

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA MARGARIDA PINHEIRO

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO
INFANTIL QUE PERMEIAM A PRÁTICA DOCENTE

NATAL

2008

MARIA MARGARIDA PINHEIRO

**CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO
INFANTIL QUE PERMEIAM A PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestra em Educação.

ORIENTADORA

Prof^ª. Dr^ª. Neide Varela Santiago

NATAL

2008

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Pinheiro, Maria Margarida.

Concepções de infância e de educação infantil que permeiam a prática docente / Maria Margarida Pinheiro. - Natal, 2008.
122 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neide Varela Santiago.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Dissertação. 2. Infância - Dissertação. 3. Prática docente – Dissertação. 4. Professoras - Dissertação. 5. Educar – Dissertação. I. Santiago, Neide Varela. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37(81) (043.3)

MARIA MARGARIDA PINHEIRO

**CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO
INFANTIL QUE PERMEIAM A PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Neide Varela Santiago – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte –UFRN

Prof^ª. Dr^ª. Adelaide Alves Dias
Universidade Federal da Paraíba -UFPB

Prof^ª. Dr^ª. Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Prof^ª Dr^ª Maria Estela Campelo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Ao meu pai, Tozinho e à minha mãe, Raimunda, pelo carinho e amor que tenho por ambos.

Aos meus queridos (as) irmãos e irmãs: Neuma, Antônio, Fátima, Egito, Antonilda, Gizelda, João, Carlos e Ana, também, pelo carinho e amor que tenho por todos(a) eles(a).

AGRADECIMENTOS

Às professoras, às crianças e à direção da instituição de Educação Infantil onde foi construída a pesquisa, pela acolhida, disponibilidade e contribuições dadas no processo constitutivo deste trabalho. Especialmente, quero destacar as professoras, sujeitos da investigação desenvolvida, as quais, tão gentilmente, permitiram que eu fizesse parte de sua rotina, disponibilizando informações básicas para a sistematização desta dissertação.

À professora Dr^a. Neide Varela Santiago, orientadora do trabalho ora apresentado, pela confiança a mim depositada, pelo apoio, estímulo e contribuição científica, respeitando, sempre, o exercício da autonomia.

Às professoras Dr^a. Adelaide Alves Dias, Dr^a. Denise Maria de Carvalho Lopes, Dr^a Maria Estela Costa Holanda Campelo, pela atenção como membros da banca examinadora e sugestões apresentadas.

Aos (às) professores (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, pelas contribuições teóricas, especialmente aos da linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo, pelas sugestões apresentadas nos seminários.

Aos professores Dr. João Maria Valença de Andrade, Dr. Jefferson Fernandes e à professora Dr^a. Denise Maria de Carvalho Lopes, pela valiosa contribuição durante a construção deste trabalho.

Aos (às) colegas do Mestrado e, em especial, à colega Francisca, que sempre me acompanhou durante as orientações, estando sempre presente, de forma particular, na construção deste trabalho.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, pela liberação das atividades institucionais e concessão da bolsa que me deu suporte para permanecer na cidade de Natal-RN, garantindo melhores condições no percurso dessa fase de minha qualificação profissional.

Aos (às) colegas professores (as) do Departamento de Educação do *Campus* Avançado “Prof^a Maria Elisa de Albuquerque Maia” - CAMEAM/UERN, Valdilene, Vanja, Débora, Suêrda, Berenice, Lúcia, Nilma, Andrezza, Paizinha, Edgleuma, Lauro, Simone, Luís Ricardo, Eliana, Aldacéia, Conceição e Auricélia, pela minha liberação e constante apoio no percurso do Mestrado.

Às amigas Aldacéia, Berenice e Valdilene, companheiras de luta, que sempre estiveram presentes em diversas batalhas e conquistas da vida, que têm trilhado comigo no percurso da pesquisa desenvolvida.

À Berenice, Débora e Gilberto, pela amizade, apoio e companheirismo, especialmente na minha estada em Natal.

Às secretárias, amigas do Departamento de Educação, Neília e Fátima, pela dedicação.

À Salete, Dona Toinha, Constância e demais funcionários (as), que sempre me recebem com muita alegria.

Enfim, a todos (a) que fazem o *Campus* de Pau dos Ferros, pelo carinho recebido.

Necessitaremos de um pessoal muito adequado para restaurar a infância do mundo inteiro. Não se pode prescindir da educação. Não se pode prescindir da política. Mas se pode pensar uma educação e uma política filosóficas, abertas, problematizadoras, não-totalizadoras. É possível pensar uma educação e uma política infantis. É possível pensar. É possível. É (Witold Gombrowicz).

RESUMO

Esta investigação propõe-se a analisar a prática docente na Educação Infantil, considerando-se as concepções de infância e de educação infantil declaradas pelas professoras. Optou-se como abordagem metodológica a concepção de pesquisa do tipo qualitativa, demarcando-se uma postura crítica sobre os sujeitos e suas relações nos processos educativos. Privilegiou-se como instrumentos de construção dos dados, a observação das práticas das professoras desenvolvidas no cotidiano, as entrevistas semi-estruturadas e a análise documental para complementar informações, através do relatório de desenvolvimento dos(a) alunos(a), feitos pelas professoras no final do ano letivo. Nesse sentido, partindo-se do entendimento de infância numa perspectiva social e historicamente construída, considerando-se a inserção concreta das crianças na realidade social e vendo a criança como sujeito integral e de direitos, desenvolveu-se a análise interpretativa dos dados. A realidade investigada apontou que as concepções de infância aliadas à compreensão sobre criança e desenvolvimento infantil, declaradas pelas professoras, sujeitos da pesquisa, têm se associado, em alguns aspectos, ao pensamento atual de pensar e agir em relação à criança pequena, evidenciando-se, por conseguinte, várias limitações de ordem pedagógica, e a evidência de demandas de um maior aprofundamento das professoras acerca da questão.

Palavras-chave: Concepção de Infância e de Educação Infantil.

Desenvolvimento Infantil. Cuidar e Educar. Prática Docente.

ABSTRACT

This investigation proposes to analyze the teaching practice in the Child Education, considering the childhood and the Child Education conceptions declared by the teachers. It was opted as methodological approach the qualitative conception of research, marking a critical perspective of the subjects, and their relations in the educational processes. It was privileged as instruments of construction of the data, the observation of the practices of the teachers developed in the ordinary day, the semi-structured interviews, and the documental analysis to complement information, through the developing report of the students, done by the teachers in the end of the teaching year. This way, from the understanding of the childhood in a social perspective, and historically constructed, considering the concrete children insertion in the social reality and the child as a whole subject and by rights, it was developed the interpretative analysis of the data. The investigated reality showed that the childhood conceptions linked to the comprehension of child and child development, declared by the teachers, subjects of the research, have been associated, in some aspects, to the present thought of thinking and acting in relation to the small child, evidencing, consequently, several limitations of pedagogical order, and the demanding evidence of a bigger development of the teachers about the question.

Key-words: Childhood and Child Education Conception. Child Development. To Take Care and To Educate. Teaching Practice.

LISTA DE SIGLAS

CAMEAM – *Campus* Avançado “Prof^ª. Maria Elisa de Albuquerque Maia”

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU - Organização das Nações Unidas

PROFORMAÇÃO - Programa de Formação Básica

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

SEMECC - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos

SEMJHAS - Secretaria Municipal de Juventude, Habitação e Ação Social

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: DELINEANDO A PESQUISA	20
1.1 APRESENTANDO A TEMÁTICA E O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	21
1.2 PERFIL DAS PROFESSORAS.....	30
1.3 NATUREZA DA PESQUISA	32
1.4 CONSTRUÇÃO DOS DADOS	34
CAPÍTULO 2: INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICA DOCENTE: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS.....	38
2.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA.....	40
2.2 CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
2.3 DECLARAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE SUA PRÁTICA.....	56
CAPÍTULO 3: DESENVOLVIMENTO INFANTIL, A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DAS CRIANÇAS E A PRÁTICA INVESTIGADA.....	66
3.1 A ROTINA NA SALA DE AULA E AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
3.2 O BRINCAR E AS REAIS CONDIÇÕES DE EFETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	87
3.3 CUIDAR E O EDUCAR: UMA NECESSIDADE HUMANA E EDUCATIVA.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICES.....	120
APÊNDICE A.....	121
APÊNDICE B.....	123



INTRODUÇÃO

O debate acerca da infância tem crescido, significativamente, nos últimos anos, na medida em que um número considerável de estudos, cursos, pesquisas e publicações sobre as diversas temáticas pertinentes à educação infantil e às práticas docentes nesse nível da educação básica abordam a necessidade de incluir, no campo da educação, a discussão específica sobre a educação da infância, a partir de uma compreensão de criança como um ser integral, atentando para as peculiaridades inerentes a esta fase da vida humana.

A questão da concepção de infância e de educação infantil ao lado da reflexão sobre a prática docente nesta etapa de ensino constitui-se a temática central na sistematização deste estudo. Nessa perspectiva, o objetivo proposto nesta investigação é analisar a prática docente, considerando-se as concepções de infância e de educação infantil declaradas pelas professoras.

Buscado discutir sobre a necessidade do (a) professor (a), em sua prática, refletir sobre a dimensão educativa e referindo-se às possíveis vias do processo de construção da identidade profissional das educadoras infantis Santos (2005, p. 97), faz a seguinte consideração: “a tentativa constante de compreender qual conceito de criança/infância, educação infantil e profissional sustenta nossas ações cotidianas.”

Assim, a autora ajuda a compreender que a prática cotidiana na educação infantil precisa ser fundamentada e que essa está imbricada com a concepção que o (a) educador (a) tem de sociedade, cultura, homem/mulher e criança. Essa posição evidencia a necessidade de se pensar e construir uma prática docente na infância, na qual o (a) educador (a) pense e trate a criança como centro do processo educativo, materializando-se, na ação do saber cuidar e do saber educar e, nesse processo, considerar a brincadeira uma atividade imprescindível à criança na construção da aprendizagem e do desenvolvimento.

Segundo Santos (ibid, p. 87),

Um observador atento à dinâmica das relações nas instituições de educação infantil perceberá que, nos últimos anos, algo tem ocorrido com a identidade da profissional de educação infantil. Estão presentes atitudes de cobrança de novas posturas, de adequação a um perfil profissional, de trabalhar colocando a criança como centro do processo

educativo, de saber cuidar e também educar. Tais exigências são colocadas pelo sistema educacional como um todo, pelos gestores das instituições, pela sociedade, pelos produtores de conhecimento nesta área, pelas crianças e pelas próprias profissionais. Há algo que informa a todos que é necessária uma modificação na identidade das educadoras infantis.

Mesmo estando a autora, nesse contexto, referindo-se às exigências do sistema educacional, essa posição sugere uma discussão que extrapola os limites da instituição educativa, na medida em que é preciso analisar o papel das políticas de educação na compreensão de que estas precisam focalizar e efetivar uma maior atenção à educação infantil no sentido de possibilitar e efetivar uma ação educativa com uma nova concepção de infância, capaz de ver a criança como sujeito integral e de direitos e, assim, procurar atender às especificidades inerentes à infância.

Por conseguinte, essa discussão exige um corpo de conhecimentos capaz de perceber as especificidades entre as crianças na primeira etapa da educação, de zero a seis anos, como define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96, com a ressalva de que, atualmente, aconteceu uma mudança na legislação quanto à definição de idade escolar, pois, com a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, houve uma modificação nos artigos 6º, 32 e 87, da Lei nº 9.394, (LDBEN), alterando a idade de acesso da criança à escola, tornando obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, por conseguinte, reduzindo o período da criança na Educação Infantil.

Conseqüentemente, os cursos de formação de professores (a) devem fazer adequações inerentes a esta nova estrutura que implica na chegada da criança, mais cedo, no ensino fundamental.

Para contextualizar essa reflexão sobre infância reporta-se ao que a história da pedagogia aponta através de Cambi (1999, p. 387), quando este considera que:

No curso do século XIX foram ora as ciências humanas ora as instituições educativas burguesas que puseram cada vez mais no centro da pedagogia a criança, assumida na sua especificidade psicológica e na sua função social. A infância foi vista como uma idade radicalmente diferente em relação à adulta, submetida a um processo evolutivo complexo e

conflituoso, emotivo e cognitivo, portadora, porém, de valores próprios e exemplares: da fantasia à igualdade, à comunicação. Assim, a criança tornou-se o sujeito educativo por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando o 'jardim-de-infância' ao lado da escola, porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana.

Nesse sentido, para melhor compreender o processo histórico da construção da concepção de infância, faz-se necessário considerar as reflexões sobre as especificidades da infância, presentes em diversas obras pedagógicas. Em Ariès (1981), por exemplo, desenvolve-se uma análise acerca do desenvolvimento histórico do *sentimento de infância* na cultura européia, contribuindo, significativamente, com o processo histórico de desenvolvimento de uma nova concepção didática para a infância.

Faz-se, então, mister ressaltar que outros autores discordam da concepção deste teórico quanto à visão histórica da infância. Para eles, Ariès trata a questão de forma linear e ascendente. Nesse horizonte de reflexões, para Cambi e Uliviere (1988 *apud* KULMANN JR, 1998, p. 21):

A transformação que se observa em relação à infância não é linear e ascendente, como descreve Ariès, nem igualmente coletada no imaginário ou quase, como sustenta Mause. A realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente, articulada em classes, com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância. enfim, no interior desse crescimento *esquizofrênico* da importância e do valor da infância, permanece a rejeição da sua *alteridade* – isto é, da sua diversidade-diferença, do seu anarquismo e da sua libido perverso-polimorfa, do escândalo que provoca pela ligação muito forte com a *natureza* e a sua distância-estranheza em relação à cultura.

Como se sabe, a concepção de infância tem se constituído um tema bastante discutido, sendo abordado, inicialmente, segundo (OLIVEIRA, 2002), através das idéias de autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, dentre outros que já difundiam um ensino centrado na criança. Entretanto, atualmente, mesmo diante dessa vasta discussão que se desenvolve a partir do século XVIII, a temática ainda se apresenta como um tema complexo que

exige, ao longo do tempo, ressignificações através da colaboração de várias abordagens, como: o campo orgânico, psicológico, antropológico, social e educacional que atualmente definem a criança numa perspectiva integral.

Além disso, para o desenvolvimento dessa concepção, em que o desenvolvimento da criança é visto em sua totalidade, portanto, a criança é tratada como sujeito de direitos, implica em discutir e repensar garantias políticas aptas a desenvolver uma ação integrada entre diferentes setores sociais. O que ainda não se tem conseguido efetivar, na prática, de forma a assegurar o cumprimento das garantias e prescrições instituídas em documentos legais.

No Brasil, contudo, as diversas iniciativas relacionadas ao atendimento à infância estão historicamente aliadas a uma concepção de infância que se circunscreve no âmbito da assistência social, destinando-se, portanto, às crianças pobres, segundo Kramer (1995). Daí a idéia de proteção e de implantação de programas compensatórios, destinados aos cuidados físicos, saúde e alimentação e não como campo potencializador de desenvolvimento e aprendizagem.

Todavia, faz-se necessário ressaltar a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado, dada a ação político-organizativa dos movimentos organizados da sociedade, através de expressivos debates em contraposição à prática ineficiente da educação e do cuidado da infância e em defesa da escola pública de qualidade para todas as crianças

Na esfera da garantia do atendimento à criança com vistas ao seu desenvolvimento integral, as políticas públicas de atendimento à infância têm apresentado avanços significativos. Entretanto, as instituições educativas e a sociedade precisam, ainda, articular ações no sentido de garantir a efetivação, no contexto das práticas educativas escolares e não-escolares na educação infantil, potencializando o desenvolvimento da criança, em suas dimensões bio-psicológicas e sócio-culturais.

Desse modo, com muita propriedade, Silva e Castro (2005, p.86) questionam essa realidade, expressando o seguinte:

No âmbito das discussões da política de educação infantil, como uma das políticas públicas destinada à criança, à família e à mulher¹, observa-se que é garantido o direito da criança de se desenvolver integralmente, mas, questiona-se como vem sendo pensada, discutida e efetivada uma política de atenção integral que garanta o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, haja vista a grande complexidade de se articular ações entre os vários órgãos responsáveis por essas políticas.

Portanto, essa luta social pela garantia da criança desenvolver-se integralmente é uma conquista que já se constitui um direito definido enquanto princípio legal. Contudo, faz-se, ainda, necessário o desenvolvimento de ações conjuntas de diversos setores sociais. As ações educativas e investigativas não podem prescindir da compreensão dessa realidade e nem deixar de contemplar as discussões em defesa de um atendimento que assegure a compreensão da criança como sujeito ativo, que valorize sua produção e respeite sua opinião, exigindo um atendimento que garanta o bem-estar, a segurança e a vivência digna da criança.

Mesmo diante de um projeto neoliberal, a sociedade tem conseguido conquistas significativas para a educação infantil, desde as duas últimas décadas do século XX, particularmente através da recuperação de alguns documentos políticos importantes, como a Carta dos Direitos das Crianças da ONU, da qual o Brasil é signatário, além das propostas e definições, em nosso país, do ECA e de projetos e ações governamentais e não-governamentais voltados ao desenvolvimento da infância.

Discutindo acerca dessa questão, Barbosa (2006, p.11) afirma: “talvez este tenha sido o único nível de ensino que, ao formular suas diretrizes, tenha pensado na infância do ponto de vista social e, a partir deste marco, pensar uma pedagogia”, considerando dessa forma, ser essa conquista um dos grandes avanços para a educação infantil.

Além das conquistas citadas, foram firmados, ainda, pela Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e, em nível nacional, pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, definidas

¹ As políticas de atendimento à criança, além de serem um direito da criança, incorporam a estes, direitos da família e da mulher, particularmente. Mesmo sendo um direito inalienável da criança, observamos que muitas mães só conseguem ir ao trabalho devido a garantia de espaços de período integral para seus filhos.

pelo Conselho Nacional de Educação, consoante com o que determina o art. 9º, inciso IV da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), complementadas pelas normas dos sistemas de ensino dos estados e municípios — direitos fundamentais ao desenvolvimento da criança, tanto na vivência social mais ampla quanto, mais especificamente, na escola.

Pela definição legal, hoje, no Brasil, está assegurada uma concepção de infância cidadã, ou seja, uma criança com direitos e, neste sentido, a educação infantil passa ser um direito da criança. A Constituição de 1988 é bem clara quanto aos direitos da criança quando em seu artigo 227 diz:

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 à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

A institucionalização desses documentos e leis que asseguram direitos às crianças, bem como a formulação das diretrizes de ensino para a educação infantil, constitui-se numa referência para a elaboração de propostas pedagógicas voltadas para uma educação que repense a concepção de infância e de educação infantil, discuta a atenção para a inclusão de experiências diversificadas e contextualizadas de conhecimento, destacando-se o direito da criança ser educada, mas também ser cuidada.

Segundo Rua (2007, p. 205),

As transformações políticas, econômicas e sociais das últimas décadas, associadas aos movimentos de globalização que caracterizam a segunda modernidade, repercutem-se de forma diferenciada nas diferentes camadas sociais, tendo, por essa razão, conseqüências desiguais nos modos de viver a infância. de facto, a infância emerge como uma categoria gerencial onde se reflectem as clivagens e as desigualdades que atravessam a sociedade actual.

Recorrendo-se a esta tão significativa declaração da autora, faz-se necessário explicitar o quanto é imprescindível se ter consciência do processo dinâmico e dialético que se estabelece nas relações sociais para a

compreensão e interpretação da realidade. E, em se tratando do foco desta pesquisa, as concepções de infância declaradas pelas professoras de educação infantil não fogem dessa mesma dimensão, ou seja, esses relatos são permeados por diversos fatores e não podem ser analisados de forma isolada do contexto social, político e cultural.

A estrutura organizativa deste trabalho é a seguinte: no primeiro capítulo, denominado: Delineando a pesquisa, faz-se uma apresentação geral da temática e do campo empírico, seguida da apresentação dos sujeitos envolvidos na pesquisa e, para concluir este capítulo, desenvolve-se uma breve discussão da metodologia e técnicas utilizadas para a construção deste estudo, referenciando a abordagem da pesquisa qualitativa como concepção utilizada na construção e análise dos dados.

No segundo capítulo, intitulado: Infância, educação infantil e prática docente: as concepções das professoras, propôs-se a desenvolver uma descrição e reflexão sobre a realidade pesquisada, fazendo aproximações teóricas, no sentido de melhor compreendê-la, considerando-se as declarações das professoras informantes sobre concepções de infância, de educação infantil e de suas práticas pedagógicas.

No terceiro capítulo intitulado: Desenvolvimento infantil, a construção do conhecimento das crianças e a prática investigada: volta-se para ação cotidiana das docentes, pretendendo-se, assim, através da análise dos dados empíricos e teóricos, refletir sobre a rotina nas salas de aula observadas, as condições reais de efetivação das atividades com destaque para o brincar, o cuidar e educar na educação infantil.

Por fim, são feitas as considerações finais, onde são enunciadas questões gerais sobre concepção de infância e de educação infantil que permeiam a prática das professoras, são também discutidas questões sobre a organização da instituição de ensino infantil, campo de estudo, incluindo a reflexão sobre as condições objetivas da realidade pesquisada.

CAPÍTULO 1



DELINEANDO A PESQUISA

A aventura da ciência está onde a razão entra em confronto com o imaginário, com o estético, com o não-racional, isto é, com tudo aquilo que é (des)conhecido, abrindo, assim, novos sentidos, caminhos e idéias (Maria Carmem Silveira Barbosa).

1.1 APRESENTANDO A TEMÁTICA E O *LÓCUS* DA PESQUISA

Quanto ao interesse pela temática, pode-se afirmar que o exercício docente foi o ponto de partida, na medida em que a vivência profissional da pesquisadora sempre esteve permeada pela presença da educação infantil. Inicialmente, atuou como professora da pré-escola na rede pública estadual na cidade de Pau dos Ferros/RN, por três anos na década de 80 e, posteriormente, na década de 90 ao fazer um curso de pós-graduação *lato sensu*, ingressando no Curso de Especialização em Alfabetização e Educação Pré-escolar.

Nesse horizonte, a professora procurou desenvolver estudos sobre a alfabetização na infância, sistematizando a monografia intitulada: “Aspectos da alfabetização na pré-escola pública de Pau dos Ferros/RN: concepção e metodologia”.

Em função de sua vinculação como professora do Departamento de Educação do *Campus* Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia”-CAMEM da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, lecionando a disciplina Princípios de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, participou de vários estudos sobre a educação infantil, com foco nas discussões acerca do atendimento à criança, da concepção de infância e da prática educativa desse nível de ensino. E, ao manter permanentes contatos com as escolas através de estudos de iniciação científica sobre essa temática, desenvolvidos pelos (a) alunos (a) da graduação, procurou discutir e refletir sobre aspectos da realidade educativa. Serviram, pois, estes estudos, para direcionar a delimitação e aprofundamento de um objeto de estudo, materializando-se, nesta pesquisa, na investigação acerca das concepções de infância e de educação infantil que entremeiam a prática docente.

Neste sentido, ao se fazer uma reflexão sobre a importância de se perseguir um interesse ou um objeto de estudo no exercício da investigação, é oportuno destacar a sábia reflexão de Freire (1996, p.85) sobre a curiosidade na construção ou produção do conhecimento quando este diz o seguinte:

Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de 'tomar distancia' do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de 'cercar' o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

Em estudos desenvolvidos sobre a infância, sobre o desenvolvimento da criança a partir da abordagem sócio-interacionista de Vigotski (1998), sobre a história da infância por meio de Ariès (1981), dentre outros, reflexões sobre a educação infantil através de Kramer (1995), Oliveira (2002), Angotti (2006), Barbosa (2006) e outros, foi possível compreender o quanto é relevante e definidora para uma prática educativa significativa na educação infantil o conhecimento e definição de uma concepção de infância.

