

RENATA CARVALHO RIBEIRO

RELAÇÃO ENTRE PARES
Cultura Infantil e a Hora do Lanche: momento de praticar

Rio de Janeiro
2005

Renata Carvalho Ribeiro

RELAÇÃO ENTRE PARES
Cultura Infantil e a Hora do Lanche: momento de praticar

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia do Centro de Ciências
Humanas da UNIRIO, como requisito ?
para obtenção do grau de graduação
orientada pela professora
Sandra Albernaz.

Rio de Janeiro
2005

DEDICATÓRIA

**A MINHA QUERIDA SOBRINHA
AMANDA
PELO AMOR E CARINHO DE TODOS OS
DIAS, PELA CUMPLICIDADE E
AMIZADE, PELO COMPANHERISMO E
ATENÇÃO, PELA FORÇA E APOIO EM
TODOS OS MOMENTOS, E, PELA
INSPIRAÇÃO QUE ME DÁ DESDE SEU
PRIMEIRO SEGUNDO EXISTENTE EM
MINHA VIDA**

AGRADECIMENTOS

PRIMEIRAMENTE À DEUS E A SANTA
RITA DE CÁSSIA
AOS MEUS PAIS, MINHAS IRMÃS E MEU
CUNHADO
PELO AMOR E POR ESTAREM SEMPRE
AO MEU LADO
A QUERIDA AMANDA
PELO COMPANHERISMO E CARINHO
A MINHA ORIENTADORA SANDRA
PELA DEDICAÇÃO, FORÇA E APOIO
AS MINHAS AMIGAS ISABELLA
OLIVEIRA (EM ESPECIAL), JULIANA
SIXEL, FLÁVIA CUNHA, MARCELA DOS
REIS E JULIANA TORRES
PELA CAMINHADA JUNTAS, PELA FIEL
AMIZADE, PELA COMPREENSÃO,
FORÇA, APOIO E PELO CARINHO
AO GUSTAVO
PELA FORÇA, ENERGIA, CARINHO E
POR ACREDITAR EM MIM
A PROFESSORA MARIA ÂNGELA
PELA FORÇA E APOIO
A AMIGA DAYANA E SUA MÃE SÔNIA
PELO CARINHO E OPORTUNIDADE
PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA
ÀS CRIANÇAS DO GRUPO II LUA
PELO CARINHO A CADA DIA NA
PESQUISA
A PSICÓLOGA SUELI
PELA IMENSA FORÇA, APOIO, E POR ME
FAZER ACREDITAR EM MIM

TUDO O QUE EU REALMENTE PRECISO SABER APRENDI NO JARDIM DE INFÂNCIA

A maior parte do que eu realmente preciso saber sobre como viver, e o que fazer, e como ser, eu aprendi no Jardim de Infância. A sabedoria não estava no topo da montanha da escola, mas lá no pátio de areia do Pré-Escolar.

Essas são as coisas que aprendi: Reparta tudo. Jogue limpo. Não bata nas pessoas. Coloque os objetos de volta onde os encontrou. Limpe sua própria bagunça. Não pegue coisas que não são suas. Peça desculpas quando machucar alguém. Lave suas mãos antes de comer. Puxe a descarga. Pão quente e leite frio fazem bem pra você. Viva uma vida equilibrada. Aprenda alguma coisa e pense alguma coisa e desenhe e pinte e cante e dance e brinque e trabalhe todo dia um pouco.

Tire uma soneca toda tarde. Quando você sai para o mundo lá fora, cuidado com o tráfego, segure firme as mãos e mantenha-se junto. Preste atenção na beleza. Tome conta da sementinha no copinho de plástico. As raízes vão para debaixo da terra e a planta cresce para cima da terra e ninguém realmente sabe como ou por que, mas nós também somos assim, desse mesmo jeito.

Peixinhos dourados, coelhinhos, ratinhos brancos e até a sementinha no copinho de plástico – todos eles morrem. E nós também.

E então se lembre do livro sobre João e Maria e a primeira palavra que você aprendeu, a maior palavra entre todas: OLHE. Tudo o que você precisa saber está lá, em algum lugar do Jardim de Infância. As leis da convivência, o amor, e as regras de higiene e saúde. A ecologia, a política e a vida saudável.

Pense como seria melhor o mundo se todos nós – o mundo todo – tivéssemos pão quente e leite frio em torno das 3 horas toda tarde, e aí deitássemos com nossos cobertores pra uma soneca. Ou se tivéssemos uma política em nosso país e em todos os países, de sempre colocar os objetos de volta ao lugar onde os encontramos, e de limpar as nossas bagunças e confusões. E ainda é verdade, não importa quantos anos você tenha, que quando você sai para o mundo, a melhor coisa é dar as mãos e se manter junto.

ROBERT FULGHUM
Retirado do Kansas City Times
Setembro 17, 1986

RESUMO

O estudo tem como objetivo discutir e localizar os fenômenos que compõem a cultura infantil, assim como, a forma como as crianças interagem na escola, além de identificar a importância da hora do lanche para elas. Para tal, foram realizadas pesquisas teóricas, buscando conceituações de autores como Vygotsky, Humberto Maturana, César Coll, Philippe Ariès, dentre outros. Realizou-se uma pesquisa de campo, baseada em observações, interagindo ao mesmo tempo com crianças da faixa etária de 4 anos de idade em uma escola particular no município do Rio de Janeiro, através da Metodologia Etnológica, que possibilitou esse acompanhamento da vida escolar. Foram obtidos elementos que permitiram analisar a importância do momento da hora do lanche para as crianças, e, como se dão essas relações entre os pares. Verificou-se que as crianças produzem sua própria cultura, a partir das relações que estabelecem com seus iguais.

SUMÁRIO

Introdução.....	07
Capítulo 1 – Metodologia.....	10
Capítulo 2 – Bases Teóricas.....	12
2.1 – Bases Teóricas da Socialização Infantil.....	12
2.2 – A Criança na Contemporaneidade.....	18
Capítulo 3 – A Sociabilidade Infantil.....	21
3.1 – Brincadeiras.....	21
3.2 – Agressividade.....	22
3.3 – A Amizade.....	23
3.4 – As Relações Hierárquicas entre Pares.....	24
3.5 – Cultura Infantil e o “Languagear”.....	25
Capítulo 4 – Observando a Hora do Lanche e Refletindo.....	27
4.1 – Interagindo e Lanchando.....	34
4.2 – Teorizando em torno da Hora do Lanche.....	45
Conclusão.....	47
Referências Bibliográficas.....	49

INTRODUÇÃO

Meu interesse pelas crianças é algo que vem de berço. Sempre gostei deste contato, e sempre me chamou muito a atenção as interações entre os pequeninos. O que realmente emergiu para a escolha do meu tema no trabalho presente, foi a experiência que tive no meu primeiro emprego, como estagiária de uma turma com crianças de 4 anos de idade, em uma escola particular no município do Rio de Janeiro. A partir daquele meu cotidiano, uma questão me chamou a atenção: como se dão essas relações entre essas crianças, entre iguais?

Através deste trabalho, busquei verificar como se dão as interações entre crianças em uma sala de aula de Educação Infantil com alunos de 4 anos de idade, e, o que caracteriza tais relações.

A interação construtiva com o grupo de iguais favorece e incrementa as habilidades sociais das crianças. Mediante os processos de imitação e identificação que ocorrem nas relações entre semelhantes, as crianças e os adolescentes aprendem as habilidades e comportamentos que devem ser adquiridos e exibidos em um determinado ambiente, o modo de falar, o tipo de indumentária, o estilo do corte de cabelo, a música que se prefere, o que é definido como agradável e desagradável, etc.

Ouve-se freqüentemente sobre os temas que envolvem a relação entre alunos e professores, porém, fala-se muito pouco hoje em dia sobre a interação entre iguais – aluno x aluno. É exatamente nesse ponto onde quero chegar.

Durante a pesquisa de campo, que é uma característica da metodologia escolhida para a realização de tal trabalho (Etnologia), cuja duração pode variar de meses a anos, muitas questões foram levantadas, pois, de acordo com a metodologia etnológica, o pesquisador não tem todas as suas questões preparadas, afinal, é durante sua observação que muitas delas surgirão. Uma das características desta metodologia é o fato de que o pesquisador é o

instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Então, esses dados aparecerão a todo momento, no decorrer da pesquisa.

Realizei uma pesquisa em uma turma de Educação Infantil, com crianças de 4 anos de idade, em uma escola particular localizada na zona sul do município do Rio de Janeiro. Cada dia na escola, meu olhar esteve bem investigativo, atento e livre para receber qualquer informação que despertasse meu interesse com relação às interações das crianças.

Foram observados momentos muito interessantes das crianças, que me despertou grande curiosidade. O principal deles foi a Hora do Lanche. Para alguns de nós isso pode ser visto como uma simples “hora da merenda” mas, não é exatamente assim que pude observar. Então, algumas questões foram levantadas, como “O que exatamente ocorre na Hora do Lanche? Será apenas o momento de sentar e comer o ‘lanchinho’?”

Na Hora do Lanche, as crianças interagem de tal maneira, que são capazes de trocarem idéias, inventarem histórias, buscarem amizades, dentre outros, criando assim, uma troca cultural e mesmo uma formação de uma cultura infantil própria deles, a qual os leva a tornarem-se cada vez mais desenvolvidos psico-socialmente e produtores e detentores de seus próprios saberes.

