraná”; “Nada de correr no parque pra se machucar”, “Não pode rodar a comida no prato”. Quantos não!

As restrições, os “nãos”, são falados antes que as crianças façam algo considerado errado – e são muitos “nãos”! Essas negativas orientam a forma de atuar das crianças, restringindo sua ação antes mesmo de começarem. Os “nãos” funcionam como referência do que se pode fazer e de como se deve agir. Nesse

sentido, estar na escola requer das crianças constante atenção e controle de sua autenticidade e espontaneidade, para que ajam de acordo com o que é permitido e, mais, da forma como deve ser feito.

## 2.5. “Criança educada é assim que faz!”

[Cantando e fazendo fila após o almoço] “Quem vai chegando vai ficando atrás, **criança educada é assim que faz!**” (DC, 25/05/09)

Esta música é cantada nas situações onde as Professoras desejam organizar as crianças em fila. Diversas músicas são cantadas, com o intuito de organizar as ações das crianças ao se deslocarem pela escola ou se prepararem para ouvir uma história. As letras são representativas de uma cultura escolar que traz, bem demarcado, o binômio certo e errado.

Esse binômio permeia as concepções e ações escolares e aparece nos discursos das profissionais.

[Na hora da saída, a Inspetora repete incessantemente]

- “Sem correr! Sem correr!”

- “Elas são desesperadas, né?”, diz uma Professora.

- “É...De repente, se eu mandar correr, elas não correm...” (DC, 13/10/09)

No cotidiano escolar, as crianças estão sujeitas às intervenções de todos os profissionais, que exigem comportamentos considerados adequados. Referências à “forma certa” de agir e se comportar aparecem em inúmeras situações, em relação a sentar, brincar, desenhar, fazer o “trabalhinho”, dançar etc.

[Sentados na escada na hora da saída]

- “Ju abaixa essa perna, você é uma moça!” (DC, 22/05/09)

- “Fecha essa perna, garota!”, diz a Inspetora. (DC, 07/07/09)

[Na sala]

- “Dá para você sentar direito? Coloca esse pé para baixo, empurra essa cadeira para a frente!”

- “Não é para descascar a banana toda! Não quero ninguém com a banana toda descascada na mão, ouviram?” (DC, 22/06/09)

[Na sala] O “trabalhinho” mimeografado tem a figura de um palhaço segurando vários balões de gás, cada um com uma letra dentro. As crianças devem identificar as letras que compõe seu nome e pintar os balões correspondentes. A Professora repreende Ke, tirando o lápis cera da mão dele:

- “Por que você pegou outra cor para colorir os balões? Você tem que usar a mesma cor em todos os balões!” (DC, 16/09/09)

[“Trabalhinho” na sala]

- “Ah, não quero só isso, não, está muito bobo! Cadê os cabritinhos, cadê o lobo, cadê a casa deles? Só isso aí, não, quero mais!” (DC, 10/06/09)

[Na quadra de esportes, duas turmas de crianças de 4 anos, acompanhadas pela Inspetora e por uma Estagiária, enquanto as Professoras fazem reunião com os pais] A Estagiária diz:

- “Todo mundo sentadinho bonitinho para poder brincar!”

Ela pega duas petecas e chama quatro crianças. Posiciona-as na quadra, uma dupla ao lado da outra, pegando-as pelo braço. As demais permanecem enfileiradas e sentadas no chão, com as mochilas nas costas, olhando. As duas turmas não se misturam, nem as crianças que estão sentadas, nem as que estão em duplas na quadra. A Estagiária pega a peteca e fala para as crianças na quadra:

- “Faz assim!” (DC, 25/05/09)

Nesse momento, a Estagiária joga a peteca mas ninguém rebate. As crianças estão paradas, de pé, sem entender. Ao longo da brincadeira, ouço a Inspetora e a Estagiária falando: “Fica aqui!”, “Faz assim!”, “Agora espalha um pouquinho!”, “Agora você joga para ele!”, “Não, não é para ela, é para ele que você tem que jogar!” Em meio a tantas instruções, as crianças parecem perdidas. Ao ver uma peteca vindo em sua direção, jogada por uma criança que não era sua dupla, Ju fica parada no lugar onde foi colocada e somente olha enquanto a peteca cai no chão, bem ao seu lado.

- “Gente, essas crianças não sabem nem o que é uma peteca!”, diz a Inspetora, e a Estagiária responde:

- “Não sabem, não!” (idem)

Em seguida, mais algumas crianças são chamadas para jogar, mas a maioria permanece sentada. As expressões corporais e faciais das crianças sentadas indicam cansaço, desânimo e chateação. Após cerca de quarenta minutos, as turmas são organizadas em filas. Um menino fica sentado no chão, com as costas curvadas e expressão de choro. Agacho-me perto dele e, acariciando suas costas, pergunto por que ele está chorando, e ele responde que não brincou. Olho para a Inspetora e para a Estagiária e não sei se elas viram o menino ou não, pois levavam as crianças para o portão, já que era hora da saída.

Práticas como mandar as crianças ficarem sentadas de cabeça baixa, ou mesmo os “trabalhinhos”, fazem com que fiquem sentadas por longos períodos diários. É exigido das crianças uma imobilidade motora e um controle corporal incompatíveis com a energia infantil, com o inerente pulsar da vida de seres que

estão descobrindo possibilidades em si e no mundo. Isto não é percebido como parte da condição de ser criança, mas sim como um estado a ser suprimido.

Na tentativa de obedecer às regras da escola, as crianças protagonizam situações que mostram o quanto sujeitam suas necessidades à autorização do adulto.

N. se queixava de dor de garganta. Ao tossir, expectorando, ficou com muco na boca. Saiu correndo agoniado, com a boca aberta, em direção à Estagiária. Ao receber autorização, correu para o banheiro. (DC, 25/05/09)

No entanto, a contradição inerente à realidade se faz presente. Ao mesmo tempo em que o comportamento espontâneo das crianças é contido e direcionado de acordo com o desejado pelos adultos, ele também é acolhido e incentivado, a partir de um olhar cuidadoso às expressões corporais infantis.

[Na sala, ensaio do forró que as crianças vão apresentar na festa julhina] Crianças e Professora sentadas, nas suas respectivas mesas. O rádio toca o forró que as crianças vão apresentar na festa julhina e a Professora as incentiva a cantar alto. Elas cantam e também se balançam, dançando sentadas. Na música seguinte, a Professora diz:

- “Essa música é boa de dançar... Quer ir no meio [da sala] dançar, Mi? Vai lá com o Ke.”

Eles vão para o meio da sala, dão as mãos e começam a dançar. A Professora diz:

- “Não, abraça ela, Ke! Mi, põe os braços por cima dos dele, o seu é por baixo.”

Levantando-se, ajeita as crianças da forma que disse e continua:

- “Quem quiser, pode dançar sozinho também.”

Th vai para o centro da sala e dança, bate o pé marcando o ritmo da música. Mas a Professora diz:

- “Não é para bater o pé!”

P.A. faz movimentos de funk, mas a Professora o repreende:

- “Não é para dançar funk!”

Ela recoloca a música que as crianças vão dançar na festa julhina e as deixa dançar. Cinco crianças se divertem dançando, primeiro sozinhas e depois em roda. A Professora pergunta:

- “Só assim? E cadê o peixe?”

As crianças começam a fazer os movimentos que as Professoras criaram para essa música. Na terceira vez em que a música era tocada, as crianças perguntaram:

- “De novo?!”

A Professora responde:

- “É, essa é a música da dança...”

As crianças começam a se desinteressar e vêm para o canto da sala onde estou sentada, pedindo para desenhar no meu caderno. (DC, 14/07/09)

O fato da Professora perceber e incentivar as crianças a dançar na sala, juntas ou separadas, demonstra atenção à expressão infantil. No entanto, mesmo

que o desejo de dançar seja acolhido, a Professora acaba por orientar como as crianças podem ou não dançar.

Em relação aos desenhos, também existe uma ambiguidade quando se trata da “forma correta”.

[Anotando o que as crianças desenharam]

- “Você vão fez florzinha, não?”

- “Estou muito triste com esse desenho aqui! Por que você sabe fazer desenho muito bonito, e quando a mamãe ver (sic) vai dizer: ‘poxa, está bonito, mas podia estar mais!’ Quer fazer outro, tentar de novo?” (DC, 01/06/09)

[Terminando um “trabalhinho”] Ke escreve seu nome do seu jeito. A Professora diz:

- “Eu não vou aceitar isso, pega sua chamadinha e faz seu nome direito!” (DC, 14/07/09)

[“Trabalhinho” sobre Dia e Noite] A Professora mostra um papel A5 com a borda feita por ela com pilot: um lado amarelo e outro, preto. As crianças devem desenhar o que fazem de dia no lado amarelo, e o que fazem à noite no lado preto. O desenho deve ser feito à lapis preto e depois, colorido com giz de cera. A Professora mostra às crianças os dois lados do papel:

- “Aqui faz o sol e o que você faz de dia, e aqui faz a lua, as estrelas, e o que você faz de noite. Cada um faz do seu jeito, por que ninguém sabe desenhar perfeito, nem a Tia [nome da Professora].” (DC, 22/06/09)

Assim, ao mesmo tempo em que diversas situações mostram a presença dessa atitude, contraditoriamente, em outras, há tentativa de valorizar a singularidade da criança.

São frequentes as tentativas bem sucedidas de manipulação das crianças, em função do que as Professoras desejam que elas façam.

[Na sala] A Professora ensaia a música que as crianças vão cantar na festa de Natal.

- “Vocês estão cantando muito desanimados!”, diz a Professora. Enquanto embrulha os presentes que as mães trouxeram para as crianças receberem do Papai Noel na festa, a Professora comenta:

- “Esses presentes aqui vocês vão dar para os amigos da creche. Os presentes de vocês o Papai Noel que vai trazer, mas ele está vendo se vocês estão cantando ou não...E no dia, vocês têm que cantar para ele...” (DC, 23/11/09)

Para que as crianças aprendam e cantem corretamente a música na festa de Natal, argumentos como ganhar esse de presente, ou outros como “Papai Noel vai ficar triste” são utilizados de forma a manipular as crianças, além de práticas como dar um balão de gás ou um bombom à criança que ficar bem comportada, ou “ficar bonita”.

### 2.5.1. “Criança bonita” e “criança “feia”

Caracterizando o comportamento certo e errado, da “criança educada” ou não, emerge do campo a subcategoria da “criança bonita” e “criança feia”. Esses adjetivos qualificam a criança a partir do olhar do adulto e são utilizados pelas profissionais da escola.

As profissionais da escola apontam como “criança bonita” aquela que age adequadamente fazendo o “trabalhinho”, sentando-se, comendo, andando e agindo corretamente. Por outro lado, a “criança feia” é aquela que desobedece às normas e age de forma diferente da desejada.

Nos discursos as referências ao “bonito” e ao “feio” são constantes, incluindo-se variações como a “boca bonita” e a “boca feia”.

[Aula de música] As crianças estão sentadas nas cadeiras, ouvindo a música que irão apresentar aos pais na festa da escola. Ao perceber minha entrada na sala, a Professora diz:

- “Que bom que você chegou para ver! Estava dando um esfrega neles [crianças], por que eles estão muito feios! Eu quero ver quem vai cantar bem bonito para eu ver.”

As crianças cantam alto, quase gritando. A Professora fica feliz e fala:

- “Parabéns para as boquinhas bonitas!” [as que cantaram alto]

Porém, briga quando as crianças batem palma, pois só devem fazê-lo na hora determinada por ela. Ju está de castigo, em pé ao lado da Professora. No fim da música, a Professora pergunta o nome do “nosso planeta”. Ju, lembrando a letra da música, responde:

- “Das flores!”

A Professora pergunta novamente e ela diz:

- “França!”, fazendo referência ao “trabalhinho” que haviam feito sobre o Ano da França no Brasil.

A professora, rudemente, diz à menina:

- “Você vai ficar aqui, com a boca mais bonita [calada] de todas!” (DC, 06/10/09)

[Aula de música]

- “P.A., a criança mais feia do dia!”, diz a Professora de música. (DC, 07/07/09)

Situações como esta foram difíceis de presenciar. Senti-me constrangida por ser colocada na posição de quem vai ver e anotar o que estava sendo feito de certo e errado. As crianças me olharam de forma estranha e isso me causou incômodo, pois não é este tipo de relação que fui construindo com elas.

Ser bonito ou feio é determinado pela exigência da situação: se as crianças estão na aula de música e a Professora quer que cantem, as “boquinhas bonitas” são as que obedecem, e as “boquinhas feias” são as que não cantam. Por outro

lado, se a ordem é ficar quieto, as “boquinhas bonitas” são as que estão fechadas, e as “boquinhas feias” são as que estão falando.

Chama atenção o uso de diminutivo na linguagem ao se referir à criança: boquinha, bracinho, perninha, cabecinha, barriguinha. Como apontam Nunes, Corsino e Kramer (2009), o emprego do diminutivo ao referir-se a tudo que está relacionado às crianças (seus corpos, produções, objetos etc) deixa entrever o lugar menor que ocupam. Ainda que as palavras estejam no diminutivo, o tom como são ditas indicam uma ordem e não um pedido carinhoso.

Aprendendo e reinterpretando a cultura na qual vivem, novamente as crianças indicam como se apropriam das regras escolares:

[Na sala, a Professora fala para as crianças.]

- “Eu vou no banheiro rapidinho. A Tia Leonor vai ficar na sala, mas é para vocês ficarem sentados quietinhos, que ela está só escrevendo no seu caderno!”

Ju pergunta:

- “É para ficar de boquinha fechada, Tia?” (DC, 30/09/09)

## 2.6. “Pode chorar, que isso não me comove!”

Referências às crianças de forma desrespeitosa, como “esse aí” ou “essa aí”, fazem parte do discurso das profissionais: “Esse aí é o verdadeiro come-dorme”; “Essa aí, só Jesus!”; ou “Essa linda e maravilhosa aí, estava dando estrelinha no corredor!” As crianças são chamadas de “meu amigo” e “minha amiga” ironicamente, da mesma forma que descrevem Nunes e Corsino (2009), que observaram professoras referindo-se impessoalmente a crianças “anônimas”, chamando-as por “psiti, psiu, outro, ei, menino, menina, amiguinho, pequeno e pequena” (p.28).

Agressividade, desrespeito e assimetria ética no trato com as crianças, de forma explícita ou velada, estão presentes no contexto observado e se concretizam quando Professoras, Agentes Educativos e Inspetoras gritam com as crianças para repreendê-las. O poder exercido pelos adultos sobre as crianças mostra que são inferiores não só fisicamente, mas em termos do respeito que lhes é dedicado. Motta, Santos e Corsino (2009) fazem referência ao uso do imperativo pelas Professoras, que “evidencia a dimensão impositiva e autoritária da relação entre adultos e crianças” (p.127).

É atitude corrente das profissionais fazer comentários sobre as crianças na frente delas, como se fossem invisíveis ou não compreendessem o que se passa.

[No refeitório] Duas turmas estão comendo. As Professoras conversam sobre Th, falando baixo. Uma das Professoras fala comigo, mas não compreendo e, ao perceber que era um comentário sobre Th faço sinal para deixar para depois. Ela fala baixo:

- “A mãe dele mora com mulher [soletrando] e ele está se fechando, parecendo autista.” (DC, 14/07/09)

[A Professora chama P.A. para fazer o “trabalhinho” em sua mesa]

- “Ai, me traz uma cartela de Diazepan!” (DC, 18/09/09)

[Na aula de música, referindo-se a M.P.]

- “Esse aí não tem como ficar bonito, não...Ele não entende!” (DC, 07/07/09)

[Na sala, fazendo o “trabalhinho”]

- “Seu caso é ainda mais grave que o da Mi...” (DC, 18/09/09)

A agressividade no trato, além de explícita ou velada, também é direta ou indireta e se faz presente através de falas grosseiras ou irônicas e de ações, inclusive físicas, resultando numa atitude de desrespeito em relação às crianças.

[Na sala] A Professora fala para uma criança:

- “Pendura sua mochila, chega sua cadeira para a frente e abaixa a cabeça! E não me olha atravessado por que eu não tenho medo de olhar atravessado!” (DC, 25/11/09)

[Na aula de música]

- “Quem falar vai sentar no chão frio! Deixa o velcro desse tênis! Quem é essa criança feia? Eu acho que ela nunca teve um tênis! Pode vir ficar aqui de pé do meu lado! Quero ver você mexer no velcro agora!”, diz a Professora de música. (DC, 07/07/09)

[Na sala, falando ironicamente para uma menina que estava sonolenta]

- “O pagode foi bom, querida?” (DC, 20/08/09)

[Na sala]

- “Fecha sua boca, garota, não me enche o saco!” (DC, 30/09/09)

Observou-se situações nas quais crianças foram puxadas pelo capuz do casaco, pela camiseta, tiveram sua mochila revistada por suspeita de levar material da escola, foram colocadas de castigo sozinhas dentro do banheiro ou da sala do computador com as portas fechadas, ou tiveram que ficar de pé ao lado da Professora por cerca de uma hora. Além disso, em algumas situações as crianças são expostas na frente dos colegas:

[No refeitório, na hora do almoço] A Professora está responsável por duas turmas hoje. Ela manda as crianças fazerem a oração antes de servir os pratos. Após a oração, a Professora puxa J.M., que não é de sua turma, para fora da mesa e fala para ele:

- “Você estava fazendo graça na hora da oração, agora você vai fazer a oração sozinho na frente dos amigos! Vamos lá! Vai ficar aí [em pé] até fazer a oração, só vai comer depois que fizer a oração!”

