

Sample

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marianne da Cruz Moura

**A ROTINA DE CRIANÇAS DE ZERO A DOIS ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
E AS ESPECIFICIDADES INFANTIS**

Batch PDF Merger

MARIANNE DA CRUZ MOURA

**A ROTINA DE CRIANÇAS DE ZERO A DOIS ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
E AS ESPECIFICIDADES INFANTIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação – PPGEEd, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes

NATAL/RN

2012

UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede.
Catalogação da Publicação na Fonte

Moura, Marianne da Cruz.

A rotina da criança de zero a dois anos na educação infantil e as especificidades infantis / Marianne da Cruz Moura. – Natal, RN, 2012.
148 f. ; il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação Educação.

1. Educação infantil - Dissertação. 2. Educação pré-escolar - Dissertação. 3. Crianças de 0 a 2 anos - Educação. 4. Práticas pedagógicas - Dissertação. 5. Educação - Dissertação. I. Lopes, Denise Maria de Carvalho. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 373.2

MARIANNE DA CRUZ MOURA

A ROTINA DE CRIANÇAS DE ZERO A DOIS ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
E AS ESPECIFICIDADES INFANTIS

A presente dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes – Presidente
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz - Examinadora
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa Dra. Mariangela Momo – Examinadora Interna
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Alessandra Cardoso de Freitas – Examinadora Interna
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

À Maria Luiza, amor
incondicional, fonte de ricas
aprendizagens e alegrias e a
todas as crianças que chegam a
passar 10 horas diárias em
instituições de Educação Infantil.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por colocar pessoas tão maravilhosas no meu caminho e por fazer desse caminho um percurso, embora com obstáculos, possível de ser percorrido.

O meu eterno obrigada à minha orientadora e amiga que sempre esteve ao meu lado e, sem cuja colaboração, esse trabalho não seria possível. Obrigada, querida Denise, por sempre acreditar e confiar em mim e pelos eternos ensinamentos de vida, de profissão e de pessoa exemplar e especial que você é.

Aos meus pais, pois sem os mesmos não seria o que sou.

Aos meus amados irmãos que, juntos com meus pais, são a base da minha fortaleza, meu porto seguro.

À minha amada filha, minha Malu, por me conceder a cada dia, a presença da alegria que uma criança nos proporciona.

Ao meu marido Jorge que, à sua maneira, me apóia no meu caminho.

À "Bá" Alany, que nesses últimos meses se dedicou somente à minha Malu, com muito amor e cuidado, amenizando as minhas ausências.

À prima, amiga e companheira de estudos, Elaine.

Ao Centro Municipal de Educação Infantil onde a pesquisa foi realizada, por permitirem a concretização deste trabalho.

Às professoras do berçário que compuseram o grupo investigado, pela receptividade.

Às crianças tão pequenas que me permitiram o doce privilégio do convívio durante todo o período da pesquisa.

A todos os membros da banca, escolhidos pela autoridade na temática, o meu agradecimento às contribuições ao trabalho.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos que garantiu as condições para a realização deste trabalho.

A todos os profissionais que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGEd/UFRN.

Em especial, à Professora Antônia Fernanda Jalles (*in memoriam*) que faria parte da banca desta dissertação, mas, de maneira tão precoce, nos deixou; minha homenagem e eterna admiração pela luta em prol dos direitos das crianças de zero a seis anos a uma educação pública e de qualidade.

Resumo

No contexto da produção atual sobre a educação infantil, as crianças são concebidas como sujeitos de direitos e como pessoas concretas e singulares marcadas por especificidades que precisam ser respeitadas pelas instituições educativas no sentido de respeitarem sua inteireza pessoal, suas necessidades de atenção e cuidados, bem como suas capacidades de aprender e produzir cultura. Na organização das práticas educativas nas instituições a rotina é considerada como tendo um papel definidor na estruturação de tempos, espaços e atividades, portanto das ações e relações dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, esta pesquisa objetiva analisar a rotina de crianças de zero a dois anos no contexto da educação infantil em relação às especificidades infantis. Ancorada nos princípios da abordagem qualitativa, desenvolveu-se como um Estudo de Caso mediante procedimentos de observação da rotina diária e entrevistas semiestruturadas com seis professoras que atuam junto ao grupo de berçário no campo da pesquisa: um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, localizado em Natal, RN. A análise dos dados orientou-se por princípios da Análise do Discurso. As enunciações das professoras acerca da rotina e de seu papel na organização revelaram significações relativas a controle/regulação das ações – delas e das crianças – visando a agilização de tarefas; aprendizagens relativas à própria rotina, ao tempo, a práticas escolares. Desse modo, articulam-se a perspectivas de disciplinamento e exercício de poder de professoras sobre crianças e redução de suas possibilidades de participação. Essas concepções refletem na rotina vivida pelas crianças e suas professoras. Mediante a análise dos modos como a rotina opera na organização do tempo, do espaço e das atividades do CEMEI foi possível perceber que ela visa à homogeneização de ações e ritmos, não só das crianças do grupo, mas de toda a instituição, o que imprime, em muitos momentos, um caráter de controle que contém/impede a iniciativa das crianças. Mas, também foi possível observar que, nos intervalos da rotina, quando ela é flexibilizada, e outros espaços, tempos e ações são possibilitados, as crianças têm oportunidades de experimentar e produzir modos diferentes de ação e relação com o espaço, o tempo, os materiais, as outras crianças e as professoras, sendo, portanto, respeitadas suas especificidades. Destacamos a importância de reflexões acerca da rotina no contexto da Educação Infantil no sentido de serem compreendidas suas funções e a necessidade de sua construção assumir um caráter múltiplo que respeite a pluralidade de situações e as singularidades das crianças como pessoas.

Palavras-Chave: Educação Infantil de 0 a 3 anos; Rotina; Prática pedagógica; Especificidades Infantis.

Abstract

In current upbringing production, children are often conceived as rightful subjects, and concrete and singular people, marked by specificities that schools must respect, mainly their personal wholeness, their care and attention needs, as well as their abilities to learn and produce culture. In the educational practices frame, routine is considered to have a definitive roll in time, space and activities structuring, as with actions and relations of subjects involved. In that perspective, this research aims to analyze routines of zero to two years old children in the upbringing context, relating to their childish specificities. Anchored in the qualitative approach, a Case Study was developed, according the procedures of daily routine observation and semi-structured interviews with six nursery teachers of CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, Natal-RN, the research field. The data analysis was based in Speech Analysis principles. The teachers' utterances regarding routine and it's roll in the frame revealed significances related to control/regulation of actions – theirs' and students' – aiming to streamline tasks; learning relative to routine itself, time and school practices. Thus, prospects of discipline and exercise of power of teachers over students surges, reducing their possibilities to participate. These conceptions reflect the daily routine of the kids and their teachers. By analyzing the methods of routine operation in the time/space/activities frame of CMEI, it was possible to perceive its homogenization of actions and rhythms, not only of the group's children, but the whole institution, which creates, many times, a controlling character that contains/prevents children's initiative. However, it was also possible to observe that in routine recesses, when it's relaxed, and other spaces, times and actions are provided, kids have the opportunity to experience and create different ways of action and relation with time, materials, other kids and teachers, being, as such, respected their specificities. We highlight the importance of reflections regarding routine in upbringing context, as to comprehend it's functions and the need for it's construction to take a multiple character that respects the plurality of situations and singularities of children as persons.

Key-words: Upbringing - 0 to 3 years old; Routine, Pedagogical Practices; Childish Specificities.

Sumário

Lista de Siglas	xi
Lista de Figuras	xii
Lista de Quadros	xiii
1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Definindo a pesquisa	19
1.1.1 Origem e Problematização do estudo.....	19
1.1.2 Objeto de Estudo.....	24
1.1.3 Objetivo	24
1.2 O objeto de estudo no contexto das pesquisas	24
1.3 Estruturando a dissertação	28
2. REFERENCIAL TEÓRICO –METODOLÓGICO: modos, tempos, espaços e atividades de pesquisa.....	31
2.1 Abordagem Investigativa.....	31
2.2 O Estudo de Caso.....	33
2.3 Os procedimentos de construção e análise dos dados	34
2.4 A definição do lócus de pesquisa: o CMEI e as professoras.....	39
2.4.1 O campo de Pesquisa.....	39
2.4.2 O CMEI pesquisado	42
2.4.3 Os sujeitos da Pesquisa	49
2.4.4 Registro dos passos percorridos para construção dos dados	50
3. EDUCAÇÃO INFANTIL E ROTINA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	56
3.1 Infância(s) e criança(s)	56
3.1.1 A criança de zero a dois anos como ser integral	65
3.1.2 A criança de zero a dois anos como vulneráveis e dependentes	66

3.1.3	A criança de zero a dois anos como sujeitos capazes de aprender..	67
3.1.4	A criança de zero a dois anos como produtoras de cultura	68
3.2A	Educação das crianças	69
3.2.1	A Educação Infantil no Brasil.....	70
3.3A	Educação Infantil como educar-cuidar	74
3.4A	rotina como prática pedagógica na Educação Infantil e na educação de crianças de zero a dois anos	79
4.	TEMPOS, ESPAÇOS E ATIVIDADES VIVIDOS NO CMEI: A rotina e as especificidades das crianças de 0 a 2 anos	88
4.1A	rotina do CMEI e as especificidades das crianças	89
4.1.1	Concepções das professoras acerca da rotina	90
4.1.2	As ações que materializam a rotina – tempos, espaços e atividades	93
4.1.2.1	Organização do tempo	93
4.1.2.2	Espaços dos berçário	99
4.1.2.3	Atividades que compõem a rotina	106
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
6.	REFERÊNCIAS.....	128
7.	ANEXOS.....	145

Lista de Siglas

ANPED	– Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ASG	– Assistente de Serviços Gerais
ATIVA	– Associação de Atividades e Valorização Social
BI	– Berçário I
BII	– Berçário II
CMEI	– Centro Municipal de Educação Infantil
CNPQ	– Conselho Nacional de Pesquisa
COEDI	– Coordenação de Educação Infantil
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	– Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
RCNEI	– Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEB	– Secretaria de Educação Básica
SEMTAS	- Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social
SME	– Secretaria Municipal de Educação
UFRN	– Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	- Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura Das Nações Unidas
UNIFESP	– Universidade Federal de São Paulo

Lista de Figuras

Figura 1 – Professora embalando criança que acorda antes do esperado	96
Figura 2 – Janela passa-pratos	100
Figura 3 – Canto em L com espelhos e acolchoados	101
Figura 4 – Quadrado acolchoado	101
Figura 5 – Canto com brinquedos grandes e brinquedos em prateleiras altas	102
Figura 6 – Arrumação dos berços na sala	103
Figura 7 – Crianças brincando em sala em um momento de “brincadeiras livres”	118

Lista de Quadros

Quadro 1: Relação de CMEIs do Município de Natal/RN	41
Quadro 2: Organização das turmas segundo NATAL/SME, 2009.....	46
Quadro 3: Razão criança/adulto para atendimento em creche segundo Oliveira	47
Quadro 4: Razão criança/adulto para atendimento em creche segundo Rizzo	47
Quadro 5: Distribuição de crianças em relação aos educadores no Berçário I em Fevereiro de 2010 e Abril de 2011	48
Quadro 6: Sujeitos envolvidos com a Educação Infantil no Berçário I na instituição pesquisada	50
Quadro 7: Rotina do Berçário I no primeiro semestre	94
Quadro 8: Rotina do Berçário I no segundo semestre	97

1. INTRODUÇÃO



1. Introdução

Pesquisar sobre **Educação Infantil, crianças de zero a dois anos, especificidades infantis e Rotina** nos leva a reconhecer a função e importância dessa etapa educativa em relação ao desenvolvimento das crianças pequenas. Assim como nos chama a atenção para os modos como os tempos vividos pelas crianças e adultos por elas responsáveis nas instituições estão sendo planejados e desenvolvidos em forma de rotina(s) diária(s), tendo em perspectiva as necessidades e possibilidades das crianças atendidas.

Pesquisar a/na educação infantil implica reconhecer, ao mesmo tempo, os avanços alcançados, nas últimas décadas, tanto no conhecimento sobre as crianças e suas especificidades, como, na sociedade brasileira, no que diz respeito aos direitos da criança, dentre eles, à educação. Junto a esses avanços, os recuos, as contradições e desafios ainda existentes nesse campo.

Nas últimas décadas do século XX, estudos de diversos campos da ciência contribuíram para construir um conhecimento sobre a criança ressaltando suas especificidades – necessidades e possibilidades – e apontando que essas especificidades precisam ser atendidas e que deste atendimento dependerá a qualidade do trabalho realizado com as crianças pequenas. Propiciar um trabalho com as crianças reconhecendo e, ao mesmo tempo, respeitando as suas especificidades, possibilitará a criação de condições para aprendizagens e desenvolvimento das crianças nas instituições.

As especificidades das crianças têm sido teorizadas por autores diversos, a partir de diversos campos do conhecimento (FORMOSINHO, 2002; MOSS, 2003; KRAMER, 2006; 2009; SARMENTO, 2007, LOPES, 2011, entre outros). Desses estudos tem emergido uma concepção de criança como indivíduo humano concreto e contemporâneo e não um adulto em miniatura, mas com características semelhantes e, ao mesmo tempo, peculiares em relação aos indivíduos humanos de outros ciclos etários. Esses autores consideram que a criança, além de reconhecidamente mais

vulnerável e dependente dos adultos para o atendimento de suas necessidades, é competente e capaz de interagir com múltiplas pessoas, adultos e outras crianças, de realizar ações variadas; que não apenas reproduz cultura, mas cria cultura, modos peculiares de interagir com o mundo que a rodeia e consigo mesma, sendo esses modos marcados, sobretudo, pela ludicidade e imaginação; que sua vida psíquica é global, unitária, o que impõe sua inteireza em todas as situações das quais participa, não sendo possível seccionar as dimensões que a constituem – cognição, afetividade, corporeidade, linguagem (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

Quando consideramos teorias que tematizam o desenvolvimento infantil em uma perspectiva interacionista e mediacional e que consideram a criança como ser completo, cujo desenvolvimento é mediado pela cultura, pelos outros e pelos signos dentre as quais destacamos a abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky, A. R. Luria e A. Leontiev (2006) e a psicogenética de Henri Wallon (2007) ,é possível refletir que as vivências da criança nos contextos sociais onde se insere são definidoras do que e como se apropriam das práticas culturais, que envolvem modos de ação, operação, relação, jeitos de movimentar-se, de perceber, de sentir, de agir, de simbolizar, de significar o que/quem lhe rodeia e tornar esses modos próprios, internalizando-os e constituindo-se, com eles, como pessoa singular.

Ao lado de movimentos sociais organizados e suas reivindicações, podemos dizer que esses estudos contribuíram, de forma significativa, para o reconhecimento, tanto no plano teórico, como legal, da importância de um trabalho com função assumidamente educativa para as crianças de zero a cinco anos.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988; do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996; e ainda com o estabelecimento de normas e Diretrizes com caráter de lei, em 1999 e em 2009, a criança e a Educação Infantil têm, pela primeira vez na história do nosso País, ao nível do discurso legal, direitos e papéis definidos.

Atendendo aos anseios da sociedade em finais dos anos de 1980, em especial dos movimentos sociais organizados, a Constituição Federal de 1988 define, em seu Artigo 227 em que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p.129).

A referida Lei destaca, ainda, (Art. 205) a oferta de educação às crianças de zero a seis anos como sendo “pública, gratuita e de qualidade” e que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. (Artigo 208, inciso IV. BRASIL, 1988, p.122). Desse modo, a Lei institui, para o sistema educacional, a obrigação de se estruturar para atender a essas novas responsabilidades.

Com a aprovação da nova LDB, Lei 9394/96, considerada uma conquista histórica no âmbito da Educação Infantil, em que pese os paradoxos inerentes às suas definições e desdobramentos¹, a Educação Infantil – envolvendo as crianças de zero a seis anos² – é estabelecida como etapa inicial da educação básica com um caráter eminentemente educativo e função de educar-cuidar.

Essas definições legais, consideradas como marcos decisivos na afirmação dos direitos da criança como pessoa, contribuíram para a superação de uma visão inicial de que o atendimento institucional à criança em creches e pré-escolas seria um direito dos pais e mães trabalhadores. Na atualidade, a educação infantil em estabelecimentos não domésticos é concebida como um direito da criança ao convívio em espaços que lhes propiciem interações alargadas com pessoas e práticas culturais diversificadas e propiciadoras de aprendizagens e desenvolvimento.

¹ Entre outros, citamos a permanência da distinção em “creche e pré-escola”, segundo critérios meramente etários, em negação à discussão já existente que defendia uma única nomenclatura para todo o segmento considerando a natureza e função da educação das crianças pequenas; a delegação da responsabilidade pela etapa educativa aos municípios, o que comprometeu o atendimento em diversos contextos, tendo como justificativa, a escassez de recursos, que ficaram ainda mais comprometidos com a promulgação da Lei que criou o FUNDEF, também em 1996, segundo a qual a maior parte dos recursos deveria ser destinada ao Ensino Fundamental.

² Esse limite etário foi modificado mediante a Lei 11274/2006 que criou o Ensino Fundamental de nove anos e incluiu as crianças de seis anos neste segmento, o que implicou a redefinição da abrangência da educação infantil para de zero a cinco anos e onze meses ou seis anos incompletos.

Além disso, dentre os muitos desdobramentos dessas definições legais, a definição da creche – atendimento de zero a três anos – como integrante da educação básica e do sistema educacional, possibilitou a emergência, como reconhece Campos (1994, s/p.) de uma ruptura na histórica “segregação da creche (e da educação infantil) em relação à educação como campo de análise e atuação”.

Não obstante os significativos avanços das regulamentações referidas, a educação das crianças de zero a dois ainda apresenta muitos desafios no sentido de que se rompa com uma história marcada por práticas de cunho assistencialista e se avance na direção de uma educação de qualidade também para as crianças bem pequenas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), evidenciam que, para garantir o bem-estar das crianças, das famílias e dos profissionais, as creches e pré-escolas devem cumprir suas funções social, política e pedagógica. Função social de acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integralidade. Função política para possibilitar à igualdade de direitos às mulheres que desejam exercer o direito à maternidade e também contribuir para que meninos e meninas usufruam, desde pequenos, de seus direitos sociais e políticos. Função pedagógica por ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas (BARBOSA, 2010).

É nesse contexto de avanços da Educação Infantil no nosso país, de reconhecimento de sua função de educar-cuidar e do momento atual em que se encontra a Educação Infantil no município de Natal, RN – de transição das creches da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação – que concentramos a nossa pesquisa na organização da educação das crianças menores de três anos, considerando que, dado o pouco tempo dessa inserção, pouco tem sido estudado sobre esse aspecto o que nos faz pensar que, embora as crianças de zero a dois anos estejam inseridas em instituições vinculadas ao sistema educacional e as diretrizes político-pedagógicas já considerem, em alguma medida, suas especificidades, o

cotidiano em que tais proposições ganham materialidade, em nosso contexto local, ainda é invisível.

1.1 Definindo a pesquisa

1.1.1 Origens e Problematização do Estudo

No contexto de uma trajetória pessoal, acadêmica e profissional vivenciada em diferentes experiências envolvendo a Educação Infantil, surgiu a necessidade de sistematizar conhecimentos que pudessem se constituir em respostas a interrogações que foram surgindo acerca do cotidiano escolar de crianças pequenas.

O questionamento acerca da rotina de crianças de zero a dois anos constituídas/vividas em instituições de Educação Infantil surgiu em consequência de um primeiro estudo desenvolvido acerca da temática, desta vez focalizando especificamente a organização das rotinas de crianças de quatro a seis anos na educação infantil (MOURA, 2008).

A pesquisa³ nos proporcionou o entendimento da rotina como um componente que, ao mesmo tempo em que é estruturado pela proposta pedagógica – princípios e concepções que a orientam, objetivos, conteúdos e procedimentos – é também estruturante da prática concreta e repercute em todo o andamento das atividades no tempo dos sujeitos, adultos e crianças, nas instituições. Nesse sentido, a rotina passa a ser compreendida como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária na creche ou pré-escola, cujo papel manifesta-se da organização do ambiente, do uso do tempo, da seleção e oferta de materiais e da seleção e proposição de atividades.

Esse papel implica, aos profissionais responsáveis pela organização da rotina, a necessidade de conhecer sobre o que se está objetivando quando se organiza um determinado ambiente, se propõe certa atividade e se dispõe determinados materiais num certo tempo. É preciso, portanto, conhecer as crianças, o que implica compreender seu desenvolvimento, suas necessidades e possibilidades para organizar o cotidiano

³ Esse estudo foi desenvolvido na forma de trabalho de conclusão do curso de Pedagogia realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2007.

com tempos e espaços que constituem formas de intervenção intencional do professor sobre a atividade infantil e, portanto, sobre suas possibilidades de desenvolvimento.

Desse modo, a rotina, ao ser estruturante da organização do tempo e das atividades desenvolvidas durante todo o cotidiano da creche é parte altamente relevante do projeto educativo – ao instituir modos cotidianos de agir, ela educa as crianças, ou seja, constitui-se como prática pedagógica.

No decorrer da construção deste estudo e de seus desdobramentos, mediante sua apresentação e discussão em eventos acadêmicos e científicos onde éramos constantemente interpeladas em relação ao cotidiano de crianças mais novas, fomos constatando a necessidade de conhecimentos mais sistematizados acerca da estruturação da rotina de crianças de zero a dois anos em estabelecimentos de educação infantil, e, mais especialmente, nos Centros de Educação Infantil, como são identificados os estabelecimentos destinados a essa etapa educativa em nosso município.

Dessas experiências, bem como da vivência como professora em uma instituição de educação infantil da rede pública, atuando com crianças maiores, o que nos instigava a comparações; de encontros com professores de crianças menores, de seus relatos e questionamentos, fomos percebendo que ainda há, no que concerne ao trabalho institucional com crianças de zero a dois anos, muito desconhecimento ou questionamentos acerca do que acontece no cotidiano quando se considera a função de educar-cuidar e a necessidade de que sejam respeitadas e atendidas as especificidades das crianças no sentido de propiciar condições para que elas possam se desenvolver como pessoas – em sua individuação e socialização.

A literatura existente, por sua vez, nos mostra evidências de que as práticas desenvolvidas no interior de muitas creches priorizam ações voltadas ao atendimento de necessidades de higiene, alimentação e repouso (SANTOS; CRUZ, 1999; CRUZ, 2004) e que os tempos vividos pelas crianças são marcados por espera e ociosidade (ANDRADE, 2004; CRUZ, 2004; 2008). É importante destacar que essas evidências são corroboradas por estudo recente que integra relatório da UNESCO sobre a integração do atendimento à primeira infância ao setor da educação (NUNES;

CORSINO; DIDONET, 2011, p. 42-43). Segundo os autores “É notório que as creches, seja no âmbito da Assistência, seja no da Educação, apresentam qualidade bem inferior às pré-escolas [...]”.

Focalizando, nesse contexto, nosso olhar para as crianças menores de dois anos, muitas questões encontram-se em aberto, sobretudo em nosso contexto educacional. Nos últimos anos, a demanda pelo atendimento educacional de crianças de zero a três anos⁴ que corresponde ao segmento designado como creche vem se ampliando e provocando um aumento, ainda que não suficiente, da oferta. De acordo com relatório publicado pelo Ministério da Educação em 2011 (NUNES, CORSINO; DIDONET, 2011, p. 82), as matrículas de crianças de zero a três anos (na creche) no Brasil alcançaram, em 2009, 18,4%, enquanto que em 2005 eram de 13%.

Esse crescimento, embora reconhecido como significativo, é desigual em relação à faixa etária de quatro a cinco anos, que no mesmo ano passou a 81,3%. Os autores chamam ainda a atenção para que a desigualdade tem um “viés socioeconômico”. Enquanto nas famílias mais abastadas um terço das crianças frequenta a creche, nas famílias muito pobres, cuja renda familiar é de até meio salário-mínimo, o percentual é de apenas 10,8%, o que aponta para a necessidade de políticas de ampliação das vagas nesse segmento dentro de padrões de qualidade e equidade.

Esse quadro – de desigualdade, crescimento e demanda – subsiste na contramão dos estudos voltados à compreensão das crianças de zero a três anos e sua educação, que afirmam os benefícios, para a criança, desde bem pequena, de experiências vivenciadas em estabelecimentos adequados e enriquecedores ao seu desenvolvimento pessoal e social.

Esses estudos, fundamentados em conhecimentos científicos construídos sobre os recém-nascidos e sobre as crianças nos primeiros anos de vida, colaboram com uma

⁴ A LDB (Lei 9394/96) instituiu a divisão da educação Infantil em creche e pré-escola caracterizando a primeira como sendo a destinada ao atendimento de crianças de zero a três anos, e a segunda como sendo a destinada ao atendimento de crianças de quatro a seis anos. Essa distinção foi feita a despeito da discussão teórica que vinha sendo produzida nos anos anteriores à promulgação da referida Lei no sentido de designar todo o atendimento institucional à criança anterior ao ensino fundamental como Educação Infantil, considerando sua função de educar-cuidar e numa perspectiva de superação das marcas históricas de assistencialismo que caracterizavam o trabalho das instituições nomeadas de creche.

visão de criança capaz, ativa, curiosa e singular, que são marcados pelos ambientes onde vivem, mas também imprimem suas marcas nesse ambiente, nas relações com as pessoas. Os bebês deixam de ser vistos como incapazes de interagir com o mundo e assumem um lugar de pessoas potentes que interagem com o mundo mediante linguagens diversas – movimentos, gestos, expressões, sons, choro, olhares, risos – e que aprendem desde que nascem.

Em ampla e importante obra acerca da educação infantil de zero a três anos na Itália, Bondioli e Mantovani (1998) afirmam que, a partir de diferentes campos de conhecimento tornou-se possível construir uma visão de criança pequena como capaz de estabelecer laços interativos desde os primeiros períodos da vida, como também de relativa autonomia na realização de ações diversas, entre elas a brincadeira, o que fornece um quadro conceitual a partir do qual pode-se “pensar na possibilidade e na plausibilidade de uma intervenção formativa extradoméstica” [...] orientando, também “os seus conteúdos” (p. 29).

Mediante as contribuições de ciências como a psicologia, a medicina, a enfermagem, a sociologia da infância, a antropologia da infância, estudos do campo da linguagem, entre outros, é possível compreendermos que as crianças de zero a dois anos apresentam um crescimento muito rápido e realizam grandes conquistas como a marcha e outros movimentos, a(s) linguagem(s), a percepção do ambiente e do seu próprio corpo em relação ao de outras pessoas, a construção de relações temporais e espaciais básicas, as relações afetivas com os outros com quem interage, a brincadeira, a noção de si, bem como outras aprendizagens em um ritmo muito acelerado. (BRASIL, 2009).