O trabalho apresentado está organizado em quatro capítulos: no primeiro deles, encontramos André e Dayrell para nos explicar sobre a metodologia escolhida para tal trabalho; autores como , Vygotsky, Berger e Luckmann, Ariès, Coll, dentre outros, aparecem no segundo capítulo para nos mostrar e explicar um pouco de teoria e conceitos relacionados à socialização infantil e a criança na contemporaneidade; no terceiro, a sociabilidade infantil é apresentada, baseada em temas como brincadeiras, agressividade, amizade, relações hierárquicas entre pares e cultural infantil; e, finalizando, o quarto capítulo é caracterizado pelos relatos da pesquisa de campo, ou seja, conta sobre as interações entre os pares,

articuladas com as idéias de grandes autores, buscando assim, uma clara compreensão da maneira que se dão essas relações, e sua importância para as próprias crianças.

CAPÍTULO 1 – Metodologia

Cada indivíduo, ao nascer, vai sendo construído e vai se construindo enquanto ser humano. Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir como suporte no desenvolvimento singular do aluno com sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social.

Segundo Dayrell (1992), apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. Os sujeitos percebem as relações em que estão imersos, se apropriam dos significados que lhes são oferecidos e os reelaboram, sob a limitação das condições dadas, formando, assim, sua consciência individual e coletiva. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas.

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico... (DAYRELL, 1992, p.2).

A partir do momento em que, então, compreendi a escola como um espaço sócio-cultural, onde através das experiências trazidas e praticadas naquele momento, formam-se os conhecimentos de cada indivíduo, encontrei na Etnologia uma maneira de praticar e aprofundar minhas idéias sobre aquele espaço.

Durante a pesquisa de campo, que é uma característica da metodologia escolhida para a realização de tal trabalho, a Etnologia, cuja duração pode variar de meses a anos (este não sendo o caso do trabalho apresentado aqui), muitas questões poderão ser levantadas, pois, de acordo com a metodologia etnológica, o pesquisador não tem todas as suas questões preparadas, afinal, é durante sua observação que muitas delas surgirão. Uma das

características desta metodologia é o fato de que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Então, esses dados aparecerão a todo momento, no decorrer da pesquisa.

Segundo André (1995), a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

A pesquisa etnológica permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

CAPÍTULO 2 – Bases Teóricas

2.1 – Bases Teóricas da Socialização Infantil

Iniciei minha pesquisa, então, indagando uma instigante questão: como se dão as relações entre os alunos? Como ocorre a interação entre esses pares? Mais especificamente, falando de crianças com 4 anos de idade, já que foi um interesse que emergiu através de uma escola que trabalhei com crianças exatamente desta idade. Mas, antes de falarmos sobre as próprias crianças, vamos pensar sobre o que é uma interação social na vida cotidiana.

A realidade da vida cotidiana é partilhada com outros. A mais importante experiência dos outros ocorre na situação de estar face à face com o outro, que é o caso prototípico da interação social. Na situação face à face, o outro é apreendido por mim num vívido presente partilhado por nós dois. Sei que no mesmo vívido presente sou apreendido por ele. Como resultado, há um intercâmbio contínuo entre minha expressividade e a dele. Nenhuma outra forma de relacionamento social pode reproduzir a plenitude de sintomas da subjetividade presentes na situação face à face (BERGER e LUCKMANN, 1985).

A realidade social da vida cotidiana é, portanto, apreendida num contínuo de tipificações, que se vão tornando progressivamente anônimas à medida que se distanciam do “aqui e agora” da situação face à face. Em um pólo do contínuo estão aqueles outros com os quais frequente e intensamente entro em ação recíproca em situações face à face, meu “círculo interior”, por assim dizer. No outro pólo estão abstrações inteiramente anônimas, que por sua própria natureza não podem nunca ser achadas em uma interação face à face. A estrutura social é a soma dessas tipificações e dos padrões recorrentes de interação estabelecidos por meio delas. Assim sendo, a estrutura social é um elemento essencial da realidade da vida cotidiana (BERGER e LUCKMANN, 1985).

No ambiente escolar, o aluno constrói seu próprio conhecimento, mediante um complexo processo interativo no qual intervêm três elementos-chaves: o próprio aluno, o

conteúdo da aprendizagem e o professor, que atua como mediador entre ambos. (COLL e COLOMINA apud COLL, PALÁCIOS e MARCHESI, 1996).

No entanto, os próprios alunos também podem exercer, em determinados momentos, uma influência educativa sobre seus colegas; ou seja, podem desempenhar um papel de mediador, que até então, parecia ser função exclusiva do professor. Essas relações entre os alunos podem influenciar de forma decisiva em processos de aprendizagem, na consecução de determinadas metas educativas e também no desenvolvimento cognitivo e social de cada criança. O importante não é a quantidade de interação, mas sua qualidade.

Sobre o processo de socialização, Schmuck (apud COLL, PALÁCIOS e MARCHESI, 1996) afirma que a interação entre iguais é muito mais freqüente, intensa e variada. Assim, mediante a simulação de papéis sociais nos jogos com os iguais, as crianças aprendem estes papéis e têm a oportunidade de elaborar pautas de comportamentos comunicativo, agressivo, defensivo e cooperativo, que serão essenciais em sua vida adulta. Mediante os processos de imitação e identificação que ocorrem nas relações entre semelhantes, as crianças e os adolescentes aprendem as habilidades e comportamentos que devem ser adquiridos e exibidos em um determinado ambiente, o modo de falar, o tipo de indumentária, o estilo do corte de cabelo, a música que se prefere, o que é definido como agradável e desagradável, etc.

Comparando as experiências de aprendizagem cooperativa com as de aprendizagem competitiva e individualista, podemos dizer que as primeiras favorecem o estabelecimento de relações entre os alunos muito mais positivas, caracterizadas pela simpatia, a atenção, a cortesia e o respeito mútuo, assim como por sentimentos recíprocos de obrigação e de ajuda. Nas situações cooperativas os grupos são, em geral, mais abertos e fluidos e são construídos sobre a base de variáveis como a motivação ou os interesses dos alunos. Essas situações também são superiores às competitivas e individualistas, quanto ao rendimento e à produtividade dos participantes.

É de grande importância a confrontação entre pontos de vista moderadamente divergentes como fator determinante do progresso intelectual. Em uma controvérsia resolvida de maneira adequada, o ponto de partida é a existência de um conflito conceptual, que gera nos oponentes sentimentos de incerteza e um desequilíbrio cognitivo, o que os leva a buscar novas informações e a analisar a partir de perspectivas novas as informações disponíveis. Além destes citados, outros fenômenos interativos como os comportamentos de solicitar, dar e receber ajuda, mobilizam os processos cognitivos responsáveis pela aprendizagem dos participantes.

Todas as funções psicointelectivas superiores aparecem duas vezes, no curso do desenvolvimento da criança: A primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY apud COLL, PALÁCIOS e MARCHESI, 1996).

Para Vygotsky, a interação social é a origem e o motor do desenvolvimento e da aprendizagem. Segundo a teoria histórico-cultural, o indivíduo se constitui enquanto tal principalmente através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo. Mas, para que a apropriação exista, é necessário também que exista internalização, implicando na transformação dos processos externos (concretizado nas atividades entre os indivíduos), em um processo intrapsicológico (sendo a atividade reconstruída internamente). O caminho do desenvolvimento humano segue, então, da direção do social para o individual (REGO, 1995).

A linguagem é, então, para Vygotsky, o instrumento regulador por excelência da ação e do pensamento. Mediante a linguagem, podemos influir sobre a ação e o pensamento das pessoas com as quais interagimos, podendo também de igual importância, influir sobre nossas

próprias ações e pensamentos. A colaboração entre iguais oferece ótimas condições para que os alunos utilizem a linguagem dos colegas para regular a ação e os processos mentais próprios; que utilizem a linguagem própria para guiar as ações e os processos mentais dos colegas; e, sobretudo, que utilizem a linguagem própria para guiar as ações e os processos mentais próprios. Ou seja, para que utilizem a linguagem como instrumento de aprendizagem (COLL, PALÁCIOS e MARCHESI, 1996).

Outro conceito importante para Vygotsky é o de *mediação*. Ele estendeu a noção de mediação homem-mundo pelo trabalho e o uso de instrumentos ao uso de signos. Afirma que a relação do indivíduo com o ambiente é mediada, pois este, enquanto sujeito de conhecimento, não tem acesso imediato aos objetos e sim a sistemas simbólicos que representam a realidade. A partir disso, podemos destacar um papel de destaque para a linguagem, ao considerarmos como o sistema simbólico principal de todos os seres humanos (REGO, 1995).

Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Ele trabalha explícita e constantemente com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural (REGO, 1995).

Outro conceito importante na formulação vygotskyana é o de *zona de desenvolvimento proximal*. A partir da postulação da existência de dois níveis de desenvolvimento, o real – etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança – e o potencial – capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes – , Vygotsky define a *zona de desenvolvimento proximal* como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Refere-se, então, ao caminho

que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real (KOHL, 1995).

Um outro conceito interessante é o de *imitação*. Para Vygotsky a *imitação* não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é demarcada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. Essa atividade não é vista, então, como um processo mecânico, mas como uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para seu desenvolvimento. A *zona de desenvolvimento proximal* é fundamental nessa questão: só é possível a *imitação* de ações que estão dentro da *zona de desenvolvimento proximal* do sujeito (KOHL, 1995).

Mas, quem são essas crianças tão solicitadas na minha pesquisa? Que mundo é esse infantil e como é seu desenvolvimento social?

É importante ressaltar que essas crianças que conhecemos hoje, não foram sempre vistas como são, não foram sempre tratadas como são, e nem tinham o valor que têm nos tempos atuais. Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Neste mundo, não havia local para a infância. As crianças eram como mini-adultos, suas vestimentas eram as mesmas, apenas o tamanho os distinguia.

Por volta do século XIII, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno: o anjo, representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente; o segundo tipo de criança seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus ou Nossa Senhora menina, pois a infância nesta época se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria; e o

terceiro tipo apareceu na fase gótica: a criança nua, que seria, então, a alegoria da morte e da alma que introduziria no mundo das formas a imagem da nudez infantil.

Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos.

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. A família cumpria uma função – assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes – mas não penetrava muito longe na sensibilidade (ARIÈS, 1981).

Somente quando o significado de família foi reorganizado e começou também uma preocupação com a educação, é que o entendimento de infância passou a ser visto com um olhar um pouco mais próximo desse conhecido por nós.

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância, outrora livre, num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato (ARIÈS, 1981). A família, a Igreja, os moralistas, privaram, então, as crianças da liberdade que tinham entre os adultos. Porém, apesar de um forte rigor, era um sentimento muito diferente da antiga indiferença.

2.2 – A Criança na Contemporaneidade

Carlos Drummond de Andrade, em sua obra “O poder ultrajovem”, pode nos mostrar claramente, como são nossas crianças hoje em dia. Elas têm vontades próprias, desejos próprios, auto-confiança, determinação, e acreditam incondicionalmente que suas vontades são possíveis. As crianças percebem seu valor e não se intimidam em nenhum momento em buscar seus objetivos, chegando em muitos casos, a surpreender cada vez mais o mundo ao seu redor.

NO RESTAURANTE

- QUERO LASANHA

Aquele anteprojeto de mulher – quatro anos, no máximo, desabrochando na ultraminissaia – entrou decidido no restaurante. Não precisava de menu, não precisava de mesa, não precisava de nada. Sabia perfeitamente o que queria. Queria lasanha.

O pai, que mal acabara de estacionar o carro em uma vaga de milagre, apareceu para dirigir a operação-jantar, que é, ou era, da competência dos senhores pais.

- Meu bem, venha cá.

- Quero lasanha.

- Escute aqui, querida. Primeiro, escolhe-se a mesa.

- Não, já escolhi. Lasanha.

Que parada – lia-se na cara do pai. Relutante, a garotinha condescendeu em sentar-se primeiro, e depois encomendar o prato:

- Vou querer lasanha.

- Filhinha, por que não pedimos camarão? Você gosta tanto de camarão.

- Gosto, mas quero lasanha.

- Eu sei, eu sei que você adora camarão. A gente pede uma fritada bem bacana de camarão. Tá?

- Quero lasanha, papai. Não quero camarão.

- Vamos fazer uma coisa. Depois do camarão a gente traça uma lasanha. Que tal?

- Você come camarão e eu como lasanha.

O garçom aproximou-se, e ela foi logo instruindo:

- Quero uma lasanha.

O pai corrigiu:

- Traga uma fritada de camarão pra dois. Caprichada.

A coisinha amuou. Então não podia querer? Queriam querer em nome dela? Por que é proibido comer lasanha? Essas interrogações também se liam no seu rosto, pois os lábios mantinham reserva. Quando o garçom voltou com os pratos e o serviço, ela atacou:

- Moço, tem lasanha?

- Perfeitamente, senhorita.

O pai, no contra-ataque:

- O senhor providenciou a fritada?

- Já, sim, doutor.

- De camarões bem grandes?

- Daqueles legais, doutor.

- Bem, então me vê um chinite, e pra ela... O que é que você quer, meu anjo?

- Uma lasanha.

- Traz um suco de laranja pra ela.

Com o chopinho e o suco de laranja, veio a famosa fritada de camarão, que, para surpresa do restaurante inteiro, interessado no desenrolar dos acontecimentos, não foi recusada pela senhorita. Ao contrário, papou-a, e bem. A silenciosa manducação atestava, ainda uma vez, no mundo, a vitória do mais forte.

- Estava uma coisa, hem? – comentou o pai, com um sorriso bem alimentado – Sábado que vem, a gente repete... Combinado?

- Agora a lasanha, não é, papai?

- Eu estou satisfeito. Uns camarões tão geniais! Mas você vai comer mesmo?

- Eu e você, tá?

- Meu amor, eu...

- Tem de me acompanhar, ouviu? Pede a lasanha.

O pai baixou a cabeça, chamou o garçom, pediu. Aí, um casal, na mesa vizinha, bateu palmas. O resto da sala acompanhou. O pai não sabia onde se meter. A garotinha, impassível. Se, na conjuntura, o poder jovem cambaleia, vem aí, com força total, o poder ultrajovem.

O período de 0 a 6 anos é o mais importante na formação da pessoa. Embora isto não pareça a muitos adultos, esta é seguramente a fase mais decisiva da vida. O tempo todo a criança age, descobrindo, inventando, resistindo, perguntando, retrucando, refazendo, socializando-se. Essa fase se caracteriza por uma verdadeira luta pela independência e pela afirmação da personalidade.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação básica, promove o desenvolvimento integral da criança de 3 (três) até 6 (seis) anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. É um conjunto de meios, materiais e oportunidades para um crescimento saudável em todos os aspectos.

Trabalha-se para que a criança se sinta autoconfiante e segura no ambiente escolar e em seu relacionamento com os educadores. E, pouco a pouco, no contato com outras crianças da mesma faixa etária, ela vai construindo valores e aprendendo a respeitar os sentimentos, idéias, atitudes e direitos dos outros.

Falando sobre o desenvolvimento social das crianças, a partir dos dois anos, e na medida em que a criança participe^a de ambientes de cuidado ou educação extrafamiliar, as relações horizontais começam a ter uma presença estável e crescente em sua vida; são

relações simétricas (criança-criança) baseadas na igualdade, na reciprocidade e na cooperação entre pessoas com *status* e destrezas semelhantes ou parecidas (COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2004).

No grupo de iguais, a criança deverá buscar um lugar por méritos próprios. Experiências como a aprendizagem na resolução de conflitos são fatores tipicamente melhores promovidos no contexto das relações horizontais; a imitação e a comparação social estão especialmente presentes na interação com o grupo de iguais.

Durante esses anos que antecedem ao ensino fundamental, é possível observar uma orientação e uma preferência clara das crianças para com os iguais, preferência que se manifesta, entre outras coisas, em um aumento das interações e de sua complexidade. As crianças dessa idade recorrem mais à linguagem como o recurso comunicativo e são mais hábeis na combinação de ferramentas expressivas (gestos e fala, por exemplo), em fazer entender suas intenções e desejos (tanto por meio de pedidos diretos como de pedidos indiretos), em adaptar suas estratégias de comunicação em função das características do outro (idade, gênero), em compartilhar significados com o outro e em saber encaixar a própria conduta ao ritmo marcado pela interação, tudo isso em contradição com a velha idéia do egocentrismo pré-operatório (COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2004).

CAPÍTULO 3 – A Sociabilidade Infantil

3.1 - Brincadeiras

Linaza (1997) assinala como típico da brincadeira o fato de estar regida por uma evidente motivação intrínseca, é espontânea e voluntária, é uma atividade que produz prazer e na qual há um predomínio dos meios sobre os fins, de maneira que brincar se transforma em uma meta em si mesma na qual a criança experimenta condutas complexas sem a pressão de ter de alcançar um objetivo (COLL, MARCHESI e PALÁCIOS, 2004).

Quanto à classificação das brincadeiras em função dos temas, podemos citar: brincadeira sensorial (manipular objetos, bater, chapinhar), brincadeira com movimento (correr, pular), brincadeira simbólica (usar a mão como se fosse um prato do qual se pega a comida), brincadeira rude-desordenada (simular lutas), brincadeira verbal (jogos de palavras, ritmos, cadências), brincadeira sóciodramática (brincar de médico, casinha), brincadeira construtiva (construir torres com blocos, quebra-cabeça, desenhar) e brincadeira de regras (xadrez, futebol); e, quanto à classificação em função da maturidade social, temos: brincadeira solitária (brincar sozinho, muitas vezes com brinquedos, mas sem esforço para se relacionar com os outros), brincadeira de espectador (ver outros brincarem sem participar da atividade), brincadeira paralela (brincar *junto a*, mas não *com* outros, embora se imite sua conduta), brincadeira associativa (interagir compartilhando brinquedos, trocando materiais e cada um seguindo a iniciativa do outro, mas sem adotar diferentes papéis nem cooperar para conseguir uma meta) e brincadeira cooperativa (coordenar esforços para conseguir metas comuns, dividindo papéis e colaborando para o objetivo final).

Quanto à complexidade presente nessas diferentes brincadeiras, se observarmos os tipos de condutas que as crianças dessas idades apresentam enquanto brincam sozinhas ou em paralelo, tornar-se-á evidente que já não estão, por exemplo, batendo objetos, mas desenhando, construindo, simulando um papel na ficção, formas de brincadeiras

caracterizadas por uma maior complexidade cognitiva. Além disso, a brincadeira de espectador é nessas idades uma ferramenta muito útil na hora de aprender sobre o que os outros fazem, de compreender a situação social e de servir como passo prévio para se incorporar à atividade dos outros (COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2004).

3.2 - Agressividade

Quanto a agressividade, podemos dizer, em primeiro lugar, que as birras são pouco frequentes depois dos quatro anos; segundo, a tendência de se vingar como resposta a um ataque ou frustração aumenta significativamente a partir dos três anos; em terceiro lugar, também mudam os protagonistas que originam a agressão: enquanto aos dois e três anos as crianças costumam manifestar agressão em situações de frustração ou aborrecimento quando os pais fazem uso de sua autoridade, a agressividade dos mais velhos costuma ocorrer no contexto das relações horizontais com irmãos ou iguais; em quarto lugar, no início desses anos, observa-se um predomínio da agressividade de caráter instrumental dirigida a tirar brinquedos ou outras posses, e à medida que as crianças crescem, a agressão física direta será menos frequente, mas a verbal (debochar, importunar, insultar, pôr apelidos) e a de vingança irão se tornando mais comuns; e finalmente, em geral, os meninos se envolvem mais do que as meninas em conflitos e em atos agressivos mais enérgicos, tanto físicos como verbais e tanto de natureza instrumental como hostil (COLL, MARCHESI e PALÁCIOS, 2004).

