

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CÉLIA REGINA COLADETTI

**AS INTERAÇÕES NOS AGRUPAMENTOS MULTIETÁRIOS:
REPENSANDO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO**

2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CÉLIA REGINA COLADETTI

**AS INTERAÇÕES NOS AGRUPAMENTOS MULTIETÁRIOS:
REPENSANDO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO**

Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como um dos pré-requisitos para a conclusão da licenciatura em Pedagogia.

2006

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

Coladetti, Célia Regina

C67i As interações nos agrupamentos multietários : repensando a organização do trabalho pedagógico : memorial de formação / Célia Regina Coladetti. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF).

1.Trabalho de conclusão de curso. 2. Memorial. 3. Experiência de vida. 4. Prática docente. 5. Formação de professores. I. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-360-BFE

AGRADECIMENTOS

A minha mãe e amiga de todas as horas,

Ao meu filho Rafael, por compreender minhas ausências,

As minhas irmãs Marlene e Márcia pelo companheirismo,

As minhas amigas Néia, Nilda, Sônia, Adriana, Aparecida, Ana Lúcia, Carolina pela amizade sincera,

A minha amiga Leila, Ângela, Mina e Kelly, pelas trocas cotidianas de experiências pedagógicas,

Aos professores do curso pela dedicação e compreensão.

“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”

Fernando Pessoa

*Ela está no horizonte
Me aproximo dois passos,
Ela se afasta dois passos,
Caminho dez passos e
O horizonte corre dez passos
Por mais que eu caminhe,
Jamais alcançarei.
Afinal, para que serve a utopia?
Serve para isso, para caminhar.
Eduardo Galeano*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	06
1 .MINHA INFÂNCIA, MINHAS BRINCADEIRAS.....	07
1.1 Pré-escola...Quantas descobertas... ..	08
1.2 O primário...Quantas expectativas... ..	09
1.3 O magistério	11
2. A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	12
2.1 Formas de organização do trabalho: o agrupamento multietário.....	16
3 AS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS DE DIFERENTES IDADES NAS SITUAÇÕES DE BRINCADEIRA	23
3.1 Como ocorrem as interações entre as crianças mais velhas e mais novas no agrupamento?	28
3.2 As diferentes formas de relações entre meninos e meninas nos agrupamentos.	29
3.3 Diferentes arranjos permitem... ..	31
4. O PROJETO NOS AGRUPAMENTOS MULTIETÁRIOS.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

Apresentação

Neste trabalho discuto minha trajetória no curso de Pedagogia (PROESF) Programa Especial para Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas, na Faculdade de Educação da UNICAMP, enfocando a necessidade das teorias acadêmicas irem além dos muros da universidade, integrando-se à escola, à sala de aula em sua prática diária.

Acredito também na necessidade da prática, pedagógica cotidiana ser trazida à universidade, já que ela é a própria vida na escola, e permite que as discussões acadêmicas não sejam descrições afastadas das práticas cotidianas.

Partindo de minha experiência como professora da Educação Infantil, área na qual atuo desde que me formei no magistério, e para qual sempre busquei novos conhecimentos, pretendo abordar minha trajetória profissional até minha entrada nesta universidade, bem como as mudanças que então decorrem em minha atuação profissional.

Diante das novas condições de trabalho com os agrupamentos, “diferentes crianças em uma mesma turma”, questiono como organizar o trabalho pedagógico tendo em vista a mistura de idades, e como se dá a interação social entre crianças de diferentes idades.

Na educação infantil, a convivência com as diversas formas de ser e de se relacionar é um ponto importante, é ela que permite a riqueza de possibilidades de aprender com o outro e com o diferente. É por meio das brincadeiras que essas relações ganham potencialidades. A brincadeira possui uma qualidade social de trocas, nela descobrem-se significados compartilhados, (re)criam-se novos significados e encontra-se lugar para a experimentação e para a transgressão.

Busco nas contribuições de Lev Semenovich Vygotsky, a resposta aos anseios sobre os processos vividos pela criança nessa interação social, em situações diversas, como fator de promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se.

Escrever um memorial é antes de tudo olhar para nossa própria prática entendendo o que toda teoria nos proporcionou como pessoa e profissional da educação.

1. Minha infância, minhas brincadeiras...

Refletindo sobre a minha infância vejo que ela foi marcada de uma alegria e despreocupação muito grande ao conviver com pessoas de diferentes idades, cultura, credos e foi possível desenvolver o gosto por sonhar, sonhar com um mundo tranquilo e feliz, pois na minha inocência de criança não faziam parte os problemas do mundo adulto. Não me lembro de notícias ruins, pois os meios de comunicação da época não os divulgavam, nasci em pleno regime militar, aliás, não tínhamos televisão, talvez isso tenha contribuído para a total ausência de informações que ocorriam na época de 1970.

A cidade em que eu morava também contribuía para isso, pois era uma cidade tranquila, não se ouvia falar de violência, eu tinha a tranquilidade de poder brincar nas ruas, todos os dias a gente se reunia depois da aula para brincar de bola, pega-pega, mamãe da rua, queimada que era o meu jogo preferido, brincávamos sem medo, tudo era divertido, alegre.

Vivi realmente a minha infância, pude ter contato com a natureza, explorar e observar tudo. Morávamos perto do Lago Municipal de Araras, passei minha infância e minha adolescência lá, quando menor brincava no parquinho que tinha vários brinquedos interessantes e que até hoje ainda existe, tinha vários espaços com areia que era meu paraíso, andava de pedalinho uma espécie de barco, que tínhamos que pedalar para andar na água, observava os animais no zoológico, adorava os macacos e o chimpanzé que viviam lá, depois das brincadeiras ia pra casa da minha avó paterna tomar lanche e conversar, ela contava histórias, piadas e eu me divertia muito.

Na casa dela tinha uma goiabeira enorme, onde eu podia subir, brincar, comer goiabas e assustar quem passava embaixo dela, vivi a infância sem recriações ou neuroses, tudo era muito natural. Aprendi a ter amigos e amigas, compartilhar momentos bons, não ser egoísta, ir à escola, ter a atenção de meus pais, principalmente de minha mãe, sempre amiga e às vezes criança, pois brincava com a gente (eu e minhas irmãs).

Fazíamos comidinha num fogão à lenha, improvisado com alguns tijolos e um pouco de lenha, imitando o fogão a lenha de minha avó materna, uma panelinha com arroz e sal para cozinhar, confesso: era o melhor arroz do mundo, brincávamos com o barro no quintal, podíamos nos sujar sem maiores problemas, brincávamos com as formigas fazendo um jardim de flores e observávamos os seus movimentos e a nossa

imaginação ia além dessas brincadeiras, vivíamos o faz-de-conta sem restrições, inventávamos muitas brincadeiras e assim cresci sem maiores problemas.

Hoje em Campinas, vejo como as crianças não têm liberdade de brincar na rua, de se divertir diante das infinitas possibilidades e “molecagens” que a vida na rua proporciona.

Vejo assim, a importância que devemos dar ao ato de brincar dentro das escolas.

Segundo Marcelino (1990) o que se observa em nossa sociedade com relação à criança é a impossibilidade de vivência do presente, em nome da preparação para um futuro que não lhe pertence. Acredito que negar a possibilidade do lúdico é negar a esperança para a faixa etária infantil, a sociedade nega para si como um todo a esperança de um futuro novo (p.57)

Nenhuma criança consegue agüentar o sistema escolar o dia inteiro, ela precisa de novas atividades, recreação, afeto, na maioria das vezes observo que as crianças passam o dia inteiro longe dos pais e quando estão próximas eles não tem tempo para lhes dar atenção. A estrutura familiar mudou muito nos últimos anos.

Atualmente a infância nos mostra crianças com mentalidades e comportamentos de adultos, horas em frente à TV, vivenciando os problemas dos adultos, tendo preocupações que não são próprios de sua idade.

Partindo dessas observações vejo a necessidade da escola proporcionar condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais e alimentares, para que a criança viva como sujeito de direitos.

Uma escola onde a utilização do lúdico seja um recurso pedagógico para a infância ser vivida plenamente, que ela tenha tempo para brincar sem obrigações precoces.