Ancoradas em uma perspectiva interacionista de desenvolvimento psicológico e, de modo especial, na abordagem histórico-cultural acerca do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1984; PINO, 2005; LOPES, 2011), entendemos que essas características, por sua vez, não evoluem naturalmente, não têm uma natureza exclusivamente biológica e inata, assim como não são aquisições mecânicas condicionadas pelo meio exterior de forma imediata. Na perspectiva assumida, as características humanas – do homem, da criança – resultam de processos de

apropriação, definidos por Vygotsky (1984) como internalização de modos de funcionamento intermental e sua transformação em funções intramentais. Esse processo não consiste em transposição ou cópia do externo ao interno, mas em conversão de modos compartilhados socialmente de agir, pensar, significar, sentir em modos próprios, singulares de cada pessoa.

Esse processo é resultante de interações que as crianças vivenciam, mediadas pelos outros que a rodeiam e pelo signo (linguagem)– que de início, se materializa em sinais gestuais, mímicas, expressões, sons e tons de vozes humanas, risos, olhares, sensações corporais possibilitadas pelo toque de outros e de coisas do meio etc. Assim, reconhecer a criança como competente e capaz não significa concebê-la como onipotente e que seu desenvolvimento prescinde de efetivo investimento físico, social, intelectual e afetivo dos outros da cultura.

Portanto, os contextos educativos da infância exigem uma organização do dia a dia que propicie dinamismo e diversidade de situações, compreendidas como práticas da cultura, a serem vivenciadas/compartilhadas pelas crianças com outras crianças e com os adultos de modo a possibilitar-lhe a (com)vivência e, por ela, o desenvolvimento de suas capacidades humanas considerando-se suas especificidades infantis, concebidas como .

Esse conjunto de vivências e ideias nos conduziram a questões tais como: como é concebida e organizada, pelos professores responsáveis, a rotina de crianças de zero a dois anos na instituição de Educação Infantil? Que situações/ações/interações constituem a rotina de crianças dessa faixa etária no cotidiano da instituição? Essas situações/ações consideram suas especificidades infantis e contribuem para sua aprendizagem e desenvolvimento?

Assim, do entrelaçamento das questões ora colocadas, definimos como questão de nossa pesquisa:

A rotina concebida por professores e vivida por crianças de zero a dois anos em uma instituição de Educação Infantil considera suas especificidades infantis?

1.1.2 Objeto de estudo

A rotina vivida por crianças de zero a dois anos em uma instituição de Educação Infantil em relação às especificidades infantis.

1.1.3 Objetivo

Analisar a rotina vivida por crianças de zero a dois anos em instituição de Educação Infantil em relação às especificidades infantis.

1.2 O objeto de estudo no contexto das pesquisas

Na bibliografia brasileira relativa ao trabalho educativo com crianças pequenas – de zero a três anos – em creches ou centros infantis encontramos estudos de autores como Campos, Rosemberg e Ferreira (2001) que fazem uma avaliação da política nacional de educação infantil a partir da Constituição de 1988 em relação ao atendimento dessas crianças. De modo semelhante, Haddad (1991), Oliveira (1992), Sanches (2003), Rizzo (2010), Arce (2009) apontam a luta das creches pela sua concretização como espaço de cuidado e de educação para as crianças pequenas trazendo aspectos históricos, questões sobre o aprendizado e desenvolvimento das crianças bem como pontos para a construção de uma proposta de trabalho com as crianças menores de três anos.

Strenzel (2000) em estudo acerca da produção sobre a educação de crianças de zero a três anos entre os anos de 1983 a 1998 a partir dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED realizadas no período, apontou um total de quatorze trabalhos, sendo todos da década de 1990.

Seu estudo revelou, há dez anos, que eram, portanto, poucas as pesquisas que englobam a educação de crianças dessa faixa etária, configurando, pois, àquela época, uma carência de pesquisas na área. Essa lacuna tem sido, na última década, em parte

suprida por investigações e reflexões que se voltam para o trabalho com esse segmento específico, o que se observa no crescimento da produção nos últimos anos.

O estudo de Martins Filho (2007) aponta que o trabalho pedagógico com bebês não pode resumir-se a observá-los e atendê-los espontaneamente em suas necessidades transformando a creche apenas em um ambiente de convívio coletivo onde as interações evoluam naturalmente. Segundo o autor,

É preciso haver muita estimulação, posicionamento do(a) professor(a) quanto às interações e mediações com e entre os bebês, incentivo para que eles brinquem. [...] oferecer materiais e brincadeiras diversificadas, proporcionar um ambiente de aprendizagem, educação e cuidado, desenvolvimento da solidariedade e cumplicidade, oportunidades de experimentar os diversos sentimentos, enfim, é necessário que os bebês explorem a intensidade dos relacionamentos (MARTINS FILHO, 2007, p.31).

O estudo desenvolvido por Arce e Martins (2009) aborda o trabalho com crianças de zero a três anos em creches focalizando as práticas desenvolvidas no berçário tomando, como foco articulador, o ensino e o professor como protagonista na condução das relações com os bebês.

Silva (2009) em estudo sobre as práticas em creches dirigidas a crianças de diferentes camadas sociais (creches municipal e da rede particular) atesta que tais práticas são marcadas por uma dualidade entre o espontaneísmo e um ensino mais sistematizado em uma e outra instituição.

Segundo Barbosa (2010), os bebês são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam – e são articulados no/pelo meio social – que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história.

Mello (et al., 2010) em trabalho que articula textos de autores diversos – professores, educadores e técnicos – de diversas creches, apresenta um panorama do trabalho desenvolvido no cotidiano dessas instituições enfocando múltiplos aspectos, tais como currículo, a organização do ambiente, e do tempo e das atividades, enfeixados em grandes eixos como a construção da identidade na infância, a produção

de cultura tendo a estética como marca e as relações entre crianças, familiares e educadores.

O trabalho com bebês é também tema de estudos como os de Schmitt (2011) e de Guimarães (2011) que focalizam as relações entre adultos e bebês, bem como práticas de cuidado inseridas nas rotinas de berçário.

Entre os estudos citados, a organização e desenvolvimento da rotina destaca-se como fio em que se estrutura a realização do trabalho, evidenciando-se que a rotina é considerada pelos estudiosos da área como um aspecto importante na estruturação das práticas.

Ancorados em uma concepção da função da educação infantil como sendo educar-cuidar, autores como Faria (1998), Oliveira (1998; 2001; 2002), Garcia (2001) Leite Filho (2001), Machado (2002), Arribas (2004), Kramer (2005) e Rossetti-Ferreira (2005) tratam da organização do trabalho com crianças evidenciando a importância da rotina.

Em estudos acerca da qualidade na educação infantil como os de Zabalza (1998), Moss (2002) e Dahlberg, Moss e Pence (2003), o tipo de rotina estabelecido nas instituições aparece como um aspecto indicador de qualidade do atendimento.

Do mesmo modo, os documentos oficiais⁵ voltados à Educação Infantil com o propósito de normatizar, subsidiar ou referenciar a organização e funcionamento de instituições que atendem crianças de zero a cinco anos, numa perspectiva de que suas práticas garantam a realização da função social dessa etapa educativa em suas dimensões indissociáveis de cuidado e educação, a rotina figura como um dos aspectos relevantes.

A organização do tempo no cotidiano infantil em forma de rotinas constitui ainda objeto específico de autores como Batista (1998), Freire (1998), Barbosa (2000; 2006),

⁵ Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a), dos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), da Política Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) e dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b), Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (MEC/SEB, 2009b) e Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (MEC/SEB, 2009c).

Andrade (2004), Proença (2004) e Cavasin (2008). Esses estudos apontam para a necessidade de aprofundamento da compreensão da natureza e dos modos de materialização da rotina no contexto das práticas educativas das instituições, considerando que esta tem um papel definidor na consecução dos objetivos e, ao mesmo tempo, revelador dos princípios que fundamentam a prática.

Mas, segundo esses autores e os próprios documentos, nem sempre foi e ainda não é assim nas práticas institucionais. Em muitas instituições que atendem crianças, a rotina não é vista como uma dimensão do trabalho pedagógico estruturado pelos educadores para, a partir dela, desenvolverem as ações com e para as crianças no cotidiano da instituição. Na prática educativa de grande parte das creches e pré-escolas está sempre presente uma rotina de trabalho como uma sequência – imutável – de momentos que, em alguns casos, é usada como o “cartão de visitas” da instituição. São rotinas construídas por autores, na maior parte das vezes, alheios à instituição e seus sujeitos e condições, necessidades e possibilidades concretas – como uma norma para controlar o tempo e as ações das crianças e também dos adultos.

É comum que a proposta de rotina vigente nas instituições não esteja acompanhada de uma consciência, por parte dos profissionais que a seguem – e fazem as crianças seguirem – acerca do real motivo da escolha de tais momentos e atividades ou materiais que se fazem presentes no dia a dia, como, por exemplo, porque se inicia o horário de aula com uma determinada atividade e termina com outra. “A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado” (BARBOSA, 2000, p.40).

Já os estudos específicos sobre a rotina de crianças de zero a dois anos ainda contam com uma pequena produção, visto que, como já dissemos, essa faixa etária ainda é pouco contemplada na nossa literatura.

Em pesquisa realizada, de maneira “mais simples” nos anais da ANPED durante o período de 2000 a 2010 identificamos dezesseis trabalhos completos resultados de pesquisas em aspectos diferentes da educação das crianças de zero a três anos. Nesses estudos, pudemos observar que mais escassa ainda é a produção específica para essa faixa etária que contemple a questão da organização do tempo – as rotinas.

Entre teses e dissertações que enfocassem, ainda que de modo tangencial, esse tema específico, identificamos os trabalhos de Maranhão (1998), “O cuidado como elo entre a saúde e a educação: um estudo de caso no berçário de uma creche”, em que a autora aponta que as ações de cuidado com as crianças são organizadas através de uma rotina que privilegia a higiene, a nutrição e a segurança da criança, de forma dissociada das atividades chamadas pedagógicas. Além desse, encontramos também os estudos de Coutinho (2002) “As crianças no interior da creche; a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação”; Ávila (2002) “As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CMEI de Campinas/SP”; Bufalo (1997) “Creche: lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CMEI de Campinas”, Fagundes (1997) “A creche no trabalho... o trabalho na creche” e ainda o de Guimarães (2008) “Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidados”.

A produção que sistematizamos aponta para a necessidade de que mais estudos sejam desenvolvidos acerca do trabalho cotidiano em creches com foco específico na estruturação das rotinas e do que estas dizem acerca dos modos como a instituição concebe e vivencia, junto com as crianças, situações de cuidado e educação, de aprendizagem e desenvolvimento, de respeito e atendimento às especificidades das crianças.

É nessa perspectiva que entendemos a relevância de nosso estudo com o qual, dentro dos limites e possibilidades de sua construção, almejamos contribuir para a visibilidade dos aspectos acima destacados e para sua reflexão, tendo em vista a melhoria da qualidade do trabalho propiciado às crianças menores de dois anos.

1.3 Estruturando a Dissertação

A presente dissertação, resultante e parte de nosso estudo, está organizada em quatro capítulos.

Nesta primeira parte do trabalho, denominada **Introdução**, buscamos apresentar as origens das inquietações que nos levaram à pesquisa, à definição do objeto, da questão e do objetivo que nos orientou em todos os passos, além de uma breve apresentação dos estudos já existentes na área sobre a temática que focalizamos na perspectiva de justificar sua relevância, assim como de alguns dos pressupostos teóricos que ancoram nosso estudo.

No segundo capítulo tratamos do nosso percurso metodológico, de seus fundamentos, do tipo de pesquisa que desenvolvemos e dos procedimentos de construção e análise dos dados. Apresentamos, ainda, o caminho percorrido para identificação do lócus de pesquisa e uma breve caracterização do mesmo, bem como dos sujeitos pesquisados.

No terceiro capítulo situamos nosso referencial teórico, sistematizando estudos sobre a história da infância, as concepções de criança e suas especificidades e os processos de institucionalização da educação infantil e organização de suas rotinas.

No quarto capítulo trazemos a discussão que alcançamos fazer a partir do entrecruzamento dos dados construídos: as relações entre a rotina concebida e desenvolvida no CMEI e as especificidades das crianças.

Por último, nossas considerações finais que retomam nossa questão de pesquisa e registram pontos que destacamos no percurso e novas questões.

Capítulo 2
Referencial Teórico-Methodológico: modos, tempos,
espaços e atividades da pesquisa



2. Referencial Teórico-Metodológico: modos, tempos, espaços e atividades da pesquisa.

Esta pesquisa se insere no grupo de investigações que busca compreender as práticas educativas no contexto institucional. Para isso, é importante que enquanto pesquisadores, tenhamos clareza sobre a complexidade inerente a esse tipo de estudo, visto que, enquanto campo de relações humanas que se dão em contexto, determinadas por fatores diversos e mediadas pela linguagem, precisamos atentar para os sujeitos envolvidos em suas condições concretas de existência, suas interações, suas significações e sentidos, constituídos em suas histórias de vida, o que envolve suas concepções, seus valores e princípios, suas visões de mundo, das situações que vivencia e de si mesmo. Essas premissas nos guiam nas decisões acerca de que caminho escolher e trilhar.

2.1 Abordagem Investigativa

Escolhido o tema e delimitado o objeto, posto o problema, definido o objetivo, surge a necessidade de optarmos pela metodologia de abordagem da realidade que objetivamos conhecer. Na prática, a sequência não é linear como apresentamos aqui, uma fase se inter-relaciona com a outra em um ir e vir constante. Entre esse ir e vir, definimos os “caminhos” que consideramos como mais pertinentes rumo a alcançarmos nosso objetivo de estudo e construirmos uma resposta possível – ainda que parcial, incompleta e provisória – para nossa questão. Por assumirmos as premissas citadas acima, optamos por nos orientarmos, em nosso percurso, segundo os princípios da *Abordagem Qualitativa da Pesquisa*.

Segundo Lüdke e André (1986, p.18), o estudo qualitativo é aquele que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível, focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e tem o ambiente natural da pesquisa como fonte direta de coleta de dados.

Ampliando essa proposição, Bogdan e Biklen (1994) consideram que a investigação qualitativa agrupa diversas formas de pesquisa que compartilham as características anteriormente citadas. Para os autores a pesquisa qualitativa é caracterizada como uma investigação em que a construção e análise dos dados têm um caráter essencialmente descritivo e interpretativo, com ênfase nas significações do fenômeno em seu contexto, ou seja, buscando apreender as perspectivas dos participantes sobre o que se constitui em objeto de investigação. Nesse sentido, a fonte direta de dados sobre um dado objeto é o ambiente natural em que ele ganha existência.

Com base nessas premissas também assumimos alguns princípios da perspectiva histórico-cultural de pesquisa, propostas por Vygotsky (1984). Essa perspectiva relaciona o estudo dos fenômenos humanos destacando as relações entre os sujeitos nas relações sociais possibilitadas pela linguagem/diálogo. A esse respeito, Freitas (2003, p.26) afirma que

Ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento.

Da perspectiva proposta por Vygotsky (2007, p.69) a pesquisa assume as seguintes características:

(1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa, e não descritiva; (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura.

Nesse sentido, os fenômenos devem ser considerados em sua historicidade e complexidade, ou seja, nas relações que mantem com o contexto no qual emerge e

pelas quais é constituído, tendo como fonte as significações dos sujeitos que o vivenciam. É preciso, pois, buscar, não apenas descrever os acontecimentos, mas compreender suas origens e manifestações, considerando-as como parte de um todo onde emergem e se inserem. A pesquisa envolve, portanto, um “encontro entre sujeitos” (FREITAS, 2003) no qual pesquisador e pesquisado(s) compartilham a construção de uma compreensão sobre o objeto investigado com seus modos de participação, significações e sentidos singulares que se articulam por meio de um jogo dialógico, sendo ambos envolvidos no processo – sujeitos que transformam e são transformados nessas interações.

2.2 O Estudo de Caso

De acordo com Gil (2002), a metodologia pode ser definida com base nos objetivos a que nos propomos atingir com a investigação. Dessa forma, orientadas por nossa questão de estudo e por nosso objetivo, optamos por adotar a metodologia do Estudo de Caso, considerando que a investigação em uma instituição de educação infantil nos possibilitaria uma aproximação mais acurada ao cotidiano de crianças de zero a dois anos tendo, como foco, a rotina que vivenciam e suas relações com as especificidades infantis.

E considerando a situação do atendimento das crianças desse segmento no município de Natal, que vem desenvolvendo a integração do serviço de creche ao setor de educação com a implementação de Centros Municipais de Educação Infantil, bem como o pouco conhecimento sistematizado acerca do cotidiano das crianças nessas instituições, decidimos realizar nosso estudo assumindo, como “caso” um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Natal.

Para Lüdke e André (1986) os Estudos de Caso podem assumir várias características da pesquisa qualitativa, tais como: visam à descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes e, às vezes,

conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social e utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Ainda segundo as autoras citadas, o desenvolvimento do Estudo de Caso envolve três fases: 1) a fase exploratória que é fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo; 2) a delimitação do estudo para que seja possível atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa do caso estudado; e 3) a análise sistemática e a elaboração do relatório. Essas etapas não acontecem de forma isolada umas das outras, mas se interpenetram e estão em constante reformulação.

2.3 Os procedimentos de construção e análise dos dados

Visando, portanto, a um mergulho no cotidiano do CMEI e, dentro deste, do berçário, decidimos realizar, como procedimentos de construção de dados observações de tipo não participante e entrevistas semi-estruturadas com as professoras⁶.

A observação figura, nas abordagens qualitativas, como principal procedimento de investigação, podendo ser associada a outras técnicas de construção dos dados, visto que “(...) possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LUDKE; ANDRÈ, 1986, p.26). Por outro lado, essas observações precisam ser “controladas e sistemáticas”, o que implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação do observador.

Em nossas observações, buscamos manter uma atitude de respeito pelos sujeitos do campo investigado e nos guiarmos por uma convicção da parcialidade e provisoriedade do que estava sendo observado, pois, conforme Barbosa (2000, p.34):

[...] o olhar de fora, passageiro – pode congelar um determinado tipo de significado a uma ação observada e, ao tornar isso como uma verdade

⁶ Documentos oficiais mais recentes relativos à Educação Infantil (BRASIL, 2006; BRASIL, 2009) propõem que identifiquemos como “professores” os profissionais que trabalham com as crianças na Educação Infantil, seja em creche ou pré-escola, considerando sua função eminentemente educativa, juntamente à de cuidado.

absoluta, pode ser interpretado como uma atitude pouco ética com as crianças, a instituição e os profissionais.

Freitas (2003) ancorada na perspectiva sócio-histórica vê a observação pela sua “dimensão alteritária”, ou seja,

[...] o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe permite o encontro como o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos. Dessa forma, vejo a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade. (FREITAS, 2003, p.32).

Desse modo, assim como as análises, as observações não limita-se à descrição dos eventos, mas, através de seus registros, que são parciais, visto que implicam atenção/construção pelo observador, buscar as relações possíveis estabelecidas nas quais o indivíduo se integra com o social. Para a autora citada, a observação na perspectiva histórico-cultural se constitui em um “encontro de muitas vozes: verbais, gestuais e expressivas”, que juntas refletem e refratam, a realidade.

Já a entrevista semi-estruturada proporciona ao investigador apreender as informações em toda a sua extensão e profundidade, atingindo além do seu conteúdo cognitivo, a sua dimensão afetiva (THIOLLENT apud CAMPELO, 2001).

Nesse contexto, optamos pela entrevista semi-estruturada porque esta, por princípio, pode permitir que, partindo de um roteiro prévio, o entrevistado aborde outros assuntos advindos da pergunta principal. O interessante desse tipo de entrevista é que a sua flexibilidade enseja o direcionamento das questões, quando necessário, para que o entrevistador possa obter maiores informações. Como afirma Minayo (2007, p.64), a entrevista semi-estruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Na realização da entrevista utilizamos um roteiro previamente elaborado; gravações e anotações. A opção pela gravação se deu por esta possibilitar uma reavaliação das declarações dos sujeitos e uma melhor apreensão do que é objetivado neste trabalho (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para efeito de retomadas posteriores e mediante a concordância das professoras, as entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas por nós.

As entrevistas foram cruciais para possibilitar às professoras, a construção de discursos sobre sua prática, especificamente as rotinas, discursos estes que se constituíram nas situações de interlocução, ou seja, na interação conosco, situação essa marcada por nossos modos diferentes de participação, pelos lugares sociais que ocupamos – de pesquisadora e professora entrevistada – o que, certamente, de acordo com a perspectiva do dialogismo de Bakhtin (1988) e referida por Freitas (2003) marcou as enunciações proferidas por elas. Por outro lado, a estruturação do discurso mediante nossa interpelação, lhes possibilitou um pensar acerca de seu fazer junto com as crianças.

Nessa perspectiva, para Freitas (2003) a entrevista na perspectiva histórico-cultural se configura como uma “produção de linguagem”, uma relação entre sujeitos na qual se pesquisa com os sujeitos e com as suas experiências culturais e sociais. Nas palavras da autora:

A entrevista acontece entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado(s) numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão. Não uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas uma compreensão ativa que, no dizer de Bakhtin (1988), é responsiva, pois já contém em si mesma o gérmen de uma resposta. (FREITAS, 2003, p.36)

O trabalho de campo foi dividido em duas etapas pois, para uma melhor análise da rotina diária das crianças, fez-se necessário observamos dois momentos distintos da construção e realização desta rotina: um primeiro momento quando a rotina já estava estabelecida no final do ano de 2010, e um outro momento quando a rotina estava sendo construída, no início de 2011.

No primeiro momento, a pesquisa durou cerca de cinco meses, entre agosto e dezembro de 2010. Esse período envolveu desde a ida a SME-Natal para entrevistas e autorização para entrada no CMEI, como primeiras aproximações com o campo e desenvolvimento das atividades relativas às observações e entrevistas.

Orientadas pelos princípios teórico-metodológicos que assumimos, a pesquisa foi planejada para ser iniciada pela observação, registrada em diário de campo e, a partir dela, foram construídos os guias de entrevista e definimos os sujeitos a serem entrevistados.

Realizamos dez sessões de observação, que variavam entre oito e dez horas cada, no final do ano de 2010 e mais sete sessões com a mesma duração no início do ano de 2011. Assim, ao longo de dezessete dias e durante pelo menos cento e sessenta horas, acompanhamos a rotina diária de uma turma de berçário 1 da instituição escolhida buscando abranger, a cada vez, a totalidade das atividades/interações e relações das crianças e adultos de modo a captar a dinâmica do cotidiano.

Concomitantemente à definição dos procedimentos de construção dos dados definimos, como procedimento de análise, os princípios da análise do discurso, por considerarmos mais coerente com a perspectiva teórico-metodológica assumida.

Na análise do discurso, assim como na perspectiva histórico-cultural, considera-se a centralidade das interações e da linguagem na constituição das relações entre pessoas e da subjetividade dos indivíduos mediante sua inserção no meio social. Para Orlandi (2010, p.15),

Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana.

Por outro lado, a linguagem, enquanto discurso, não consiste em algo já dado, mas se produz na interação social onde o signo atua como mediador da constituição do sujeito e das relações que o mesmo estabelece. A autora acrescenta que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores”. (ORLANDI, 2010, p.21)

Assim, a Análise do Discurso trata do discurso – do dizer – compreendendo-o como palavra em produção de efeito de sentidos entre os interlocutores na situação em que interagem e em que os discursos são produzidos. Assim, no contexto de um diálogo que se desenvolve como uma entrevista, com seus objetivos, com os papéis diferentes de cada interlocutor, os sujeitos tanto o pesquisador-entrevistador, como o sujeito pesquisado-entrevistado, são mutuamente influenciados pelas circunstâncias em que o discurso é construído.

Nesse sentido, considerando que o discurso se constitui na interação entre ideologia – visões de mundo que circulam no meio social – história e linguagem, a Análise do Discurso busca interrogar as significações sociais e os sentidos que se produzem e se manifestam nas construções verbais e não verbais dos sujeitos.

Ao concebermos a linguagem como discurso e este como produção de sentidos, assumimos as proposições de Vygotsky (2009) acerca do sentido de uma palavra e sua relação com o significado.

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. (VYGOTSKY, 2009, p. 465).

Desse modo, podemos compreender que contextos/situações diferentes provocam diferentes sentidos às palavras dos sujeitos, a despeito do significado social que assumem no contexto onde estão inseridos. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos

são produzidos nos sujeitos e entre eles graças à matéria fornecida pelos significados construídos social e culturalmente.

Assim, as compreensões dos sentidos presentes nas enunciações dos sujeitos precisam ter em conta o contexto, que envolve as posições sociais e os motivos dos interlocutores. Essa compreensão, por sua vez, envolve as significações sociais existentes, as teorizações, outros discursos que ancoram nossa atuação nas situações de entrevista e a análise dos dizeres dos entrevistados, pois, como afirma Orlandi (2010, p. 62) “não há análise de discurso sem a mediação teórica permanente”.

Assumindo essas premissas entrecruzamos os dados construídos mediante as observações, as entrevistas e as teorizações que sistematizamos e construímos, mediante sua análise, eixos de significação relativos às rotinas das crianças na creche considerando suas especificidades.

2.4 A definição do lócus de pesquisa: O CMEI e as professoras

2.4.1 O campo de pesquisa

O campo de pesquisa escolhido é um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Natal/RN.

Essa opção se justifica pelo reconhecimento da diversidade de condições de atendimento à criança existentes no município de Natal na atualidade mesmo no que toca à rede pública, contexto eleito por nós como campo de estudo, desde nossa primeira pesquisa, em decorrência de ser o espaço mais representativo do atendimento à criança, visto que é acessível à grande maioria das crianças de nossa comunidade, notadamente as de camadas populares.

A educação infantil no município de Natal vem passando, desde o ano de 2006, por intensas transformações, incluindo inaugurações de unidades de Educação Infantil

em diversos bairros e contratação de profissionais mediante concurso público⁷. Os Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIS – alguns inaugurados há mais de cinco anos e outros postos a funcionar no último ano, têm, em sua maioria, uma estruturação, tanto física, quanto pedagógica, orientada, segundo divulgação da Secretaria Municipal de Educação, pelos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). Esses centros, além de receberem as crianças antes matriculadas nas creches e pré-escolas (considerando-se a faixa etária) vinculadas à Assistência Social, contribuíram para uma ampliação da oferta de vagas, segundo informações fornecidas pela SME Natal.

Entretanto, em que pese a importância dessas transformações, um grande contingente de crianças ainda permanece sendo atendida em instituições, cujo funcionamento se realiza em caráter de gratuidade, mas com vinculações administrativas diferenciadas, tais como as pertencentes a Organizações não Governamentais ou conveniadas. Nessas instituições, as condições de atendimento são sabidamente diferenciadas.

