**A DIDÁTICA E A BANALIZAÇÃO DOS “INHOS” NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS: ENTRE O “MUNDINHO” E O MUNDO REAL**

Carolina Martins Bastos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Letícia Alves Bittencourt, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Thayna Constancia Gandini, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Resumo expandido**

A partir das experiências das três autoras durante os respectivos estágios obrigatórios e não obrigatórios de graduação do Curso de Pedagogia presencial em duas universidades cariocas, tivemos a oportunidade de refletir a respeito das crianças como sujeitos capazes de compreender e explorar o mundo, sem necessidade de distorção da realidade para a realização do trabalho com elas no cotidiano das instituições de educação infantil. Através das observações realizadas nos nossos estágios, deparamo-nos com a justificativa alegada de que se deva ofertar algo lúdico para as crianças como condição para que elas compreendam o que esteja sendo dito pelos adultos, o que muitas vezes ofuscam suas realidades de vida em seus processos de ensino aprendizagem. Uma vez que são constituídas por suas experiências culturais como produtos e produtoras de cultura, as crianças possuem conhecimentos que precisam ser valorizados para a construção e a desmistificação de saberes e não saberes.

Sob essa ótica, em nossa experiência foi possível notar que muitos docentes ainda fundamentam seu trabalho a partir de uma concepção idealizada e abstrata de criança. Nesta lógica, rotula-se este indivíduo como imaturo, de “natureza infantil”, modificando o real que os cerca (Kramer, 1995). Deste modo, o professor usufrui de ferramentas e metodologias consideradas “lúdicas”, pensadas como justificativas para que as crianças compreendam melhor o que o professor está falando. No entanto, esta postura desvaloriza as crianças como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, deixando de lado sua capacidade cognitiva e seus conhecimentos construídos através de suas experiências. Submersas neste estudo, compreendemos que o real sentido de didática, visa a utilização de diversos instrumentos para a construção do saber. Neste sentido, entendemos práticas distantes de quem são as crianças,desassociando-as das relações existentes na realidade, como falta de investimento da didática na prática pedagógica. Com isso, a desvalorização das diferentes infâncias no ambiente escolar, idealizando uma concepção de infância homogênea, comprometeria o objetivo do trabalho com as crianças na educação infantil.

Nesta perspectiva, durante o percurso deste estudo, utilizamos nossas experiências no campo educacional no contexto de observação nas escolas públicas e privadas, qualificadas a partir dos debates durante as aulas na universidade, do estudo e do aprofundamento dos temas. A contar deste momento, fomos instigadas pelas vivências nesses espaços de questionamento teórico, que envolvem conceitos de criança, infâncias, didática, os quais foram aprofundados para uma melhor compreensão da problemática.

A concepção de infância fundamentada no reconhecimento da criança como sujeito social, de direitos, produto e produtora da cultura foi resultado de um processo histórico. A distinção da infância como uma fase da vida entre outras fases, começa a surgir no início da modernidade, no século XVII, divergindo da visão anterior, presente na idade média, que considerava criança como pequeno adulto e oferecia a ela vida semelhante a dos mais velhos. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (Ariès, 1981).

No entanto, mesmo com avanços na reflexão acerca da concepção de infância, ainda é possível perceber uma idealização a respeito da mesma. A idealização da infância em diversos momentos resulta na simplificação desse período da vida, rejeitando a vasta diversidade de experiências infantis existentes. Tal fato expõe um desrespeito fundado ao longo do tempo contra a infância, pois de acordo com Kramer (2007) as crianças devem ser consideradas sujeitos sociais e históricos caracterizados pelos contextos sociais do qual participam. E, para, além disso, são cidadãs detentoras de direitos. Por isso, lidar com a infância como experiência igual para todos os sujeitos acarreta em um comprometimento da prática pedagógica, pois ignora a importância de reconhecer a singularidade e autonomia de cada sujeito na conjuntura educacional “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2009, p. 59). Sendo assim, é indispensável que se considere e valorize as varia das manifestações das crianças construídas por inúmeros fatores como, cultura, classe social, nacionalidade, etnia, religião, entre outros.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever e propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 2009, p. 59-60).