1.1. Pré-Escola... Quantas descobertas...

Ir para o jardim de infância, foi marcante em minha vida, pois lá tive contato com tudo que era diferente, novo, foi um espaço de descobertas, de crescimento.

Adorei a escola e a professora que recordo até hoje, seu nome D. Nair como a chamávamos, não usávamos o termo “tia”, ela era a professora.

A sala de aula era grande, com portas enormes de vidro que davam para um gramado, tínhamos uma sala de brinquedos, era tudo bem organizado e limpo.

Nossa rotina era marcada por diversos momentos e todos eram muito interessantes, eu adorava quando ela contava histórias dos contos de fadas e usava como recurso os fantoches, com os personagens da história que depois eu reproduzia em casa, contando para meus pais e irmãs, fazia teatro onde podíamos ser reis e rainhas, príncipes e princesas, brincávamos de casinha na sala de jogos ou no gramado da escola.

Tudo que eu aprendia na escola eu reproduzia em casa.

Aprendi na pré-escola os exercícios de prontidão, a professora nos dava uma folha com desenhos e exercício para cobrir os pontilhados, assim eu ia aprendendo a desenhar as letras, confesso que eu gostava de fazer os exercícios e isso me motivou bastante para aprender a ler e escrever, me sentia importante pois estava na escola aos 6 anos, via o orgulho que minha mãe sentia quando eu relatava tudo o que acontecia na escola.

O contato com a massinha era estranho, eu podia fazer o que quisesse e o giz de cera me parecia estranho desenhar com aquilo, quanta novidade, e as pinturas no cavalete, as diferentes técnicas que ela usava, tudo era muito interessante e surpreendente.

Hoje vejo o quanto ela era tradicional, trabalhava com exercícios de prontidão, cobrir pontilhados, mas eu não deixei de vivenciar as brincadeiras e as diversas linguagens infantis, pois essa professora realmente amava o que fazia e conseguiu passar para nós toda a alegria de viver a infância, acho que foi aí que começou a minha vontade de ser professora de educação infantil.

Quando em sala de aula eu ouço comentários espontâneos das crianças em relação à escola, como elas gostam daquele espaço, dos amigos, das brincadeiras, das pinturas, acredito que levarão por muito tempo boas recordações da pré-escola.

1.2. O primário... Quantas expectativas...

Década de 1970 – comecei o primário cheia de expectativas, afinal eu ia aprender a ler e escrever, minha primeira cartilha Caminho Suave, decorava tudo em casa, depois eu nem precisa olhar para ler, nunca errava em sala de aula a leitura da cartilha, aprendi a ler através da decoração, no fim do ano sabia a cartilha toda, página por página sem precisar olhar.

Segundo Klein (1996, p.100) ao analisar o ensino tradicional, fundado no desenvolvimento seqüencial das lições da cartilha, a crítica mais contundente e comum é a de que a cartilha não contém linguagem escrita, na medida em que, ao privilegiar o código, utiliza, para enfatizar seus aspectos, textos que, na verdade, não são textos, mas arremedos da forma escrita de linguagem.

Constituindo uma linguagem artificial que só se verifica no interior da escola.

Hoje vejo que vivi o ensino tradicional em toda a sua dimensão, onde o saber é o mesmo para todos, pois o compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem a sociedade, onde os menos capazes devem lutar para conquistar seu espaço.

Os conteúdos eram separados da experiência e das realidades sociais o que tornava a escola um espaço sem significado real, pois os exercícios se baseavam na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização.

Decorava todo o conteúdo para fazer as provas e depois tudo era esquecido, pois nada era significativo, acreditava-se que a retenção dos conteúdos ocorria através da repetição de exercícios sistemáticos e a recapitulação da matéria.

A avaliação se dava através de interrogatórios orais, exercícios de casa, provas escritas que tinha que ser exatamente cópias fiéis dos textos, não havia incentivo para a pesquisa, o que eu fazia era decorar tudo, passava horas decorando as respostas para a prova e nem sempre eu entendia o conteúdo, hoje tenho dificuldades para relatar com minhas palavras e escrever fluentemente os meus pensamentos.

Não havia debates e reflexões sobre os temas estudados, havia uma centração na figura do professor, todo o ensino foi marcado por atividades de instrução, baseados no ensino de leitura e escrita, matemática, ciências naturais e sociais e outras ligadas ao currículo formal para cada série.

A escola se tornou um tédio sem muito significado, o que eu mais gostava era do contato com as amigas no intervalo das aulas. E dessa forma conclui o ensino fundamental.

Hoje, acredito que se o professor utilizar em sala de aula propostas significativas para o aluno, ricas em experiências e situações reais, proporcionando

conhecimentos que resultem de experiências vividas pelo grupo, serão mais ricas em termos de conhecimentos.

Enfim, eu achava que estudar e ser boa aluna era decorar bem os textos e reproduzi-los nas provas. Hoje analisando meus conhecimentos percebo que muito do que sei aprendi fora da sala de aula, através de leituras e pesquisas de meu interesse.

Aos 14 anos fiz a opção pelo magistério e aí começa mais uma etapa, da minha vida escolar e profissional...

1.3. O magistério

Eu tinha duas opções de cursos profissionalizantes, no colégio em que eu estudava magistério ou enfermagem.

Antecipando a minha escolha, minha mãe chega feliz e me diz:

“Fiz sua matrícula no curso de enfermagem!”

Levei um susto, fiquei estática, parada, como eu poderia ser enfermeira se eu não podia nem ver um corte sangrando, que eu quase desmaiava, realmente eu não poderia ser enfermeira, não conseguiria conviver com o ambiente hospitalar.

Fui imediatamente ao colégio e optei pelo magistério, apesar da pouca idade, hoje vejo que fiz a opção correta.

Conviver com as crianças é surpreendente, o carinho e a alegria são constantes, e isso me fez continuar apesar das divergências e dos conflitos vividos na educação, da desvalorização do profissional, da falta de recursos e investimentos no setor da educação, do sentimento de impotência diante de um sistema rígido, que não me dava muitas opções de escolhas no fazer pedagógico.

2. A trajetória profissional da professora de educação infantil

"Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...)."

Manoel Barros

Atuo na educação infantil há 23 anos. Em 1982 ingressei na Prefeitura Municipal de Campinas, como professora substituta, desde então, passei por diversas “fases da educação”. As novidades trazidas ao campo educacional, propunham mudanças que se referiam a forma de organizar o trabalho pedagógico com as crianças.

E, assim eu “dançava conforme a música” na tentativa de implantar em minha sala de aula o que era moderno, atual e legitimado pelos discursos que diziam da escola. Discursos esses, advindos por vezes, da academia e que ecoavam nas escolas por meio dos referenciais ou dos parâmetros definidos pela Promoção Social¹.

Como professora, na maioria das vezes, não compreendia aquilo que eu mesma propunha às crianças. Ou seja, organizava meu trabalho, de modo a atender os discursos e não necessariamente as necessidades vividas por mim e pelas crianças no cotidiano do trabalho pedagógico.

Atualmente esta fase de minha vida profissional, é vista por mim, de forma otimista, pois, ao longo de minha trajetória como professora, fui me dando conta de que não me adaptava às formas de trabalho implantadas, ou ainda, aos modelos que chegavam às escolas, e com isso, buscava novas alternativas para os problemas que encontrava na sala de aula.

¹ Em 1980 as creches pertenciam a Promoção Social e somente em 1990 passaram a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Ensino de Campinas.

Os problemas vividos por mim na escola, raramente eram problematizados nesses referenciais, então, como professora não me reconhecia naqueles dizeres, ou ainda, naquelas propostas, por mais que elas se declarassem “atuais e modernas”.

Durante muito tempo fui “barrada”, nas atividades pedagógicas que propunha às crianças. A exemplo disso, posso citar algumas situações em que as brincadeiras propostas por mim, eram vistas negativamente pela orientadora pedagógica, ou assistente social, que viam as creches como um espaço de treinos preparatórios envolvendo perfuração, recortes e outras atividades de coordenação motora.

Assim, nesse processo, me perguntava o porquê dos treinos preparatórios. No diálogo com as crianças fui percebendo outras nuances e necessidades educativas que estavam além da formação da fila de meninos e meninas, fila que caminhava todos os dias em direção ao refeitório da escola, sob a guarda exigente das orientadoras.