O menino fica paralisado, mudo. Enquanto serve os pratos das demais crianças, a Professora repete para J.M. fazer a oração, pois só assim irá almoçar. (DC, 24/11/09)

Foi angustiante estar na posição de observadora ao presenciar situações deste tipo.

Os comportamentos e necessidades das crianças são tratados com ironia, numa postura que demonstra o poder do adulto e a impotência infantil:

[Na sala] A Professora senta em sua mesa e diz à Ju:

- “Não quero mais falar com você, você não vai embora hoje!”

Com raiva, Ju começa a falar baixinho:

- “Eu vou sair dessa escola, vou lá para o [nome da outra escola]”.

A Professora ouve e rebate:

- “Parabéns para você! Você ainda tem mais um ano aqui, então senta e abaixa a cabeça!”

Ju obedece. A Professora pede que I.B. desça e avise às mães para buscarem os filhos na sala, por causa da chuva. Ao sair da sala, ele diz:

- “A Ju vai levar esporro...” (DC, 01/06/09)

Algumas repreensões incluem as dimensões subjetiva e física. Numa situação observada, cinco meninos que “perderam o direito” de brincar no parquinho pelo comportamento em sala, ficaram cinquenta minutos sentados olhando o resto da turma brincar. Em outro evento, ao repreender um menino por ter batido no colega, a Professora diz: “O que você tem de bonitinho, tem de ordinário! Você não fala mas a sua mão age, e age muito!” (DC, 23/11/09).

Além do constrangimento de “perder o direito”, alguns castigos incluem a dimensão física. Após “perderem o direito”, por mau comportamento, de assistir ao filme que tanto queriam, três crianças ficaram de pé durante cerca de uma hora, ao lado e atrás da tv, de frente para as outras crianças.

A comparação entre o comportamento exigido na escola e o permitido pelas famílias está presente, sendo o contexto familiar frequentemente desqualificado. Nas situações onde as crianças eram severamente repreendidas, ouvia-se comparações do tipo: “Você está pensando o quê? Eu não sou [nome da mãe da criança], não! Você pode fazer isso na sua casa, mas aqui, eu quero ver você

fazer!” (DC, 18/11/09), ou “É por isso que ele é assim...igual à mãe, sem educação” (DC, 18/09/09).

Em sua tese, Nunes (2000) fala sobre os lugares enunciativos, organizando-os em três contextos: a voz da professora, da mãe e da faxineira. O lugar da professora aparece com mais frequência nos contextos onde a dimensão pedagógica dá a tônica do trabalho, como é o caso desta pesquisa, em que as falas da Professora apontam para esse lugar:

[Na sala] I.N. diz à Professora:

- “Tia, eu estou com dor de dente.”

- “Fala com a sua mãe, eu não sou dentista, eu sou Professora, e vou fazer a chamadinha.” (DC, 16/09/09)

Em outra situação, atitudes gentis das crianças em relação às suas famílias foram repreendidas.

[Na sala] As crianças comem cahorro-quente de lanche, por ocasião da semana do dia das crianças.

- “Eu vou guardar um pouco para levar para o meu irmão”, diz Mi.

- “É para comer tudo, não é para levar para casa!”, diz a Professora.

Em seguida, outra Professora entra na sala e comenta sobre seus alunos:

- “Que mania de pobre, levar comida para casa! Mania de levar para o irmão!” (DC, 06/10/09)

A repressão, com tom moralista, no lugar enunciativo da professora se faz presente nessas situações (Nunes, 2000).

Apontando a complexidade caótica da realidade, esses comportamentos agressivos se alternam com atitudes afetuosas e cuidadosas. As profissionais têm, também, atitudes amáveis e delicadas com as crianças no cotidiano. Preocupam-se com o bem estar infantil, principalmente no que diz respeito à alimentação. Se sabem que a família de uma criança está em situação de vulnerabilidade social, é possível perceber o empenho para que a criança fique bem alimentada. Essas atitudes demonstram o lado da identidade assistencialista ainda presente na Educação Infantil. No entanto, suspeito que a relação escola-família, muitas vezes conflituosa e que expõe diferenças de valores, contribui para a forma agressiva com a qual as crianças são tratadas na escola.

Infelizmente, punições severas nas quais o limite do respeito é esquecido acontecem. Ju, ao longo do ano, foi ameaçada várias vezes pela Professora de ficar na escola até o fim do turno da tarde, ao invés de sair no fim do seu turno

(manhã). É uma menina que a escola considera inquieta e bagunceira, e parece inteligente e esperta. Ju é muito repreendida e costuma “perder seu direito” com frequência. Abaixo três situações ocorridas com Ju num intervalo de tempo de três meses:

[No refeitório] Após comer, Ju se aproxima de mim. Fala:

- “Ontem eu fiz muita bagunça, e a Tia disse que eu ia ficar até de tarde com a turma de 2 anos. Mas aí a van chegou e eu fui embora.... eu tenho medo dessa escola.”

- “Por quê?”, pergunto.

- “Por que todo mundo me maltrata”. (DC, 18/11/09)

[Na sala após o almoço, as crianças esperam sua vez de ir ao banheiro escovar os dentes enquanto a Professora recorta figuras para o mural da sala] Ju, que já tinha sido ameaçada de “perder o direito” mais cedo, conversa animadamente com I.B. A Professora fala para ela:

- “Ju, senta ali e abaixa a cabeça!”, apontando para uma cadeira em outro grupo de mesas, onde ela ia ficar de costas para o colega I.B. Em seguida, a Professora fala:

- “Hoje vai ser o dia que eu vou falar com a Tia da van que você vai ficar comigo até 17 horas!”

Ju começa a chorar e pede à Professora repetidas vezes:

- “Tia, ô Tia, eu vou ficar quieta, Tia! Tia, Tia, Tia, eu quero ir embora! Ô Tia, eu vou ficar quieta! Tiiiiiaaaa!”

A Professora fala:

- “Não, agora você pode fazer bastante bagunça! **Pode chorar, que isso não me comove!**” (DC, 27/11/09)

A Professora ignora os pedidos de Ju e começa a cantar a música da apresentação de Natal. A menina entra em desespero ao se sentir invisível. A Professora pede à Ke que busque dois colchonetes, onde Ju iria ficar sentada no turno da tarde. Ju continua chorando bastante, mas a Professora parece não se incomodar e fala:

- “Você pode chorar, se esguelar! Você nunca ficou na creche, mas eu já falei com a sua mãe e ela disse que pode, então hoje você vai ficar, por que hoje você passou o dia fazendo gracinha!” (idem)

Em seguida, recomeça a cantar a música de Natal. As outras crianças parecem não se importar e algumas até acham a situação engraçada. Ju continua chorando copiosamente e a Professora interrompe a música, falando: “Se eu for aí você não vai gostar...Eu te dei chance o ano inteiro. Hoje não tem perdão, eu não sou a sua mãe! E se você continuar gritando, vai dormir aqui!” Como Ju continuava chorando alto, a Professora se levanta, vai até ela e a ajeita na cadeira de forma bruta, empurrando sua cabeça para baixo e guardando sua escova de

dentos na mochila. Kn chega perto de Ju para consolá-la, mas a Professora fala para a menina se afastar e deixar Ju sozinha.

A situação prosseguiu com Ju chorando e a Professora cantando a música de Natal. Ju continuou pedindo para não ficar à tarde na escola, mas a Professora chegou a ameaçá-la de dormir na escola. Percebi que Ju, chorando, olhava para os colegas procurando alguém que se solidarizasse com sua dor. O olhar de Ju encontrou o meu e, ao sustentá-lo, deixei claro que eu a enxergava e compreendia sua tristeza. Essa situação já durava cerca de quarenta minutos, e eu estava angustiada e olhava aquilo incrédula. A Professora se levanta, pega Ju pelo braço e a leva para fora da sala, colocando-a no banheiro com a porta fechada. Em seguida, a Professora da outra turma (da qual a irmã gêmea de Ju faz parte), entra na sala e comenta com a Professora:

- “A outra está lá na sala preocupada com a irmã, está o tempo todo me pedindo: ‘Posso beber água?’, ‘Posso ir no banheiro?’, ‘Posso ir ver minha irmã?’, ‘Por que a minha irmã está chorando?’ Eu falei para ela: ‘Não sei, mas se a [nome da professora] deu bronca nela, é por que ela merece!’”

A Professora responde:

- “Eu garanto que no [escola de Ensino Fundamental para a qual as crianças vão] ela não vai aprontar com ninguém! Eu estou ajudando a Professora de lá! Hoje ela vai ficar!” (ibidem)

A Professora manda as crianças fazerem uma fila para a saída, vai ao banheiro, pega Ju, e desce segurando-a pela mão. Deixa a menina de pé encostada numa parede, no andar térreo. Ju está quieta e, ao passar por ela, P.A. fala rindo que “ela vai ficar...”. Quando passo por Ju, ela me pede para chamar a Professora, que vai até Ju e diz, calmamente: “Hoje você vai ficar”.

No primeiro dia em que fui observar a turma após a situação anterior, ao me sentar na sala Ju se aproxima e, segurando o choro, diz:

- “Tia, eu não quero mais vir para a escola.” (DC, 02/12/09)

Essa sequência de eventos mostra a forma agressiva com a qual, às vezes, se lida com as crianças e como se acredita corrigir a indisciplina. Mostra também o sofrimento que esse tipo de tratamento causa nas crianças. Que sentimentos essas atitudes despertam nas crianças? Qual a vivência delas em relação à escola, ao serem tratadas dessa forma? O que essas situações ensinam às crianças?

Se o espaço de convivência (Maturana, 2005) é fundamental para o desenvolvimento da crianças, neste caso elas aprendem a agir da mesma forma

como são tratadas: com agressividade, falta de respeito, ironia e indiferença pelos sentimentos alheios. As intervenções das Professoras - ao impedir uma irmã de acudir ao choro da outra, e uma colega de ser solidária - esfacelam os laços de solidariedade entre as crianças. Quem tenta ser solidário aprende que isso não deve ser feito, e quem precisa de solidariedade aprende o sentimento de estar sozinho, vulnerável e sem acolhimento.

Não que a falta de regras seja o caminho: afinal, vive-se em sociedade e, para tal, é preciso aprender a conviver a partir de regras, que são fundamentais. Porém, autoridade não é sinônimo de autoritarismo. Respeito não se conquista com violência, mas sim com respeito mútuo. É preciso considerar a criança como sujeito de direitos; como produtora de cultura e que nela é produzida; como ser completo contextualizado social, cultural e historicamente e, ao mesmo tempo, em processo de desenvolvimento. Ao invés de exigir obediência, é preciso estabelecer acordos. Para ter respeito, é preciso também respeitar.

## **2.7. “Eu vou fechar os meus olhos...”**

Em relação ao controle das crianças na sala, um dos recursos mais utilizados pela Professora quando deseja que todos fiquem sentados é falar: “Eu vou fechar os meus olhos e, quando abrir, quero ver todo mundo sentado!”

Como já conhecem a frase, ao ouvirem as crianças correm para suas cadeiras e, antes que a frase termine, todas já estão devidamente sentadas.

Em meio a restrições e estratégias de controle, porém, desejo e espontaneidade se fazem presentes. As crianças, cotidianamente, encontram brechas nas quais exercem seu desejo. Após alguns minutos de obediência, sentados de cabeça baixa, começam a surgir pedidos para ir ao banheiro ou beber água. Na maioria das vezes esses pedidos são atendidos, mas também acontece do disfarce ser descoberto:

[Na aula de música] Ju pede para ir ao banheiro.

- “Não é possível que você queira ir ao banheiro, você quer é passear! Você só sabe fazer bagunça!”, responde a Inspetora. (DC, 01/10/09)

Nos momentos em que estão em sala, quando o incômodo de ficar sentado por muito tempo se torna maior que o interesse despertado pela brincadeira com os “materiais”, as crianças procuram obedecer à orientação dada e,

simultaneamente, fazer valer seu desejo: permanecem sentados, mas começam a cantar e a dançar, balançando a cabeça, o tronco, fazendo movimentos com os braços e batendo os pés. Há um limite tênuo que separa poder continuar fazendo esse tipo de brincadeira, e ser repreendido por indisciplina. Esse limite é definido pelo volume das vozes das crianças nas brincadeiras: a partir do momento em que o barulho aumenta e incomoda a Professora, a brincadeira passa a ser vista como bagunça.

## 2.8. “Para colocar tudo o que eu preciso!”

Nas paredes e nas vozes infantis, o consumo marca presença. Dos produtos industrializados nos murais e nas fantasias das crianças para os eventos escolares, aos personagens de produções norte-americanas que decoram a escola: todos são comprados pelos adultos, e não confeccionados pelas próprias crianças.

Os murais, das salas e dos corredores, são decorados com elementos de painéis de festas infantis, impressos ou em material emborrachado. No evento de aniversário da escola, as fantasias que as crianças vestiram para ilustrar uma história foram pensadas e compradas pelas professoras. Na “apresentação de talentos” da gincana, crianças de 2 anos foram fantasiadas e maquiadas pela Professora como os personagens indianos da novela exibida no horário nobre e, ao som da música de abertura da novela, dançavam sem entender o que se passava. A professora incentivava as crianças a dançar, mostrando os movimentos que deviam fazer. Pais e Professoras, encantados com a “apresentação”, tiravam fotos sucessivamente.

Refletindo sobre esses exemplos, é possível perceber a valorização de elementos considerados na moda, como a novela ou o desenho animado.

No mural de Natal, a foto do Papai Noel distribuindo presentes diz: “No Shopping [nome] o Natal já chegou!” Ao lado, figuras de personagens do desenho Backyardigans foram vestidas de Papai e Mamãe Noel com papel crepom vermelho e algodão. A identificação do mural aponta que ele foi feito por crianças de dois anos, mas é visível que as figuras são industrializadas, de painéis de festas, e que quem caracterizou os personagens de Papai e Mamãe Noel foi a Professora.

Na sala da turma observada, um dos alfabetários expostos traz embalagens de produtos coladas, no intuito de ilustrar cada letra. Como foi descrito no

capítulo 1.2.2, com exceção da letra L e da O, representados por lápis e ovo, e de H, M e T, que não têm objeto associado, todas as outras letras são ilustradas por embalagens de produtos. As letras a que se referem as embalagens são evocadas pelos nomes comerciais dos produtos, como “Ana Maria” (bolinho), “Nescau” (achocolatado), “Chocoleco” (bebida láctea), “Vascão” (clube de futebol), “Ipê” (detergente) etc. Ou seja, a associação é feita a nomes próprios e não a substantivos, e evocam o consumo e não os objetos.

O ser humano constrói sentidos e significados a partir de suas interações com o mundo e, nesse processo, a linguagem é fundamental. A linguagem, no entanto, não se reduz à oralidade. Segundo Nunes, Corsino e Kramer, “a imagem, dada a sua condição de linguagem, capaz de anunciar a realidade (como os objetos, os eventos, as figuras, as pessoas), nos ensina concepções de mundo, de classe, de formas de comportamento, de gostos, e a elas nos reporta” (2009:198). Assim, é possível refletir sobre como as imagens e objetos expostos na sala influenciam os significados e sentidos que as crianças vêm construindo. O que essas embalagens coladas dizem às crianças? Como o mundo lhes é apresentado?

As falas das crianças refletem a importância atribuída a ter, a possuir inúmeros objetos. No primeiro dia de observação, ao me apresentar para a turma, pedi que também falassem seus nomes. Em vez disso, a forma que as crianças encontraram de se apresentar foi falar sobre aquilo que têm e que iriam ganhar. As crianças levantavam as mãos: “sabia que eu tenho...?”, “sabia que meu pai vai me dar..?”. Mesmo ao longo do ano, quando queriam iniciar uma conversa comigo as crianças repetiam o mesmo “sabia que eu tenho...”. Às vezes, já não sendo suficiente ter uma sandália de tal personagem ou a mochila de outro, as crianças ultrapassavam o limite do razoável e começavam a enumerar o que iriam ganhar: “três piscinas”, “duas bicicletas”, “uma roupa da Barbie e a maquiagem da Barbie e um esmalinho e uma sombra e uma escova”. Nessas interações, eu perguntava: “Tudo isso?! Mas precisa mesmo disso tudo?”, e as respostas eram sempre afirmativas. Certo dia, I.N. falou para mim:

- “Tia, sabia que o meu pai vai comprar uma mala para mim?”
- “É mesmo? Para quê?”, perguntei.
- **“Para colocar tudo o que eu preciso!”**
- “E o que você precisa?”
- “Todo o meu material!” (DC, 18/11/09)

A necessidade de mostrar os bens de consumo também aparece nas conversas entre as crianças. Evidencia um movimento de incentivo ao consumo que, conseqüentemente, incita a competição entre as crianças, pois possuir os objetos desejados equivale a ser melhor que o outro. Nessa situação de valores distorcidos, representativa dos dias de hoje e na qual ter e ser se confundem, o bem-estar parece estar associado à posse de bens materiais.