Mas, mesmo entre os CMEIS, definidos como centros de educação infantil, portanto, destinados ao atendimento de crianças de zero a cinco anos, dadas as dificuldades de implementação de berçários em decorrência dos custos elevados e da exigência de maior investimento, muitos desses estabelecimentos do município não oferecem o serviço às crianças de zero a três anos, restringindo a oferta de vagas apenas às crianças de quatro a cinco anos. É o que podemos observar a partir do quadro abaixo no qual percebemos que o número de CMEIs que atendem crianças em idades entre 0 e 2 anos é muito limitado.

⁷ Essa situação, intensificada nos últimos anos da gestão municipal anterior, tem sido, de certa forma, invertida nos últimos anos, quando se tem observado, sob a nova gestão que completa seu último ano, um movimento de fechamento de CMEIS, ou inauguração de unidades sem as mínimas condições de funcionamento, bem como exoneração de professores que assumiam cargos de direção ou coordenação. Essa situação tem sido registrada e noticiada na imprensa local.

Quadro 1 – Relação CMEIS do Município de Natal/RN

Faixa Etária das Crianças	Número de CMEIs por Zona da Cidade de Natal/RN			
	Zona Norte	Zona Sul	Zona Leste	Zona Oeste
04 meses a 5 anos e 11 meses	03	01	02	01
1 anos a 5 anos e 11 meses	02	02	01	03
2 anos a 5 anos e 11 meses	10	04	03	11
3 anos a 5 anos e 11 meses	04	01	0	02
4 anos a 5 anos e 11 meses	04	01	0	02
Total de CMEIs	23	09	06	19

Fonte: WWW.natal.rn.gov.br/sme/paginas/ctd-421.html consulta realizada em 05/05/2011

Desse modo, a escolha da instituição que seria nosso campo de estudo foi feita a partir dos seguintes critérios:

- atender crianças na faixa etária de zero a dois anos;
- funcionar em período integral;
- representar as principais possibilidades de atendimento existentes na comunidade em termos de vinculação institucional, condições físicas e materiais e proposta pedagógica.
- aceitar colaborar com nosso trabalho de pesquisa.

A partir desses critérios definimos a instituição, a qual foi, para fins de preservar sua identificação, definida como “o CMEI pesquisado”.

2.4.2 O CMEI pesquisado

O CMEI onde foi realizada esta pesquisa está situado em um bairro característico da classe menos favorecida economicamente da cidade de Natal e atende crianças da comunidade e de bairros vizinhos. O bairro situa-se próximo às praias urbanas onde alguns pais trabalham como ambulantes ou como auxiliares de serviços gerais em hotéis das proximidades, como também fica próximo de bairros da classe média alta onde algumas mães trabalham como domésticas. A renda salarial média dos pais varia entre um e dois salários mínimos segundo informações obtidas na secretaria da instituição.

A localização do CMEI, nas proximidades de uma avenida bem movimentada que liga diversas zonas da cidade, por onde circulam diversas linhas de ônibus, torna-o de fácil acesso às crianças que residem em outros bairros garantindo a alta frequência, o que também é favorecido pelo fato de que a maioria delas reside nas proximidades.

O CMEI foi inaugurado há quinze anos e, durante este período, funcionou em diversos prédios até firmar endereço no prédio atual. À época da fundação funcionava como creche, vinculada à SEMTAS⁸, com o objetivo, segundo a Diretora, de *“atender às crianças carentes, pois tinha um formato assistencialista. A creche era para os filhos das mães que trabalhavam, era um lugar para as crianças ficarem, um espaço para deixar as crianças, cuidar delas”* (Entrevista com a Diretora realizada em 25/11/2010).

Durante o período em que esteve vinculada à SEMTAS, tinha que atender, conforme nos informou a Diretora, a *“metas”* estabelecidas pela referida Secretaria, ou seja, que um número maior de crianças fosse atendido. *“Eram trinta crianças em uma sala e o pessoal daquela época ainda fala muito, a monitora que hoje está no Berçário I atuou nessa época”* (Entrevista concedida pela Diretora do CMEI em 25/11/2010). O comentário da diretora refere-se, de modo crítico, às reclamações das atuais professoras/educadoras infantis concursadas – antigas funcionárias da creche – em relação ao número atual de crianças atendidas que, segundo ela (a Diretora) é inferior à

⁸ Secretaria Municipal de Trabalho e Bem estar Social

época à qual se refere, quando lhes era exigido atender um número bem mais elevado de crianças com um número menor de profissionais.

- Estrutura e Funcionamento

O CMEI pesquisado recebe crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses. À exceção das crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses – que integram o grupo designado como Nível IV – que ficam na instituição somente em período parcial, todas as outras são atendidas em tempo integral.

O horário de funcionamento do período integral é das 07h00min às 17h00min – 10 horas diárias – para os grupos de crianças dos Berçários I e II, assim como dos grupos denominados de Níveis I, II e III. O horário de período parcial é das 07h00min às 11h30min para o turno matutino e das 13h00min às 17h30min para o turno vespertino (NATAL/SME, 2009).

O Projeto Político Pedagógico do CMEI, segundo a Direção, encontra-se em construção pela equipe gestora e conta, nesse processo, com a participação dos professores, funcionários e pais. Enquanto o mesmo não é concluído, as ações do CMEI são orientadas/organizadas pelas Diretrizes da SME Natal e pelos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (NATAL/SME, 2007).

- A organização do Trabalho

Segundo os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (NATAL/SME, 2007), a organização do trabalho na educação infantil implica:

[...] pensar a própria criança, considerando seus processos singulares, presentes em diferentes culturas e contextos sociais, suas capacidades físicas, cognitivas, estéticas, éticas, expressivas e emocionais, proporcionando um ambiente rico em interações e situações de desafios, no qual ela amplia gradativamente a compreensão acerca de si mesma e do mundo. [...] as crianças desenvolvem suas capacidades de maneira

heterogênea, em ritmos e intensidades diferentes; apesar dessa diversidade, a educação tem como função criar condições para que todas elas possam ter o desenvolvimento de suas potencialidades.

Essas premissas nem sempre são levadas em conta no planejamento das situações cotidianas de cuidado e educação quando são definidas em rotinas pré-estabelecidas e com tempos/horários rígidos que visam, justamente, homogeneizar os ritmos e as intensidades das necessidades e capacidades das crianças tornando o grupo homogêneo.

O trabalho realizado pelo CMEI com as crianças e suas famílias demanda uma organização que integra vários aspectos como as necessidades das crianças – e das famílias – as proposições de caráter pedagógico-curriculares, os recursos físicos e materiais disponíveis, a equipe de profissionais com suas diferentes situações funcionais e (in)disposições pessoais, ambientes e tempos. Essa organização requer conhecimentos e habilidades de áreas diversas, bem como uma gama de profissionais que são responsáveis por atividades variadas.

O CMEI pesquisado conta com uma equipe de quarenta e oito profissionais divididos entre professores, monitoras, ASGs, porteiro, cozeira, secretária, entre outros. Exceto o porteiro, todos os servidores são mulheres.

O educador infantil, até o final do ano de 2010, tinha uma jornada de trabalho integral de 40 horas semanais, o que significa, considerando o horário de almoço, quase todos permaneciam no CMEI por cerca 10 horas diárias. Em 2011, os educadores infantis conseguiram uma redução de sua carga horária para 30 horas semanais, o que faz com que esse grupo permaneça na instituição em apenas um dos turnos (6 horas).

O desencontro entre uma jornada de oito horas diárias de trabalho para um serviço que funcionava por dez horas, fazia com que em 2010, em alguns momentos do dia, houvesse um número reduzido de profissionais para o número de crianças presentes na instituição, o que era frequente nos períodos de almoço, início e final do dia. Essa situação acarretava modificações nos modos de realização das atividades de

cuidados físicos e em outras atividades desenvolvidas com as crianças, como antecipação ou retardamento do banho ou, como acontecia e ainda acontece diariamente, a ritualização do momento de sono incorrendo em um controle no sentido de normatizar as necessidades das crianças, de modo a tornar possível a liberação dos profissionais para o almoço e descanso entre os dois turnos, em um sistema de revezamento.

Em 2011, com a redução da jornada de trabalho, esses momentos de redução do número de profissionais não acontecia com frequência, apenas nos momentos em que a monitora, que permanece com jornada de 40 horas, se ausentava para as duas horas de almoço. Neste caso, as crianças permaneciam com duas professoras. Nas trocas de turnos das professoras observamos que as mesmas tinham o cuidado de conversar entre si informando os acontecimentos do período em que permaneceram com as crianças. Essa troca de informações também era registrada em um caderno que as professoras podiam consultar sempre que necessário.

- Organização do Grupo de Crianças

Segundo as Diretrizes para Funcionamento das Unidades de Ensino da Rede Municipal (NATAL/SME, 2009) e de acordo com a Resolução no 002/2008 – CME/Natal-RN, Artigo 7º, a organização dos grupos ou turmas deverá respeitar os níveis e a faixa etária das crianças, sendo recomendada a seguinte relação professor/criança:

Quadro 2 – Organização das turmas segundo Natal/SME, 2009

Nível	Faixa Etária	No de Crianças	Professor
Berçário I	04 a 11 meses	Até 06 crianças	01 professor
Berçário II	01 a 02 anos	Até 08 crianças	01 professor
Nível I	02 a 03 anos	Até 12 crianças	01 professor
Nível II	03 a 04 anos	Até 15 crianças	01 professor
Nível III	04 a 05 anos	Até 25 crianças	01 professor
Nível IV	05 a 05 anos e 11 meses	Até 25 crianças	01 professor

Fonte: Diretrizes para Funcionamento das Unidades de Ensino da Rede Municipal (NATAL/SME, 2009)

Oliveira (1992) ao comentar sobre a divisão dos grupos de crianças considera que o tamanho do grupo e a relação adulto-criança vai depender da idade das crianças e de suas características. “As menorzinhas exigem um cuidado mais individualizado enquanto que as de três anos, por exemplo, já têm mais autonomia e maior facilidade para se virarem sozinhas e para interagirem com as companheiras” (OLIVEIRA, 1992, p.82).

Embora a autora ressalte a importância de se considerar a idade das crianças ela enfatiza que esta divisão não deve ser rígida, “a passagem de um grupo para o outro deve levar em conta mais as características individuais da criança do que sua idade cronológica” (OLIVEIRA, 1992, p.82). E indica uma distribuição de crianças por turma e professor bastante semelhante à proposta pelas Diretrizes da SME/Nata, como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 3 – Razão Criança/Adulto para atendimento em creche, segundo Oliveira, 1992

Nível	Faixa Etária	Relação criança/adulto
Berçário	3 a 15 meses	6 crianças por educador
Minigrupo	15 a 24 meses	8 crianças por educador
Maternal 1	2 a 3 anos	10 crianças por educador
Maternal 2	3 a 4 anos	15 crianças por educador

Fonte: OLIVEIRA, Zilma R. Creches: crianças, faz de conta e Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

Para Rizzo (2010), a relação adulto-criança e a quantidade destas, em cada grupo, são responsáveis pela qualidade do atendimento às crianças o que inclui as possibilidades de estabelecimento de relações socioafetivas, bem como de outras situações de aprendizagem e desenvolvimento. A autora sugere a seguinte distribuição que apresenta diferenças para menor em relação à quantidade de crianças por professor propostas anteriormente.

Quadro 4 – Relação adulto-criança para atendimento em creche segundo Rizzo 2010

IDADE	PADRÃO BOM	PADRÃO ÓTIMO
Berçário de 3 a 12 meses	2 adultos para 6 ou 8 bebês	1 adulto para cada 3 ou 4 bebês, sendo, no mínimo, 2 adultos por grupo
Maternal 1 de 12 a 24 meses	2 adultos para 10 ou 12 crianças, com auxílio de 1 babá	1 adulto para cada 6 crianças, sendo, no mínimo, 2 adultos por grupo

Fonte: Rizzo, Gilda. Creche: Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento. Rio de Janeiro, Brasil Bertrand, 2010.

A autora ainda sugere que esta divisão também pode acontecer por agrupamentos conforme as características de desenvolvimento apresentadas pelas crianças como, por exemplo, crianças que ainda não andam ou as crianças que já andam com firmeza.

Nessa mesma perspectiva de divisão por faixa etária, e em proporção similar a que foi proposta, tanto pelas Diretrizes da SME/Natal, como por Oliveira, acima descritas, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) indicam, como distribuição adequada à uma condição de trabalho de qualidade, a proporção de uma professora para cada agrupamento de 6 a 8 crianças de até 2 anos de idade.

No Berçário I, lócus de nossa pesquisa, em fevereiro de 2010 e em abril de 2011, meses de entrada das crianças no CMEI, a organização da turma estava estruturada da seguinte maneira:

Quadro 5 – Distribuição de crianças em relação aos educadores no Berçário I em fevereiro de 2010 e abril de 2011.

Berçário I	Faixa Etária em Fevereiro de 2010	Número de crianças matriculadas e frequentando	Número de professores
2010	03 meses a 1 ano e 1 mês	12 crianças	02 professoras e 01 monitora fixa
2011	6 meses a 11 meses	13 crianças	04 professoras (2 em cada turno) e 01 monitora fixa

Analisando os dados apresentados observamos que o CMEI atende às recomendações das Diretrizes da SME/Natal, bem como a proposta dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), embora, diferentemente do que propõem Oliveira (2002) e Rizzo (2010) percebamos uma diferença significativa de idade no grupo no início do ano de 2010, incluindo, ao mesmo tempo, um bebê de três meses junto a crianças de já um ano e um mês, cujas possibilidades e demandas são muito diferentes. Esse fato deveu-se, segundo informações obtidas junto à Direção, à falta de vagas no grupo de Berçário II, onde a criança mais velha deveria ser

matriculada. Já em relação às professoras, o número de adultos no berçário é superior ao proposto pelas referidas Diretrizes.

2.4.3 Os sujeitos da Pesquisa

A equipe de profissionais responsáveis pelo grupo do Berçário I era composta, no final do ano de 2010, por três adultos, sendo duas professoras concursadas para o cargo de Educador Infantil e uma monitora contratada de uma empresa que presta serviços ao CMEI. Já no início do ano de 2011, após as mudanças decorrentes do processo de redução da carga horária do educador infantil, as crianças contavam com quatro professoras concursadas e uma monitora que se dividiam de maneira a ficarem duas professoras em cada horário e a monitora em período integral.

Essas professoras – atuantes nos dois períodos de observação – se constituem como sujeitos da nossa pesquisa, pois embora consideremos as crianças como sujeitos que produzem cultura e a transformam, dentro das possibilidades que lhes são propiciadas, o meio onde vivem, a pesquisa tomou, como sujeitos, as professoras, pelo fato de serem elas que organizam as rotinas dentro das quais buscam conformar as crianças.

Para preservação de suas identidades serão denominadas Professora A, Professora B, Professora C, Professora D, Professora E, e Professora F. A sequência das letras foi escolhida obedecendo a ordem de realização das entrevistas.

Para uma melhor visualização da caracterização das professoras elaboramos o quadro abaixo:

Quadro 6 – SUJEITOS ENVOLVIDOS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL – BERÇÁRIO I – NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

PROFESSORAS	IDADE	FORMAÇÃO	FORMA DE ACESSO	FUNÇÃO	EXPERIÊNCIA NA E.I.
A	46 anos	Magistério completo	Concursada	Professora	6 anos
B	47 anos	Pedagogia	Concursada	Professora	2 anos
C	41 anos	Magistério completo	Contratada pela SME	Monitora	20 anos
D	30 anos	Pedagogia e Especialização E.I.	Concursada	Professora	3 anos
E	41 anos	Pedagogia	Concursada	Professora	3 anos
F	40 anos	Jornalismo e Magistério	Concursada	Professora	3 anos

FONTE: Entrevistas semi-estruturadas. Período: de 8/11/2010 a 11/11/2010; 25/11/2010; 26/05/2011 À 31/05/2011.

O grupo do Berçário I no ano de 2010 era composto por doze crianças sendo seis meninos e seis meninas em idades que, no período da pesquisa, variavam entre 1 ano a 2 anos e 1 mês. Já no final do ano de 2011, o berçário era composto por treze crianças sendo cinco meninas e oito meninos com idades entre seis e onze meses.

2.4.4 Registros dos passos percorridos para construção dos dados

O primeiro movimento desta pesquisa, depois da definição do campo, foi conversar com a direção do CMEI no sentido de apresentarmos nossa proposta de estudo e solicitarmos sua autorização para fazermos a proposta às professoras.

A Diretora nos informou o dia de planejamento das professoras para que a apresentação da pesquisa acontecesse, acrescentando que esse dia era o mais

indicado, pois as professoras ficam “fora de sala” enquanto as crianças ficam com as “professoras das múltiplas linguagens⁹”.

O dia de planejamento, segundo a Direção, “é uma conquista das educadoras infantis” que antes só dispunham de quatro horas semanais para planejar. Devido às reivindicações das profissionais da área, essa carga horária foi ampliada para oito horas semanais. Sendo assim, na segunda-feira, dia de “planejamento” por parte das professoras responsáveis pelos berçários, as professoras não trabalham com as crianças, apenas a monitora que só é “liberada” para participar do planejamento por um único horário. As professoras planejam com a direção e, depois, entre si e com as professoras do outro grupo de berçário.

Essa situação chama a atenção pelo que explicita em relação à concepção do trabalho desenvolvido com as crianças: as “múltiplas linguagens”, conteúdo por excelência do trabalho com crianças que se encontram em franco processo de desenvolvimento de suas diversas linguagens são de responsabilidade de professoras que ficam com as crianças apenas um dia por semana, enquanto as outras professoras, designadas como “responsáveis” pelo grupo, “planejam” o trabalho, indicando separação entre as duas práticas.

Podemos compreender que arranjos como esses não são iniciativas isoladas, mas consistem em negociações possíveis no contexto das condições de trabalho postas às professoras que não contam com uma jornada integral de trabalho numa única instituição com uma remuneração digna que lhes possibilite dedicação exclusiva e tempos para planejamento que não incorram em restrições das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O CEMEI faz parte de uma totalidade marcada por desigualdades e contradições onde tais práticas, não somente são possíveis, como necessárias.

⁹ Segundo as professoras do CMEI, entende-se por “professoras das múltiplas linguagens” aquelas profissionais que fazem parte do quadro efetivo do CMEI, responsáveis por desenvolver atividades diversas relativas a artes, movimentos e música e que estimulam as “múltiplas linguagens” das crianças, enquanto as “professoras responsáveis” pelas diversas turmas se ausentam para realizarem o “planejamento” das atividades.

Essa condição também se evidenciou com relação à situação funcional e à distribuição de tarefas na instituição. As diferentes configurações funcionais existentes no(s) CEMEI(s), bem como a história de como muitas servidoras antigas passaram, mediante aprovação em concurso público em 2006, ao cargo de “Educadoras Infantis” e outras à função de ASGs, e ainda os modos como tais funções são definidas na instituição – e como são (des)valorizadas na sociedade – concorrem para que tenhamos observado, desde os primeiros dias de nossa entrada em campo, um “mal estar” em relação às funções assumidas por cada profissional na instituição, já enunciado pela Diretora. As professoras que ficam junto com as crianças solicitavam, constantemente, a presença de uma monitora para ajudá-las, o que é justificável diante das demandas da faixa etária e do número de crianças. Já as antigas “cuidadoras”, hoje ASGs, deixavam explícita sua posição de descontentamento em relação a essas demandas, tal como registramos em um desses momentos em que estávamos observando, quando uma delas, referiu-se às professoras como: *“pessoas que só porque fizeram um concurso não querem trocar fraldas”*. *“No meu tempo, era só eu e fulana para 20, 30 crianças e a gente dava conta, não precisava de ninguém, nem ficava esse chororô de menino, não era não fulana?”* (Diário de Campo, dia 11/11/2010).

Para darmos início ao nosso trabalho, no dia agendado, retornamos ao CMEI e nos encontramos com as professoras do Berçário I para fazermos a apresentação do trabalho que seria realizado. Naquele momento, era fundamental que as professoras aceitassem a pesquisa, sendo esse um critério de definição do lócus. Para nossa satisfação, o aceite veio por parte de todas. Mas, antes de iniciarmos as sessões de observação, procuramos deixar claro o nosso papel na instituição enfatizando que não estávamos ali para avaliarmos o trabalho desenvolvido, mas para conhecê-lo e compreendê-lo.

Ao respondermos a um dos questionamentos das professoras com relação ao tempo que iríamos permanecer na sala, já obtivemos primeiras pistas em relação à rotina das crianças. Ao explicamos que, como o foco da pesquisa era a rotina diária ali permaneceríamos durante todo o dia, desde a entrada, até a saída das crianças, uma

das professoras ressaltou que se precisássemos sair, daria tempo, pois as crianças, no horário do sono “*dormem muito bem de 11h00 às 13h30min, nunca acordam*”. As professoras explicaram que durante todo o ano as crianças vão se acostumando a dormir nesse horário até que, ao final do ano, todas o cumprem. E informaram ainda que “*No início do ano é mais complicado porque elas não querem dormir no mesmo horário, mas, agora, já estão adaptadas ao horário*” (Diário de campo, dia 08/11/2010).

Durante o desenvolver das observações interagimos com as crianças, assim como com as professoras e demais funcionários do CMEI, demonstrando disponibilidade para quaisquer esclarecimentos solicitados, mas evitando intervir, além do que nossa simples presença já intervinha, no desenvolvimento das atividades junto às crianças. De igual modo, fomos bem recebidas por todos, com sorrisos e disponibilidade.

Em que pese nossa intenção de não intervirmos de modo mais direto, fomos obrigadas, em alguns momentos, durante as observações, a nos envolvermos nas atividades cotidianas com as crianças, quando, por exemplo, só havia duas profissionais para dar o jantar de todas as crianças. Diante de crianças famintas e chorando, consideramos impossível continuarmos registrando e ignorando a situação, de flagrante explicitação, tanto das especificidades das crianças pequenas – de sua inteireza nas situações e dependência dos adultos, ao mesmo tempo em que demonstravam capacidade de comunicar sua insatisfação, interpelando, através do choro, uma resposta imediata; como da pesquisa no campo educacional, onde os sujeitos – pesquisador e pesquisado(s) se interpelam, se interrogam, mutuamente.

Essa capacidade das crianças de interagir se revelou desde os primeiros dias. Elas nos notavam, evidenciavam perceber nosso material – o caderno onde registrávamos o observado – diário de campo – assim como nossas ações. Em muitos momentos, se aproximavam, se encostavam, pediam, com olhares, gestos ou palavras, a caneta. Ao final do período das observações nossa presença parecia já não suscitar tanta curiosidade e interesse. O que também nos dá pistas de como a intervenção ou não do outro – o que não podíamos fazer, dada a nossa posição – pode determinar as ações das crianças.

Durante as observações, buscamos focar o nosso olhar na dinâmica que se produzia no dia a dia das crianças tendo como eixo norteador a rotina e as especificidades das crianças. Buscamos observar a realidade do berçário mediante os discursos produzidos, os dizeres proferidos, como também de sentidos manifestados em olhares, risos, reações/expressões corporais e faciais que captávamos. Desse modo, nossos motivos, bem como as concepções que nos fundamentavam – que tínhamos antes e que construimos concomitante às observações – constituiu um filtro com o qual olhávamos e percebíamos os acontecimentos relativos à rotina das crianças e das professoras na instituição.

Nesse sentido, nossos registros das diferentes situações que envolviam as manifestações das crianças e dos adultos em relação à rotina foram possibilitados e limitados por nossas ações e instrumentos de pesquisa, pelos recortes que nos foram possíveis e necessários, segundo nossas próprias condições, dentre essas, a fundamentação teórica que assumimos e passamos a discutir no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

Educação Infantil e Rotina como prática pedagógica



3. Educação Infantil e Rotina como prática pedagógica

3.1 Infância(s) e criança(s)

A vida da criança é vivida através de infâncias construídas para elas, a partir das compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser. (MAYALL, 1996, apud DAHLBERG, MOSS; PENCE, 2003, p. 62).

Ao objetivarmos refletir sobre qualquer aspecto relativo à educação da criança somos levados a pensar, inicialmente, sobre os significados de infância e de criança e em que pode consistir sua educação posto que, partimos do pressuposto de que todos os modos de “olharmos”, sentirmos e agirmos frente a/com uma criança ou um grupo de crianças, modos esses que constituem a sua “educação”, estão fundados em concepções de criança e infância presentes na sociedade e na cultura em que estamos inseridos. E logo nos defrontamos com o fato de que esses significados não foram e não são sempre os mesmos. A produção do conhecimento sobre o que é ser criança e o que constitui a infância está dialeticamente relacionada às significações produzidas histórica e socialmente que, por sua vez, articulam-se às bases concretas da estrutura social em suas dimensões econômica e política.

A partir dos dois últimos séculos e mais precisamente na atualidade, essa produção é oriunda de vários campos do conhecimento como a filosofia, a medicina, a psicologia, a história e, mais recentemente, a sociologia, a antropologia, a linguística e ainda, como lembra Kramer (2011) a área do direito e das ciências políticas, dispomos, na atualidade, de concepções de infância e de criança mais plurais e contextualizadas que circulam na sociedade e informam/conformam práticas sociais voltadas ao seu atendimento (na área da assistência social e da saúde, por exemplo) e à sua educação.

Com base em construções teóricas como as de Áries (1981); Sarmiento e Pinto (2000); Dahlberg; Moss; Pence (2003); Kohan (2003), Heywood (2004), Kuhlmann Jr. (2001; 2006), Sarmiento (2008), Souza (2010), Kramer (2011), entre outros, podemos

entender que a infância é uma construção histórica e social, ou seja, é uma categoria ou conceito que varia nos/em tempos e espaços, mas essas variações não consistem em concepções estanques “alinhas” e contrapostas sequencialmente ao longo do tempo.

De uma perspectiva histórica, Ariès (1981) propõe que o significado de infância, tal como o temos hoje não existia até o advento da modernidade, não havendo, por parte da sociedade, uma diferenciação entre crianças e adultos em termos de significados e ações. Segundo o autor, é somente entre os séculos XVI e XVIII que surge, na sociedade ocidental, juntamente à emergência das noções modernas de família e da escola, um novo sentimento relativo à infância e às crianças, concebendo-as de modo diferenciado – com especificidades. Esses estudos contribuíram para a definição da infância enquanto categoria social e fundaram um campo de produção de conhecimento acerca da história da infância.

Também no campo da história, mas com visão diferenciada, que amplia a perspectiva aberta por Ariès, Heywood (2004) considera que as concepções acerca da criança pelos adultos não são homogêneas em um determinado tempo e lugar e que sempre coexistem significações e sentimentos diversos nos contextos socioculturais sobre o que é uma criança e como se deve tratá-la, considerá-la, educá-la

De modo semelhante, ao analisar o termo, Kuhlmann Jr. (2001, p.16) afirma que “infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel”.

