



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS
CURSO DE PEDAGOGIA**

ROSÁLIA ELIZABETE BARRETO

**A VISÃO DAS CRIANÇAS SOBRE OS ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC**

FORTALEZA

2017

ROSÁLIA ELIZABETE BARRETO

A VISÃO DAS CRIANÇAS SOBRE OS ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia como requisito para
obtenção do Título de licenciado em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Façanha
Soares.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B264p

Barreto, Rosália Elizabete.

A visão das crianças sobre os estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará-UFC / Rosália Elizabete Barreto. – 2017.

72 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Cristina Façanha Soares.

1. Educação infantil. 2. Estágio. 3. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDD 370

ROSÁLIA ELIZABETE BARRETO

A VISÃO DAS CRIANÇAS SOBRE OS ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia como requisito para
obtenção do Título de licenciado em
Pedagogia.

Aprovada em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Cristina Façanha Soares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª Dr^ª Bernadete de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^º Ms. Alexandre Santiago da Costa
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora professora doutora, Cristina Façanha Soares por conduzir com maestria a orientação desta pesquisa.

À professora Dr^a Bernadete de Souza Porto e ao professor Mestre Alexandre Santiago da Costa que gentilmente se dispuseram a aceitar o convite para participar da banca de defesa.

Aos professores do curso de Pedagogia da UFC pelas contribuições advindas dos debates realizados em suas disciplinas.

À diretora, a coordenadora pedagógica da Educação Infantil e aos professores da escola pela atenção a mim dispensada durante a pesquisa.

Em especial, às crianças das turmas do infantil 5 pela receptividade, alegria e colaboração e por me permitir olhá-las a partir de suas perspectivas.

Aos estagiários pela disponibilidade e acolhida durante o período de realização da pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho objetiva conhecer a visão das crianças com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários do curso de pedagogia da UFC numa instituição de ensino. Desenvolve uma análise dos aspectos histórico, social e cultural, contextualizando a concepção de infância ao longo do tempo tendo como aporte teórico Ariés (2006), Cartaxo (2013) Del Priore (2010), Kramer (1995). Situa e analisa também as políticas públicas de atendimento à infância no Brasil, baseando-se em documentos oficiais (BRASIL, 1990, 1996, 1998, 2010; SILVA; FRANCISCHINI, 2012). Reflete acerca do estágio supervisionado considerando-o um momento privilegiado na formação inicial docente porque ressignifica as práticas pedagógicas por meio da análise e problematização na realidade institucional na perspectiva de Almeida (2014), Lima (2001) e Pimenta (2008). Traz ainda a contribuição de estudiosos acerca das práticas pedagógicas lúdicas e sua aplicabilidade na educação infantil na perspectiva de Porto e Cruz (2002), Rau (2012), Santos, Costa e Martins (2015). A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados. Foi realizada com 17 (dezesete) crianças de duas turmas do infantil V de uma escola pública do Município de Fortaleza. Os resultados trazem a constatação de que há práticas lúdicas nas atividades propostas pelos estagiários, em ambas as turmas. Foi possível depreender ainda que as atividades descritas pelas crianças, na maioria das vezes, constavam na proposta pedagógica desenvolvida pelos estagiários para o período de intervenção na escola com as crianças. Com relação ao sentimento que as crianças nutriam pelos estagiários, os resultados indicaram que a maioria delas gosta da sua presença em sala.

Palavras-chave: Educação infantil. Estágio. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present work aims to understand the children's view regarding the pedagogical practices developed during the university pedagogy course trainee in an elementary school. It discourses an analysis of the historical, social and cultural aspects, contextualizing the conception of childhood over time having as theoretical contribution Ariés (2006), Cartaxo (2013) Del Priore (2010), Kramer (1995). It establishes and also analyzes the public policies of child care in Brazil, based on official documents (BRASIL, 1990, 1996, 1998, 2010; SILVA; FRANCISCHINI., 2012). It makes a reflexion based on the supervised internship, considering it a privileged moment in the initial teacher training, because it assigns a new meaning for the pedagogical practices through the analysis and problematization in the institutional reality under the perspective of Almeida (2014), Lima (2001) and Pimenta (2008), 2008. It also brings the contribution of scholars about ludic pedagogical practices and their applicability in children's education from the perspective of Porto and Cruz (2002), Rau (2012), Santos, Costa and Martins (2015). The qualitative research was done through a case study and used the semi-structured interview, as a tool for data collection. It was carried out with 17 (seventeen) children of two classrooms of the infantile grade V of a public school of the Fortaleza Municipality. The results bring the findings that there are ludic practices in the activities proposed by the trainees for both classes. It was also possible to deduce that the activities described by the children, in most cases, were included in the pedagogical proposal developed by the trainees during the intervention in the school with the children. With regard to the feelings that the children had about the trainees, the results indicated that most of them said they liked their presence in the room.

Keywords: Early childhood education. Internship. Pedagogical practices.