## 2.9. Meninos e meninas ou homens e mulheres?

Outra regra da escola é que meninos e meninas não podem ir ao banheiro juntos. As crianças explicam-na da seguinte forma:

- “Não pode ir no banheiro com homem.”, Mi fala.
- “Por quê?”, pergunto.
- “Por que se foi (sic), vai beijar na boca!”
- “Mas ele [aponto para um menino da turma] é homem ou menino?”
- “Homem!”
- “E você, é mulher ou menina?”
- “Mulher!” (DC, 16/07/09)

A explicação dada por Mi na situação transcrita parece mostrar o sentido que as crianças atribuem à proibição de irem ao banheiro juntas. Será que a explicação dada, apontando uma relação supostamente erotizada entre meninas e meninos de 4 anos como razão para não poderem estar juntos no banheiro, é influenciada pela forma veemente como as Professoras impedem que isso aconteça?

Algumas vezes, por descuido, acontece de uma menina ir ao banheiro quando um menino ainda não retornou, ou vice-versa. Quando perguntadas, as crianças respondem com naturalidade mas recebem uma reprimenda da Professora. A reprimenda informa às crianças que fizeram algo errado, proibido.

Práticas como essa, que separam as crianças por gênero, são comuns nas escolas de Educação Infantil – as filas, as listas de nomes no quadro-negro, a “chamadinha” com uma coluna para os meninos e outra para as meninas. Essas práticas são justificadas pelo argumento de ensinar às crianças a diferença de gênero, porém é necessário perguntar: será que tais práticas acabam se enrijecendo e adquirindo um caráter segregador?

## 2.10. As “florzinhas de Jesus”

Outra característica do contexto pedagógico é a presença de atividades, músicas e “trabalhinhos” com cunho religioso.

[Produções das crianças expostas na sala]

1- Título: “As florzinhas de Jesus” – desenhos mimeografados de flores com rosto, coloridas pelas crianças e recortadas e coladas em papel pardo pelas Professoras. (DC, 06/10/09)

2- Título: “Obrigada, Meu Deus...”- árvore de papel feita pelas Professoras, com desenhos mimeografados de maçãs, coloridas pelas crianças e recortadas e coladas pelas Professoras. (idem)

[Mural na entrada da escola]

Título: Passagem bíblica “Em tudo dai graças...” Embaixo, origami de pombas de papel branco. Cada pomba tem no bico um papel escrito por uma funcionária da escola, onde está registrado o seu agradecimento no ano. Feito pelas e para as funcionárias. (DC, 02/12/09)

Na Secretaria de Educação existe uma Coordenação de Ensino Religioso. Ainda que a Responsável pela Divisão de Educação Infantil tenha afirmado que o ensino religioso é apresentado às crianças sob a forma de “valores”, esta é uma prática preocupante. A educação pública brasileira é laica e gratuita, garantida como direito que deve ser provido pelo Estado. Além disso, no artigo 5º da Constituição Federal (Brasil, 1988) está afirmada a inviolabilidade da liberdade de crença e de exercício de cultos religiosos.

O ensino religioso, de posicionamento cristão, acontece explicitamente no cotidiano escolar, na oração que todas as crianças devem fazer diariamente antes de almoçar, nos trabalhinhos presentes nas salas de aula e nos murais.

Sendo assim, não preocupa somente a presença de ensino religioso numa rede de educação pública laica mas, principalmente, preocupa que o ensino religioso seja determinado verticalmente e enfoque somente uma, dentre tantas possibilidades de credo. Da forma como é apresentado às crianças, o ensino religioso parece se configurar como um processo de evangelização, e não de apresentação da diversidade cultural religiosa, que deve enfatizar valores como liberdade, diversidade, respeito e tolerância – fundamentais se quisermos lutar contra a barbárie na qual se encontra a humanidade.

## 2.11. Refletindo sobre práticas: por quem e para quem?

O objetivo deste item é problematizar as atividades pedagógicas tendo como eixo o sujeito da ação. Em outras palavras, trata-se de pensar sobre quem faz e para quem são feitas as ações e eventos propostos pela escola.

Para tanto, é preciso fazer uma ressalva e considerar que, nas instituições, as práticas antigas e novas coexistem (Nunes, 2009), o que reafirma o caráter complexo e caótico da realidade (Morin, 2007).

Isto posto, é possível perceber que, em se tratando de protagonismo nas atividades pedagógicas, a maior parte delas, como os “trabalhinhos” mimeografados, não possibilita à criança ser autora de fato. A criatividade é dimensão ausente nestas atividades, que reduzem a criança à mera executora e limitam sua produção àquela fôrma. As atividades plásticas, em princípio livres, são executadas em série<sup>8</sup> e, tanto estas como os desenhos mimeografados, remontam ao modo de produção fordista eternizado no filme “Tempos Modernos”.

Em relação a atividades, murais e fantasias, por que a opção dos adultos por comprá-los? Por que não propor que as crianças façam suas fantasias, os convites para os eventos da escola, as lembranças para os pais? No “trabalhinho” do desenho mimeografado de um pote de canjica, as crianças coloriram a figura e depois colaram bolinhas de papel crepom. A Professora aprovava ou não o tamanho das bolinhas, reclamando quando estavam “grandes demais”. Em seguida, a Professora pingava cola no papel e as crianças colavam as bolinhas nos pingos de cola. Essa atividade não permitiu à criança nenhuma autonomia. Propor uma atividade como essa parece demonstrar um controle sobre as crianças e sobre a sujeira, ou “bagunça”, que possam vir a fazer.

Nos eventos escolares, o planejamento parece ter como referencial os adultos. Na comemoração de aniversário da escola várias atividades foram realizadas no espaço coberto e na quadra de esportes, na parte de trás do pátio. Após os discursos de praxe, as crianças de quatro anos fizeram sua “apresentação” (tendo sido ensaiadas nas semanas que antecederam a festa): cantaram uma

---

<sup>8</sup> Como o “trabalhinho” da pintura à mão da fogueira para a festa julhina, descrito no capítulo 2.2.

música escolhida pela Professora de música e fizeram movimentos que foram criados pelas Professoras.

Depois da “apresentação”, as crianças foram colocadas pelas Professoras sentadas no chão, encostadas na parede do fundo do espaço coberto. Todas as Professoras se posicionaram de frente para os pais e de costas para as crianças, e cantaram uma música, fazendo a sua própria apresentação. Em seguida, houve a leitura de um livro infantil que estava sendo lançado, de autoria de uma das Orientadoras. Durante a leitura, a medida que os personagens iam sendo citados, crianças fantasiadas eram trazidas para a frente da casinha de boneca e lá permaneciam, paradas, enquanto os adultos tiravam fotos. Uma Professora foi elogiada pelo capricho com que fez um painel que reproduzia a capa do livro.

Nas festas escolares, quem deve se divertir? Para quem devem ser orientadas as atividades? No caso do evento observado, quem se divertiu? Quem ficou orgulhoso? A sequência de atividades na festa de aniversário da escola suscita questões: tiveram sentido para as crianças? De que forma as crianças participaram? Parece que as crianças foram direcionadas pelos adultos e não tiveram participação ativa em nenhum momento, durante o processo de preparação e no momento da festa.

No capítulo seguinte, as categorias irão contemplar especificamente a questão da natureza, buscando compreendê-la no contexto pesquisado.

### 3 A natureza a partir da escola

“O que então me pasmou foi o açude, maravilha, água infinita onde patos e marrecos nadavam. Surpreenderam-me essas criaturas capazes de viver no líquido. O mundo era complicado. O maior volume de água conhecido antes continha-se no bojo de um pote – e aquele enorme vaso metido no chão, coberto de folhas verdes, flores, aves que mergulhavam de cabeça para baixo, desarranjava-me a ciência.” (Graciliano Ramos, *Infância* – Nuvens, 1981:15)

Este capítulo irá apresentar categorias advindas do campo que contemplam a natureza, pensando a relação entre seres humanos e biodiversidade, chamada por Guattari (2007) de ecologia ambiental. Em consonância com os objetivos propostos, a pesquisa procura investigar a questão da natureza sob três aspectos.

O primeiro diz respeito à forma como a natureza aparece na escola, na dimensão física. O segundo contempla a dimensão representativa, a forma como a natureza é apresentada às crianças nas atividades propostas e nos murais, refletindo sobre as concepções que permeiam o discurso escolar. O terceiro aspecto aborda a concepção das crianças acerca da natureza, procurando dar voz a elas. Para isso, além das observações foi realizada uma oficina com as crianças, possibilitando um espaço onde pudessem se colocar quanto à questão da natureza a partir de uma proposta da pesquisa.

As categorias que serão apresentadas emergiram do campo a partir de eventos, atividades ou produções das crianças - especialmente as produções expostas em evento escolar para apreciação dos responsáveis. A partir das categorias, procuro tecer reflexões sobre a prática escolar em relação às ações, explicitamente ou não, consideradas de Educação Ambiental. Além disso, a análise dessas categorias será articulada ao contexto pedagógico, cultural e de práticas apresentado no capítulo anterior. Assim, busco compreender os significados dentro da teia de relações e práticas do contexto observado.

### 3.1. Tão perto, tão longe: a falta da natureza como dado de pesquisa

A presença da natureza neste contexto assume um lugar paradoxal, pois está presente e, ao mesmo tempo, ausente. Fisicamente, a natureza, marca presença: tanto na escola como na praça onde está situada, o espaço amplo possibilita contato com diversos elementos naturais, como o céu, sol, nuvens, vento, terra, árvores, grama, passarinhos e até, eventualmente, um galo que ciscava no pátio da escola. No entanto, a presença da natureza não garante que as crianças estejam em contato com ela. As propostas e atividades apresentadas às crianças acontecem majoritariamente nas salas, ambientes fechados.

Desde o início das observações chamou atenção o fato de que as crianças não vão todos os dias ao pátio, questão já apresentada no capítulo anterior. Nesta escola, indicada para a pesquisa segundo os critérios também já apresentados, não costumam ser realizadas atividades pedagógicas no pátio – ao longo do ano só presenciei uma atividade de imaginação dirigida, que durou cerca de cinco minutos.

Foram realizadas trinta e duas observações do cotidiano da turma no decorrer do ano. Desses trinta e dois dias, somente em onze as crianças estiveram no pátio. Como foi descrito no item 2.1, em dois dias aconteceram eventos escolares, em três as crianças brincaram livremente no “parquinho”, em um dia as crianças ficaram no pátio sentadas com a Estagiária para esperar o término da reunião de pais; em quatro dias tiveram atividades dirigidas pelas Professoras; e em um dia tiveram atividade dirigida e depois permaneceram no pátio sentadas, aguardando as Professoras terminarem a decoração da festa julhina. Além disso, em uma semana de observações de segunda a sexta-feira, as crianças não estiveram no pátio em nenhum momento.

Os dados quantitativos relacionados às idas ao pátio, por si só, são relevantes. Relacionando-os à categoria apresentada no item 2.1, parecem corroborar o lugar menor destinado à brincadeira, ao lúdico, à vivência da infância, em detrimento do ensino, da dimensão pedagógica e dos “trabalhinhos”. Nunes (2000) também desenvolve reflexões nesse sentido:

“A brincadeira, na hora da aprendizagem, fica suprimida pois a ela é associada a liberdade e ao tempo livre que não se coadunam com a visão que expressam sobre a aprendizagem” (p.239).

Assim, pergunto: por que as atividades são realizadas somente em ambientes fechados? Por que as crianças não vão diariamente ao pátio?

Por outro lado, a natureza está presente de forma representativa, nos “trabalhinhos” mimeografados dados às crianças. Estes trazem elementos da fauna e da flora, como borboletas, flores e legumes diversos. As figuras mimeografadas, porém, representam os elementos naturais de forma antropomorfizada, com rostos e expressões humanas.

As propostas pedagógicas são permeadas por concepções que se concretizam nas ações e falas das profissionais e das crianças. Barbosa (2004), na sua dissertação de mestrado, aponta as distinções feitas por professoras e crianças a respeito dos espaços interno e externo da escola. Segundo a autora, as crianças concebiam o prédio como escola, excluindo o pátio. Nesse sentido, o prédio se configura como o lugar de trabalhar, e o pátio, como lugar de brincar.

Na escola aqui pesquisada, a manutenção do pátio no segundo semestre foi prejudicada: após a poda das árvores, um grande monte de galhos foi deixado no pátio ao lado do parquinho, atrapalhando o acesso à quadra de esportes e oferecendo risco às crianças. Este monte de galhos permaneceu no pátio por quase três meses, de fim de setembro até o final do ano letivo. Após um período de chuvas intenso no segundo semestre do ano, o mato cresceu bastante e também só foi cortado quase dois meses depois.

No início das observações, perceber que as crianças não frequentavam o pátio diariamente despertou em mim um sentimento de espanto e angústia. Perguntava-me como conseguiria realizar a pesquisa se as crianças não tinham uma vivência cotidiana da natureza, na escola. No entanto, percebi que o fato das crianças não frequentarem o pátio todos os dias é, em si, um dado de pesquisa que fala sobre o contexto observado. Assim, foi possível perceber como as ações da escola refletem suas concepções, considerando dados como a ausência das crianças no pátio e a forma como a escola apresenta a natureza às crianças.

A importância dada às atividades pedagógicas, o planejamento para que as crianças aprendam determinados conteúdos, a percepção de que estar no pátio é um prêmio: os significados foram sendo descobertos simultaneamente, percebidos como uma teia, a partir da compreensão dos elementos deste contexto cultural.

A paradoxal presença e ausência da natureza na escola é a primeira categoria de análise deste capítulo, e poderá conduzir à compreensão de outros significados.

### 3.2. “O que tem no meio ambiente?”

[Na sala] As crianças faziam um desenho, como atividade de preparação para a festa de aniversário da escola, que aconteceria na Semana de Meio Ambiente. A Professora e as crianças estão sentadas em suas mesas. A Professora pergunta:

- **“O que tem no meio ambiente?”**

- “Animal!”

- “Sol forte!”

- “Planta!”

- “Raiz!”, respondem as crianças.

- “E o que mais? O que mais tem no meio ambiente?”

À medida que terminam os desenhos as crianças vão até a mesa da Professora mostrar suas produções. Ao ver alguns desenhos, a Professora fala:

- “Só tem sol? Ah, mas eu quero mais coisas nesse meio ambiente, tá muito fraquinho... o sol fica embaixo ou em cima?” (DC, 01/06/09)

A pergunta que orienta o desenho – “o que tem no meio ambiente?”, parece descontextualizada e distante da realidade para crianças de 4 anos. No dia em que foi realizada essa atividade a Professora não levou as crianças ao pátio para observar, sentir ou experienciar o contato com a natureza. Essa atividade também parece demonstrar uma concepção de conhecimento representativo, gravado na mente humana, característico da modernidade e do cartesianismo (Plastino, 2005; Tiriba, 2006). Além disso, remonta à questão da “forma certa” de se desenhar, apresentada no capítulo 2.5.

Em outra situação, a Professora mostrou-me a atividade que havia realizado com as crianças antes que eu chegasse.

[Na sala] A Professora me diz:

- “Uma pena você não ter chegado antes, eu trabalhei com eles hoje o planeta Terra. Eu não costumo dar as respostas para os alunos, mas vou puxando deles até eles falarem, aí eu confirmo. Perguntei qual o nome do nosso planeta e as crianças responderam ‘Brasil’, até o nome da sua rua! Aí sai de tudo, né? Custou até conseguir que eles fizessem isso.” [apontando para os desenhos no mural] (DC, 15/05/09)

Da forma como foram propostas, as atividades parecem tratar de questões abstratas, e as crianças davam a impressão de tentar adivinhar as respostas. Chama atenção o fato de uma criança ter falado o nome da sua rua ao responder à pergunta sobre o nome do planeta em que vivemos, pois, desde Piaget, sabe-se

que é esperado que as crianças façam este tipo de troca no processo de se localizarem espacialmente.

Barbosa (2004) chama atenção para o fato de que “trabalho” diz respeito àquilo que é proposto pelos adultos, que acontece quase sempre dentro da sala e está relacionado a um conteúdo. Nesse sentido, mesmo quando o foco está na natureza, fica explícita a conotação instrumental atribuída à atividade.

Wallon (2007) e Maturana (2001) permitem dizer que o contato das crianças com a natureza pode contribuir para que elas aprendam. Maturana (2001) afirma que o conhecimento é corpóreo, construído não apenas racionalmente mas também sensorial e afetivamente. Wallon (2007), em sua teoria psicogenética, afirma a indissociabilidade das três dimensões constitutivas do ser humano: afetiva, cognitiva e motora. De acordo com esses autores, a aprendizagem é um processo que necessariamente inclui esses aspectos.

Na perspectiva de Maturana (2001) e Wallon (2007), tão relevante quanto a dimensão cognitiva é ter experiências de fruição e observação, que despertem sensações e sentimentos. Tocar, sentir, apreciar, ouvir, observar, cheirar, saborear, são ações importantes para os dois autores acima citados. As crianças constroem conhecimento, inclusive a respeito da natureza, baseado nas suas experiências.

É frequente, nas pesquisas de campo com crianças, que elas desejem desenhar no caderno de campo do pesquisador - e comigo isso também aconteceu. Ao desenhar um sol com minha caneta azul, Ke foi repreendido pela colega Kn pois ele não tinha “o amarelo, para fazer o sol”. Perguntei à menina, espantada, se o sol é sempre amarelo e ela disse que sim. Outras crianças também confirmaram.