Com relação à pró-sociabilidade, podemos entender que comportamentos pró-sociais são atos que se emitem de maneira voluntária e que servem para ajudar, compartilhar, consolar ou proteger os outros. Na execução dessas condutas, a pessoa pode agir por motivos egoístas, práticos ou por uma preocupação autêntica pelo bem-estar do outro. Quando esse último acontece, falamos de conduta altruísta, impulsionada por motivos e por valores internos mais do que pela expectativa de uma recompensa ou a evitação de um castigo

(EISENBERG e MUSSEN, 1989). As condutas pró-sociais aparecem ligadas, em um primeiro momento, a pessoas e a situações que são familiares e evidentes e que não envolvem muito esforço de resposta nem de análise inferencial; na medida em que a criança vai amadurecendo, essas condutas vão se tornando extensivas a outras pessoas e situações menos familiares e aumentando o componente de maior dedicação. As causas desses avanços podem ser encontradas em diferentes âmbitos, alguns relacionados com o desenvolvimento que o próprio sujeito vinha experimentando e outros relacionados com os efeitos que vão deixando a ação socializadora da família, a escola e os iguais (COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2004).

3.3 – A Amizade

A amizade é uma relação baseada na reciprocidade, que é não obrigatória, baseada no prazer de estar juntos, em que o balanço custo-benefício costuma ser sempre positivo. E quem são esses amigos? As relações se estabelecem, em um primeiro momento, com aqueles que se encontram fisicamente próximos. Aos quatro anos, meninos e meninas investem três vezes mais tempo brincando com uma dupla do mesmo sexo do que do outro (MACCOBY apud COLL, MARCHESI e PALÁCIOS, 2004). Embora o gênero seja um fator importante no estabelecimento da amizade nessas idades, não devemos nos esquecer de que os pequenos sentem preferência por iguais com quem compartilham certos atributos temperamentais, ou preferência por realizar certo tipo de atividades ou brincadeiras.

Já aos dois ou três anos, em geral, as interações com um amigo costumam ser caracterizadas por um maior número de trocas sociais positivas (sorrisos, aprovações, afeto), mais cooperação, mais ajuda, mais consolo e, em geral, mais comportamento pró-social. Kerns (1996) afirma que, manter a harmonia e permanecer envolvido na brincadeira são dois traços que identificam as amizades de qualidade nessas idades (COLL, MARCHESI e PALÁCIOS, 2004).

Os grupos dessas idades se estruturam em função do gênero e da preferência por atividades, sendo possível encontrar grupinhos de meninos e de meninas, ou grupos dedicados a brincadeiras motoras diante de outros voltados para atividades mais sedentárias.

3.4 – As Relações Hierárquicas entre Pares

Os estudos etológicos mostram como nessas idades os grupos de brincadeira se estruturam em hierarquias de domínio elaboradas com base em quem domina ou se submete a quem em situações de conflito. A interpretação que se faz da existência dessas hierarquias é que cumprem um importante objetivo na dinâmica dos grupos: o de minimizar a agressão (SACKIN e THELEN, 1984; STRAYER, 1980). Nessas idades é habitual que as hierarquias de domínio estejam definidas em certa medida com base em quem sai vitorioso nas disputas por objetos. Naturalmente, os grupos de crianças, além de hierarquias de domínio, incluem redes afiliativas, de maneira que cada criança ocupa um lugar em relação ao resto dos membros do grupo em função da aceitação ou não que recebe dos demais (COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2004).

Possuindo um seguro apego, a exploração do ambiente é facilitada, incluindo o ambiente social e, em consequência, as interações com iguais; além disso, as crianças transferem para as relações com seus iguais o tipo de estilo de conduta desenvolvido com suas figuras de apego iniciais (mãe ou outro cuidador): no caso da relação de apego seguro, o que se transfere é a reciprocidade, a compreensão e a empatia; por outro lado, por intermédio dessas relações, acaba-se interiorizando uma idéia sobre si mesmo, uma auto-estima, uma capacidade de iniciativa, de curiosidade e de entusiasmo que depois são muito valorizadas pelos iguais.

Há todo um conjunto de atuações dos adultos que são críticas para a competência social de seus filhos e que derivam de seu sistema de valores, de sua concepção da infância e

do desenvolvimento, da importância que dão à experiência social. As influências dos adultos sobre seus filhos, então, está condicionada por muitas variáveis, algumas mais próximas do contexto familiar e outras aparentemente mais distantes, como a cultura.

3.5 – Cultura Infantil e o “Linguagear”

Todos os saberes e o “saber-fazer” (experiência, competência técnica e social que as crianças adquirem no aprender brincar) que acompanham as crianças fazem parte de uma cultura infantil, isto é, de um conjunto de práticas, de competências, de conhecimentos, e de comportamentos, que uma criança deve conhecer e saber lidar para integrar um grupo de parceiros, de pares, de iguais. Dizer que existe cultura infantil pode parecer excessivo, mas é importante essa noção de cultura infantil, porque isso permite que possamos compreender a pluralidade de situações que as crianças lidam, e aprendem, e absorvem, e interpretam, a partir daquilo que os adultos mostram para elas (DELALANDE; 2003).

Através desta cultura infantil, a qual é produzida pelas próprias crianças, podemos observar atentamente como se dão suas conversas, como é construída essa troca, nesse processo próprio de formação cultural. Maturana (1988) nos traz um termo que exprime com precisão esse processo do “conversar” entre eles, como algo construtivo: o “linguagear”.

Linguagear é um neologismo que faz referência ao ato de estar na linguagem, sem associar tal ato à fala, como ocorre quando empregamos a palavra “falar”. A linguagem como fenômeno biológico, consiste em um fluir em interações recorrentes que constituem um sistema de coordenações condutais (comportamentais) consensuais de coordenações condutais consensuais. Disso resulta que a linguagem, como processo, não tem lugar no corpo (sistema nervoso) dos participantes, mas no espaço de coordenações condutais consensuais que se constitui no fluir de seus encontros corporais recorrentes. As palavras são, portanto, nodos de coordenações condutais consensuais. Nestas circunstâncias, o que um observador vê como

conteúdo de um *linguagear* particular está no curso que seguem as coordenações condutais consensuais que tal linguagem envolve, em relação com o momento na história de interações no qual elas têm lugar, e que, por sua vez, é função do curso que seguem essas mesmas coordenações condutais no momento de realizar-se. Ao mesmo tempo, como nos encontros corporais, os participantes na linguagem desencadeiam, um sobre o outro, mudanças estruturais que modulam suas respectivas dinâmicas estruturais, estas mudanças estruturais seguem cursos contingentes ao curso que seguem as interações recorrentes dos participantes no *linguagear* (MATURANA, 1988).

CAPÍTULO 4 – Observando a Hora do Lanche e Refletindo

LEILÃO DE JARDIM

Quem me compra um jardim com flores?
 Borboletas de muitas cores,
 lavadeiras e passarinhos,
 ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
 Quem me compra um raio de sol?
 Um lagarto entre o muro e a hera,
 uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
 E este sapo, que é jardineiro?
 E a cigarra e a sua canção?
 E o grilinho dentro do chão?

(Este é o meu leilão.)
 Cecília Meireles

*desenvolver
 efetuar
 realizar*

→

A partir desta poesia de Cecília Meireles, a poetisa dos infantes, pretendo introduzir o grande foco da minha monografia. Devido a um grande interesse em interagir com crianças na faixa etária de 4 anos de idade, busquei uma escola que atendesse à Educação Infantil para poder exercitar minha pesquisa. A escola escolhida é uma instituição privada, localizada no Bairro Peixoto, em Copacabana, no município do Rio de Janeiro, zona sul da cidade. Sua estrutura é preparada para atender à Educação Infantil e à Alfabetização, dispondo de uma casa de 3 andares, a qual oferece ambientes diversos como sala de psicomotricidade, pátio, piscina, mini-auditório, sala de artes, solário (um grande espaço com variados estímulos para os alunos), dentre outros, além das atividades diárias, para contribuir para um crescimento integral daquelas crianças.

A turma que observei era um grupo com 11 alunos, chamado de Grupo II Lua (Figura 1), pois existia um outro Grupo II, o Sol, sendo 5 meninas e 6 meninos, a maioria com 4 anos de idade, sendo que somente uma menina tinha 3 anos ainda.



Figura 1 – Nome do Grupo

Existia uma professora, com 22 anos, e uma auxiliar, na média de seus 35 anos (Figura 2), que auxiliava a professora a todo momento, principalmente em questões de higiene e limpeza.



Figura 2 – Professora e auxiliar

Interagir com aquelas crianças foi instigante, pois a todo momento nos surpreendíamos com suas atitudes, ações, idéias. As crianças eram muito vivas, alegres, espontâneas, principalmente nesta idade, que é uma momento de suas vidas onde a imaginação e a realidade estão bem entrelaçadas. Conforme os dias se passavam, meu olhar, a princípio aberto a qualquer situação, foi se prendendo com mais intensidade em um momento bastante interessante, e não muito valorizado: a hora do lanche.

Quem pensa que somente jogadores precisam de descanso na hora do intervalo, está bem enganado. As crianças precisam da hora do lanche não só para descansarem, reproduzirem as energias, mas também para praticarem. Mas não é uma prática qualquer, é a prática das suas descobertas, das suas imaginações, dos seus anseios, das suas trocas, das suas culturas. Tudo isso era retirado da “lancheira” naquele momento, colocado à mesa, e praticado. A hora do lanche era um momento de descobertas, saúde e prazer, e as crianças adoravam. Que hora feliz!