Em meio a esse processo, sentia que me faltavam as bases teóricas para organizar de modo diferente o trabalho com as crianças. Sentia que a prática cotidiana, se afastava da teoria aprendida no magistério. E eu, em plena adolescência, uma professora iniciante, na solidão das interlocuções, tentava encontrar novos caminhos.

Com quem conversar? Com quem falar de minhas angústias, já que na direção das creches não havia pessoas que preenchiam as necessidades de trocas, vividas por mim? As diretoras das creches, não possuíam formação pedagógica, eram administradoras, escolhidas do quadro de funcionários na creche.

As brincadeiras no parque aconteciam nas brechas que encontrávamos, longe dos olhos das assistentes sociais, que conforme mencionei, preocupavam-se com os treinos preparatórios. Nesse período, os profissionais que atuavam nessa creche pareciam não se envolver seriamente com o trabalho, além do fato de que não contavam com uma formação específica para a atividade que exerciam.

Meu ingresso nessa realidade, foi marcado por um impacto. Eu professora, sem nenhuma experiência anterior, sentindo as dificuldades de enfrentar o cotidiano escolar, em meio as propostas superficiais, tradicionais. Na prática pedagógica, a grade curricular proposta pela Promoção Social, não se adequava ao dia-a-dia.

Na época não compreendia o desinteresse das crianças, nas atividades propostas por mim. As atividades rotineiras, o material precário, a falta de brinquedos – condição de trabalho marcada pelo papel e lápis, marcada pela falta de interlocução e inexperiência da professora.

A indisciplina era geral. Eu me sentia arrasada, pois tinha sonhado com uma escola diferente daquela.

Tínhamos reuniões bimestrais nas quais as orientadoras pedagógicas e, outras vezes, as assistentes sociais, nos davam um planejamento para determinado bimestre. As atividades eram divididas por áreas de conhecimento, por isso, tínhamos uma grade curricular e de horários, para cada atividade eram reservados 20 minutos: recorte em seqüência, exercícios de coordenação motora, perfuração, pintura de datas comemorativas, massinha, parque e areia.

O trabalho realizado com as crianças era independente de seus interesses e, além disso, a minha pouca experiência como professora e pequeno repertório de referenciais, me levavam a crer que as dificuldades eram sempre “intransponíveis”.

Aos 19 anos, sem nenhuma experiência como professora, tendo estudado em um colégio particular, com alguns conhecimentos teóricos adquiridos no curso de magistério, ingressei em uma creche situada na periferia de Campinas. Trabalhei durante 3 anos nessa creche.

Foi nesse período que encontrei uma colega de profissão, que era iniciante assim como eu. Por conta do trabalho que desenvolvíamos e das angústias compartilhadas, construímos uma amizade e juntas procurávamos solucionar alguns dos problemas cotidianos.

Em 1985, participei de um processo de remoção que houve na rede municipal de ensino de Campinas. Assim como eu, minha colega também entrou em remoção. Nós duas nos removemos para uma creche, situada também na periferia de Campinas. Permanecemos nessa creche, como professoras substitutas, por um período de 5 anos.

O trabalho vivenciado nessa escola, foi marcante em minha trajetória profissional. Vivenciei um período em que estabeleci novos contatos, com outros profissionais da educação, eles que contribuíram para a minha formação como professora e para repensar o trabalho compartilhado com as crianças.

Encontrei professores comprometidos com a educação, e que por conta da experiência anterior me ajudaram a pensar em um modelo mais flexível de educação, capaz de atender as reais necessidades da turma.

Nessa creche, a vigilância exercida pela assistente social e orientadora pedagógica era pequena. Creio que isso, facilitou inclusive a minha troca de experiência com outros profissionais da escola, além de possibilitar também a minha ousadia em

propor outras atividades às crianças e não somente as previstas pelas grades curriculares.

Experimentei modelos, que ultrapassavam a definição de vinte minutos para cada atividade. Com isso, fui percebendo que o tempo, menos fragmentado, possibilitava às crianças o envolvimento nas atividades, possibilitava a produção cuidadosa de um desenho, a preocupação com os contornos, o início e o término de uma produção artística.

Em 1991, me efetivei por meio de concurso público e novamente optei pela educação infantil. Trabalhei durante um semestre em uma escola de ensino fundamental. Em 1992, me removi para uma escola de educação infantil a qual atuo até o momento.

Em 1992, as creches integraram-se à Secretaria Municipal de Ensino. Surgiram então outras mudanças. As diretoras das creches possuíam formação pedagógica específica, assim como as vices-diretoras, coordenadoras e orientadoras pedagógicas.

Nesta época os discursos escolares e os acadêmicos, enfocavam o construtivismo, como prática ideal de trabalho, ou melhor, como modelo de educação a ser oferecida. Nas reuniões pedagógicas já se observavam mudanças, nos dizeres sobre a organização do trabalho com as crianças.

Segundo Arelaro (2005, p. 26) em 1980, chegaram ao Brasil os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. A autora enfoca que nesse período iniciou-se o processo de releitura das obras de Jean Piaget e de introdução de Vigotsky e de Wallon na literatura pedagógica. Apesar desses estudos e pesquisas terem sido realizados entre 1930 e 1940, eles chegaram ao Brasil há somente 20 anos.

Segundo a autora, tais estudos tiveram consequências fundamentais para a atual concepção de ensino e aprendizagem que temos hoje, especialmente para a concepção da importância da educação infantil.

Em busca de atender as novas exigências, me inscrevia em todos os cursos que eram oferecidos pela Secretaria Municipal de Ensino, com o intuito de buscar novos conhecimentos. Sentia sempre que faltava algo mais...

Dessa forma fui percebendo, que estava sempre em busca de novos conhecimentos que pudessem me auxiliar, nas decisões e escolhas que eu fazia em sala de aula.

Em 2003, entrei no curso de Pedagogia, (PROESF) Programa Especial de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas, na Faculdade de

Educação da Unicamp. A entrada na universidade, me pareceu na época um grande passo em direção ao que eu buscava como profissional: novos elementos e referenciais teóricos, para a reflexão sobre a prática pedagógica organizada por mim.

2.1. Formas de organização do trabalho: o agrupamento multietário

Em meio aos discursos “sobre o que deve ser a educação” deparei-me com uma nova realidade.

No final de 2003, buscando equacionar a demanda de crianças de 0 a 6 anos fora de escola e o número de vagas nas creches da Rede Municipal de Educação a Secretaria Municipal de Ensino estabeleceu que as crianças não seriam mais organizadas por idade, e sim pelos chamados “agrupamentos” que reúnem crianças de diferentes faixas etárias em uma mesma turma.

Essa medida lançou desafio para alguns, problema para outros, a nova forma de organização das crianças suscitou questões, forçou deslocamento, reorganizou espaços, revelou relações esquecidas, instaurou um grande movimento entre os profissionais da educação infantil. (Silva e Furgeri, 2006 p. 3).

A medida da Secretaria Municipal de Ensino de Campinas, em função da demanda de vagas buscou adequar-se ao que rege o Estatuto da Criança e do Adolescente lei nº. 8.069/90: artigo 54; inciso IV – *É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.*” A creche ou a educação infantil como é chamada atualmente, é direito da criança independentemente da mãe trabalhar fora ou não, pois não se configura um direito da mãe, mas especificamente da criança.

De acordo com o artigo 11º, inciso V da LDB – *“os municípios incubir-se-ão de; oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e com prioridade, o ensino fundamental”.*

Segundo Nascimento (2005) Há um critério muito em voga para a matrícula de crianças em instituições públicas municipais. Trata-se de prioridade de matrícula para os filhos de mães

trabalhadoras, critério que associa a permanência da criança na creche à manutenção do emprego materno.

Ora além de desconsiderar que a creche também é um direito da criança, este critério não leva em conta que a perda do emprego (materno ou paterno) deveria ser fator de discriminação positiva da destinação de uma vaga e não de negação do direito da criança à creche, como tende a ocorrer (p.106).

Como professora, tenho percebido a existência de um déficit grande de vagas na educação infantil. Com isso, os municípios tentam de várias formas conter as demandas, por meio da imposição de classes numerosas, (como é o caso de Campinas) que agrupam 35 crianças de 3 a 6 anos.