Em situações variadas é possível perceber que, ao indicar que as crianças utilizem determinada cor, a Professora exemplifica com algum objeto relacionado: “o amarelo, para fazer o sol”. É possível refletir, então, sobre o quanto as crianças acabam tendo uma produção (e concepção) estereotipada, não somente em relação à natureza mas de forma geral, a respeito de como as coisas devem ser – seja o trem que sempre deve ser desenhado com fumaça, a casa feita de uma única forma, o sol sempre amarelo ou o céu sempre azul. Esta postura também está relacionada à “forma certa” de se fazer e agir, discutida no capítulo 2.5.

No entanto, as contradições da realidade novamente se fazem presentes.

[Na sala] As crianças fazem um “trabalhinho”: devem pintar a árvore de Natal que receberam, desenhada com estêncil pela Professora numa folha de papel A5. Enquanto distribui o papel chamando cada criança à sua mesa, a Professora vê que algumas já começaram a pintar e fala:

- “Muito bem! Que cor é a árvore lá fora?”

- “Verde!”, as crianças respondem.

- “Muito bem...e que cor é a árvore de Natal?”

- “Vermelha!”, responde I.B.

A Professora faz uma expressão de interrogação no rosto e em seguida fala:

- “A árvore é sua, você pode pintar da cor que você quiser!”

Em seguida, dirige-se a Mi:

- “Eu disse que era para pintar a folha toda ou a árvore?”, pergunta a Professora.

- “A árvore...”, responde a menina.

Kn aponta para M.P. e fala para a Professora:

- “Tia, ele rabiscou!”

- “Ele fez do jeito dele”, diz a Professora. Virando-se para o menino, ela pergunta:

- “M.P., você acha que está bonito?”

Ele responde balançando a cabeça afirmativamente.

- “Então fala para ela [Kn]”, incentiva a Professora.

- “Está bonito”, diz M.P.

A Professora diz para a turma:

- “Cada um faz do seu jeito. Se ele acha que está bonito, você tem que respeitar. A Tia só não gosta de trabalho amassado e sujo. A F. fez assim, a B. fez assim, estão vendo? Cada um faz do seu jeito!” [mostrando alguns desenhos]

No entanto, depois que P.A. entrega seu desenho, a Professora o chama de volta e pergunta:

- “Você não quer pintar aqui, não? [mostrando a base da árvore].

P.A. pega o papel e vai completar o desenho. (DC, 25/11/09)

Nesta situação, a singularidade de cada criança foi ressaltada e incentivada. Ambigualmente, porém, a Professora também repreendeu Mi por pintar além dos limites da árvore e sugeriu a P.A. que completasse seu desenho.

As crianças desenhavam em suas mesas tendo um pote com lápis cera para serem usados coletivamente, e não havia lápis de cor verde para todos. Parece que isso pode ter influenciado a resposta da Professora de que “cada um desenha do seu jeito”.

A situação acima descrita é semelhante à observada por Motta, Santos e Corsino (2009):

“A condução e a interferência da professora nas produções infantis apresentaram-se como limitadoras da imaginação criadora. Se de um lado ela estimula as crianças a detalhar seus desenhos e representações, de outro os vincula à realidade, dá um tratamento realista, seguindo uma lógica que não é pertinente ao mundo visual e às representações artísticas, nem à forma como as crianças desenhavam” (p.131).

Parece que a escola não permite às crianças a liberdade de criar e se expressar. Por que o céu sempre deve ser representado azul se não o vemos

sempre azul? Ele pode ser também cinza, rosa, amarelo, laranja, avermelhado, lilás e tantos outros tons. Por que as crianças devem aprender que só há uma cor para desenhar cada coisa, quando é possível percebê-las de diversas formas?

### **3.3. “Quando vocês chegarem na escola, tem de passar e dar bom dia para a plantinha!”**

A situação onde foi ouvida a frase que intitula este subcapítulo demonstra a forma como a natureza é apresentada. No evento de comemoração pelo aniversário da escola foi planejada a realização de um plantio. De acordo com a Orientadora, o intuito era realizar uma atividade comunitária, extrapolando os muros da escola e envolvendo a comunidade. Assim, o plantio deveria ser realizado pelas crianças e seus familiares na praça onde fica a escola. Na semana anterior ao evento foi solicitado aos responsáveis que levassem mudas de plantas para a escola. Os pedidos foram atendidos e, a medida que a data se aproximava, pequenos recipientes com mudas de plantas se espalhavam pelos corredores e pátio da escola.

Durante a festa, após momentos de apresentações musicais, leituras de textos e discursos por parte da equipe, as turmas são orientadas a lanchar em suas salas. Os responsáveis não são convidados a lanchar e, vendo que as crianças subiam para as salas, vão embora. Após o lanche, as crianças retornam ao pátio mas os convidados, tirando uma mãe que permanece na escola, já foram embora. O plantio foi feito somente com as turmas de quatro anos. Vendo as crianças de dois e três anos assistindo através das grades da escola, pergunto à Orientadora se as crianças da creche não vão participar, mas ela responde: “Elas não podem participar por que aqui é perigoso, elas podem sair correndo na praça e ir para a rua. Elas vão plantar outro dia, no pátio da escola”.

As crianças das turmas de quatro anos estão sentadas nos bancos da praça, e depois ajudam o Representante da Secretaria de Educação a plantar duas mudas grandes de árvores, empurrando a terra com os pés. Muitas fotos são tiradas pela Orientadora. A Diretora fala para as crianças: “Elas vão crescer como vocês, e quando vocês estiverem bem grandes, do meu tamanho, essa árvore ainda vai estar aqui.”

Em seguida as crianças são organizadas em filas, por turma. Uma turma segue para o canteiro no outro lado da praça, acompanhada pela Professora, Inspetora, Orientadora e pela Mãe que ficou para ajudar, enquanto as outras duas turmas esperam. As crianças levam nas mãos mudas de plantas ou sementes de girassol tiradas de folhetos e são posicionadas em frente às covas, feitas anteriormente pelo servente da escola. O terreno da praça é inclinado e neste ponto os canteiros são altos para as crianças. A Orientadora conversa com as crianças sobre o plantio, fazendo perguntas e explicando: “Vocês acreditam que dessa semente nasce uma plantinha? E pode arrancar as folhinhas? O que tem que fazer para a plantinha crescer?”

Durante o plantio no canteiro, a Professora e a Inspetora dizem às crianças o quê, como e onde fazer. São diretivas e pegam a semente ou muda de planta das mãos das crianças - ou por que elas não alcançam as covas de onde estão posicionadas, ou por que não entendem o que devem fazer. Professora e Inspetora colocam elas mesmas as mudas e sementes nas covas. Depois, dizem às crianças para jogar terra em cima. A Orientadora diz às crianças:

- **“Quando vocês chegarem na escola, tem de passar e dar bom dia para a plantinha!** Tem de ver se ela está bem.”

Antes do retorno à sala de aula, Professora e Orientadora dizem às crianças:

- “Agora vamos aplaudir as plantinhas! Agora vamos dar tchau para as plantinhas!”  
(DC, 02/06/09)

Analisando o plantio, é possível perceber que, mesmo tendo sido concebido para envolver a comunidade, esta ficou restrita à uma atividade escolar. A conotação pedagógica da qual fala Barbosa (2004) se fez presente, caracterizada por um conteúdo a ser ensinado e pela necessidade de sistematização.

Diante da quantidade de plantas levadas para a escola pelos responsáveis, foram plantadas poucas. Muitas mudas de plantas permaneceram nos recipientes em que foram levadas e, cerca de seis meses após o plantio, no término do ano letivo, continuavam espalhadas pela escola, inclusive no chão do corredor, do lado de fora da sala. Por não receber luz, a maioria das plantas neste local está seca.

Durante a realização do plantio não foi mencionada a possibilidade das crianças acompanharem o crescimento das plantas, dando continuidade a essa atividade – e em coerência com o tempo cíclico da natureza. Foi dito às crianças para, ao chegar ou sair da escola, passarem lá e cumprimentarem as plantas. Nos

seis meses subsequentes ao plantio, até o fim do ano letivo, não presenciei nenhum retorno das crianças com a Professora aos canteiros da praça. O plantio se configurou como um evento, uma atividade pontual, que se encerrou naquele mesmo dia.

A realização do plantio possibilitou às crianças uma atividade que inclui corpo, sensações, afeto e experimentação. No entanto, é possível refletir sobre as perguntas feitas pela Orientadora e sobre a falta de retorno das crianças para acompanhar o que plantaram. A questão não é acreditar que daquela semente nasça uma planta, mas sim ver isso acontecer, acompanhar o crescimento, conhecer o processo da natureza.

Em concepção diferente, Margolin (2006) afirma que na pedagogia indígena a preocupação vai além do que é dito, incluindo por quem é dito e em que circunstâncias. Para os povos indígenas, ensinar não se resume à transmissão de conhecimentos e informações, mas a forma como se ensina também é parte dos conhecimentos e das informações.

Na situação descrita, dois aspectos parecem indicar uma concepção cartesiana de natureza, colocando-a à serviço do conhecimento humano (Tiriba, 2006). Primeiro, o fato de ter sido uma ação que se encerrou naquele momento. O plantio foi compreendido como uma atividade pedagógica pontual que, uma vez feito, deu-se por encerrado. A lógica da produção fordista industrial pressupõe a fragmentação das ações do processo, a não continuidade. Paralelamente, a lógica cartesiana pressupõe a fragmentação do conhecimento.

O segundo aspecto retoma a concepção de conhecimento representativo, característica da tradição cartesiana, e a funcionalidade da ação pedagógica. Pois, mesmo tendo sido realizado um plantio, o discurso deu-se no sentido de valorizar o que as crianças poderiam aprender com aquela atividade.

A perspectiva da complexidade defendida por Morin (2007) e Guattari (2007) é coerente com o tempo da natureza, onde a continuidade das ações e o tempo são fundamentais. O tempo da natureza é um tempo cíclico. Já diz a música de Gilberto Gil, “tem que morrer para germinar...”. No entanto, o germinar só acontece com condições, como uma boa terra, luz, água e tempo.

Da forma como foi realizada, a atividade parece não ter possibilitado às crianças experimentar a dimensão do cuidado e do tempo necessários à natureza,

diferentes do tempo construído pelo ser humano, que fatia o dia nas horas de um relógio.

### 3.4. “Agora, vamos imaginar um céu bem bonito...”

[No pátio] As turmas de quatro anos estão reunidas. As crianças deitam, em duplas, em colchonetes colocados no chão. Apoiam somente a cabeça no colchonete - tronco e pernas ficam em contato com o chão de cimento. Está um dia típico de inverno, bastante frio apesar do sol. As Professoras orientam as crianças:

- “Tem que deitar, ficar de boquinha fechada e barriguinha para cima, com as perninhas esticadas. Escutem o que a Tia vai falar.”

Uma das Professoras fala:

- “Agora vocês vão fechar os olhos e imaginar o que eu vou dizer...”

Enquanto isso, as outras duas Professoras corrigem a postura das crianças, indo até elas, colocando-as na posição desejada e falando repetidamente:

- “Corpinho esticado! Fecha o olho! Vamos imaginar! Tem um monte de criança de olho aberto! Quem não fizer não vai para o parquinho!”

A Professora começa a contar uma história:

- “**Agora, vamos imaginar um céu bem bonito**, um sol brilhando, com as árvores balançando... vamos imaginar os passarinhos cantando...” (DC, 10/06/09)

Apesar de frio, o dia está lindo: céu claro, poucas nuvens e sol e vento suaves. Na árvore do pátio um passarinho canta. A Professora continua conduzindo a imaginação das crianças: “Vamos imaginar os passarinhos, a árvore, o sol...” Ouve-se o barulho de cachorros brigando na praça, e a Professora diz às crianças para “imaginar que nesse jardim tem barulho de cachorro.” Uma criança diz que não estava enxergando, e uma das Professoras responde: “É por que não está de olho fechado, por isso!” Depois a Professora que conduz a imaginação diz às crianças: “Agora vamos levantar as perninhas juntas e segurar. Depois, vamos sentar e levar o corpo à frente, com as pernas esticadas.”

As Professoras dizem às crianças o que elas devem fazer, porém não ajudam ou mostram como se faz, fazendo junto. A Professora continua:

- “Agora vamos ficar de pé e vamos balançar de um lado para o outro, como um barco no mar, mas hoje o mar está bem devagar e calmo. Bateu um vento bem forte [levanta os braços para o alto, balançando-os], mas é para fazer bem devagar.”

Todas as crianças a imitam. A Professora prossegue:

- “Ih, esqueceram de molhar a árvore e ela foi morrendo.” (idem)

As crianças fazem um movimento como se estivessem murchando. Depois, a Professora diz para todos, de pé, pularem batendo os pés no chão. Em seguida, as Professoras pedem ajuda das crianças para recolher e guardar os colchonetes.

Essa atividade durou cerca de cinco minutos, e as crianças demonstraram prazer e alegria ao fazê-la.

Para Vigotski (2007) a imaginação é fundamental no ser humano, e não está separada da realidade. Exercitar a imaginação, fantasiar, conforme proposto nessa atividade, é uma dimensão que faz parte do processo de desenvolvimento infantil. Chama atenção, nessa proposta, a opção de orientar as crianças a imaginar elementos naturais que poderiam ser observados, como sol, céu, nuvens, passarinhos etc. Se “a imaginação está relacionada, diretamente, com a riqueza de experiências vividas pelo indivíduo” (Moura, 2009:83), reitera-se a importância das crianças terem experiências significativas.

Para Michael (2006), a Educação Ambiental deve “ajudar as crianças a se apaixonar pelo planeta Terra” (p.147). Para isso, defende como estratégia proporcionar às crianças experiências sensoriais ricas, em contato com a natureza, a partir da exploração e observação da sua localidade. Considerando a interdisciplinaridade das questões ambientais e seu entrelaçamento das histórias natural e cultural, a autora afirma que é preciso ajudar as crianças a “se tornarem observadores atentos dos seus próprios ‘lugares no espaço’” (p.145), o que contribui para desenvolver um sentimento de pertencimento.

A atividade acima descrita parece privilegiar a dimensão mental, deixando de lado a apreensão via sentidos, corpo, afeto e fruição estética. Além disso, quando passa a incluir também o corpo das crianças, com os movimentos, estimula a imitação ao invés da criação ou da exploração das possibilidades de cada uma. Os movimentos que as crianças fizeram, copiados da Professora, pareciam ter pouco sentido e expressividade.

### **3.5. “Roupas ecológicas”**

Em uma ação de Educação Ambiental, a escola promoveu um desfile de roupas ecológicas. Esse desfile foi uma das atividades da gincana promovida pela escola, com intuito de aproximar os responsáveis e apresentar as produções das crianças no decorrer do ano letivo. Aproveitando a oportunidade de integração, foi inserida no planejamento esta atividade, com foco na questão ambiental.

Na gincana, Professoras, crianças e responsáveis foram divididos em quatro grupos, cada um com uma tarefa diferente. Dentre as tarefas estava o desfile de

roupas ecológicas. O grupo determinado para o desfile foi conduzido a uma sala, onde os responsáveis e as crianças sentaram-se e ouviram as Professoras falarem sobre a importância de mudar atitudes. O discurso trouxe exemplos de ações simples, como reduzir o uso de sacolas plásticas e levar uma bolsa de feira, ou “reciclar” garrafas pet, utilizando-as para outros fins.

Em seguida, as Professoras mostraram um vestido que haviam feito previamente, de saco de juta reciclado com detalhes de isopor recortado de uma caixa de ovo. Apresentaram o vestido e ofereceram-no a quem quisesse desfilar representando o grupo, e uma mãe aceitou a proposta.

O fato de constar na gincana uma atividade de Educação Ambiental, aproveitando que os pais estão presentes para chamar atenção para a questão do lixo, parece demonstrar uma atitude política e atual da escola perante a comunidade. A referência ao conceito dos 3 R's ecológicos, discutidos em Educação Ambiental, é de suma importância e demonstra que este conceito está cada vez mais sendo difundido, ainda que comumente existam confusões a seu respeito.

Os três R's ecológicos são redução, reutilização e reciclagem. A redução é a ação de maior impacto, pois aponta para a necessidade premente de diminuição do consumo – o que, conseqüentemente, reduz o lixo produzido. A redução foi apresentada pelas Professoras com a sugestão de diminuição do uso de sacolas plásticas, trocando-as por sacolas de lona ou carrinhos de feira.

A reutilização é a segunda ação necessária. Aparece no discurso das Professoras ao falarem sobre encontrar novos usos para embalagens tipo pet e também para outros materiais, como o saco de juta e a caixa de ovo utilizados na confecção do vestido. No entanto, essas foram nomeadas como ações de reciclagem quando, na verdade, são ações de reutilização.

Outra situação aponta a confusão entre reutilização e reciclagem. No mesmo dia da gincana, também estavam expostas na escola as produções anuais das turmas. Num “trabalhinho” era possível ler na parte inferior: “papel reciclado da merenda escolar”, porém o papel não havia sido reciclado, mas sim reutilizado naquela produção.

A reciclagem, o terceiro R, é também uma ação necessária porém de menor impacto e maior custo. É um processo industrial, que consome água e energia, e além disso nem todas as substâncias podem ser recicladas.

Neste evento, outro ponto é o fato da “roupa ecológica” ter sido feita previamente pelas Professoras. Da forma como foi realizada, esta proposta não permitiu que os participantes experimentassem criar suas próprias roupas reutilizando materiais. Excetuando-se a mãe que desfilou representando o grupo, os demais responsáveis e as crianças tiveram sua participação restrita a ouvir o discurso das Professoras.