Madalena Freire em sua obra “A paixão de conhecer o mundo”, relata que o objetivo de seu trabalho com aquelas crianças, na hora do lanche, era reuni-las de modo coletivo à volta da toalha que uma delas havia levado, para que assim, pudessem conversar, cantar enquanto comessem. Acreditava que o lanche não estaria somente vinculado “a minha lancheira”, mas sim ao momento agradável em que comiam juntos.

Para aquelas crianças com as quais eu interagia, a hora do lanche era exatamente como o *Leilão de Jardim* de Cecília Meireles: eles estavam ali para oferecerem seus lanches, suas culturas, para trocarem suas descobertas, suas lendas, criarem e recriarem idéias, ou seja, era o momento onde “leiloavam” suas vidas, mas sem compromisso, sem promessas, sem culpas, apenas praticavam. Neste momento, eles ofereciam tudo, apenas com o interesse de descobrirem cada vez mais novos significados.

As crianças sempre me recebiam muito bem, com abraços calorosos, beijos, e dependendo do dia, havia algum detalhe a ser ressaltado por eles próprios; eles têm uma memória incrível. Por exemplo, no início, como eles ainda não entendiam que eu não estaria ali todos os dias, às vezes, na minha chegada eu era chamada a atenção “por que você faltou?”, ou se às vezes meu horário mudava, eles falavam “você está atrasada”. Também cobravam o que achavam de direito deles, como certo dia eu prometi levar uma folha parecida

na lancheira
reparam

com a folha do meu caderninho de anotações, e, desde então, todos os dias, eu era cobrada “*você trouxe hoje?*”.

Todos os dias, antes do lanche, a professora dividia a turma em dois grupos, e ou eu levava um grupo e a auxiliar outro, ou ela mesma cada hora levava um, para fazerem suas necessidades fisiológicas e lavarem as mãos. Eram crianças independentes, capazes de realizarem essas ações completamente sozinhas, tendo apenas nossa presença para orientá-los em questão de tempo ou para evitar dispersões.

Conforme chegavam na sala de aula, cada um ia buscar sua bolsa com o lanche (Figura 4) e seu joguinho americano (Figura 3) que durante a semana ficava guardado na estante, ao alcance deles, e toda sexta-feira era devolvido para casa para ser lavado.



▲ Figura 4 - Jogos de mesa



Figura 3 - Bolsas

As crianças lanchavam na própria sala, nas suas mesas. Juntando cada mesa de cada criança, num máximo de seis, formava-se uma grande mesa, estrategicamente, então, desta maneira, formavam-se dois grupos de mesas na sala de aula, geralmente um mais completo (Figura 5) que o outro (Figura 6).



Figura 5 – Conjunto de mesas mais completo



Figura 6 – Conjunto de mesas menos completo

Aos poucos, as crianças sentavam em seus lugares. Ora lembrado pela professora, ora por eles próprios, era cantada a música do lanchinho:

*“Meu lanchinho, meu lanchinho
 Vou comer, vou comer
 Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho
 E crescer, e crescer
 Chegou a hora de merendar
 Vamos comer bem devagar
 Agora todos prestem atenção
 Papel e casca não se põe no chão
 Se põe no lixo”*

O grupo todo adorava música. Eles cantavam não só para lancharem, mas também em qualquer situação, durante o próprio lanche, por exemplo, reparando uma estrela em um de seus trabalhinhos no mural (Figura 7), cantavam a música da estrelinha, pois para eles, música era algo gostoso, era algo que dava prazer, os deixava bem alegres, e sempre acabava sendo algo que unia uns aos outros, pois bastava um começar, para os outros acompanharem. Além desses momentos, a música também era utilizada como instrumento de aprendizagem nas vogais (Figura 7), por exemplo. Cada vogal ensinada para o grupo, vinha acompanhada de uma música, que era criada em cima de alguma canção infantil. Assim, conforme cantavam, eles aprendiam aquela vogal, e a associava depois a outros exemplos, na maioria das vezes, lembrando da música. Por exemplo, se ao repararem meu caderninho descobrissem a letrelinha “o”, eles mostravam que haviam descoberto, e, às vezes, cantavam a música daquela letrelinha. Mas mesmo que não cantassem todas as vezes, pois na verdade não era necessário, só o fato de aprenderem através da música, já era algo prazeroso, que os motivavam a tal situação.

Música para a vogal “A”, baseada na canção “Ciranda cirandinha”

*“Redondo como uma bola
Tenho um gancho de espetar
Para dizer o meu nome
Abra a boca pro gancho passar
AAAAAA!!!”*

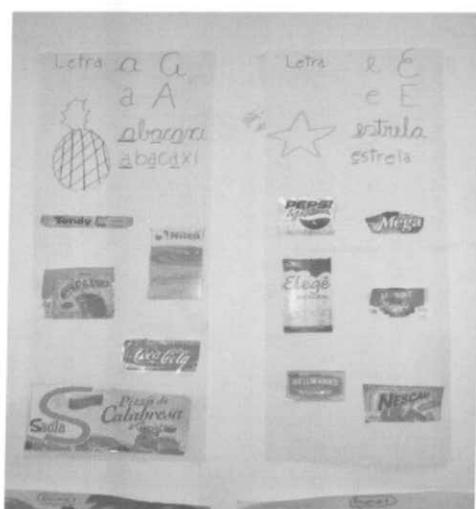


Figura 7 – Trabalhando com as vogais

Certo dia, L. disse que gostaria de cantar uma música para mim, e pediu para que eu anotasse. A música era assim:

*“Eu vi uma barata na careca do vovô
Assim que ela me viu bateu asas e voou
Dó ré mi fá fá fá
Dó ré do ré ré ré
Dó sol fá mi mi mi
Dó ré mi fá fá fá”*

Havia também uma música que a professora começava a cantar, e eles acompanhavam, indicando que era um momento de fazer silêncio:

*“Zip Zip Zap
A boquinha vou fechar
E não vou mais conversar”*

Segundo Nogueira (1994), a música está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas, em todas as épocas: ou seja, a música é linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço. Ao mesmo tempo que a música possibilita uma diversidade de estímulos, ela, por seu caráter relaxante, pode estimular a absorção de informações, isto é, a aprendizagem. Traz efeitos muito significativos no campo da maturação social da criança, assim como da maturação individual, isto é, do aprendizado das regras sociais por parte da criança. Quando uma criança brinca de roda, por exemplo, ela tem a oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação. As canções dedicadas ao público infantil devem ajudá-las a formar idéias sobre o mundo em que vivem.

Conforme cantavam a música do lanche, cada um ia retirando seu lanchinho da bolsa e acomodando-o na mesa, por cima do seu jogo americano. Eram independentes, abriam seus próprios lanches, e começavam a comer. A auxiliar trazia da geladeira a bebida de cada criança e distribuía, já aberta. Pronto! Agora sim, podíamos dar início a esse espetáculo!

4.1 – Interagindo e Lanchando

Era hora de reparar seu próprio lanche, e também, observar o que o amigo havia levado. Frutas, como banana, maçã, uva, morango; sanduíches; bolinhos; pipoca; biscoitos dos mais variados, desde polvilho até super recheados, ou com desenhos de personagens; bebidas como sucos, refrigerantes, mate, leitinhos, dentre outros. Cada dia era uma variedade maior de merendas nas mesas.



A hora do lanche era um momento muito rico. Não era apenas comer, saciar a fome, e pronto. Era algo muito além disso. Lanche era o momento de praticar: praticar experiências, trocas, descobertas, busca de amizades. Era exatamente nesse momento que as crianças contavam suas histórias, colocavam para fora sua imaginação e compartilhavam com a realidade, realidade essa que para eles, ainda não se distancia muito da própria imaginação. Momento onde também investiam toda a energia para submeterem-se às regras, regras estas construídas pelo grupo e não imposta pelos adultos.

Era na hora do lanche que a professora reservava um tempo para explicar às crianças o dever de casa. Ela pedia a atenção dos alunos, dizendo-lhes que iria explicar o trabalho de casa. Lia o exercício, mostrando para todos, explicando e até mesmo fazendo alguma parte com eles, para que, assim, pudessem se sentir auto-suficientes para realizarem a tarefa.

As crianças reparavam a todo momento detalhes nos próprios lanches e nos dos amigos também. Desenhos nas caixinhas de suco, ou de leitinho, às vezes, os faziam lembrar de alguma experiência, de alguma vivência deles. Certa vez, M.L. percebeu que no seu biscoito havia a letra “a”, e então, disse: “vou comer a letra ‘a’!”. Os amigos entraram na brincadeira e disseram: “Nãããooo!”. Em seguida, L. disse também que no seu biscoito tinha a letra “a”, e anunciou que iria comer também. Nesse momento podemos reparar o processo de *imitação*, do qual falaremos mais adiante.

Um momento bem interessante e marcante da hora do lanche era o das trocas. As crianças ofereciam seus lanches para os amigos, ou em troca do outro lanche, ou por afeto, como era o caso da caçulinha L., ou porque simplesmente parecia sempre ser o lanche do amigo mais interessante que o seu. Por trás disso, existia um estabelecimento de regras criado pelas próprias crianças. Também acontecia, na maioria das vezes com M.E., de distribuir seu lanche para os amigos, pelo simples fato de não querer lancha. Falamos agora de trocas dos alimentos em si, porém, a todo momento, existia uma outra troca, das experiências, dos conhecimentos.

Freire (apud JUNQUEIRA, 1994) entendendo que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida, explica essa visão de mundo e qualidade humanas, definindo o homem como ser de relações e não só de contatos, como alguém que não apenas está no mundo, mas com o mundo. Diz ele, sobre as relações do homem com o mundo: “Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (p.33), ou: o homem se define pela capacidade e qualidade das trocas que estabelece .

