

ROTINA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA PRÉ-ESCOLA

SANT'ANA, Ruth Bernardes de – UFSJ

GT: Educação de crianças de 0 a 6 anos/ n. 07

Agência Financiadora: PICDT-CAPES

1. Introdução

Neste trabalho, busco as contribuições teóricas e metodológicas oferecidas pela teoria social de G. H. Mead (1863-1931) para análise de interações sociais em uma pré-escola com vistas à reflexão acerca das experiências formativas propiciadas pelas atividades oferecidas às crianças. O autor enfatiza que as experiências vividas pela criança são cruciais para que esta se constitua como indivíduo crítico e consciente, competente para alterar as condições sociais em que vive, cabendo à escola a oferta de atividades a permitir ao indivíduo perceber, viver e manipular, para assimilar a seus esquemas de compreensão, de avaliação e de ação, os fenômenos da natureza, as relações entre coisas, pessoas e entre elas e objetos.

Para Mead, a experiência escolar por excelência deve se alicerçar na experimentação. Tal noção está ligada à idéia de ensaio, ou seja, à possibilidade dos sujeitos fazerem e refazerem a experiência, manipulando as palavras, as coisas e as relações sociais por ela propiciada. Para a criança pequena, pela experimentação propiciada pela brincadeira, as experiências humanas e sociais entre os indivíduos, e com os objetos, são enriquecidas a permitir a abertura de novas possibilidades formativas, rumo a uma maior autonomia do sujeito.

O objetivo do trabalho é refletir acerca da ação da pré-escola no processo de formação da criança, por meio da análise da rotina construída e sua efetivação no plano concreto. Isso significa buscar resposta para perguntas dos seguintes tipos: a organização das atividades no tempo e no espaço cria competências pessoais e sociais favorecedoras de independência e autonomia? Ou, ao contrário, as experiências nascidas das diferentes situações, criadas para garantir o trabalho educativo, apontam para a formação de competências sociais que dificultam a formação de cidadãos autônomos e democráticos? (Sant'Ana, 2002). Acreditamos que as respostas para tais questões podem ser obtidas pela análise da rotina, a tratar da organização das atividades no tempo e espaço escolar, com ênfase nos seus possíveis desdobramentos nas experiências formativas vividas pelas crianças.

A teorização meadiana nos permite conceber que as experiências formativas, originárias da interação entre parceiros diante de determinadas atividades ocorridas na escola, não são cessadas ao término da pré-escola, mas passam para o ensino fundamental e prolongam-se por toda a vida do sujeito, o que possibilita amplas ressignificações de experiências vividas. O fato da formação do indivíduo ser um processo contínuo, ultrapassando os limites de cada grau de ensino, não abole a reflexão sobre as contribuições que a pré-escola pode oferecer para a formação de um cidadão mais autônomo.

Na realização da pesquisa de campo, ocorrida em uma pré-escola pública da cidade de São João Del Rei, Minas Gerais, um grupo de crianças foi observado (quatro turmas), por seis semanas, no ano de 2001, e

por quatro semanas no ano de 2002, durante todo o horário letivo (4 horas e 20 minutos por dia, ou seja, 21 horas e 40 minutos por semana). A maior parte das turmas oscila entre 22 (vinte e duas) e 25 (vinte e cinco) crianças.

A observação foi feita na forma de registro cursivo, isto é, foram minuciosamente descritas as atividades e dinâmicas interacionais ocorridas no espaço da escola, durante o tempo de observação. Seguindo a proposta interacionista para o processo de investigação, tomei como unidade de estudo o “ato social” (Mead, 1934/1967), ou seja, o conjunto de atos produzidos pela interação de diversas pessoas em um contexto determinado. Isso significa tratar a interação professor-criança como um conjunto de atos recíprocos a compor um todo mais amplo: um “ato social” no sentido meadiano.

2 Tempo social, tempo escolar e ritmo infantil

As teorizações sobre processos de resistência ao controle em sala de aula (Apple, 1989, 1995; Bernstein, 1996) nos fazem reconhecer que, na sociedade em que vivemos, o processo educativo escolar se insere nos ritmos da vida social, razão pela qual o educador define as atividades cotidianas infantis e suas relações com o horizonte temporal de referência dado pelo tempo social. Por ser o idealizador do projeto temporal da criança, ele busca imprimir determinadas formas de encadeamento das atividades educativas no tempo, e no espaço, em termos de proximidade ou de distanciamento em relação ao tempo social dominante na sociedade. Os autores nos permitem refletir que o encontro entre o professor e o aluno freqüentemente vive a tensão entre dois modos de interação com o tempo, ou seja, o projeto temporal do professor, marcado pela organização da produção social, e a vivência temporal pela criança, marcada por múltiplos e móveis vínculos com o tempo rítmico das experiências estabelecidas pelas interações mais imediatas com os outros (reais ou imaginários) envolvidos em seu mundo. A referência ao tempo social no interior da escola mostra que o encontro da lógica de organização temporal própria ao mundo do adulto, com aquela da criança supõe alguma forma de controle, por parte do educador, e modos de resistência a ele, por parte das crianças, visto que em qualquer proposta educativa, mesmo nas pedagogias ativas, há finalidades definidas pelos participantes do contexto de envolvimento de cada criança, pois há sempre códigos de sociabilidade a serem aprendidos. (Bernstein, 1996; Perrenoud, 1995). A criança não necessariamente se identifica com aquilo que o professor oferece a ela, de modo que suas condutas podem corresponder ou contradizer as expectativas dos adultos em determinadas situações, podendo ocorrer resistência à sua ação educativa, pois principalmente