Para Kohan (2003, p.34) o sentido mais primário da infância a associa a uma primeira etapa da vida humana, valorizada enquanto tal em função de seus efeitos na vida adulta e dos contextos de tempo e lugar. Assim, sendo a infância uma construção histórica e social, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea. Portanto, uma significação de infância não pode ser dissociada de outras variáveis como gênero, raça, classe social, geração e cultura.

Com pontos de aproximação a essa ideia e de uma perspectiva da sociologia da infância, Sarmiento e Pinto (2000) afirmam que as crianças sempre existiram desde que

existiu o primeiro ser humano e, mesmo de modo diferente do qual é pensada na contemporaneidade, também sempre existiram modos de “pensá-la” e vivê-la, como atestam registros de outras épocas. Ou seja, as formas de viver e ser na infância não foram e não são iguais, tanto em relação à dimensão temporal, como também à posição social, de classe, de raça-etnia, de gênero, cultura e religião. As crianças são singulares e vivem diversamente suas infâncias em condições sociais e concretas, apesar da insistente homogeneização configurada, segundo os autores, pelo projeto da Modernidade, que procura racionalizar sua definição de forma universal.

Com relação a essa racionalização e universalização da criança, Sarmiento (2007) considera que as imagens historicamente construídas sobre as crianças e sobre a infância, ora esclarecem, ora ocultam suas existências, tornando-as invisíveis do ponto de vista histórico, cívico/político e científico, este último dando suporte aos anteriores.

Para o autor, essas interpretações sobre o sujeito infantil o consideram como “entidade singular abstrata” (SARMENTO, 2007, p.29), cuja análise o exclui de seu contexto social onde são produzidas suas condições de existência e onde se produz sua constituição simbólica, os modos como é significado e passa a significar(se). Como exemplo dessas imagens descontextualizadas da criança construídas ao longo da história, nos traz: a “criança má/pecadora”, a “criança inocente”, a “criança imanente”/projeto de futuro; a “criança naturalmente desenvolvida”, para cuja construção a psicologia muito contribuiu; a “criança inconsciente” definida na psicanálise. Sarmiento adverte ainda que

As diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de actuação. Não são compartimentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da acção dos adultos com as crianças. (SARMENTO, 2007, p. 33).

O autor chama a atenção, portanto, para o fato de que essas significações de crianças produzidas ao longo da história não correspondem a etapas ultrapassadas,

mas que coexistem e cruzam-se e “continuam a moldar acções cotidianas e práticas” (p. 30) demarcando as condições concretas de vida das crianças em uma perspectiva que as torna, enquanto sujeitos concretos e singulares que são, invisíveis.

Frente a essas representações e seus efeitos, considera que a sociologia da infância tem contribuído para uma desconstrução ou reinterpretação dessas formas de significar as crianças e a infância na direção de negar a ideia vigente de que as crianças são seres diferentes dos adultos pelo que lhes falta, que são incapazes e passivas reprodutoras de cultura. Afirma, ao contrário, que:

Com efeito, a infância deve a sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino e feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum. (SARMENTO, 2007, p. 35).

A respeito do que compõe a especificidade da criança e da infância, o autor chama nossa atenção para que esta não é uma fase de “não fala”, como também apontam Kramer (2000) e Oliveira (2002). As autoras nos chamam a repensar (com o conhecimento e o “olhar” que dispomos na atualidade) essa ideia já que, desde os primeiros meses de vida, a criança consegue se comunicar com o meio social em que vive, seja através de choro, do sorriso, dos gestos em geral, ou seja, ela “fala”, produz linguagem(s) própria(s) da etapa de vida.

Sarmiento (2007) destaca, ainda, que a infância não é a idade da não capacidade de racionalidade das crianças, mas que elas constroem, nas interações com outras crianças e adultos, outros modos próprios de conhecer/compreender o mundo, especialmente mediante a imaginação, a ludicidade, aspecto também destacado por Kramer (2011); a infância não é a fase/tempo do não trabalho, não produtividade. As crianças “trabalham”, nos diferentes espaços onde são inseridas e educadas. Segundo o autor, as crianças são chamadas a realizar múltiplas tarefas em seu cotidiano.

Sintetizando uma concepção de infância, Sarmiento (2007) afirma que

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (SARMENTO, 2007, p. 36).

Numa perspectiva semelhante, Dahlberg, Moss e Pence (2003) compreendem que, mediante os conhecimentos produzidos na sociologia, na antropologia e em outras abordagens da psicologia, de cunho sociocultural, uma nova visão de infância vem sendo construída que a concebe como “um estágio no curso da vida” e que, embora “seja um fato biológico” o modo como é compreendida – e vivida – é determinado social e culturalmente, o que implica que não existe “uma infância natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

Segundo os autores citados, dessa nova perspectiva sobre a infância, a imagem de criança enfatiza/valoriza todas as suas dimensões – cognição, afetos, imaginação – considerando-a competente e, desde bebê, co-construtora ativa de conhecimento, identidade e cultura, “rica em potencial”. Sua “aprendizagem não é ato individual”, isolado internamente, mas “uma atividade cooperativa e comunicativa” mediante a qual as crianças constroem conhecimentos – significações sobre o mundo e sobre si mesmas. (id. Ibid. p. 72).

Essa compreensão aproxima-se, e alimenta-se, das proposições da abordagem histórico-cultural na psicologia, de L. S. Vygotsky, a respeito de como o psiquismo humano se desenvolve.

Vygotsky, de acordo com Pino (2005, p. 30) concebe “o desenvolvimento psíquico como desenvolvimento cultural”, ou seja, “o ser humano é constituído por uma dupla série de funções, as *naturais* regidas por mecanismo biológicos e as *culturais*, regidas por leis históricas. (PINO, 2005, p.31). Essas funções se interpenetram e se interdeterminam no curso da vida humana desde seu início.

Assim, distinguindo-se de construções teóricas da psicologia que privilegiam ou negam os fatores orgânicos no desenvolvimento humano, a perspectiva histórico-cultural não desconsidera a dimensão orgânica, mas compreende-a como plano que se

entrecruza, desde o princípio da história de vida de cada indivíduo, com as condições objetivas sociais, históricas e culturais em que vive (Oliveira, 2002).

O surgimento das funções culturais é explicado por Vygotsky (1997 apud PINO, 2005, p. 31) da seguinte maneira:

No desenvolvimento cultural da criança cada função aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre pessoas como uma categoria interpsicológica, depois no interior da criança como uma categoria intrapsicológica.

Esse processo, Vygotsky (1984) denomina de internalização; mas, não se trata de uma transposição mecânica de fora para dentro; nem acontece de modo imediato/direto, nem linear. A internalização, enquanto “reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1984, p.56), consiste em apropriação gradual, resultante do compartilhamento de práticas da cultura pelos sujeitos nas interações sociais. Essa apropriação, por sua vez, é mediada pelo(s) outro(s) da cultura e pelo signo, pela linguagem, e depende do movimento de interconstituição entre condições internas e externas. Por isso, faz-se como transformação sempre singular, própria de cada sujeito que, desse modo, vai se constituindo como um único, diferente, embora semelhante, a cada etapa da vida.

O papel do(s) outro(s) e da linguagem nos processos de aprendizagem e desenvolvimento é afirmado por Vygotsky (1984) na descrição do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo o qual o desenvolvimento humano precisa ser compreendido não como estágios fixos, mas em permanente movimento mediante o papel do meio social. Assim, todas as funções, ações, operações, relações envolvem, em seu desenvolvimento, um nível de desenvolvimento real, caracterizado por ações e operações que o sujeito já domina e consegue realizar sem ajuda; e de desenvolvimento proximal ou potencial, caracterizado por ações, operações, cuja realização só se torna possível com ajudas de outros da cultura, mas cujo domínio vai sendo conseguido, nas ações compartilhadas, e seus mecanismos vão sendo internalizados, tornando-se próprios do sujeito. Nesse movimento, o que é aprendido

impulsiona o desenvolvimento daquela função de um nível proximal (potencial) para um nível real (de consolidação).

Com esse conceito, consideramos que Vygotsky afirma, ao mesmo tempo, o potencial/a capacidade humana para aprender e o papel do(s) outro(s) para que as aprendizagens aconteçam, considerando o desenvolvimento de cada indivíduo como possibilidade aberta, cuja realização irá depender das condições socioculturais.

Essa compreensão, por sua vez, reinterpreta as visões vigentes na psicologia acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Vygotsky (1984) a aprendizagem – mediada pelo meio social – dos modos de ação e operação impulsiona o desenvolvimento de funções mais elaboradas. O autor aponta, desse modo, o papel determinante da educação e das instituições educativas na história de vida de cada indivíduo – de cada criança.

Podemos, a partir dessa perspectiva, compreender que sendo os contextos sócio-histórico-culturais diversos, não existem etapas universais e imutáveis de desenvolvimento do indivíduo e sim caminhos ou oportunidades diferenciadas de desenvolvimento em que os fatores externos se entrecruzam com os internos num processo complexo e sempre singular, ainda que semelhantes. É desse entrecruzamento que, segundo Vygotsky (1984) se desenvolvem os modos de funcionamento psicológico como atividades tipicamente humanas: consciência, vontade, imaginação, linguagem, pensamento, raciocínio, abstração, generalização, percepção, memória, atenção, valoração, volição/emoções – elaboradas ao longo da vida do indivíduo mediante sua interação com o meio social através de sistemas de signos, sendo a linguagem, o principal. No período inicial da vida, quando as crianças ainda não dominam a linguagem verbal, outros “signos” medeiam suas relações com os outros com quem interage: o choro, os movimentos, as expressões, os olhares, o riso, os sons que produz ou aos quais reage, entre eles o som da voz humana, de quem lhes cuida.

Mas, para que tais manifestações das crianças se transformem em signos, em sinais, em formas de comunicação, é preciso que os outros com quem interagem, que lhes cuidam e educam, atribuam significados, respondam aos seus movimentos,

olhares, expressões, gestos, como se fossem sinais e insiram as crianças no jogo das relações e de acesso à diversidade de práticas da cultura (PINO, 2005).

Esse processo é definido por Pino (2005) como o duplo nascimento da criança – o biológico e o cultural. É através do nascimento cultural que a criança é inserida no universo das significações e, nesse universo, a criança se apropria dos meios criados pelo homem através da linguagem sob suas diferentes formas. O nascimento cultural surge quando os atos da criança, sejam eles ainda bem primários e até mesmo involuntários, começam a adquirir significação para o Outro.

Em outros termos, isso quer dizer que a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor de significação. Como lembra, com razão, Vygotsky (1997), o caminho que leva da criança ao mundo e deste à criança passa pelo Outro, mediador entre criança e universo cultural. (PINO, 2005, p.59).

Nesta perspectiva a criança é reconhecida como ser inter-ativo, co-construtor, que, com a mediação dos outros, se apropria da cultura e produz cultura, atribuindo novos significados às coisas do mundo, recriando o que lhe é possibilitado mediante a imaginação, característica fundamental da brincadeira. Mas, para que possa viver e desenvolver seu rico potencial simbólico, imaginativo, lúdico, a criança precisa de possibilidades concretas em seu dia a dia, seja junto à família, seja junto à instituição educativa extrafamiliar – a creche, a pré-escola. Desse modo, podemos também compreender que a criança, bem como outros humanos, depende dos outros da cultura.

Essa perspectiva, por considerar o entrelaçamento entre funções naturais e culturais, concebe as especificidades das crianças de modo dialético, envolvendo capacidades e necessidades. E quando pensamos em crianças menores de dois anos, essa questão se torna mais instigante.

Como sabemos durante muitos anos os bebês foram definidos como seres frágeis, incapazes e imaturos que só demandavam do meio providências no sentido de serem alimentados, postos para dormir e serem higienizados. Mediante as concepções

acima sistematizadas, as crianças foram sendo olhadas como sujeitos não apenas com necessidades e incapacidades, mas com capacidades.

Essas características são ampliadas pelas ideias propostas por Henri Wallon, que em muitos pontos se aproxima das de Vygotsky. Segundo Wallon (2005), podemos compreender que as crianças possuem especificidades que as diferenciam das crianças maiores, assim como do indivíduo humano de outros ciclos de vida, em função de sua pertença à espécie humana, cujo desenvolvimento é resultado de interações entre fatores orgânicos e sociais (WALLON, 2005). Assim, é possível reconhecer que as crianças – desde bebês – são seres integrais, com uma corporeidade, uma cognição, uma afetividade e um eu (em formação) que lhe compõem de modo indissociável; são, assim, vulneráveis e dependentes dos adultos, mas, ao mesmo tempo, capazes de aprenderem e se desenvolverem rapidamente, de produzirem cultura em relação com as possibilidades de seu meio sociocultural.

Portanto, embora as crianças sejam reconhecidas como sujeitos únicos, que apresentam características singulares que as diferenciam como cor, tamanho, comportamentos, origem ou contexto social, elas, simultaneamente, apresentam características “universais” (BARBOSA, 2009), ou seja, especificidades comuns, como já afirmou Sarmiento (2007).

Essas especificidades têm sido afirmadas por autores como Formosinho (2002a, 2002b), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Sarmiento (2007) e Kramer (2006, 2009), Barbosa (2009, 2010), Lopes (2011). Com base nesses estudos, podemos compreender que as crianças, enquanto sujeitos humanos em início de vida apresentam, de modo dialético, características que as especificam, embora também estas são vividas/consideradas de modo diferente em cada contexto social (LOPES, 2011): a globalidade (não fragmentação de suas dimensões enquanto pessoa em desenvolvimento); vulnerabilidade (relativa)-dependência em relação aos adultos; capacidade (potencialidade para aprendizagem em condições de possibilidades) de produzir cultura – imaginando, brincando.

Formosinho (2002, p. 47) afirma que essas características impõem, “na educação da infância uma interligação profunda entre educação e ‘cuidados’, entre

função pedagógica e função de cuidados”. Noutras palavras, impõem a função da educação infantil como sendo, de modo indissociável, educar-cuidar.

Consideramos que essas especificidades ganham contornos especiais quando pensamos em crianças de zero a dois anos.

3.1.1 A criança de zero a dois anos como ser integral

Há poucas décadas era impossível pensar a creche como um ambiente espaçoso, atraente, com espelhos nos rodapés, cantinhos, brinquedos e materiais de diferentes texturas, cores... Essa nova concepção é pautada no olhar sobre as capacidades interativas do bebê de “exercer a sua expressividade como sujeito que age no mundo, contrariamente ao entendimento do bebê a partir da falta e de sua incompletude” (SILVA E PANTONI 2009).

É a partir dos estudos sobre as formas como os bebês constroem conhecimentos e interagem com os outros que têm contribuído para as novas construções sobre suas capacidades e habilidade interacionais, físicas e cognitivas. A nova concepção de criança interativa e o olhar para os processos de interações dos bebês têm emergido de estudos que revelam “a sensibilidade dos bebês às manifestações afetivas e estéticas do seu meio cultural, assim como o compartilhamento da emoção e atenção desde cedo nas relações interpessoais e a capacidade de interagir com o outro por meio de recursos que dispõem” (SILVA E PANTONI 2009, p.06).

Ou seja, o bebê passa a ser compreendido como sujeito que é agora, contemporâneo e inteiro/global. As crianças nas suas diferenças e diversidades são completas não sendo possível compartimentá-la em suas ações e manifestações em setores como a escola faz.

O aluno da escola infantil é um sujeito não sectorizável. É toda a criança que se vai desenvolvendo o afetivo, o social, o cognitivo, é um todo integrado com uma dinâmica intensa em que o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências, é o Eu e as relações que, numa relação bipolar de ida e de volta, de influenciar e ser influenciado, a partir

dele se estabelecem com a realidade ambiental (ZABALZA, 1987 apud FORMOSINHO, 2002).

Barbosa (2009) sintetiza essa ideia ao referir-se às crianças menores de dois anos afirmando que o bebê “têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura”.

3.1.2 As criança de zero a dois anos como vulneráveis e dependentes

O bebê humano, desde o seu nascimento, é um ser biologicamente social que necessita do outro para sobreviver, para movimentar-se, para interagir com o mundo, para construir sua identidade pessoal e coletiva, ou seja, a criança pequena, devido a sua tenra idade, é vulnerável – física, emocional e social e dependente do outro mais experiente para o atendimento de suas necessidades.

As crianças pequenas e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta e afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro (BARBOSA, 2009, p. 23).

Reconhecer que as crianças pequenas são vulneráveis e dependentes não significa considerá-las incapazes e menos merecedoras de situações significativas para o seu desenvolvimento, mas, reconhecer que essas especificidades geram atitudes de cuidados específicos. As características da criança pequena mostram a globalidade da educação da criança que se faz por uma enorme diversidade de atividades que vão desde o cuidado – bem estar da criança, higiene, segurança... à educação como socialização, desenvolvimento, aprendizagens e apropriação de diferentes linguagens por meio de atividades lúdicas e expressivas. (GARANHANI, 2010).

3.1.3 As crianças de zero a dois anos como sujeitos capazes de aprender

Ao lado da globalidade, da vulnerabilidade e dependência dos adultos, a criança também é reconhecida pela sua extrema capacidade de aprender desde que lhes seja dada as condições necessárias para que possa interagir com os outros e com o mundo. A partir de estudos da psicologia, da antropologia e da sociologia, as crianças passam a ser sujeitos únicos, complexos, individuais e competentes, parte ativa da sociedade onde vivem.

Mas, essa aprendizagem não acontece naturalmente, depende da interação da criança com o seu meio sociocultural. Os estudos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky corroboram com a idéia de que o desenvolvimento humano passa, necessariamente, pelo outro, inserido em certa cultura. E, nesse processo a criança, desde o seu nascimento, desempenha um papel inter-ativo, pois “é a iniciativa dela que constitui a razão e origem da ação do Outro” (PINO, 2005, p.67). O autor ainda acrescenta, “na medida em que as ações da criança vão recebendo a *significação* que lhe dá o Outro – nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio social – ela vai incorporando a cultura que a constitui como ser cultural, ou seja, como ser humano” (PINO, 2005, p.66).

As relações sociais estabelecidas pela criança nas interações que mantém ao longo do seu desenvolvimento desde que nasce, é que vão dar origem as funções mentais de cada ser humano.

Como afirma LOPES (2011, p.76), ancorada na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano,

[...] podemos compreender que o desenvolvimento do ser humano, desde que nasce, desde bebê, não é um processo individual, algo que acontece internamente e que evolui naturalmente para o exterior. [...] Assim, no desenvolvimento da criança, desde os primeiros meses, o papel do outro e da linguagem se configuram como fundamentais. Para apreender as coisas que estão à sua volta, não basta, ao bebê, ser posto em “contato” com os artefatos da cultura, não é suficiente “percebê-los”, manipulá-los, para descobrir para que servem, como se organizam, como funcionam, o que significam.

Para isso, segundo a autora, faz-se necessário, na convivência com os outros que lhe rodeiam, adultos e crianças, o compartilhamento desses objetos, ações, relações – o que é, para que serve, como se faz, como se sente. Para isso, o papel da linguagem e de outros sistemas simbólicos, é fundamental. O aprendizado inicial da linguagem é uma marca das crianças de zero a dois anos. Por ser da espécie humana, a criança tem um potencial para desenvolver a linguagem. Mas, como todas as outras funções humanas, esse aprendizado passa pelo outro, pela inserção na cultura, em práticas de linguagem.

3.1.4 As crianças de zero a dois anos como produtoras de cultura

Através de suas ações lúdicas, de suas interações com e no mundo, brincando, inventando, reinventando a realidade na qual vivem, com seus pares ou sozinhas, imaginando, fantasiando, as crianças produzem cultura e são produzidas na/pela cultura.

Kramer (2003) considera que a criança tem como principal marca de sua singularidade, a capacidade de brincar, a imaginação, a ludicidade, o modo de inventar e recriar o mundo. A brincadeira tem, portanto, um papel crucial como forma de experimentação, apropriação e recriação da cultura.

Vygotsky (1984) analisa o desenvolvimento da brincadeira como decorrente das relações que a criança vai mantendo com o mundo social adulto. Para o autor, a brincadeira emerge como possibilidade de as crianças responderem a necessidades emergentes dos limites que lhes são impostos pela cultura. Segundo Lopes (2005),

É na relação entre a criança e o meio social que a brincadeira é analisada na perspectiva sócio-cultural que passa a ver sua gênese não no interior da criança, mas nas suas interações com os outros que a cercam, com as práticas vividas e com os papéis que lhes são atribuídos na sociedade, com seus limites e possibilidades.

Agindo sobre as coisas e transformando-os pela imaginação, em outras coisas, a criança se transforma – desenvolve outros modos de se relacionar com o mundo real e

com as pessoas. Ou seja, ao brincar, os interesses da criança passam para uma esfera mais ampla da realidade, agindo de modo mais elaborado do que é capaz realmente. Essas proposições corroboram com a ideia de criança capaz, forte e inter-ativa e a partir desse reconhecimento é que se torna necessário propiciar-lhe condições de aprendizagens para que possa também exercer sua criatividade, ludicidade e produzir modos próprios de ser e agir no mundo.

Como podemos ver, as especificidades infantis se imbricam, se relacionam; não são estanques; não são absolutas e abstratas; são relativas aos contextos onde vivem as crianças e onde elas são educadas. Nesse sentido, para que as crianças possam ser consideradas em sua inteireza como dependentes, capazes e produtoras de cultura, as práticas educativas que lhes são dirigidas, especialmente às crianças de zero a dois anos, precisam respeitar essas especificidades no dia a dia das crianças.

3. 2 A Educação das crianças

A educação da infância, das crianças é uma prática histórica e social. Assim, em todas as épocas, houve/há modos de pensar a criança que envolvem ambiguidades e que foram/são determinantes dos modos como foi/é pensada sua educação, os modos como as crianças serão/são inseridas na cultura. Esses modos têm determinantes históricos, políticos, econômicos. É partir da modernidade, e estreitamente vinculada às significações diferenciadas de infância que emerge uma “educação” diferenciada daquela destinada aos indivíduos de outras etapas da vida.

Assim, dos arranjos familiares iniciais aos arranjos alternativos em instituições de caridade ou “lares substitutos” que se fizeram presentes até a Idade Moderna, começam a surgir, desde os séculos XVII e XVIII, fundados em novas visões sobre a criança e impulsionados pelas transformações da sociedade, modelos educacionais para atendê-las. Emerge, desse modo, o processo de construção da Educação Infantil no mundo, mais especificamente, na Europa, tendo a contribuição de estudiosos como Cômênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori que estabeleceram as bases para um sistema educativo mais centrado na criança, com objetivos, conteúdos,

materiais, organização de espaços e tempos diferenciados, assim como as pessoas responsáveis.

Vemos, portanto, que a atenção/preocupação com a educação das crianças se desenvolve na história junto com o sentimento – significação diferenciada de infância, ou seja, a “descoberta” da infância como “categoria social”, fez emergir uma infância científica e, conseqüentemente, uma infância “pedagógica”, educável. A criança passa a ser concebida como objeto de investimento – familiar e social – pois representa o “futuro” da família e do país. Segundo Barbosa (2000, p.88) “para cuidá-la e ensiná-la, a mãe assume o papel de iniciadora – tanto no que tange a higiene quanto à polidez”, o que se aplica, segundo a autora, tanto às crianças de camadas sociais mais privilegiadas economicamente – cuidadas, amadas, valorizadas e protegidas – como àquelas acolhidas/guardadas em orfanatos e hospitais.

Assim, do reconhecimento da infância como um grupo etário com características e necessidades diferenciadas se institui, na sociedade, a necessidade de educação para as crianças e a construção de espaços e/ou práticas educacionais específicos para as crianças pequenas. Surgem, no século XIX, instituições que se diferenciam das demais. São criados os berçários, as casas-asilo, lactários e salas de custódia marcados, em sua configuração, objetivos e modos de organização, pelas diferenças/desigualdades sociais.

3.2.1 A Educação Infantil no Brasil

A história da Educação Infantil no Brasil acompanha, em certa medida, a história como esse campo foi se constituindo no mundo, mas com algumas características próprias.

O atendimento às crianças pequenas em instituições específicas não existia em nosso país até meados do século XIX. Segundo Barbosa (2000, p.97), as primeiras creches brasileiras surgiram como um “mal necessário procurando alienar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender as mães solteiras e realizar a educação moral das famílias”.

Os primeiros jardins-de-infância surgem em 1875, no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo, sob a influência do movimento escolanovista, vinculados a entidades privadas e destinados a crianças de famílias abastadas. Apenas alguns anos depois é que são criados os jardins-de-infância públicos embora voltados para as crianças de condições sociais mais privilegiadas. Com caráter assumidamente pedagógico, tinham sua organização inspirada nas propostas de Fröebel – centradas na criança e seus interesses – e eram procurados pelas famílias de elite, como espaços de desenvolvimento para seus filhos e não apenas de “guarda” como as creches destinadas às crianças de famílias pobres. (KUHLMANN JR., 2001).

É a partir do final do século XIX que emergem ações voltadas ao atendimento das crianças de camadas pobres com práticas marcadamente médicas, voltadas à nutrição e higienização. Define-se, desde então, uma cisão entre as modalidades de atendimento relativas à classe social das crianças.

Com a urbanização e a industrialização no início do século XX e conseqüentes alterações na estrutura familiar tradicional, juntamente às lutas operárias por melhores condições de trabalho, incluindo locais para a guarda e atendimento dos filhos pequenos das mães trabalhadoras, foram fundadas creches e escolas maternais para os filhos das operárias. Na década de 40 o higienismo, a filantropia e a puericultura reassumem a marca principal de educação das crianças pequenas. Conforme Barbosa (2000, p.98),

A criação de espaços específicos para os cuidados e a educação das crianças bem pequenas foi estruturada através da organização de mundos fechados, protegidos, com espaços, internos e externos, ordenados e regulamentados, além de atividades previamente programadas, com o uso de materiais específicos em tempos cronometrados.

Nesse período, e paralelamente, a educação pré-escolar também era pensada como a base do sistema escolar, no sentido de preparatória. Como estratégia de expansão do atendimento, foram criadas, inicialmente em São Paulo, praças para jogos

que, mais tarde, se transformariam nos Parques Infantis como o criado por Mário de Andrade. Esses parques tinham como público crianças de camadas populares, diferentes dos jardins-de-infância onde estudavam crianças das camadas sociais de mais prestígios e que, por sua vez, recebiam mais atenção nas discussões pedagógicas da época. Mesmo assim, Faria (1998) se refere a essa iniciativa como sendo relevante em seus princípios, pois priorizava a liberdade da criança, a brincadeira e a expressão linguística e artística, em um ambiente que as aproximava da natureza, em vez de rotinas rígidas a que poderiam estar sendo submetidas em instituições fechadas.