Nessa forma de organização as 35 crianças, estão sob a responsabilidade de um único adulto. As classes são numerosas. Outras medidas, tais como o término do período integral e a implantação de duas salas de período parcial, fazem com que se agrupe o dobro de alunos por dia em um mesmo espaço físico. No início de 2005, isso ocorreu em minha escola.

Com a medida de reorganização das salas em agrupamentos multietários, outros enfoques foram divulgados nas escolas, por meio de textos teóricos e de diretrizes para o planejamento do trabalho pedagógico: a mistura de idades diferentes como conteúdo na educação infantil.

A nova condição de trabalho “diferentes crianças em uma mesma turma” trouxe-me a seguinte indagação:

“Como a professora organiza o trabalho pedagógico tendo em vista a mistura de idades? Como se dá a interação entre crianças de diferentes idades na educação infantil?”

Para essas indagações busco nas contribuições de Vigotsky a resposta aos anseios sobre os processos vividos pelas crianças nessa interação social.

Valiate (2006) nos convida a olhar as crianças brincando espontaneamente na praça, na vizinhança, nos encontros de família e nos playground de condomínio.

Entre as tentativas de aproximação e a construção de verdadeiras amizades, podemos vê-las reagindo empaticamente à presença de outras crianças, conversando, jogando, descobrindo estratégias de relacionamentos e comunicação, exercendo atitudes de ajuda e liderança, aprendendo umas com as outras, maneiras de jogar um jogo, construir um castelo, amarrar um tênis, mexer no computador ou organizar os papéis e o enredo da brincadeira (p39).

Assim não importa a idade que tenham essas crianças. As interações entre elas são desde muito cedo, uma motivação básica da infância.

Nesses ambientes naturais e diários, as crianças frequentemente brincam com pares, que são pelo menos um ano mais velhos ou mais novos que elas. (Barker e Wright, 1995).

Por que então não levar essa interação também para o ambiente escolar, já que ela ocorre em todos os momentos de vida da criança, e por que na escola as agrupamos de outra forma?

Segundo Arelaro (2005), essa visão mais complexa do processo de aprendizagem, de certa forma, foi-nos propiciada, especialmente, com os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, pesquisadoras que estiveram muitas vezes no Brasil, a partir de 1982, socializando suas pesquisas com professores alfabetizadores das redes públicas de ensino, que desenvolviam no cotidiano escolar, experiência de alfabetização e letramento, e não só com os pesquisadores das universidades, cujos estudos demonstravam graves equívocos que até então, nosso conhecimento científico sustentava.

Essas pesquisadoras sustentavam a necessidade de que, historicamente, se fizesse uma rediscussão e uma reconceituação do processo científico da aprendizagem, pois haviam identificado processos de formação intelectual, social e emocional em crianças que diferiam enormemente do sustentado, até aquele momento, pelas teorias comportamentalistas. A partir desses estudos e de novas pesquisas, com fundamentos em Piaget, Vigotsky e Wallon, passamos a admitir, pela primeira vez na história do desenvolvimento infantil, que a criança aprende muito antes do que os livros diziam que elas aprendiam, pois começa a aprender desde que nasce, iniciando-se aí seu processo de alfabetização.

Arelaro (2005) também questiona a organização seriada das turmas das pré-escolas em Jardim I, Jardim II, Jardim III e classes de maternal I, maternal II e maternal III, ou seja se acreditamos nas teorias socioconstrutivistas no sentido de admitir que aprendizagem é um processo contínuo desde que a criança nasce, mantivemos os fundamentos da formação dos anos de 1970, quando as teorias comportamentalistas definiam sem considerar diferenças de classes, histórias de vida e condições materiais da existência, o processo – quase fatal – de desenvolvimento “das crianças” quaisquer fossem suas origens. Se acreditamos nas teorias socioconstrutivistas no sentido de admitir que a aprendizagem é um processo contínuo desde que a criança nasce, a divisão multiseriada da educação deve ser questionada.

A separação das crianças por idade, algumas vezes cria a ilusão de que elas são todas iguais, e que aos 4 anos, aos 5 anos, aos 6 anos seriam capazes de fazer determinadas coisas. São avaliadas pelo mesmo padrão, como se interesses e condições materiais fossem semelhantes.

Antes de iniciar com os agrupamentos de crianças de diferentes idades na pré-escola, eu já havia modificado o ambiente da sala de aula, dividindo-a em vários ambientes para que a criança pudesse escolher as atividades de seu interesse, o que gerou um ambiente alegre e interessante. Em 2005, a escola em que atuo implantou os agrupamentos e em função dessa maneira de organizar o trabalho, confesso que não senti muitas dificuldades em me adaptar, em relação a essas diferenças de idades.

Na atualidade, autores como Perrenoud (2000, p.88) afirmam que “percebe-se à imensa simplificação que o currículo escolar formal representa: é uma ficção, mas permite tratar como idênticos aprendizes forçados a seguir o mesmo programa”. Visto que ao padronizarmos os grupos, os conteúdos e métodos de ensino conseguiremos padronizar a aprendizagens!

Minha experiência como professora de Educação Infantil em uma sala de agrupamento tem demonstrado que é possível ensaiar formas mais flexíveis de organização do trabalho, incentivando modos mais diversificados e fecundos de relacionamentos e aprendizagens.

ARROYO (2004) aponta que experiências como essas devem ser olhadas como audazes já que tentam romper com esquemas organizacionais e, mais que isso, rompem com modelos mentais.

Segundo ele, o convívio na diversidade é visto como um valor pedagógico.

.Nesse cenário, novas concepções e práticas emergem dos coletivos docentes e pedagógicos, em um processo formador que redefine não apenas normas e critérios de enturmação, mas também concepções, significados e culturas escolares, docentes, familiares e sociais. Redefine o que nos é mais caro: novas formas de pensar a infância, a aprendizagem e o ensino. (ARROYO: 2004: p. 334 apud VALIATI 2006 p.41).

Paralelo a esta questão Roopharine e Johnsom (2005, p. 218) resultam que um programa de idade mista que está enraizado em interações de pares, proporciona às crianças, amplas oportunidades de aprendizagem por observação, interação e tutoria, é um ambiente para engajar-se em modos simples ou complexos de atividades, brincadeiras cognitivas e sociais. Crianças mais velhas, têm oportunidades para aguçar habilidades já aprendidas e refinar seu entendimento, enquanto crianças mais jovens são expostas a comportamentos e estímulos de pares mais velhos e competentes.

Deste modo, percebi que nas salas de agrupamento fui me mobilizando, na tentativa de conhecer e considerar as singularidades das crianças e a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças e etnias e de ampliar suas pautas de socialização.

Assumi meu papel de mediador entre a criança e os objetos de conhecimentos, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios. O trabalho nos cantinhos veio ao encontro dessa necessidade.

Na educação infantil é importante propiciar um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Pensando nas necessidades decorrentes da organização da sala em agrupamento, passei a organizar o trabalho pedagógico de modo a atender as demandas trazidas pelas crianças.

A interação com crianças da mesma idade e idades diferentes em situações diversas, como fator de promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e da

capacidade de relacionar-se, passou a ser uma das diretrizes de meu trabalho como professora.

Tal aspecto implica, em considerar os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre determinado assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna, ao relacionar suas idéias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece.

Outro aspecto que considero relevante na organização do trabalho, diz respeito ao grau de desafio que as atividades apresentam, e ao fato de que essas devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças, já que isso implica na resolução de problemas como forma de aprendizagem.

Como professora busco propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre crianças, que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor que propicie a confiança e a auto-estima.

Ao meu ver, a existência de um ambiente acolhedor não significa eliminar os conflitos, mas fornecer elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. A interação possibilita que as crianças avancem, nos seus processos de aprendizagem.

Na prática educativa, busco situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos nos quais, escrever, contar, ler, desenhar, procurar informação etc. tenha uma função real, já que esta é uma forma de oferecer experiências variadas ao grupo respeitando a individualidade de cada criança.

Com isso, fica claro que tudo que aprendi na graduação, interfere na minha prática educacional, na medida em que cada dia vou dando continuidade a essa formação pedagógica, através de leituras, estudos, cursos, trocas de experiências, concebendo a passagem pela Universidade como um momento de aprender a aprender, procurar as respostas, levantar questionamentos.