No intuito de refletir sobre a discussão aqui proposta, apresentaremos uma situação observada durante a realização de nossos estágios. A experiência ocorreu em uma turma de Educação Infantil, com crianças de 3 a 4 anos,em uma escola pública, onde a maior parte das crianças residem em uma comunidade localizada em uma área urbana da cidade. No dia da observação, a professora regente estava falando sobre a preservação do meio ambiente e escolheu o livro “O pescador e a Sereia” para abordar o assunto.Contudo, durante a história, a professora distorceu a leitura e realizou a maior parte da história usando palavras no diminutivo para as crianças. Após a leitura, passou um vídeo com imagens onde um rio era poluído e os peixes morriam pelo fato daquele ambiente está contaminado. Entretanto, foi possível perceber que a regente não introduziu o tema a partir dos conhecimentos que as crianças possuíam, considerando que as mesmas residem em um lugar onde passa um rio que ao longo de décadas está poluído, trazendo malefícios para os moradores daquela comunidade. A professora trouxe um livro que não mostrava a realidade da poluição do meio ambiente, mas uma representação. O planejamento e a apresentação do tema, a condução das atividades e os desdobramentos foram elaborados sob ótica da professora, usando como justificativa algo que parecia uma tentativa de algo lúdico como instrumento didático nesta contextualização. Entretanto, o potencial das crianças foi desconsiderado e a realidade que as cerca, abrindo mão da discussão dos possíveis temas que poderiam surgir a partir da discussão proposta.

A origem etimológica do termo didática situa-se no grego *didaskein*. Seu primeiro significado remete à didática como um instrumento que norteia a melhor forma de administrar os ensinamentos (Ratke, 1630, p. 1). Todavia, vemos a didática sendo atribuída a um sentido pedagógico a partir de Jan Amos Comenius (1592-1670), que a defini como Didática Magna. Desse modo, esta não se limita, apenas, ao âmbito formal do ensino, mas se estende até o domínio da aprendizagem. Ao adentrar o espaço escolar, presenciamos diálogos que muitas vezes caracterizam o professor com “boa didática” a um grande sujeito de entretenimento e,como consequência, o mesmo faz de suas aulas uma grande espetacularização do ensino. A problematização acerca dessa visão, tem como principais pontos: a banalização do termo e a desvalorização do aluno como sujeito ativo. É necessário que a prática pedagógica valorize a voz das crianças, uma vez que as mesmas carregam experiências históricas, culturais e linguístico-discursivas. Escutar as mesmas nos leva a entender o real e o imaginário acerca das crianças no espaço escolar. Conforme nos ensina Bakhtin:

Toda fala dialoga com falas que precedem e a sucedem, formando um elo da cadeia da comunicação verbal. Toda fala, portanto, configura a partir de sua relação com o outro, pois está repleta de “ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2006, p.297).

As crianças com quem nos relacionamos compreendem a realidade que as cerca. O acolhimento e a receptividade delas nos encaminham para um local que não generalize suas histórias de vida, mas compreenda o que elas já sabem sobre o mundo, as vivências que possuem, o que desejariam saber e o quanto de ludicidade há em suas vidas. O lúdico é primordial e significativo como recurso da didática, mas não deve sufocar/mascarar a realidade que cada sujeito carrega. Dessa forma, urge o entendimento ao discurso de Lígia Cadermatori:

Quando generalizamos, presumimos. Quando presumimos, observamos pouco. Quando observamos pouco, não aprendemos. Se não aprendemos, o que podemos ensinar? (Cadermatori, 2015, p.32).

Para compreendermos a tentativa do lúdico e o equilíbrio entre o real e a fantasia que utilizaremos com as crianças, se faz necessário o diálogo e o envolvimento com aqueles que compõem o ambiente escolar. O discernimento e a consciência das crianças como sujeitos ativos nos ajuda a seguir por vias que dialogam com a criança sem os “livrinhos” e “mundinhos” e, ao mesmo tempo, não retira a possibilidade do processo criativo na educação.

Como consideração, destacamos que se torna imprescindível reconhecer as diferentes infâncias, sobretudo, no contexto educacional, no qual a diversidade precisa ser considerada para que ocorra um processo de aprendizagem ético, respeitoso e justo. Com certeza, é de extrema importância considerar a ludicidade e a brincadeira no trabalho com a Educação Infantil, porém o que não significa abrir mão do mundo real em prol de uma simplificação representada para as crianças, como se eles não fossem capazes de compreender o mundo em que vivem. É necessário equilibrar esses artifícios, de forma que o excesso do “lúdico” não prejudique a percepção do contexto sociocultural e a capacidade de pensamento crítico das crianças. O trabalho com as crianças não significa algo menor em termos de valorização, como se fosse necessário uma didática do “inho” para dialogar com elas.

Referências:

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Editora 34 Ltda, 2016

Caderno 1. Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender. Coleção Leitura e escrita na educação infantil – 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.

ARIÈS, Philippe. História Social da criança e da familia. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: jorge Zahar, 1985. Básica, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMPS, Janete; PANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs), Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Kramer, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 1995.