Em 1961, temos um marco importante no âmbito da educação: a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61) que trazia alguns pontos sobre os jardins-de-infância, desde a sua criação à sua inclusão no sistema de ensino (OLIVEIRA, 2002, p.102). Mas, é preciso ressaltar que os jardins existentes eram em quantidade pouco representativa em relação à demanda social.

Na década de 1970, sob a influência das teorias da “privação cultural”, a perspectiva de “Educação Compensatória” orientou a implementação de propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam crianças das classes populares, priorizando, de modo equivocado, nessas propostas, supostos pré-requisitos às aprendizagens escolares e determinando a organização do trabalho cotidiano em detrimento de outras aprendizagens, como a linguagem.

Na segunda metade dos anos 70, em meio a debates acerca da natureza da educação pré-escolar – assistencial ou educativa – programas como o Projeto Casulo – foram criados para, conforme Oliveira (2002, p.111), “amenizar desigualdades e assistir necessidades básicas, e não para promover aprendizagens”. Nesses contextos educativos, as rotinas eram empobrecidas.

No final da década de 1970 reivindicações sociais por creches se intensificam e impulsionam o aumento do número de creches pelo poder público mediante convênios e modalidades alternativas de atendimento de baixo custo, precariedade de condições e conseqüente empobrecimento das experiências cotidianas das crianças na instituição.

Nos anos de 1980, em meio a críticas ao atendimento ofertado é criado, em 1986, o Plano Nacional de Desenvolvimento incluindo novas políticas para a educação infantil e a creche. Discussões sobre as funções das creches e pré-escolas foram retomadas e criadas novas programações pedagógicas buscando romper o assistencialismo e a educação compensatória.

No final do século XX, impulsionada pelas transformações nos modos de conceber a infância e a criança como cidadã-sujeito de direitos, dentre eles à educação, a creche e a pré-escola passam a constituir um direito da criança e não apenas da mulher/mãe que trabalha fora, torna-se cada vez mais uma realidade. Nesse sentido, passa-se a compreender que

A experiência, possibilitada pelas instituições de cuidados e educação infantil, de viver uma vida fora dos limites do lar, com adultos diferentes, que se relacionam com várias crianças em um espaço público e, ao mesmo tempo, o encontro repetido cotidianamente de várias crianças da mesma (ou quase da mesma) idade, faz com que as creches e as pré-escolas possibilitem às crianças pequenas a ampliação de seus modos de socialização e sociabilidade (BARBOSA, 2000, p.101).

Essa “nova mentalidade” que traz marcas das construções teóricas acerca da infância e da criança, bem como de discussões desenvolvidas nas e sobre as instituições, tem redefinido a função social da educação infantil de forma a englobar suas muitas faces: direito da criança a experimentar oportunidades diversificadas, além das próprias ao contexto familiar, de interagir com outros adultos e crianças e compartilhar de outras diversas práticas da cultura – cuidados, múltiplas linguagens, diferentes instrumentos, modos de ação e relação, novas rotinas. E, mediante essas interações, alargar suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos, identidade e cultura. Ao mesmo tempo, direito dos pais de compartilharem com o Estado o cuidado e a educação dos cidadãos de pouca idade.

3.3 A Educação Infantil como educar-cuidar

A função atual da educação infantil de educar-cuidar decorre, como vimos, das significações acerca da criança e da infância produzidas a partir de diversos campos do conhecimento e, ao mesmo tempo, de sua afirmação/legitimação em instrumentos legais mediante os quais a criança e sua educação são definidas a partir de outro prisma.

Bazilio e Kramer afirmam que

(...) a educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças. (2003, p.56).

No Brasil, como já enunciamos o marco legal desse reconhecimento encontra-se na Constituição Brasileira de 1988 que reconhece/institui a criança como cidadã-sujeito de direitos, dentre estes, a educação. Esses direitos são consolidados no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Desdobrando e ampliando essa afirmação do direito das crianças pequenas à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9394/96 destaca que as instituições de educação de crianças de 0 a 6 anos devem desenvolver ações intersetoriais integradas à saúde, assistência e educação de modo a realizar sua função de educar e cuidar das crianças com a finalidade de promover, em ação complementar à da família, seu desenvolvimento integral.

O binômio educar-cuidar que constitui a função da educação infantil envolve práticas humanas construídas historicamente que, dado seu caráter relacional, não se dissociam.

Assim, ao mesmo tempo em que educar significa possibilitar a inserção das crianças nas práticas culturais – linguagens, conhecimentos, procedimentos, valores – propiciando sua apropriação de modos próprios de agir, de pensar, de sentir, de ser

criança no/do seu grupo sociocultural, o que inclui os modos como é cuidada, ensinada, acarinhada, valorizada; cuidar significa, como parte integrante da educação, dedicar-lhe atenção, respeito às suas necessidades e capacidades pessoais singulares, afeto e, portanto, constitui-se como prática de educação. Os modos de cuidar educa, transmitem às crianças significações relativas a ela mesma e ao contexto social, ao que é considerado válido e necessário na sociedade. Ao serem cuidadas, as crianças aprendem sobre esses modos como os adultos se relacionam, valorizam, sentem.

Assim, toda prática educativa envolve uma dimensão de cuidado (LOPES, 2011), toda prática educativa envolve processos de ensinar e aprender e, portanto, tem natureza pedagógica, intencionalidade e sistematização, o que não significa rigidez, cristalização e controle unilateral das situações.

Essa compreensão é corroborada por Campos (1994) quando refere que o cuidar inclui todas as atividades ligadas ao cotidiano de qualquer criança. “Alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, “cuidar”, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’” (CAMPOS, 1994, p.35).

Essas ideias refletem outras imagens de criança, reconhecem e reafirmam suas especificidades e encontram-se presentes nos documentos oficiais mais especificamente voltados à orientação da organização das instituições e das práticas pedagógicas pertinentes à educação de crianças pequenas. Dentre outros documentos, destacamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, mais conhecido como RCNEI (BRASIL, 1998), os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) e a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006a) que propõe diretrizes e define objetivos, metas e estratégias para as ações governamentais nesse âmbito.

Entre as diretrizes apresentadas no documento, destacaremos as seguintes:

- A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação;
- A qualidade na Educação Infantil deve ser assegurada por meio do estabelecimento de parâmetros de qualidade;

- O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. (BRASIL, 2006, p.17)

Em que pese a afirmação e difusão, nos meios educacionais e legais, dessa compreensão, a dicotômica da função de educar-cuidar ainda se faz presente, nas significações e sentidos de profissionais, quanto em práticas institucionais. Isso se reflete na incompreensão da integração dessas duas dimensões da prática educativa em instituições que não conseguem reconhecer sua indissociabilidade, preocupando-se meramente em “ocupar” o tempo das crianças enquanto seus pais estão trabalhando. Desse modo, priorizam o que entendem por cuidar, enquanto estão, ao seu modo, educando e, assim, deixando de assumir, efetivamente, sua responsabilidade em relação ao que as crianças podem e precisam aprender para se desenvolverem da forma mais rica possível.

A presença dessa dicotomização nas práticas cotidianas é evidenciada por Guimarães (2008) ao comentar modos de ação observados em creches em que o cuidar e educar aparecem de modo segmentado. No contexto analisado, segundo a autora:

A ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar as cores, os nomes dos objetos, etc), numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo. Cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ou “tomar conta” da criança, numa intenção disciplinadora (GUIMARÃES, 2008, p.37)

Ou seja, o cuidado assume uma dimensão higienista com foco na preservação da saúde e no estabelecimento de normas e regras para prevenir doenças e garantir a higiene e limpeza das crianças. Desse modo, a educação empobrece-se e restringe as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento por parte das crianças.

A separação dessas dimensões nas instituições se manifestam, também na divisão das tarefas entre os profissionais segundo uma hierarquia funcional, como se apresenta no estudo de Ávila (2002), no qual fica evidente a divisão entre as funções

vistas como “educativas”, sob responsabilidade das professoras, daquelas vistas como “de cuidados”, sob a responsabilidade da monitora, o que reflete os modos historicamente desiguais como as funções são valorizadas na sociedade.

Na história das instituições de Educação Infantil percebemos uma valorização da função entendida como “pedagógica” das atividades cotidianas das creches e pré-escolas. Esse modo de significar como mais valioso o trabalho de cunho pedagógico, considerado em oposição ao entendido como “apenas de cuidado”, além de colocar em evidência as atividades tidas como “de ensino” relacionando-as com as típicas dos níveis posteriores de ensino e, por isso, muitas vezes antecipando-as, também concorre para a desvalorização das ações relativas à nutrição, higiene e repouso – todas elas relativas às necessidades biológicas, mas convencionadas como práticas da cultura e igualmente relevantes ao desenvolvimento das crianças.

Associar o cuidado apenas a atitudes relacionadas ao corpo faz parte da herança moderna de separar corpo e mente em categorias estanques, em que o cuidar estaria ligado ao corpo e o educar à mente, como se o ser humano, principalmente a criança pequena, pudesse ser divisível diante a sua globalidade. A esse respeito, Maranhão (1998, p.13), afirma que,

O cuidado, embora seja muitas vezes efetivado através de procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, expressa intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sócio-cultural. O cuidado tem muitos sentidos e, dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento em detrimento de outros.

A dimensão do cuidado está presente no processo de educação e em qualquer etapa da vida ou nível de ensino; cuidamos sempre que nos preocuparmos com suas aprendizagens, com suas manifestações de sentimentos, suas dificuldades, suas singularidades. Mas, em decorrência da natureza cultural da criança o cuidado assume, na educação infantil, uma configuração diferente, visto que, dada a imperícia (Wallon, 2005) que caracteriza a criança pequena em relação a algumas ações, há necessidades básicas à sua sobrevivência às quais elas não conseguem atender

sozinhas e dependem dos adultos (ou crianças maiores) para fazê-lo, o que as coloca em posição de vulnerabilidade.

Podemos compreender que o cuidar-educar enquanto prática educativa, no contexto da educação de crianças de zero a dois anos envolve o conjunto de ações realizadas pelos adultos, de modo voluntário e segundo as convenções sociais, destinadas a garantir as condições que os bebês precisam para se desenvolver (LOPES, 2011). A criação dessas condições requer, segundo Pino (2005, p. 46) “forças poderosas [...] a razão e o afeto, qualidades tipicamente humanas, juntamente com a linguagem”. Como sintetiza Lopes (2011, p. 78):

Assim, em condições socioculturais em que sejam atendidas suas necessidades, ao mesmo tempo em que vão se desenvolvendo as funções elementares do bebê, em um movimento que envolve fatores biológicos e ação do meio social, vão se constituindo, mediante processos de interação, de mediação, de intervenção do/no meio social, suas capacidades de movimentar-se, de prestar atenção, de olhar, falar, lembrar, brincar, expressar-se/comunicar-se de modos diversos e próprios dos humanos.

Profissionais e pais de crianças que estão na Educação Infantil precisam, portanto, ter consciência que nas instituições de ensino, o cuidado é essencial e configura-se como educação. Assim, não basta a operacionalização de ações voltadas à satisfação das necessidades básicas das crianças, como alimentação, repouso, higiene, realizadas de modo mecânico. Além de indispensáveis, essas situações também são momentos privilegiados de “contato humano-social nos quais as crianças são chamadas a compor os enredos de práticas que, além de organizarem sua rotina individual, as solicitam em suas possibilidades potenciais de aprendizagem” (CAMARGO, 2005, p. 12).

Corroborando com essa ideia, Tristão (2004, p.158) afirma que:

Todas as formas de cuidado são essenciais para a criança pequena, já que é através do outro, daquele que dela cuida, que tomará contato com suas primeiras impressões sobre o mundo, experimentando sensações agradáveis e desagradáveis. Desse modo, é importante que sejam

tocadas, acariciadas e respeitadas A base do cuidado refere-se ao respeito à criança, como um ser único e especial. Aprender a ver cada criança na sua concretude e especificidade, como um ser íntegro, faz parte do cuidar, o empenho em ajudá-la a se desenvolver como ser humano também.

Assim, se a educação é um direito da criança e se a educação infantil envolve cuidar, todas as crianças pequenas têm o direito de serem cuidadas- educadas em cada momento do dia em que permanecem na instituição. Seja uma troca de fralda, um banho, ou na hora de contar uma história, as atividades devem ser integradas e complementares, em uma perspectiva de criança inteira, completa. Cuidar-educar uma criança é compreender e respeitar, ao mesmo tempo, sua semelhança às outras crianças e a sua singularidade enquanto pessoa e como ser humano em contínuo e rápido crescimento e desenvolvimento.

Para dar conta dessa tarefa, as práticas educativas das instituições organizam-se de modos diversos, segundo as condições existentes, o que envolve múltiplos aspectos que configuram os modos como o educar-cuidar se materializa junto com as crianças. Dentre estes, a organização e o desenvolvimento de rotinas diárias vividas pelas crianças nas instituições destaca-se como uma prática que promove aprendizagens e desenvolvimento, conforme já reconhecido por Andrade (2004).

3.4 A Rotina como prática pedagógica na Educação Infantil e na educação de crianças de zero a dois anos.

A rotina sempre esteve presente na educação das crianças desde seus primórdios, pois desde que surgiram nas sociedades, instituições para atender/educar as pessoas de pouca idade, estas assumiram, juntamente às suas funções sociais, características disciplinares presentes na sociedade de modo a exercer o controle sobre as crianças – seus corpos, suas ações (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Assim, sempre existiram modos de pensar o dia a dia das crianças – todos envolvendo controle, cuidado e, por conseguinte, educação.

Quando pensamos na rotina em relação à Educação Infantil devemos pensar que a estruturação do tempo e das ações no tempo converte-se em um modo como a prática se desenvolve – é uma categoria pedagógica que, quando bem planejada e desenvolvida contribui para uma educação de qualidade para as crianças.

Na verdade, enquanto prática pedagógica, a própria rotina já reflete as concepções que orientam o trabalho: de criança, infância, de educação infantil, de professor e seu papel, de aprendizagem e desenvolvimento...

Em muitos dos estudos que tematizam a Educação Infantil, encontramos abordagens que nos permitem pensar na organização da rotina – sua natureza, seus objetivos, os aspectos que envolve, seus desdobramentos.

Nesse contexto, as denominações dadas à Rotina são diversas: horário, sequência de atividades, o trabalho dos adultos e das crianças, a rotina diária, jornada, momentos, etc. Concordando com Barbosa (2000, p.39), todos esses termos remetem a uma *“categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil”*.

De acordo com Dornelles e Horn (1998), as rotinas estão associadas ao planejamento das ações de crianças e adultos no contexto da instituição, portanto, são constitutivas da prática pedagógica. Para as autoras:

Planejar atividades, fazer uma boa organização do trabalho possibilita ao educador ter uma direção nas coisas que se propõe a fazer, bem como oferece segurança às crianças, permitindo-lhes desde muito pequenas a compreensão de que vivemos num mundo organizado, onde as coisas acontecem numa sucessão do tempo: antes, durante e depois. (p. 19).

Ainda conforme as autoras, essa organização do trabalho não significa que, todos os dias, devam ser realizadas as mesmas ações ou que se tenha que cumprir exatamente o que foi planejado. Nesse sentido, destacam, como aspectos determinantes da rotina, a sistematização e a flexibilidade, considerando as capacidades, os interesses, as necessidades das crianças.

Esses aspectos também são evidenciados por Barbosa (2002, p. 39) quando afirma que a compreensão das rotinas envolve:

A ideia de que as rotinas na educação infantil podem ser diárias, anuais, outras; a necessidade de vincular a rotina da escola com a da família; a flexibilidade dos horários; a alternância entre os distintos tipos de atividades; a manutenção da regularidade e da sequência diária; o papel da rotina em transformar horários externos em hábitos internos; a duração das atividades de acordo com interesses e necessidades das crianças; o estabelecimento de diferenças entre o trabalho (atividades pedagógicas [...]) e de higiene, repouso, alimentação).

Madalena Freire (1998), em uma publicação organizada para tratar, especialmente, da organização de rotinas em instituições de educação infantil, enfatiza que somos – adultos e crianças – sujeitos que desejam, pensam e constroem conhecimentos e que fazem história; vivemos em grupo e, assim, construímos vínculos entre si e com as coisas que nos rodeiam. Para a autora, cada grupo tem seu jeito de lidar e viver com o tempo, ou seja, cada grupo tem seu ritmo e organização também no tempo. O ritmo do grupo é constituído dos ritmos de cada participante, ou seja, o “ritmo constitui-se de variações. Uma rotina constitui-se de ritmos diferentes e semelhantes (semelhança não significa homogeneidade) de seus participantes” (FREIRE, 1998, p. 43).

A autora nos fornece, assim, um princípio importante para pensar, nas instituições, a adequação das atividades ao ritmo que o grupo se encontra no momento de tal atividade, para que assim essa seja lançada e realizada com concentração e envolvimento.

Dessa forma, a autora conclui afirmando que,

A rotina aqui não é expressão do rotineiro que se arrasta tediosamente. Essa é a expressão de ritmo pobre com muita repetição, pouca variação, homogêneo, autoritário, Rotina, aqui é entendida como a expressão do pulsar do coração (com diferentes batidas rítmicas) vivo do grupo. Rotina entendida como a cadência sequenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem num ritmo próprio de cada grupo. (FREIRE, 1998, p.43).

Assim, a rotina estrutura o tempo, o espaço e as atividades que serão realizadas. Por conseguinte, a rotina define ações de professores e crianças e tem desdobramentos sobre os processos e resultados de aprendizagem.

Desse modo, as rotinas constituem parte relevante das propostas pedagógicas de educação infantil. A exemplo disso, a Abordagem High/Scope, enquanto modelo curricular de educação de crianças vigente em diversos países do mundo, tem como princípio do trabalho pedagógico que a criança é ativa, participa, escolhe, experimenta, aprende com as suas próprias ações. E o tempo e o espaço são fundamentais para essa aprendizagem ativa. Quando a rotina diária é bem utilizada, pode proporcionar “*uma estrutura plurifacetada que permite a atividade e a criatividade de crianças e adultos*” (POST; HOHMANN, 2007).

Os educadores High/Scope se utilizam de dois horários – o *horário diário global* que se adapta tanto quanto possível a todas as crianças do grupo definido pelos momentos da rotina e o *horário diário personalizado* de cada criança de acordo com as suas necessidades que ocorrem de modo simultâneo, o que implica uma flexibilidade e mobilidade de tempos e das pessoas – adultos e crianças – nesses tempos. Nesse modo de organização do tempo, que exige uma estrutura de pessoal em relação às crianças em muito diferente do apontado como possível e adequado em nossa realidade, a criança assume um papel relevante, junto aos adultos.

À medida que os educadores vão passando tempo com as crianças, começam a ver o dia através dos olhos das crianças. Uma vez organizada uma programação diária adequada, os educadores podem abordá-la de forma tranquila, dando tempo às crianças para lidarem com os acontecimentos e as rotinas de cuidados diários de acordo com o temperamento individual. (POST; HOHMANN, 2007).

As autoras reconhecem que embora seja um desafio organizar um programa destinado a atender as necessidades individuais de várias crianças, os benefícios resultantes, tanto para as crianças quanto para as professoras são imensos, pois ambas se apropriam de uma rotina diária previsível e bem coordenada possibilitando a todos os envolvidos segurança e autonomia.

Os discursos sobre a rotina, como vimos, ressignificam os modos de pensá-la e nos mostram uma rotina como organização sistemática, flexível, versátil, diversificada e relativa aos contextos, podendo funcionar como parte da prática que instrumentaliza as possibilidades de mobilidade dos sujeitos envolvidos e não como instrumento de regulação e imobilidade. Sugere alternância do tipo de atividade, de usos de espaços, de pensar em tempos adequados para a realização das atividades, entre outros aspectos.

No entanto, quando o discurso provém da experiência vivida nas instituições nem sempre se dá desta maneira.

Cavasin (2008) analisa a organização da rotina de CMEIs de Concórdia/SC, em relação a forma de organização apresentada pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI. A autora observou que, assim como acontece com muitas práticas os CMEIs pesquisados não planejavam a rotina. “*A organização da rotina está voltada ao cumprimento de horários pré-determinados pela instituição [...], a rotina fica evidenciada como mero ativismo por parte das professoras, sem um planejamento com claras intenções pedagógicas*”. (CAVASIN, 2008).

Ao analisar a rotina em creches comunitárias de Fortaleza/CE, Andrade (2004) afirma que o desenvolvimento da rotina quase sempre é marcado por rigidez na realização das atividades, esperas e pouco prazer para todos os envolvidos nessa rotina. Conforme a autora,

Rigidez porque existe hora “certa” para tudo e todos devem fazer tudo no mesmo tempo. Esperas porque as crianças têm sempre que aguardar, ociosas, a hora do banho, da atividade pedagógica, das refeições, de ir embora, etc. Os momentos de espera e ociosidade estão tão presentes no cotidiano das creches comunitárias que torna difícil separar rotina de espera, falar de uma sem citar a outra. (ANDRADE, 2004, p.152)

Desta forma, a rotina da creche é vista como uma amarra, em que a espera e a ociosidade denunciam uma prática pobre de possibilidades de aprendizagens que contribuam favoravelmente para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. A autora relata os momentos de esperas ociosas são marcados, geralmente, por brigas, choro,

tímidas e clandestinas brincadeiras e muita inquietação. Segundo a mesma, esses momentos acontecem quando falta um planejamento das atividades na instituição. Conforme sua definição

A rotina da creche quando entendida como uma sequência básica de atividades diárias, flexível e sensível às necessidades das crianças, receptiva ao acontecimento de coisas novas, inesperadas, é útil no sentido de apoiar e estimular a autonomia da criança e a relação dela com as outras crianças. Do contrário, quando ela funciona com vias à construção de um cotidiano sempre igual, torna pobre e inadequado o ambiente interacional da instituição, ao mesmo tempo em que contraria a visão de criança ativa, motivada, capaz de decidir, que busca agir com o outro, a interagir com ele, um dos pilares da teoria sóciointeracionista de desenvolvimento. (ANDRADE, 2004, p. 171)

De modo semelhante, Wajskop (1995, p.61), mediante estudo desenvolvido, constata que “o manejo do tempo, como elemento estruturante da situação escolar, é controlado pela professora, seja através dos prazos definidos para cada atividade, seja pela linguagem utilizada por ela” (WAJSKOP, 1995, p.69). Dessa forma, é através da repetição de regras e comportamentos que os hábitos e as atitudes são definidos nas crianças, tornado-as, muitas vezes, inseguras para falar a todo grupo, ficando em silêncio.

Batista (1998) afirma que no cotidiano das instituições “existe, ainda, uma grande distância entre o que se pretende e o que se realiza; o que se ‘quer fazer’ e o que se ‘pode fazer’” (BATISTA, 1998, p.2). A autora ainda critica o caráter repetitivo das rotinas, sua homogeneização, uniformidade que acaba por dificultar a vivência dos direitos das crianças atualmente proclamados.

Esta forma como é organizado o tempo-espaco educativo da instituição demonstra que ele é compreendido e organizado para sujeitos abstratos. Desse modo, as criança concretas tornam-se, como nos fala Sarmiento (2007) invisíveis em suas especificidades. Faz-se necessária a construção de uma outra proposta de organização que venha de encontro às necessidades das crianças e que levem em conta suas especificidades, possibilitando, segundo Batista (1998),

Resignificar o seu papel social e construir sua identidade pela valorização dos tempos da criança, pelo resgate de seus direitos, das suas competências e dos saberes que lhe são próprios; reconhecer a relevância da creche como contexto coletivo de educação e compreender a criança como um ser social, cultural e histórico que possui espaços-temporais desde que nasce porque está situada no mundo e com o mundo. A partir da compreensão de que suas dimensões corporal, individual, cognitiva, afetiva constituem processos que se dão num todo, numa relação de reciprocidade e de complementaridade é que se entende a necessidade de uma organização do tempo e do espaço de acordo com a lógica do tempo e do espaço da vida humana nestas diversas dimensões (p. 170).

Barbosa (2000) destaca alguns “pontos de convergência” das mesmas. Para a autora,

As regularidades das rotinas fazem com que elas constituam-se de uma série de ações que se repetem, com um padrão estrutural característico, o qual possui uma certa invariância e é reconhecível por todos aqueles que pertencem a área. (BARBOSA, 2000, p.132)

Nesse contexto vale lembrar que as regularidades das rotinas são constituídas por uma sequência de atividades em que a educadora ou a instituição estabelecem como sendo situações importantes de serem viabilizadas no dia-a-dia, dentro das quais pode e precisa haver variação de atividades relacionadas aos cuidados e às atividades pedagógicas que estão presentes nos momentos de higiene, de chegada, recreio, parque, momentos livres, momentos dirigidos.

Assim, as rotinas, no contexto da prática pedagógica da educação infantil, precisam assumir as seguintes características: estabilidade e mobilidade; regularidade e diversidade; sequenciação e duração, liberdade e direcionamento, iniciativa do(a) professora e iniciativa da criança, limite e possibilidade (BARBOSA, 2000). Desse modo, elas podem contribuir para a segurança e autonomia (relativa) das crianças e, ao mesmo tempo, agilidade e sistematização, pelo professor, em suas ações.

Segundo Barbosa (2000, p. 134), existe quatro elementos constitutivos das rotinas e que fundamentam e apoiam a operacionalização da estruturação interna das mesmas. Para a autora, inicialmente nas práticas com bebês, é preciso construir um

contexto para que, professores e crianças possam interagir e, assim, se conhecer. Esse contexto se estrutura a partir dos quatro elementos que fundamentam a rotina: a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e as propostas de atividades, a seleção e a oferta de materiais.

Estes quatro modos de ação são definidores de modos de pensar e realizar uma rotina que, enquanto prática pedagógica, pode contribuir de modo efetivo para uma educação de qualidade das crianças de zero a dois anos respeitando-as em suas especificidades e oportunizando-lhes experiências desafiadoras e ricas de aprendizagem e desenvolvimento, mas sem o estabelecimento de controles rígidos e autoritários que as limitem em suas possibilidades de construir linguagens, conhecimentos e sua identidade.

CAPÍTULO 4
TEMPOS, ESPAÇOS E ATIVIDADES VIVIDOS NO CMEI: A rotina e as
especificidades das crianças de 0 a 2 anos



4 TEMPOS, ESPAÇOS E ATIVIDADES VIVIDOS NO CMEI: A rotina e as especificidades das crianças de 0 a 2 anos

O termo rotina assume significações diferentes e evoca sentidos múltiplos. No significado dicionarizado (HOUAISS, 2001, p. 2477) rotina é descrita, entre muitos modos, como “[...] cada uma das etapas de realização de um trabalho ou tarefa [...] apresentadas em sequência lógica ou temporal [...]; horário estabelecido para as atividades diárias [...]; trilha, caminho [...]; prática constante; repetição monótona [...]”.