É preciso desacomodar-se, ou seja, buscar uma educação possível de ser concretizada, cheia de significados para todos os envolvidos no processo educativo.

Trabalhar partindo do cotidiano infantil, é impossível dentro de uma concepção tradicional de educação, onde as respostas são dadas prontas, sem reflexão e sem ação, sem discussões e construções do conhecimento, já que nesse ensino reina a memorização de conteúdos, o fazer pedagógico onde não se consideram o aluno como

um todo, fragmentando a vida da criança em dois momentos: dentro e fora da escola. Sem sentido, a prática torna-se vazia de significados, sem o desejo de saber mais, de ir além do espaço da sala de aula.

Porém segundo Abramowicz (2003), estamos migrando de uma sociedade disciplinar para a sociedade do controle, começando cada vez mais cedo a adequar as crianças a este tipo de sociedade, controle do tempo, controle do brincar, controle de suas vontades, escolhas, desejos...

De acordo com a autora estamos desconsiderando a especificidade da educação infantil, que não deve ser nem um preparo para o ensino fundamental, nem tampouco uma cópia do mesmo, mas sim espaço onde a criança possa viver sua infância, inventar o mundo, produzir acontecimentos, expressar seus desejos, sentimentos e vontade própria, um espaço onde possam ser respeitadas.

3. As interações entre as crianças de diferentes idades nas situações de brincadeira

Conforme ressalta Marcelino (1990) a respeito do furto do lúdico, o adulto exerce influência sobre a cultura da criança tomando-lhe o direito do lúdico, ou de poder pensar sobre como quer brincar, ou seja, o adulto é quem pensa como e com o que a criança deve brincar tendo na escola forte contribuinte para essa expropriação.

Podemos fazer uma comparação com nossas crianças de creche, que são ávidas por brincadeiras livres, não se importam com o tempo, com horários, mas esse ambiente pensados por adultos, regrado por uma rotina muitas vezes inflexível impõe os horários para comer, ir ao banheiro, dormir e se sobrar tempo para brincar; a própria brincadeira é regrada pelo adulto, em algumas redes a atividades mudam a cada meia hora, independentemente se a criança quer continuar ou não, os materiais não ficam acessíveis e quem os escolhe é a educadora deixando de lado as vontades da criança, como se ela não fosse capaz de ter nenhuma decisão e somente eu, o adulto que tudo sei, posso decidir por ela e para ela.

Tamanha é a dominação pelos adultos sobre a criança, que suas formas de expressão e criação são podadas, e moldadas conforme o adulto pensa, a criança não vive o presente, ela é uma preparação para o futuro, não a consideramos um ser histórico, produtor de cultura, com conhecimentos, pensa-a como um adulto em miniatura, ou um vir a ser.

Segundo Benjamim(1990) é importante para caracterização do lúdico entender o papel do brinquedo, como sendo o brinquedo um “diálogo” simbólico entre a criança e o povo.

No entanto o que se vê, é uma transmissão cultural reforçada pela escola perpetuando a lógica capitalista que vinculou o lúdico a coisas não sérias, caracterizando a criança como improdutiva, inútil.

Nossa sociedade, dominada pelos critérios de utilidade e produtividade, faz com que a criança desde muito pequena tenha uma obrigação precoce de apresentar um resultado, um produto de sua ação. Essa obrigação se reflete no trabalho escolar. “A lógica da produtividade que impera na nossa sociedade, vinculou o lúdico – as coisas não-sérias – à criança, faixa etária caracterizada pela improdutividade, mas que mesmo para a criança, o lúdico vem sendo negado cada vez mais precocemente” (Zilberman, 1982 apud Marcelino, 1990, p.60).

Para pensar no brincar enquanto uma categoria pedagógica é necessário reconhecer a brincadeira como função pedagógica e, mais do que tomar a criança como ponto de partida, compreender que, para ela...

“conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira” (Kuhlmann, 1999, p.65).

Outro fator que tem furtado o lúdico é o trabalho infantil, as crianças de famílias pobres frequentemente contribuem com seu trabalho no sustento da casa e com isso não lhes sobram tempo para brincar.

Por exemplo, nas escolas de 1ª a 4ª série, o tempo destinado ao lazer, o recreio, é mínimo, pois todo o tempo deve ser destinado a algo “útil” dando ao lúdico um papel insignificante desnecessário, mesmo atividades de jogos tem que ser voltado para a produtividade, exercer raciocínio, não respeitando a liberdade de escolha da criança.

Fatores como esse tem gerado “stress” infantil, pois a criança tem deixado a infância para viver nos moldes do adulto, sem o tempo da contemplação, do ócio, se os adultos se dessem o direito há esse tempo, o mundo seria mais prazeroso.

A sociedade capitalista baseada na produção e no consumo rouba a vivência do componente lúdico da cultura infantil, quando o torna em objeto de consumo, produz-se para a criança consumir, pois para essa sociedade o brinquedo considerado ideal é o comprado, outra aliada da sociedade de consumo é a TV, que acomoda, aquieta, torna passiva a criança, padronizando a alegria.

Muitas vezes até a escola acaba reproduzindo e incentivando essa ideologia, na busca pelo não incomodo, os adultos pensam de que forma as crianças devem brincar, para distraí-los e aquieta-los alugam brinquedos instituídos pela mídia, como ideais para brincar e ditam normas e regras de como usa-lo, desta forma não contribui para a criatividade das crianças, mas transforma-as em proprietárias, aliás, não se considera que a criança é capaz de criar, de inventar, pensa-se que ela só pode utilizar.

Esse brinquedo industrializado, funcional, dito ser o ideal para brincar é considerado como mais um instrumento de dominação ideológica, do adulto sobre a criança.

É importante destacar como reage a criança frente à dominação, pois a criança frequentemente dá outras funções aos brinquedos, aos jogos, é ela quem direciona o brinquedo, não o contrário, a vivência do lúdico é de grande importância para a participação cultural, crítica e criativa.

Mas esta resistência tem sido abafada, cada vez mais cedo se furta o lúdico e induz-se a imitação, para Benjamim, o lúdico se manifesta no lazer e a escola, lugar de muitas crianças, deve ser pensada além de seus muros, considerando as várias culturas de infância, não negar o lúdico na escola é respeitar essa diversidade, isso não significa deixar as crianças no “espontaneísmo”, mas ao intervir o adulto deve sempre ser pautado no respeito a criança, no seu direito de “sonhar”, de ser criança livrando-a da vontade de se tornar adulta para ser reconhecida como igual.

Segundo Pimentel e Diniz (2005) quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária. Nesta situação, primeiro ela imita o comportamento do adulto tal como observa, à medida que deixa de repetir por imitação, passa a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações.

Vigotsky (1984) assinalou que uma das funções básicas do brincar é permitir que a criança aprenda a elaborar, resolver situações conflitantes que vivência no seu dia a dia.

E para isso, usará capacidades como a observação, a imitação e a imaginação.

Os seus sonhos e desejos, nas brincadeiras podem ser realizados facilmente, quantas vezes o desejar, criando e recriando as situações que ajudam a satisfazer alguma necessidade presente em seu interior.

Quando brinca, a criança elabora hipóteses para a resolução de seus problemas e toma atitudes além do comportamento habitual de sua idade.



Brincando na casinha

O menino brinca de faz-de-conta na casinha. Ele é o papai e esta fazendo o almoço.

Nas interações de agrupamentos multietários esse cantinho é muito disputado pelas crianças.

A brincadeira é a interação dos seres humanos, o social. As crianças brincam sempre, a qualquer hora e lugar. Os jogos imitativos, jogos de faz de conta, jogos de papéis ou jogos sociodramáticos, a ênfase é dada à simulação ou faz de conta, onde promovem ao desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança. Quando uma criança está brincando de faz de conta, os papéis são desempenhados com clareza, não deixando dúvidas quanto ao significado que os objetos assumem dentro de um contexto: a menina torna-se mãe, tia, irmã, professora, médica e o menino torna-se pai, polícia, médico, mecânico.



O menino e a menina são médicos, estão cuidando de bebes doentes.