Diante de um contexto de mudanças significativas para a educação infantil, mas também de questionamentos quanto à aplicabilidade dessas mudanças e, na busca do aprofundamento de reflexões no contexto da prática educativa sobre a educação na infância e, por conseguinte, melhor compreensão sobre as especificidades e peculiaridades educativas inerentes aos seres humanos nessa fase, procurou-se, através do exercício da pesquisa científica, sistematizar este estudo, definindo-se pela questão: que concepções de infância e de educação infantil norteiam a prática docente na infância?

Assim, esta investigação implica reconhecer as ações e concepções das docentes sobre a infância e educação infantil frente ao desafio de sua prática educativa de cuidar e educar crianças, nos tempos e espaços da educação infantil.

A escolha do *lócus* da investigação exige bastante cuidado pelo pesquisador, na medida em que o contexto educativo caracteriza-se por uma

singularidade permeada por uma série de fatores circunstanciais, que podem influenciar as diversas relações humanas, às vezes, interativas; outras vezes dispersas que constituem a singularidade própria de uma determinada realidade. Nessa perspectiva, o *lócus* desta pesquisa, definiu-se, pois, a partir de um contato prévio com a equipe pedagógica da SEMECE, Pau dos Ferros/RN.

Dessa forma, para a estruturação deste projeto de pesquisa foram feitas visitas à Secretaria Municipal de Educação e, a equipe pedagógica deste órgão, informou sobre a existência de uma instituição de Educação Infantil que, naquele período, funcionava numa condição de instituição eminentemente de educação infantil, a qual não estava situada em uma escola de ensino fundamental e contava com o funcionamento de creche e pré-escola, ou seja, era formada por salas de aula com crianças de dois a três anos, de três a quatro anos e de cinco a seis anos.

Sendo assim, a partir desse conhecimento prévio, considerou-se que um ambiente onde funcionasse apenas a educação infantil, atendendo às modalidades creche e pré-escola e que não estivesse incluída numa escola de ensino fundamental pudesse se caracterizar como um espaço mais adequado para as reflexões inerentes a uma educação voltada para as singularidades da infância.

Outro motivo a ser considerado nesta escolha foi o critério da formação das professoras, pois esta era, naquele momento, a instituição de educação infantil que contava com professoras, também, com formação de nível superior.

Trata-se, portanto, de uma instituição de educação infantil, com uma gestão administrativa vinculada à SEMJHAS, mas com atendimento pedagógico vinculado à SEMECE. Esta escola está situada num bairro periférico da cidade de Pau dos Ferros. Este município está localizado no interior do Estado do Rio Grande do Norte, na chamada região do alto-oeste potiguar a, aproximadamente, 400 quilômetros de distância da capital do estado, (PAU DOS FERROS, 2007).

No momento em que se materializou a pesquisa, a estrutura de funcionamento da escola, campo da pesquisa, passou por algumas modificações. No período da escolha, a instituição funcionava em dois turnos

com seis turmas e seis professoras. No entanto, atualmente, a escola funciona somente no turno matutino, de 7 h e 30 min às 11h e 30 min, com três turmas, as quais são organizadas seguindo, prioritariamente, o critério da faixa etária das crianças.

As salas de aula são organizadas por faixa etária, distribuídas da seguinte forma: uma turma com vinte e quatro crianças na faixa de quatro a cinco anos de idade, outra turma com doze crianças matriculadas, mas com a frequência de dez na faixa de três a quatro anos e outra com oito crianças com dois a três anos, acontecendo também mudança quanto ao número de professoras, contando no momento da pesquisa com apenas três professoras titulares e uma professora auxiliar.

Visando a um maior conhecimento do *lócus* de estudo, foi feita uma visita inicial à escola onde foi possível adquirir informações gerais sobre a estrutura e funcionamento da escola. Contando com a colaboração da diretora constatou-se que a escola funciona em um só turno com três turmas e que integra a equipe de trabalho, além das professoras e diretora, três funcionárias responsáveis pela higiene da escola e pela preparação dos alimentos.

A observação, inicialmente, foi efetuada nas três salas de aulas existentes na escola, percebendo-se que cada uma conta com uma professora, sendo que a turma formada pelas crianças mais novas conta com a colaboração de outra professora que auxilia nas atividades de higiene, alimentação, no cuidado com as crianças e no controle da turma. Esta, esporadicamente, auxilia as outras turmas, isso acontece, principalmente, em momentos de substituição, quando ocorre a ausência da professora titular. Não se utilizou, neste trabalho, dados referentes a esta terceira turma constituída pelas crianças mais novas como se previa inicialmente, vez que a professora titular não pode colaborar, não aceitando participar da entrevista gravada.

Com vistas a um maior esclarecimento no processo de descrição do presente trabalho, as duas turmas observadas e utilizadas na construção dos dados para a pesquisa, foram denominadas de Turma Um e Turma Dois, considerando-se a ordem decrescente de faixa etária: a Turma Um refere-se à turma formada pelas crianças com quatro a cinco anos de idade e a Turma Dois é constituída pelas crianças na faixa das crianças com três a quatro anos.

CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS		
Turmas	Um	Dois
Crianças matriculadas	24	12
Freqüentam	24	10
Faixa etária	4-5 anos	3-4 anos

No que concerne à estrutura física, a escola tem uma área coberta constituída de pequenos espaços para o funcionamento da administração, depósito e cozinha, com três salas de aula, uma com espaço razoável, mas as demais são muito pequenas com pouca ventilação, contando também com dois banheiros e uma área coberta, mas aberta nas laterais, utilizada para encontros e convívio geral com as crianças, uma pequena área descoberta (pátio) murada, utilizada como área de lazer no momento do intervalo da sala de aula. Esta área tem o solo arenoso, com poucos equipamentos para brincar (pneus, um cavalete de madeira e balanço com duas cadeirinhas), pouca sombra, apenas duas árvores não muito frondosas, por conseguinte, não é um espaço organizado adequadamente para as crianças brincarem.

Ainda concernente à estrutura física como condição necessária para o funcionamento, falta um espaço físico adequado para o funcionamento de um refeitório, vez que as crianças recebem duas refeições: um lanche no início das atividades e o almoço no momento da saída, por essa razão as crianças fazem estas refeições nas próprias salas de aula.

No tocante às condições materiais das salas de aula, percebe-se que a sala da Turma Um tem cinco mesas de madeira juntas formando dois grupos, cadeiras de plásticos, muito pequenas, desproporcionais ao tamanho das crianças, o que justifica as reivindicações da professora desta turma quanto à necessidade de substituição das cadeiras por outras maiores, pois, sua turma é formada pelas crianças maiores da escola, crianças com cinco anos de idade e aproximando-se dos seis. E em decorrência, algumas crianças, na tentativa de ajustarem seu corpo à cadeira, utilizam duas ou três

cadeiras empilhadas, estimulando um momento de pequenos conflitos entre as crianças no sentido de disputarem as cadeiras.

A Turma Dois conta com três mesas, com quatro cadeiras cada. Nesse caso específico, tal mobiliário é adequado ao tamanho das crianças por serem mais novas.

Os outros recursos permanentes nas salas são: quadro de giz, uma estante para guardar o material das crianças, um ventilador, uma mesa com cadeira para a professora, sendo que esta é a melhor sala, as demais, são muito pequenas, com pouca ventilação e uma delas encontra-se com o ventilador quebrado.

Assim, vale ressaltar, que essas condições reais observadas estão em desacordo com o que é definido como metas da Política Nacional de Educação Infantil no Brasil, na medida em que uma dessas metas relaciona-se aos padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado, o qual, conforme Brasil (2006, p.21), necessita:

Divulgar, permanentemente, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:

- espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- instalações preparo e/ou serviço de alimentação;
- ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
- mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- adequação às características das crianças com necessidades educacionais especiais.

Quanto aos recursos visuais permanentes, existe em cada sala de aula, um painel de boas vindas com paisagem florestal, letras do alfabeto na parede, cartazes para apresentação de aniversariantes, para identificação de quantidade de alunos por dia, para orientação quanto ao uso do cesto para o lixo e calendário, todos estes cartazes foram confeccionados por uma

profissional convidada pela administração e docentes, pois afirmam estas educadoras que não existe uma funcionária na própria escola destinada à função de preparar recursos pedagógicos ou material audiovisual.

Não se constatou, durante o período de observação, a disponibilidade de outros recursos básicos para o desenvolvimento das aulas e para o uso das crianças como: jogos, livros, CDS, DVDS, blocos, bem como brinquedos, etc. Percebendo-se apenas, a existência de um conjunto de peças para encaixe e um relógio com peças montáveis que ficam sendo revezados entre as três turmas. Quando as professoras, planejam uma atividade com histórias em áudio ou em vídeo, elas providenciam os seus eletro-eletrônicos pessoais.

Nesse sentido, para ressaltar a necessidade da existência das condições básicas necessárias ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, como a organização do espaço físico e o conhecimento necessário à docência toma-se como referência o que Dantas (2002, p. 112) diz:

Em uma sala vazia, uma criança não pode exercer atividade livre; sua liberdade cresce na medida em que lhe são oferecidas possibilidades de ação, isto é, opções. Neste sentido, a liberdade da criança não implica na demissão do adulto: pelo contrário, expandi-la implica no aumento de ofertas adequadas às suas competências em cada momento. Povoar o espaço com jogos viáveis, passíveis de utilização autônoma, requer um alto grau de conhecimento psicogenético.

Como tão bem argumentou a autora, não se pode desenvolver um bom trabalho educativo e nem se pode conseguir um bom desempenho das crianças, onde estas possam expressar sua criatividade e participação ativa em artes, brincadeiras e linguagens, ações peculiares a estes sujeitos, quando não se propicia um ambiente adequado e equipado tanto no que se refere às condições de espaços, objetos quanto na qualificação dos sujeitos que estão interagindo com estas crianças.

A unidade de ensino, campo desta pesquisa, está situada num bairro periférico da cidade, de maneira que sua origem se fundamenta, basicamente, no objetivo de atender às crianças deste bairro, oriundas das

classes populares. Atualmente, além das crianças desta localidade, a escola recebe também crianças da zona rural.

Sendo assim, fazendo uma relação com o contexto geral, percebe-se que sua origem está vinculada à assistência para as crianças da camada pobre, como ocorreu historicamente no Brasil com o surgimento das creches.

Para Oliveira (2002, p. 43),

A creche, historicamente vista como refúgio assistencial para a população infantil desprovida de cuidados domésticos, tem definido a infância como uma questão de ordem privada e não tem considerado devidamente a comunidade maior como co-responsável pela educação dos pequenos. Nessa ótica, o peso recai todo sobre a família. A creche se apresenta apenas como sua substituta, limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar da criança a uma esfera muito imediata. Com isso tem construído um retrato da infância deslocado de sua sociedade e sua cultura específica.

Diante desse contexto, considera-se que a realidade circunstancial em estudo não se distancia da origem da maioria das creches em escolas públicas, que se limita apenas a dar assistência imediata, buscando suprir carências orgânicas, fruto das condições sociais em que vivem as famílias menos favorecidas economicamente. Assim, a instituição pesquisada, mesmo tendo um enfoque do cuidar e educar, não se distancia destes princípios assistenciais.

É verdade que a realidade observada apresenta-se com uma identidade educacional, não se dedicando apenas a suprir carências sócio-orgânicas, vez que esta instituição se integra parcialmente à Secretaria Municipal de Educação, pois como fora mencionado, anteriormente, esta instituição está vinculada às SEMECE e SEMJHAS. Mas, talvez, ainda, seus fundamentos básicos se situem no mesmo fato que evidenciou o surgimento das creches, procurando através da assistência social suprir carências sócio-econômicas das crianças.

Nesta comunidade, onde se situa a escola, campo deste estudo, a condição real de vida das famílias apesar da melhora significativa, evidenciada pelos programas sociais do governo, embora, em caráter

emergencial, é de carência, sofrendo, desse modo, os desafios de garantia da sua própria sobrevivência.

E sem querer reportar-se à educação infantil atual como se esta fosse meramente um refúgio assistencial de crianças “pobres” , como foi no início de sua fundação, referindo-se à creche, esta realidade demanda fazer uma reflexão acerca da prática da educação infantil, que implica compreender por que ainda existe, muitas vezes, uma ênfase no cuidar, vinculado à assistência, visando a suprir carências das famílias, simplificando a ação de cuidar, desconsiderando o caráter de unicidade entre cuidar e educar.

Segundo Rego (2006, p.8),

A creche, que ao longo da história foi concebida como refúgio assistencial de crianças desprovidos de cuidados, ou seja, de criança pobre, para uma suposta família que não sabe cuidar, tem até os dias atuais definido a infância com um caráter privado, desconsiderando as políticas públicas de proteção e direitos a educação da infância. Nessa perspectiva, a responsabilidade recai sobre a família.

A creche como substituta da família, cabe, portanto, organizar atividades que atendam aos cuidados tipicamente domésticos, deslocados do conhecimento e da cultura na qual está inserida.

Como já foi dito, anteriormente, vivencia-se um momento de muitas discussões e reflexões, diante das mudanças ocorridas, mediante a construção de um novo conceito de infância e de educação infantil, definida pela LDBEN nº. 9.394/96, como primeira etapa da educação básica, considerando o desenvolvimento integral da criança que deve complementar a educação da família e da comunidade.

Como afirma Craidy (2001, p. 24),

A creche e a pré-escola têm, portanto, uma função de complementação e não de substituição da família como muitas vezes foi entendido. Assim, elas deverão integrar-se com a família e com a comunidade para que juntas possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento e para a sua felicidade.

Nesse aspecto, se torna indispensável voltar o olhar para as reais condições de trabalho das professoras, sujeito deste estudo, vez que o não

atendimento aos padrões mínimos de infra-estrutura vão exatamente afetar a prática docente e, conseqüentemente comprometer o desenvolvimento de uma educação de qualidade mais diversificada e mais propiciadora de desenvolvimento da criança, destacando aqui a problemática do mobiliário inadequado à estrutura física das crianças, que pode contribuir para reduzir a permanência desta criança na instituição.

1.2 PERFIL DAS PROFESSORAS

O primeiro encontro com as professoras da escola efetivou-se de forma muito receptiva. Dentre elas, duas já foram alunas da professora pesquisadora. Num contato direto com as professoras e diretora, antes do início das aulas, foram feitas as apresentações enquanto mestrande e pesquisadora naquela circunstância e, de forma geral, foi feita uma exposição sobre a pesquisa e o objeto de estudo, o que fez com que este momento passasse a ter um tom profissional e científico, proporcionando indagações das professoras sobre o estudo, tais como: “- Como é esse trabalho?” “- Você quer saber como a gente trabalha?” “- Você vai dar aulas?” “- É um estágio?” “- É uma pesquisa?”

Em seguida, ainda nesse primeiro dia de encontro, procurou-se manter um diálogo constante, conversando com cada professora, em diversos momentos na escola e em um momento coletivo, através de uma rápida reunião após o término das aulas.

Assim, as professoras de forma atenciosa receberam a pesquisadora, colocando-se à disposição para atendê-la quanto ao desenvolvimento da pesquisa, inclusive uma delas sugeriu que fossem apresentadas as constatações inerentes à sua atuação durante a pesquisa para que ela possa repensar sua prática.

Por se tratar de uma escola pequena e com poucas professoras, no projeto inicial, todas as professoras titulares passaram a ser membros natos participantes da pesquisa, porém, como antes fora exposto, a professora da Turma Três, não pode continuar sua participação como colaboradora, deixando de ser membro deste grupo na pesquisa.

Visando à preservação da identidade das professoras, foram utilizados nomes fictícios, estas foram denominadas Dália e Hortênsia. Dália corresponde à professora da turma Um e Hortênsia à professora da turma Dois.

Como se previa, o quadro docente da escola é constituído de mulheres. Pois, geralmente, constata-se que a educação da infância está sob a responsabilidade das mulheres.

Historicamente, a educação de crianças tem sua origem vinculada à educação como extensão do lar, inclusive em relação à figura da mãe, que deve ser substituída por pessoas semelhantes a estas. Esta concepção foi construída social e historicamente. Atualmente é vista como uma aceção de mito. Nesse sentido destaca Arce (2001, p.170):

Trabalhando com essa aceção de mito, constatei, mediante estudos, que a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. Cumpre, entretanto, destacar que esse mito da mulher mãe e educadora nata exerce seu maior poder orientador no período relativo aos anos iniciais da vida dos indivíduos, não sendo atribuída à mulher a responsabilidade sobre a educação em geral.

Quanto à formação das professoras, constatou-se que as duas têm graduação em Pedagogia, sendo que a professora Dália fez sua graduação, através do PROFORMAÇÃO e Hortênsia, através da graduação “convencional”.

No tocante ao tempo de serviço em sala de aula e a forma de ingresso, a professora Dália conta com dezenove anos de experiência. A mesma ingressou como auxiliar de serviços gerais e, após dez anos, mudou para a função de professora na educação infantil. A professora Hortênsia ingressou através de concurso público para professor das séries iniciais (atualmente anos iniciais), mas foi convocada para lecionar como professora de educação infantil, portanto, sua experiência profissional sempre efetuou-se

nesta etapa de educação, contando com oito anos de serviço. Ambas atuam, desde o início de sua atividade educativa, na mesma instituição de ensino.

PERFIL DAS PROFESSORAS		
Sujeitos da pesquisa	Dália	Hortênsia
Formação	Pedagogia / PROFORMAÇÃO	Pedagogia
Forma de ingresso	não concursada	concursada
Tempo de docência	19 anos	08 anos
Experiência na EI	09 anos	08 anos
Experiência anterior com criança	babá/ mãe	mãe

Portanto, esta síntese do perfil das professoras envolvidas no desenvolvimento deste estudo, apresenta uma visão geral do quadro docente da instituição, passo inicial para a compreensão da história de suas práticas profissionais durante as reflexões sobre as práticas observadas.

1.3 NATUREZA DA PESQUISA

O desenvolvimento de uma pesquisa científica demanda a definição teórica e metodológica, aliando-se aos princípios que nortearão o estudo, de modo que os métodos de investigação sejam coerentes com os paradigmas teóricos que fundamentarão o trabalho.

A escolha de uma opção metodológica do pesquisador exige clareza técnica na definição dos procedimentos da pesquisa, afirmando a relação intrínseca entre as teorias e metodologias de investigação e a natureza da pesquisa. Para Gómez (1998, p. 100):

Requer-se, portanto, um modelo metodológico de investigação que observe as peculiaridades dos fenômenos que são objetos de estudo. A natureza dos problemas estudados deve determinar as características das proposições, dos processos, das técnicas e instrumentos metodológicos utilizados e não o contrário.

Isso porque “a relação entre o modelo metodológico e a conceitualização do objeto de estudo é claramente dialética” (*ibidem*).

Desse modo, optou-se como abordagem metodológica para este estudo, a concepção de pesquisa do tipo qualitativa, visto que esta se enquadra a uma postura metodológica mais aberta, onde diversas construções podem se integrarem, no sentido de demarcarem uma postura crítica sobre os sujeitos e suas relações no processo educativo.

Como se sabe, a pesquisa qualitativa tem se constituído numa estratégia de grande relevância para o desenvolvimento da pesquisa social, na perspectiva de lidar com uma diversidade de sujeitos e de momentos.

Segundo Flick (2004, p.18),

A mudança social acelerada e a conseqüente diversificação de esferas de vida fazem com que os pesquisadores sociais defrontem-se, cada vez mais, com novos contextos e perspectivas sociais; situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais [...] fracassam na diferenciação de objetos.

Essa afirmativa implica pensar sobre a importância de se definir, com coerência, os métodos e teorias para adequarem-se ao contexto e à realidade atual e, no caso específico, a pesquisa em educação é um campo que exige do (a) pesquisador (a) compreender a necessidade de refletir sobre as expectativas, as especificidades e as diferenças que permeiam os sujeitos participantes.

Para Tobin (1998), o respeito aos participantes com os quais o pesquisador (a) precisa interagir e construir confiança e a percepção com clareza dos objetivos destes em uma realidade circunstancial são condições essenciais para uma conduta ética na pesquisa.

Visando a contextualizar historicamente a pesquisa qualitativa, Flick (2004, p. 22) afirma: “O emprego dos métodos qualitativos tem uma longa tradição na psicologia, assim como nas ciências sociais”, pois, ainda conforme este autor, na Alemanha, aconteceu uma evolução metodológica complementada por uma concentração em questões relacionadas aos procedimentos e, nos Estados Unidos, efetivou-se uma tendência ao

questionamento mais profundo sobre as certezas aparentes, proporcionadas por métodos que passaram a ser vistos de uma forma crítica.

Portanto, esta pesquisa em educação infantil, amparada em instrumentos da pesquisa qualitativa, se preocupou em discutir o problema em questão, procurando, também, captar a dinâmica do fenômeno educativo e a realidade temporal e local.

1.4 CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Nesta acepção crítica sobre a pesquisa qualitativa destaca-se a flexibilidade em relação aos objetos, tarefas, realidade temporal e local, entende-se que as proposições das técnicas e instrumentos utilizados são definidas a partir da natureza dos estudos desenvolvidos.

Neste sentido, utilizou-se no processo de construção dessa pesquisa, alguns dos instrumentos investigativos inerentes à pesquisa qualitativa para a construção dos dados, como: a observação em sala de aula, a entrevista semi-estruturada com as professoras e a análise documental através do relatório de desenvolvimento dos (a) alunos (a), feitos pelas professoras no final do ano letivo. Como o acesso aos relatórios das professoras só foi possível no final deste trabalho, os dados inerentes a estes documentos auxiliaram apenas na complementação de informações.

Portanto, esses instrumentos e estratégias de investigação, constituíram-se num recurso essencial para o desenvolvimento de uma análise qualitativa dos dados. E, diante de um contexto específico para uma pesquisa em educação, delimitada à educação da infância, considerou-se no processo de reflexão a natureza dos sujeitos, espaços e metodologias definidos para uma situação de análise qualitativa inerente a dimensão educacional.

A Observação

A observação constitui-se numa estratégia de construção de dados muito utilizada na pesquisa qualitativa, que abre espaços para que o (a) pesquisador (a) estabeleça maior interação com os sujeitos participantes da

pesquisa, facilitando, assim, o diálogo e a reflexão coletiva no campo da investigação.

De acordo com Chizzoti (1995, p. 81),

Um problema de pesquisa não pode [...] ficar reduzido a uma hipótese previamente aventada, ou a algumas variáveis que serão avaliadas por um modelo teórico preconcebido. O problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que se vai definindo e se delimitando na exploração dos contextos ecológico e social, onde se realiza a pesquisa; da observação reiterada e participante do objeto pesquisado, e dos contatos duradouros com informantes que conhecem esse objeto e emitem juízos sobre ele.

Como a observação, nessa pesquisa, efetivou-se mais em sala de aula, construiu-se uma relação de interação entre as professoras e as crianças, com o intuito de compreender a relação da prática destas com as concepções de infância e de educação infantil subjacentes ao conhecimento teórico-prático, percebendo-se, assim, como se manifestam essas questões na prática cotidiana das docentes.

Nesse sentido, a observação desenvolveu-se a partir dos componentes surgidos no dia-a-dia na sala de aula, mediante a interação das professoras com as crianças e através de pontos de reflexão organizados previamente, focalizando o objeto de estudo da pesquisa. Estes pontos constam de dois eixos que serviram como foco da observação, assim sistematizados: ambiente e recursos (materiais, equipamentos na sala de aula e recursos didáticos); atividades educativas (a criança como centro do processo educativo, a ação do cuidar, do educar e do brincar).

A Entrevista Semi-Estruturada

Em consonância com a observação, outra estratégia utilizada na construção dos dados foi a entrevista com as duas professoras. A entrevista semi-estruturada, instrumento metodológico de pesquisa qualitativa, favoreceu uma versão menos imposta, mais autêntica e mais objetiva das informantes, possibilitando à entrevistadora, evitar o exercício de influências aos sujeitos

envolvidos nos processos de investigação. Sendo assim, a entrevista tentou oportunizar às informantes espaços abertos à narração.