Os modos semelhantes e diversos de conceituar a palavra envolvem os muitos sentidos que ela pode assumir – e assume – nas práticas humanas. Ao mesmo tempo em que remete à possibilidade de organizar as ações – sequência, constância, intencionalidade e sistematicidade – o que pode contribuir para o alcance de objetivos, ou seja, para que as ações tenham sentido; também remete a monotonia, mecanização de ações – o que remete a perda de sentido.

Ao definir a rotina como estruturante do ambiente e das crianças – também dos adultos – nas instituições de educação infantil, Barbosa (2006) aproxima-se dessa dupla face da rotina, ao enfatizar que a mesma é necessária, mas, ao mesmo tempo, pode restringir as possibilidades de construção de significados e sentidos possíveis nas ações e relações vividas pelos professores e crianças.

Considerando que o sentido da existência da rotina nas instituições de educação infantil é contribuir para a realização do trabalho pedagógico de modo que sejam atendidas as especificidades – necessidades e capacidades – sejam respeitadas, exploradas, ampliadas, que elas possam vivenciar aprendizagens significativas que impulsionem seu desenvolvimento, retomamos nossa questão de estudo:

A rotina vivenciada por crianças de zero a dois anos na Educação Infantil considera as especificidades das crianças?

Concebendo que as decisões acerca da organização da rotina são tomadas pelos profissionais que assumem o trabalho e que estas decisões são orientadas por suas concepções e se manifestam – ainda que de modo não linear e nem sempre coincidente – em suas ações, a questão implicou outras duas:

- Como a rotina é concebida pelas professoras do CEMEI?
- Como é organizada, pelos professores responsáveis?

E buscando construir uma resposta possível, entrecruzamos os dados construídos mediante as entrevistas com as professoras, as observações do cotidiano do CEMEI e as sistematizações teóricas que assumimos como fundamentos de nossas interpretações e procedemos a uma discussão, cuja síntese trazemos no presente capítulo.

A discussão que empreendemos envolve as enunciações das professoras acerca da rotina e episódios observados, considerados como produções discursivas, pois impregnados de significados e sentidos relativos à rotina como prática pedagógica. Mediante a análise, definimos os seguintes eixos discursivos:

4.1 A rotina do CEMEI e as especificidades das crianças

4.1.1 Concepções das Professoras acerca da Rotina

4.1.2 As ações que materializam a rotina – tempos, espaços e atividades

4.1.2.1 Organização do Tempo

4.1.2.2 Espaços do Berçário

4.1.2.3 Atividades que compõem a rotina

- Momentos de banho 1 e 2
- Atividade de refeição
- Atividade de repouso

- Atividade livre - brincadeira

A definição por esses eixos deveu-se ao fato de eles representarem aspectos significativos da rotina enquanto prática pedagógica – dado seu caráter estruturante de tempos, espaços e atividades das crianças nas instituições; de como a rotina é concebida pelas professoras – visto serem elas que a materializam no CEMEI pesquisado; e da rotina observada/vivida pelas crianças na instituição.

4.1.1 Concepções das Professoras acerca da Rotina

No contexto da prática pedagógica, a rotina constitui uma estrutura dentro da qual as ações de professores e crianças se organizam no cotidiano e, por sua vez, revela os modos como professores e demais envolvidos na sua construção pensam a criança, a infância e sua educação.

Os discursos que as professoras elaboraram mediante as entrevistas revelam que a rotina assume, tal como nas significações sociais dicionarizadas, diferentes sentidos/funções que se configuram no dia a dia das crianças. A partir de suas enunciações, a rotina é concebida como:

- Meio de controle das ações – das professoras e das crianças pelas professoras;
- Estratégia de “produtividade” e eficiência nas ações dos adultos;
- Contexto de aprendizagens das crianças – de noções de tempo, espaço, sequência, obediência e disciplinamento;
- Meio de comunicar o trabalho para pais e visitantes.

Esses sentidos mostram-se nas enunciações das professoras, ao serem questionadas acerca da função da rotina no trabalho junto com as crianças:

[...] as crianças já vão começando a entender que elas têm hora, vão ter noção de espaço, tempo, de saber o que vão fazer, de responsabilidade. Contribui para a gente fazer os trabalhos com mais agilidade, ajuda mais no controle [...]. (Professora B, entrevista dia 07/12/2010)

É importante para que as crianças tenham, desde pequenas, uma visão do tempo, de saber o que tem que fazer naquela hora, a rotina serve para isso. (Professora A, entrevista dia 07/12/2010).

É importante para os professores, pois vamos saber o que temos que fazer naquele dia, para não nos perdermos e também para as crianças, porque no dia a dia elas vão precisar saber o que fazer aqui, [...] seguir uma rotina. (Professora E, entrevista dia 26/05/2011).

A rotina também faz parte do desenvolvimento da criança. Na medida em que eles vão crescendo, eles vão sabendo que uma coisa vem após a outra, até para eles se prepararem. Quando eles completam dois anos eles já sabem que ao iniciar, começa com a roda, que a roda faz parte; eles já sabem que senta, que canta, que faz toda aquela preparação do dia em que você começa a dizer o que vai ter ali e eles começam a se preparar a partir daquela rotina. E quando chegam com 3 ou 4 anos eles já sabem, amanhã é vídeo, amanhã tem parque... porque a rotina serve de norte para a gente e também para as crianças. (Professora D, entrevista dia 26/05/2011).

A rotina é boa para a gente estar lembrando. Quando vem uma pessoa de fora nós mostramos que temos uma rotina. É bom, tanto para as professoras, como para os pais e para quem vier nos visitar. (Professora C, entrevista dia 17/12/2010).

Podemos assim perceber que, entre os sentidos enunciados, para as professoras, a rotina tem função de controle e regulação das ações – delas e das crianças, garantindo que elas, as crianças e as ações realizadas diariamente não saiam do “eixo”, ou seja, a rotina funciona como contenção, moldura. Desse modo, as

concepções das professoras aproximam-se e afastam-se das significações sistematizadas na atualidade acerca da rotina como instrumento pedagógico.

Compreendemos que a prática pedagógica envolve sempre intencionalidade e requer sistematicidade para que as intenções se realizem. Como nos aponta Zabala (1998) ao discutir sobre a prática educativa, é importante planejar o trabalho que será realizado, traçar objetivos e organizar uma rotina para que professores e crianças tenham um norte (um “eixo”, tal como as professoras referiram) para suas ações.

Mas, é preciso considerar, na prática educativa, nos objetivos e procedimentos, os sujeitos envolvidos, suas especificidades. Assim, embora reconheçamos que a prática diária com as crianças necessite ser planejada e envolva certa previsão, antecipação dos acontecimentos para todos os envolvidos, tal estruturação não pode desconsiderar os ritmos, os interesses, as necessidades das crianças. Esse aspecto não foi mencionado pelas professoras. Em sua omissão, emergem sentidos relativos à rotina como sendo uma prática a serviço das professoras – para que elas realizem as ações de controle e disciplinamento, de ensino e de higiene das crianças de forma mais ágil e eficiente.

Os sentidos relativos ao controle, à regulação das ações, evidenciam uma função disciplinadora e educativa da rotina – possibilitando o controle das crianças por parte das professoras. Ao mesmo tempo, pelo compartilhamento diário, intencional e sistemático dessa prática, ela propicia a apropriação de seus sentidos pelas crianças: a obediência, a passividade, tal como já observaram Cruz (2004; 2008) e Andrade (2004).

As práticas de controle e disciplinamento em instituições educativas foram teorizadas por Foucault (1980 apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003) como formas de exercício de poder nas sociedades modernas. Para o autor, o “poder disciplinar”, sem se utilizar de mecanismos de coação ou violência, molda os indivíduos mediante “a imposição de uma conformidade que deve ser atingida. Em suma, ele normaliza, ou seja, molda os indivíduos na direção de uma norma particular, uma norma sendo padrão de um certo tipo (op.cit. p. 45).

Podemos compreender o controle sobre as crianças buscado pelas professoras por meio da rotina como uma forma de poder disciplinar. A norma a ser seguida é

imposta e passa a reger as crianças e, desse modo, a educá-las ou, no dizer de Foucault, a moldá-las.

Uma rotina assim concebida pode contribuir para a criação de condições não favoráveis ao desenvolvimento das crianças considerando-as em suas necessidades e capacidades enquanto sujeitos sociais capazes de compreender, participar, de cooperar, de agir com autonomia, finalidade da educação.

Proença (2004), autora que defende a rotina como “*âncora do cotidiano*”, como uma fonte de segurança pela possibilidade de antecipação do que vai acontecer, destaca, em vez de controle e previsibilidade, a flexibilidade, o respeito à diversidade de ritmos do grupo, o que supõe, junto com o previsível, o imprevisível, o inesperado.

Como vemos, a autora destaca, no papel estruturante da rotina, a consideração da subjetividade do grupo, suas singularidades, o que fica comprometido com uma mecanização de ações e desconsideração das crianças como sujeitos partícipes das interações cotidianas.

4.1.2 As ações que materializam a rotina – tempos, espaços e atividades

Podemos considerar que, de fato, a vivência de uma rotina, da estruturação de atividades em uma sequência de tempo, faz com que as crianças aprendam a antecipar, simbolicamente, o que vem a seguir, o que contribui para a superação da dependência do adulto nesse sentido. Como propõe Freire (1998) a rotina ajuda a criança a se organizar no tempo para que tenha mais autonomia e não fique tão a mercê do adulto, sem saber o que vai acontecer.

4.1.2.1 Organização do Tempo

A rotina estabelecida para organização e uso do tempo das crianças, no primeiro semestre, era estruturada conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 7 – Rotina do Berçário I no primeiro semestre

Horário	Descrição do que é realizado	Espaço onde é realizado
07h00min	Chegada das crianças	Sala
07h00min até 07h40min	As crianças brincam pela sala	Sala
07h40min	Desejum	Sala
08h00min até 09h15min	As crianças brincam pela sala, higienização e banho	Sala
09h15min / 09h30min	Sono – o horário de despertar varia de criança para criança	Sala
10h30min	Almoço para as crianças que estão acordadas	Sala
11h00min até 13h30min	As crianças que estão acordadas brincam pela sala	Sala
13h30min	Lanche	Sala
14h00min até 15h30min	As crianças brincam pela sala, higienização e banho	Sala
16h00min	Jantar	Sala
17h00min	Saída	Sala

Fonte: Rotina observada durante o período de realização da pesquisa no primeiro semestre 18/05/2011 a 01/06/2011

Para as professoras, através de suas falas, é como se essa rotina não pertencesse a elas, essa rotina, que respeita os ritmos das crianças, é só das crianças e não funciona **ainda** (grifos nossos).

*Por enquanto as crianças **não estão seguindo a rotina do CMEI, elas têm uma rotina própria...** Essa rotina, por enquanto, **ainda não tem horários fixos** devido a idade deles e o pouco tempo em que estão no CMEI. Então, não temos horários fixos de almoço e de lanche, na hora que vão acordando, vão almoçando, não existe um horário fixo da rotina hoje. **Posteriormente, vamos ter horários fixos**, porque vamos depender de outras salas para usar os ambientes coletivos, então isso vai interferir também na rotina deles. (Professora D, entrevista dia 26/05/2011).*

A fala da professora D dá pistas de que “ainda” não há uma rotina pelo fato de seguirem os ritmos das crianças e não haver horários fixos. Mas, adiantam que é uma questão de tempo e de ajustes necessários às condições impostas pela instituição – alheias às singularidades das crianças e do grupo, negando o proposto por Proença (2004) com relação à necessidade de que a rotina seja organizada e desenvolvida “em sintonia com o tempo disponível, as atividades propostas, o ritmo dos participantes e, em especial, alicerçada na concepção de criança”.

Mas, **enquanto a rotina não vem**, durante o período reservado para o sono, caso alguma criança acorde antes, uma das professoras deita no colchão com a criança e volta a embalá-la até que a mesma adormeça novamente. Quando isso não acontece, ela é colocada em uma cadeirinha junto a da professora na sala ou até mesmo fora da sala para não fazer barulho. A criança fica “esperando” que todas as outras crianças acordem para depois lanchar e dar “continuidade” ao dia. Esse tempo – que pode ser longo – é de espera, ou, como destacou Andrade (2004), de ociosidade para a criança.

Como vemos, a intervenção junto à criança tem, como finalidade, não atendê-la em sua necessidade, mas ajustá-la ao grupo, às necessidades das professoras de terem as ações do grupo controladas de modo a conduzi-las mais facilmente, o que se faz, também, como aludiu Foucault (2010), pelo disciplinamento dos corpos, pelo ajustamento de suas manifestações a um padrão definido, visto que é pelo corpo, também, que o poder é exercido: “o corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (Ibid., p.132).



Figura 1 – Professora embalando criança que acorda antes do esperado.

Compreendemos, por outro lado, que as ações das professoras são, por sua vez, contingenciadas pelo contexto social: pelas condições de trabalho disponíveis, o que leva a arranjos que incorrem em mecanização das ações e perda de seus sentidos, como também pelas significações circulantes e acessíveis socialmente acerca do que é rotina, educação de crianças pequenas, papel do professor, trabalho pedagógico, finalidades das atividades; a “cultura” vigente na instituição, à qual as professoras têm que se adaptar, tanto quanto as crianças.

Desse modo, por se apropriarem dos modos como a rotina e suas funções são compreendidas na instituição, bem como em outros espaços, não consideram que, pelo fato de flexibilizarem as possibilidades de ação das crianças e, desse modo, respeitarem mais suas especificidades, acreditam que isso “ainda não é a rotina”.

No segundo semestre, a partir da “real” rotina estabelecida e **igual para todo o CMEI**, foi possível perceber que havia uma repetição dos acontecimentos, ou seja, seguiam sempre a mesma sequência, com as mesmas atividades, com horários e espaços constantes.

Quadro 8 – Rotina do Berçário I a partir do segundo semestre

Horário	Descrição do que é realizado	Espaço onde é realizado
07h00min às 07h30min	Acolhimento	Sala
07h30min às 08h00min	Desjejum	Sala
08h00min às 08h15min	Escovação	Banheiro
08h15min às 09h40min	Atividade Pedagógica	sala ou ambiente externo
09h40min às 10h30min	Banho	Banheiro
10h30min às 11h00min	Almoço	Sala
11h00min às 13h30min	Repouso	Sala
13h30min às 14h00min	Lanche	Sala
14h00min às 15h30min	Atividade Pedagógica	Sala
15h30min às 16h00min	Banho	Banheiro
16h00min às 16h50 min	Jantar e organização para a saída	Sala
17h00min	Saída	Sala

Fonte: Rotina estabelecida pelo CMEI para o BI que encontrava-se exposta na parede da sala.

Agora, a rotina acima é a mesma para todas as turmas do CMEI alternando-se apenas a duração de cada momento para mais ou menos tempo. Ou seja, quando as crianças do berçário estão, por exemplo, dormindo, todas as outras crianças que se encontram no CMEI também estão dormindo ou sendo postas para descansar. Segundo Andrade (2002), essa situação presente também na sua pesquisa, revela que *“parece ser norma que todas as turmas devam começar e terminar uma mesma atividade no mesmo período de tempo”*.

Esta rotina é vivida diariamente sem nenhuma alteração e as crianças, agora “adaptadas”, a seguem junto com as professoras. Nessa rotina, os tempos e ritmos das

crianças já estão todos igualados não sendo mais possível presenciar momentos em que, por exemplo, há crianças acordadas e crianças, dormindo, há crianças almoçando e crianças dormindo; agora, todas as crianças fazem as mesmas coisas ao mesmo tempo.

Outro aspecto que merece destaque em relação à rotina do segundo semestre – a rotina real – é o fato de agora, as crianças terem que se ajustar, não apenas aos ritmos de todas as do próprio grupo, mas de todo o CEME! Com horários fixos e inflexíveis.

Os doze itens constitutivos da rotina a partir do segundo semestre –acolhida, desjejum, escovação, atividade pedagógica, banho, almoço, repouso, lanche, atividade pedagógica, banho, jantar e organização para a saída e saída – são, na sua maioria, regulados por normas estabelecidas pelas professoras, todas as decisões sobre o que fazer, como fazer e porque fazer, giram em torno das professoras e dos outros profissionais, como vimos anteriormente.

As razões não explicitadas pelos profissionais que trabalham na instituição para que a rotina da sala seja organizada, conduzida e realizada de uma forma e não de outra parecem gerar, nas crianças, a crença de que se na escola tudo tem um motivo para acontecer, esse motivo remete às professoras. Às crianças cabe respeitar o estabelecido e mostrarem-se boas executoras das indicações/tarefas dadas. (CRUZ, 2009).

Desse modo, as crianças são desconsideradas em sua capacidade de participar, ao seu modo e de, no âmbito da rotina, produzir cultura, inserir marcas na rotina, assumir sua condição de sujeito visível, como nos fala Sarmiento (2007). Ao contrário, é a rotina estabelecida que (de)marca as crianças no dia a dia, deixando invisíveis as crianças concretas, com seus ritmos, necessidades e possibilidades singulares.

Amodeo e Rodrigues (2009, p. 10), preocupadas com a ação pedagógica do professor frente às crianças pequenas, cujo desenvolvimento apresenta características próprias em cada faixa etária, delineiam alguns “pontos” denominados por elas de “*linhas norteadoras*” para se pensar no trabalho realizado com as crianças pequenas na faixa etária de zero a dois anos e destacam, entre os diversos aspectos apontados, a

necessidade de “atendimento permanente individualizado do professor, de trabalhar com cada um dos bebês, todos os dias, observando as reações, as características e o desenvolvimento individual”.

Ao contrário do proposto, a rotina vivida no dia a dia do Berçário I do CEMEI pesquisado parece voltada a um atendimento “em série”, ainda quando uma criança suscita uma intervenção diferenciada ao comportar-se de modo diverso das demais – quando não dorme quando todos dormem – a intervenção da professora faz-se no sentido de tentar atê-la ao que o grupo está fazendo. E mesmo ainda quando isso não é conseguido, a ação a ela dirigida é de mantê-la parada – como se estivesse dormindo, mesmo estando acordada.

Todos os momentos da rotina se repetiram diariamente durante os dias em que realizados as nossas observações. A forma como os momentos do dia estão organizados pela instituição e de “todo dia é assim”, acaba por se configurar, segundo Batista (1998, p.53) “um procedimento de rotina sem que pareça haver uma preocupação em torná-lo significativo para atender as diferentes necessidades das crianças que estão iniciando o dia na creche e que lá permanecerão até o entardecer”.

Nesse sentido, as sequências de atividades desenvolvidas no CEMEI se distanciam das construções teóricas relativas às especificidades das crianças – sua inteireza, sua necessidade de ser atendida pelos adultos, sua capacidade de aprender mais do que lhe é possibilitado, de participar e produzir cultura.

A despeito dessas condições, ela está inteira em cada situação, aprende o que lhe é propiciado aprender, produz cultura nos mínimos espaços: acorda e provoca o imprevisível, quebra a ordem do tempo, invade outros espaços.

Essas condições estruturadas na/pela rotina são também contingenciadas pelo espaço, pelos materiais que também é organizado, disponibilizado segundo a rotina.

4.1.2.2 Espaços do Berçário I

“O espaço de uma creche, ao ser projetado, expressa uma concepção de criança, de cuidados e de educação, revelando o cuidado com as crianças e com os adultos que ali trabalham” (MARANHÃO, 1998, p.69).

A sala do berçário I é bastante espaçosa, bem iluminada e com boa circulação de ar. Dentro da sala, há uma mesa pequena de apoio para as professoras com os copos das crianças e uma garrafa térmica grande com água. Esta mesa fica embaixo de uma janela identificada como “janela passa-prato” (MARANHÃO, 1998, p.70) que dá acesso ao lactário localizado entre os dois berçários. Sua função é possibilitar que as refeições das crianças sejam passadas para a sala sem que as professoras precisem se ausentar ou caminhar com bandejas por entre as crianças, o que pode causar acidentes.



Figura 2 – Janela Passa-Pratos

No espaço, há um canto onde ficam as bolsas que as crianças trazem de casa com os pertences que serão utilizados naquele dia e uma caixa onde são colocados seus sapatos logo que chegam. Em outra extremidade, há uma área com espelhos e colchões, onde há brinquedos acolchoados em forma de animais (um jacaré, blocos e um cavalo). Esse “canto” dos espelhos é um dos favoritos das crianças. Lá, elas se olham, se descobrem, se deitam, se tocam.



Figura 3 – Canto em L com espelhos e acolchoados

Há, ainda, na sala, um grande bloco quadrado acolchoado com blocos menores dentro, também acolchoados. Segundo uma das professoras, no início do ano os bebês ficam muito tempo nesse quadrado, pois podem ficar sentados e, se escorregarem para as laterais não correm o risco de se machucarem.

Outro lugar onde observamos que as crianças gostam de estar e brincar é perto do armário das professoras, quando o mesmo encontra-se aberto e elas podem explorar revistas e jogos. Também brincam debaixo dos berços que se localizam perto desse armário, experimentando as possibilidades do espaço e de seus corpos.



Figura 4 – Quadrado Acolchoado

O espaço conta com brinquedos grandes, como cavalinhos de plástico para as crianças se balançarem e velocípedes e uma casinha feita pelas professoras que serve de teatro ou para as crianças brincarem.



Figura 5 – Canto com brinquedos grandes e brinquedos em prateleiras altas

Nas paredes não há muita decoração, apenas no canto dos espelhos é que existem painéis com fotos referentes a temas explorados com as crianças como a contação de histórias com marionetes, o circuito de atividades (a rotina) e fotos deles no parque. Essas imagens ficam localizadas muito acima da altura do olhar das crianças e as professoras justificam que se ficarem mais abaixo, “*elas rasgam tudo*”.

A sala é muito ampla, no início do ano todos os berços ficam montados, já ao final do ano, com as crianças estando um pouco maiores, as professoras utilizam mais os colchões no chão, sendo alguns berços desmontados. Na hora do repouso, poucas crianças dormem nos berços, apenas aqueles mais “agitados” para que não incomodem as outras crianças que adormecem mais rápido.

Os colchões ficam empilhados dentro de um dos berços, bem como o túnel de tecido, a casinha e as caixas com brinquedos diversos. As crianças só têm acesso a esses materiais quando as professoras os disponibilizam. Nas caixas há brinquedos como blocos, bonecas, carros. Quando são disponibilizados, os meninos e as meninas interessam-se não apenas pelo conteúdo das caixas, mas pelas próprias caixas, nas quais brincam de subir, entrar, empilhar e empurrar.



Figura 6 – Arrumação dos berços na sala

Desse modo, as crianças dependem sempre dos adultos para terem acesso aos brinquedos (nas caixas) ou às figuras (das paredes). E, como estes nem sempre estão disponíveis – até mesmo porque regulados pela rotina – as crianças ficam impossibilitadas de interagir com esses objetos de forma mais autônoma, de acordo com o seu interesse. Para Maranhão (1998, p.71), a maneira como o espaço está organizado *“acaba exigindo do adulto uma disponibilidade que nem sempre existe, desgastando-o e levando-o à conclusão de que os cuidados demandados pelas crianças pequenas impedem o desenvolvimento do projeto educativo”*.

Existem, ainda, na sala, dois cadeirões de comer para bebês e cadeirinhas pequenas que são utilizadas nos momentos de refeições. Nesses momentos, os pratos das crianças ficam na mesa de apoio e no colo das professoras.

O banheiro, como já descrevemos, fica no mesmo espaço do berçário e também é utilizado pelo berçário II. Era frequente, durante as nossas observações, as crianças ficarem apoiadas na grade que fica na porta de acesso à sala. Essa grade divide a sala e o banheiro e as crianças gostavam de ficar observando toda a movimentação que acontecia ali. Havia momentos em que a grade ficava “congestionada” exigindo a interferência de uma professora. Essa preferência deixa pistas de que não havendo outras situações que despertassem seu interesse, as crianças tinham sua atenção captada pelos sons da água, pelos movimentos e sons produzidos por professoras e crianças que estavam sendo trocadas. Assim, as crianças inventam, produzem novidades, inventam a partir do que lhes é possibilitado. Numa sala com muitos cantos

e com materiais – nem sempre disponíveis – o canto preferido é “a vista” para o banheiro. Mas, poderiam ser outras vistas, mais desafiadoras, mais potencializadoras de aprendizagens, se oferecidas outras oportunidades.

Desse modo, nos contextos da rotina, é justamente quando esta não inclui uma atividade que as crianças podem agir de modo inventivo, sendo atendidas em suas especificidades, podendo estar inteiras, podendo criar novos modos de ação não dados, mas a partir dos já dados. Essas situações poderiam ser exploradas, mediante o apontamento, o questionamento, a nomeação das pessoas, das ações, dos objetos. Mas, como não compõem a rotina, como não são iniciativa das professoras, não lhes desperta atenção. As crianças, embora possam exercer sua capacidade de criar, dependem também dos adultos para ir além.

O modo como os berços, os mobiliários e demais materiais estão organizados também interfere no cuidado e na interação entre bebês, crianças pequenas e professores. Carvalho e Rubiano (2001) apontam que quando o berçário está organizado em áreas semiabertas, com berços, cuja altura permite às crianças certificarem-se, pelo olhar, da presença do adulto, as relações de interação entre bebês, crianças e todos os envolvidos são favorecidos.

Os cantos de interesse proporcionados pela organização de brinquedos e matérias, como casinhas de bonecas, barracas, escorregador, caixas de areia, caixas e cabides com fantasias, garagens para carrinhos, lugares para subir, descer, entrar, sair, túneis para passar engatinhando e outras brincadeiras, favorecem que um pequeno número de bebês e crianças pequenas se reúnam em torno de uma zona estruturada de atividades. Assim, a disposição dos berços, tapetes, a decoração das paredes e tetos ou mesmo a ausência destes, revelam um cuidado com os bebês e crianças pequenas. (MARANHÃO, 1998, p.72)

Além do espaço da sala, as crianças do Berçário, podem se utilizar também da área externa do CMEI onde há brinquedos grandes¹⁰, areia, chuveiro e, em alguns dias, uma piscina desmontável. Nos dias mais quentes ou mesmo nos dias em que as

¹⁰ Entende-se por brinquedos grandes aqueles brinquedos encontrados em playground, uma casinha, carro, brinquedo em que várias crianças podiam sentar para girar, escorrego.

crianças brincavam primeiro com areia, o banho acontecia no chuveiro de fora. Nesses momentos – não rotineiros – as crianças se divertiam e interagiam bastante, possibilitadas pelo fato de estarem todas e no mesmo momento, diferente de quando o banho é dado no banheiro em que a professora leva cada criança individualmente. Essa área é utilizada apenas pelas crianças dos berçários I e II. Em vários momentos – também não rotineiros – os berçários dividem a área ao mesmo tempo podendo as crianças interagir entre si e com as professoras do outro grupo.