Para Vigotsky (1984), ao reproduzir o comportamento social do adulto em seus jogos, a criança está combinando situações reais com elementos de sua ação fantasiosa. Esta fantasia surge da necessidade da criança em reproduzir o cotidiano da vida do adulto da qual ela ainda não pode participar ativamente. Porém essa reprodução necessita de conhecimentos prévios da realidade exterior, deste modo, quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material disponível para a imaginação que irão se materializar em seus jogos. Conforme descrevo no registro a seguir

“No cantinho da casinha (espaço reservado para o faz de conta) Isadora e Aline brincam com as bonecas, arrumam suas roupas, os cabelos e as abraçam. Em meio a essa brincadeira Aline diz pra boneca: não chora a mamãe vem logo! Eu me aproximo e pergunto: o que aconteceu? A Isadora responde: estamos cuidando da nossa irmãzinha porque o papai e a mamãe viajaram.”

Registro 29/03/2006

Quando Vigotsky(1984), discute o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de “faz de conta”, pois as crianças evoluem por

intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções das brincadeiras feitas por outras crianças e adultos. Nesse processo, ampliam gradualmente sua capacidade de visualizar a riqueza do mundo externamente real, e no plano simbólico procuram entender o mundo dos adultos, pois ainda que com conteúdos diferentes estas brincadeiras, possuem uma característica comum: a atividade do homem e suas relações sociais e de trabalho. Deste modo elas adquirem uma melhor compreensão de si próprias e do outro, pela contraposição com coisas e pessoas que fazem parte de seu meio e que são portanto, culturalmente definida também.

Vigotsky(1984) coloca que o comportamento das crianças em situações do dia a dia é em relação aos seus fundamentos, o contrário daquele apresentado nas situações de brincadeira.

A brincadeira cria zona de desenvolvimento proximal da criança que nela se comporta além do comportamento habitual para sua idade, o que vem criar uma estrutura básica para as mudanças da necessidade e da consciência, originando um novo tipo de atitude em relação ao real. Na brincadeira, aparece tanto a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, como a criação das intenções voluntárias e as formações dos planos da vida real, constituindo-se assim, no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar. (Vigotsky, 1984: p.117).

3.1. Como ocorrem as interações entre as crianças mais velhas e mais novas no agrupamento?

Nos agrupamentos de crianças de idade mista segundo Verba e Isambert, os membros mais velhos do grupo não apresentam somente diferenças de competência em relação aos mais jovens e um estatuto de prestígio reconhecido por estes, mas são também capazes de influenciar as condutas de seus parceiros.

Foram observadas três modalidades principais de progresso, a colaboração, a ajuda por tutela e a imitação organizadora (Verba 1984).

Na colaboração a criança maior fornece mais “idéias” e comanda a organização com maior eficácia e responsabilidade.

Na organização por tutela a criança maior mostra-se atenta à atividade do menor e intervém, seja a pedido desta, seja por conta própria, para fazer com que o trabalho avance. Essas intervenções podem ser verbais (ordem, conselho, explicações, controle das dificuldades, manutenção da atenção) ou ainda ajudas práticas. A ajuda por tutela produz na maioria dos casos um efeito positivo sobre a criança ajudada.

Quanto à imitação, as “mais velhas” são mais imitadas no interior do grupo com mais frequência do que acontece com as mais jovens, e de maneira bem acentuada, as crianças médias são imitadas tanto pelas “pequenas” quanto pelas “grandes”.

“Jenifer (5 anos) observa Naeli (3 anos) que esta sozinha no canto da sala apenas observando as brincadeiras, Jenifer pega um livro e se aproxima da Naeli, contando lhe uma história, e depois a convida para juntas brincar na casinha, Naeli sorri e vai pra junto das amigas.”

Registro 16/03/2006

Segundo Verba e Isambert, pode-se concluir que a mistura de idade pode enriquecer o grupo em certas condições. É preciso que as situações sejam de um lado organizadas e, de outro, muito pouco limitantes, permitindo que as crianças expressem a criatividade, a exploração e tenham relações harmoniosas.

3.2. As diferentes formas de relações entre meninos e meninas nos agrupamentos.

A educação infantil é um lugar privilegiado por proporcionar diferenciadas formas de relações. Nas brincadeiras as crianças ultrapassam as fronteiras das regras tradicionais de brinquedos de meninos e meninas.

Meninos têm vontade de brincar de cozinhar na casinha, de brincar com boneca e meninas têm vontade de brincar de carrinhos, de subir em árvores.

Assim elas trocam e experimentam os papéis considerados masculinos.

Ao buscar as causas sociais e culturais das diferenças entre meninos e meninas encontraremos suas origens em pequenos gestos cotidianos, que chegam a nos passar despercebido, em reações automáticas que repetimos sem ter consciência do seu significado, porque os interiorizamos nos processos educacionais (Finco 2004, p. 40).

A escola é parte importante nesse processo. As práticas educacionais ensinam certas concepções, fazendo com que certas condutas e formas de comportamento diferenciadas pelo sexo, sejam aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase naturais (Louro: 1997).

Ao observar como meninos e meninas convivem na educação infantil, desmistificando os comportamentos esperados para meninos e meninas, questiono a naturalidade dos agrupamentos de meninos e meninas nas brincadeiras, observam-se como as crianças criam novas formas de brincadeiras.

A organização dos espaços favorece que indiscriminadamente meninos e meninas brinquem espontaneamente com os diferentes brinquedos e os escolham sem constrangimentos, e em todos os momentos estão experimentando diferentes formas de brincadeiras, buscando novos prazeres, fazendo coisas movidas pela curiosidade e pela vontade de conhecer o que está a sua volta. Buscam os amigos para brincar não importando ser menino ou menina.

O ambiente da educação infantil pode ser um espaço propício para o não sexismo. Isso pode ser observado, nos momentos de brincadeira onde as crianças ainda não apresentam práticas sexistas. Assim considero que na educação infantil pode-se construir uma relação entre meninos e meninas não hierárquicas, mas uma relação de respeito entre gêneros.

Finco (2005) considera que os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos predeterminados, os preconceitos e as discriminações são construções culturais que existem nas relações dos adultos, mas ainda não contaminaram a cultura da criança.

As crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola.

Quando a criança transgride nas brincadeiras e no faz de conta o que é predeterminado para cada sexo, ela apresenta mais uma característica positiva quanto às formas de relações.

A educação infantil pode ser um espaço onde as crianças possam brincar livremente sem cobranças quanto a um papel sexual predeterminado, é importante que se compreenda que o fato do menino brincar com a boneca e a menina brincar com o carrinho, não significam que eles terão, no futuro, uma orientação homossexual.

“ Muitas professoras tomam para si a responsabilidade de vigilância diante da possível orientação sexual das crianças, especialmente quando se trata de meninos, pois na nossa cultura muitos adultos vêem com extrema reserva o fato de alguns meninos demonstrarem comportamentos considerados não apropriados com a sua masculinidade. Dessa forma, brincar de boneca ou estar sistematicamente brincando de casinha com as meninas, ou querer fantasiar-se de personagens femininos, ainda é visto com muita preocupação por parte de profissionais que atuam em creches e pré-escolas.

Em relação às meninas, quando elas demonstram um comportamento extremamente ativo, ou uma grande capacidade de questionar e rebelar-se, são também motivos de incômodo, uma vez que, ao apresentarem-se dessa forma, não correspondem ao modelo de submissão, passividade e meiguice esperado para elas. Ao se parecerem com meninos são vistas com certa perplexidade pelas professoras”. (Felipe, 1999, p. 58)

Observo que nas brincadeiras de casinha quando os meninos participam, eles estão exercendo muitas vezes o papel de pai, irmão, médico, ou estão cuidando de bebês, e as meninas quando brincam de carrinhos, elas são mães que saem para ir ao shopping, supermercado, meninos e meninas vivenciam diferentes formas de brincadeiras, não deixam de brincar por preconceito ou discriminação.

Segundo Belotti (1975) a categorização dos brinquedos, como “certos” ou “errados” para cada sexo são construções criadas por adultos e parecem não ter significado para as crianças nos momentos de brincadeiras.