A entrevista efetivou-se em espaço extra sala de aula, previamente definido com as docentes, em momentos estabelecidos exclusivamente para a realização da entrevista e, em outros momentos, em conversas visando a complementação de informações.

Mesmo não sendo as entrevistas sistematizadas a partir de questões fechadas, alguns pontos direcionaram a conversa e em alguns momentos estes foram substituídos e ou acrescentados a partir da narração e colaboração de cada sujeito. Desse modo, a entrevista teve como eixos centrais a concepção de infância, a educação infantil e a prática docente, conforme apêndice A.

No tocante à concepção de infância, as questões da entrevista partiram da investigação sobre a compreensão que as informantes expressam sobre: o que é uma criança, suas características de desenvolvimento e aprendizagem, o tratamento da sociedade para com esta criança e seus direitos.

Fazendo uma relação com a compreensão emitida sobre o conceito de infância, prosseguiu-se o diálogo no sentido identificar a posição de cada professora sobre o papel da educação infantil, o atendimento educacional à infância e as peculiaridades da infância nesta etapa educativa. Em seguida, as duas docentes foram interrogadas a partir de pontos mais relacionados sobre a sua prática, buscando-se dialogar sobre as dimensões de educação e cuidado que entremeiam o seu dia-a-dia na educação infantil.

Análise Documental

Após a observação e a entrevista, a construção dos dados para esta pesquisa foi complementada com a análise documental. Nesse caso, as informações foram construídas a partir da análise do relatório de desenvolvimento dos (a) alunos (a), elaborado por cada professora no final do ano letivo.

O referido relatório é um documento (registro no diário de classe) que faz uma apreciação do desenvolvimento das crianças durante o ano e que serve de registro para as informações institucionais da escola.

Trata-se, portanto, de uma fonte primária que requer muito cuidado, uma vez que esta ainda não se constituiu num documento científico. Neste sentido, diz Oliveira (2007, p. 70): “É importante ainda que o leitor (a) entenda o que significa *fontes primárias*, como sendo *dados originais*, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados.”

Essa autora, apoiando-se em Gonçalves (2000) considera que a fonte primária requer uma análise mais cuidadosa, vez que os documentos não passaram, antes, por nenhum tratamento científico.

CAPÍTULO 2

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICA DOCENTE: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (Moysés Kuhlmann Jr).

Estudos vêm sendo desenvolvidos sobre o atendimento à infância e estes têm revelado conquistas significativas, dentre as quais podem ser destacadas a recuperação de documentos políticos, a fixação de direitos fundamentais da criança na sociedade em geral e no campo educacional, bem como o desenvolvimento de propostas de Educação Infantil que contemplam uma nova concepção de infância, nas quais subjaz um entendimento sobre a criança como ser concreto, social e como um sujeito de direitos.

No entanto, no contexto das práticas de educação infantil escolar e não-escolar, ainda existem situações nas quais essas políticas não se efetivam como estão asseguradas em documentos oficiais e como definem as novas diretrizes. Em algumas realidades, o atendimento à infância ainda acontece de forma muito assistencialista e com muitas lacunas sócio-educacionais.

Tendo em vista essas considerações, procurou-se voltar o olhar para a importância das conquistas sociais e políticas inerentes ao atendimento à infância, mas também, para as questões relacionadas às práticas pedagógicas na educação infantil.

A construção dos dados teve como ponto de partida a observação na escola e sala de aula. Articulada a essa observação, utilizou-se mais um instrumento de investigação da prática, a entrevista semi-estruturada com as professoras.

Neste aspecto, é importante destacar o clima de interação que permeou as relações entre a pesquisadora e as informantes durante a investigação. A observação possibilitou entender vivências e interações entre os sujeitos desta pesquisa e pelo fato da entrevista não utilizar-se de questões totalmente estruturadas, com imposição de uma ordem rígida e ter acontecido após a observação, ou seja, após a permanência da pesquisadora na escola, esta, teve muita aceitação por parte das duas docentes, deixando-as à vontade para responder as questões.

2.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

Estudos contemporâneos têm evidenciado um crescente processo de conhecimento da criança em vários campos: o dimensionamento dos estudos psicológicos sobre desenvolvimento infantil, a inclusão da história para o estudo da infância, tendo como referência os trabalhos da história social da criança e da família, da década de 1970 e que até hoje, esse campo da história da infância cresce com repercussões em diversas áreas do saber, Kramer (1995).

Dessa forma, Kramer (*ibid*, p. 271) compreende que concepções “sobre infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social”.

Assim, são diversas as direções de compreensão sobre infância. Diante desse contexto, o significado social e ideológico da criança e o valor social atribuído à infância no campo da sociologia, têm propiciado a compreensão de que a dependência da criança em relação ao adulto é um fato social.

Nesse sentido, a antropologia tem procurado compreender a diversidade e as práticas culturais da infância e a psicologia vem se fundamentando na história e na sociologia, considerando, pois, a dinâmica das teorias e das lutas em defesa dos direitos das crianças, onde muitas questões são evidenciadas quanto à infantilização ou adultilização dos sujeitos. A esse respeito, Kramer (1995, p. 271-272) ressalta:

As crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas condições da sociedade em que vivemos. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança!). Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, *tenho definido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação -, mas entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas* (grifo meu).

Em consonância com a concepção de infância definida pela autora procurou-se, nesta pesquisa, estabelecer uma vinculação com esse enfoque teórico nas reflexões desenvolvidas sobre infância.

As declarações das professoras entrevistadas foram reveladoras de significados e expressaram saberes, experiências e história de vida relacionada à inserção com as crianças e com a educação destas.

No processo de investigação, num breve resgate de sua história de vida, a professora Dália conta que sempre trabalhou com crianças. Nesse sentido afirma: “Sempre lidei com criança, desde pequena eu trabalhava com criança [...], como doméstica, com crianças sendo babá e me apeguei muito com criança e até hoje lido com essa idade gosto muito de criança”.

A professora Hortênsia, mesmo expressando o desejo de passar por outra experiência com outra etapa de ensino (refere-se ao ensino fundamental nos anos iniciais), uma vez que no exercício de sua profissão sempre trabalhou em creche, demonstrou tanto na prática observada como em sua fala muita dedicação e cuidado com as crianças. Ao explicar por que gosta de criança, ela assim se expressa:

Quem é que não gosta de criança!? Trabalhar realmente com criança, não é todo mundo mesmo, mas eu acredito que acabei me identificando, sabe Margarida, a gente vai pegando, vai descobrindo também, porque (pausa) nessa fase que a gente está trabalhando, é a fase de desenvolvimento da criança, a gente convive com ela muita coisa boa, aí a gente acaba gostando da criança.

Percebeu-se que as docentes revelam uma atenção muito especial às crianças, e num sentido geral, nestas afirmações se identificam com a concepção romântica.

Consoante com os estudos sobre a dimensão do cuidar e do educar, em que se evidencia que um número significativo de profissionais reduz o cuidar a uma atividade para atender demandas orgânicas e ao fazer uma relação entre a realidade observada e o sentido do cuidar na educação infantil, percebeu-se que nessa realidade circunstancial, o cuidado se identifica com a relação afetiva das professoras, acomodação à escola e atendimento às necessidades orgânicas, numa relação espontaneista.

Embora esta situação expresse uma relação inerente ao ser humano, vez que a singularidade do ser humano é necessitar de cuidados e por extensão saber cuidar, atualmente, a discussão vai muito além desta conotação simplificada de cuidar, pois de acordo com as novas diretrizes, há uma relação intrínseca entre cuidar e educar. Assim como os (a) educadores (a) infantis precisam de conhecimentos sobre infância, desenvolvimento infantil e prática educativa, do mesmo modo a atividade do cuidar e educar precisa está incluída nesta fundamentação de forma sistematizada e subsidiada.

Segundo Amorim; Yazlen; Rossetti-Ferreira, (1999 *apud* COSTA, 2006, p. 66):

Torna-se então fundamental que o cuidado exija um ambiente adequado que considere as necessidades integrais da criança, respeitando suas peculiaridades, como sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento no contexto mais amplo de sua vida. Os cuidados não podem ser negligenciados, desvalorizados, postergados e tão-pouco reduzidos à satisfação de condições exclusivamente orgânicas na criança. Trata-se de inseri-lo numa rede mais ampla de significações que deve ser estudada, analisada, construída em tempo anterior e presente projetada para o futuro, tendo como objetivo final a melhora da qualidade do cuidado.

Essa concepção sugere um repensar a prática do cuidar na educação infantil, no sentido de que o cuidar seja tratado de forma articulada com as discussões sobre o educar, onde tanto o cuidar quanto o educar sejam vistos como atividades educativas direcionadas às crianças que devem caminhar juntas, mediada por uma ação pedagógica consciente, capaz de

discutir e repensar a questão vinculada à concepção de infância voltada para atender a criança como sujeito crítico.

Quanto à compreensão das professoras entrevistadas, estas expressaram que neste processo de desenvolvimento e aprendizagem, requer cuidados dos adultos com as crianças, destacando a complexidade de lidar com a diversidade de comportamentos. Nesse sentido, afirmou Hortênsia: “[...] agora que também não é um trabalho fácil não! Né, não é fácil! São muitas mentirinhas, vários comportamentos diferentes, que a gente tem de lidar, e saber trabalhar né, porque não é fácil”.

Com essa afirmação, a professora quis assinalar quão grande é a responsabilidade que elas assumem quanto ao desenvolvimento das crianças, destacando os conflitos presentes nas relações de um grupo, pois, como afirma Bujes (2001, p.18):

[...] a responsabilidade pela criança é cheia de conflitos, ela envolve protegê-la do mundo, cuidar para que ela não sucumba aos seus perigos, mas, também, garantir que as novas gerações preservem o mundo que receberam para assegurar que ele e a humanidade sobrevivam; [...] as crianças chegam ao mundo que já está lá, pronto de um certo modo, um mundo que as faz ‘se tornarem gente’[...], é o mundo da cultura (no qual já estão presentes formas de se expressar, tradições, costumes, histórias, objetos, modos de conviver...) [...], a criança trabalha sobre elementos já presentes na cultura de seu grupo de origem.

É preciso, pois, entender as múltiplas e diversas manifestações presentes nas vivências das crianças.

A esse respeito, Zilberman (2003) mediante o desenvolvimento, no campo da literatura, de estudos e reflexões sobre várias imagens construídas no terreno das relações sociais em contextos distintos, bem como das construções e/ou conflitos presentes na realidade em que se materializam essas relações, faz uma reflexão sobre o que representam os conflitos na vida das crianças.

Esses estudos condicionaram-na a reconhecer a intrínseca relação existente entre a concepção de infância com o que os adultos e a sociedade, de forma geral, projetam, em suas representações e sistemas de sentido, sobre a criança. Condicionaram-na, também, a afirmar que a escola desempenha,

nesse contexto, à medida que se depara com os conflitos produzidos nas relações socialmente estabelecidas, mas também no âmbito das relações escolares, a função de introduzir a criança no mundo adulto, mas, ao mesmo tempo, protegê-la do mundo exterior.

Ao analisar essa relação de projeção da imagem da criança construída pelo adulto, Bernard Charlot (1979 apud ZILBERMAN, 2003, p. 20) enfatiza:

Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais.

As falas das professoras entrevistadas expressaram, em geral, o enfoque psicológico. Mesmo tentando fazer uma relação histórica, quando mencionam “tempos atrás” abordam o desenvolvimento cognitivo e afetivo com ênfase para o afetivo. A esse respeito, destaca-se o que disse Hortênsia:

É uma fase (pausa) digamos assim de desenvolvimento, até (pausa) tempos atrás essa era uma fase que a criança ficava com a mãe, mas quando ela vem pra escola também é uma fase de apego, as crianças se apegam muito às professoras que têm uns às vezes que chamam de mãe, mãe isso e aquilo, mas é (pausa). É uma fase que (pausa) como é que eu podia caracterizar (pausa) de (pausa) de aprendizagem também, de mais assim, de movimento da criança, não é aquela fase de desenvolvimento de leitura e escrita que os pais esperam, mas assim, mais afetivo, de descoberta também de curiosidade, né que a criança está passando, e (pausa) desse ingresso também, dessa convivência com as outras crianças (pausa) essa troca de convivência e aprendizagem, e evolução, eu acho que se caracteriza assim [...] mas essa fase mesmo, é uma fase de descoberta, de curiosidade, de movimento, de trabalhar mais isso aí da criança, afetividade (pausa) é (pausa) nesse lado.

Nessa situação, percebeu-se que Hortênsia aborda, principalmente, aspectos psicológicos, mas, também, tentou incluir um enfoque

histórico sobre a infância. Mesmo que não tenha conseguido explicitar com clareza, ela considera a criança um sujeito de interação e destaca o papel que historicamente a mãe tem assumido na educação da infância.

Para Dália, as crianças são diferentes no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois, “a criança sempre nunca é igual, sempre tem uma mais desenvolvida que a outra, né? Eu considero elas como um ser humano que merece respeito e dedicação, não é isso?”

No que concerne à compreensão das professoras, sujeitos da pesquisa, sobre a criança como um sujeito de direitos, especificamente sobre como têm sido tratados esses direitos pela sociedade brasileira e local (cidade de Pau dos Ferros), estas fizeram uma ressalva de forma superficial, explicitando apenas as práticas assistenciais, não apresentando maiores considerações acerca das políticas institucionalizadas de atendimento à criança.

A professora Dália, ao ser interrogada sobre o atendimento das políticas locais voltadas para a infância, destacou:

[...] até que tem uma preocupação com as crianças, porque pelo menos no meio que a gente vive, né? As crianças têm assistência social, recebem (pausa) pessoas além da gente que cuidam delas, como na comunidade que tem as pessoas que cuidam, olham muito para esse lado aí, [...].

Ainda sobre o atendimento à infância no âmbito das políticas públicas, a professora Hortênsia, manifestando dúvidas e incertezas sobre a questão, assim expressou-se:

Não como devia, mas tem né? Pra falar a verdade nós temos, não como devia, porque era para nós termos mais cuidados né? Porque tem essas pessoas né? Essas pessoas maiores, como se diz do poder, olhar mais, mas (pausa) a gente tem que dizer que sim porque se não a nossa cidade vai ficar como, né?

Em se tratando da compreensão sobre os direitos da infância, Hortênsia assim respondeu:

Olha desde que começa no ventre da mãe, na geração ela deve ter seus direitos sim, direitos à maternidade, os direitos que a gente já dá carinho no ventre e quando nasce aí que precisa ter seus direitos, aí que devem ter os seus direitos, não é isso? Deve ter os seus direitos da criança, é em tudo por tudo ela tem que ter, né? Aqui nós temos em nossa cidade, temos o (pausa) conselho tutelar da criança que é muito importante, né?

Desse modo, as professoras manifestaram compreensões sobre infância, mesmo que através de algumas considerações não bem centradas ao tema, elas buscaram dialogar sobre questões como infância, sua experiência com a criança e sua educação, desenvolvimento da criança e atendimento à infância no âmbito das políticas públicas locais.

2.2 CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Quanto à educação infantil, na instituição *lócus* do estudo realizado, constitui-se uma realidade que atende às crianças a partir de dois anos até os cinco anos, ou seja, crianças de creche e pré-escola. Por outro lado, a estruturação do tempo na instituição diferencia-se do que acontece nas creches, vez que as crianças não permanecem o tempo integral na instituição, ficando apenas o turno matutino e saindo, após o almoço, o que reduz significativamente o tempo de convívio na instituição, com as outras pessoas fora da família, com os objetos e espaços diferentes.

Esse quadro aponta uma realidade em que as relações com a família permanecem sendo a de maior tempo para essas crianças e, conseqüentemente, a instituição de educação infantil precisa assegurar um ambiente de relação com a família, constituindo-se num espaço de enriquecimento para as crianças, no sentido de respeitar valores e culturas, ampliar experiências e conhecimentos que as crianças constroem no seio de sua família, criando novas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças através de um ambiente de cuidado e de educação.

Na visão da professora Hortênsia:

Educação infantil. Infantil é relacionado à criança, esse (pausa) essa educação, essa atenção maior, que há

com as crianças nessa faixa da vida, que é uma educação que começa desde casa, na escola a gente vai só ampliar, aperfeiçoar, e é isso, a educação é você ingressar a criança na sociedade, é trabalhar também na escola, movimentar, explorar um pouco isso aí que tem cada criança, é isso e desenvolvimento [...].

Esse pensamento identifica-se com a compreensão de que a educação infantil assume a função de complementação da educação que as crianças têm na família. Por outro lado, assim como na prática observada, não percebeu-se, nos depoimentos das professoras informantes, uma ação sistematizada de integração da escola com a família e com a comunidade para oferecer uma prática integrada que atenda ao desenvolvimento da criança, mas presenciou-se que normalmente as professoras conversam com algumas mães quando estas vêm deixar ou receber as crianças na escola, quase sempre são as mães que fazem recomendações quanto aos cuidados orgânicos, especificando o estado de saúde das crianças.

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), esse contato entre família e educador (a) é uma questão fundamental, portanto deve sempre acontecer. Esses contatos informais oportunizam um conhecimento progressivo desses agentes educadores da criança e estabelece um clima de segurança entre os pais e as mães e até as próprias crianças percebem que essas pessoas adultas estão conversando significativamente sobre elas.

Na tentativa de compreender como se dá a relação da prática com a família, dentre outras questões, interrogou-se sobre como a professora Dália faz para conhecer as famílias de seus (a) alunos (a) e ela disse:

O que eu faço para conhecer a família das crianças, na chegada da escola chamo o pai ou a mãe, a pessoa responsável que vem deixar o seu filho e converso com eles, para que eles tenham um acompanhamento em casa com seus filhos, que se for assim melhora, né? A aprendizagem da criança (pausa) ajudando ao professor e ao aluno também, não é isso?

E, ao ser interrogada sobre o seu conhecimento da realidade profissional e cultural das famílias, Dália respondeu:

Tem algumas crianças que eu conheço a realidade cultural de algumas, né? Tem uns (referindo-se aos pais) que são pedreiros, marceneiros, outras (referindo-se às mães) crochezeiras, manicura e assim vai levando. É o conhecimento que eu tenho sobre eles é esse aí, não vou muito à frente, não tenho muito contato, né? O maior contato que tenho com eles é na escola mesmo, quando vai deixar seu filho, mas têm deles que têm sua vida própria, vive mais ou menos, né? Tem uma delas que dá para levar a vida mais ou menos com o seu filho, né?

A esse respeito, Hortênsia expressou sua relação cotidiana com as famílias, que acontece de forma bem sistemática. Por residir no mesmo bairro desde criança, esta conhece os costumes da comunidade e conhece as famílias das crianças, onde mantém contato permanente com estas. Nesta perspectiva ela afirma:

É, porque tem essa facilidade de ensinar aqui no bairro, das crianças serem todas daqui, a gente aqui no bairro é bom, que quase todo mundo, conhece todo mundo, a gente conhece a realidade de cada um, isso é muito bom, é muito positivo para o professor trabalhar, porque a gente procura ajudar, e como são todos conhecidos, quando eu vejo que não está dando certo, aí eu vou mesmo fora do horário de aula, eu vou até a casa dessa criança, todas as mães e os pais delas eu conheço, aí sempre é essa conversa, as vezes as mães delas também procuram a gente, porque as mães as vezes criticam quando as crianças não fazem isso, mas também elas elogiam, quando percebem o avanço, elas também elogiam, e muitas vezes quando não é um avanço para a mãe é para nós.

A referida professora focalizou, também, a necessidade de se ter uma atenção voltada para as etapas de desenvolvimento da criança, visando a atender as peculiaridades da infância e enfatizou a necessidade da instituição escolar promover a continuidade da educação da criança, que foi iniciada e continua sendo constantemente construída em família. Pois, segundo Hortênsia:

[...] essa educação, essa atenção maior, que há com as crianças nessa faixa da vida, que é uma educação que começa desde casa, na escola a gente vai só ampliar, aperfeiçoar, e é isso, a educação é você ingressar a criança na sociedade, é trabalhar também na escola, movimentar, explorar um pouco isso aí que tem cada criança [...].

Para a professora Dália, esta etapa de ensino precisa ser de qualidade, onde os professores precisam desenvolver uma metodologia adequada e quanto a esta situação afirmou:

Educação infantil na minha concepção é o professor ter os cuidados de qualidade de ensino para a criança, para fazê-lo um cidadão de bem, [...] E (pausa) eles saberem (pausa) para eles saberem o que é educação tem que saber os seus objetivos. Saber como vai passar, repassar para a criança aquela educação, não é isso?

Desse modo, ao defender uma educação de qualidade para a infância, ela enfatiza a relação da educação com a criança, o sujeito social e a escola como espaço social que deve contribuir para a formação deste sujeito. Com isso, ela ressalva o papel do (a) professor e a especificidade deste (a) na educação infantil, que necessita saber exercer sua profissão atendendo às exigências para ser um educador (a) em âmbito geral, como a necessidade de atender especificidades e situações inerentes à peculiaridades da infância.

Segundo Angotti, (2006 p. 25):

Olhar a Educação Infantil, enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças entre 0 e os 6 anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências, vivências... em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade.

Essas afirmações tornam clara a intenção de defender uma educação infantil voltada prioritariamente para a criança. Nessa concepção, a professora de educação infantil deve ter uma compreensão de criança integral e real, considerando todos os aspectos inerentes à constituição de uma criança concreta num contexto social e cultural, buscando através da ludicidade concretizar a dimensão de cuidar e educar, onde o corpo deve ser valorizado não só através das práticas de cuidado alimentar, higiênico e desenvolvimento

físico, mas que por meio das brincadeiras sejam valorizadas expressões, valores culturais, princípios de liberdade, prazer e autonomia.

Portanto, as atividades educativas na instituição de educação infantil não devem prescindir de seu recurso principal que é a brincadeira.

Segundo Marcelino (1997 *apud* ANGOTTI, 2006, p.108),

O tempo e o espaço dos jogos e das brincadeiras na vida das crianças é responsabilidade não só das famílias, mas também das instituições escolares. A escola pode contribuir muito para o resgate do lúdico na infância, deve haver nela um trabalho educacional que possibilite o aprendizado e o desenvolvimento infantil explorando, por exemplo, jogos, cantigas e brincadeiras com movimento, para tornar o processo ensino-aprendizagem não só mais agradável como mais eficiente.

Sendo assim, o brincar constitui-se numa atividade fundamental na educação infantil que se concretiza como uma forma das crianças se relacionarem com o mundo, os objetos, as pessoas adultas e com a sua cultura. Desse modo, a professora da infância nas suas ações do cuidar e educar precisa compreender as condições e desafios inerentes ao nível de desenvolvimento e interesse das crianças, de modo que se possa construir uma relação de interação através do lúdico.

Nesta concepção o lúdico e a linguagem são expressões de desenvolvimento da criança. A esse respeito, Vigotski (1998) enfoca a brincadeira como uma atividade lúdica que requer uma compreensão de regras por diferentes níveis. Nessa abordagem, constata-se que a princípio, quando bebê, os objetos têm uma força motivadora inerente com o desenvolvimento da esfera cognitiva, à medida que a criança cresce, os objetos vão perdendo sua força determinadora e a linguagem começa a se desenvolver colocando o significado das coisas como peça principal de suas atenções.

Assim, a brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, proporcionando a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual.

O jogo é uma atividade básica no processo de formação da criança, pois através deste a criança demonstra a consciência que possui das regras e dos valores de convívio com a realidade, reelaborando-as

criativamente, combinando-as entre si e construindo com elas novas possibilidades de interpretação do real.

A experiência estética, também, deve ser incorporada à discussão das teorias do desenvolvimento, pois pode contribuir para superar a concepção que impõe a estrutura e funcionamento do mundo externo sobre a consciência dos indivíduos sem a preocupação de transformação da realidade.