quando a temporalidade da produção capitalista é assumida imperativamente pelo adulto freqüentemente penetra a outra a fim de submetê-la a regulações, com vistas a obter níveis diferentes de racionalidade e eficácia, estabelecendo padrões de conduta vistos como adequados aos alvos sociais almejados. Porém, muitos limites são interpostos a essa ação de conter, absorver a outra temporalidade, jamais havendo sucesso total nessa ação (Sant’Ana, 2003, p13).

O adulto procura levar a criança a compartilhar o seu sistema de significações da realidade. Ele almeja que a criança se identifique com o projeto para ela idealizado e assuma um conjunto de atitudes por ele valorizadas. Então, a criança é defrontada com uma gama de experiências concretas voltadas para tomar para si o referencial de conduta do outro. É o jogo interacional o canal privilegiado para a revelação da dinâmica

que move os encontros e desencontros entre o projeto do adulto e a experiência da criança, enquanto organizações temporais diante da realidade do tempo social. Na sala de aula, uma sempre esbarra na outra, de modo que quando o tempo social do ritmo da produção capitalista se impõe como dominante, “os conteúdos formais da escola ganham peso no ordenamento da rotina, quando a segunda domina é a interação desobrigada, as necessidades e desejos mais imediatos, mediados pelo mundo sociocultural, que ganham força na sala de aula” (Sant’Ana, 2003, p 13). Neste caso, se imprime ao ritmo escolar um desencadeamento de atividades no tempo e no espaço com vistas ao cerceamento da temporalidade própria às interações mais cotidianas e espontâneas, a controlar demasiadamente o outro, a impedir a manifestação de sua subjetividade e a desprezar a sua historicidade. Desse modo, uma preocupação com a intensificação da velocidade das aquisições valorizadas pela escola leva a um ritmo temporal dominado pelo produto em detrimento do processo formativo.

Na mesma linha de raciocínio, Mead não considera legítimo trazer para a sala de aula o trabalho alienado próprio à atividade fabril, a produzir um desencadeamento das atividades no tempo muito integrado ao tempo social de produção de mercadorias. Para ele, a escola não pode antecipar a forma de organização de atividades próprias ao trabalho servil, dominante na sociedade mais ampla, sob o risco de definhar a mente da criança.

É possível refletir, a partir de Mead, que organizar a escola assim se torna mais um impeditivo à transformação da sociedade, inclusive a mudar o trabalho fabril, pois as crianças deixam de conhecer outras possibilidades de organização da vida social, em que a pessoa possa se afirmar mais plenamente na atividade, permitindo a ela utilizar toda a sua capacidade criativa, cognitiva e afetiva na produção social.

Mead apresenta a imagem do “jardim de infância” como um espaço de trocas baseadas no modelo da comunidade. Um lugar em que as crianças trocam experiências entre si e com os adultos, conhecendo os processos vitais envolvidos nos fenômenos físicos e sociais. Nele, os interesses apresentados pelas crianças, tais como: a manifestação e o desenvolvimento da vida, os jogos e as brincadeiras infantis, se transformam em experiências marcadas por uma temporalidade muito própria, mais próxima do que denominamos “tempo cíclico”, ou seja, o tempo dos processos de reprodução da vida e dos acontecimentos sociais próprios às comunidades tribais e camponesas.

Defende Mead (1898, 1910) que a criança viva experiências sem a responsabilidade social da vida do adulto. Que a preparação das crianças para a vida social se dê no contato com as atividades dos adultos, experimentando as tarefas de reprodução da vida biológica e social, mas sem o peso e a responsabilidade que tais atividades acarretam para os primeiros. É um modelo de aprendizagem mais comum ao mundo comunitário, que não produz uma separação absoluta entre as tarefas da criança e as do adulto. Mead (1910) faz menção à sociedade indígena para pensar a educação das crianças, valorizando a participação delas nos rituais cotidianos, para defender uma idéia de integração do mundo da infância ao mundo da adultez através do compartilhar de experiências comuns, necessárias à formação de um indivíduo mais completo.