Quando as crianças utilizavam esse espaço, a dinâmica era mais tranquila do que quando brincavam em sala. Cada criança tinha mais liberdade de escolher o que fazer em uma área grande e cheia de possibilidades a serem exploradas. Observamos que até mesmo as brigas, mordidas e choros tão presentes no espaço do berçário, nesse espaço eram quase inexistentes, o que demonstra que a criação de condições mais adequadas às necessidades e possibilidades das crianças as envolve, contém seus impulsos e lhes garante condições de exercerem suas capacidades inventivas. Esses momentos eram aproveitados intensamente pelas crianças para explorar seus movimentos, brincar mais livremente. Mas, para isso, elas dependem da decisão e ação das professoras.

Faz parte das atribuições das professoras de Educação Infantil planejar e organizar o espaço que vai ser utilizado pelas crianças. Um espaço caloroso, seguro, que desperte a imaginação, a criatividade, a cooperação, a solidariedade e a autonomia das crianças é condição para que meninos e meninas vivam sua infância na instituição de educação de forma livre e espontânea. (TRISTÃO, 2004, p.93).

As diferenças percebidas nas dinâmicas de relações e ações das crianças nos espaços diversos do rotineiro nos fazem pensar que o espaço na instituição educacional exerce grande importância na organização do trabalho com as crianças e que deveriam ser um dos aspectos chave na organização da rotina. Mas, no CEMEI observado, é a rotina que determina as possibilidades de o espaço ser explorado. Mas, como nos propõe Tristão (2004), é importante que pensemos como o espaço é determinante das relações e como também é função das professoras e demais

profissionais da creche pensá-lo e utilizá-lo de modo que se constitua – com mais constância – em lugar que respeite os interesses e necessidades manifestos – e desenvolvidos pelas crianças. (TRISTÃO, 2004, p.95).

Mas, o espaço é feito de relações, assim como o modo como as relações são estabelecidas constitui o espaço como rico, ou não, em possibilidades de que as crianças sejam atendidas em suas especificidades. Isso fica claro no dia em que as crianças participaram de um banho de piscina na área externa dos berçários junto com o berçário II.

4.1.2.3 Atividades que compõem a rotina

Momento do banho 1

Na rotina diária estão previstos dois momentos para o banho, um antes do almoço e o outro antes do jantar, mas, observamos muita flexibilidade nessa atividade que acontece de acordo com as necessidades das crianças – quando precisam ser trocadas, quando se mostram incomodadas com o calor, o que faz variar os horários para o banho. As crianças que não precisam ser trocadas em um horário fora do planejado, tomam banho no momento reservado para tal.

Hoje as crianças vão tomar banho de piscina. A professora B, que chegou um pouco atrasada, troca de roupa e leva a piscina para a área externa. A professora A e a professora C ficam na sala colocando calcinhas e cuecas nas crianças.

Quando entram na piscina, as crianças se divertem, tomam banho, mergulham, deitam, gritam, mostram-se felizes. Como são crianças que já andam e possuem um maior equilíbrio, as professoras buscam uma bacia para o bebê e a coloca perto da piscina das crianças maiores para que o bebê possa participar do banho, embora com os devidos cuidados, já que, como as outras crianças são bem maiores, as brincadeiras podem machucar o bebê, bem como derrubá-lo na água. O bebê fica muito à vontade e brinca bastante, grita, bate com as mãos na água. Uma das professoras entrega para ele um pote de margarina vazio para que ele possa brincar. As crianças maiores passam por ele, brincam e, ao mesmo tempo, respeitam aquele espaço

como sendo somente do bebê. A professora me diz que toda terça é dia de piscina. As professoras interagem com as crianças e entre si, conversam, cantam, brincam com eles e avaliam o comportamento de determinadas crianças.

09h00min – As crianças que não querem mais tomar banho de piscina ficam livres para explorar/andar/brincar em toda área externa sob a supervisão e acompanhamento da professora C. As crianças vão para a areia, para a casinha, andam pelo terreno, todas com a professora C que brinca com elas e está sempre conversando. A professora C mostra os passarinhos nos fios dos postes próximos à área em que se encontram, aponta formigas, pega folhas e fica atenta às crianças. (Diário de Campo, 09/11/2010).

Essa atividade explicita o quão é possível atender e respeitar as especificidades das crianças. A dependência do bebê em relação às professoras para ficar seguro foi atendida, ao mesmo tempo que foi respeitada sua capacidade de participar, dentro de suas possibilidades, sendo perceptível a preocupação com o bebê para que pudesse participar da atividade do banho com segurança e prazer como as demais crianças e, ao mesmo tempo, os modos como o bebê participou, comunicando, com movimentos, expressões, gritos, seu contentamento.

A atuação das professoras junto a todas as crianças, possibilitando uma interação mais estreita e, de modo especial, da professora C junto ao grupo que explorou o espaço além da piscina, chamando sua atenção para coisas do contexto: os passarinhos no fio, a folha, as formigas... Desse modo, insere as crianças na prática de “prestar atenção”, de observar o espaço que lhe rodeia, identificar elementos – grandes e pequenos – nomeá-los.

Cabe ressaltar que o envolvimento desse profissional era diferenciado e irradiador da possibilidade de construção de um trabalho pedagógico mais significativo para as crianças. Essa professora mostrou-se sempre atenciosa, carinhosa e incentivadora das decisões das crianças. Em sua relação com as crianças via-se a dialogicidade como sendo a essência da educação, como nos ensina Paulo Freire, 1996.

Possibilitar o desenvolvimento da autonomia não é deixar as crianças largadas para fazerem o que quiserem e de qualquer forma ou, o que é ainda pior, deixar as crianças

sem qualquer tipo de mediação, lançadas à própria sorte; ao contrário, é estar junto se envolvendo com plena atenção ao mais ténue sinal de suas decisões e das escolhas que realizam. Tais ações revelam, a um só tempo, que a criança é um ser humano em desenvolvimento e que a condição para a autonomia passa pela total mediação do adulto.

O que percebemos nas interações da professora C com as crianças, principalmente nas atividades em que as crianças tinham uma maior oportunidade de exploração do ambiente, dos diversos materiais e um contato maior com o grupo de crianças, é que, com a presença atuante do adulto nas situações, as crianças conseguiam melhor se organizar em grupos para brincar e se relacionar, tanto no espaço da sala de referência como no espaço do parque.

Momento do banho 2

09h30min – As professoras e a monitora começam a organizar as crianças para o banho. A professora B pega as toalhas; o banho será realizado na área externa; as crianças já se encontram lá, pois estava brincando no parque. As professoras e a monitora combinam entre si quem vai fazer o que. A monitora vai dar o banho, a professora A vai ficar na sala para receber quem já tomou banho e pentear os cabelos e a professora B vai enxugar as crianças com a ajuda de uma ASG, que vai colocar as fraldas. A professora B enxuga as crianças devagar, com carinho, conversando, enquanto a ASG age de modo brusco, enxuga com força as crianças, desce-as da mesa puxando-as por um dos braços, coloca as fraldas, sem observar se estão bem colocadas, se estão incomodando alguma criança. Já a monitora, enquanto dá o banho, mostra-se atenciosa carinhosa com as crianças, conversa, deixa as crianças tentarem fazer sozinhas. Na sala, a professora A arruma as crianças, penteia os cabelos e passa perfume. Nesse momento, o som está ligado com músicas mais calmas e a professora também disponibiliza a casinha de papelão para as crianças que já estão prontas poderem brincar. É uma casinha de papelão toda decorada e muito bem feita, dentro tem um colchão e as crianças adoram. Eles ficam brincando na sala até as outras crianças ficarem prontas e o almoço ser servido.

(Diário de Campo, dia 11/11/2010)

Refletindo sobre o observado, consideramos que, realizadas desse modo, mesmo que tenhamos percebido atitudes respeitadas e carinhosas por parte da professora e da monitora, o que diferentemente dos modos de agir da ASG, os banhos caracterizam-se, muito mais, pelo ato de limpar as crianças, dando pouca margem para que se configure, como é em nossa cultura, como momento de relaxamento, de prazer e ainda de cuidado da pessoa inteira e de educação, de aprendizagem.

O banho, como todas as atividades que a criança realiza, pode ir além da limpeza. Segundo Búfalo (1997, p.49), o momento do banho pode, como conduzido de modo adequado às especificidades das crianças, propiciar *“um conhecimento do eu e do outro, aspectos que são fundamentais para o crescimento de todo ser humano; necessidade biológica de higiene e necessidade de conhecimento; afeição, aceitação de si e do outro”*.

Essas possibilidades são também enfatizadas por Ávila (2002) quando, ao observar o momento do banho na sua pesquisa, denominou esse momento de *“as trocas sem trocas”*, visto que, nos momentos de trocas de roupa das crianças havia uma grande ausência de *“trocas”* entre as crianças e os adultos definidas pela autora como: *“trocas culturais, afetivas e simbólicas”* (ÁVILA, 2002, p.82).

Na situação observada, as práticas do banho consideram e não consideram a criança inteira. Algumas professoras conversam enquanto dão banho e penteiam as crianças, indicando o reconhecimento de sua presença como pessoa, sujeito participante da situação, de diálogo, o que, por sua vez, cria a possibilidade de que sua identidade possa ser constituída, linguagens possam, ao serem compartilhadas, aprendidas.

Mas, enquanto a relação se processava assim com a professora e a monitora, com a outra profissional, não. Age bruscamente, não conversa, não interage verbalmente com as crianças fazendo com que suas ações assumam o caráter de uma *“produção em série”* visando tão somente a um rendimento mais rápido da tarefa, considerando apenas o *“produto”* e não o processo. O modo mecanizado e pouco

sensível como desenvolve a tarefa nos faz pensar que as crianças, nesses momentos, são desconsideradas em sua inteireza, visto que não são apenas corpos a serem lavados, enxugados e penteados; e em sua capacidade de aprender, não sendo exploradas as múltiplas possibilidades da situação: de simbolização do corpo, da sensação do banho, do valor/sentido que essa ação tem em nossa cultura.

Para Barbosa (2009, p.95),

As refeições, as trocas de fraldas, o banho e a hora de vestir as crianças são os melhores momentos para estar junto a elas. Não significa fazer para elas, mas fazer junto, de forma colaborativa, pois ao realizar essas primeiras ações na creche a professora assegura a confiança, estabelece um diálogo corporal, constrói um olhar e uma escuta. Para tanto, é preciso não ter pressa, levar em conta as reações das crianças e a sua participação para que, nesses momentos, venham a desenvolver tanto o pensamento quanto hábitos saudáveis.

Os momentos de banho, portanto, podem converter-se em situações de intensas aprendizagens para a criança. Barbosa (2009) define “*situações de aprendizagens como as diversas oportunidades de compartilhamento e ampliação de saberes e, conseqüentemente, de constituição cultural da criança*”, mediante as quais ela tem condições de construir sua autonomia e sua identidade.

Mas, dar banho em várias crianças num ambiente institucional implica em tempo e condições adequadas para que essa tarefa não se transforme, segundo Maranhão (1998) “*em uma rotina massificada, centrada no adulto que faz pela criança, impedindo que ela aprenda o auto-cuidado ou que experimente por mais tempo o prazer do contato com a água*”. E, principalmente, que não compartimente as crianças, desconsiderando a globalidade que lhe é específica.

Nesse sentido, as ações evidenciam a restrição das possibilidades de construção de significados e sentidos das ações compartilhadas que pode decorrer da rotina, tal como propõe Barbosa (2006).

É preciso registrar que, mesmo nas atividades de cuidados corporais auxiliadas por um adulto, as crianças continuam a ser crianças e conseguem, nas frestas

permitidas, pular, brincar, jogar água para cima, deixar a água escorrer pelo rosto, falar, jogar coisas no chão, levar objetos à boca, mexer-se; continuam inteiras e aprendem, produzem cultura. Brincam mesmo quando o momento é de banho rápido e brusco.

É preciso salientar, também, as diferenças de postura entre as profissionais que se responsabilizam pelo ritual do banho e troca de roupas, que, por sua vez, refletem as contradições ainda presentes na educação das crianças, com relação ao pessoal responsável e as desigualdades de condições trabalho e de desvalorização de tarefas na instituição.

Atividade de refeição

07h40min – Hora do Lanche.

A professora A coloca as cadeiras de frente à mesa de apoio, à sua cadeira e à da monitora para que as crianças iniciem o desjejum. Todas as crianças se aproximam e começam a sentar, faltam cadeiras para três crianças, que ficam andando e brincando pela sala. Aparentemente, essas três não estão tão famintas como as demais. Todos se sentam e a monitora canta para ele – ela está sempre cantando. Apenas o bebê de 1 ano senta na cadeira para bebês e fica esperando. A professora A inicia o desjejum dando o mingau para aquelas crianças que ela julga estarem com mais fome. Cada adulto dá o mingau para três crianças ao mesmo tempo o que dificulta conversas e interações entre as crianças e as crianças e os adultos. Quem não está comendo, fica sentado, esperando. A monitora dá o mingau para outras crianças e assim por diante. As crianças que terminam de comer ficam sentadas esperando as outras terminarem para tomar água. (William que pouco tempo após ter chegado à sala foi colocado no berço por ter mordido uma colega, continua no berço e será o último a se alimentar). Algumas crianças que já comeram e tomaram a água brincam pela sala e outros continuam sentados. As crianças que acabaram de se alimentar vão ficando dispersas pela sala. Quando todas as crianças acabam, uma das professoras vai até ao banheiro para escovar os dentes deles enquanto a monitora junta as cadeiras que foram utilizadas e guarda as agendas das crianças.

(Diário de Campo, dia 09/11/2010)

Os momentos de refeição no berçário são geralmente marcados por esperas, silêncios e poucas interações; as crianças dependem dos adultos para se alimentar, mas poderiam participar de modo mais ativo deste momento. Mas, dentro das condições postas pela situação da instituição – a quantidade de crianças em relação à quantidade de professoras; e pela rotina – as atividades têm que ser desenvolvidas por todos ao mesmo tempo, tais interações não se tornam possíveis. As professoras alimentam mais de uma criança ao mesmo tempo, pois têm pressa para dar conta de alimentar tantas ao mesmo tempo; as crianças, por sua vez, não falam porque, como a atividade precisa ser agilizada, não dá tempo para conversas ou brincadeiras. Quando todas são alimentadas, a todas é dado um copo com água. Pronto! Professoras e crianças “estão livres” de mais uma tarefa da rotina cumprida. Observamos que todas as crianças ingerem toda a comida que lhes é fornecida, se não por fome, talvez pela mecanização da atividade – não dá tempo de dizer não.

A respeito dos modos como a alimentação das crianças é conduzida pelos adultos e de como essa atividade implica relações e afirmações da criança como pessoa, como outro, Piotto; Ferreira e Pantoni (2005, p.127), ressaltam que,

Ao perceber que a criança é capaz de sentir-se satisfeita, mesmo tendo comido pouco, estamos aceitando que ela consegue decidir o momento de parar de comer. Aceitar que ela pare de comer é aceitar que ela vá tendo maior autonomia sobre suas ações. É aceitar também, que, nem sempre, o que julgamos ser o melhor para a criança é realmente o melhor. É saber que nosso desejo sobre a criança tem um limite – o limite que a criança coloca. Nós também aprendemos com as crianças. E quanto mais rápido aprendermos que não podemos tudo sobre ela, melhor será para ela e para nós.

O momento da alimentação é, portanto, mais que fornecimento de nutrientes, uma prática cultural, cuja vivência evoca e promove a construção de significações, sentidos, sentimentos e valores relativos a diferentes elementos: aos diferentes modos como a alimentação é significada/vivida nos diferentes contextos culturais; aos modos como essa prática é conduzida nas relações adulto-criança; aos conhecimentos

nutricionais disponíveis que informam acerca do que é mais adequado e necessário ao desenvolvimento da criança; às condições materiais que demarcam o que pode ou não ser oferecido.

Esses aspectos fazem com que o momento de alimentação faça parte do processo educativo e consista em uma parte importante do desenvolvimento infantil, visto que, pelo valor que a alimentação assume enquanto necessidade vital, o ato de alimentar(se) converte-se, muitas vezes, em situação de relações sociais, de trocas emocionais e envolve, de modo indissociável, o educar-cuidar, pois traz para a criança oportunidades de aprendizagem de atitudes, valores, procedimentos, conceitos.

Diante dessas potencialidades dos momentos de alimentação, a atividade observada no CEMEI revela-se pobre, pouco oferecendo às crianças além da comida, de modo rotinizado e mecânico, restringindo as possibilidades de construção de significados e sentidos acerca do alimentar-se.

Atividade de repouso

À exceção das trocas de roupa, que são realizadas sempre que se fazem necessárias, as outras necessidades consideradas básicas das crianças, como o sono, alimentação e higiene, são todas atendidas no CEMEI pesquisado segundo os tempos definidos pelas professoras.

O repouso é mais um momento da rotina ritualizado e homogeneizado de forma a impor que todas, absolutamente todas as crianças durmam uma média de duas horas todos os dias, ao mesmo tempo. Sabemos que o sono é uma atividade importante para o desenvolvimento da criança e que, quando muito pequenas, essa atividade ocupa uma boa parte do tempo de seu dia. O que consideramos relevante discutir é o tempo de cada criança com relação ao seu próprio sono – o que pode variar de acordo com uma série de fatores, tais como o estado geral de saúde, as atividades em que se envolve a cada dia – na instituição e em casa –, de como transcorreu a noite, se dormiu tarde ou cedo demais, se acordou antes do habitual, entre muitos outros.

Vale lembrar também que o sono, tanto quanto à alimentação, envolve, além de aspectos orgânicos, elementos de ordem social, relacional e é constituído por, ao mesmo tempo que constitui, relações afetivas. A esse respeito, Eltink (2000, p.11), explica que

O sono parece ser uma atividade mais sensível a mudanças do que a alimentação. É provável que isso ocorra por dois motivos. O sono é um momento de relaxamento, mais íntimo, onde a criança entra em contato com seu cheiro (e no caso daqueles bebês que ainda dormem no colo, com o cheiro da mãe também), com seus objetos preferidos como, por exemplo, travesseiro, paninho, bichinhos, etc.. Na creche, a criança está num ambiente estranho, longe das figuras e das coisas que conhece e/ou está acostumada a dormir, dificultando o sono.

Desse modo, embora seja uma necessidade de ordem orgânica, o sono é afetado/regulado por fatores culturais, da vida concreta da criança, como afirma Wallon (2005):

O sono desempenha na atividade de cada um, uma parte essencial. O ritmo de suas alternâncias com a vigília varia com a idade como varia nas espécies animais, onde muitas vezes está longe de corresponder a um ritmo nictemérico. Sem dúvida, ele variaria muito mais entre os indivíduos se não fosse a coerção dos costumes e da vida social. (WALLON, 1995, apud MARANHÃO, 1998, p.102).

Assim, entre as dimensões biológica e cultural, as instituições de cuidado e educação de crianças pequenas, precisam, considerar, ao mesmo tempo, o que emerge como necessidade de cada criança e o que é considerado possível/adequado nos contextos onde ela é cuidada-educada, o que implica flexibilidade na instituição desses momentos para consideração, sempre que necessário, dos ritmos das crianças que não fixos, mudam conforme fatores, tanto orgânicos, quanto sociais. Essa necessidade é também apontada por Pereira, Barbosa e Facio (2009, p.227), quando afirmam:

Em razão da grande variabilidade quanto às necessidades de sono e repouso diurno tanto entre grupos etários diferentes como entre crianças da mesma faixa de idade, a creche precisa ter flexibilidade em relação a este provimento, assim como também deve garantir condições físicas adequadas para favorecer o sono e descanso das crianças.

Como na maioria das creches, no CEMEI pesquisado o momento do repouso/do sono está organizado para que ocorra após o almoço, se estendendo até o início da tarde, convertendo-se, assim, um intervalo, onde as professoras e monitoras podem revezar-se para almoçar, descansar ou organizar algum material das crianças. Novamente, as necessidades das crianças são submetidas às necessidades e possibilidades das professoras, da instituição, que também são organizadas com certa fixidez.

Verificamos que há todo um ritual que se repete a cada dia durante o preparo para o momento do sono. As luzes são apagadas, janelas e cortinas são fechadas, os ventiladores são ligados e os colchões são alinhados uns ao lado dos outros. Chupetas e “paninhos” são entregues e, finalmente, as crianças são autorizadas a se encaminharem aos colchões. Esse ritual pode ser acompanhado a partir do registro abaixo:

11h00min. A monitora apaga as luzes, fecha as janelas, fecha as cortinas e coloca os colchões no chão. A professora B pega as chupetas de quem chupa e os “paninhos” das outras crianças. Os que pegam os paninhos e chupetas vão se encostando pelos cantos da sala. Algumas crianças são colocadas nos berços – o bebê, uma criança mais agitada e outras duas menores. A professora A traz um paninho para o bebê, canta um pouco junto a ele e o deixa sozinho no berço. Em pouco tempo, ele adormece chupando um de seus dedos. As outras crianças vão se aproximando dos colchões e deitando. Uma das meninas “nina” um amigo para dormir balançando o seu bumbum. A professora A canta para as crianças enquanto a professora B e a monitora sentam perto das que estão mais inquietas, vão fazendo movimentos de embalar tocando o bumbum dessas crianças e cantando. Há aqueles que dormem bem rápido e os que ficam inquietos até se acomodarem. As crianças vão adormecendo aos poucos. A professora

B faz carinho em umas, massagem nos pés em outras, e canta. Vez ou outra se dirigem a uma criança que se mostra mais inquieta falando: “Bia, dormir. Baixe as pernas para dormir. (Diário de Campo, dia 10/11/2010).

Observamos que as professoras se utilizam de vários procedimentos para compor o ritual do repouso para que todas as crianças durmam e atinjam o previsto para aquele momento. A hora do descanso na instituição é uma atividade obrigatória, em que descansar significa dormir, quem não dorme não está descansando. Outro fato importante é que, esse momento também se caracteriza por um período de silêncio em todo o CMEI, pois todas as crianças da instituição estão “descansando” no mesmo horário. Esse é mais um motivo para que qualquer uma que acorde antes do previsto e resista a adormecer, seja contida, posta a esperar e imobilizada em uma cadeira. Qualquer barulho pode colocar em risco o sono da turma ou de outra.

Nesse momento, todas as salas encontram-se com suas portas fechadas, algumas até com chave, como é o caso do berçário II, para que os grupos não sejam incomodados. Assim, de modo paradoxal, o momento de repouso e relaxamento, revela-se como de risco e tensão, tal como foi observado por Batista (1998, p. 128):

O que se percebe é que tanto para o adulto quanto para as crianças este momento é de muita angústia e tensão. O adulto precisa criar condições favoráveis para as crianças que querem dormir e, para isso, precisa imobilizar e silenciar aqueles que não querem, ou seja, a condição para o sono de alguns é o silêncio e a imobilidade de outros.

E, novamente, nos pomos a olhar se e como esse momento (que representa os de todos os dias) respeita as especificidades das crianças. Consideramos que embora a necessidade das crianças de repousar, de dormir, seja atendida pelos adultos, o modo como isso é feito não considera sua inteireza pessoal e singular - orgânica, corporal, social, afetiva. As professoras revelam-se sensíveis e disponíveis para ajudar as crianças a adormecerem, propiciando atenção, aconchego, carinho. Mas, é perceptível que, também elas, as professoras, estão presas no ritual: não pode ser de

outro jeito, todos têm que dormir, o que não deixa de significar um não respeito aos ritmos individuais de cada criança.

Atividade livre – brincadeiras

Pela brincadeira, objetos e movimentos são transformados. As relações sociais em que a criança está imersa são elaboradas, revividas, compreendidas. Brincando de casinha, de médico, de escolinha, de roda, de amarelinha, de bolinha de gude ou de pião, a criança se relaciona com seus companheiros, e com eles, num movimento partilhado, dá sentido às coisas da vida. (FONTANA E CRUZ, 1997, p.118).

De todas as especificidades que definem a(s) criança(s) a brincadeira é considerada a mais representativa, visto ser a ludicidade que marca o modo como a criança produz cultura. As crianças do berçário observado brincam em muitos momentos da rotina – mesmo não definidos como de brincadeira – e, principalmente no tempo de atividades livres, embora não tenhamos observado uma valorização, por parte das professoras, dessa atividade.

A própria estrutura da rotina exposta na sala não contempla, de forma explícita, um momento específico para o brincar, o que parece ser próprio dos momentos designados como “atividade livre” que se repetem todos os dias, várias vezes ao dia, nos “intervalos” entre os momentos de refeição, banho, repouso e atividade dirigida. É como se esses momentos fossem considerados secundários e de preenchimento do tempo das crianças entre as atividades consideradas “mais importantes” na rotina.

Os sinais dessa não valorização encontram-se na pouca atenção dada pelas professoras às crianças nesses momentos, às explorações dos materiais, às interações e ações nas quais se envolvem. Foram poucas as situações em que observamos as professoras atuarem como parceiras e coparticipantes nas ações das crianças. Normalmente, sua intervenção se restringe à distribuição de brinquedos e ao anúncio do momento de arrumação da sala para, depois, o lanche, almoço, ou repouso.

Desse modo, a rotina organizada pelos adultos e vivida pelas crianças desconsidera o que propõe Bissoli (2005, p.67) ao afirmar que devemos “pautar a

prática pedagógica na criança, em suas expectativas, em sua participação, em suas falas – reveladoras do que é a infância em cada tempo e espaço concreto, sem homogeneização”. E nesta prática também se inserem – ou precisam se inserir – os momentos de brincadeira enquanto tal.

E o que caracteriza a brincadeira é justamente a possibilidade de transformar os objetos, as ações, as pessoas em outros, diferentes dos significados que assumem socialmente.

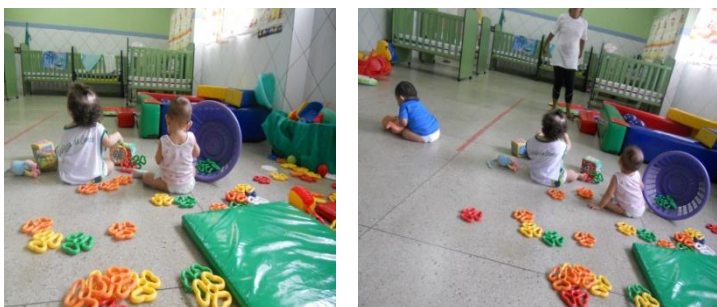


Figura 7 – Crianças brincando em sala em um momento de “brincadeiras livres”.

Por essa característica, o brincar tem um importante papel no desenvolvimento da criança, de acordo com Vygotsky (2007). Para o autor, através da brincadeira de faz-de-conta a criança consegue realizar ações que ainda não lhes são possíveis no cotidiano, o que lhe possibilita agir em níveis de elaboração mais elevados dos que age quando não está brincando e aprender novos modos de agir e de significar visto que as ações, de início subordinadas aos objetos passam, gradativamente, a serem reguladas pelos significados que estes assumem para a criança, ou seja, as crianças transformam os objetos em outros imaginados e, ao assim fazê-lo, desenvolvem a função de imaginar, de simbolizar.