Mesmo diante de algumas críticas atribuídas à teoria de Piaget, é perceptível a grandeza da contribuição desta abordagem para a compreensão do sujeito, que é visto como biológico, mas, que tem suas relações de desenvolvimento interligadas às relações do contexto social.

Ramozzi-Chiarotino (1988), enfatiza, consoante com os resultados obtidos mediante a realização de estudos sobre a Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget, que o conhecimento representa os conceitos que implicam na ação do sujeito sobre o meio, através da estruturação do vivido e da assimilação.

Nessa acepção, são abordadas as características genéticas da criança e esta é entendida como um sujeito psicológico que está em permanente interação com o meio, estruturando-se, mediante a vivência de processos permanentes de assimilação e acomodação.

O estudo sobre o desenvolvimento mental da criança foi uma grande contribuição de Piaget, que, em parceria com Inhelder (2003), através da obra “A psicologia da criança”, destaca os fatores estabelecidos para a evolução mental.

Os fatores para o desenvolvimento mental são os seguintes: o *crescimento orgânico* e, especialmente, a maturação, que abre novas possibilidades, constitui condição necessária do aparecimento de certas condutas, mas contando com as influências do meio físico ou social; a *experiência* adquirida na ação efetuada sobre os objetos, por oposição à experiência social a partir das experiências *física e lógico-matemática*; as *interações e transmissões sociais*, onde a socialização é uma estruturação, para a qual o indivíduo contribui tanto quanto dela recebe considerando-se a assimilação ativa da criança e a necessidade de instrumentos operacionais adequados; a *equilíbrio*, onde a explicação do desenvolvimento deve tomar

em consideração as dimensões ontogenética e social, sendo que numa ou noutra a questão central é a do mecanismo interno de todo construtivo.

Outros aspectos, igualmente importantes para a compreensão do desenvolvimento mental da criança, são abordados por Piaget, em sua teoria através da compreensão de níveis de desenvolvimento como formas de incorporação sucessivas da percepção, desde os movimentos mais elementares às operações superiores.

Reflexões sobre o desenvolvimento da criança mostram a importância da concepção psicológica do desenvolvimento mental, que define a criança como um ser histórico-cultural, capaz de “ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento”, (VIGOTSKI, 1998, p.36). O autor concorda que no início do desenvolvimento da criança a inteligência prática seja inerente a todo ser humano, mas se preocupa com o perigo dos psicólogos utilizarem esta compreensão desvinculando-a da realidade objetiva de cada sujeito e de cada situação.

Nesse sentido, considera Vigotski (*ibidem* p, 32-33):

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função *organizadora* específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento.

A fala e a atividade prática são, pois, nessa ótica, duas atividades independentes de desenvolvimento, mas é no processo de convergência destas que o desenvolvimento intelectual se configura de significado e dá origem às características próprias do humano.

Sobre a interação social e a transformação da atividade prática, Vigotski (1998, p. 33) afirma:

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àquele dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se,

assim, o uso de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores.

Mediante essas formas caracteristicamente humanas, a criança começa a controlar o ambiente com ajuda da fala antes mesmo de controlar seu próprio comportamento.

Como se sabe, as relações sociais são básicas no processo de desenvolvimento do ser humano e “o desenvolvimento cultural da criança é o processo pelo qual ela deverá apropriar-se, pouco a pouco, nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas” (PINO, 2005, p.152). Considerou-se que essa relação com o ambiente social e com a construção cultural foi revelada na fala da professora Hortênsia, principalmente no que tange o processo de aquisição dos signos, quando esta explicitou:

[...] na escola, movimentar, explorar um pouco isso aí que tem cada criança, é isso desenvolvimento, e quanto assim na escola, essa faixa etária a gente não explora, trabalha também, mas não explora tanto a leitura escrita, mas também não pode deixar de lado, por ser pequeno, dizer que não sabe de nada que é completamente errado, porque são uma malinha de surpresa, uma caixinha de surpresa, é uma riqueza, quando você começa a conversar e tem uma facilidade também de aprender, até mesmo, eles já vem de casa, já pergunta como escreve o nome do pai, da mãe, dos irmãos, tem uma sede pra escrever, o contato com a leitura, porque eles já vivem com esse mundo letrado, desde cedo já convive, vê as revistas, os irmãos, as televisões, os anúncios eles sentem desde cedo essa necessidade, essa vontade de ler, né e gosta dos livros, eles demonstram um interesse assim pelos livros, que é interessante, um manuseio que a gente em casa não quer dar porque vai rasgar, mas eles já demonstram esse interesse pelos livros, ler as gravuras é muito interessante.

Diante dessa afirmação, entendeu-se que a professora tentou fazer uma relação do seu fazer pedagógico com o nível de sua turma, evidenciando que pelo fato de sua turma ser constituída de crianças pequenas (três e quatro anos), não é sua proposta ensinar a ler e escrever no molde escolar, ou seja, trabalhar os signos. Essa atividade está sempre presente no cotidiano escolar embora de forma relacionada às possibilidades da turma, pelo fato das

crianças estarem constantemente querendo escrever, uma vez que estas já trazem algumas percepções adquiridas na sua cultura eminentemente letrada.

Já a professora Dália, ao falar sobre a educação infantil apresentou as condições das instituições e, especificamente, falou sobre a sua realidade, destacando o espaço de sala de aula, equipamentos e recursos didáticos como insuficientes, pois como fora ressaltado no início deste trabalho, a instituição de educação infantil *lócus* deste estudo precisa de melhores condições materiais e organização do ambiente.

Desse modo, quando se refere ao funcionamento da instituição, Dália fez a seguinte declaração: “Olha, é o seguinte, professora, as escolas numa parte ela está indo bem. Mas outra parte falta muita coisa, porque o espaço, por exemplo, que não temos (pausa), as escolas sempre são pequenas”.

Continua a professora: “Não é adequado, o espaço (pausa) às vezes falta material didático também, mesa, cadeira, para as crianças ficarem a vontade, e (pausa) pra gente chegar lá, né? Precisa ter um grande esforço.”

E, quando interrogada sobre como tem se efetivado o atendimento educativo na instituição diante desse quadro apresentado, respondeu: “O que eu faço, o que chega no meu alcance. Por exemplo, trabalho com material de sucata, levo a criança para o pátio, a gente faz umas atividades de recreação, entendeu? Tem um jogo de cintura, né?”

Acerca dessa questão Oliveira-Formosinho (2007) ao discutir sobre pedagogia (s) da infância destaca a pedagogicidade² do espaço e dos materiais. Nesse sentido, ressalta que muitas são as respostas sobre as questões dos materiais e espaços referenciados na pedagogia da infância desde Maria Montessori a Malaguzzi, entretanto, ela também constatou que essas tendências defendem uma idéia em comum: a aprendizagem é sempre situada.

Assim, para Oliveira-Formosinho (2007, p. 22):

Um dos maiores desafios perante os quais nos colocou a pedagogia da infância provém de ter mostrado que a construção do conhecimento pela criança necessita de um

² Refere-se à vinculação que o ambiente de sala de aula exerce em relação à prática pedagógica na infância.

contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação.

A mesma autora destaca o que disse o grande educador brasileiro Paulo Freire (1997), durante o período em que esteve à frente da Secretaria da Educação do Município de São Paulo e ao visitar escolas da rede pública municipal, quando constatou a realidade de abandono em que se encontravam os espaços educativos: há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

Ainda sobre essa temática Oliveira-Formosinho (2007, p. 22-23) descreve outro episódio vivenciado por Dewey:

Em 1902, ao percorrer as lojas de material escolar, de Chicago, tentando encontrar mesas e cadeiras que satisfizessem as necessidades das crianças, sob os pontos de vista artístico, higiênico e educativo, Dewey teve grande dificuldades em encontrar aquilo que procurava. Um comerciante respondeu-lhe: 'Receio bem não ter o que vocês desejam. Vocês querem carteiras onde as crianças possam trabalhar, todas estas são para ouvir'. Dewey comenta que isso resume toda a história da educação tradicional, uma educação na qual tudo foi concebido para pôr as crianças a ouvir.

Por fim, comenta esta autora (*ibidem*, p. 23): "Medeia quase um século entre esse episódio da vida de Dewey e o episódio da vida de Paulo Freire, mas ambos reconhecem a importância do contexto físico na pedagogia adotada".

E, para reforçar a importância do contexto físico, do espaço e arquitetura da sala de atividades, espaço do recreio, da escola e do espaço envolvente, Oliveira-Formosinho (2007) apresenta alguns exemplos de modelos pedagógicos que se preocuparam com a arquitetura do espaço educacional: o ambiente escolar proposto por Maria Montessori, os modelos arquitetônicos de Froebel, a integração dos espaços educativos interiores e exteriores de Margaret Macmillan, a pedagogia da escuta de Reggia Emília.

É fato, pois, que o espaço físico deixa transparecer a pedagogicidade, mas isto é apenas um dos aspectos dessa pedagogicidade, ele por si só não é suficiente para caracterizar um contexto educativo. A escola

em geral e a educação infantil se constituem de uma relação muito complexa que envolve diversos atores e diversas condições. Para Oliveira-Formosinho (2007, p. 23), “Uma escola é um contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos em interdependência com o contexto que constroem intencionalidade educativa”.

2.3 DECLARAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE SUA PRÁTICA

Zabala (1998, p.16) referindo-se à configuração da prática educativa, afirma:

Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc.

O mesmo autor chama a atenção para não se desenvolver uma postura analítica da prática educativa isolando aspectos por si mesmos, e sem relação entre todas as variáveis. Desse modo, afirma Zabala (*ibidem*, p.16-17):

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microssistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc, onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm.

Então, essa concepção apresentada por Zabala significa entender que a prática das professoras, sujeito deste estudo, deve ser refletida dentro de uma compreensão de que a ação educativa está inserida dentro de um conjunto de fatores integrados entre si, desde a definição de processos

educativos à definição de espaços, relações sociais e educativas, recursos didáticos e condições efetivas de desenvolvimento desta prática.

As posições apresentadas pelas professoras expressam essa complexidade de fatores. A professora Dália em sua fala durante a entrevista quando se referia ao atendimento que a escola presta às crianças na educação infantil, destacou o problema da falta de espaços e material adequados para o desenvolvimento das atividades educativas, relacionando alguns problemas de sua prática a essa falta de estrutura material.

Assim, Dália mencionou o imediatismo que circunda a sua prática acompanhada de vários problemas e circunstâncias que intervêm e ou dificultam o desenvolvimento de uma nova prática que venha atender às necessidades das crianças e as características educativas peculiares desta fase de desenvolvimento das crianças, ao afirmar:

Você faz um plano de aula, você chega lá muda, porque uma criança, a gente nota que a criança não gostou bem daquela aula que a gente vai trabalhar, aí a gente imediatamente muda, quer dizer, que a gente tem que ter o jogo de cintura para agradar a criança e fazer com que a criança tenha um desenvolvimento melhor.

Mesmo não explicitando, em sua fala, uma proposta de trabalho sistematizada ou uma reflexão sobre a realidade na qual está inserida sua prática educativa e não apresentando um projeto coletivo de intervenção neste contexto escolar para a superação de alguns problemas, Dália por outro lado, tentou expressar uma compreensão de educação e cuidado da criança, vez que a reconhece como centro de desenvolvimento da prática educativa.

Ao ser interrogada sobre o seu papel como professora, Dália respondeu:

Para termos uma boa prática pedagógica, precisamos de espaço como já falei, uma boa biblioteca, que nós não temos, professores bem informados, é (pausa) professor também ter um bom acompanhamento de supervisor, de planejamentos, sempre ter aqueles encontros que sentimos muita falta desses encontros que nós não temos, nós não temos então isso que nós precisamos para ter uma boa qualidade, um bom ensino também, né? Para que a criança se saia melhor né? Porque se o professor não tem um acompanhamento (pausa) do

mesmo jeito que a criança precisa de acompanhamento, o professor precisa mais ainda, que é para repassar, levar(pausa) como é que eu quero dizer (pausa) é (pausa) ter o que repassar para a criança, né?

Nessa fala, a professora, mais uma vez, ressaltou a necessidade das condições materiais, acrescentando a falta de uma biblioteca em sua escola, a falta de informação das professoras, a falta de uma assessoria pedagógica que oriente uma ação coletiva e integrada na escola e a necessidade de qualificação das professoras.

Já a professora Hortênsia falou sobre a sua prática, enfatizando atividades peculiares a esse nível de ensino, como: o desenho, a brincadeira, o relacionamento com as crianças, destacando o papel de uma professora de educação infantil nesse processo de interação com as crianças:

[...] cada um trabalha para facilitar esse trabalho, referente a cada conteúdo, com atividades para cada faixa etária, para respeitar também esse lado, porque aqui tem uns de 02 anos, 02 anos e seis meses, os que vêm chegando agora, aí é um tumultuar e quando faz uma atividade escrita, a gente também tenta atender esse lado aí, que já tem, eu estou falando por mim, também porque tem aquela criança que quando pega uma atividade ela rasga, tem aquela outra que pinta assim maravilhosamente bem, já tem aquela que é só no cantinho, a gente valoriza aquela que pintou e valoriza também aquela, e vamos buscar não de uma forma direta, mas procurando saber porque aquela criança quando pega aquela atividade ela rasga, conversa, descobre e ao mesmo tempo que a gente observa isso é tentar a resolução do problema e vencer essa dificuldade, e eu já consegui isso, quando a criança pegava e rasgava, descobri porque (pausa) aí é bom, é uma fase assim de muita descoberta (pausa) para a gente, vai aprendendo (pausa) tem uns também que se apegam logo a gente, que quer ir até pra casa com a gente, mas a gente procura fazer o melhor, minha parte, eu tentando buscar, tentar resolver esses problemas, tentar buscar, tentar ajudar, porque se eu fechar os olhos para isso, essa criança não vai avançar em nada, porque as vezes por um desenho você não está desenvolvendo ali somente a parte escrita, está incluído o seu psicológico, você vê, até estuda a criança através do desenho, o seu comportamento, e também uma coisa que a gente faz, observar, uma semana, a gente observa, eu faço isso, observo pela maneira de brincar, o comportamento de se relacionar em grupo, porque tem criança, que gosta muito de ficar só, de brincar só, tem aquelas outras que só se sentem melhor se tiver em grupo, eu só não encontrei ainda uma forma de evitar assim, os atritos, os empurrões, as tapas, mas é bem

interessante, a gente tenta respeitar esse lado, cada particularidade atender cada uma, da melhor maneira, também de acordo com as condições que a escola oferece.

Nessa fala, Hortênsia, inicialmente, mencionou o seu papel como professora incluindo caminhos seguidos na sua prática para atender as especificidades das crianças, referindo-se às crianças com diferentes idades e interesses. Nessa perspectiva, conseguiu demonstrar a importância da profissionalidade para o (a) educador (a) infantil.

Acerca da profissionalidade, Angotti (2006, p. 19), afirma:

A definição de uma profissionalidade para os educadores infantis deverá considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil, promovendo uma articulação possível entre o cuidar e o educar. Explicando melhor, a profissionalidade dos educadores infantis deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos.

Desse modo, compreendeu-se que a fala anterior da professora Hortênsia, evidenciou certa sensibilidade quanto à compreensão do universo infantil ao ressaltar a diversidade e espontaneidade das crianças em sala de aula, quando, por exemplo, ela indicou que em alguns momentos as crianças não querem fazer determinadas atividades, ao mesmo tempo ela expressou sua atitude diante destas situações, afirmando que às vezes aceita e compreende as reações das crianças como próprias desta fase, por outro lado, em outros momentos tenta reagir, buscando convencê-las a realizarem as atividades, enfrentando esses conflitos na tentativa de buscar soluções.

Para Prado (2005), todos estes movimentos, gestos diversificados e espontâneos das crianças compartilhados ou não pelos adultos se configuram no verdadeiro sentido da relação infantil com o mundo adulto, numa construção cultural, com atitudes de oposição, contraposição e complementação, numa demonstração própria das relações de tensões e de confrontos presentes na vida dos próprios sujeitos.

Segundo Angotti (2006, p.19):

O período da infância é sim uma etapa singular da vida do ser humano, momento mágico, único de desenvolvimento e para tanto deve estar planejado, estruturado.

Aceitar e entender a criança em seu estado de ser e de vir a ser exige um significado absolutamente novo para o conceito de infância, bem como em relação às *práticas didáticas, pedagógicas até então oferecidas, redimensionando-as até mesmo enquanto condição de defesa e preservação da natureza infantil (grifo meu)*.

A autora defende, então, uma postura definida na profissionalidade dos (a) educadores (a) da infância, no sentido de se considerar a ludicidade fundamental na natureza da criança, entendida como condição básica para promover o desenvolvimento infantil, a fim de atender a perspectiva de liberdade, prazer e do brincar. Nesse sentido, Angotti (2006, p.19) afirma:

É primordial a presença de profissionais que possam povoar as instituições infantis na condição de educadores e não meros funcionários, de terem formação específica para fundamentar e definir um novo fazer educacional, uma nova profissionalidade, que possa atender ao ser criança provendo e promovendo seu processo de desenvolvimento ao implementarem os princípios norteadores que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [...]. Tais Diretrizes, dada a sua definição de caráter mandatório, deverão ser respeitadas em âmbito nacional por todas as instituições de Educação Infantil.

Os fundamentos norteadores institucionais da educação infantil em âmbito nacional que estão sistematizadas sob a forma de princípios, assim estão explicitados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasil, (1999):

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

a) Princípios Éticos de Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Ainda durante a entrevista, Hortênsia informou sobre como se efetiva, em sua prática a dimensão do cuidar e educar:

O cuidar já vem à questão de muita atenção com eles. Quando a gente vai planejar, eu! Já tem a questão, até mesmo de uma brincadeira, onde se envolve todos, e se preocupar para não se machucar, e a atenção que a gente dá, ta ali observando, e o educar e aplicar os conceitos da primeira aprendizagem, que a questão de conceito que eles têm de escrita, de leitura, começando desde cedo, educar também a questão social, da convivência, de (pausa) Manuseios (pausa) da convivência entre eles, a educação de modo geral, trabalha os movimentos, e os valores, engloba tudo isso aí, como a gente faz, tanto através de atividades escritas em papel como através do lúdico, porque é fundamental na educação infantil. Fundamental porque a criança nessa faixa, o interesse é pouco, a gente tem que ser criativo (riso) para se tornar esse educar uma forma prazerosa.

A professora também reconhece a importância da formação continuada ao ressaltar a necessidade de sua constante atualização, não se distanciando das questões aqui refletidas através de Angotti e definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Desta forma, Hortênsia declarou o seguinte:

[...] o trabalho do professor, o estudo, não é só na sala, em casa você pode estudar, aí assim, eu estou também trabalhando com a criança, com essa faixa etária, mas eu ainda sinto sede, vontade [...] de me aperfeiçoar mais, quando eu vejo uma revista, alguma coisa da educação infantil, eu já me interesso, sabe, eu tenho muita vontade, muita vontade mesmo, aí eu queria me aperfeiçoar mais para poder com certeza fazer um melhor trabalho, por que (pausa) professora não pode ser acomodada, e pra essa faixa etária você tem que ter muita criatividade, saber resolver uma situação, porque com um adulto é diferente, às vezes o professor tem determinadas reações, comportamento diante de uma situação, ou seja, manda chamar o pai, vai para a secretaria, não era assim antigamente, mas com a criança de 03 anos eu não posso fazer isso, aí é assim, eu sinto falta desse

treinamento [...], mas estudo nessa área para ter uma prática melhor, porque eu quero melhorar, eu sinto que ainda preciso melhorar muito, porque trabalho com o movimento da criança, com a oralidade, trabalha até o desenvolvimento físico dela também, aí eu acho que precisa aperfeiçoar mais.

A professora Hortênsia expressou o desejo de continuar sua formação, de vivenciar outra prática com outros níveis de ensino. Por outro lado, também, assumiu que há certo comodismo de sua parte por ainda não ter procurado fazer uma pós-graduação ao afirmar:

:

[...] comecei a trabalhar como professora, foi só na educação infantil, é bom, às vezes a gente até se acostuma e também a cada tempo a gente vai renovando, a gente vai aprendendo coisas novas, mas eu tenho desejo de trabalhar também com outras séries, tenho vontade [...], essa vontade que eu tenho de estudar que por parte também essa culpa é minha, comodismo também, sou um pouco acomodada.

As professoras ressaltaram os principais problemas inerentes a sua prática. Dália revelou que uma de suas principais dificuldades é a falta de uma pessoa que colaborasse em sala de aula,

O que eu encontro de mais dificuldade na minha prática em sala de aula, é na hora das atividades que a minha turma é de 24 alunos, eu me sinto, muito só, para transmitir para eles, de ir olhando a atividade de um, a atividade do outro, que tem que ser atividades diversificadas, aí então eu necessito muito de uma auxiliar, eu não tenho, aí é a hora que eu sinto mais dificuldade na sala de aula, é essa daí.

Já Hortênsia ressaltou a dificuldade de lidar com as questões de relacionamento entre as crianças, a responsabilidade quanto aos riscos que podem acontecer com estas, bem como, também, a falta de recursos materiais para efetivar melhor o seu trabalho pedagógico. Assim expressou-se:

Eu na minha sala, eu ainda não encontrei uma forma de evitar esses atritos entre as crianças, porque quando se tem muita criança corre o risco de cair, de se machucar, essa é a maior dificuldade que encontro, e também alguns recursos, a falta de recursos, ele influencia muito para o bom ou mau trabalho do professor.

Quanto à relação que elas fazem da cultura das crianças/famílias com as atividades educativas, foi feita a seguinte interrogação: Nas suas atividades, você leva em consideração a realidade cultural específica de cada criança? E elas responderam:

Sim, muitas né? Muitas que levam sua realidade para a sala de aula, leva em consideração sim, até eu boto eles para fazer atividades dizendo respeito, assim (pausa) como é que eu quero falar, é (pausa) sobre a vida, o trabalho do pai, da mãe, o que eles têm para dizer, falar desenhar ou escrever àqueles que já sabem juntar as sílabas, que eles lêem, eles lêem né professora, o que eles escrevem ta certo, né? Muitas fazem alguma coisa e dizem, olha tia é meu pai, faz isso e isso e minha mãe faz isso e isso, sempre eles têm essas atividades, para passar melhor esse conhecimento, que traz de casa para sala, né? (Dália).

É a gente procura, ta tentando fazer isso ai, está sempre buscando assimilar as atividades a cultura e o ritmo de aprendizagem de cada um, porque o ritmo de aprendizagem de cada um está envolvendo a cultura de cada criança (Hortênsia).

O que se constatou em verdade, foi uma postura significativa de identidade das professoras com a realidade e vivência das pessoas do bairro, porém falta-lhes a sistematização de um projeto coletivo que envolva a participação das famílias e/ou das crianças, no sentido de serem, também, participantes ativos nas definições pedagógicas.

Na investigação sobre o que as professoras fazem para atender aos interesses próprios das crianças, buscou-se identificar o que as crianças mais gostam na opinião das professoras e elas afirmaram:

Ah! Elas gostam de brincar, gostam muito quando a gente faz os jogos e tem as brincadeiras com regras e ao ar livre, eu vou orientando o contato com os outros colegas, elas gostam muito, e as vezes em casa eu digo, brincar porque pode ser que em casa passe mais tempo assistindo televisão, né? Aí eu até trouxe o DVD para cá, e no momento ainda estou para passar na hora do intervalo, tem uns DVDs variados, ficaram pouquíssimos para assistir, os outros correram para ir brincar, aí eu percebi isso aí, em casa eles passam muito tempo assistindo televisão, porque a mãe está ocupada com muita coisa e não quer que a criança vá correr, ele estando ali, está quieto (Hortênsia).

Varia muito, porque cada uma tem seu modo de ser diferente, né? Umas gostam de brincar, de correr, brincar com terra, com areia, outras gostam muito de pintar, desenhar, gosta também... outros gostam muito de folhear livros, de histórias, varia (Dália).