2.1 A rotina escolar

Na escola pesquisada, existe uma estruturação básica da rotina geral (a seqüência das atividades difere conforme a professora, mas do ponto de vista geral, sofre poucas variações), o que já oferece, de antemão, uma visão geral da estrutura de trabalho do estabelecimento. Isso nos permite que visualizemos um quadro significativo para a compreensão da dinâmica escolar, apresentado logo abaixo.

A rotina é aqui apresentada conforme uma disposição temporal da distribuição das atividades presentes no cotidiano da pré-escola observada, procurando-se, então, evidenciar os elementos mais significativos para reflexão das experiências vividas pelas crianças.

2.1.2 Resumo das atividades comuns da rotina

Duração	local	Atividade
15 a 20 m	Sala	Entrada: saudação, oração, canto, guarda de material
05 a 10 m	Sala	Contagem de crianças
10 a 30 m	Sala	Retomada da lição de casa: trabalho com palavras e letras do abecedário, projeto “Livro em minha casa”. Ou “Hora da Novidade” e aula de filosofia (ano 2002)
05 m	Sala	Escolha do ajudante do dia
05 a 15 m	Sala	Localização no tempo e no espaço: calendário, cabeçalho.
05 a 10 m	Sala	Clima
01:20 a 1:50 h	Sala	Lição de classe: leitura e escrita, formas geométricas, contornar e colorir desenhos em folha mimeografada.
15 m	Sala	Merenda: higiene, oração, canto e alimentação
20 m	pátio	Recreio
08 m	Sala	Relaxamento com música e tomar água
15 a 20 m	Sala	Lição para casa
20 a 40 m	Sala ou pátio	Atividades diversificadas: jogos, brincadeiras, pintura, modelagem, ida ao parquinho ou à biblioteca, ensaios etc.

Além de uma oração e músicas de saudação, o início do dia letivo apresenta atividades que são repetidas todos os dias na escola observada:

A) Informações sobre o tempo: que dia é hoje? Que dia foi ontem? Como está o tempo hoje?

B) Contagem das crianças (crianças contam os meninos e meninas presentes na classe). Colocam-se as seguintes informações na lousa: Quantos vieram? Quantos faltaram? Nomes dos que vieram e/ou dos que faltaram são colocados no quadro ou dispostos em cartões afixados em murais.

C) Escolha do ajudante do dia. Por ser uma função muito disputada, costuma haver um rodízio entre os alunos e o escolhido cumpre o papel de auxiliar o professor em diversas atividades cotidianas.

D) A unidade trabalhada de acordo com a programação oficial.

E) Merenda/recreio.

F) Atividades diversificadas.

Ida ao parquinho, ao local de pintura no azulejo (no pátio) e à biblioteca são escalonadas pelo estabelecimento. As demais atividades, o professor as organiza e distribui no tempo e no espaço da sala.

Porém, há momentos de mudança nessa rotina, principalmente em função das datas comemorativas (festa junina, dia da família etc) que alteram o cotidiano. Um tempo expressivo do período letivo é utilizado com os temas vinculados a essas datas. As crianças ensaiam canções, produzem materiais, ensaiam representações teatrais etc.

O dia das mães é comemorado com um presente confeccionado pela criança. A semana das crianças é comemorada com alimentos mais gostosos, passeios em locais que apresentam a possibilidade de brincar, nadar, conversar etc.

Certos acontecimentos da vida social também podem produzir mudanças nas atividades cotidianas: ida ao funeral de uma pessoa significativa para a escola, ida ao circo, participação em festividades etc.

Há variações entre professoras do mesmo estabelecimento, durante um mesmo dia de trabalho, embora a maior parte das atividades se repita igualmente em todas as salas. As professoras recheiam o planejado com aquilo que elas que consideram importante. Uma das professoras observadas (a professora Flor de Liz¹), do segundo período, antecipa o tempo todo o conteúdo de leitura e escrita do terceiro período, enchendo as crianças de tarefas; uma outra (a professora Flor de Lótus), que recebe as crianças mais jovens, preenche o planejado com trocas afetivas, trabalhando bem lentamente o conteúdo considerado mais propriamente pedagógico.

A maior parte das tarefas planejadas tem ênfase na escrita, é idêntica para todas as crianças e privilegia o trabalho individual, mesmo com as crianças sentadas juntas. Além disso, são tarefas fechadas, cujos passos requeridos para a sua concretização já estão definidos *a priori*, impondo onde começa e acaba a atividade, não havendo abertura para o novo. Trata-se de atividades fragmentadas, com uma alternância rápida de pequenas tarefas, o que faz com que aparentem ser relativamente fáceis.

O escalonamento dos elementos da rotina não é rígido, havendo intercâmbio entre eles conforme as exigências imediatas colocadas para a concretização das atividades. Mudanças na seqüência das atividades também decorrem da necessidade de organizar os ensaios das crianças (para festa da família, festa junina etc.) ou de sobra de tempo de alguma atividade prevista para durar mais tempo.