Contraditoriamente, na mesma gincana, o grupo responsável pela tarefa de representar um texto fantasiou-se com diversos enfeites industrializados de plástico, como máscaras, colares, arcos de cabelo e óculos decorados. Um terceiro grupo, responsável pelo coral e banda com material de sucata, fez um resgate de cantigas. Porém, foram utilizados instrumentos musicais industrializados e feitos de plástico, como cornetas e tambores. Na “apresentação de talentos” realizada no mesmo evento, crianças da creche foram fantasiadas pela Professora como os personagens indianos da novela, sendo as fantasias feitas de material industrializado.

É preciso problematizar essas ações, considerando as contradições inerentes à realidade. Pois, ao mesmo tempo em que a questão ambiental foi claramente introduzida no planejamento do evento, ela ficou restrita ao discurso. A proposta metodológica da Educação Ambiental, no entanto, necessariamente parte do cotidiano, pois considera eventos da realidade local, mas simultaneamente reitera a reflexão e preocupação com a dimensão global (Barcelos, 2008).

A Educação Ambiental tal como defende Barcelos (2008) está em consonância com a leitura de mundo a qual se refere Freire (2000), pois Barcelos afirma que Educação Ambiental com leitura de mundo só é pertinente “com a inclusão do universo ‘lido’, ‘interpretado’, daqueles e daquelas que ‘lêem’, que ‘interpretam’, ou seja: de homens e mulheres em seu espaço e tempo de vida” (p.96).

O desfile de roupas ecológicas, em sua forma de realização, não privilegiou a participação da comunidade nem a dimensão da experiência. No mesmo evento também estavam presentes ações contrárias ao discurso, concretizadas nas fantasias, instrumentos musicais e adereços industrializados, comprados.

### 3.6. “Obrigado Senhor pela natureza”

No capítulo 2.10 foi apresentada a categoria relativa à presença da religião na escola, em ações cotidianas e nos “trabalhinhos”. Neste item o foco está na relação observada entre natureza e religião, presente nas produções das crianças de creche e pré-escola, expostas no evento realizado pela escola.



Imagem 1: Produção das crianças em evento de exposição aos pais - Título: **“Obrigado Senhor pela natureza”**, desenhos livres. (DC, 14/10/09)



Imagem 2: Produção das crianças em evento de exposição aos pais - Título: “Ensino Religioso: Deus criou a Terra e tudo que nela há”, desenhos livres. (idem)

As produções parecem reforçar a presença da religião na escola, pois o título “Ensino Religioso” demonstra a presença do Núcleo da Secretaria de Educação que tem este mesmo nome.

É atribuída uma origem divina à natureza, parecendo atrelar o discurso sobre a natureza à religião. A questão é que a visão divina da natureza se restringe à concepção religiosa que orienta a Secretaria de Educação, desconsiderando a multiplicidade de visões sobre a criação da natureza presentes nas demais religiões, como as concepções das tradições indígenas.

Analisando a pedagogia indígena, Margolin (2006) afirma que uma de suas características é mostrar às crianças “uma percepção de que o mundo é muito maior, mais complexo e mais misterioso do que a mente humana jamais seria capaz de imaginar” (p.103). O autor também faz referência ao fato de que, mesmo que cada povo indígena tenha seu mito criacionista, é comum que participem dos ritos de outras tribos. Essa postura tradicional demonstra a sabedoria de que cada um tem a sua verdade, e que diferentes verdades podem conviver bem sem se sobrepor. É, ao mesmo tempo, tradicional e absolutamente contemporânea, pois a concepção de várias verdades, que dependem do olhar que quem as vê, é um dos fundamentos da perspectiva sistêmica (Maturana, 2005).

### 3.7. “Vai faltar água pra beber, vai faltar água pra lavar”

Em produções com a temática ambiental, é possível perceber concepções a respeito da função da natureza. Na exposição das produções das crianças, alguns “trabalhinhos” chamam atenção:



Imagem 3: Produção das crianças em evento de exposição aos pais (DC, 14/10/09)

As produções podem ser descritas da seguinte forma:

1- Título: “Vamos cuidar da terra e nela iremos plantar muitas flores para a vida enfeitar!” – Colagem em forma de flores, com reutilização de copos plásticos, cortados formando uma flor, com o caule desenhado (turma de 4 anos).

2- Título: “Água, fonte de vida!” – desenho coletivo (turma de 4 anos).

3- Título: “A natureza no planeta” – desenho coletivo. (turma de 2 anos).

4- Título “Água é vida” - Cartaz escrito pela Professora em versos: “Água é fonte de vida / Sem ela não dá pra viver / Mas se houver desperdício / Já sabemos o que vai acontecer / **Vai faltar água pra beber / Vai falta água pra lavar / Vai faltar água pras plantas / Por isso vamos economizar**” (turma de 4 anos).

Do outro lado, vêem-se as seguintes produções:



Imagem 4: Produção das crianças em evento de exposição aos pais (idem)

5- Título: “Terra”- Diversas tarjas de papel. Em cada uma das tarjas está escrito a palavra Terra, com distintos materiais: canetinha, quadradinhos de papel, bolinhas de papel crepom, guache etc. Cada tarja foi feita por uma criança (turma de 4 anos).

6- Título: “Plante essa idéia!”- Um regador feito pela Professora colado no papel. Embaixo do regador, papéis em forma de gota colados, cada um com uma palavra escrita: amor, justiça, carinho, amizade, paz etc. Na borda inferior do

papel, flores feitas pelas crianças com tinta, recortadas e coladas pela Professora e com caules desenhados também por ela. (turma de 4 anos)

7- Título: “Se os pingos de chuva fossem pingos de morango que chuva gostosa seria” – Papéis em formato de gota, recortados e colados pela Professora. Em cada gota há um desenho feito por uma criança. (turma de 4 anos)

Essas produções expostas demonstram que diversas atividades foram realizadas com as crianças tendo a temática da natureza como foco, pois exaltam a importância de elementos naturais, como a água, para a sobrevivência das espécies. Além disso, apontam as consequências, para os humanos, que podem advir caso a água não seja preservada, como faltar água para beber ou lavar.

Na reunião de planejamento, as Professoras discutiam o “conteúdo a ser trabalhado” com as crianças. Um deles era o “lixo produzido pelo Homem”. Como atividades relacionadas à esse tema, foram pensadas: uma conversa livre sobre o lixo produzido pelo Homem; uma conversa dirigida sobre a importância da reciclagem; fazer um bilboquê de garrafa pet ou um avião de bandeja de isopor; fazer brinquedos reutilizando materiais; e “trabalhar uma musiquinha” (DC, 20/08/09).

O fato da escola propor às crianças atividades que abordem a questão ambiental, contribuindo para uma relação ética com o meio ambiente, é de imensa relevância. É fundamental que as crianças, desde a Educação Infantil, tenham contato com a questão ambiental em seus diversos aspectos. As atividades propostas pela escola têm como foco a questão ambiental e apresentam às crianças o problema da finitude dos recursos naturais e dos resíduos gerados pelo ser humano. Assim, no processo de constituição subjetiva das crianças, já está presente a preocupação e o olhar cuidadoso com a natureza.

É preciso cuidado ao focar os problemas ambientais para as crianças, pois corre-se o risco de incentivar sentimentos de impotência e desespero em relação à situação mundial. O caminho de ajudar as crianças a se apaixonarem pela natureza, observando-a e admirando-a, pode ser interessante. Essa proposta parte do princípio que crianças que conhecem e amam o lugar em que vivem se tornarão adultos comprometidos e engajados com a preservação deste lugar (Michael, 2006).

Na festa de aniversário da escola, que coincidiu com a Semana de Meio Ambiente comemorada mundialmente, as crianças de quatro anos se apresentaram cantando uma música cuja letra diz:

“A água quando está no céu é nuvem / Se você ouve um trovão – cabum! / Logo a chuva vai cair (cair, cair) / A chuva serve pra molhar a terra / A chuva serve pra encher os rios / A chuva nos dá água pra beber / A chuva faz a planta florescer / A chuva é água para tomar banho / A chuva é água pra escovar os dentes / É água pra mamãe cozinhar / É água pro papai se barbear” (Música “A água”, de Cristina Mel)

Tanto a letra dessa música como alguns “trabalhinhos” demonstram uma concepção que enfoca a utilidade da natureza, colocando-a à serviço das necessidades do ser humano. Segundo Grun (1994) esta é uma ética secundária, com caráter administrativo e utilitarista, pois está baseada numa postura antropocêntrica que compreende que a natureza deve ser preservada senão as necessidades humanas não serão atendidas. Assim, se faltar água, como iremos cozinhar, tomar banho, escovar os dentes ou fazer a barba? O autor defende que é preciso uma ética primária, genuína e de princípios, que não se baseie no antropocentrismo e que considere o valor inerente à natureza.

Os argumentos utilizados para ensinar as crianças que é preciso preservar o planeta se restringem à dimensão cognitiva, não incluindo as dimensões afetiva e motora (Wallon, 2007; Maturana, 2005, 2006), nem possibilitam experiências significativas para as crianças (Benjamim, 1985a, 1985b; Lowy, 1990; Kramer, 2003; Carvalho, 2008; Barcelos, 2008; Michael, 2006; Margolin, 2006).

Ainda que já se compreenda que a natureza, ao contrário do que se pensava, não é uma fonte inesgotável, mas é finita; ainda assim os discursos se mantêm antropocêntricos. Restringem-se à questão da sobrevivência do ser humano e sequer mencionam a natureza como fundamental para a preservação do próprio planeta Terra, bem como de todas as espécies animais e vegetais existentes, que dependem das condições planetárias para viver.

### **3.8. Uma floresta montada**

Ainda no evento onde as produções das crianças foram expostas aos pais, como já foi dito, os “trabalhinhos” com temática ambiental foram agrupados em

uma das paredes da saleta, usada cotidianamente pelas turmas como espaço comum. Neste ambiente, as produções foram arrumadas com num cenário:



Imagem 5: Ambiente montado no evento de exposição aos pais (DC, 14/10/09)



Imagem 6: Ambiente montado no evento de exposição aos pais - canto direito (idem)



Imagem 7: Ambiente montado no evento de exposição aos pais - canto esquerdo (ibidem)

Nas fotos, em termos de elementos naturais, há plantas em vasos grandes, da escola, e também em pequenos recipientes. As plantas nos potes pequenos são algumas das que foram trazidas pelos responsáveis, por ocasião do plantio que foi realizado no evento de aniversário da escola, cerca de quatro meses antes.

Coladas na parede há representações de diversos elementos naturais, como figuras mimeografadas com desenhos de borboletas, lagartas e flores. Essas figuras, com expressões humanas, foram coloridas pelas crianças e depois recortadas e coladas pelas Professoras. Há também um painel com uma árvore pintada e recortada, e flores também pintadas, recortadas e coladas sobre a copa da árvore.

Chamam atenção, ao pé dessa árvore, duas jardineiras com “trabalhinhos” das crianças, como se tivessem sido plantados. Uma jardineira contém desenhos mimeografados de flores com rosto, recortadas e coladas em espetos de churrasco, e na outra jardineira estão flores feitas com tampas de garrafas pet coladas num papel, também recortadas e coladas em espetos.

Outros elementos presentes nesse cenário são bichos de pelúcia espalhados pelos vasos, apoiados nas plantas e na caixa de correio, além de dois bichos de plástico infláveis: uma onça e outro animal, vermelho, que não consigo especificar qual.

O ambiente conta ainda com um arco de balões de gás coloridos, bambolês, citações sobre cuidar e um trecho da letra da música “Bola de meia, bola de gude”, de Milton Nascimento e Fernando Brant. Além disso, há um estandarte de carnaval da escola onde se lê “do lixo ao luxo”. Nas laterais, os “trabalhinhos” expostos com temática ambiental completam o cenário. Tudo é muito colorido e enfeitado.

A montagem desse ambiente causou-me certa estranheza. Parece ter sido organizado e decorado pelas Professoras, mesclando alguns “trabalhinhos” feitos pelas crianças. Não consegui compreender o propósito de estar ali, pois, no restante da saleta, havia somente os blocos pendurados com as produções das turmas. Os responsáveis passeavam por entre os blocos, vendo as produções, e se deparavam com aquele cenário num canto da saleta.

É possível perceber a opção por objetos industrializados neste cenário, como os bichos de pelúcia e os bichos infláveis. Esses elementos são coerentes com outros apresentados nesta pesquisa, como os painéis de festa e os enfeites emborrachados, nas salas e murais.

Neste cenário há menos natureza e mais representações da natureza nos diversos “trabalhinhos” mimeografados e livres. Ou seja, a natureza está menos presente do que suas representações, sejam elas produzidas pelas crianças ou industrializadas. Contraditoriamente, a escola tem um pátio amplo, que possibilita um contato direto com diversos elementos naturais. Assim, chama atenção, também, o fato desse cenário ter sido montado num espaço que já era apertado para a exposição das produções das crianças, enquanto o pátio não foi eleito para expor nenhuma produção.

### **3.9. Ouvindo as crianças**

Próximo do fim do ano letivo foi realizada uma oficina com as crianças, com o intuito de possibilitar um espaço de escuta e compreender qual a sua concepção acerca da natureza. A opção pela oficina deu-se em função do contexto de observação, no qual, às vezes, era difícil ouvir as crianças. A idéia da oficina foi bem recebida pela instituição e pela Professora, não tendo sido colocada nenhuma restrição. A oficina também foi bem recebida pelas catorze crianças

presentes no dia, que se mostraram animadas e agitadas durante sua realização, cerca de uma hora.

A oficina iniciou com um exercício de respiração – inspirar e expirar profundamente, para relaxamento. As crianças demonstraram curtir ficarem deitadas no chão, sobre os lençóis que levei. Em seguida, quando propus a roda de conversa, as crianças me perguntaram se podiam tirar os sapatos e eu consenti..

Quando pedi que as crianças fizessem uma roda, espantou-me o fato de não conseguirem. Pedi algumas vezes, até que me levantei, sugeri que déssemos as mãos, nos afastássemos uns dos outros, e então nos sentássemos. No entanto, as crianças não mantiveram a roda e, logo após se sentarem, vinham na minha direção, desfazendo a roda.

A roda de conversa tinha um roteiro semi aberto e buscava, inicialmente, investigar de quê as crianças brincam fora da escola. São dados importantes, que falam sobre as vivências das crianças em casa, ou seja, fora do campo de pesquisa, mas que podem trazer dados para se compreender suas concepções a respeito da natureza. Inúmeras brincadeiras foram faladas, dentre elas boneca, bonecos (os meninos falaram), bicicleta, velotrol, mamãe e filha, roda, pique e princesa. Sobre o local, as crianças costumam brincar na rua e em casa.

Em seguida, a roda de conversa abordou a questão da natureza, propondo que as crianças me ajudassem a apontar, em vários espaços da escola, o que é natureza e o que não é. A oficina teve início na sala e foi percorrendo a escola – corredor, banheiro, escada, refeitório, até chegar no pátio. Por fim, foi pedido que as crianças fizessem um desenho do que gostam na natureza.

Importante ressaltar que as crianças demonstraram ansiedade em falar e em se fazerem ouvidas. Tiveram dificuldade em ouvir os colegas e aguardar para falar com calma, um de cada vez. Parecia um comportamento competitivo, que buscava disputar a atenção e que pode estar relacionado ao estímulo à competição entre as crianças, ao qual me referi no item 2.3.

A oficina possibilitou a compreensão de algumas categorias sobre a concepção das crianças acerca da natureza, que serão apresentadas a seguir.

### 3.9.1. O que é natureza, o que não é natureza

Continuando a roda de conversa, a questão da natureza foi apresentada a partir da pergunta “o que é natureza?” As crianças, respondendo ansiosamente, falam que natureza são os “bichinhos”, “a floresta”, “os bichinhos de estimação”, “caranguejos”, “lesma”, “leão”, “elefante”, “tubarão”, “peixe”, “macaco”, “borboleta”. Pergunto se a natureza são só os bichos, e as crianças respondem que não, e começam a enumerar outros elementos naturais, como “sol”, “nuvem”, “chuva”, “plantinhas”, “mato”, “árvore”, “estrela” e “flores”.

As crianças me mostram, na sala, o que tem de natureza, a partir da minha proposta. Elas correm e apontam a “estrela-guia” do mural de Natal. Incentivando-as me mostrar o que mais tem de natureza na sala, elas apontam para o biscoito. Pergunto se o biscoito é natureza, e I.A. responde que “o biscoito é de comer, então não é.” Emendo: “Mas então o que é natureza não pode comer?”, e outras crianças respondem que “fruta, pode!” e falam também sobre “arroz e feijão”. Mostrando a cortina da janela, de algodão, pergunto se é natureza mas nenhuma criança responde.

Sobre o chão da sala, as crianças dizem que não é natureza. Aponto para o ventilador de teto e pergunto sobre o vento, e I.N. diz: “O ar é o vento, o vento é para quando ficar calor, aí liga o ventilador para sair o ar”.

Vamos andando pela escola, vendo o que é natureza e o que não é. No corredor, dá-se a seguinte situação:

[Apontando para as plantas no chão, quase todas secas]

- “Por que essa plantinha aqui morreu?”, pergunto.

- “É por que ela não tem água!”, diz I.A.

- “Ah...então ela morreu por que ela ficou sem água?”