Em seguida, investigou-se sobre a brincadeira e, considerando-se que as duas informantes reconhecem que a brincadeira é uma das principais atividades das crianças, procurou-se saber se elas utilizam a brincadeira como um recurso educativo, então elas disseram o seguinte:

Tem o momento, olha na sala de aula tem o momento das brincadeiras, o momento de leitura e o momento de escrita, então a gente, divide esse pouco tempo que a gente tem em sala de aula que é pouco tempo, só são 4 horas, mas a gente divide os momentos, tem os momentos de brincadeiras, os momentos de leituras, os momentos de escrita (Dália).

Quero trabalhar para que elas se desenvolvam, eu faço isso, tanto eu deixo eles brincarem, deixo eles brincarem, vou coordenando essas brincadeiras, é como eu disse, tanto tem as com regras como as livres, porque até mesmo nas brincadeiras livres, a gente observa o comportamento como é daquela criança, até das habilidades futuras, porque tem uns que só querem brincar querem brincar de casinha, cuidar, outros só querem ser policial, sabe? Aí nas brincadeiras eu percebo que eu não tenho um maior aprofundamento para analisar isso aí, mas é a vontade deles de ser isso aí, quando crescer. Porque, tem aqueles que só querem brincar cuidando da casa, e tem aqueles que só policial, aquela que quer (pausa) ser (pausa) ter um computador, porque computador hoje pra eles não é coisa distante não, sabe? Quer ter um computador pega o caderno às vezes é um computador, abra assim é um notebook, embora que não fale, não tem essa linguagem de falar o notebook é isso aqui, mas já quer um computador, quer isso, quer aquilo, aí eu trabalho isso aí também, porque é lúdico tem que tá presente na educação infantil, e as pessoas, algumas que não entendem diz assim: valha essa creche só faz brincar, não entendem eles que esse brincar é uma aprendizagem, e o lúdico faz parte, porque nessa faixa etária, não sei nem se eu devo generalizar, mas o interesse delas dura pouco em determinadas atividades, ou seja, você tem que está sempre inovando, porque se você for só para brincar, eles cansam, se for atividade escrita também, se for falatório, aí a gente tem que está sempre inovando, e a brincadeira acho a brincadeira assim essencial nessa parte da educação infantil (Hortênsia).

Nessas condições, em suas falas, as professoras revelaram que a brincadeira é uma ação presente na vida das crianças, que elas a utilizam em sala de aula, mesmo assim, estas não demonstraram um maior aprofundamento teórico quanto à capacidade de a criança representar e simbolizar a realidade através do brincar, inclusive Hortênsia expressou sua necessidade de se aprofundar nesta abordagem.

Associada a esta a reflexão, destaca-se uma reflexão de Freire (1983, p. 25) que revela: “Quando uma criança brinca, joga ou desenha, ela está desenvolvendo a capacidade de representar³, de simbolizar. É construindo suas representações que as crianças se apropriam da realidade.”

Percebeu-se que a compreensão de infância, criança e desenvolvimento, na visão das professoras tem se associado ao pensamento atual de pensar e agir em relação à criança pequena, mas ainda de forma restrita, necessitando de um maior aprofundamento sobre a questão. Isso vem justificar a ausência de uma política de formação continuada para as professoras, o que está se refletindo no funcionamento mais eficaz na prática, interferindo, no sentido de atender ao que define o novo modo de pensar sobre a infância e a educação infantil.

³ A propósito de representação ver Piaget e Inhelder, *Psicologia da Criança – Função Semiótica*.

CAPÍTULO 3

DESENVOLVIMENTO INFANTIL, A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
DAS CRIANÇAS E A PRÁTICA INVESTIGADA

A experiência de conhecer crianças pequenas é muito interessante. Elas demonstram agir com inteligência e chamam nossa atenção pelas coisas que fazem, pelas perguntas que nos trazem. Desde seu nascimento, o bebê é confrontado não apenas com as características físicas de seu meio, mas também com o mundo de construções materiais e não materiais elaboradas pelas gerações precedentes, das quais, de início, ele não tem consciência. Essas construções comportam dimensões objetivas (formas de organização social, de atividade ou de trabalho, ferramentas ou obras) e dimensões representativas, codificadas especialmente pelas palavras das línguas naturais, plenas de significações e de valores contextualizados (Zilma Ramos de Oliveira).

A psicologia tem construído, historicamente, concepções diversas e, em seu arsenal teórico, tem apresentado uma determinada visão de capacidade humana, voltada para uma racionalidade técnica predominante.

Todavia, novas reflexões apontam a necessidade de se desvendar uma nova abordagem, com outros paradigmas teóricos e com uma metodologia que permita (des) construir as concepções teóricas que acarretam impasses práticos diante de questões do desenvolvimento humano, proporcionando a redefinição da temporalidade humana e resgatando no homem/mulher atual, o seu caráter de sujeito social, histórico e cultural.

Nesse horizonte, busca-se, então, compreender a infância e seu desenvolvimento, considerando-se o seu acesso ao universo da significação histórico-cultural.

Diante do contexto da positividade da psicologia do desenvolvimento, Souza (1996, p. 40) enfatiza:

Torna-se, portanto, urgente analisar as conseqüências do ingresso da psicologia do desenvolvimento na era da

positividade, pois este fato irá mudar profundamente a imagem da infância e o modo como a compreendemos e traçamos objetivos para o seu 'vir -a- ser' no mundo.

Destaca-se, nessas considerações, a perspectiva construtivista de Piaget à educação, a qual vem exercendo várias tarefas de investigação aplicadas como conteúdos escolares. Nesse sentido, Souza (1996, p.42) acrescenta,

A característica marcante das teorias do desenvolvimento, do século XIX em diante, é se constituírem como saberes que engendram conceitos universalizantes e abordagens teleológicas que demarcam a natureza e o lugar social dos sujeitos, segundo estágios ou etapas unidirecionais de desenvolvimento, ou segundo sua idade cronológica.

Desse modo, a infância passa a ser tratada como uma etapa, dando ênfase à condição de passagem de uma fase infantil para a adulta com resoluções a serem superadas na idade adulta, através da acumulação de experiências e de conhecimentos, numa percepção fragmentada da criança, onde esta "jamais é vista por inteiro, como membro de uma classe social, como sujeito histórico, social e cultural, é seccionada em infinitos comportamentos e/ou habilidades", (SOUZA, 1996, p.45).

Nessa ótica, um processo constante de ressignificação vem se construindo e novos estudos definem-se pela compreensão da criança como sujeito, que tem seu alicerce na concepção histórico-cultural ou sócio-interacionista de Vigotski, entre outros estudos, em cuja abordagem psicológica, o desenvolvimento humano e, por que não dizer, o desenvolvimento infantil deve ser visto em todos os aspectos e sob múltiplas dimensões.

Assim, estudos contemporâneos compreendem que as práticas docentes na infância devem ser repensadas, incluindo questões como concepção de infância e educação infantil, especificidades e diferenças das crianças, buscando desenvolver, de forma integrada a relação entre as funções de cuidar e educar.

Esses pressupostos sobre cuidar e educar numa perspectiva de unicidade estão presentes no RCNEI, BRASIL (1998, p. 23), quando afirmam:

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Deve-se, portanto, estabelecer uma relação integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que indiquem a necessidade da construção do conhecimento da criança desenvolver-se num espaço de interação e mediação, onde esta possa expressar-se conforme a sua cultura e interagir com as diversas formas de expressão, que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância.

Para o RCNEI, Brasil (1998, p. 23):

A instituição de educação infantil, deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situação de interação.

Nesse processo de construção, considerando-se as diversas formas de comunicação, segundo a concepção sócio-cultural, a criança começa a controlar o ambiente com ajuda da fala antes mesmo de controlar seu próprio comportamento.

Um dos relevantes achados da abordagem vigotskiana sobre desenvolvimento do pensamento e da linguagem foi a sua afirmativa sobre a grande importância que o signo assume enquanto instrumento nos processos operacionais de um trabalho de ordem cultural, na medida em que a relação da imagem com o significativo materializa-se pelo signo.

Tomando como referência a concepção histórico-cultural para explicar a natureza do desenvolvimento humano, ou seja, tendo como princípio as práticas sociais e culturais no desenvolvimento dos seres humanos, Pino (2005, p. 53) afirma:

Para Vigotski e a vertente histórico-cultural, nem as funções elementares podem por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem estas são simples manifestações daquelas. As funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais. O que, em razão de sua natureza simbólica, permite dizer que elas se propagam por si mesmas.

Wallon também é considerado um aliado da perspectiva dialética do desenvolvimento infantil, na medida em que compreende que a transformação da criança está intrinsecamente relacionada à ação do sujeito-cultura e, dessa forma, sob a ação do sujeito no universo da significação histórico-cultural, constituindo-se esta a função motora fundamental no processo de transformação da criança, “que faz com que a criança passe da condição de um ser biológico para um ser simbólico”, (PINO, 2005, p.62).

Resgatando a abordagem teórica de Wallon, Galvão (2005) enfatiza a atenção que este teórico dedicou ao estudo do desenvolvimento da criança, vez que este procurou compreender os vários campos da atividade e a evolução psíquica da criança. Segundo esta autora (2005, p. 11) Wallon investigou “o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, procurando mostrar quais são, nas diferentes etapas, os vínculos entre cada campo e suas implicações com o todo representado pela personalidade”.

Considerando o aspecto histórico-cultural inerente à abordagem walloniana, Galvão (*ibidem*, p. 40) afirma:

A determinação recíproca que se estabelece entre as condutas da criança e os recursos de seu meio imprime o caráter de extrema relatividade ao processo de desenvolvimento. Não obstante esta permeabilidade às influências do ambiente e da cultura, o desenvolvimento tem uma dinâmica e um ritmo próprios.

Refletindo sobre esta abordagem Galvão (2005), considera que Wallon desenvolveu o estudo da criança não como mero instrumento para a compreensão de desenvolvimento psíquico, mas também como forma de contribuir para a educação, onde propôs o estudo contextualizado do desenvolvimento infantil. Neste sentido, destaca Wallon, (2005, p. 53):

Não há reação mental que seja independente das circunstâncias exteriores, de uma situação, do meio. Seria o oposto a uma exacta assimilação do desenvolvimento psíquico ao desenvolvimento embrionário que, pelo contrário, se processa secretamente sob a influência exclusiva de fatores orgânicos.

Assim sendo, nesse processo de desenvolvimento infantil, considera-se que as habilidades intelectuais interagem com o desenvolvimento cultural, através da linguagem e do conhecimento que vão se estabelecendo num processo de interação social.

Como destaca Nunes (2000, p.105):

Saber mais sobre o significado das experiências vividas no início da escolaridade para o processo de desenvolvimento infantil, bem como para a continuidade da vida escolar, representa a possibilidade de contribuir na construção de propostas que permitam acolher as crianças para melhor atender suas necessidades, facilitando-lhes estabelecer interações mais produtivas com esse novo contexto.

Desse modo, a inserção na discussão sobre desenvolvimento e construção do conhecimento de uma concepção que envolva as diversas formas de interação com as crianças, atendendo suas especificidades, considerando as diversas formas culturais, possibilita uma postura mais aberta com interações mais dinâmicas e mais produtivas, representa, dessa forma, uma superação da abordagem psicológica estritamente racionalista.

3.1 A ROTINA NA SALA DE AULA E AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A observação, em sala de aula, constituiu-se num instrumento inicial no desenvolvimento deste estudo. A pesquisa conforme menção no item 1.3, seguiu o princípio metodológico da pesquisa do tipo qualitativa. Nessa ótica, a observação, que se realizou mediante o contato direto com as atividades das professoras e na interação com estas e as crianças, em sala de aula e nos demais espaços educativos da escola, teve como interesse assimilar e buscar compreender os sentidos da prática educativa inserida numa situação real e, desse modo, perceber as relações cognitivas e afetivas que se desenvolvem no cotidiano escolar.

A observação foi realizada em cada turma, e teve início a partir da acolhida das crianças no primeiro dia de aula, observou-se que cada professora esperava na entrada da sala de aula as crianças e os acompanhantes destas, geralmente a mãe ou pai e, às vezes, uma vizinha que já vem acompanhando seu/sua filho (a). À medida que cada criança ia chegando, a professora solicitava que o (a) acompanhante a acomodasse em uma cadeira ao redor da mesa. Existia uma só mesa formada em cada turma pela junção do conjunto de mesas existentes em cada sala de aula. Desse modo, as crianças que iam chegando primeiro, aguardavam às demais sentadas e, nesse momento, as mães iam conversando com a professora. Algumas permaneciam, por algum tempo, conversando com seu/sua filho (a) para fazer com que este (a) aceitasse permanecer na escola.

Em seguida, cada professora, em sua sala de aula, conversava com as crianças, iniciando o processo de adaptação destas à escola, ora apresentava recomendações coletivas, ora conversava, dirigindo-se a algumas crianças que demonstravam recusas em permanecer na escola.

Portanto, esse momento destacou-se como um espaço de integração entre a família, as crianças e a escola, embora numa relação restrita à adaptação da criança à escola. Percebeu-se que limitavam-se apenas concessões elementares de costumes das crianças adquiridos na família eram aceitas pela escola, por exemplo, a criança trazer e fazer uso por alguns momentos da chupeta, não se verificando atitudes mais significativas que implicasse, também, na transformação da escola.

Após as visitas iniciais a todas as salas de aula, desenvolveu-se a observação específica por turma, iniciando pela Turma Um. Nesta

oportunidade a pesquisadora procurou relacionar-se, de forma mais direta, com as crianças e as professoras, desenvolvendo sua observação a partir da rotina pré-estabelecida na sala de aula, em consonância com o pré-estabelecido na escola, procurando não interferir na programação e no desenvolvimento das atividades cotidianas. Dessa forma, a decisão e o caminhar das aulas permaneceram sob a responsabilidade de cada professora sujeito da pesquisa.

Nesse momento, evidenciou-se um clima de permanente interação entre as crianças e a pesquisadora, esta procurando não se envolver na condução das atividades, mas como ser social, que, mesmo procurando não interferir na prática das professoras, nem nas ações das crianças, não podia se isolar daquele convívio social, principalmente, por se tratar de uma relação que partia das crianças.

Nessa situação, procurou sempre se posicionar conforme a dinâmica e a estrutura da sala de aula, por isso às vezes sentava no chão em círculo com as crianças e a professora. O que fazia com que, em algumas circunstâncias, algumas crianças solicitassem a participação e colaboração da pesquisadora, fazendo com que participasse em alguns atendimentos individuais.

No primeiro dia da observação em cada sala de aula, as professoras apresentavam a pesquisadora às crianças e faziam recomendações acerca do comportamento e da participação destas durante a presença deste novo membro na escola. Algumas crianças da turma de Dália, numa relação de interação, fazem perguntas, como: “ -Você vai trabalhar aqui?” - Em outro momento, uma criança pergunta: “ - Tia Margarida, você vai trazer o quê para nós?” (neste caso, refere-se a presentes). Essas indagações das crianças exigiu um momento de diálogo e uma apresentação mais direta da pesquisadora e esta dirigiu-se às crianças identificando-as pelos nomes, conversando com cada uma.

Ao observar a sala de aula e os demais espaços educativos, como por exemplo, o pátio onde acontecem as atividades livres na hora do recreio, foi possível pode-se constatar que a escola segue uma estrutura gerenciadora do tempo-espaço, onde algumas ações são estruturadas a partir de um tempo uniformizado para toda a escola e outras ações são específicas de cada sala de aula, sendo definidas como uma estratégia pedagógica que estrutura o

saber-fazer pedagógico das crianças, orientado pelas professoras e demais adultos que lidam com essas crianças.

A princípio, percebia-se naquela realidade apenas o clima de estrutura regulada e gerenciada por uma rotina única e homogeneizadora, mas à medida que a observação foi se desenvolvendo, as vivências e a experiência do dia-a-dia na escola foram refletidas, percebeu-se, por outro lado, a importância da rotina como uma “concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado” (BARBOSA, 2006, p. 35). Para essa autora (*ibid*),

Na prática educativa de creches e pré-escolas, está sempre presente uma rotina de trabalho, que pode ter autorias diversas: em alguns casos, são normas ditadas pelo próprio sistema de ensino; outras vezes, pelos técnicos ou burocratas dessas repartições; outras ainda, pelos diretores, supervisores ou professores e demais profissionais da instituição e, em certas escolas, também as próprias crianças são convidadas a participar da elaboração das normas. São fatores condicionantes da maneira de organizar a rotina, o modo de funcionamento da instituição, o horário de entrada e de saída das crianças, o horário de alimentação e o turno dos funcionários. Condicionantes, neste caso, referem-se ao quanto as questões legais e administrativas são básicas para a construção das convenções e das regras de funcionamento institucionais, mas sem considerar que, por isso, sejam determinantes.

Vale, aqui, ressaltar a importância da rotina na organização pedagógica e na possibilidade das crianças apreenderem e interagirem nas atividades na educação infantil. Pois, como destaca, ainda, Barbosa (2006), encontra-se na literatura sobre creches e/ou pré-escolas a presença de rotinas, como sugestões para a organização do trabalho pedagógico do educador, nem sempre são teorizadas.

Apesar de entender que existem pontos de intersecção e convergência, a autora entende que cada um desses conceitos apresenta especificidades, estabelecendo certa diferença entre a construção teórica sobre os conceitos de cotidiano e rotina. Para tanto, faz um breve resgate histórico da origem da reflexão sobre o cotidiano, que surge a partir do século XVIII, quando a literatura utilizava, de maneira intensa, em romances, a história de

vida das pessoas e as artes plásticas revelavam vidas diárias de homens, mulheres e crianças. Logo, os cientistas sociais descobrem a importância da riqueza e originalidade do cotidiano. Nesse sentido, afirma Barbosa (2006, p. 37): “O estudo do cotidiano foi-se constituindo como um campo de estudos nas áreas da sociologia, da antropologia e da história, nas quais o cotidiano é visto tanto como objeto de estudos como estratégia metodológica de pesquisa”.

Por outro lado, as rotinas são consideradas um dos elementos do cotidiano, para a construção do conhecimento, são conteúdos e meio e são frutos de uma cultura visando organizar o dia-a-dia. Nesse horizonte, Barbosa (2006, p. 37), destaca:

As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras atividades como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço-tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é necessário ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver, se todos os dias fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos.

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, [...]. Desse modo, penso que é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano.

A autora procura, então, discutir o sentido das rotinas como atividades organizadas no dia-a-dia, visando à organização cotidiana como fruto da cultura humana, procurando diferenciar a vida cotidiana das rotinas.

Essa breve abordagem sobre as rotinas como atividades necessárias para a organização da vida cotidiana e, por conseguinte, retomando a sua aplicação na educação infantil, serviu de ponte de ligação para a compreensão da descrição da prática docente em estudo.

No geral, as turmas observadas seguem uma rotina uniformizada, receber as crianças que vêm acompanhadas por alguém da família, geralmente a mãe, esta quase sempre tem alguma recomendação a fazer, sempre no tocante à saúde da criança, por exemplo: “ - Meu filho não dormiu esta noite tossindo” ou “ - Minha filha teve febre”, “- Ele já lanchou” ou “- Não lanchou em casa”, dentre outras. Isso se dava para que as professoras observassem mais especificamente estas crianças, principalmente, no momento do intervalo para que não brincassem no sol e com areia ou para as professoras não se preocuparem, caso a criança não queira participar do lanche no início da aula.

Em seguida, um lanche é servido no início das atividades, precedido de oração de agradecimento pela refeição e de recomendações das professoras quanto à ordem, aos cuidados alimentares, ressaltando-lhes que devem mastigar os alimentos, comer sua refeição sem atrapalhar as outras crianças, lembrando-as de que quem desejasse, poderia repetir a alimentação.

Nesse momento, as crianças aguardam o lanche, com naturalidade e sentadas, interagindo, entre si, mais intensamente. Batem palmas e se uma bate na mesa outras imitam. Na hora do lanche, continua o clima de interação. Às vezes, as crianças trocam o lanche, entre si, numa atitude de afetividade; outras pegam o lanche da criança vizinha gerando conflito entre elas. O que passa a ser motivo de reclamação e de queixas entre as crianças, fazendo com que a professora Dália faça observações, repetidas vezes, focando o comportamento.

Para a professora Hortênsia, a alimentação na escola é algo que se faz necessário, vez que potencializa o surgimento de situações diversas que colaboram na aprendizagem dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Ela destaca, nesse aspecto, tanto a função nutriente, quanto a possibilidade da ação educativa nos momentos das refeições ao afirmar: “ - Eu acho importante a alimentação, que tenha o lanche devido ao tempo que eles passam na escola. Eles passam um turno aqui, então há necessidade do lanche e do almoço que tem às 11h.”.

Hortênsia acha que a alimentação pode ajudar na aprendizagem da criança, ao afirmar: “ - Ajuda, agora tem que ver a qualidade da alimentação, porque você sabe que a gente tem que ingerir de tudo: vitaminas, sais mineiras, proteínas. Acho que tem que ver a qualidade disso aí”.

Diante dessa afirmativa, perguntou-se à professora sobre a qualidade da alimentação, buscando compreender se há muito problema em relação a esta questão. Hortênsia disse o seguinte: “ - Não, porque segundo aqui, eu tenho muito conhecimento, mas o cardápio é feito por uma nutricionista, me parece que é. Eu acredito que é, eu não tenho certeza que é.” E, numa atitude de justificar sua dúvida quanto à questão, chama uma pessoa responsável pela merenda. No caso, a diretora, que eventualmente ia passando próximo ao local onde estava acontecendo a entrevista. A professora entrevistada pergunta-lhe, então, sobre a alimentação escolar, indagando-a sobre o fato de haver ou não acompanhamento de nutricionista. A diretora responde que o cardápio da escola é feito pela nutricionista.

A professora ainda falou sobre o tempo utilizado para a alimentação em sala de aula e disse que este tempo não atrapalha o desenvolvimento das outras atividades. Ao contrário, só contribui, visto que o tempo a ser utilizado com as refeições das crianças, em sala de aula, já faz parte do seu roteiro de trabalho e, assim, se expressou Hortênsia :

Não, não atrapalha não, porque no nosso roteiro, a gente já inclui o horário do lanche e também desse almoço que tem, já é, já tem o momento específico pra isso aí, porque como é um momento, que a gente fala direto da importância de alimentação, eu acho importante, a gente trabalha até a alimentação em si, a importância pra saúde, até os hábitos também, de comportamento à mesa, eu considero importante.

Quanto à sua ação educativa nesta atividade, ela explicitou:

Eu mesmo falo antes mesmo da alimentação chegar e a questão do comportamento de não estragar a comida, mastigar bem, porque a gente os dentes (risos) eu digo isso de uma forma bem popular, a gente tem os dentes porque eles têm uma função e a função dos dentes não é morder o colega não, é mastigar bem os alimentos, porque começa daí, se não mastigar bem vai doer na barriguinha, viu? Então começa daí, mastigar bem, comer com a boca fechada, mastigar bem, esse tipo de aprendizagem é importante, eu vejo também a oração, agradecer primeiramente ao papai do céu, agradecer a comida, pedir que não falte, tem todo um (pausa) aprendizado sobre isso, pra valorizar, né? E tem a questão de não sujar, comer devagar, porque tem aquelas crianças que não comem bem não, a importância de comer, de crescer forte, saudável e também aprender, porque se não comer não aprende nada. Aí

a gente frisa essa importância, a qualidade não vai falar muito, expressar muito porque não está dentro. E é uma riqueza trabalhar com a comida ali, não é uma coisa aleatória, aí todo dia a gente faz só lembrar .