2.2 O tempo despendido em cada atividade

O tempo gasto em cada atividade é um elemento importante para apreciação, favorecendo uma compreensão mais ampla dos objetivos educativos selecionados pela pré-escola. Trata-se da apreensão do peso de cada uma das atividades no cotidiano educativo, para a melhor compreensão das experiências formativas vividas pelas crianças.

Na referida escola o tempo despendido em atividades de leitura e escrita é o maior. A verificação da lição de casa e as instruções para o dia seguinte, junto com a lição de classe, ocupam uma parte expressiva da

¹ Os nomes de todas as Professora são fictícios.

jornada da criança na escola. Metade do tempo que a criança permanece na escola é despendido em atividades específicas de leitura e escrita (lição de casa e de classe) fora o tempo despendido em atividades não específicas de leitura e escrita (calendário, escolha do ajudante do dia, localização no tempo e no espaço e clima e em algumas atividades diversificadas). As atividades voltadas para a aprendizagem de letras, palavras e frases, iniciadas com determinada letra do alfabeto, se estendem inclusive para a esfera familiar.

A criança tem uma jornada suplementar cumprida em casa. Em uma reunião ocorrida na escola (24/04/2001), registrei em meu diário de campo a queixa de uma mãe de que passa muitas horas do dia ajudando sua filha (uma criança de quatro anos de idade, freqüentando o segundo período) a fazer a tarefa de casa. Mesmo nos fins de semana, as crianças têm tais tarefas, devendo a família se organizar para garantir a sua concretização, pois as educadoras exigem justificativas para o não cumprimento de tal responsabilidade familiar.

Isso é indicador de que a pré-escola investigada tem pressa em assegurar o desenvolvimento de competências comunicativas vinculadas à leitura e à escrita. Por isso, as atividades relativas ao desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem oral (em menor grau) prevalecem dentro e fora da escola. Isso é indicativo de uma realidade que exclui o brincar da vida escolar pois o modelo da escolarização impera, desrespeitando as necessidades da criança (Kishimoto, 2001).

O espaço e o tempo vistos como abertos para as possibilidades lúdicas, pelas professoras, são bem demarcados, sendo o recreio o momento de interação menos administrado, mais livre para a brincadeira e o jogo (de duração de 20 minutos). Atualmente, o parquinho só pode ser usado conforme o escalonamento programado pela escola (uma turma por dia, durante o recreio), o que, segundo as educadoras, exige que ele seja cercado (é uma das propostas da escola) para restringir o acesso a ele de crianças não autorizadas (daquelas não autorizadas a usá-lo em determinado dia e hora). Além disso, crianças podem brincar com seus brinquedos (em caso de a professora autorizar), usar o campo de futebol para jogar bola (já esteve proibido porque a bola caía na rua), correr (mas não muito, pois podem se machucar) e brincar na casinha (somente as meninas).

Desse modo, só na situação de recreio e nos poucos momentos destinados a atividade da brincadeira é que a criança pode ser mais ativa e livre, embora sob a vigilância das educadoras que cuidam para que não haja acidentes, em uma orientação com maior ou menor diretividade, a depender das características pessoais de cada uma das educadoras. O outro momento franqueado à experiência lúdica, só visto no ano 2002, é aquele em que as crianças podem brincar com os brinquedos trazidos de casa, ocorrendo uma vez por semana e em um espaço de tempo curto (de 15 a 30 minutos). Apesar disso, as crianças aguardam ansiosamente por esse momento, razão pela qual algumas professoras usam isso como pretexto para produzir um aumento do ritmo do trabalho dizendo coisas do tipo: *Se vocês não acabarem logo essas tarefas não sobrar tempo para brincar* (vi uma situação em que só sobraram cinco minutos para a brincadeira).

Foge aos objetivos deste trabalho uma análise mais acabada dos tipos de jogos e brincadeiras visualizados na escola durante o desenvolvimento da pesquisa. Apesar disso, é possível afirmar que a oferta de “jogos pedagógicos” é dominante, o que revela o projeto escolarizador do estabelecimento. Para Leontiev (1998) os “jogos pedagógicos” não apresentam o mesmo valor formativo dos “jogos simbólicos”, muito mais

importantes para a criança desenvolver o conhecimento do mundo, dos outros e de si. Na mesma linha de reflexão, Kishimoto enfatiza que o predomínio daquele tipo de jogos é revelador da não valorização para “a função simbólica, a criatividade e a socialização da criança” (2001, p. 235).

3. A oposição brincadeira *versus* trabalho

Na organização das atividades, os momentos de brincadeira e os momentos de trabalho são bem distintos e demarcados. A oposição brincadeira *versus* trabalho está presente na maior parte das atividades desenvolvidas na pré-escola pesquisada, não podendo a criança brincar no horário destinado ao trabalho. Em algumas situações, certas crianças não resistem, fugindo à norma estabelecida. Vejamos dois exemplos ocorridos na sala da profa. Tulipa:

(observação de 17/05/2002)

Cr: (*menina para menino*) Eu vou passar maquiagem.