- “É!”, dizem as crianças. (DC, 02/12/09)

No banheiro, as crianças dividem-se: umas dizem que tem natureza e outras, que não. Pergunto se a água que sai das torneiras é natureza e as crianças não respondem, parecendo estar confusas a respeito.

Na parte cimentada do pátio, na frente da escola, as crianças apontam como elementos naturais as plantas, a árvore e alguns pedaços de telhas e entulhos, que identificam como sendo “de pedra”. Há uma lâmpada pendurada no alto da árvore e as crianças parecem estar confusas, primeiro dizem que a lâmpada é natureza e depois dizem não é.

De forma geral, as crianças sabem identificar diversos elementos naturais, especialmente os dos reinos animal e vegetal. Diferenciam o que é natureza, embora não consigam com clareza apontar e explicar o que não é.

### 3.9.2. “Do mercado! Do sacolão!”

Passando pelo refeitório, acontece a seguinte situação:

- “O que vocês comeram hoje?”, pergunto.
- “Angu!”, respondem as crianças.
- “E o angu vem de onde, vocês sabem?”
- “Da cozinha!”
- “Mas antes?”
- **“Do mercado!”**
- **“Do sacolão!”**, respondem as crianças.
- “Mas e antes do mercado, onde ele estava?”
- “No sacolão!”
- “No mercado!”, dizem as crianças. (DC, 02/12/09)

As crianças parecem desconhecer o percurso que os alimentos fazem da natureza até sua casa, de onde eles vêm e por onde passam até serem consumidos. Parecem não ter certeza de que o que comem é produzido pela natureza e, frequentemente, sofre um processamento antes de ser vendido no mercado, sacolão etc.

Um pouco antes, na sala, as crianças apontaram arroz e feijão como elementos naturais. Parece que sabem identificar como vindos da natureza os alimentos que são consumidos em seu estado natural, sem terem sua forma alterada – mesmo que arroz e feijão também sofram processos industriais até chegarem ao consumidor. Isso não garante, porém, que as crianças saibam como se encontram os alimentos na natureza: será que saberiam identificar uma fava de feijão? E uma plantação de arroz? A cenoura dá em árvore ou embaixo da terra?

Quanto ao fubá, ingrediente do angu que almoçaram naquele dia, as crianças não conseguiram identificá-lo como um alimento vindo da natureza. É possível que isso se deva ao fato deste ser um produto derivado, neste caso, do milho? Ou seja, ao serem perguntadas sobre a origem do fubá, as crianças podem não tê-lo associado ao milho pois, obtido pelo processamento deste, o fubá não remete à imagem do milho em seu estado natural?

### 3.9.3. “Ô Tia, essa [madeira] está aí há o maior tempão!”

Assim que chegamos no pátio, as crianças se dirigem ao espaço coberto e começam a correr e gritar, entrando e saindo da casa de bonecas de tamanho natural que fica lá. Depois, aproveito para perguntar:

- “Essa casinha é de quê?” [batendo com a mão na casa de boneca]
  - “Madeira!”, respondem as crianças em coro.
  - “E madeira vem da onde?”
  - “Do mercado!”
  - “Vem de lá de longe!”
  - “Vem do shopping!”, respondem as crianças.
  - “Vem do shopping?”, pergunto.
  - “Não!”
  - “Vem do Mc Donalds!”
  - “Vem das Casas Bahia!”
  - “Vem do pedreiro”, as crianças vão falando.
- Aponto para uma árvore no pátio e pergunto:
- “E aquela árvore? Ela é feita de quê?”
  - “De natureza!”, respondem as crianças.
  - “Ela faz parte da natureza, mas é feita de quê?”, continuo perguntando.
  - “Madeira!”, as crianças respondem em coro.
  - “Aquela madeira é a mesma daqui?”, pergunto apontando primeiro para a árvore e depois para a casa de boneca.
  - “Não!”
  - “Sim!” (DC, 02/12/09)

As crianças parecem estar divididas quanto à resposta correta. Mostrando a casa de boneca, pergunto:

- “O que essa madeira tem de diferente?”
- As crianças não respondem, e continuo:
- “Vocês acham que essa madeira é diferente da madeira da árvore?”
- Ju diz:
- **“Ô Tia, essa [madeira] está aí há o maior tempão!”**
  - “Ah, entendo...Então essa está aqui há o maior tempão e a outra está na árvore?”
  - “É!”, respondem as crianças. (idem)

Essa situação parece deixar dúvidas quanto ao que as crianças sabem a respeito da natureza ser modificada pelo ser humano para atender às suas necessidades e fabricar seus bens. Assim como a conversa no refeitório sobre o fubá, e no banheiro sobre a água que sai da torneira, as crianças parecem não saber como o ser humano interfere na natureza. A diferença apontada entre a madeira da casa de boneca e a árvore é caracterizada pelo tempo que a casa de boneca está na escola - as crianças não souberam dizer que a casa de boneca foi feita a partir de uma árvore.

As crianças, novamente, parecem saber identificar os elementos primários da natureza e, em alguns casos, conseguem associá-los a determinados bens. Na sala, quando perguntei se a cortina da janela era natureza, nenhuma criança respondeu. Porém, no pátio, as crianças souberam dizer que a casa de boneca, ainda que toda pintada de azul, é feita de madeira. Essas situações parecem indicar que as crianças não sabem que o ser humano interfere na natureza, modificando-a, nem como esses processos se dão.

Segundo Michael (2006:143), pode-se dizer que as crianças não sabem seus “endereços ecológicos”. Para a autora, as crianças que sabem seus “endereços ecológicos” são as que vão encontrando seus lugares no mundo, “que sabem que a água não vem simplesmente da torneira, que sabem os nomes das plantas e dos animais à sua volta, que entendem os desafios da vida sustentável na terra, e conseguem instrumentos e usam a imaginação para responder a esses desafios” (idem).

É possível relacionar esta questão aos “trabalhinhos” apresentados no item 3.7. Estes, especialmente os que têm como tema a água, enfocam o uso que o ser humano faz da natureza, como “beber”, “lavar”, “cozinhar” e “se barbear”, e a consequência que pode ocorrer caso a água seja desperdiçada – “vai faltar”. Porém, nenhum “trabalhinho” apresentado foca o processo de interferência e modificação da natureza realizado pelos seres humanos.

#### **3.9.4. O que cada um gosta na natureza**

Ao final da oficina, foi pedido que as crianças fizessem um desenho sobre aquilo que gostam na natureza. A maioria dos desenhos apresenta elementos naturais misturado a elementos não-naturais. Dentre a natureza, destacam-se desenhos de flores, pássaros, cavalo, árvore, sol e estrela. Já dentre os elementos não-naturais, aparecem bonecos ou meios de transporte, como avião, carro e helicóptero.

Alguns desenhos apresentam referências religiosas, como “o nome de Jesus” ou “a letra de Jesus”. Outros apresentam figuras humanas, parecendo demonstrar que essas crianças se vêem como natureza. Duas crianças desenharam cenas, que descreveram como “um tiro pegando no passarinho, que esta tentando fugir” e

“um sol, cavalo e o mato. O cavalo está comendo os matos”. Os desenhos de três crianças, entre os catorze, não fazem qualquer referência à natureza.

Os desenhos corroboram as falas das crianças no decorrer da oficina, distinguindo o que é natureza, do que não é.

Realizar a oficina, dando voz às crianças, possibilitou compreender suas concepções a respeito da natureza. As situações vivenciadas possibilitaram a emergência de novas categorias no campo de pesquisa e, além disso, contribuíram para o processo de compreensão dos significados do contexto cultural, pedagógico e de práticas da escola, em geral e em relação à questão da natureza, especificamente.

A seguir, serão tecidas considerações finais sobre a pesquisa, refletindo sobre as análises de campo e articulando-as à educação e à questão ambiental, e colocando também minhas impressões, crenças e desejos.

## 4 Considerações finais

“Toda educação é Educação Ambiental (...) com a qual por inclusão ou exclusão ensinamos aos jovens que somos parte integral ou separada do mundo natural” (Orr, 2006:11).

Para finalizar esta dissertação, gostaria de tecer algumas considerações sobre educação, a questão ambiental e esta pesquisa. Primeiro, penso que é fundamental que nós, profissionais de educação, reflitamos sobre a função social da educação e a tenhamos sempre como norte de nossas práticas. Estamos educando quem, para quê? O que queremos com essa educação? O que fazemos é coerente com o que desejamos?

Diversos sentidos e funções são atribuídos à educação, e entre os autores que sustentam esta pesquisa, as colocações são coerentes entre si. Concordo com Wallon (2007) e Maturana (2005), ao elegerem o respeito como pedra fundamental da educação. Ao considerar que o conhecimento é construído na relação entre as partes envolvidas neste processo, é necessário aceitar a criança como ela é pois, dessa forma, ela também aprende a se respeitar. Para Wallon (2007) e para Maturana (2001, 2005), aceitar e respeitar a si mesmo é vivenciar seu corpo, suas emoções, sentimentos, pensamentos e ações de forma legítima, sentindo-se confortável e satisfeito consigo mesmo. Nas palavras de Maturana (2005:31), “uma criança que não se aceita e não se respeita não tem espaço de reflexão, porque está na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser”.

Em relação à dimensão coletiva da educação, reitero as palavras de Kramer (2003), que aponta para a necessidade de se educar contra a barbárie, mudando valores e privilegiando a dimensão da experiência e a capacidade de ler o mundo.

Embora autores como os acima citados reflitam sobre a função social da educação, parece que a prática educativa tem andado desconectada do mundo, especialmente no que diz respeito à urgência das questões sociais e ambientais. A educação não pode estar descolada da vida. A função da Educação Infantil, a meu ver, é que as crianças aprendam, antes de mais nada, a viver, a se relacionar e a

conhecer o mundo. A escola de Educação Infantil é a primeira instituição pública da qual as crianças fazem parte: a primeira vez que saem da esfera privada, familiar e têm contato com a sociedade, com outras realidades. Dentro dessa perspectiva, a Educação Infantil assume imensa responsabilidade, mediando a construção das relações da criança com o mundo.

No mundo atual, não há como ignorar as questões ambientais nas reflexões sobre a função social da educação, pois estas questões fazem parte da teia que conecta história, cultura, política, crenças, mitos e ritos de cada sociedade (Barcelos, 2008). No contexto da necessidade de construção de um paradigma ecológico, diversos autores apontam em suas obras possíveis caminhos para a concretização das mudanças desejadas (Guattari, 2007; Grun, 1994; Barcelos, 2008; Carvalho, 2008; Capra, 2006). Eles concordam quanto à importância das dimensões da criação e da experiência na constituição de subjetividades coerentes com os desafios atuais da humanidade. Dessa forma, educar no século XXI deve ter como foco contribuir para a construção de subjetividades que se relacionem criativa e saudavelmente nos três níveis ecológicos propostos por Guattari (2007) - o das relações consigo, com o outro e com o ambiente, incluída aí a biodiversidade nele presente.

Penso que um dos principais desafios na construção de novas subjetividades é a superação do antropocentrismo, alimentado pela hipertrofia da razão (Morin, 2007; Grün, 1994; Tiriba, 2006). Somente com a superação da postura antropocêntrica será possível construir uma ética que considere o valor intrínseco da natureza, despidendo-a de seu caráter instrumental e utilitarista característico das tradições éticas ocidentais (Grün, 1994).

Na concepção herdada do cartesianismo - materializada em práticas - as escolas colocam a natureza a serviço do conhecimento e a apresentam às crianças de forma que sirva para elas aprenderem algo, de preferência com a mente (Tiriba, 2006; Plastino, 2005). Da mesma forma, os currículos ainda apresentam a natureza como um objeto passivo à espera da análise humana (Grün, 1994).

A partir das situações apresentadas nos capítulos anteriores, é possível perceber que a concepção de Educação Ambiental neste contexto está apoiada numa ética secundária, administrativa e utilitarista, conforme define Grün (1994). Esta concepção se concretiza em ações pontuais, que não privilegiam a atribuição

de significados pelas crianças, e portanto não colaboram para a construção de um sentimento de pertencimento em relação à natureza.

Educar de acordo com as necessidades planetárias significa, nas instituições educacionais, mudar concepções e práticas. Em relação aos currículos, Barcelos (2008) ressalta a importância de que estes incluam diretamente as questões ecológicas e que sejam criadas novas metodologias de trabalho em Educação Ambiental. Mas para isso, há que se incluir o afeto. Encantar os educadores para a natureza tal qual as crianças, e ajudá-los a acreditar que um mundo mais justo e sustentável é possível.

Em termos de concepções, é preciso considerar a criança como produtora e como produto da cultura; como sujeito contextualizado social, cultural e historicamente. Nessa perspectiva a ação pedagógica deve ser, necessariamente, guiada por duas perguntas: quem faz? Para quem é feito? Essa concepção de infância é capaz de nortear um processo de aprendizagem que contemple a autoria, a criatividade e a, tão falada, autonomia da criança.

No contexto desta pesquisa, a Educação Infantil parece assumir o caráter sério, de **local de trabalho cuja função é preparar para o Ensino Fundamental**, ao invés de se configurar como um lugar de formação cultural. A brincadeira parece ficar relegada a um segundo plano. Porém, quando brincam, as crianças têm liberdade para criar e não costumam receber interferências em suas brincadeiras.

**As atividades oferecidas às crianças são coerentes com uma concepção de aprendizado mental, que precisa que o corpo esteja contido e concentrado.**

Muitos “trabalhinhos” pareceram não ter sentido para as crianças. Por que colocar a mão desse jeito? Por que abrir os dedos? No processo de confecção da fogueira com pintura na mão, descrito no capítulo 2.2, a forma de realização da atividade lembrava uma linha de produção, na qual as crianças não exercitaram a criatividade nem tiveram autonomia para fazer sua própria representação de fogueira. As crianças pareciam gostar da sensação de ter a mão pintada, mesmo que não fossem elas pintando as próprias mãos. Neste tipo de atividade, as subjetividades e os corpos das crianças foram desprezados: as subjetividades, por que foram anuladas e, os corpos, por que foram relegados a instrumento manuseado pelo adulto. Por outro lado, um aspecto importante é que as crianças

costumam receber atenção individualizada na realização das atividades, sendo este um fato favorável ao processo de aprendizagem.

Um ponto preocupante é o fato das crianças e das Professoras permanecerem **longos períodos diários, cerca de três horas, sentadas nas carteiras, fazendo os “trabalhinhos”**. Primeiro, pelo controle exigido aos corpos e desejos das crianças e segundo, pela qualidade dos “trabalhinhos” oferecidos.

Em relação ao corpo, é possível pensá-lo como a natureza de cada ser humano. Dentro do referencial teórico de Guattari (2007), a dimensão da relação do ser humano consigo inclui a relação com seu corpo. Maturana (2001) também percebe o corpo de cada ser humano como a sua própria natureza, como um sistema vivo. Pensando o corpo como a natureza de cada ser humano, é importante refletir sobre as **questões relacionadas ao controle do corpo das crianças**, como impedi-las de fazer cocô ou xixi na hora em que necessitam, mandar comerem tudo, sentarem de perna fechada, abaixarem a cabeça e permanecerem longos períodos sentadas.

Em relação aos “trabalhinhos” em si, chama atenção o fato das crianças receberem muitos desenhos mimeografados, feitos sempre individualmente. A expectativa em relação aos “trabalhinhos” e ao comportamento das crianças, manifesta na “forma certa” de agir e na “criança educada”, acaba por suprimir a singularidade. Não é costume propor às crianças atividades coletivas. O modelo institucional da escola pesquisada prevalece, privilegiando as atividades individuais, contribuindo para a contenção corporal e não favorecendo as relações entre as crianças, a cooperação e a criatividade.

Vários autores já refletiram historicamente sobre a necessidade de sentido no trabalho para o ser humano, a fim de que este não seja robotizado, esvaziado de autoria e, em última instância, de humanidade. Por que, então, essas práticas arcaicas, que automatizam as crianças, se perpetuam na escola? Por que optar por uma atividade que exclui a criatividade e autonomia das crianças, reduzindo-as a reprodutores de “trabalhinhos” que não refletem a singularidade de cada um? Qual o sentido de realizar uma atividade que não é guiada pelo desejo das crianças, mas pensada a partir de um planejamento que as desconsidera? No cerne dessas questões, acredito estar o fato **de que quem decide o que elas devem aprender e o que vai despertar seu interesse são os adultos**. Ainda assim, é difícil pensar o

que as crianças podem aprender ao ter a mão pintada e carimbada numa folha de papel, sem saber o que estão fazendo.

Dois pontos precisam ser considerados. Primeiro, que a forma de operar nesse tipo de atividade pedagógica prioriza a produtividade, e a quantidade de “trabalhinhos” parece ser o que importa. Assim, parece não ser relevante como foi feito, mas sim o quanto foi feito. Isso se expressa nas ações e falas que valorizam o fato das crianças levarem pastas cheias de papel para casa, para mostrar aos pais. Essa prática, inclusive, é corroborada por uma expectativa dos pais em receber as produções de seus filhos.

O segundo ponto é que esse modo de fazer pedagógico da escola pesquisada tem o adulto como centro: é regida por ele, para ele, a partir do seu tempo, interesse e gosto. Nesse sentido, sucedem-se murais e decorações da escola feitas pelas Professoras, enquanto as crianças permanecem sentadas aguardando – muitas vezes de cabeça baixa.