Segundo Junqueira (1994), no cotidiano ocorre uma transmissão recíproca do patrimônio simbólico entre o professor e seus alunos e dos alunos entre si, mediatizados pelo mundo. Patrimônio simbólico referindo-se não só ao conteúdo das mensagens emitidas entre

ambos como também às linguagens nas quais elas vêm revestidas que, interdisciplinarmente relacionadas e analisadas, indicadoras de práticas sociais, de classes sociais, de histórias de vidas, de preconceitos, afinidades, diferenças e diversidades, expectativas, carências, dificuldades, enfim, de cultura.

L., a caçulinha do grupo, sem ninguém pedir ou mandar, já tinha uma missão: levar um pouco do seu lanche para o amigo L.. Todos os dias era assim. Ela abria seu lanche, se eram biscoitos, por exemplo, ela pegava um ou dois, levantava-se do seu lugar, caso L. estivesse na outra mesa, entregava para ele, que agradecia, e só assim, então, começava seu lanche. Ela não demonstrava explicitamente seu afeto pelo amigo, mas parece que agindo assim, encontrou uma maneira de expressar seu carinho. Delalande (2003) diz existir dois tipos de comportamento: por rejeição e por aproximação. Nessa faixa etária, eles estão entrando no Complexo de Édipo (ocorrendo por volta dos 3 a 5 anos de idade, é uma peculiar constelação de desejos amorosos e hostis que a criança vivencia em relação aos seus pais no pico da fase fálica); a diferença de sexo já está ficando clara para eles. L. procura seu amigo por aproximação.

Certo dia, no decorrer do lanche, M.L. começou a oferecer seu lanche, e os amigos então começaram a pedir. Neste momento, ela disse: “todo mundo vai querer meu lanche, vai acabar!”. Ao mesmo tempo em que era prazeroso oferecer, ela receava em ficar sem lanche.

Geralmente era na mesa mais completa de crianças que conversas mais elaboradas aconteciam. Eles interagiam uns com os outros a todo momento, conversando sobre suas vidas, suas experiências. Discutiam sobre lendas como coelhinho, papai do céu, o curupira, explicando que eles apareciam na hora em que estávamos dormindo, pois tinham outras tarefas a fazerem. Alguns não concordavam, dizendo que nada disso existia. T., por exemplo, contou para os amigos que mudou de casa. Outro amigo lembrou que no dia seguinte não teria aula pois seria feriado. E assim, as conversas fluíam, de maneira bem agradável, afinal, a

professora não impedia que eles conversassem. A hora do lanche, então, era vista como um momento prazeroso, onde lanchavam com calma, sem pressa para terminarem – o tempo variava de 40 minutos a uma hora –, conversavam, cantavam, contavam casos, ao mesmo tempo em que saciavam sua fome.

Maturana (1988) denomina esse “conversar” de *languagear*, entendido como a formação da consciência a partir do diálogo. Através desse conhecimento, os sujeitos estabelecem vínculos de afetos – “conversando a gente se entende” –; ocorre uma intensa troca de conceitos. Nessa fase, as crianças estão ^{passando?} passando muito do plano lúdico para o racional. O *languagear* entre eles é uma troca enormemente rica que explora esses domínios.

Junqueira (1994) diz que as culturas das crianças chegam espontaneamente, através das suas inúmeras produções cotidianas, revelando-nos muito do que lhes é significativo. Na “roda de conversa”, nas brincadeiras no pátio, no desempenho dos papéis assumidos durante os jogos simbólicos, nos seus desenhos, ao selecionar uma figura de revista, um livro de história ou uma música, na sua recusa insistente por participar de determinadas atividades ou pela preferência em relação a outras; nas que contam, reais ou inventadas, nas mais diferentes linguagens em que se expressam, estão remetendo às suas culturas.

Havia também uma questão interessante a ser ressaltada: o momento de criar, de imaginar. Depois de receber alguns biscoitos “Cebolitos” da amiga M.E., M.L. resolveu criar anéis em seus dedos. Outro dia, quando M.E. levou biscoito do tipo polvilho, inventou que o biscoito era sua chupeta, e depois, quando havia somente farelos, perguntou “quem quer farofa?”. Cada dia era uma nova criação. Outra invenção de M.E. foi quando retirou o recheio de um biscoito que ganhou da amiga, enrolou nas mãos, virou-se para mim e disse: “é um ovinho de Páscoa!”. M.L. pegou alguns de seus biscoitos, do tipo “Maizena” e fez um desenho, montando nas mãos, e eu perguntei: “o que é isso?”, ela respondeu: “é uma flor que espeta”. Em seguida, ela me disse: “vou fazer uma outra flor muito mais bonita!”.

É importante ressaltar que esse momento de criar e recriar não ocorria apenas na hora do lanche. Em qualquer circunstância que tivessem oportunidade, lá estavam eles, fantasiando alguma coisa. Na brinquedoteca, reparei um brincadeira curiosa. Estavam I., L. e M.L. brincando de chamarem M.E. de “curupira”; ela então saía correndo atrás das amigas e voltava para seu cantinho. L. observando a brincadeira, decidiu brincar também. Resolvi, então, perguntar a M.L. o que seria o “curupira”. Ela não sabia me responder direito. L. respondeu então: “é um homem que fica na floresta, é o protetor da floresta!”, me dizendo, em seguida, que viu no cinema. Nesse mesmo ambiente, começou um momento de *imitação*, que explicaremos adiante, onde uns começaram a imitar os outros, movimentos de “marcha”, andando de um lado para o outro, fazendo barulhos, como se fossem homens primatas. Alguns ainda diziam: “é o curupira!”. Também ocorreu de com os próprios brinquedos, as crianças criarem outros brinquedos, por exemplo, certo dia J. disse que seu carro era um foguete; outro dia, as crianças pegaram uma caixinha de ferramentas de brinquedo e imaginaram que eram ferramentas de médicos, que estariam brincando de operar a boneca de M.L., dramatizando e resignificando fantasias, medos, enfim, seus sentimentos.

Delalande (2003) diz que a procura do prazer lúdico se revela na origem da organização de grupos de jogadores de pequenas estruturas sociais que permitem o jogo em comum. O jogo não só faz parte de um patrimônio lúdico, do prazer de jogar, mas também organiza as relações sociais. Saber administrar regras no jogo é poder fazer parte de um determinado grupo social, que é o grupo das crianças. Jogos são alimentados por fontes exteriores. A partir do seu ambiente cultural global, as crianças compõem suas próprias normas culturais e sociais. Por um lado, existe a campanha publicitária – o curupira no cinema, por exemplo –, por outro, as crianças constroem suas próprias culturas.

De modo adaptativo e estruturante, as crianças são mais capazes de vivenciar experiências em imaginação que os adultos, na época que precede a entrada no Ensino Básico.

Podem, então, envolver-se em brincadeiras e jogos (contrastantes com as condições possíveis de existência humana), viver "sonhos acordados", empenhar-se em trabalhos de arte, possuir amigos imaginários, ou colocar bonecas a "fazer-de-conta" (ZAMITH-CRUZ, 1998).

A hora do lanche realmente era um momento de muitas relações, de buscas de amizades, e era perceptível como essas crianças gostavam dessas interações, como eles compartilhavam todos os momentos, e faziam questão de participar; eram cúmplices, eram amigos. Um fato onde podíamos reparar essa cumplicidade era o seguinte: certo dia, L. guardou sua pêra no saco e perguntou: "quem sabe o que tem aqui?", M.E., a princípio não estando ainda em tom de brincadeira, respondeu: "a maçã!". L., então, percebendo a atenção de todos, resolveu criar um outro momento, e, desta vez, guardou sua garrafinha no saco e novamente perguntou: "o que tem aqui agora? Agora tá duro!"; as crianças responderam prontamente: "a garrafa!", mas L., querendo criar um clima divertido, arriscou e disse: "Não!". Porém, ainda não entendendo o tom lúdico, um amigo virou-se e disse: "É sim, você é mentiroso!". Mas, nesse momento, a maioria dos amigos já havia compreendido sua intenção. L., então, fez com que as crianças iniciassem uma discussão sobre o que teria ali, e começassem a inventar milhares de coisas. Pronto! Mais uma vez a união estava selada!

Havia, no entanto, um momento em que seguido de imitações, a maioria compartilhava, que era comparar sua garrafinha de sucos, leites, o que fosse, com a mamadeira. Começou com I., nos dizendo: "é minha mamadeira". L., então, disse: "não, é uma garrafinha". Porém, a maioria das crianças adorou a idéia e resolveram, então, imaginar suas mamadeiras ali, mas com um detalhe: não podiam ser comparados com bebês. Por mais que, para nós, ainda sejam pequenos, as crianças já conseguem se comparar com um próximo, e já se sentem, em alguns momentos, auto-suficientes e capazes para tal ação, sentindo-se desmerecidos ao serem comparados com aqueles considerados por eles como "bobinhos, incapazes", os bebês.