Prof.: (*não entende o que conversam*) Você está ensinando ela. Isso!

[Pesq.: *Um menino e uma menina transformam seus dedos em revólver e se dão tiros mútuos*].

Cr: Oh tia, minha mãe se chama Débora.

Prof.: Podem fechar o caderno e pegar a massinha.

[Pesq.: *Uma menina ergue sua própria blusa e tira um ursinho. Antes ela brincava de massinha, escondida*].

(observação de 14/05/2002)

Prof.: Fulano, por que sua mesa está tão suja assim?

Cr: (*menina*) É porque ele está brincando de massinha.

[Pesq.: *Vejo uma cobrinha rosa, feita de massa de modelar, escondida em sua mão*].

Prof.: Vá lavar suas mãos.

As crianças vivem a experiência de ter de postergar a realização de seu desejo de brincar em nome dessas atividades, julgadas importantes para a sua vida social. Precisam aprender a controlar seus impulsos dirigidos ao prazer imediato e orientar sua atenção para a aprendizagem. Mas, para algumas, uma vez ou outra, não dá para resistir à tentação de ter coisas interessantes por perto e não poder brincar com elas, o que leva ao desfrute de um prazer proibido, ao escaparem do olhar da professora e experimentarem coisas estranhas à aula.

Fica claro, pela análise da rotina instituída, que há uma função específica para o jogo e a brincadeira na rotina escolar: mesclar atividades para que a aula não fique tão cansativa e, de certa forma, oferecer algumas experiências prazerosas para o aluno, para que ele agüente o regime disciplinar imposto ao seu corpo. Ao mesmo tempo, são disfarçadas de brincadeiras certas atividades, de modo a impedir a resistência da criança à tarefa.

Apesar das professoras terem participado de cursos de capacitação que enfatizam a valorização da brincadeira para a formação afetiva, cognitiva e social da criança, o tempo dedicado à brincadeira livre nos indica, contudo, que esta ainda é concebida em termos de recreação, como uma pausa para a recuperação das forças infantis para o trabalho considerado sério.

Assim como outras atividades da escola, a aula de filosofia ilustra isso. Às vezes, a profa. chama de brincadeira atividades que simplesmente almejam fortalecer a capacidade de seguir regras e ordens por parte da criança. Vejamos um exemplo em que esse provavelmente fosse o alvo da profa. Hortência (observação de 06/05/2002):

Prof.: O ônibus chegou e a brincadeira como ficou? Se vocês colaborassem, nós já teríamos acabado e já estaríamos brincando.

[Pesq.: *As crianças fazem fila para sair. Lá fora, a professora inicia uma brincadeira em que quem está à frente do grupo ordena como ele vai andar: passos de formiga (curtos), elefante (longos) ou de cachorro (agachado)*].

Prof.: Vocês vão ficar desse lado. Eu vou ser a mamãe. Vocês vão falar: Mamãe, posso ir?

Digam: Mamãe, posso ir?.

Cr: Mamãe, posso ir?.

Prof.: Dois passos de elefante.

Cr: Mamãe, posso ir?

Prof.: Dois passos de elefante.

Prof.: (*crianças agacham*) É andando. Abaixado só cachorro e gato.

Cr: Mamãe, posso ir?

[Pesq.: *As crianças parecem gostar da atividade. Quando chegam até o final, a professora diz: A fulana fica aqui como mamãe e nós vamos para lá. O exercício é repetido sob a direção da menina. Deu a hora e as crianças se dirigem ao ônibus. Elas pedem para a professora brincar disso novamente outro dia*].

Aprender a seguir ordens parece ser a principal função dessa “brincadeira”, não tendo uma função formativa progressista e favorecedora da autonomia. Algumas outras atividades denominadas brincadeiras pelas professoras também têm como orientação primordial levar a criança a aumentar o seu nível de tolerância às instruções dadas por elas (no terceiro período, muitas crianças parecem não tolerar mais ouvir as mesmas instruções sobre os exercícios mimeografados).

Para as professoras, a aprendizagem mais importante decorre dos exercícios mimeografados por elas produzidos. A interação social entre as crianças propiciada pelos jogos e brincadeiras não detém a mesma visibilidade educativa que tais exercícios.

O trabalho com o jogo e a brincadeira consiste em uma pedagogia a exigir um ritmo mais lento de aprendizagens. Os seus resultados são imprevisíveis, as seqüências não claramente delimitadas, tornando-se difícil comparar rendimentos, pois as tarefas não apresentam uma padronização definida exigindo uma avaliação global e intuitiva. Em oposição a isso, as professoras desenvolvem atividades que ambicionam a visibilidade das etapas do processo de trabalho, operando prioritariamente por mecanismos abertos de controle da tarefa. O poder tem seu lugar mais definido, concentrado nas autoridades, na demarcação rígida

do espaço físico, na subjugação do corpo através do controle do movimento etc. Dada a sua visibilidade, isso também pode favorecer a algumas crianças a identificação do poder e criar mecanismos para lidar com ele (em algumas turmas, isso ocorre mais que em outras).