Dália também concorda com Hortênsia quanto ao papel da alimentação na Educação Infantil. A esse respeito, opinou:

Olha, é o seguinte eu acho importante, ter essa alimentação para as crianças na escola, porque tem muitas crianças, tem muitas crianças carentes, né? Hoje, não só no bairro que eu trabalho, mas no mundo inteiro, que é o que a gente vê mais é as calamidades, né? As necessidades, as carências então eu acho muito importante a hora da alimentação, o café da manhã, a criança chega na escola e ter o seu café da manhã, não é? Não vou dizer que é a melhor comida do mundo, mas sempre é uma comida de qualidade, bem feita, limpa, não é? Muitos (pausa) difícil pra não ter uma criança que não toma o café da manhã, e (pausa) o almoço, a refeição também, de 11:00, o café da manhã é 7:40, 8:00hs, o almoço é de 11:00, outra alimentação importante para a criança também, para aquelas famílias que se encontram com carência, não tem uma boa alimentação em casa, não vai se preocupar com o seu filho quando chega em casa, não é isso?

Cotidianamente, essas professoras têm procurado desenvolver atividades diversas de ensino, sempre procurando garantir a participação das crianças. Entretanto, por mais que haja participação ativa das crianças nas demais atividades, quer sejam de diferentes linguagens sociais, matemáticas, artísticas e lúdicas, o momento que se percebe mesmo o total envolvimento é no decorrer das refeições. Trata-se de um momento marcado pela maior interação entre as crianças.

Diante dessa realidade objetiva, os momentos das refeições na educação infantil, sobretudo na educação pública, necessariamente, devem se constituir em atividade educativa de múltiplas possibilidades de interação e de ação pedagógica, consolidando-se como um ato de cuidar e educar, vez que, considerando-se o contexto em estudo, essa atividade ocupa um grande espaço de tempo na rotina da sala de aula, na medida em que inicia e encerra as ações de cada dia do cotidiano escolar. Nesses momentos, as crianças

expressam e apropriam-se de padrões culturais relacionados à ação de se alimentar.

Fundamentadas em uma discussão feita por Jaan Valsiner sobre a importância de estudos relacionados às práticas sociais envolvidas na atividade da alimentação; da forma como o adulto concebe a situação alimentar e nela age em relação aos filhos, Paula e Oliveira (2000, p. 88) destacam:

A criança, por sua vez, ao alimentar-se, busca saciar sua fome através de ações que vão sendo confrontadas com as regras e normas que o adulto lhe apresenta neste processo. O desenvolvimento das ações das crianças começaria de um estágio de não-intencionalidade para direções culturalmente determinadas através de incentivos e restrições, havendo uma “apropriação” pela criança das formas de comportamento prescritas pela cultura na qual está inserida.

Após o lanche, as funcionárias recolhem os utensílios usados e fazem uma rápida higiene do ambiente. Nesse momento, as crianças ficam mais livres e conversam em pequenos grupos espontaneamente ou tiram algum objeto de sua bolsa (um lápis, um brinquedo, um caderno ou simplesmente a bolsa), compartilhando as observações entre si, às vezes um empurra o outro ou corre para pegar o objeto do outro ou somente para proporcionar algum conflito.

Em decorrência dessas atitudes das crianças na Turma Um, chega a vez da professora Dália agir, convidando toda turma a ocupar seus lugares nas cadeiras e, às vezes, chamando a atenção individual de alguns. Para iniciar a aula, cantaram a Música – Bom dia (a música já era conhecida. Quase todas as crianças cantam, com exceção de algumas que estão com a atenção voltada para um objeto escolar ou para o pátio, através da porta aberta da sala de aula). Essa turma é constituída de 24 crianças e conta com uma grande frequência no dia-a-dia.

Em seguida, assim, como nos demais dias, a professora Dália convidou as crianças a sentarem-se em círculo no chão e nessa situação organizativa das crianças em círculo, Dália tentou concretizar a forma do círculo, apresentando várias situações no ambiente: formas em círculo em um painel da sala de aula; a letra “O” que está exposta no alfabeto na parede da

sala; figuras em roupas e objetos das crianças, estas dialogaram sobre o tema não diferenciando bolas e círculos.

Ainda em círculo, as atividades nessa turma Um continua com a realização da chamada, que se dá ao mesmo tempo em que se desenvolve a leitura do nome de cada criança. Tal atividade acontecia todos os dias, diversificando-se a estratégia e uso de algum recurso previamente preparado pela professora (geralmente, uma ficha ou um crachá numa figura de palhaço, em cores diversificadas). Nesse momento, a professora solicitou que as crianças identificassem seus nomes nas fichas e ajudassem às que não conseguiam encontrar e elas apresentavam dicas de como reconhecer os seus nomes, ora pela letra inicial, ora comparando com outra palavra ou pela cor do crachá.

Dando continuidade às atividades de rotina em sala de aula, ainda em círculo as crianças cantaram e fizeram coreografia da música “A casa do Zé e do João”. Logo após a professora Dália perguntou às crianças: “ - Que dia é hoje? Estas responderam aleatoriamente e sob o comando da professora cantaram a música que ressalta o dia atual da semana que fora localizado pela professora num calendário exposto na sala, onde também mencionou o mês referente.

Vale esclarecer que essas ações cotidianas não aconteciam totalmente de forma harmônica, com um desenvolvimento linear. Normalmente uma criança saía para abrir a porta, para brincar sozinha ou para fazer qualquer outra coisa.

Nesse processo cotidiano, na hora do recreio, geralmente as Turmas Dois e Três são as primeiras a saírem da sala de aula. Por isso as crianças da Turma Um, logo percebiam a hora do recreio pela presença das outras crianças no pátio, o que implicava em a turma se voltar para o pátio já em passos para sair, no entanto, a professora sempre chamava a atenção das crianças para formarem uma fila e voltava algumas crianças que já haviam saído. Assim, estas saíam em fila, geralmente correndo, para o recreio. O recreio era um momento onde as crianças brincavam livremente, explorando o ambiente e brincando com o recurso mais disponível que é a areia.

Sentadas no chão ou correndo, as crianças agrupavam-se para brincar e construíaam diversas representações simbólicas, construíaam

coletivamente morrinhos de areia, bolinhos, caminhos e outras representações utilizando areia.

Constatou-se uma grande restrição para o desenvolvimento das brincadeiras das crianças, tanto pela inadequação do espaço, como pela falta de encaminhamento dos adultos, limitando, assim, maiores possibilidades e estímulos para o desenvolvimento da brincadeira como uma atividade básica na educação das crianças.

Nessa ocasião, as crianças procuravam se agrupar não somente com os (as) colegas da turma, mas também com algumas crianças menores das outras turmas ou vice-versa, às vezes, com um irmãozinho ou um vizinho e amigo de brincadeiras em sua localidade residencial. As professoras das três turmas em equipe ficavam atentas para evitar acidentes com as crianças no pátio e procuravam socorrê-las quando estas caíam ou, às vezes ajudavam as crianças a subir num pneu ou numa grade de madeira.

Mesmo diante das condições limitadas do ambiente, com uma área livre para brincar muito pequena e quase sem opção para as crianças desenvolverem um universo mais amplo das brincadeiras, estas expressavam muito criatividade, não paravam de brincar e de criar, dentro das possibilidades existentes para o desenvolvimento de suas potencialidades e criatividade, no processo de imaginação. Nesse sentido, Lima (2005, p.166) enfatiza:

O espaço da brincadeira só é possível em função de um processo novo que surge na criança, a imaginação. Ela é uma forma especificamente humana de atividade consciente, inexistente nos períodos anteriores da criança e dos animais.

No período da observação na escola, não constatou-se nenhuma direção ou mediação das professoras nas brincadeiras fora da sala de aula, ou seja, no recreio, as brincadeiras são totalmente livres, de maneira que as professoras ficam na postura de observadoras e guardiãs das crianças.

Após o recreio, as crianças lavam as mãos acompanhadas pelas professoras e voltam à sala de aula com muita energia para correr. Observando-se, por exemplo, a chegada das crianças na Turma Um após o recreio, estas chegaram correndo e algumas, ainda sem os calçados, pediam

ajuda à professora para calçarem sandálias, dentre outras ações. Por um pequeno tempo, enquanto a professora Dália estava selecionando, em sua mesa, alguns materiais didáticos, as crianças ainda permaneciam livres em sala, andando e conversando, ocasião em que uma menina perguntou se iam fazer atividade, a professora respondeu-lhe: “ - Já estamos fazendo o tempo todo”. Outras crianças, porém, pegavam o caderno, mas a professora pedia-lhes para guardá-lo, informando-as que só iriam usá-lo em outro momento.

Cotidianamente, à medida que a professora ia retomando o diálogo com as crianças, ela sempre realizava uma atividade de cunho mais cognitiva, geralmente sobre leitura, conhecimentos com noções matemáticas (formas, cores, quantidade...), sociais e naturais (seu corpo, cuidados, natureza...), sempre partindo de uma conversa em círculo, às vezes com a utilização de alguns recursos didáticos, concluindo com uma atividade realizada pela criança, a exemplo de algumas descritas posteriormente neste trabalho.

As atividades do dia-a-dia na escola, como já foram mencionadas, encerravam-se com o almoço, às 11 horas, seguida da chegada das pessoas responsáveis pelas crianças para retornarem às suas residências.

Na perspectiva de melhor revelar a sistemática do cotidiano em sala de aula, segue-se um roteiro semanal de atividades apresentado pela professora Dália:

ROTEIRO SEMANAL

Início do ano letivo 2007-11-30

- Segunda feira – 1ª semana
 - ✓ Objetivo geral
 Proporcionar ao aluno momentos agradáveis para melhor se adaptarem à escola.

- Terça feira
 - ✓ Boas vindas
 - ✓ Oração
 - ✓ Apresentação dos professores ou professor e alunos
 - ✓ Entrega de bexigas e crachás
 - ✓ Brincadeiras e músicas

- Quarta feira
 - ✓ Boas vindas
 - ✓ Oração
 - ✓ Passar DVD
 - ✓ Roda de conversa

- ✓ Conhecer as crianças
- ✓ Falar das suas preferências
- ✓ Brincadeiras, livros

- Quinta feira
 - ✓ Boas vindas
 - ✓ Oração
 - ✓ Leitura feita pelo professor
 - ✓ Dispor de livros e revistas para manusearem
 - ✓ Jogos e brincadeiras

- Sexta feira
 - ✓ Boas vindas
 - ✓ Oração
 - ✓ Roda de conversa
 - ✓ Brincadeiras e músicas com gestos
 - ✓ Almoço
 - ✓ Relaxamento

Diante do exposto, observou-se que este roteiro é muito genérico e restrito, não contempla especificidades de atividades ou intenção de práticas nas dimensões de cuidar e educar na infância que possam evidenciar uma concepção de infância e de educação infantil mais significativas, revelando uma prática que concebe a criança de forma genérica, não demonstrando uma preocupação com a criança real, ou seja, a criança vivendo a sua infância.

Segundo Santos (2005, p. 98):

[...] acredito que precisamos verificar qual a concepção de criança que transparece em nossas ações cotidianas. Não se trata de verificar somente os discursos, mas também a concepção implícita na ação, no encaminhamento da programação diária, na forma como propomos atividades, no modo como lhe dirigimos a palavra, no modo como procuramos a resolução de conflitos nos quais está envolvida, etc.

A Turma Dois era formada por doze alunos (as) matriculados (as), sendo que apenas oito freqüentavam a escola, tinha como professora Hortênsia. A rotina de sala de aula desta turma, no geral, era a mesma explicitada anteriormente, quanto à realização do lanche, oração, conversa diária em círculo, contagem das crianças, exposição em cartaz do número de meninos e meninas presentes, conversa sobre o dia, seguida de intervalo com brincadeiras livres e fila para lavar as mãos das crianças após o intervalo. A

seguir, almoço e preparação para volta das crianças à suas residências, acompanhadas da família.

Em sua entrevista, Hortênsia descreveu a rotina de sua sala de aula da seguinte forma:

Todo dia, já trabalho desde a entrada que nosso roteiro, eu botei todos ele boas vindas, você pode confirmar aí no caderno, que tem boas vindas, que essas boas vindas, é receber as crianças com aquele bom dia pra não chegar e encontrar o professor meio desanimado, mas essas boas vindas, esse primeiro contato já influencia muito, aí essas boas vindas(pausa) esse (pausa) aí vem a oração que também entra que não é orar, que já foi explicado porque da oração aí vem o lanche que entra na rotina, todos os dias, mas o lanche você educa, a partir daí, né? Tem o lanche, aí vem a leitura, se tornou rotina, porque são todos os dias, mas que usa-se de forma dinâmica, não são todos os dias do mesmo jeito, e as brincadeiras, a gente já bota como contagem, também, já entra na rotina e, pra outras coisas, você diz assim, tem que sair da rotina, né? Mudar. Com as crianças a gente trabalha aquela rotina, mas é de forma dinâmica, eu acho importante. E até falar pra eles também o que a gente vai trabalhar naquele dia, porque tem coisa que deixa aquela ansiedade, eles não vêem a hora, hoje eu disse que (pausa) a gente ia ter uma aula, hoje é sexta-feira, íamos vê um DVD, desde que chegaram aí, que já estão perguntando, hoje não é o DVD? é aquela coisa. Mas é bom, essa rotina tem que trabalhar, e esse educar, essa proposta, foi só um complemento, é uma proposta boa, é como num (pausa) vou dizer numa linguagem bem popular, que é unir o útil ao agradável, aí hoje já sabe que pode fazer as duas coisas, pode cuidar e educar, mas não é fácil não .

Como a professora falou em roteiro, ela referiu-se a um roteiro diário de atividades, que traz em seu caderno. Veja o exemplo de um roteiro apresentado pela professora Hortênsia.

ROTEIRO DE ATIVIDADES

Dia: 26 de março de 2007

- Atividades de rotina
- ✓ Lanche
- ✓ Contagem de alunos
- ✓ Roda de conversa
- ✓ chamada
- História em CD
- Falar o que entenderam da história
- Expressão artística

- ✓ Em círculo distribuir papel para que as crianças rasguem, em seguida façam bolinhas para colar
- Distribuir a atividade e escrever no quadro a palavra PIPOCA
- Brincadeiras livres no pátio

Semelhante à situação explicitada, anteriormente, esse roteiro diário de atividades também está organizado de forma genérica, não detalhando, portanto, as ações e percursos metodológicos e didáticos a serem adotados, não definindo os objetivos a serem alcançados e nem a concepção de sujeitos envolvidos.

Diante dessa realidade, em que o roteiro apresentado não evidencia os aspectos conceituais e metodológicos da ação educativa, só ao observar no cotidiano a materialização da proposta, pode-se perceber diante das atitudes da professora em sala de aula, que a concepção de infância evidenciou-se como atendimento e atitudes relativos aos aspectos afetivos e cuidados com as crianças, ressaltando-se, ainda, que a professora procura rever, em sala de aula, alguns encaminhamentos de atividades que não atenderam aos interesses das crianças, embora de forma improvisada e imediata.

Por exemplo, quando ao dispor as crianças para ouvirem histórias em CDs e algumas não demonstraram interesse pela atividade, a professora Hortênsia dialogou com as crianças e resolveram fazer a imitação de alguns personagens, depois dialogou a partir das representações das crianças, demonstrando, nesta circunstância, considerar o (a) aluno (a) concreto (a) atendendo interesses e especificidades singulares.

Nesse aspecto, observou-se a disposição de Hortênsia em fazer da sala de aula um ambiente de interação, evidenciou sua atenção às inquietações das crianças, quando estas não estavam mais interessadas na atividade. Neste caso a professora fez uma avaliação, mesmo que de forma intuitiva.

A avaliação em sala de aula, durante o período observado, acontecia em alguns momentos, principalmente, quando os trabalhos das crianças eram afixados na parede, vez que as professoras solicitavam que as mesmas os observassem (geralmente eram colagem de animais, letras, identificação ou grafia de letras e/ou do nome das crianças, pintura com lápis

colorido). Nessa ocasião algumas crianças faziam comentários junto à professora sobre os trabalhos, principalmente, sobre o seu. A professora, então, fazia comentários dizendo que estes estavam bonitos e, às vezes, conversava com as crianças que não conseguiram concluir ou realizar a tarefa. Em alguns casos, a criança era atendida individualmente no sentido de realizar a atividade proposta. No entanto, não havia uma maior sistematização para retomada das dificuldades, no sentido de acrescentar informações complementares.

Na tentativa de complementar os dados da pesquisa, foi realizada uma análise documental, utilizando o relatório de desenvolvimento dos (a) alunos (a), feitos pelas professoras no diário de classe.

As professoras, seguindo formulário definido no diário de classe, iniciam com descrição da avaliação prévia da turma, ressaltam a quantidade de alunos e a heterogeneidade da turma.

Quanto ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o relatório da professora Dália, que trabalha com as crianças na faixa dos cinco anos, limita-se ao aspecto da leitura e escrita das crianças, não mencionando, nesse processo, uma avaliação prévia das demais habilidades inerentes ao desenvolvimento da criança.

Bassedas, Huguet e Solé (1999) classificam as habilidades relativas ao desenvolvimento da criança em três áreas: identidade e autonomia pessoal (O corpo e a própria imagem, jogo e movimento, a atividade e a vida cotidiana, o cuidado de si mesmo e do ambiente); meio físico e social (os primeiros grupos sociais, a vida em sociedade, os objetos, animais e plantas); comunicação e representação (linguagem oral, aproximação à linguagem escrita, expressão plástica, expressão musical, expressão corporal, relações, medidas e representação do espaço).

Nessa avaliação inicial, Hortênsia ressalta em seu relatório que algumas crianças gostam de participar das atividades, principalmente, de jogos e brincadeiras. Assinala a necessidade de desenvolver atividades que venham proporcionar às crianças a ampliação dos seus conhecimentos e a interação entre elas.

Em seguida, as professoras constroem um relatório em que de forma objetivada, descrevem analiticamente o desenvolvimento de cada

criança. Trata-se de um trabalho, através do qual as professoras analisam a atenção, a participação das crianças no desenvolvimento das atividades, bem como suas habilidades de integrar-se.

No caso específico do relatório da professora Dália, a ênfase recai no desenvolvimento da leitura e escrita, limitando-se à grafia do nome, reconhecimento de letras e de algumas palavras, mencionando, algumas vezes, que algumas gostam de brincar e, raramente, fazem menção aos conhecimentos sociais e culturais, referindo-se à matemática, quase sempre, apenas no que tange à leitura e à escrita de números.

Ao enfatizar a participação das crianças nos processos educativos, Hortênsia declara um número significativo de crianças consideradas tímidas. Ela encerra seu relatório fazendo uma apreciação global da turma, considerando que esta avançou na participação em jogos, brincadeiras e ressalta que “a maioria da turma avançou na escrita, mas as demais crianças apresentam dificuldades até mesmo na escrita do nome, mas considero um trabalho bom”.

3.2 O BRINCAR E AS REAIS CONDIÇÕES DE EFETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em consonância com a discussão que vem-se desenvolvendo sobre a concepção de infância, numa perspectiva de compreendê-la como uma construção social e histórica, a discussão sobre a brincadeira tem se evidenciado numa compreensão de que esta atividade é imprescindível ao desenvolvimento da criança, tendo em vista o caráter simbólico, representativo e livre na ação dos sujeitos nessa fase de sua existência biológica, psicológica e sócio-cultural.

Desse modo, esclarece Lima (2005, p. 167):

A brincadeira [...] é uma forma de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A criança, por intermédio das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

Para melhor elucidar essa questão, numa relação sócio-cultural, Lima (*ibid.*) recorre à abordagem de Vigotski (1998), que afirma: “Quando brinca [...] a criança parece mais madura do que é, na realidade, pois se infiltra, mesmo que simbolicamente, no mundo adulto que cada vez mais se abre para ela e lida com os mais diversos temas.”

A presença da ludicidade define-se, portanto, como uma característica inerente ao desenvolvimento da criança, a qual se evidencia em diversos momentos, mesmo nos mais formais, como nas refeições, em que elas agem com uma expressividade que se diferencia do que é formal e instrumentalizadas pelas educadoras, expressam sentimentos, movimentos e relações culturais.

Para Dantas (2002, p. 114),

Em certo, sentido, pode-se dizer que toda motricidade infantil é lúdica, marcada por uma expressividade que supera de longe a instrumentalidade. Basta observar cenas filmadas de refeição em creche para se constatar a diferença entre o estilo motor adulto e o da criança de dois anos: uma boa parte dos seus gestos é pura expressão emocional, de alegria, animação ou tristeza, excitação contagiante.

Torna-se, então, necessário o desenvolvimento de uma prática na educação infantil voltada para a criança em suas múltiplas dimensões, considerando suas necessidades, a motricidade, a expressividade, a emoção e as relações culturais, tendo como princípio pedagógico o cuidar-educar e a brincadeira como atividade básica para o processo de desenvolvimento da criança.

Ao responder à questão: “você acha que a criança aprende através da brincadeira?”, afirmou Hortênsia:

Com certeza. Tanto que acredito, que faço. Porque assim, a gente já descobriu que pode aprender brincando, você aprende a trabalhar em grupo, você desenvolve outras atividades, passa também a valorizar, num trabalho em grupo, numa brincadeira, respeitar o espaço do próximo, porque no lúdico a gente não só usa as brincadeiras, os jogos também, ta apresentando, é uma maneira prazerosa, só vai trazer mais prazer para a criança, e um incentivo para ela gostar, um

incentivo para ela gostar, não se tornar aquela coisa chata, eu acho positivo.

Dália também confirmou que a presença do lúdico no cotidiano das crianças é constante, disse que há uma variedade de opções de gosto pelas atividades lúdicas entre as crianças, ao relatar:

Varia muito, porque cada uma tem seu modo de ser diferente, né? Umas gostam de brincar, de correr, brincar com terra, com areia, outras gostam muito de pintar, desenhar, gosta também (pausa) outros gostam muito de folhear livros, de histórias, varia.

Segundo, Oliveira (2002, p.160),

A brincadeira permite a construção de novas possibilidades de ação e formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente. Os objetos manipulados na brincadeira, especialmente, são usados de modo simbólico, como um substituto para outros, por intermédio de gestos imitativos reprodutores das posturas, expressões e verbalizações que ocorrem no ambiente da criança.

A literatura apresentou-se, também, como uma atividade lúdica e de muito interesse das crianças observadas, na medida em que a história infantil propiciava um amplo espaço de imaginação e criatividade, expressividade, emoções e situações culturais.

Nesse sentido, observou-se a seguinte situação educativa vivenciada na Turma Dois: a audição de histórias selecionadas pela professora mediante a utilização de CD. Para o desenvolvimento dessa atividade, as crianças foram convidadas a ficarem sentadas ou deitadas no chão para ouvirem diversas histórias em CD, apresentadas através da escuta e de comentários após cada história.

As crianças ficaram atentas por um instante, entretanto, logo, algumas procuraram mudar de atividade, optaram por brincar e imitar alguns personagens. Diante de tais reações, a professora redimensionou a metodologia utilizada para que a aula pudesse continuar significativa. Para tanto, combinou com as crianças para fazerem uma dramatização, as quais, muito receptivas, dramatizaram a história de Chapeuzinho Vermelho. Nesse

percurso, a professora leu a história de forma dramática, representando as vozes das personagens e as crianças iam representando.

Levando-se em consideração as características inerentes às diversas formas de percepção de cada criança, percebeu-se que o ponto chave dessa atividade foi interesse total, vez que as crianças, com exceção de apenas uma, envolveram-se intensamente e representaram de forma muito participativa a história.

Considera-se oportuno, aqui enfatizar o argumento de Dantas, (2002, p. 115), com vistas a construir elementos propulsores de melhor reflexão e compreensão acerca da situação descrita:

A idéia de liberdade e as de ficção e fantasia mantêm grandes afinidades. Na história que inventa, assim como no jogo simbólico, a criança desfruta da liberdade máxima. Ela pode ser o que quiser, criar a realidade que bem lhe aprouver. A onipotência ficcional é o maior atrativo para inventar histórias.

Segundo Piaget e Inhelder (2003) a função semiótica ou simbólica responsável pelo processo de percepção das crianças a partir do desenvolvimento das condutas, não é perceptível no período sensório-motor. Essas condutas constituem-se processualmente, através dos significantes, somente a partir do segundo ano de vida da criança e aparecem de forma mais ou menos, simultânea.