Outra questão é a **agressividade no trato com as crianças**, seja direta ou indireta, psicológica ou física, apresentada no capítulo 2.6. Esta forma de relação é inadmissível diante dos direitos garantidos às crianças pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e não se justificam em nenhum nível, mesmo com as condições de trabalho desfavoráveis. Também o **estímulo à competição entre as crianças**, reforçando positivamente características como esperta ou bonita, não contribui para o estabelecimento de relações de cooperação e solidariedade. Pelo contrário, incentiva que as crianças delatem umas às outras. São atitudes preocupantes, que vão contra os princípios de respeito, solidariedade e cooperação que acredito e defendo. Aceitar e estimular a delação das crianças, e tratá-las sem o devido respeito, são atitudes que não colaboram para o necessário rompimento da barbárie humana.

Sobre a questão da **perda do direito**, fortemente presente no contexto observado, um ponto importante é a visão de que direito está vinculado à mérito, quando direito é um fato em si. O recurso de tirar o direito das crianças também parece ser um fator de estímulo à delação entre as crianças.

Em relação à **presença do ensino religioso**, seria interessante uma abordagem mais próxima à da pedagogia indígena, que defende que há muitas verdades possíveis – numa postura de reforço ao respeito e à liberdade.

Abordando a questão da natureza, é de suma importância a proposta da escola de apresentar às crianças a questão do **esgotamento dos recursos naturais**, embora a forma como as atividades são apresentadas mantenham uma postura antropocêntrica. Seria interessante, nas propostas em geral, **incluir a dimensão da experiência no processo de aprendizagem das crianças** pois, dessa forma, não só a dimensão cognitiva seria privilegiada, mas também as dimensões do afeto, sensações e apreciação estética.

Preocupa que as crianças tenham **dificuldade em relacionar o que comem com a natureza**. Alimentos consumidos em estado próximo ao natural, como arroz, feijão e frutas, são reconhecidos facilmente pelas crianças como natureza. No entanto, alimentos que em sua forma de consumo foram modificados pelo ser humano, como o milho do qual se faz fubá, não são reconhecidos pelas crianças como natureza. Da mesma forma, as crianças tiveram dificuldade em afirmar que a água que sai da torneira do banheiro é natureza, e em definir a diferença entre a madeira da árvore e a da casa de bonecas. Esses fatos parecem indicar que **as crianças não compreendem que a natureza é modificada pelo ser humano para atender às suas necessidades, nem compreendem como essas modificações ocorrem**.

Em relação a **estar no pátio**, dois aspectos são relevantes: o primeiro diz respeito ao fato das crianças não o frequentarem diariamente; e o segundo, ao fato de que estar no pátio é considerado um prêmio – portanto relacionado ao mérito, e não ao direito. Segundo Campos e Rosemberg (1995), as crianças têm direito a movimentar-se em espaços amplos, correr, se movimentar, jogar bola, pular, brincar, e também a ter contato com a natureza, a desenvolver sua curiosidade, imaginação, capacidade de expressão e a expressar seus sentimentos. É preciso, portanto, assegurar que as crianças usufruam desses direitos.

Sobre o que foi observado na instituição e o que foi dito pela equipe da Divisão de Educação Infantil do município, parece haver incongruências. A impressão é que há uma **certa distância entre a intenção, entre as diretrizes da Secretaria de Educação, e como essas diretrizes se concretizam na prática**.

Em entrevista com a equipe da Divisão de Educação Infantil, foi dito que a proposta da Educação Infantil na rede está baseada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, e foi construída coletivamente a partir de estudos, seminários e encontros. A proposta segue a concepção sócio-

interacionista e, nos últimos três anos, foram abordados os eixos do brincar (com os cantinhos de atividades), do comportamento leitor e do desenho. Também foi ressaltado que a proposta baseia-se nas múltiplas linguagens, sendo elas oral, musical, cinestésica, escrita e artística, e nas áreas de conhecimento de matemática, conhecimentos sociais e conhecimentos naturais.

Na observação de campo, no entanto, foi **difícil perceber de que forma essa proposta se materializava**. Não foi observada nenhuma proposta que fizesse uso dos cantinhos de atividades; a leitura de histórias aconteceu poucas vezes ao longo do ano e parecia não representar a “leitura deleite” à qual a Divisão de Educação Infantil se referia. Os desenhos mimeografados pareceram predominar entre as atividades. A linguagem musical se concretizava no exercício de ouvir as músicas escolhidas e decorá-las para as apresentações. Na aula de música, as atividades se restringiam a ouvir histórias ou músicas escolhidas pela Professora, e não havia instrumentos nem atividades de experimentação de sons, mas somente um aparelho de tocar cds. No cotidiano escolar, as atividades recorrentes eram as que privilegiavam as linguagens oral e escrita.

Em relação ao **trabalho com projetos**, em entrevista realizada para a pesquisa do grupo institucional, a equipe da Divisão de Educação Infantil deixou clara a concepção de que “projeto não é uma sucessão de atividades”. Foi dito que os projetos acabavam sendo “um monte de papéis e de coisas, de projeto de dia das mães, projeto de páscoa”, e que, por isso, decidiram que cada escola teria um projeto e que cada turma teria um projeto didático que se realizaria ao longo do ano. Sendo assim, a Divisão indicou a organização projetos bimestrais, sendo neste ano o tema dos quatro elementos – água, terra, fogo e ar. Somado a isso, os projetos incluíam acontecimentos mundiais relacionados, com o “amor permeando todo esse processo e o encerramento com o dia da paz, no fim do ano”. A partir do projeto didático de cada turma, as atividades seriam desenvolvidas.

Ainda que a equipe tenha claro que projetos não são uma sucessão de atividades, o que se observa, na prática, é isso. É possível ver nas produções das crianças os temas dos quatro elementos aos quais a equipe se referiu. No entanto, eles parecem não apresentar encadeamento. Segundo Corsino (2009a), o projeto nasce de uma idéia que desperta a curiosidade das crianças, numa “forma de vincular o aprendizado aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas

emergentes na sociedade, à realidade fora da escola (p.105). Para tanto, os temas devem fazer uso de pesquisas, experiências e atividades de registro.

Assim, **parece que a proposta da Secretaria não se configura de fato como um trabalho com projetos, enfrentando dificuldades para romper com o modelo de “trabalhinhos” e atividades sucessivas.**

Outro ponto diz respeito à **passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. A equipe da Divisão de Educação Infantil percebe a ruptura entre “a Educação Infantil, lúdica”, e o Ensino Fundamental, onde “ainda se ouve frases como ‘acabou a brincadeira’, ‘agora é sério’, ‘aqui não é lugar de brincar’”. Apesar de discordar dessa concepção de Ensino Fundamental, a equipe da Divisão de Educação Infantil sabe que essas falas ainda estão presentes – como também observei - e tem feito um esforço no sentido de minimizar essa ruptura, aproximando Educação Infantil e Ensino Fundamental.

De forma geral, em relação às práticas pedagógicas e ao cotidiano escolar, enquanto profissionais de educação **precisamos exercitar o olhar, perguntando-nos: como é a vivência da escola para as crianças? Como deve ser? Que sentimentos, emoções e expressões são percebidas? Que falas são ouvidas?** Considerando o papel fundamental que a escola assume hoje na sociedade em que vivemos, e o que desejamos enquanto função social da educação, é imprescindível que estas instituições sejam espaços de convivência como define Maturana (2005), onde as relações se fundamentem no respeito e na aceitação. Para isso, o educador deve reafirmar, a cada dia, seu compromisso com a descontinuidade do mundo em que vivemos, transformando a lógica de competição numa lógica de cooperação e de solidariedade. Segundo Tiriba (2003), a Educação Infantil primordialmente deve ser um espaço de alegria para as crianças, onde se sintam cuidadas não apenas em sua dimensão fisiológica, mas também na afetiva e na intelectual.

Penso que um trabalho pedagógico cujo norte seja o desejo, o interesse e o prazer da criança, e um ambiente escolar acolhedor e respeitoso onde possam se sentir confortáveis, são os caminhos para uma Educação Infantil que apresente às crianças o mundo de forma agradável, instigante e prazerosa, e também contextualizado nas necessidades planetárias. Afinal, é preciso considerar que as crianças são a nossa espécie se renovando sobre a Terra e, portanto, temos a

responsabilidade de ajudar as novas gerações a viver de forma sustentável (Tiriba, 2003).

Articulando as dimensões micro e macro, ou seja, o contexto escolar à questão ambiental, penso numa situação incongruente: pois, **ao mesmo tempo em que a questão ambiental se torna cada dia mais urgente, a escola continua a reproduzir em suas atividades e a ensinar às crianças uma forma inadequada de se relacionar com a natureza, que não contempla nem a apreciação estética, nem o cuidado, nem o afeto.** Assim, como aponta Tiriba (2003:5), “é preciso lembrar: ninguém pode amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive”.

Finalizando as considerações, a respeito do processo de investigação em campo, gostaria de explicitar o quanto acompanhar o cotidiano dessa turma de crianças foi significativo e intenso, suscitando em mim emoções apaixonadas. Espero ter conseguido cumprir os objetivos que propus a esta pesquisa, e realizado um trabalho à altura da confiança e da receptividade que me foram depositadas pelas profissionais que me acolheram. Espero também que este trabalho esteja coerente com meu desejo de ser uma colaboradora no processo de qualificação da Educação Infantil, e que as análises de campo aqui descritas possam suscitar reflexões, questionamentos e, quem sabe, mudanças.

Em relação às crianças, meu sentimento é de afetuosa fraternidade e gratidão pelo carinho, generosidade e espontaneidade com que me receberam. Lamento, somente, o fato de que não será possível dar um retorno deste trabalho às crianças. Pois, em função da obrigatoriedade de 4 anos na Educação Infantil, esta escola não terá mais turmas de 5 anos. As crianças da turma observada, no próximo ano, estarão alocadas em turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental, segundo a Responsável pela Divisão de Educação Infantil do município.

Em relação ao processo de tornar-me pesquisadora, é difícil colocar em palavras a riqueza que as experiências vividas me possibilitaram nesse processo. Chegando ao fim dessa etapa de estudos e formação, fica a certeza de que não sou a mesma que era ao começar, e que toda morte encerra em si um nascimento – um trabalho que termina dá lugar a outro que se inicia. Em comum, o desejo de refletir sobre o mundo e sobre suas possibilidades de mudança, na esperança de

que cada ser humano consiga conviver melhor consigo, com os outros e com o mundo.

## 5 Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papius, 1995.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Silvia. *Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a Educação Infantil*. Dissertação de mestrado em educação – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2004.
- BARBOSA, Silvia. “E quando a gente brinca lá fora?” – Dicotomias nas tramas do cotidiano. In: KRAMER, Sonia (org.) **Retratos de um desafio – crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009.
- BARCELOS, Valdo. Por uma ecologia da aprendizagem humana – o amor como princípio epistemológico em Humberto Romesin Maturana. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano XXIX, n. 3 (60), p.581-597, Set./Dez. 2006.
- BARCELOS, Valdo. **Educação Ambiental – Sobre princípios, metodologias e atitudes**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**, vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1985a.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**, vol. II. São Paulo: Brasiliense, 1995b.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do Humano, Compaixão pela Terra**. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patricia (org). **Educação Infantil – cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BORGES, Isabel Cristina Bogéa; PIO BORGES, Leonor; PENA, Alexandra Coelho. Pensando o Lugar do Corpo na Escola. Texto referente ao terceiro programa da série “O Corpo na Escola”, Programa Salto para o Futuro – TV Brasil, 2008. Disponível em: [www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2008/oce/080331\\_corponaescola.doc.doc](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2008/oce/080331_corponaescola.doc.doc) Acesso em 17/06/2009.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) (acesso em 09/02/10)
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.) **A criança fala - a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAPRA, Fritjof. Como a natureza sustenta a Teia da Vida. In: STONE, Michael K; BARLOW, Zenobia (orgs.) **Alfabetização Ecológica – A educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

CORSARO, William A.; MOLINARI, Luisa. Entrando e observando nos mundos da criança; uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância em Itália. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças – Perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005a.

CORSARO, William; MOLINARI, Luisa. **I compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school**. New York: Teacher College Press, 2005b.

CORSINO, Patricia. Trabalhando com projetos na Educação Infantil. In: CORSINO, Patricia (org). **Educação Infantil – cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a.

CORSINO, Patricia. Considerações sobre o planejamento na Educação Infantil. In: CORSINO, Patricia (org). **Educação Infantil – cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

DANTAS, Heloísa. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: TAILLE, Yves de la. et alli. **Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão**. 18ª edição. São Paulo: Summus, 1992.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.) **A criança fala - a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em Educação Infantil. **Revista Estudos de Psicologia**, 2003, 8(2), 309-319.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância – Educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FOUCAULT. Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.) **A criança fala - a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GRÜN, Mauro. Uma discussão sobre valores éticos em Educação Ambiental. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.19, n.2 p.171-95, jul./dez., 1994.
- GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2007.
- GUIMARÃES, Daniela da Oliveira; BARBOSA, Silvia. “Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?”- Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In: KRAMER, Sonia (org.) **Retratos de um desafio – crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009.
- GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patricia (org.) **Educação Infantil – cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- JOBIM E SOUZA, Solange; CASTRO, Lucia Rabello. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.) **A criança fala - a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KRAMER, Sonia. “Por que Narciso acha feio o que não é espelho” – Necessidades, desafios e conflitos na pesquisa com crianças e adultos. In: KRAMER, Sonia (org.) **Retratos de um desafio – crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009.
- KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 7ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- LEGAN, Lucia. **A escola sustentável – Eco-alfabetizando pelo ambiente**. 2ª edição. Pirenópolis/São Paulo: Ecocentro IPEC e Imprensa Oficial, 2007.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa- onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.) **A criança fala - a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LOWY, Michel. **Romantismo e messianismo**. São Paulo: Perspectiva; Editora da USP, 1990.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MARGOLIN, Malcolm. Pedagogia indígena: um olhar sobre as técnicas tradicionais de educação dos índios californianos. In: STONE, Michael K; BARLOW, Zenobia (orgs.) **Alfabetização Ecológica – A educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

MATURANA, Humberto R., VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento**. São Paulo: Editora Palas Atena, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Atena, 2006.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. *Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade*. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Puc-Rio. Rio de Janeiro, 2006.

MICHAEL, Pamela. Ajudando as crianças a se apaixonar pelo planeta Terra: Educação Ambiental e artística. In: STONE, Michael K; BARLOW, Zenobia (orgs.) **Alfabetização Ecológica – A educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

MORAES, Maria Candida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOTTA, Flavia; SANTOS, Núbia; CORSINO, Patricia. “Não pode colar peixe voando” – Crianças e alunos no trabalho pedagógico. In: KRAMER, Sonia (org.) **Retratos de um desafio – crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

MOURA, Maria Teresa Jaguaribe de. A brincadeira como encontro de todas as artes. In: CORSINO, Patricia (org.) **Educação Infantil – cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

NUNES, Deise Gonçalves. *Da roda à creche - proteção e reconhecimento social da infância*. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, UFRJ. Rio de Janeiro, 2000.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patricia (org.) **Educação Infantil – cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patricia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patricia (org). **Educação Infantil – cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patricia; KRAMER, Sonia. Nos murais das escolas: leituras, interações e práticas de alfabetização. In: KRAMER, Sonia (org.) **Retratos de um desafio – crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

ORR, David. Prólogo. In: STONE, Michael K; BARLOW, Zenobia (orgs.) **Alfabetização Ecológica – A educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

PIO BORGES DE CASTRO, Maria Leonor. Boneco de Lata: *Um Olhar sobre o Lugar da Afetividade no Desenvolvimento na Educação Infantil*. Monografia do Curso de Especialização em Educação Infantil, PUC-Rio, 2006.

PLASTINO, Carlos Alberto. Os Horizontes de Prometeu. Considerações para uma crítica da Modernidade. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 15(Suplemento):121- 143, 2005.

PLASTINO, Carlos Alberto. A teoria psicanalítica no contexto do paradigma emergente. **Cadernos de psicanálise. Situações limites na experiência psicanalítica**, Rio de Janeiro, p. 135 - 157, 08 dez. 2007.

PLASTINO, Carlos Alberto. Palestra proferida ao Departamento de Educação PUC-Rio em 21.08.2008.

PROUT, Alan. Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo interdisciplinar das crianças. Texto apresentado no Ciclo de Conferências em Sociologia da Infância 2003/2004 na Universidade do Minho/IEC. Tradução de Helena Antunes e revisão científica de Manuel Sarmiento e Natália Fernandes Soares. (mimeo)

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1981.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. 2009 (mimeo).

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.) **A criança fala - a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

TIRIBA, Léa. Creche: um direito, uma alegria! Texto elaborado para o Programa de Assentamento Popular (PROAP II), da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro, 2003. (mimeo)

TIRIBA, Léa. *Infância, Escola e Natureza: a natureza como lugar da sujeira, da doença, do incontrolável*. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Puc-Rio. Rio de Janeiro, 2006.

TIRIBA, Léa. Educação e vivência do espaço: diálogos entre a arquitetura e a pedagogia. Texto referente ao quarto programa da série “O Corpo na Escola”, Programa Salto para o Futuro – TV Brasil, 2008.

Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, 1992. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em 22/01/2010.

VIGOTSKI, Lev. **La imaginación y el arte en la infancia**. 8ª edição. Madrid: Ediciones Akal, 2007.