Aproveitando este desfecho, relato a seguir duas histórias interessantes com relação a essa significação de “bebês” para eles. A primeira é sobre um dia quando as crianças começaram a discutir sobre mamar na mamadeira. Alguns diziam que mamavam na mamadeira, e, de repente, V. disse, seguido de risos: “eu mamoo no peito!”. Porém, nesse momento, L. comentou em um tom de deboche: “ah, ele mama no peito!”. Rapidamente, não querendo sentir-se inferiorizado, V. tentou consertar, e disse: “estou brincando! É só na mamadeira!”. A outra é bem engraçada, e interessante. Percebi uma discussão entre M.E. e A., a qual estava reclamando que M.E. estava fazendo “gugudada”. Fui perguntar para A. o que havia ocorrido. Ela veio me explicar que lembrou de umas primas que faziam assim, e comentou com os amigos, mas não gostou quando M.E. começou a fazer igual. Ela me contou: “Tenho duas madrinhas, uma é a tia F., que é a mãe da M.P., que é bebê. Eu tirei ‘gugudada’ dos bebês e eu não gosto, eu não gosto de bebês que eu não conheço. Eles falam ‘gugudada’, ‘dadagugu’, ‘dada’. E tenho uma outra madrinha que se chama tia S.. Ela tem uma filha que se chama J.. Eu não gosto de bebês que falam isso. Então, se eu não gosto eu não vou gostar nunca mais dessa coisa de ‘gugudada’, ‘dadagugu’, ‘dada’”. Conversando mais com A., cheguei a conclusão que ela gosta dos bebês que ela conhece e dos que ela não conhece, só não gosta de bebês que falam ‘gugudada’ e ‘dadagugu’. Ela terminou, dizendo: “Dada eu gosto!”. E continuou me contando: “M.P. tem 1 ano e quando alguma coisa que ela está tomando, acaba, ela fala ‘abô’. Quando temos 1 ano, não sabemos falar, só ‘gugudada’, ‘dadagugu’ e ‘dada’, e que quando temos 2, 3, 4 anos, aí sim sabemos falar!” Essa última história nos faz pensar também sobre os saberes das crianças, que discutiremos mais adiante. Ela revela, então, o valor que dá ao “languagear”.

Todos os dias, acontecia uma cena bem interessante, que era quando alguma criança, na maioria das vezes a A., vinha me perguntar o que eu estava escrevendo no meu caderninho. Eles pediam para eu ler para eles, ou até mesmo davam opiniões e “mandavam” eu escrever

tal coisa. Também em alguns momentos pediam para escrever em meu caderninho (Figura 8). A., por exemplo, já sabia que eu sempre estaria escrevendo alguma coisa que eles estivessem fazendo, e então, certa vez, virou-se para mim e disse “tia Renata, escreve aí que estamos fazendo trabalhinho dos conjuntos... e escreve também que quando eu não tiver aula vou viajar para Búzios...”. Não só mandava eu escrever, como pedia para eu ler para ela o que estava escrito. Certa vez, L. aproximou-se de mim, ficou reparando e disse “não estou entendendo nada!”. Em contrapartida, sentiu-se vitorioso quando, ao olhar para minha escrita, reconheceu alguma letra, como por exemplo “olha aqui o ‘o’!”. Em outro momento, I. veio me contar que já sabia colocar o suco no copinho sem entornar, e me mostrou. Qualquer descoberta nessa idade é uma vitória para eles; sentem-se capazes para continuarem a praticar, e fazem questão de contar.

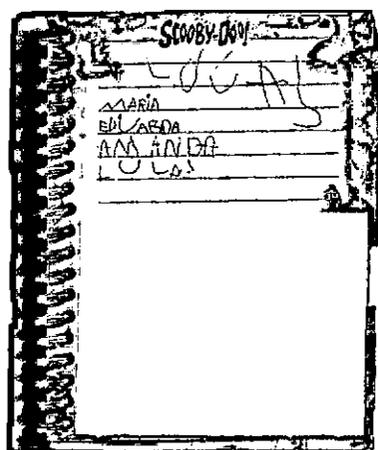


Figura 8 – Escritas das crianças

Para as crianças, os adultos são adultos, crianças são crianças, e ponto final. Na minha bolsa sempre havia um pirulito aparecendo, e eu sem querer, sempre o esquecia por ali, até que certo dia, algo inesperado aconteceu. I., uma pequenina muito esperta, virou-se para mim e perguntou “tia, você é criança?”. Eu então, sem compreender o que ela estava querendo dizer respondi “não”, perguntando em seguida a ela se ela era criança, e, ela me respondeu:

“sou!”. Aquele momento ficou na minha cabeça, até que resolvi voltar a I. e perguntar: “por que você perguntou se eu era criança?”. Na maior tranqüilidade e certeza em suas palavras, a menina respondeu: “por que adulto não come pirulito!”. Eu achei incrível aquele pensamento de I., e insisti dizendo que adulto também comia pirulito, mas ela continuava certa em dizer que não, que era só para crianças. Para ela, o pirulito era uma propriedade da criança; uma categoria que definiria o que era da criança. A minha posição colocada daquela maneira estaria, de certa forma, quebrando uma regra que ela acreditava discernir o adulto da criança. É muito interessante essa idéia que eles próprios criam; é mesmo uma idéia de cultura infantil que se diferencia da cultura dos adultos.

Os jogos, por exemplo, podem ser uma maneira de mostrarmos essa idéia; para as crianças, os adultos não sabem sobre jogos. Em um dos momentos de interesse de A. em querer saber sobre o que eu escrevia no caderninho, ela me perguntou: “você sabe a letra do meu nome?” achando interessante aquela pergunta, fui respondendo bem devagar, até que ela me interrompeu e disse: “deixa eu explicar!”, soletrando cada letra para mim. É importante para eles nos mostrar seus conhecimentos! Também em seus pensamentos, é estranho um adulto querer saber sobre as crianças. Segundo Delalande (2003), a criança percebe o adulto como detentor do saber, e não compreende porque os adultos têm dúvida de alguma coisa, querem saber de alguma coisa. Segundo ela, as crianças pensam: “um adulto querer saber da criança? Não vale a pena”.

Desde cedo, todos nós aprendemos as “boas maneiras”, os “bons costumes”, e na hora do lanche também podemos observar isto. A socialização primária e secundária são objetivos da educação parental e escolar.

Conforme as crianças terminavam de lanchar, cada resto de comida, ou cada lixo era jogado diretamente na lixeira mais próxima (Figuras 9 e 10), sem que ninguém pedisse. A professora me contou que certa vez, uma criança disse: “a casca não põe no lixo porque tem

casca que a gente come!”. Eles próprios sabiam o que teriam que fazer, sabiam o caminho. Cada um guardava suas coisas na própria bolsa, a levava até seus devidos lugares, dobrava seu jogo americano, e guardava-o na estante. Pronto, era hora de esperar a tia chamar para escovar os dentes.

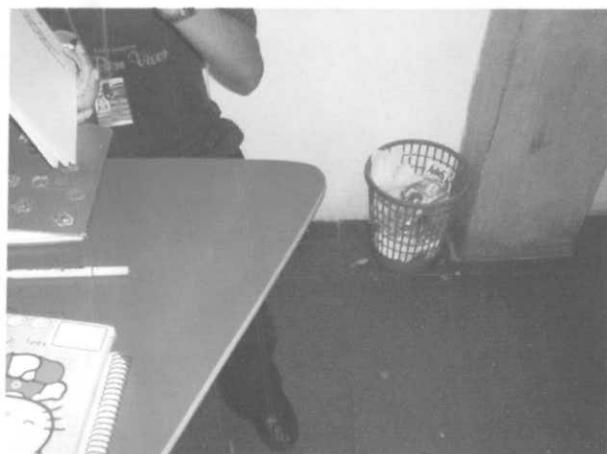


Figura 9 – Lixeira próxima à mesa da professora



Figura 10 – Lixeira próxima à porta

Em um dos meus últimos dias, levei para cada um deles uma folha do “Scooby-Doo”, que adoravam, e depois de todos voltarem do momento de escovarem os dentes, distribuí. Vibraram, e começaram a desenhar. A professora perguntou se eles não gostariam de fazer uma cartinha para mim, pois aquele seria um dos meus últimos dias com eles. A maioria quis fazer a tal cartinha (Figuras 11 e 12), e eu, então, fiz os envelopes (Figura 13). A professora já havia trabalhado com eles “carta”, e então, escreveu no quadro negro meu nome para que eles pudessem copiar, e explicou-lhes que deveria ser escrito no lado da frente do envelope, lembrando-lhes que do outro lado, seria o local para escreverem seus próprios nomes. A maioria não seguiu esse modelo, optando por fazer da maneira que mais lhe interessasse. Foi adorável receber as cartinhas! Foram feitas com muito carinho!



Figura 11 – Frente da carta de M.L.

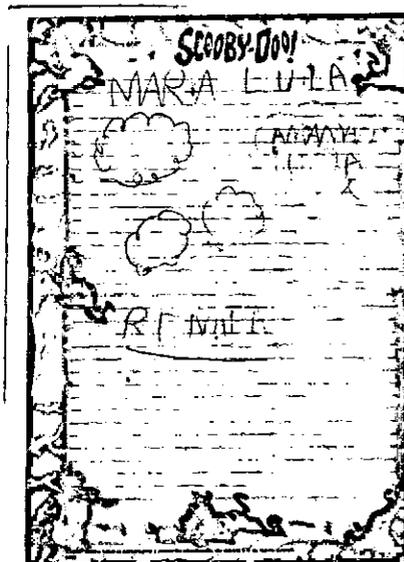


Figura 12 – Costas da carta de M.L.

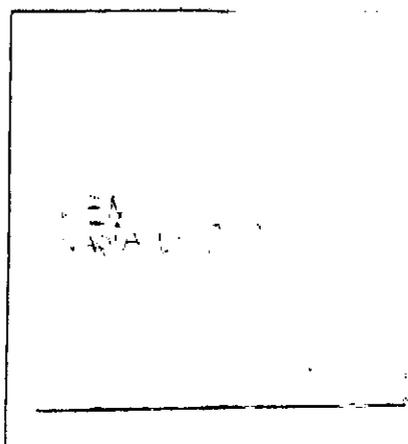


Figura 13 – Envelope da carta de M.L.