Os referidos autores apresentam cinco dessas condutas, enumerando-as numa ordem de complexidade crescente, qual seja: *a imitação diferida* ou início da representação na ausência de um modelo; *o jogo simbólico* que já se configura como uma representação nítida e com o significante diferenciado; *o desenho* ou imagem gráfica; *a imagem mental* superando o nível sensório-motor; *a evocação verbal* de acontecimentos não atuais.

Dessa forma, o jogo infantil tem como marco o jogo simbólico, onde a criança é livre para ser o que quiser, para imitar, criar e imaginar uma realidade. Nesse sentido, afirmam Piaget e Inhelder (*ibidem.*, p. 56):

O jogo simbólico e a imagem gráfica ou mental dependem, então, diretamente da imitação, não como transmissão de modelos exteriores já feitos (pois há uma imitação de si

mesmo como de outrem...), mas como passagem da pré-representação em ato à representação interior ou pensamento. Sendo convencional, ao contrário, o sinal é necessariamente coletivo: a criança o recebe, pois, pelo canal da imitação, mas, desta feita, com aquisição de modelos exteriores; entretanto, modela-o imediatamente à sua maneira.

Nesse horizonte, a imitação a princípio está vinculada a uma prefiguração da representação própria do período sensório-motor, mas que, em seguida, tem um caráter propriamente representativo. No caso específico, aqui referindo-se à situação observada na escola, é possível definir que a representação feita pelas crianças, quando brincavam e quando foram orientadas a fazerem a representação dos personagens, que se configurou numa situação lúdica, está além de uma mera representação de um ato material, percebe-se que as crianças foram além, elas agiram com significado.

Para Piaget e Inhelder (*ibid.*, p. 55):

Com a imagem mental, em seguida, a imitação já não é apenas diferida, senão interiorizada e a representação que ela possibilita, dissociada assim de todo ato exterior em proveito desses esboços ou bosquejos internos de ações que a suportarão, dali por diante está pronta para tornar-se pensamento. A aquisição da linguagem, tornada acessível nesses contextos de imitação, cobre finalmente o conjunto do processo, assegurando um contato com outrem muito mais vigoroso do que a simples imitação e permitindo, portanto, à representação nascente aumentar os seus poderes apoiada na comunicação.

Já para Vigotiski (1998, p. 136):

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como ato fundamental.

Essas afirmações tornam claras as intenções diferenciadas quanto à compreensão do desenvolvimento mental e quanto ao papel da imitação na concepção psicogenética e na concepção sócio-cultural, mas deixam, também,

evidenciadas a importância do lúdico no processo de desenvolvimento mental da criança e, sobretudo, a importância das interações interpessoais na construção da aprendizagem.

Destaca-se outra situação relacionada à literatura infantil, vivenciada na Turma Um, que oportunizou relações com a vivência cotidiana, relações afetivas, emocionais e culturais entre as crianças, que efetivou-se dessa forma: um dia após o intervalo, à medida que a turma ia, aos poucos, se acomodando, a professora orientou uma atividade de manuseio de livros. Ela apresentou vários livros de literatura infantil e solicitou que as crianças escolhessem uma história, estas escolheram a história Branca de Neve e os Sete Anões, já conhecida das crianças.

Sem que nada fosse combinado anteriormente, a professora convidou a pesquisadora a ler a história para as crianças e logo estas confirmaram, leia. Esta, porém, sem ter preparado previamente um percurso pedagógico para a atividade, teve que aceitar e tratar de interagir com as crianças. Fez a leitura, apresentando as ilustrações, intercalando com perguntas e desafios, vez que as crianças demonstravam muita disposição em participar da leitura, sendo assim, elas acompanharam ativamente, umas mais interessadas participavam, opinavam e/ou adiantavam os fatos.

A história oportunizou um breve diálogo sobre o preconceito racial, na medida em que enfatizava a beleza da protagonista, dando ênfase à cor. Quando a leitora dialoga com as crianças sobre a leitura, perguntou por que a menina (personagem) era bonita? Uma aluna diz: “- Por que ela era branca como uma neve”. Outra confirma: “- Era”. Então, a leitora perguntou: “- Mas será que se esta menina não fosse branca, ela não seria bonita? Aconteceu um pequeno silêncio entre aquelas crianças que estavam dialogando sobre a personagem, mas uma respondeu baixinho “- Não” e a professora Dália, de imediato, diz, “- Sim, poderia ser bonita”. Então, continua-se o diálogo: “ Vocês não consideram uma criança negra bonita?” Uma criança negra, com as mãos na boca, diz: “- É” Todavia, a mesma criança, em seguida, interroga: “- É?”.

Esse acontecimento despertou muito a atenção da pesquisadora pelo fato da menina ter expressado uma atitude de indecisão quanto à possibilidade de uma criança negra ser também bonita. Sentiu-se, na prática, quanto ainda é forte a presença do preconceito racial, desde a infância. Sentiu-

se, naquele momento, a necessidade de estabelecer um pequeno diálogo sobre essa questão que marca intensamente o processo de formação social brasileira.

Desse modo, foi feita uma discussão reflexiva sobre a beleza das crianças negras, ressaltando-se que ali, na sala, elas também eram muito bonitas (constata-se, na turma, um número significativo de crianças negras). Lamentavelmente, o diálogo foi logo interrompido pela seqüência institucionalizada da rotina, pois, no momento, chega uma funcionária, comunicando a hora do almoço. Então o diálogo foi encerrado com poucas crianças voltadas para o assunto, vez que o interesse voltou-se para o almoço.

Essa situação vivenciada remete a uma reflexão acerca do modo como a criança constitui-se no contexto das práticas sócio-culturais e o quanto essas relações podem influenciar/determinar, tanto na atividade imaginária quanto na construção da conduta humana. Mostra, também, que é necessária a reflexão do (a) docente nos processos de ensino-aprendizagem, pela comunicação entre pessoas e entre elas seus símbolos e significados, no sentido de poder criar situações pedagógicas da qual todos (a) participem, de forma convergente e diferenciada.

3.3 CUIDAR E EDUCAR: UMA NECESSIDADE HUMANA E EDUCATIVA

A escola de educação infantil, historicamente, é marcada por uma conotação assistencial, originando-se da necessidade das crianças terem um local onde pudessem ficar para que seus pais pudessem trabalhar. Nesse horizonte, evidenciam-se os problemas existentes no que tange à qualificação dos (a) profissionais que trabalham com as crianças, bem como à ausência de uma ação integrada no desenvolvimento das políticas de atendimento à criança.

Por outro lado, sabe-se, também, que vários estudos e pesquisas nesse campo vêm sendo efetivados, visando a uma reflexão sobre a criança, a infância e sobre a educação infantil, tendo-se como referência a abordagem pedagógica do cuidado que educa e da educação que cuida. A esse respeito, Angotti (2006, p.62) afirma:

No conjunto analisado, é clara a intenção de se trabalhar o cuidado que educa e da educação que cuida. O país dá um salto nas políticas educacionais, valorizando, destacando e impulsionando diretrizes fundamentais no segmento da Educação Infantil, enfatizando o direito de a criança não ser exclusivamente educada mas também cuidada e vice-versa.

A mesma autora questiona por que em documentos anteriores há uma preocupação com a complementação entre os componentes cuidar e educar dedicados à criança. Ela explica que a razão está na dicotomia que existe entre esses dois componentes, particularmente no Brasil, a qual se materializa, na prática, segundo a lógica: “a creche cuida e a pré-escola educa...” Didonet (2003, p. 7 *apud* ANGOTTI, 2006, p. 62).

E, para se contrapor a essa equivocada concepção, Didonet (2003, p. 6-9 *apud* ANGOTTI, 2006, p. 62-63) revela:

Não há um conteúdo educativo na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um ensino, ou conhecimento ou hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança. Os conteúdos educativos da proposta pedagógica (da creche), por sua vez, não são objetos abstratos, de conhecimentos desvinculados de situações de vida, nem são elaborados pela criança pela via de transmissão oral, de ensino formal. Em vez disso, são interiorizados como construção da criança em um processo interativo com os outros em que entram em jogo a iniciativa, a ação, reação, pergunta e dúvida, a busca de entendimento.

Na escola observada, mesmo diante de algumas limitações inerentes ao fazer pedagógico, onde carece de uma melhor sistematização do ensinar, precisam ser desenvolvidas atividades mais significativas e desafiadoras para as crianças no sentido de que estas possam atender às especificidades das crianças, faltam recursos pedagógicos, como jogos, brinquedos, materiais para atividades de modelagem, colagem, pintura e livros de literatura infantil ou até mesmo outros materiais do dia-a-dia para as crianças, constata-se a prioridade das professoras com o cuidado da criança, no sentido de observá-la, de ajudá-la em suas necessidades orgânicas e culturais, de receber a criança e aconchegá-la quando esta, por exemplo, está com medo de ficar sem a mãe.

Dália ao referir-se à necessidade de atendimento específico à infância ressalta: “[...] é porque sempre toda criança tem que ter um apoio, uns cuidados maiores, sempre deve ter os cuidados”.

Para Hortênsia, sua principal preocupação no sentido de atender bem a criança na educação infantil, buscando atendê-la dentro das especificidades inerentes a esta fase é saber cuidar. Ela disse o seguinte:

É cuidar bem deles, eu tenho essa preocupação de cuidar bem deles, porque se eles chegaram bem, que eles também voltem bem, e que fique o poder positivo, porque nem tudo que você trabalha eles absorvem, mas 50% eles absorvem, porque a minha preocupação é repassar o que há de bom, o que é relevante para o desenvolvimento deles, porque é a base, aí essa é minha maior preocupação nesse sentido, e também como eu vou voltar um bom estudo, um estudo nesse sentido de fazer bem esse trabalho, para se aperfeiçoar, para estruturar bem, porque é o início, você tem que iniciar bem, porque futuramente isso vem repercutir positivamente na vida dele.

Apesar de toda esta atenção e o permanente estado de vigilância quanto ao atendimento à criança apresentadas pelas professoras, atualmente a discussão ultrapassa essa concepção simplificada, inserem-se nas discussões e encaminhamentos as dimensões de educação e cuidado numa perspectiva de repensar sobre concepções de infância e de educação infantil, incluindo-se uma ação pedagógica voltada para uma concepção integrada do desenvolvimento da criança, buscando incluir experiências diversificadas de saberes em situações desafiadoras.

Vale ressaltar que a ausência de recursos constitui-se uma realidade de todas as turmas, expressando um sentimento de descaso dos gestores do sistema educacional em relação ao atendimento às crianças, na fase inicial de seu desenvolvimento.

Entende-se que a dedicação e o afeto constituem-se um dos elementos fundamentais na educação das crianças, contudo é importante esclarecer que a aprendizagem é construída através de um conjunto de situações diversas que envolvem cuidados, brincadeiras e atividades orientadas, formando um todo significativo no processo integral de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Mesmo que não tenha demonstrado através de projetos ou atividades sistematizadas um domínio teórico sobre o sentido da rotina e da ação pedagógica, constatou-se na prática escolar a presença das dimensões de cuidar e educar na rotina escolar observada.

Tendo em vista a descrição feita sobre a rotina observada em um dia de aula na turma Um, para a continuidade da narrativa sobre a vivência escolar nesta turma utiliza-se, a partir de agora, como foco da descrição apenas outras atividades específicas inerentes à construção do conhecimento das crianças, vez que as demais, ou seja, as de rotina no geral permanecem sendo as mesmas já narradas neste trabalho.

Nesse sentido, em outro dia de observação na Turma Um, constatou-se que após o desenvolvimento das atividades de rotinas (oração, lanche, apresentações, conversa em círculo) entremeadas de ações das crianças, algumas não previstas pela professora Dália, esta iniciou a aula entregando bolas de soprar às crianças e pedindo para que elas enchessem as bolas, elas sopravam e enchiam, algumas pediam ajuda, a professora escreveu o nome de cada criança nas bolas cheias, em seguida elas brincaram com as bolas coloridas e procuravam identificar a sua através do seu nome e aos poucos estas iam estourando-se.

Dando continuidade a esta atividade as crianças foram convidadas a escreverem seus nomes no quadro, algumas crianças expressaram a noção de grafia com algumas letras equivalentes ao seu nome ou escreveram apenas a primeira letra do nome e logo foram incentivadas pela professora a escrever o nome completo, para isso ela apresentou uma ficha com o nome da criança, leu com cada criança o seu nome e dialogou sobre a estrutura da escrita, outras crianças ainda não conseguiram expressar ou representar letras.

Outras atividades desenvolvidas foram músicas infantis com suas devidas coreografias, uma forma de fazer com que as crianças voltassem a uma atividade coletiva, uma vez que neste momento elas já começavam a desenvolver um esquema individual ou de interesses de pequenos grupos, por exemplo, uma criança tira um brinquedo de sua bolsa, brinca com a vizinha, a outra percebe e quer também brincar, mas esta não deixa, tentando uma saída ela tira um pacote de salgadinhos de sua bolsa e tenta negociar o uso do

brinquedo em troca de alguns salgados. Neste momento chega a hora de encerrar as atividades do dia, como sempre com o almoço.

Outro dia, a professora trouxe uma atividade de leitura. Ela leu um texto em seu caderno intitulado “Meio dia”. As crianças repetiram a leitura do texto oralmente (algumas participavam, outras se voltavam para brincadeiras com colegas vizinhos), em seguida, a professora apresentou o texto lido anteriormente em um cartaz. Logo após foi feita uma leitura coletiva, a professora lia e as crianças repetiam o texto que estava sendo apresentado pela professora, logo ela solicitou que algumas crianças fizessem a leitura individualmente. Posteriormente, fez um estudo das letras, destacando as vogais, pediu que as crianças identificassem letras indicadas, fazendo comparações com letras expostas na sala e com letras do seu nome.

As crianças participavam, algumas com mais intensidade, outras só quando a professora lhes chamava a atenção, percebia-se uma diversidade de desenvolvimento da aprendizagem, umas com mais experiências sobre a escrita, outras numa fase bem inicial. Uma menina destacou-se pela capacidade de fazer uma leitura interpretativa do texto, onde ela fez a leitura adaptando algumas palavras ao seu vocabulário.

Diante do exposto, é importante observar a leitura da aluna, onde ela substituiu as palavras **vazia** por **seca** e **doce** por **mel**:

TEXTO APRESENTADO	LEITURA DA ALUNA
MEIO DIA MEIO DIA PANELA NO FOGO. BARRIGA VAZIA MACACO TORRADO. QUE VEM DA BAHIA PANELA DE DOCE PRA DONA MARIA.	MEIO DIA MEIO DIA PANELA NO FOGO. BARRIGA SECA MACACO TORRADO. QUE VEM DA BAHIA PANELA DE MEL PRA DONA MARIA.

Esse exemplo é uma demonstração de que a criança vê sentido na presença e significado de uma leitura, que pode ser desafiada através da relação com os mais experientes e no caso específico através da mediação com a professora. Esta percebeu a forma como a menina leu o texto, elogiou

a participação ativa desta menina e ressaltou a beleza da leitura. Porém, faltou o desenvolvimento de uma discussão com as crianças e de uma mediação para a elaboração de conceitos e construção de conhecimentos, que a partir da relação com a cultura dessas crianças pudesse ampliar seu universo cultural.

Em relação à escrita, as crianças, nesse dia, receberam um roteiro mimeografado, o qual solicitava que elas escrevessem seu nome, em seguida as vogais maiúsculas numas garrafas (desenho) e as vogais minúsculas numas estrelas (desenho).

As crianças ficaram felizes por estarem realizando a atividade escrita, mas não apresentaram domínio suficiente ou não compreenderam a atividade, por isso algumas se “dispersaram” com outras atividades como pintar as gravuras, dobrar o papel, fazer rabiscos ou desenhos e outros movimentos fora do papel. Diante desse quadro, a professora logo apresentou uma alternativa, entregou a cada criança uma ficha com seu nome para que estas pudessem escrevê-lo conforme o solicitado no roteiro e faz um acompanhamento individual no desenvolvimento da atividade total.

Também, observou-se o desenvolvimento de uma atividade relacionada aos conhecimentos sobre as formas geométricas, onde os procedimentos práticos foram os seguintes: sentados em círculo a professora apresentou diversas formas geométricas cortadas em cartolina (quadrado, círculo, retângulos, triângulo em cores diferentes), apresentou uma figura de palhaço desenhada com formas geométricas, para identificação das formas. Dando seqüência à atividade as crianças fizeram a montagem coletiva de um palhaço na parede colando as formas geométricas apresentadas.

No dia seguinte, outra atividade lógico-matemática foi efetivada, esta relacionada a peso e quantidade. Como estratégia a professora apresentou diversos depósitos fechados para que as crianças descobrissem o que havia dentro de cada recipiente, identificando através do peso e do movimento (diversos tipos de depósitos com areia, farinha, pedras, massa para mingau). Os objetos circulavam nas mãos das crianças, as crianças foram desafiadas a descobrirem o produto, a quantidade e o peso. Enquanto os objetos circulavam de mão em mão as crianças participavam atentas, respondendo ao desafio de descobrir de forma participativa e integrada.

Ainda num processo de oralidade fizeram comparação de peso de outros objetos de uso cotidiano. Considerou-se, que esta foi uma demonstração de que as crianças apresentavam noções e comparações relativas ao conceito de quantidade.

Assim, nessa atividade, o diálogo aconteceu entre as crianças e a professora, estimulado pelos objetos ou situações reais do cotidiano. Para Junqueira Filho (2001, p.148), as relações de compreensão de quantidade das crianças são muito significativas, mesmo que estas ainda não saibam como se lê e grafa os algarismos, para este autor isto significa,

[...] tanto que as crianças vêem sentido na presença e nos significados dos *números*, das *quantidades*, das *classificações* e *seriações* na vida cotidiana, quanto que, para aprendê-los e usá-los corretamente, passam por várias fases até que isso aconteça. E os educadores que trabalham diariamente com elas, sabendo disso, devem observá-las no que diz respeito a essas situações e conceitos. As maneiras de fazer isso são inúmeras e dispensam a tradicional quebra e distanciamento entre os conceitos matemáticos e a realidade das crianças.

Na tentativa de desenvolver uma atividade em sala de aula sobre o conhecimento do corpo humano, mais especificamente sobre os sentidos, a professora Dália apresentou gravuras identificando órgãos dos sentidos, (olhos, mãos, boca, nariz) seguidas de comparação com os corpos das crianças e conversa sobre a função e importância dos sentidos na vida de cada um.

Em continuidade a esta aula, a professora orientou uma atividade de identificação de letras, esta requeria que a criança procurasse identificar letras que iniciam as palavras que nomeiam os órgãos dos sentidos. Em consonância com o que estava sendo desenvolvido, ela encaminhou uma atividade de recorte e colagem para recortar letras de diversos tamanhos e formas em jornais e colar, as crianças participaram, mas precisavam de muita ajuda, algumas crianças sentiram dificuldade até mesmo para cortar o papel independentemente do reconhecimento de letras.

Essa atividade só passou a ser interessante pelo fato das crianças utilizarem o jornal diversificando o sentido, ou seja, não se limitaram

ao encaminhamento dado pela professora, algumas crianças aproveitaram para observar ilustrações ou simplesmente fazer qualquer coisa com o jornal, ou seja, rasgar excessos de papel, cortar alguma parte independentemente das letras e à medida que iam sendo direcionadas chegavam ao recorte da letra. Algumas, também conseguiram identificar o conjunto das letras (o texto), mesmo sem saber ler.

Para Gallart (2004, p. 46):

Partindo da aprendizagem de palavras próximas, como os próprios nomes, os meninos e as meninas são capazes de incrementar seu universo de palavras e sons a partir de letras e sons conhecidos. É necessário que o menino ou a menina adquira consciência fonológica, e o pode fazer através de construir palavras próximas, como o nome próprio ou o nome de seus familiares, identificando letras dessas palavras e os sons correspondentes. Ao mesmo tempo que se vão desenvolvendo nesse processo, são capazes de gerar outras palavras, jogando com as letras, as sílabas e os sons, e dotando de sentido com os demais a cada nova palavra gerada.

Por outro lado, também, observou-se que, embora a prática de identificação das letras em textos e palavras próximas das crianças, como os seus próprios nomes, seja uma constância na Turma Um, deveria existir uma maior interação, um maior espaço e incentivo de construção e desafio das crianças no processo de codificação das letras e de contextualização dos textos. Como afirma Gallart (2004, p. 46 - 47),

O processo cognitivo de ler não é um processo natural, mas propiciado pelas interações com pessoas mais experientes no mundo letrado e que contribui para as formas de comunicação em nossa sociedade. As crianças devem ser capazes de interpretar códigos e letras, decifrar mensagens e ter as ferramentas para produzir textos novos. Não podemos nos conformar com que as meninas e os meninos saibam os nomes das letras, mas também que saibam utilizá-las.

Nesse contexto das observações em sala de aula, ainda referindo-se a Turma Um, percebeu-se, também, que por ser esta turma constituída por crianças na faixa etária mais elevada na escola, havia certa

preocupação da professora Dália com a função preparatória da turma para o ensino fundamental, quando, vez por outra, fazia questão de ressaltar que, embora as crianças ainda não soubessem ler ou escrever seus nomes e letras do alfabeto, assegurava que até concluir o ano elas iriam aprender.

Mesmo assim, mas como já fora mencionado, não presenciou-se uma estratégia mais significativa, para o desenvolvimento do ensino de leitura.

Essa ressalva que a professora fazia, relacionando sua turma à continuidade do ensino, evidenciava-se no sentido de demonstrar seu conhecimento e preocupação com a mudança quanto à entrada da criança no ensino fundamental aos seis anos, definida pela Lei nº 11.114.

E ao ser interrogada sobre essa mudança prevista na Lei foi a seguinte:

Olha [...] na minha concepção, se ela tem capacidade de acompanhar a 1ª série, como você diz o 1º ano, né? Que (pausa) o colégio aceite, o sistema, e se ela não tem condição, como é que uma criança vai para a 1ª série se ela não sabe nem assinar o nome? Então, eu acho certo por uma parte e errado por outra, porque isso aí tem que ter muito cuidado, a direção da escola tem que investigar, né? Saber se a criança acompanha mesmo, né? Para poder levar esse sistema, pra (pausa) esse direito, um direito, né! Um sistema?

As professoras informantes, também, evidenciaram aspectos das controvérsias históricas sobre a função preparatória da pré-escola.

Como afirma Rego (2006, p.8-9):

A educação Infantil, atualmente, ainda carrega em si a dicotomia entre creche e pré-escola, pois a concepção vigente relaciona a pré-escola como instrumento de apoio ao ensino fundamental, enquanto a creche se vincula à assistência, portanto de ordem, também familiar, induzindo à permanência do atendimento diferenciado.

Superar essa situação que podemos chamar de senso comum pedagógico da área, porque foi construída historicamente e apesar dos professores já terem assumido um novo discurso (ela ainda está posta nas práticas cotidianas), requer superar outros desafios, igualmente importantes.

Como se sabe, mudanças significativas ocorreram na educação infantil, principalmente no tocante ao seu papel. Antes era considerada, primordialmente, um direito das mães trabalhadoras. Hoje, embasada em definições, particularmente na Constituição Federal de 1988, no ECA, de 1990, na LDBEN 9.394/96, dentre outras leis e documentos advindos do MEC, passa a ser considerada como um direito da criança.

Acerca desta questão pertinente à garantia dos direitos da criança e em se tratando da realidade onde estão situados os sujeitos, Hortênsia declarou:

A criança, é claro que sim, tem direitos! A criança tem direito, aqueles direitos básicos, o amor, o carinho, a educação, saúde, escola, ser bem tratada e ter uma boa alimentação, que isso aí é uma questão muito ampla, que envolve tanto a família como a sociedade que é uma série de coisas, quanto a isso aí, mas alguns desses direitos estão sendo respeitados, porque aqui pelo menos nessa faixa etária, a gente não vê perambulando pelas ruas, fora da escola, né, que até depois desse incentivo da bolsa família, que tem que está na escola, e a mãe tem a preocupação de mandar, e outros tipos de maus-tratos físicos também, pelo não menos não a nível de Pau dos Ferros, mas nível local de bairro, a gente não tem muito esses problemas não.