Se quisermos construir uma sociedade mais justa e democrática, temos que reconhecer e vivenciar a diversidade cultural nas práticas educativas do dia-a-dia. A pré-escola pode ser um espaço para se viverem as relações nas diferenças, através de experiências que possam valer para a vida toda.

3.3. Diferentes arranjos permitem...

Para (Fortuna 2003) diferentes arranjos espaciais permitem diferentes atividades lúdicas, a partir de diversas modalidades de interação.

Pesquisas feitas por Legendre (1983, 1986, 1987) referentes à organização do espaço da sala de aula apontam maior concentração de crianças em torno do educador em arranjos com menor ou plena estruturação espacial e demonstram que em zonas circunscritas, há maior atividade de faz-de-conta, já que fornecem proteção e privacidade, favorecendo a focalização no parceiro e na atividade.

Uma sala de aula cuja visualidade lúdica é excessiva chegando ao ponto de ser evasiva, distância as crianças do brincar, com tantas ofertas de brinquedos e situações lúdicas, as crianças não conseguem assimilar as propostas ali contidas e acabam não interagindo com esse material, disposto somente para enfeite e contemplação, com um papel meramente decorativo. Não são brinquedos para brincar são “para ver”. Outras vezes os brinquedos e as brincadeiras são cercados de tanta proibição, com instruções restritivas, que às crianças resta apenas não brincar – e brigar.

É no espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas, e ao fazê-lo esse espaço material se qualifica. Ele deixa de ser apenas um material construído ou organizado para se embeber da atmosfera que as relações ajudam a estabelecer. (Souza Lima, 1998, p.13).

Raquel Siebert (1998), ao estudar os espaços da educação infantil, concluiu que os adultos criam, muitas vezes, restrições às atividades infantis, ao dispor os móveis, os enfeites, sob a sua perspectiva, deixando em segundo plano a perspectiva das crianças.

Búfalo (1997) em sua pesquisa de mestrado, analisa como a criança pequena se relaciona com o espaço em uma creche e afirma que:

O espaço é um dos elementos através do qual a criança experimenta o calor, frio, a luz, a cor, o som e também o medo, a alegria, a surpresa, e outras sensações e sentimentos. Assim, no espaço físico a criança estabelece a relação com o mundo, de modo geral, criando também vínculos com as pessoas. Deste modo não há espaços neutros de significados (57).

O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, espaço-medo, espaço-proteção, espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão. (Lima, 1989, p.30)

Para a criança o espaço da brincadeira é possibilidade de exploração, imaginação, descoberta, aventura, prazer com o contato com a natureza.

Para o adulto, é possibilidade de acidentes e a necessidade da superproteção.

Com relação a essa questão, Faria (1999) enfatiza que:

O espaço externo e interno deve permitir o fortalecimento da independência das crianças: mesmo sendo seguro, não precisa ser ultra-protetor, isto é, em nome da segurança não deve impedir experiências que favorecem o autoconhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona (p.79).

Segundo Sueli Palmen (2000) favorecer a interação entre as crianças nos mais variados espaços, livrando-as dos obstáculos que restringem as trocas com seus coetâneos, constitui uma das funções dos profissionais da educação infantil.

Assim, as instituições de educação infantil devem ser espaços provocadores e que permitam a interação, compreendendo que é brincando que as crianças aprendem, estando os cuidados contemplados nesses momentos através de um planejamento adequado às especificidades infantis. (Palmen 2000, p.58).

Observando o cotidiano das crianças no CEMEI, (Centro Municipal de Educação Infantil) percebo que as brincadeiras no parque ocorrem de forma livre e espontânea, onde as crianças exploram os movimentos de escalar, balançar, buscar o equilíbrio.

É um espaço de surpresas e desafios, propiciando a expansão corporal e a criatividade das crianças.

É preciso deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação (Lima, 1995, p.136).

Nesse espaço externo do CEMEI, a areia, água, terra, gravetos, folhas, acabam favorecendo brincadeiras criativas, que incentivam o imaginário da criança. O contato com os elementos da natureza oferece grandes possibilidades de brincadeiras.

O espaço externo propicia a interação social das crianças, pois meninos e meninas de diferentes idades brincam juntos, podendo estar juntos em alguns momentos e, em outros, separados.

As salas de aula do CEMEI são organizadas para favorecer esses momentos de brincadeiras e interações sociais entre as crianças, propiciando um ambiente rico em atividades diversificadas, onde não podem faltar espaços para brincar e desenvolver os projetos nas diferentes linguagens e conhecimentos.

Os materiais e brinquedos estão disponíveis para que as crianças tenham fácil acesso.

4. O Projeto nos agrupamentos multietários

A estratégia de desenvolvimento de projetos de trabalho possibilita o estabelecimento de conexões entre as diferentes áreas de conhecimento e entre as realidades vividas na pré-escola e na vida das crianças em geral.

Os projetos são organizados a partir de um tema, de um conjunto de perguntas inter-relacionadas ou de um evento. A duração é variável, podendo ocupar algumas semanas, meses ou semestre.

Os projetos devem partir de questões significativas para as crianças que deverão ser respondidas a partir do trabalho a ser desenvolvida por elas em conjunto com o professor.

Como diz o educador Hernandez (1998), os projetos devem ser um:

“Convite a soltar a imaginação, a paixão e o risco por explorar novos caminhos que permitam que as escolas deixem de ser formadas por compartimentos fechados, faixa, horários fragmentados, arquipélagos de docentes e passe a converter-se em uma comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento seja a divisa e a educação de melhores cidadãos o horizonte ao qual se dirige.”(p.13)

O conhecimento deve ser experimentado na escola como algo atraente, necessário à vida e à cidadania.

Vamos aprender com os livros, com as histórias, com as brincadeiras, com a música, com a arte, com a linguagem. Vamos aprender a “carregar água na peneira”, nas palavras do poeta Manoel de Barros!

Em 2005, comecei com os agrupamentos, e com os conhecimentos que já possuía sobre o processo de desenvolvimento das crianças, elaborei o projeto junto com elas partindo do que mais lhes interessavam naquele momento no início do ano letivo.

Na hora da roda elas começam a questionar sobre o que viram nos diversos espaços do CEMEI, e o que mais chamou a atenção delas foi a construção da horta, com as plantas ainda em fase de crescimento, a partir disso começamos nosso projeto sobre os alimentos naturais,(hortaliças, legumes , frutas e grãos) a importância dos alimentos e a germinação dos grãos e das sementes, as músicas, poesias e artes relacionados a esse tema , foi muito interessante pois norteou nosso trabalho o ano todo.

Começamos com a germinação dos grãos, para isso foi montado um cantinho na sala para nossas experiências, observávamos também a horta e o crescimento das hortaliças que foram plantadas pelas crianças junto com o jardineiro da escola.

As atividades fluíam de acordo com o interesse do grupo, em sala registrávamos tudo através do desenho, escrita e da fotografia.

A sala de aula estava organizada com diversos cantinhos, para que pudessem escolher as atividades de seu interesse, montamos as regras para os cantinhos e a rotina da sala e da escola.

As descobertas eram muitas...

Toda semana preparávamos saladas que muitas vezes colhíamos na horta, preparávamos sucos e depois tudo era registrado em um livro que montamos com as receitas da sala, para que a escrita e o desenho tivesse um significado para elas.

Como afirma Vigotsky, da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança naturalmente, a partir da necessidade nela criada no processo de sua vivência social numa sociedade que fala, a escrita precisa fazer-se uma necessidade natural da criança numa sociedade que lê e escreve. (Mello 2005)

Para o trabalho de artes pesquisamos o artista Giuseppe Arcimboldo, que viveu de 1527 a 1593. Suas obras incluem imagens da natureza, tais como frutas, verduras e flores, para compor fisionomias humanas nas pinturas e esculturas, ele foi o pioneiro na utilização de vegetais para a composição de rostos humanos, a partir disso fizemos uma releitura de suas obras e cada criança produziu seu quadro utilizando diversas técnicas de pintura².

A cada passo das atividades eu observava a interação dos mais velhos em relação aos mais novos, ajudando na elaboração do quadro, na mistura de cores, compartilhando o conhecimento já adquirido.

² Os registros foram feitos através de fotos com autorização dos pais. Foram gravados em CD e as crianças levaram para casa no fim do ano.