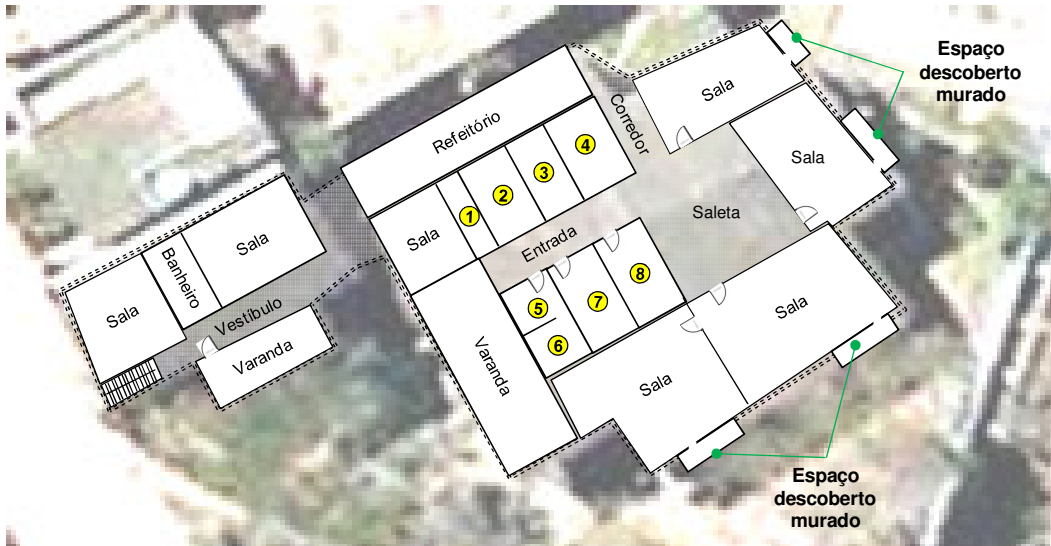
WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## Anexo 1. Planta baixa da escola



## Anexo 2. Planta baixa da construção da escola – térreo e 1º andar

Planta baixa - Térreo

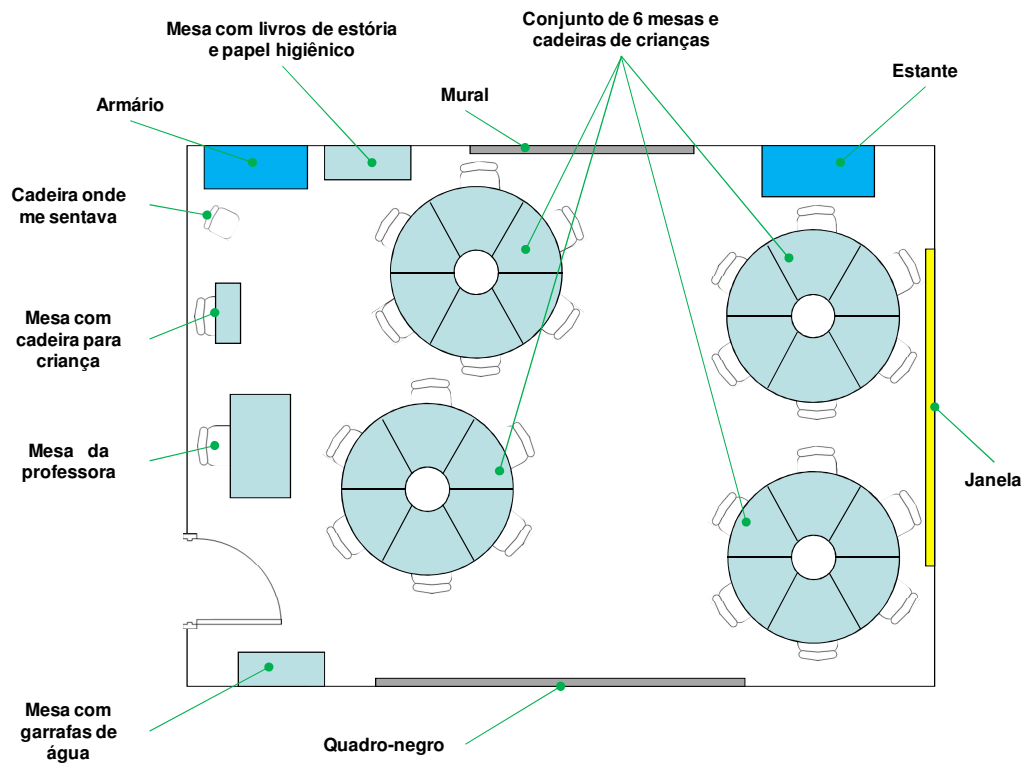


- 1 Banheiro crianças
- 2 Sala de Leitura/ música
- 3 Banheiro Adultos
- 4 Cozinha
- 5 Secretaria
- 6 Sala das Orientadoras
- 7 Sala de Arquivos/ Almojarifado
- 8 Sala da Diretora

Planta baixa – 1º Andar



### Anexo 3. Planta baixa da sala



## Anexo 4. Desenhos das crianças



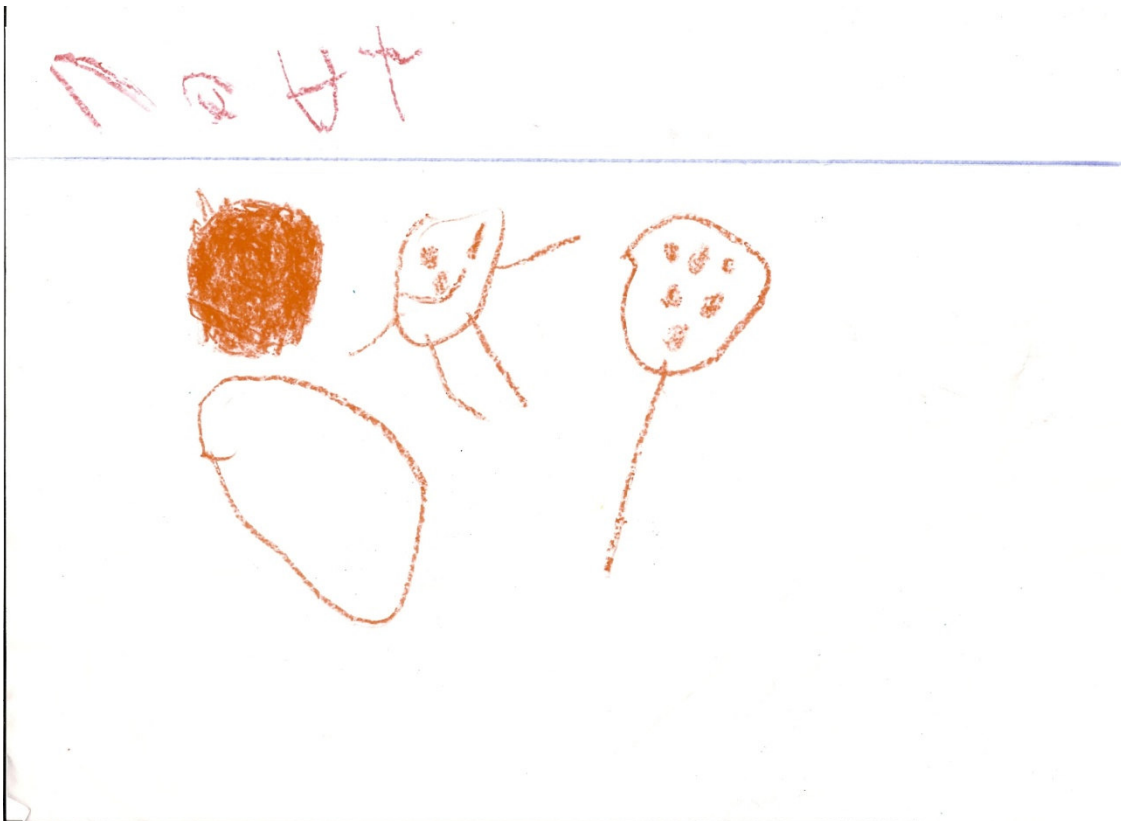
Desenho de I.B.: "Helicóptero"



Desenho de P.A.: "Uma pipa e um negócio"



Desenho de C.D.: "Um carro"



Desenho de V.: "Uma árvore e uma boneca"



Desenho de I.N.: "Um tiro pegando no passarinho que está tentando fugir"



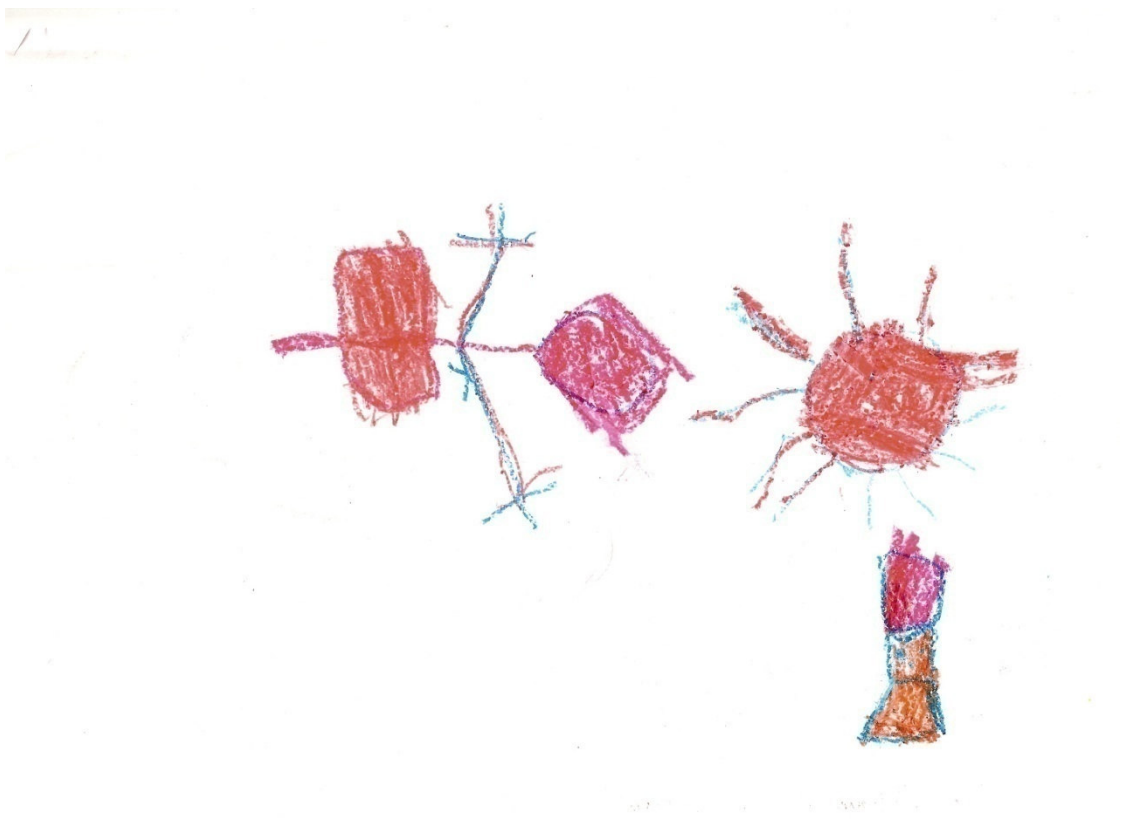
Desenho de J.: “Uma flor, uma boneca, uma letra de Jesus, o meu nome e uma flor”



Desenho de Ke.: “Homem com uma caixa, uma casa, o nome de Jesus, estrela e maçã”



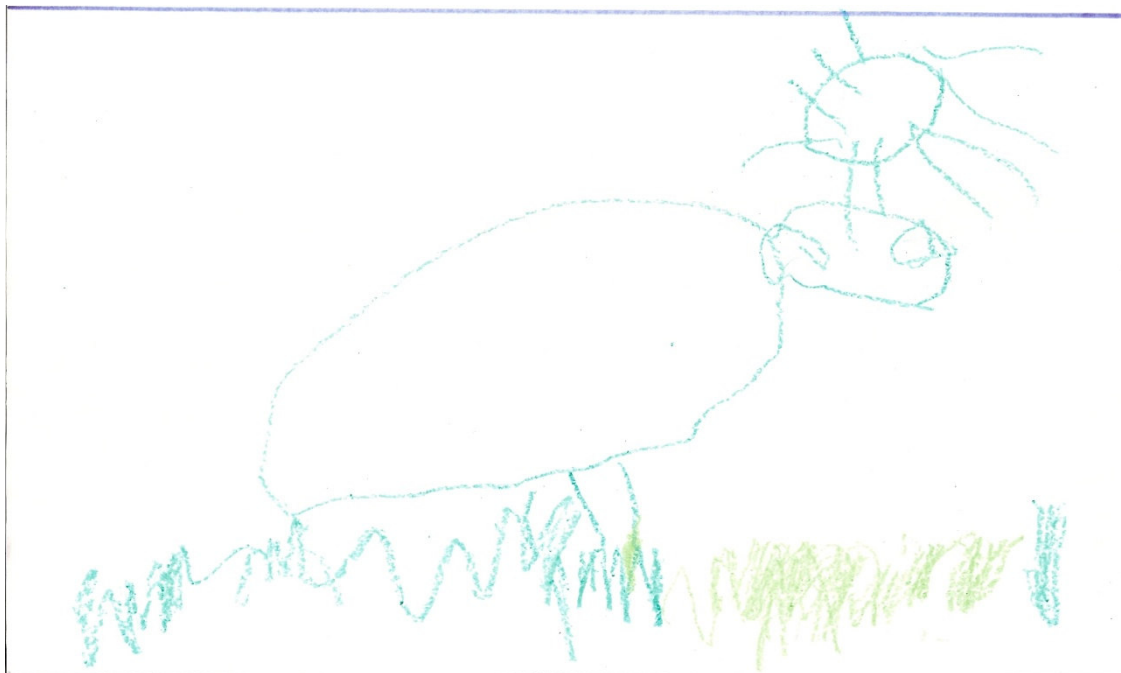
Desenho de Ml.: "Três flores, passarinho, um boneco, estrela e casa"



Desenho de Kn.: "Sol, roupa e um avião"



Desenho de Ad.: "Florzinhas e duas bonecas"



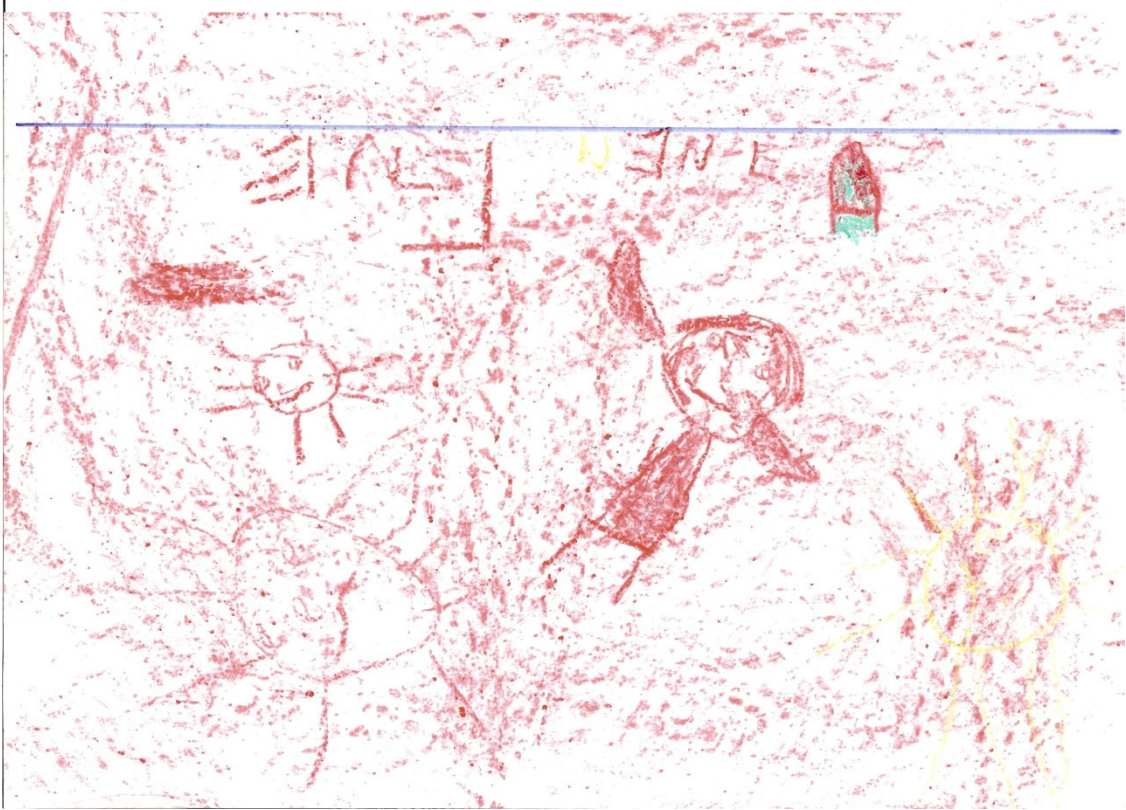
Desenho de M.V.: "Um sol, cavalo e o mato. O cavalo está comendo os matos"



Desenho de Ju.: "Duas flores"



Desenho de Y.: "Um monte de animais grandes e uma minhoca"



Desenho de Mi.: "Um sol"