A concepção de criança como um ser de direitos está circunscrita numa concepção de criança como sujeito integral, que vai exigir uma prática pedagógica voltada para as ações de educar e cuidar, visto que estas ações expressam uma atitude de respeito às especificidades e singularidades da infância. Nessa ótica, Rego (2006, p.9-10), afirma:

O educar precisa garantir uma ação educativa consistente, considerando as especificidades da faixa etária, pois é nos primeiros anos de vida que se instala de forma marcante a relação da criança com o conhecimento. Nesse sentido, desde cedo a criança deve apropriar-se do conjunto de informações próprio da cultura, ampliando seus conhecimentos e experiências, para que se constitua como cidadã na sociedade contemporânea.

Já o cuidar não pode ser reduzido ao atendimento das necessidades básicas das crianças [...]. Mas precisa garantir um ambiente que permita a construção progressiva da autonomia e auto-estima das mesmas.

Após esse breve enfoque acerca de algumas diretrizes para o atendimento à infância e à educação infantil, retorna-se a descrição da observação na Turma Dois, discutindo-se algumas estratégias de trabalho da professora Hortênsia. Pois, percebeu-se que algumas vezes, esta procurou dinamizar suas aulas, diversificando estratégias de atividades. Mesmo em se tratando das atividades de rotinas, ela sempre procurava introduzir outras atividades de ensino, por exemplo, observou-se uma aula, onde, na roda de conversa, a professora modificou a forma convencional das crianças permanecerem sentadas em círculo, fazendo com que se movimentassem, passando a trabalhar a noção de linhas fazendo relação com o formato da chuva, da serra e do círculo.

Para o desenvolvimento dessa atividade, a professora desenhou no chão, traçando linhas de diversas formas (retas, curvas, círculo, retas em diversas direções) para as crianças caminharem sobre estas. Em decorrência da temática desenvolveu uma atividade mimeografada que indicava que a criança deveria completar o desenho da chuva e em seguida fazer a pintura. Os trabalhos foram expostos em sala de aula, observados e discutidos pelas crianças e professora.

Outro registro de atividade nesta mesma sala, em outro dia, foi o relacionado ao estudo, a partir da palavra PIPOCA. Nesse sentido, a professora Hortênsia faz um diálogo sobre pipoca, início o diálogo com as crianças a partir da pergunta: vocês gostam de pipoca? Elas responderam que sim, conversaram sobre como é feita a pipoca, sobre a matéria-prima, o milho, dentre outras questões relevantes para o desenvolvimento de aprendizagens.

Ao escrever, na lousa, a palavra PIPOCA e, em seguida, convidar as crianças a sentarem em círculo, a professora entregou-lhes papel de revistas para ser rasgado em tirinhas para, em seguida, ser amassado e transformado em bolinhas (representação simbólica de pipocas). A professora distribuiu um roteiro de atividade mimeografada, um desenho de uma panela para as crianças colarem as bolinhas de papel amassado, ou seja, as pipocas.

A princípio, as crianças foram rasgando o papel junto à professora, não assimilando bem o que iriam fazer em seguida, mesmo que esta tenha, no início, explicitado. À medida que a professora ia dando seqüência, amassando

as tirinhas, formando pipocas e dialogando com as crianças, elas iam percebendo e participando da atividade.

Recorrendo à abordagem teórica de Vigotski (1998), percebeu-se, nessa relação de mediação da professora, que as crianças passam a interagir com esta, contudo agindo de forma “independente”, mesmo que a sua construção tenha dependido da ajuda da professora, por exemplo, às vezes, as crianças deixavam de lado o papel que já estava rasgado, em tirinhas, para rasgar outro papel, de outra forma não sugerida pela professora, para chegar à outras formas de construir as representações sugeridas, no caso específico, a representação de pipoca.

Para Vigotski (1998, p. 113) “O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal”.

Segundo esse teórico, o processo de aprendizagem da criança é um processo social, construído através da interação. Nesse processo, a criança consegue sua independência quando as funções para tal já amadureceram e isso é definido pela zona de desenvolvimento proximal.

Assim, as crianças ao concluírem os trabalhos após a colagem das pipocas na ilustração, fizeram uma exposição e observação dos trabalhos.

Ainda sobre o desenvolvimento das atividades pedagógicas na Turma Dois, registrou-se o estudo sobre animais que teve o seguinte procedimento: sentadas, crianças e professora conversaram sobre animais, através da apresentação de gravuras recortadas. Em seguida as crianças fizeram colagem das gravuras. Outra atividade advinda da participação e sugestão das crianças foi a imitação de animais pelas crianças, estas de forma muito espontânea deram aquela demonstração de interesse e criatividade. Neste caso, ocorreu uma transformação da aula planejada pela professora em função da brincadeira iniciada pelas crianças. No sentido de explicitar a importância da imitação em situações informais, Felipe (2001, p.30) diz:

Para Vygotsky a imitação é uma situação muito utilizada pelas crianças, porém não deve ser entendida como mera cópia de um modelo, mas uma reconstrução individual

daquilo que é observado nos outros. Desta forma, é importante salientar que crianças também aprendem com crianças, em situações informais de aprendizado.

Após as imitações feitas pela crianças, em consonância com o tema, a professora dá continuidade às atividades com a leitura das letras iniciais dos nomes de animais, identificadas no alfabeto exposto na sala.

Por ser esta turma muito ativa e por ter movimentos muito característicos da sua fase (gostar de brincar com os (a) colegas e de ficar sozinha), por alguns instantes as crianças pareciam “dispersas”, algumas vezes, desligavam-se do que estava sendo tratado pela professora para dar atenção aos interesses peculiares, geralmente era iniciar uma brincadeira com um (a) colega, ou expressar algum problema (chorar por que não encontrou algum objeto seu, por que viu uma colega com a boneca e queria brincar com ela, ou ainda por está com algum problema de saúde). Em decorrência a professora Hortênsia, dava uma atenção individual, conversava, colocava a criança no colo e tomava alguma providência.

Desse modo, assim como na turma Um, as coisas, também, não aconteciam numa seqüência linear, eram intercaladas por momentos de solução de problemas dentro das condições reais, mas sempre permeados de carinho e de afeto da professora.

É interessante destacar que, em alguns momentos, por iniciativas das próprias crianças, elas procuravam folhear os poucos livros didáticos existentes na estante da sala de aula (livros rasgados, riscados e de qualquer fase do ensino fundamental) para observarem gravuras de animais, de objetos. Nessas circunstâncias, algumas crianças observavam individualmente um livro e outras observavam em conjunto e ao mesmo tempo uma criança conversava com a outra sobre o que observava no livro. Às vezes, a figura de um animal lhes chamava a atenção. Em outros momentos, começavam a brincar.

Isso se justifica por que as crianças, nessa fase, têm a brincadeira como uma atividade básica de expressão e de desenvolvimento. Desse modo, as atividades devem ser voltadas para o lúdico, proporcionando o brincar, o que não dispensa à professora o mesmo rigor na sistematização e reflexão destas atividades, tendo sempre como centro a criança.

Em consonância com a teoria piagetiana, Spodek & Saracho (1998, p.75) afirmam:

Os professores devem evitar dizer para as crianças o que elas devem saber, direta ou indiretamente. Ao invés disso, eles devem planejar atividades que ofereçam oportunidades de pensar, relacionadas à manipulação de materiais concretos e à geração de habilidades conceituais.

De acordo com esse enfoque, a reflexão sobre a ausência de uma prática pedagógica mais dinâmica, em algumas circunstâncias, na realidade investigada, não pode prescindir da reflexão sobre as reais condições de funcionamento dessa escola e, em se tratando especificamente da turma formada por crianças de três a quatro anos de idade, não se percebe, como foi exposto anteriormente, a existência das condições materiais necessárias ao bom funcionamento da turma, pois não há, nesta turma ou mesmo na escola, livros de literatura, brinquedos ou até mesmo material de sucata.

Na verdade, pelo que se pode constatar, durante o período da observação na escola, as crianças só viam livros ou participavam de leituras e histórias infantis, quando as professoras traziam de casa seus objetos eletrônicos (TV, vídeo) e conseguiam livros de literatura emprestados e quando isso não ocorria, como já foi ressaltado, as crianças ficavam utilizando uns livros didáticos velhos, bastante rabiscados para observarem algumas ilustrações e tentarem construir conceitos a partir do que era possível observar.

Com toda essa descrição desenvolvida acerca das atividades do dia-a-dia nas salas de aula observadas, sugere-se analisar a prática docente em estudo, como uma prática que apesar de evidenciar várias limitações de ordem pedagógica, ao se ter um olhar numa perspectiva mais ampla se percebe que diante das circunstâncias estruturais limitadas e das condições pedagógicas subjacentes a esta realidade, como falta de uma equipe na escola para estudos, planejamentos coletivos e capacitação, esta professora tem se esforçado o bastante para se aproximar das novas propostas educativas da educação infantil.

Assim, a investigação, apontou que a prática das professoras na instituição, *locus* da investigação, organiza-se dentro de um tempo vinculado às rotinas, umas; seguindo uma seqüência institucionalizada pela escola e outras; inerentes a sua própria atividade educativa. Nesse percurso, em que os espaços-tempos estão institucionalmente definidos, observam-se, na materialidade das ações pedagógicas, atitudes tradutoras do cuidar e educar, embora, ainda, de forma limitada, dada a ausência de projeção de trabalho sistematicamente construído pelas professoras e pelo coletivo institucional, no contexto do projeto político pedagógico da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação ora apresentada propôs-se a analisar a prática docente na educação infantil, atentando para as concepções de infância e de educação infantil das professoras, sujeitos da pesquisa. No decurso desse processo, buscou-se apreender as diversas relações presentes na prática das professoras, considerando-se que se trata de uma prática que, em cuja constituição há um conjunto de fatores imbricados, entre si, os quais assumem papel decisivo na definição e determinação das diversas ações educativas.

Na reflexão sobre a concepção de infância, utilizou-se como referência o pressuposto teórico-metodológico que concebe a infância como uma construção social, de maneira que a criança é entendida como um ser integral e como um sujeito de direitos, concebendo-se, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo no qual deve ser considerada a multiplicidade de dimensões e aspectos a ele inerentes.

Assim, compartilhou-se com a tese que defende a educação infantil como um processo que trata da história da criança associada a um conhecimento crítico. Desse modo, entendeu-se que as práticas docentes na educação infantil devem considerar a criança um ser de fato, reconhecendo-se suas especificidades e diferenças e buscando-se estabelecer, isenta de dicotomia, a relação entre o cuidar e educar, vez que a construção do conhecimento da criança deve se desenvolver num espaço de interação e mediação, possibilitando-lhe expressar-se conforme suas representações, sistemas de valores, de sua cultura e interagir, mediante o uso das múltiplas e diversas formas de expressão, respeitando-se as singularidades e especificidades inerentes à fase de seu desenvolvimento.

Acerca dessa discussão sobre singularidade, desenvolveu-se uma concordância plena com o que apresenta Mansur (2007, p. 236) quando afirma: “A infância é um momento singular na vida de cada indivíduo. Está em constante construção e permanente descoberta. Além disso, é específico, pois acontece de maneira diferenciada de pessoa para pessoa”.

Através da observação da prática das professoras, bem como de seus relatos, pode-se perceber que, no processo de relação com as crianças e com a dinâmica, em geral, do cotidiano escolar que a prática das professoras se organiza, dentro de um tempo vinculado às rotinas institucionalizadas pela escola ou pela própria dinâmica da atividade educativa.

Nesse percurso, em que os espaços-tempos estão institucionalmente definidos, foi possível notar, na materialidade das ações pedagógicas, que as dimensões de educação e cuidado, ainda se efetivam de forma limitada, dada a ausência de projeção de trabalho sistematicamente construído pelas professoras e pelo coletivo institucional, no contexto do projeto político pedagógico da escola.

Ao estabelecer uma relação entre a realidade pesquisada e o sentido do cuidar na educação infantil, na instituição escolar, pode-se observar que o cuidado se materializa na relação afetiva das professoras, quase sempre visando à acomodação das crianças à escola e ao atendimento às necessidades orgânicas das mesmas.

Nessa seqüência de acontecimentos, conseguiu-se perceber como as crianças procuram estabelecer, constantemente, uma interação com colegas de sua sala de aula e de outras salas, além de procurarem, também, despertar um processo de relação com os adultos, incluindo-se, nessa dimensão, as professoras, visitantes e demais membros da escola. A criança procura, de alguma forma, chamar a atenção com atitudes diversas e espontâneas, mesmo que, algumas vezes, essas atitudes não sejam compartilhadas.

Tal constatação remeteu à retomada das reflexões sobre as singularidades da infância, que se manifestam nessas atitudes do universo infantil, através da diversidade e espontaneidade de ações. Essa tradução, nas palavras de Prado (2005, p.95), dá-se “numa relação estreita com a construção social dos espaços da creche e com a construção cultural de sentidos e significados do mundo infantil e do mundo adulto”.

Ao observar a prática docente na educação infantil na instituição de ensino investigada e, ao considerar as suas reais condições infra-estruturais, as quais se caracterizam como bastante limitadas e as condições pedagógicas subjacentes a esta realidade escolar, que evidenciam várias deficiências de ordem pedagógica, pode-se perceber que, mesmo assim, as professoras evidenciam questões significativas inerentes à discussão sobre infância e educação infantil, buscando se aproximarem das novas discussões na área, mesmo que dentro dos limites e das características inerentes às condições reais da sua realidade, em particular.

Diante desse contexto, articulando-o à história da educação infantil pública no Brasil, que tem a marca do assistencialismo compensatório, visando a atender às crianças para suprir suas deficiências de saúde, alimentação e cuidado higiênico, considera-se que o contexto investigado não se distancia dos marcos e das características originárias das demais creches públicas, pois mesmo tendo um enfoque no cuidar e educar, procurando atender às demandas postas pelas reflexões atuais, não se distancia dos princípios assistenciais que historicamente marcam a educação infantil no Brasil.

Desse modo, ao lado dessa realidade coexiste, também, a ausência de uma política de formação continuada para as professoras, refletindo-se na ausência de atendimento, pela escola, às perspectivas contemporâneas que definem o novo modo de pensar sobre a infância e a educação infantil.

Merece, também, nessa realidade, reforçar a importância de se desenvolver uma reflexão acerca das reais condições de trabalho das professoras, sujeitos da investigação realizada, vez que a instituição não atende aos padrões mínimos de infra-estrutura exigíveis, na contemporaneidade, para o atendimento escolar à infância. O que tem contribuído para afetar a prática educativa destas e, conseqüentemente, comprometer o desenvolvimento de uma perspectiva educacional que incorpore a diversidade sócio-cultural coexistente nas situações de ensino-aprendizagem, propiciando, nos marcos dos limites da instituição escolar, possibilidades concretas para o desenvolvimento integral da criança.

Entretanto, é importante observar que, apesar da importância que o espaço físico assume nos processos de ensino-aprendizagem, na medida em que sua adequação às singularidades da infância representa uma necessidade fundamental ao desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico, o mesmo, por si só, não é suficiente para caracterizar um contexto educativo. À escola, em geral, e, particularmente, à educação infantil subjazem aspectos e relações muito complexos que envolvem diversos atores e diversas condições.

As professoras expressaram sua compreensão sobre a infância, tanto nas atitudes evidenciadas na prática, quanto em seus registros sobre o desenvolvimento de cada criança e nas entrevistas desenvolvidas e, nesse sentido, pode-se perceber que as concepções de infância aliadas à

compreensão sobre criança e desenvolvimento infantil, declaradas pelas professoras têm se associado, em alguns aspectos, ao pensamento atual de pensar e agir em relação à criança pequena.

Evidenciaram-se, portanto, demandas emergentes de promoção de ações formativas propiciadoras de maior aprofundamento teórico-prático sobre a temática, com vistas à construção de discernimentos, no campo teórico-metodológico e didático-pedagógico, expressivos de uma concepção de infância, na qual à prática docente na educação infantil subjaz uma concepção de criança como centro do processo educativo e procedimentos pedagógicos ancorados numa acepção que põe o saber cuidar e o saber educar numa relação eminentemente dialética e, nesse processo, a brincadeira apresenta-se como uma atividade imprescindível à criança na construção da aprendizagem e do desenvolvimento.

Vale ressaltar que essa realidade não se constitui um problema isolado, inerente, apenas, à prática das professoras, mas que se consubstancia pela coexistência da ausência de uma política de formação continuada para as professoras, o que está se refletindo no não funcionamento mais eficaz na prática educativa, de um ponto de vista de uma qualidade socialmente necessária, interferindo, por sua vez, na limitação das possibilidades pedagógicas da instituição escolar com vistas ao atendimento do que define o novo modo de pensar sobre a infância e a Educação Infantil.

Enfim, os registros e as análises aqui apresentados trazem elementos que explicitam aspectos de uma realidade específica, em um tempo determinado, portanto, fazem parte de uma dinâmica que, em seus limites e potencialidades, aponta caminhos para redimensionamentos da prática docente na Educação Infantil, bem como demandas de estudos subseqüentes, no sentido de contribuir mais amplamente com o desenvolvimento de ações educativas em que a criança seja tratada dignamente, numa compreensão crítica, onde a relação do dia-a-dia na educação infantil desenvolva uma prática voltada para a construção de seres sociais, históricos e culturais.

Dessa forma, sente-se, desde já, o desafio da continuidade desse trabalho com a própria escola, *lócus* da investigação, numa perspectiva de ação-reflexão-ação, evidenciando-se, no momento, a necessidade de

comprometimento em iniciar esse trabalho, no sentido de construir maiores aprofundamentos sobre a dimensão do cuidar e educar.



REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. –(Série prática pedagógica).

ARCE, Alessandra. Documento oficial e mito da educadora nata na educação infantil. In: **Cadernos de pesquisa**. N.113, p.167-184, julho, 2001.

ANGOTTI, Maristela (Org.) **Educação infantil: para quê, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.'

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por que digo não para a obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental de todas as crianças brasileiras de seis anos. In: ENCONTRO NACIONAL DO MIEIB, 20.; ENCONTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO RN, 12., 2006, Natal, RN. **Anais...** Natal, RN: UFRN, 2006. 1 CD-ROM.

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

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, v.135, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1989.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, Altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 17 maio 2005.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 01/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Cládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Biblioteca da educação, Série 1. escola, v.16).

COSTA, Fátima Neves do Amaral. O cuidar e o educar na educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p61-86.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Cládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p.23 -26.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

ENCONTRO NACIONAL DO MIEIB, 20.; ENCONTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO RN, 12., 2006, Natal, RN. **Anais...** Natal, RN: UFRN, 2006. 1 CD-ROM.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sóciointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Cládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p.27-37.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GALLART, Marta Soler. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler et al. **Contextos de alfabetização inicial**. Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004, 41-54.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 14. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2005.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Comprender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.99 -117.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Cládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p.135 -152.

LIMA, José Milton. A brincadeira na teoria histórico-cultural: de prescindível a exigência na educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria (Org.) **Perspectivas para educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MANSUR, Kátia Valviessa. **Proposta curricular: ação de uma equipe**. In: KRAMER, Sonia et al. (Orgs). **Infância e educação infantil**. Campinas-SP: Papirus, 1999 (Coleção prática pedagógica), p. 225 -242.

KULMANN Jr, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, Neves Nadir. O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000, 105 - 129.

PAU DOS FERROS. Prefeitura Municipal de Pau dos Ferros. **Site oficial**. Disponível em: <<http://www.prefeituramunicipaldepau dos ferros.com.br>>. Acesso em 28 nov. 2007.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. "Comida, diversão e arte": o coletivo infantil no almoço na creche. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.85 -104.

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

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

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea), p.93 -111.

RAMOZZI-CHIAROTINO, Zélia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

REGO, Maria Carmem Freire Diógenes. Desafios na formação do educador infantil. In: **Entrelaçando vivências e saberes na educação infantil**. Natal,RN:UFRN / NEI, 2006.

RUA, Maria Adelaide. Infância em territórios de pobreza. In: VASCONCELLOS,Vera Maria Ramos de;SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in) visível**. Araraquara,SP: Junqueira & Marin, 2007.

SANTOS, Marisa Oliveira Vicente dos. A identidade da profissional de educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria (Org.) **Perspectivas para educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

SILVA, Daniele Dorotéia Rocha da; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Políticas Públicas de atenção integral à criança no contexto neoliberal. **Anais XVII EPENN**. Educação, Ciência e Desenvolvimento Social. Vol. 4. Belém-PA, 2005.

SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.) **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996 (Práticas Pedagógicas), p 39 -55.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOBIN, Kenneth. Questões éticas associadas à pesquisa em ensino e aprendizagem. In **Les Cahiers du CIRADE**, vol. 1, sept. 1998. Université du Québec à Montréal. p. 45-75. TOBIN, K. **Questões éticas associadas à pesquisa em ensino e aprendizagem** (Ethical Issues Associated With Research on Teaching and Learning) KENNETH TOBIN In *Les Cahiers du CIRADE*, vol. 1, sept. 1998. Université du Québec à Montréal. p. 45-75.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 6.ed. Orgs. Micael Cole *et al.* Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Cristina Carvalho. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.



APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Caracterização

- Tempo de trabalho como professora em geral.
- Como professora na Educação Infantil.
- Como você ingressou na Educação Infantil? (Foi por opção?)
- Gosta de trabalhar com criança? Por quê?

Concepção das professoras sobre a Infância

- O que é infância?
- Como você caracteriza a criança nesta fase?
- A sociedade brasileira tem se preocupado com a infância? E a nossa sociedade local?
- Quanto aos direitos, a criança é um sujeito de direitos? Como têm sido tratados esses direitos da criança?

Concepção das professoras sobre a Educação Infantil

- O que é Educação Infantil?
- Você acha que a escola tem atendido as peculiaridades desse nível de ensino?
- E a escola que você trabalha como tem sido esse atendimento?

Concepção das professoras sobre a prática

- Qual tem sido seu papel como professora deste nível de ensino?

- O que você acha da mudança na legislação, quanto à idade de entrada da criança no Ensino Fundamental aos seis anos?
- Que critérios são essenciais para o bom desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil?
- Quais são os principais problemas no desenvolvimento de sua prática?
- Qual a sua principal preocupação para atender a fase em que se encontram as crianças?
- Como você faz para conhecer as crianças?
- Nas suas atividades tem levado em consideração a cultura das crianças? Como? (escuta a voz dessas crianças, observa o que diz sobre seus costumes e os de sua família?)
- Como você utiliza esses conhecimentos?
- Quais são as maiores paixões demonstradas pelas crianças, ou seja, o que elas mais gostam de fazer no dia-a-dia?
- Como você lida com essa questão?
- Quanto às refeições o que você tem a dizer sobre a sua importância e quais são os problemas?
- Que aprendizado as crianças podem adquirir neste momento?
- Quais são as suas intenções nesta atividade?
- Você fez um diagnóstico da turma? Como iniciou esta turma?
- Diante desta realidade explicitada no diagnóstico, qual o seu principal desafio?
- A escola tem uma proposta de trabalho? Se tiver, foi elaborada com a participação de quem?
- A Secretaria de Educação tem sua proposta? Se tiver, a escola segue esta orientação?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA (OUTRAS QUESTÕES COMPLEMENTARES)

1- Qual a sua opinião sobre a proposta do cuidar e do educar na Educação Infantil?

2 – Como você trabalha o cuidar e o educar em sua sala de aula?

3 – Que contribuição a brincadeira pode trazer para a prática educativa, no educar e no cuidar em sala de aula?

4 – Você segue uma rotina em sala de aula?

5 – Como você desenvolve essa rotina?