Perrenoud (1995) nos permite pensar que as condutas exigidas da criança, na pré-escola estudada, tanto ensinam a viver na organização escolar quanto em outras organizações voltadas para o mundo do trabalho. A aquisição dos rudimentos de leitura e escrita se dá concomitantemente a outras aprendizagens fundamentais, necessárias ao desempenho de funções produtivas no mundo das organizações, tais como: o respeito às normas quanto ao método de trabalho, o tempo e o ritmo exigido para a produção, as autoridades a consultar em cada uma de suas etapas etc.

Portanto, as atividades oferecidas e o seu modo de organização do processo educativo parecem se articular com experiências sociais mais extensas, dignas de transposição para organizações de outra natureza que não a escolar. O viver em uma organização como a escola ensina a criança a interagir, a refletir e a se conduzir de um modo específico. A criança aprende algo sobre a relação com os outros, com a autoridade, com a regra e com as tarefas lá executadas. Trata-se de um mundo regulado por normas a orientarem diversas dimensões de seu agir, definindo limites concretos para a sua expressão no mundo. Suas regras são múltiplas, abrangentes e de difícil arrolamento para classificação, pois algumas delas não estão explicitadas.

A reflexão sobre a resistência das crianças às tarefas permite trazer alguns elementos da interação social não planejada e nem sempre controlada pela professora. A perspectiva de Mead permite que pensemos que certos movimentos de resistência sejam identificados como um movimento de autonomia da criança, na busca, não necessariamente consciente, de liberdade de escolha e autogoverno. Nessa perspectiva, alguns movimentos de resistência da criança à tarefa imposta seriam ações contra a excessiva heteronomia colocada por situações diversas.

As crianças, em maior ou menor grau, na medida em que desenvolvem a capacidade reflexiva, reinterpretam as situações em função de suas experiências mediatas e imediatas e dão novas respostas a certas situações. Tratadas como “aluno” e não como criança, algumas reagem a essa despersonalização por meio de diferentes formas de resistência à tarefa.

Isso depende principalmente do grau de controle que a professora exerce sobre a classe e dos objetos disponíveis à disposição da criança. Na sala de aula, lápis são conectados a borrachas e viram martelos; lápis e giz de cera são pareados em experiências de comparação de tamanho, são quebrados em experimentos de divisão e recomposição do todo, e assim por diante. Para as professoras, o conhecimento valorizado não é esse nascido do acaso promovido pelas interações sociais. Estar sentados em volta de uma mesa, apenas com o material a ser usado em uma etapa de uma determinada tarefa, ou estar diante de uma diversidade de objetos (como os cantos, muito valorizados na educação infantil), define certos limites para a interação social se realizar, favorecendo algumas atividades e impedindo outras.

Em duas das turmas observadas, as professoras aumentaram demais a quantidade de exercícios mimeografados oferecidos às crianças (três lições antes do recreio) que, porém, não atendiam ao ritmo imposto. Quando tocava o sinal do recreio, a professora se via obrigada a recolher as tarefas incompletas para retomada em outra ocasião. Os conflitos entre crianças e professora ocorriam freqüentemente, com recusa

daquelas em ouvir as instruções de preenchimento das folhas mimeografadas (crianças conversam, não prestam atenção no que a professora está falando e, uma vez ou outra, até repetem para os colegas de mesa, em tom de zombaria, as instruções dadas).

Junto com a competência da leitura e escrita, a escola pesquisada ensina a criança a ganhar competência na resposta a tarefas repetitivas e estruturadas. Se for verdade que a experiência institucional favorece a modelação da capacidade de reflexão e ação do sujeito, as atividades construídas na pré-escola investigada podem cooperar para a formação de rotinas intelectuais muito formalizadas na construção dos esquemas gerais de pensamento que darão suporte para as aprendizagens subseqüentes.

Os tipos de competências que a escola estimula a formar, no que diz respeito à relação com os outros e na vida organizacional, parecem estar ligados à idéia de um trabalhador zeloso e cumpridor de suas obrigações sociais, apto ao desenvolvimento de tarefas parciais e repetitivas, muitas vezes destituídas de sentido para a pessoa. É uma possibilidade de formação rechaçada por Mead (1896, 1898) ao chamar a atenção para o seguinte aspecto da educação de crianças: quando a escola copia os processos fabris, na sua organização interna, em vez dos processos de vida real, os motivos para a permanência da criança ali não decorrem do tipo de tarefas (fragmentárias) ali executadas, mas de motivos alheios à tarefa em si.