Esse modo de transmutar as situações, os espaços, os objetos em outros, constituem seu modo próprio de produzir cultura, afirmar-se como eu, o que conseqüentemente a faz avançar em seu desenvolvimento. Mas, sobretudo, permite à criança experimentar agir como totalidade: corpo, cognição, afeto, linguagem e afirmar-se como criadora.

A brincadeira constitui, portanto, uma das linguagens fundamentais da criança, com a qual ela se relaciona com o mundo, com os objetos, com os espaços e deles constrói significados.

Com as crianças do CEMEI pesquisado, dada sua pouca idade, a brincadeira caracteriza-se pela experimentação livre do próprio corpo e do corpo de colegas e professoras - se lhes fosse dado fazê-lo - de materiais, pela exploração destes de muitos modos, sobretudo de modos diferentes dos definidos socialmente, configurando-se, desde modos muito simples, a atividade criadora, que, além de repetir ações – o que é característico do modo como as crianças exploram os brinquedos ou outros materiais com os quais ela brinca – ela produz novos modos de ação. Nesses momentos, ela aprende a brincar.

Sendo assim, fica evidente a importância da promoção de atividades lúdicas na educação infantil e, principalmente, no dia a dia das crianças pequenas, visto que brincar na escola não é a mesma coisa que brincar em casa ou na rua, visto que o contexto educacional escolar tem como marca definidora de sua função social a intencionalidade e a sistematicidade das intervenções dos educadores junto aos educandos na perspectiva de propiciar seu desenvolvimento.

Mas, cada contexto escolar é marcado por características próprias relativas aos sujeitos que dele fazem parte, bem como às condições em que desenvolvem seus papéis e atividades. Em cada contexto de educação de crianças, os adultos-educadores exercem, tradicionalmente, papéis de organizadores do cotidiano das crianças. Nesse sentido, podem garantir ou restringir as ações das crianças no sentido de experimentarem, em seu cotidiano, situações reconhecidas por elas – e pelos adultos –como brincadeira.

As crianças estão dispersas pela sala. A professora busca duas cestas com peças de montar e espalha-as as pelo chão. As crianças manipulam as peças de modos diversos: colocam na boca, arrastam pelo chão, batem com as peças em outras crianças ou em si mesmas. Peças se distanciam e fazem com que as crianças engatinhem até elas para buscá-las. As professoras se sentam perto e observam as crianças. Outras crianças

saem engatinhando pela sala. Uma das professoras pega garrafas pets vazias com “coisas” barulhentas dentro: arroz, pedrinhas, pedaços de tnt colorido e entrega-as às crianças. Essas garrafas ficam em uma prateleira mais alta. Apenas quando as professoras disponibilizam é que as crianças conseguem ter acesso a elas. Em seguida, a professora pega um livro “gigante” com texturas para que as crianças passem as mãos. Ela senta, as crianças se aproximam e ela deixa que cada uma explore o livro. Esse momento de brincadeira “livre” acontece desta forma, com peças de encaixe coloridas (embora as crianças dessa faixa etária não consigam encaixá-las), garrafas que servem como chocalhos, e exploração da sala como um todo, já que algumas crianças engatinham para lá e para cá, vão até o quadrado acolchoado, até o canto dos espelhos, ou ficam próximas das professoras querendo colo. Esse momento que observamos de brincadeiras aconteceu em vários dias das nossas observações. (Diário de Campo, 24/05/2010).

Como podemos depreender do episódio relatado, as atividades livres configuram-se como momentos de exploração livre dos (poucos) objetos disponibilizados, o que propicia às crianças entregarem-se a outros modos de utilizá-los – em vez de empilhados, os blocos são arrastados, são levados à boca, são arremessados no chão ou nos colegas. Essas ações, ao serem repetidas, convertem-se em jogos para observação de seus efeitos.

As professoras parecem não se aperceberem da importância desses momentos, suas intervenções não assumem o mesmo vigor observado na preparação do repouso, por exemplo, quando há toda uma preparação do ambiente, dos materiais, todo um investimento de ações.

Assim, ao mesmo tempo em que observamos um atendimento à necessidade da criança de brincar livremente, de explorar de forma lúdica – transformando significações – os objetos, seus corpos e ações, a rotina do CEMEI pesquisado deixa de respeitar sua capacidade de produzir cultura ao não criar situações mais ricas em possibilidades de experimentação e ação, com intervenções cujo objetivo não parece ser o de inserir as crianças em brincadeiras, mas entretê-las enquanto o outro momento da rotina não vem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS



5. Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi analisar a rotina de crianças de zero a dois anos no contexto da educação infantil tendo como foco suas especificidades infantis. O que buscamos foi sistematizar conhecimentos acerca de como, no contexto da educação infantil, o modo como a rotina é organizada/desenvolvida cria – ou não – condições de as crianças poderem vivenciar situações de aprendizagem e desenvolvimento, considerando que, mesmo reconhecidas como capazes de aprender e produzir cultura, as crianças, principalmente as bem pequenas, nos primeiros anos de vida, dependem também dos adultos de seu meio social para que suas potencialidades humanas sejam realizadas, ampliadas e que sua inteireza de pessoa seja respeitada.

Em todo o percurso vivido, buscamos, a partir do entrelaçamento dos dados que construímos mediante observações desenvolvidas em um Centro de Educação Infantil do município de Natal, RN, e em entrevistas realizadas com professoras dessa instituição, construir uma compreensão de como a rotina opera na concretização da prática pedagógica das professoras e nas vivências das crianças e de como, nessa operação, as especificidades infantis são respeitadas e atendidas.

A rotina, compreendida como uma categoria pedagógica e, portanto, uma prática pedagógica, estrutura todo andamento das atividades dos sujeitos – adultos e crianças – no tempo e no espaço das instituições. Nesse sentido, consiste na estrutura básica organizadora da vida coletiva e individual diária na creche ou pré-escola, manifestando-se através de quatro modos de ação de professores e crianças: a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e oferta de materiais e a seleção e proposição de atividades.

As rotinas – pois podem ser várias –, por sua vez, refletem e materializam as concepções e princípios que sustentam a prática desenvolvida no cotidiano das instituições: criança, infância e suas especificidades, educação, cuidado, aprendizagem, desenvolvimento, professor, conhecimento, linguagem, brincadeira,

cognição, afetividade, socialização, corporeidade, entre tantos outros. Apresentam, portanto, conteúdos pedagógicos carregados de significações socioculturais que se transformam ao longo do tempo.

Ancorado no referencial que assumimos como fundamento de construção e análise de dados, o percurso empreendido nos possibilitou compreender que rotinas são construções dos sujeitos – práticas da cultura que estruturam/regulam nossa vida externa e internamente. Nessa perspectiva, implicam reflexão, para que, em vez de servirem apenas à construção de segurança, agilidade, economia de esforço humano, não coloquem os sujeitos que a vivem a seu serviço de modo mecânico, alienado e, principalmente, homogeneizado, considerando que as crianças são seres singulares, capazes de aprender, mas dependentes das condições para tanto, e os professores são sujeitos mediadores das possibilidades das crianças e pensantes de seus fazeres junto a elas.

Mas, ao mesmo tempo, professores, crianças, instituições e rotinas são sujeitos e práticas imersos em contextos mais amplos – históricos, sociais, políticos, culturais – marcados por modos de significações acerca dos sujeitos, de seus papéis e fazeres. Desse modo, assim como as professoras e outros profissionais decidem sobre a rotina das crianças não considerando suas capacidades – e direitos – de participação, dentro de suas possibilidades, segundo suas linguagens, também as concepções e ações de professores e outros profissionais que constroem a rotina vivida pelas crianças são determinadas por significações que circulam e assumem valor de norma na instituição e fora dela.

E, como, a partir do proposto pela abordagem histórico-cultural, as significações são apropriadas por cada sujeito segundo as possibilidades de suas interações e mediações, os sentidos construídos por cada um podem se aproximar ou se distanciar do que é considerado mais apropriado para as crianças nas significações sociais - discursos teóricos, definições legais, discurso corrente nos meios educacionais.

Com base nesse entendimento, a análise realizada nos permitiu perceber que, com relação aos modos como a rotina é concebida pelas professoras, suas significações e sentidos são restritivos, se aproximam e se distanciam da ideia de rotina

como uma estruturação que possibilita uma previsão que abarca e suporta o imprevisível nos acontecimentos cotidianos das instituições. Nessa perspectiva, ainda que a rotina possibilite, tal como na definição dicionarizada, um “norte” ou um “eixo”, tal como na definição das professoras, não pode converter-se em forma de exercício de controle das subjetividades e objetividades que compõem as relações entre adultos e crianças na instituição.

Entretanto, segundo as enunciações das professoras, os sentidos relativos à função da rotina envolvem controle e regulação de suas próprias ações, assim como das ações e, podemos dizer, por extensão, das significações das crianças, mas também oportunidades de aprendizagem, ainda que seja, segundo elas, da existência da própria rotina e do que ela pode impor: disciplinamento, passividade, bem como noções de tempo como contínuo e como sequência de eventos.

Assim, seus sentidos aproximam-se e distanciam-se de uma compreensão de rotina em favor da construção do respeito às especificidades infantis, do que as crianças precisam e são capazes de realizar para aprenderem e se desenvolverem como sujeitos sociais.

Essas concepções, por sua vez, se materializam nos modos como são organizados o tempo e o espaço do CEMEI. Assim, as rotinas vividas pelas crianças ora respeitam – muito mais quando não se configuram como rotinas – ora não respeitam suas possibilidades/necessidades/especificidades enquanto pessoas inteiras, capazes de aprender e produzir cultura.

Dos dados construídos e do esforço que fizemos para compreendê-los, as possibilidades de as crianças experimentarem os espaços e materiais de modo criativo ocorrem mais nos “intervalos” entre as atividades que compõem a rotina, ou seja, é quando saem da rotina estabelecida, quando professoras e crianças podem, nos tempos “de vez em quando” saírem do prescrito e previsível que explode a alegria, a farra, a brincadeira, o diálogo: coisas e práticas são apontadas e descobertas (prestar atenção em passarinhos, formigas, folhas, livros; brincar com blocos explorando-os de outros modos além do convencional, olhar o movimento de crianças e adultos no

banheiro, explorar movimentos e sensações diferentes na piscina, na areia, nos brinquedos do parque...

As concepções se entrelaçam com a prática quando, mesmo diante da possibilidade de uma rotina organizada em função das necessidades e ritmos das crianças, em que ela é flexível, vivenciada de maneira mais variada, marcada por menos controle, a mesma não é considerada como a rotina mais significativa para as crianças e suas especificidades pelas professoras. Para elas, rotinas envolvem, na prática, fixidez de ações.

Por outro lado, também nos momentos rotinizados e controlados pelas professoras, as crianças, produzem cultura, novos modos de ação fora do padrão: acordam fora da hora, utilizam os brinquedos de outro jeito, aproveitam os rápidos momentos do banho rotineiro para deixar a água escorrer pelo rosto, brinquedos caírem para serem resgatados.

Essas experimentações poderiam ser mais ampliadas, enriquecidas, se fossem tomadas, pelas professoras, como indícios para a instituição de outras rotinas. Mas, os professores, tanto como as crianças, parecem estar subordinados às sequências hierárquicas de atividades no tempo, cabendo-lhes adequar-se e adequar as crianças a um ritmo único, homogêneo. Assim, mesmo quando demonstram perceber – o que nem sempre isso acontece – no contato diário com as crianças, que elas têm necessidades e ritmos diferentes dos que buscam imprimir de modo único, não conseguem, muitas vezes, atender a estas diferenças, privilegiando o controle e a contenção da criança para o cumprimento da tarefa, para a realização a qualquer custo, do momento previsto, mesmo que isso implique deixar as crianças imobilizadas e silenciadas em uma cadeira para não acordarem os outros ou ociosas enquanto esperam sua vez de serem atendidas na refeição ou no banho.

A rotina imposta, gradativamente, não apenas para as crianças de cada grupo, mas para toda a instituição, implica em um controle das crianças que não condiz com sua condição de sujeito de direitos, de pessoa com interesses e necessidades e capacidades singulares. Reconhecemos que também as singularidades das crianças não são dadas, mas que se encontram-se em formação, justamente mediante as

condições que lhes são possibilitadas. Por isso, as instituições precisam, mais que homogeneizar, dar suportes possíveis para vivências simultâneas e plurais constitutivas das crianças pequenas e respeitantes de suas especificidades.

Desse modo, consideramos que a construção de propostas de organização das rotinas na Educação Infantil precisam ser (re)pensados a partir das especificidades das crianças e de suas singularidades. Desse modo, as rotinas, em vez de serem únicas, precisam ser plurais, mesmo dentro da mesma instituição, no sentido de propiciar um quadro em que professores e crianças não estejam/sejam imobilizados, mas que possam, dentro de contornos delineados como suportes, mover-se no cotidiano em diferentes modos de organizar o tempo, o espaço, os materiais, para surpreender, para criar situações em que o inesperado suscite a invenção, a criatividade, a imaginação – de professores e crianças – tão limitadas pela rotinização mecânica de ações.

A partir da compreensão de que as dimensões corporal, cognitiva, simbólica e afetiva das crianças constituem sua totalidade pessoal que se desenvolve mediante processos de interação e mediação, pelos outros e pela linguagem, as rotinas precisam ser concebidas e desenvolvidas de modo que a promover – e não impedir – interações mais significativas entre adultos e crianças e entre crianças e crianças, de modo que, juntos, compartilhem – e construam juntos – jeitos de organizar o espaço, o tempo, os materiais, as ações, linguagens, as significações e sentidos que os constituem como sujeitos.

As discussões que alcançamos produzir e apresentar em nosso trabalho são constituídas por nossas significações e sentidos, produzidos mediante as relações das quais participamos antes e durante sua elaboração. Nesse sentido, são refletem um determinado momento histórico – individual e social –, portanto, mantêm-se inacabadas, e abrem outras possibilidades para que novos estudos possam contribuir para a organização de um dia a dia de crianças e professores em instituições de educação infantil que considere as especificidades das crianças pequenas enquanto sujeitos inter-ativos, que, a partir do que vivenciam como cultura, produzem cultura e se inscrevem, compõem o mundo – a cultura em que estão inseridas.

6. REFERÊNCIAS

6. Referências

EM ABERTO/ **Educação Infantil**: a creche, um bom começo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V.18, N.73. – Brasília: julho. 2001.

AMODEO, Maria Celina Bastos; RODRIGUES, Maria Bernadette C. Linhas norteadoras em Educação Infantil. In: RODRIGUES, Maria Bernadette C; AMODEO, Maria Celina Bastos (Org.). **O espaço pedagógico na pré-escola**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ANDRADE, Rosimeire Costa de. A espera e a ociosidade na rotina das creches comunitárias de Fortaleza no período de adaptação das crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira; PETRALANDA, Mônica (Orgs.). **Linguagem e Educação da Criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

_____. **Algumas reflexões sobre a espera e ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. In: 25º Reunião Anual da Anped. Caxambú, MG: 2002.

(Disponível em:

http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.9/GT9_1_2002.pdf

ANDRÉ, Maria Eliza D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora: 2005. (Série Pesquisa; vol.13).

ARCE, Alessandra (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas; SP: Editora Alínea, 2009.

ARCE; Alessandra; SILVA, Janaína Cassiano. É possível ensinar no berçário? O ensino como articulador do trabalho com bebês. In ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2009.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2009

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.

ARRIBAS, Teresa; et al. **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**: um estudo sobre as práticas educativas em um CMEI de Campinas/SP. Dissertação de mestrado em Educação. Campinas: SP, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

_____. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC, SEB. Brasília: 2009.

_____. **Especificidades da ação pedagógica com bebês**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte: 2010.

BARBOSA, Maria Carmen S. A ; HORN, Maria da Graça. A organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmen M.; KAERCHER, Gládis E. P. S. **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche:** entre o proposto e o vivido. 1998. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução por Maria José Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994, 336 p. Título original: Qualitative Reserache for Education.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana. **Manual de Educação Infantil:** de zero a três anos uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. Assembléia Legislativa. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n.º 8.069/90. Brasília: Centro Gráfico, 13 de Julho de 1990.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Educação**. Brasília: CNTE, ano 2, n.3, mar. 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006a.

_____. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2006b.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2006c.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, v.1 ,2. 1998a.

_____. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução No 5, de 17 de Dezembro de 2009. Brasília, 2009b.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.**/ Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6ª Edição. Brasília: MEC, SEB, 2009c.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BUENO, Francisco da Silveira. **Grande Dicionário Etimológico-prosódico da Língua Portuguesa.** 7º volume. São Paulo: Saraiva, 1967.

BÚFALO, Joseane Maria Parice. **Creche:** lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CMEI de Campinas. Dissertação de mestrado em Educação. UNICAMP, Campinas, SP: 1997.

CAMARGO, Fátima. Criança e educação: uma trajetória cultural e institucional. **Revista Criança.** Do professor de Educação Infantil. MEC, Abril, 2005, nº39.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar crianças:** um ofício, múltiplos saberes. Tese (Doutorado em Educação) Natal, 2002, 257 p. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6ª Ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.) **Educação Infantil: muitos olhares.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAVASIN, Rosane França. **A organização das rotinas com crianças de 0 a 3 anos e sua relação com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Dissertação de mestrado em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus de Joaçaba. Santa Catarina: Joaçaba, 2008.

CECCON, Claudius; CECCON, Jovelina Protasio. **A creche saudável: educação infantil de qualidade.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância.** São Paulo: Editora Scipione, 2001.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. O cuidar e o educar na Educação Infantil. In: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil: para quê, para quem e por quê?** Campinas, SP, Editora Alínea, 2006.

CRAIDY, Carmen M. (Org). **Convivendo com crianças de 0 a 6 anos.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **A pré-escola vista pelas crianças.** In: 32 Reunião Anped. Caxambú, MG: 2009. (Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5619--Int.pdf>).

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. In CRUZ, Silvia Helena Vieira; PETRALANDA, Mônica. (Orgs.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora da UFC, 2004. p. 127-150.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTINHO, A. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIDONET, Vital. A importância da educação nos primeiros anos de vida. In: **SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**: construindo o presente. Anais. – Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

DORNELLES, Leni Vieira; HORN, Maria das Graças Souza. A organização das atividades no tempo. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **O educador de todos os dias**: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Caderno Educação Infantil, v.5)

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ELTINK, Caroline Francisca. **Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche**. In: Anais da 23ª reunião da ANPED. Caxambu, MG, 2000. (<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0709t.PDF>)

FAGUNDES, Magali dos Reis. **A creche no trabalho... o trabalho na creche**. Um estudo sobre o Centro de Convivência Infantil da UNICAMP: trajetória e perspectiva. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 1997.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico nas instituições de Educação Infantil. In: BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 1998 (Vol. II)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. 1.ed. 3ª impressão. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1988.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: FORMOSINHO, Julia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história de violências nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, Madalena (Org.). **Rotina**: Construção do tempo na relação pedagógica. 2.ed. São Paulo: PND Produções Gráficas Ltda, 1998. (Série cadernos de Reflexão).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GALEANO, Eduardo. **De pernas para o ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A docência na Educação Infantil. In: SOUZA, Gisele de. **Educar na Infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo; Contexto, 2010.

GARCIA, Regina Leite. Em defesa da Educação Infantil. In: GARCIA, Regina Leite e LEITE FILHO, Aristeo (Orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GORBBI, Maria Aparecida. Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro, PUC-RIO, 2008.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo, Loyola, 1991.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Ação Educativa na Creche**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

IBIAPINA, Ivana M. Lopes de Melo; RIBEIRO, Márcia M. Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde (org.). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

KOHAN, Walter O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a Arte do disfarce. 4. ed. São Paulo: Cortez/AA, 1992.

_____. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. Infância, cultura e educação. In: VERSIANI, Zélia et al. **No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2005a.

_____. **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005b.

_____. **A infância e sua singularidade.** In: Ensino Fundamental de nove anos; orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. **Subsídios para Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. MEC/SEB, 2009.

_____. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo.** Campinas, SP: Papyrus, 2011.

KUHLMANN JR. Moysés. Educação na Infância: história e pedagogia. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Formação de Educadores:** artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

_____. **Infância e educação infantil.** Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: GOULART FARIA, Ana Lucia; PALHARES, Marina (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Editores Associados, 1999.

_____. **Infância e educação infantil**. Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2ª Edição, 2001.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma Educação Infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite e LEITE FILHO, Aristeo (Orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1987.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Atividades físicas e recreativas: o lúdico**. IV Curso de Pós-graduação Lato Sensu à distância em Educação Infantil. Unidade Didática 10. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. Departamento de Metodologia da Educação. Setor de Ensino à Distância, 2005.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Brincos: brincadeira, linguagem e educação de crianças. In JALLES, Antonia Fernanda; ARAÚJO, Keila Barreto de. (Orgs.). **Arte e cultura na infância**. Natal, RN: EDUFRN, 2011. (Coleção Faça e Conte). p.71-87.

LUDKE, Menga e ANDRË, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 9.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANUAL CRECHEFICIENTE: guia prático para educadores e gerentes. 2º Edição. Barueri, SP: Manole, 2009.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O cuidado como elo entre a saúde e a educação:** um estudo de caso em um berçário de uma creche. Dissertação de mestrado em Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo. SP, 1998.

MARTINS FILHO, Altino José. **A creche como espaço de meditação e interação.** Revista Pátio Educação Infantil, Ano V, No 13, 2007.

MELO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma. Bolinhas de sabão... o banho das crianças nas creches. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (Org.). **Os fazeres na educação infantil.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Ana Maria... [et. al]. **O dia a dia das creches e pré-escolas:** crônicas brasileiras. Porto Alegre: Artmed, 2010. 248 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 25 ed. revista e atualizada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil.** São Paulo: EDUC, 2001.

MONTAGNER, Hubert. **A criança actor do seu desenvolvimento.** Instituto Piaget. Lisboa: Epigénese e Desenvolvimento, 1993.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002

_____. Construindo a primeira infância: o que achamos que isso seja? In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOURA, Marianne da Cruz. **Educação infantil, rotina e organização da prática pedagógica: entre espaços, tempos e atividades**. Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2008, 109p.

Natal (RN). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para Funcionamento das Unidades de Ensino da Rede Municipal**. Secretaria Municipal de Educação. Natal, RN: Educação, 2009.

_____. **Referenciais curriculares: Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação - Natal, RN: Secretaria Municipal de Educação, 2007.**

NUNES, Maria Fernanda Rezende, CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Creches: crianças faz de conta & Cia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

_____. Estrutura e funcionamento de instituições de Educação Infantil. In: BRASIL. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. MEC/SEF, 1998 (v. II).

_____. **Educação Infantil: muitos olhares**. – 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PEREIRA, Daniela Forlin; BARBOSA, Marina Borelli; FACIO, Silvana Regina Greco. Condições mínimas de funcionamento. In: **MANUAL CRECHEFICIENTE**: guia prático para educadores e gerentes. 2º Edição. Barueri, SP: Manole, 2009.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PIOTTO, Débora; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; PANTONI, Rosa V. Comer, comer... comer, comer... é o melhor para poder crescer. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de bebês em infantários**: cuidados e primeiras aprendizagens. 3º Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2007.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIGON, Algacir Jose; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Líber livros, 2010.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, Currículo, Montagem e Funcionamento. 5º Edição. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS , Marli P.; CRUZ, Dulce R. M. **Brinquedo na infância**: um guia para pais e educadores em creche. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche**: realidade e ambigüidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina e LEITE FILHO Aristeo (Orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

_____. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007.

_____. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SCHIMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia (Orgs.).

Educação infantil: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papyrus, 2011. - (Série Prática Pedagógica). p. 17-34.

SILVA, Ana Paula Soares da; PANTONI, Rosa Virgínia. **Apresentação da série Educação de crianças em creches.** In: Educação de crianças em creches. Salto para o futuro. Ano XIX, No 15, Outubro de 2009a.

SILVA, Janaína Cassiano. O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo x o ensino. In ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas, SP. Editora Alínea, 2009b.

SINTE/RN. **Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Educador Infantil.** Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do RN. Natal, RN: 2010.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e Linguagem;** Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SOUZA, Gisele de. **Educar na Infância:** perspectivas histórico-sociais. São Paulo; Contexto, 2010.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A Educação Infantil na produção dos programas de pós-graduação no Brasil:** indicações das pesquisas para a educação da criança de zero a três anos. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal do Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2000.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professoras de bebês:** um estudo de caso em uma creche conveniada. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. Biblioteca Pedagógica.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora Ícone, 2006, 10ª Edição.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS



Anexo 1

- Experiências-Chaves da Abordagem High/Scope para bebês e crianças

<p>Sentido de Si Próprio</p> <ul style="list-style-type: none">• Expressar iniciativa• Distinguir “eu” dos outros• Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar• Fazer coisas por si próprio <p>Relações Sociais</p> <ul style="list-style-type: none">• Estabelecer vinculação com a educadora responsável• Estabelecer relações com os adultos• Criar relações com os pares• Expressar emoções• Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros• Desenvolver jogo social <p>Representação Criativa</p> <ul style="list-style-type: none">• Imitar e brincar ao “faz de conta”• Explorar materiais de construção e de expressão artística• Responder a e identificar figuras e fotografias <p>Movimento</p> <ul style="list-style-type: none">• Movimentar partes do corpo (virar a cabeça, agarrar, dar pontapés)• Movimentar o corpo todo (rebolar-se, deslocar-se, andar, correr, fazer equilíbrio)	<p>Comunicação e Linguagem</p> <ul style="list-style-type: none">• Ouvir e responder• Comunicar não-verbalmente• Participar na comunicação dar-e-receber• Comunicar verbalmente• Explorar livros de imagens e revistas• Apreciar histórias, lenga-lengas e canções <p>Explorar Objectos</p> <ul style="list-style-type: none">• Explorar objectos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz• Descobrir a permanência do objecto• Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes <p>Noção Precoce de Quantidade e Número</p> <ul style="list-style-type: none">• Experimentar “mais”• Experimentar a correspondência de “um para um”• Explorar o número de coisas <p>Espaço</p> <ul style="list-style-type: none">• Explorar e reparar na localização dos objectos• Observar pessoas e coisas sob várias perspectivas• Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora
--	--

<ul style="list-style-type: none">• Movimentar objetos• Sentir e expressar batimentos regulares <p>Música</p> <ul style="list-style-type: none">• Ouvir música• Responder à música• Explorar e imitar sons• Explorar sons e tons vocais	<ul style="list-style-type: none">• Desmontar coisas e depois juntá-las de novo <p>Tempo</p> <ul style="list-style-type: none">• Antecipar acontecimentos familiares• Reparar no início e final de um intervalo de tempo• Experimentar “depressa” e “devagar”• Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito.
---	--