4.2 – Teorizando em torno da Hora do Lanche

Segundo Genep (apud DELALANDE, 2003), as crianças aprendem através da imitação, do vínculo afetivo, e isso se opõe ao adulto. Imitar para aquelas crianças era algo prazeroso, fascinador e instantâneo; bastava um tirar o sapato e levantar o pé, ou começar a cantar qualquer música, dançar, ou fazer qualquer palhaçada, por exemplo, e mostrar para o amigo – às vezes nem era preciso mostrar; o outro já reparava de longe –, e pronto, era motivo para cada um fazer sua cena, porém, do seu jeito. Lembrando que eles não imitam apenas seus pares, mas outros, como a professora, por exemplo; vão para o quadro-negro e imaginam serem a professora fazendo certa atividade com eles. Para Vygotsky, a criança enquanto imita, apreende a atividade do outro e realiza aprendizagem. Ela não faz uma mera cópia da ação do outro, como um ato mecânico, mas se envolve na atividade intelectualmente, o que implica representá-la e avaliar a adequação de sua imitação. Esta é, em geral, uma das vias fundamentais no desenvolvimento cognitivo e cultural da criança. O próprio processo de imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro. Neste sentido, o processo imitativo também se coloca como campo possibilitador de criação de ZDP (*zona de desenvolvimento proximal*), porque a criança poderá, por imitação, realizar ações que vão além de sua capacidade atual.

Delalande (2003) diz que a cultura se constrói em estreita relação com o estado de maturidade física e intelectual comum. Ela muda à medida que a criança cresce. Sendo assim, conforme crescem, entram na adolescência e na idade adulta, esse tempo é visto como uma passagem. Essa cultura de passagem, então, lúdica, são preparativos para que a criança possa entrar futuramente no mundo dos adultos. Então, através dos jogos, das imitações, vai se construindo o conceito de cultura infantil, reproduzindo a cultura dos adultos, da sua maneira. As crianças têm capacidade de produzir a própria cultura. A relação com os adultos é uma, entre eles é outra, completamente diferente. Não é uma mera imitação. Essa relação com os

adultos os coloca numa desigualdade de estatuto que os obriga a se submeterem. Entre os colegas, eles se tornam atores eles próprios numa relação de força e igualdade de estatuto.

Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que “o que existe para se conhecer” já foi estabelecido, como um conjunto fechado, sagrado e imutável de coisas e não modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de ‘fora’ do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos ‘porquês’ e aos ‘para quês’ que já nem sequer se atrevem a formular em voz alta (FERREIRO apud JUNQUEIRA, 1994).

Freire (apud JUNQUEIRA, 1994) afirma que o conteúdo programático é a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. Vamos conhecer melhor o que já conhecemos e conhecer outras coisas que ainda não conhecemos. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre. A busca de conhecer mais continua na busca que continua

Os saberes infantis são constituídos de conhecimentos próprios das crianças. O saber e o “saber-fazer” fazem parte de uma cultura infantil, que Delalande define como conjunto de práticas de conhecimentos, de competências e de comportamentos que uma criança deve conhecer e conduzir para integrar um grupo de pares.

CONCLUSÃO

Investigar e estudar como se dão as interações entre crianças na faixa etária de 4 anos foi muito gratificante, pois me ajudou a pensar sobre a importância desse relacionamento entre esses pares.

Com este estudo, pude discutir e identificar fenômenos que compõem a cultura infantil e a forma como as crianças interagem na escola. A metodologia utilizada proporcionou-me acompanhar de perto a vida escolar, através da observação e interação com as crianças. Realizei pesquisas que trouxeram à tona um objeto central de estudo, muito rico: a hora do lanche.

Pude, então, perceber a importância da hora do lanche para as crianças, pois neste momento, elas praticam experiências, realizam trocas, estabelecem vínculos de afeto, de amizade, inventam fórmulas com suas imaginações e criatividade, aprendem e constroem conceitos, produzem a cultura infantil através dessas relações, proporcionando assim, um melhor desenvolvimento psíquico, social, pessoal, intelectual e cultural.

Fazendo uma breve comparação entre a Hora do Lanche das crianças e O Banquete de Platão, é possível reparar que no banquete, que era um encontro onde se falava sobre o amor, o silêncio sobre a comida é total: os convivas não falam no momento da refeição, tendo o momento em que bebiam o vinho, sendo o momento da palavra, desprovido de toda possível comunicação com os outros ingredientes conviviais; já na hora do lanche, através do *linguagear*, dos grandes encontros e interações, as crianças ainda estão praticando seus conhecimentos, suas experiências, formando seus conceitos, construindo hipóteses, produzindo cultura infantil, tudo isso, livremente, sem limites.

Após percorrer este caminho de pesquisas teóricas e práticas, é possível concluir, então, o significado da hora do lanche para as crianças. É importante que todas as escolas e cada professor saibam perceber e valorizar a importância desse momento para seus alunos.

Deve ser visto, acima de tudo, como algo que acrescenta em seu desenvolvimento psíquico-social-cultural, trazendo benefícios para sua formação e crescimento. É preciso desmistificar essa imagem empobrecida da criança que aprende; ela é reduzida a uma mão que pega instrumentos para marcar e um aparelho fonador que emite sons, porém, por trás de tudo isso, há um sujeito que tem o dom de conhecer, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real e produz sua cultura, sua vida, principalmente quando pode realizar em conjunto, no relacionamento com seus pares, com iguais.

Culturas significam. Como produtos do trabalho coletivo do homem, a cultura serve aos usos em nome dos quais tipos de homem entram em interação para criá-las. Mas, ao mesmo tempo, ela serve à produção de significados com que os homens codificam o seu mundo e se comunicam nele. Isolados, 'em si mesmos', elementos da cultura são uma fala que nada diz. Eles significam algo quando em referência ao contexto de relações de trocas de bens, de poder e de símbolos em que foram gerados e ao qual atribuem significados. Compreender uma cultura, ou compreender as culturas de uma formação social, para pensar ações políticas, impõem o abandono de enfoques sobre a cultura ao mesmo tempo predeterminados (ou seja, situados fora do universo de significados do grupo produtor) e descontextualizadores. Significa o trabalho científico e social de reconstrução de totalidades de modos de vida através dos quais grupos concretos de categorias diferentes de sujeitos estabelecem relações com a natureza, com a ordem social e com os seus símbolos. Significa apreendê-la do ponto de vista das condições e valores do próprio grupo criador de uma cultura (Brandão apud Junqueira, 1994, p.45).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **O Poder Ultrajovem e mais 79 textos em prosa e verso**. 11ªed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Série Prática Pedagógica. Campinas: Papirus, 1995.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ªed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BERGER, Peter I e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. 9ªed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia Evolutiva**. Vol.1. 2ª ed. São Paulo: Artmed, 2004.
- COLL, César; PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da Educação**. Vol.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- DELALANDE, Julie. **Culture Infantine et Règles de Vie, Enfant et Apprentissage**. Terrain, nº40. Paris: Éditions du Patrimoine, 2003.
- FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo**. 13ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FULGHUM, Robert. **Tudo o que eu realmente preciso saber aprendi no Jardim de Infância**. Retirado do Kansas City Times. Setembro 17, 1986.
- JUNQUEIRA Fº, Gabriel de Andrade. **Interdisciplinariedade na Pré-Escola, Anotações de um Educador "On the Road"**. Série A Pré-Escola Brasileira. São Paulo: Pioneira, 1994.
- MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- MEIRELES, Cecília. **Leilão de Jardim**. Disponível em:
<http://www.geocities.com/fedrasp/cecilia-meireles2.html?20051>
- NOGUEIRA, Monique Andries. **A Formação do Ouvinte: Um Direito do Cidadão**. Goiânia: MEEB/UFG, 1994, dissertação de mestrado.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico**. Série Pensamento e Ação no Magistério. Scipione, 1995.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky, Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas**. Vol.1. Madrid: Visor, 1993.

ZAMITH-CRUZ, Judite. **Da Experiência de Ser Criança: Análise Narrativa de Relatos de Educadores de Infância**. Disponível em:
http://aedc.cfaedc.net/leituras_artigos_zamithcruz.htm



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : Renata Carvalho Ribeiro

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : Relação entre Paris :

Cultura Infantil e a Hora do lanche: momento de praticar

ORIENTADOR : Sandra Albernaz

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador :

Professor convidado: Maria Angela Correa

Nota : 10.0 (100%)

Considerações:

Tema extremamente relevante no universo da Educação Infantil. No entanto, nem sempre é devidamente valorizado. Além, os assuntos

aqui abordados - relações entre os pares e a hora do lanche, dos novos enfoques no conteúdo entre os pequenos e possibilidades, ao compreender os, trabalhar com eles de uma forma pedagógica sem contudo retirar a espontaneidade que marca esse período.

Conteúdo bem fundamentado, demonstrando de forma clara e coerente, demonstrando fatos e trabalhos com essência, coerência e motivação.

M. Ingle

08/ago/2005

Segundo avaliador :

Professor orientador : Sandra Albernaz

Nota: 10,0

Considerações:

A aluna Renata mostrou sensibilidade e rigor em sua pesquisa que se mostrou original. Os relatos são encantadores e abrem portas para pesquisas sobre as interações que se dão entre os pares, no caso, as crianças. A Renata mostra com clareza que superou o pensamento adulto-cêntrico, o que lhe permitiu realizar

uma abordagem cuidadosa da riqueza
de acontecimento da hora do lanche.

Parabéns!

Aerdu

Terceiro avaliador :

Professor da disciplina Monografia II: Lígia Martha Coimbra

Nota : 9,5

Considerações:

A monografia possui todos os elementos de um trabalho científico. No entanto, as páginas iniciais (dedicatória / agradecimentos / folha de rosto) necessitam de uma revisão, de acordo com as normas da ABNT.

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
10,0	10,0	9,5	29,5	9,8

Rio de Janeiro, 08/08/2005

Lil Coltho