Na citada escola, os motivos que impulsionam as crianças para o cumprimento de determinadas tarefas não são o prazer da tarefa em si, e sim uma gratificação externa à tarefa: poder brincar. Enquanto as crianças estavam no segundo período, a maioria parecia aderir à tarefa dado o seu caráter de novidade. No terceiro período, a repetição dos mesmos tipos de exercícios, a requerer as mesmas soluções (muitas vezes já antecipadas pela professora quando ela primeiro faz o exercício na lousa, franqueando à criança só a possibilidade de cópia), parece desestimular muitas crianças. Várias situações observadas são indicadoras disso, sendo exemplar uma ocorrida na sala da professora Tulipa (dia 15/05/2002) em que a professora utiliza o interesse das crianças em ir ao parquinho para fazer com que suportem e façam mais rapidamente a tarefa proposta:

Prof.: Quem quer ir para o parquinho? Levanta a mão.

Prof.: (*todos levantam*) Então vamos olhar aqui o I maiúsculo e o i minúsculo.

Prof.: (*mostra folha mimeografada*) Que bicho é este aqui?

Cr: Lagarto.

Cr: (*uma menina acerta*) Iguana.

Prof.: (*mostra a folha mimeografada*) Olha o que está escrito aqui.

A cadência e o ritmo do processo educativo, relacionados ao nível da intensidade das tarefas, são entrecortados pela ação das crianças. Ao controle do tempo e dos movimentos, definidos pela professora, muitas crianças interpõem resistências, uma vez ou outra, desafiando soluções a meio termo entre as demandas da professora e as suas. Não necessariamente de modo consciente, as crianças exercem um certo controle sobre a intensidade e o ritmo do trabalho (Perrenoud, 1995), o que leva a ajustes entre o professor e a criança na condução das atividades.

4 Escolarização versus socialização

A noção de autonomia que perpassa o trabalho das professoras aponta para um exercício futuro. Aprender a ler, escrever e calcular é o referencial a nortear o trabalho da professora, que vê nessas competências educativas o caminho para a autonomia comunicativa da criança, a ser conquistada durante o percurso escolar. O temor do fracasso da criança no ensino fundamental move a ação educativa da escola, o que as professoras percebem como sendo um fracasso também delas. Para elas, ser cidadão é contar com as competências que a imersão dos sujeitos no mundo da escrita permite. As educadoras vivem a contradição entre educar para o ensino fundamental, antecipando as competências ligadas a esse nível de ensino, e contra o fracasso escolar, e educar para o desenvolvimento das capacidades expressivas mais amplas da criança, o que sempre aparece nas suas falas. Em uma reunião com os pais (7/05/2001), a fala da supervisora da escola ilustra isso:

Supervisora: O objetivo principal da pré-escola é a socialização. Não existe aqui a preocupação com a leitura e a escrita. Ela acontece de forma espontânea. Não é do jeito que a professora quer, mas do jeito que a criança faz.

[Pesq.: *Em seguida, a professora da turma distribui os ditados feitos com as crianças para que os pais vejam o seu desenvolvimento na escrita*].

Um pai diz: A minha filha faz tudo. O problema que nós temos é fazê-la sair de casa. Depois que entrou no ônibus passa. Depois que nasceu o irmãozinho, ela chora porque não quer sair para vir para a escola.

Pesq.: *A supervisora pedagógica diz que a criança é como uma caixinha de surpresa. É difícil saber o que tem dentro dela.*

A professora fala de duas crianças (gêmeas) na mesma sala. Diz que a menina faz tudo para o menino, e que ela tem separado os dois porque acha que não é bom isso ocorrer.

Pesq.: *A supervisora pedagógica escreve na lousa as fases da escrita: 1) pré-silábico: a) restrito, b) evoluído; 2) Silábico-alfabético; 3) Alfabético. Depois explica as características de cada uma das fases para os pais.*

Depois de afirmar que o objetivo principal da pré-escola é a socialização, a coordenadora enfatiza o tempo todo as etapas da aquisição da escrita, mostrando um ditado desenvolvido com as crianças (relativo ao primeiro bimestre, no segundo período, referindo-se a crianças entre quatro a cinco anos de idade). O elemento mais importante para a escola parece ser a classificação e a progressão da crianças em tais fases da escrita e não os processo formativos mais amplos propiciados pela experiência interacional das crianças entre si e com os adultos.

5 Considerações finais

As professoras observadas parecem não considerar a brincadeira como atividade formativa, razão pela qual mostram maior valorização de tarefas intelectualistas associacionistas e de memorização. Além disso, a valorização excessiva da brincadeira se choca com interesses que elas procuram conciliar, ou seja, o da criança em brincar, as expectativas da família, as da escola que vai receber o aluno.