Trabalhos feitos a partir da releitura no agrupamento

Nas produções das crianças foi possível perceber que o desenho com mais detalhes nem sempre era uma produção da criança mais velha. Isto nos chama a atenção para o fato de que nem sempre a experiência da criança pode ser medida ou caracterizada em função da idade que ela tem.

Este aspecto foi problematizado por Silva e Furgeri (2006 p.3) quando elas discutem as interações entre crianças de diferentes idades na educação infantil.

Histórias e poesias eram lidas diariamente para as crianças como propostas de valorização, incentivo e acesso à leitura.

No trabalho com a escrita, destacaram-se os registros das receitas que fizemos (incluindo os desenhos também como forma de registro da criança). Organizamos as receitas da turma em forma de caderno, para que todos pudessem levar para casa no final do projeto.

Ao registrarem as receitas trabalhadas, individualmente ou em grupo, as crianças foram expostas a situações que envolvem as quantidades, medidas, números: a matemática.

Elas puderam observar unidades de medidas (copos, latas, xícaras) e assim elaborar aos poucos a noção conceitual de medida e de quantidade.

Usávamos diariamente o calendário para a observação do dias, semanas, meses, aniversariantes do mês, fins de semana e feriados.

Contávamos diariamente o número de crianças presentes na sala de aula, quantos meninos, quantas meninas, quantos ao todo, enfim brincávamos com os números, no começo eu registrava na lousa, depois eles passaram a registrar as quantidades, questionar e fazer a relação de mais, menos e igual.

O projeto culinária envolveu noções de higiene, conservação dos alimentos e as propriedades (cor, textura, sabor), a importância das vitaminas das frutas e legumes abrangendo as noções de ciências e saúde.

Foram organizados caça-palavras, cruzadinhas, jogos de memória, músicas e poesias com os nomes dos alimentos usados no projeto, estabelecendo assim conexões entre as diferentes áreas do conhecimento vivenciado no projeto.

Assim, as crianças se sentiam cada vez mais interessadas pelas experiências, pelos materiais, jogos, leitura, escrita e pelas artes.

Como atividade extra-classe fomos ao cinema e zoológico.

Para finalizar o projeto no final do ano letivo, fomos ao sítio, onde exploramos toda a diversidade natural que encontramos (árvores frutíferas, horta), preparamos churrasco para as crianças acompanhado de belas saladas e frutas, as crianças se divertiram muito com as brincadeiras espontâneas e as explorações diversificadas que o espaço natural oferecia.

Considerações Finais

A partir dos novos discursos sobre o que deve ser a educação, busquei reorganizar minha prática pedagógica, buscando novas concepções para a educação infantil que se adequassem a esse momento atual, as interações sociais e os agrupamentos.

Infelizmente quando se trata de pesquisas sobre as especificidades da infância nosso país ainda “engatinha”, encontram-se poucos trabalhos a este respeito o que acaba por revelar a sociedade uma visão desqualificada da educação infantil e até mesmo da infância.

A partir de observações e pesquisas percebi que o brincar é significativo e importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, brincando ela aprende a se relacionar com os outros, desenvolvendo a imaginação.

A criança vai desenvolvendo uma infância influenciada pela cultura, pela brincadeira e pelo brinquedo, que contribui para a socialização, criatividade, a ludicidade, escolhas, descobertas, sentimentos, aprendizagem e interações com o outro.

É necessário que nós adultos e educadores olhemos a criança como alguém diferente de nós, de nossas expectativas, daquilo que projetamos para elas.

Assim nossas interações/intervenções poderão ultrapassar a mera reprodução de modelos que consideramos adequados e inquestionáveis para o desenvolvimento humano, trazendo, ao contrário, transformações qualitativas e significativas nas relações, tanto da criança quanto nossas, com o mundo e com o conhecimento.

Nos relacionamos com ela como alguém que possui uma outra verdade, a qual devemos escutar, ou tentamos, ao contrário, subjugar-la ao poder de nossos saberes e de nossas práticas como educadores.

Como pensar uma proposta para a Educação Infantil capaz de enfrentar as questões que afetam as relações entre a criança e a sociedade.

Será possível a existência de um modelo único, adequado a todas as crianças e realidades, ou devemos pensar na construção das práticas pedagógicas que priorizam e garantam às crianças a possibilidade de construir seus conhecimentos de forma crítica, criativa e consistente.

A incorporação da brincadeira nas práticas pedagógicas significa desenvolver diferentes formas de jogos e brincadeiras que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construídos pelas crianças.

A Educação Infantil é um lugar privilegiado, por proporcionar diferentes formas de relações, não hierárquicas entre meninos e meninas, mas uma relação de respeito entre gêneros.

A organização do espaço contribui significativamente para o enredo das brincadeiras e atividades, favorecendo as interações entre as crianças de diferentes idades.

Fica claro que promover interações é muito mais do que aproximar fisicamente as crianças, muito mais do que a organização do ambiente, é necessário que todos os envolvidos que atuam nesse processo pedagógico conheçam as premissas básicas da teoria histórico-cultural sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, cujas funções são a promoção de interações e a mediação do conhecimento.

Que a educação infantil seja um lugar para construir conhecimentos sem se desconectar do mundo infantil, conhecendo melhor as especificidades da infância, procurando criar um espaço privilegiado para a produção de cultura infantil, priorizando a garantia dos direitos das crianças ao bem estar, a expressão, ao movimento, a segurança, as brincadeiras, a natureza e ao lúdico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICH, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições* Revista da Faculdade de Educação/Unicamp: vol. 14 nº 3, abril: 2004.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a educação infantil mas de lutas populares e do avança científico. IN FARIA, A e MELLO, S. (orgs). *O Mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados. p 23-50. 2005.
- ARROYO, Miguel. Imagens quebradas: trajetória de alunos e mestres. IN VALIATI, Márcia Elisa. A abordagem multiidade na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*. nº 9, fev: 2006.
- BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão*. Petrópolis. Vozes. 1975
- BUFÁLO, Joseane Maria Parice. *Creche lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas*. Dissertação de Mestrado. FE Unicamp, 1997.
- DUTOIT, Rosana. *A formação do educador de creche na dinâmica da construção do projeto educacional*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1995.
- FARIA, A e MELLO, S. (2005) (orgs). *O Mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- FARIA, Ana Lucia G.de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In. FARIA, Ana L. G. de. e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP, Editora da UFSCar, 1999.
- FELIPE, Jane. Construindo identidades sexuais na Educação Infantil. *Revista Pátio*, nº7, p. 56-58, nov. 98/jan.99.

- FINCO, Daniela. Encontrando nas brincadeiras as múltiplas formas de ser menino e de ser menina. *Revista Pátio Educação Infantil*. Ano 1 nº 3, mar: 2004.
- FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*. ano 1 nº 3, mar: 2004.
- HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação. Os projetos de trabalho*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- HERNANDES, Fernando e VENTURA, Montserrat. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho. O conhecimento é um caleidoscópio*. Porto alegre, RS Artes Médicas, 1998.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina Silveira (orgs) *Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP, Editora da UFSCar, 1999, p. 51-65.
- LIMA, Mayumi. *A cidade e a Criança*. SP. Nobel, 1989.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARCELINO, Nelson C. *Pedagogia da Animação*. Campinas SP: Papirus, 1990.
- NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lucia G.e PALHARES, Marina Silveira (orgs) *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP, Editora da UFSCar, 1999.
- PALMEN, Sueli. *O lugar do imprevisto no espaço da educação infantil*. (TCC), Campinas, SP. FE. Unicamp, 2000.

PERRENOUD, Philippie. Pedagogia diferenciada das intenções à ação. In: VALIATI, Márcia Elisa. A abordagem multidade na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*. nº 9, fev: 2006.

SILVA, L FURGERI D (2004). *Cenas de agrupamento: sentidos no cotidiano da educação infantil*. Campinas, SP, SME, mimeo.

VALIATI, Márcia Elisa. A abordagem multidade na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*. nº 9, fev: 2006.

VERBA, Mina ISAMBERT, Anna. A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos velhos no interior do grupo. In BONDOLI Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs). *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1984). *A formação social da mente*. Martins Fontes.