Para Mead (1898, 1910, 1934/1967), o valor do “jardim de infância” se relaciona com o viver experiências abertas, que permitam várias possibilidades de desenlace. Desse modo, o jogo e a brincadeira promovem interações em que a criança lida com situações desafiantes, sem a ameaça que as situações da vida real apresentam. Na escola pesquisada isso não se dá, pois as educadoras atuam buscando antecipar as competências básicas exigidas no ensino fundamental ao mesmo tempo em que buscam prevenir o fracasso escolar, em uma atmosfera disciplinadora e de controle. As crianças, por outro lado, se movem entre as rotinas impostas pelos educadores, as expectativas de suas famílias e a vontade de brincar, experimentar e conhecer o mundo. As suas resistências à rotina imposta, por vezes, levam à ampliação da oferta de atividades lúdicas por parte das educadoras. As professoras fazem concessões às exigências das crianças para evitar conflitos em sala de aula, pois quanto mais elas aumentam o ritmo de trabalho mais as crianças criam mecanismos de resistência, impondo novos ajustes de interesses, mesmo que não abertamente explicitados.

Uma sociedade de informação que tem pressa que as crianças aprendam rapidamente a dominar as competências comunicativas exigidas por ela não vê com bons olhos os jogos e brincadeiras livres como o centro das atividades educativas, preferindo atividades mais facilmente reguladas e dirigidas para fins claramente definidos. Quando se tratam de crianças originárias dos setores populares, supõe-se que a sua vida social oferece menores oportunidades para o desenvolvimento de tais competências, razão pela qual essa pressa assume uma forma própria, conduzindo a ações compensatórias e propedêuticas para evitar o fracasso escolar. Por isso, as educadoras fazem prognósticos de fracasso, antecipam o futuro, procurando preparar a criança para a etapa seguinte do ciclo de alfabetização (o terceiro período é considerado a primeira etapa desse ciclo), pois temem o fracasso da criança, o que seria um fracasso também delas.

Acreditando que as crianças vão adentrar em um mundo mais rigidamente organizado que a pré-escola, as professoras procuram preparar a criança para essa nova etapa de sua vida, oferecendo atividades voltadas não somente para as competências mais propriamente pedagógicas (leitura, escrita e um pouco de matemática) quanto para as competências relacionais exigidas para a manutenção da criança no sistema escolar; por isso, há uma ênfase tão grande na obediência às normas e às autoridades, obediência considerada necessária ao sucesso futuro da criança no sistema escolar. Nem fracasso na escola, nem fracasso na vida. Ensinar a viver em uma organização é a responsabilidade assumida pelas educadoras na condução das atividades na pré-escola.

Em suma, o trabalho desenvolvido pelas professoras reflete valores e projetos de educação para as crianças, que, no projeto temporal construído na escola, aparecem referenciados intimamente no tempo social capitalista. A noção de autonomia que preside as escolhas de atividades aposta no desenvolvimento de competências comunicativas necessárias à vida em uma sociedade letrada que valoriza a expressão escrita, em detrimento de outras linguagens expressivas.

Kishimoto (2001) reflete caminhos para mudanças nessas práticas escolarizantes. Considera a autora que a inclusão no currículo dos cursos de formação de educadores de teóricos que refletem o brincar é insuficiente para a transformação da prática pedagógica, se fazendo necessárias análises do cotidiano escolar a partir de uma pedagogia transformadora que procure ultrapassá-lo, em direção ao compartilhar de

concepções de criança e de educação infantil que valorizem a expressão e a socialização desde os cursos de formação inicial e continuada, retomadas pela equipe da escola, com apoio da família e da comunidade, dentro de uma política pública que sustente essa perspectiva (p. 244)

Assim, a educação infantil pode assumir sua real função formativa. Como Mead, defendemos de que a escola deve acolher e tratar com seriedade as questões trazidas pela criança, em uma atmosfera acolhedora de sua expressão, transformando-as em experiências formativas de autonomia. Seria esse o caminho para as escolas cultivarem um processo educativo a ajudar as crianças a se tornarem cidadãos críticos e ativos na vida social.

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. *Educação e poder*. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul/dez.2001.
- LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKII, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.
- MEAD, George H. (1934/1967). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press. Disponível em <<http://spartan.ac.brocku.ca/lward/>>. Acesso em agosto 2002.
- _____ (1898). *The child and his environment*. Transaction of the Illinois Society for Child-Study 3, p. 1-11. Disponível em <<http://spartan.ac.brocku.ca/lward/>>. Acesso em agosto 2002.
- _____ (1896). *The relation of Play to Education*. University Record 1, n. 8, p. 141-145. Disponível em <<http://spartan.ac.brocku.ca/lward/>>. Acesso em agosto 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto:Porto Editora, 1995.
- SANT'ANA, R. B. *Experiências formativas em pré-escola: sob a perspectiva da psicologia social de G. H. Mead*. 2002. Tese (Doutoramento em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.
- SANT'ANA, R. B. A pesquisa interacionista e a investigação da escola. *Vertentes*, São João del-Rei, n. 22, p. 07-18, jul/dez.2003.