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 7 |
| 2 | REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA: CONTEXTO HISTÓRICO | 12 |
| 2.1 | Concepção de infância | 12 |
| 2.2 | Concepção de Infância no Brasil | 17 |
| 3 | O OLHAR SOBRE A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 24 |
| 3.1 | Políticas em prol da criança | 24 |
| 3.2 | Uma história a construir: desejando uma prática pedagógica lúdica | 34 |
| 3.3 | O Estágio na educação infantil: reflexões sobre a prática | 39 |
| 3.3.1 | <i>O estágio supervisionado e suas etapas</i> | 42 |
| 4 | METODOLOGIA | 46 |
| 4.1 | A natureza da pesquisa | 46 |
| 4.2 | Os instrumentos de coleta de dados | 46 |
| 4.3 | O locus e os sujeitos da pesquisa | 47 |
| 4.4 | As etapas da coleta de dados | 48 |
| 5 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 53 |
| 5.1 | Práticas pedagógicas que tem como eixo norteador a ludicidade | 54 |
| 5.1.1 | <i>Práticas pedagógicas que buscam antecipar a escolarização</i> | 59 |
| 6 | CONCLUSÃO | 65 |
| | REFERÊNCIAS | 68 |
| | APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA | 72 |

1 INTRODUÇÃO

As reflexões acerca da formação dos estagiários do curso de pedagogia da UFC surgiram em meio ao exercício da docência, na prática, *in loco*, no estágio, na Educação Infantil, realizado em 2013.2, por ocasião do curso de graduação em Pedagogia. Desse período, rico e desafiador, algumas (re) orientações em relação à prática propriamente dita puderam ser dirimidas, repensadas juntamente com o grupo de alunos participantes da disciplina e a professora orientadora, visto que tínhamos após um determinado período de permanência na escola, um momento na Faculdade de Educação - FACED para elucidar as dúvidas, avaliar as ações anteriores e encaminhar os passos seguintes do plano da disciplina. As reflexões da prática docente se materializaram em um relatório com observações, intervenções, avaliações e conclusões acerca da prática docente no estágio supervisionado.

Em linhas gerais, nossa prática *in loco* revelou que no desenvolvimento do planejamento e durante a avaliação das atividades, as opiniões emitidas pelas crianças, pontuais, vale assinalar, sempre estavam relacionadas às atividades que estavam sendo desenvolvidas em sala. Já os procedimentos metodológicos que as professoras se apropriavam, com raríssimas exceções, não levavam em consideração o respeito à individualidade das crianças nem tão pouco o interesse em ouvi-las para captar possíveis demandas, a fim de rever as suas práticas pedagógicas.

Como enfatiza Ostetto (2000, p 178), a intencionalidade do processo educativo vai além de um projeto, um programa, um planejamento, um roteiro e deve focar “[...] a visão de mundo, de criança, de educação, do processo educativo que temos e queremos”. Nesse aspecto, as práticas desenvolvidas pela professora efetiva em sala de aula deixaram muito a desejar e acabavam por tolher a imaginação das crianças e seu direito legalmente constituído de brincar, de interagir, de ter sua formação integral garantida como aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Contudo, o relatório final de estágio não apresentou um quadro completo da situação, da realidade na qual fomos imersos na prática pedagógica, como estagiárias. Como bem enfatiza Jablon (2009), a observação demanda tempo para que vejamos e possamos entender as mudanças e o crescimento das crianças em todas as etapas de seu desenvolvimento.

Diante dessa lacuna, muitas inquietações/índagações ficaram por ser melhor entendidas e aprofundadas, como a que trata do papel que as crianças ocupam nesse espaço

complexo e multifacetado que é a escola, mas especificamente, qual a visão que as crianças têm sobre os estagiários do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Sobre a importância de se refletir sobre o desenvolvimento da prática na educação infantil, Paige-Smith *et al.* (2010, p. 36), ao citarem Schon, aludem que a prática envolve a reflexão em ação “[...] pensar por si só, no momento em que se está realizando” e a reflexão sobre a ação “pensar retrospectivamente – ou pensar “depois do fato”. Nesse sentido, a reflexão leva ao aprimoramento/refinamento que conduz ao amadurecimento do trabalho pedagógico e da formação do professor. Assim como Schon (1983) *apud* Paige-Smith *et al.* (2010), entendemos que a reflexão da prática não se extingue após o término do estágio supervisionado. Na verdade, há um processo de retroalimentação da reflexão da prática, que acontece antes, durante e depois da ação pedagógica. O compartilhamento das reflexões é importante no sentido de elucidar questionamentos muitas vezes para nós inquestionáveis, mas quando visto pelo olhar do(s) outro(s) capacita-nos a compreendermos melhor nossa prática, solucionando situações antes impensáveis.

Paige-Smith *et al.* (2010), ao discorrerem sobre o desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil observaram, assentadas em pesquisas na área, que crianças “prosperam” quando adultos os desafiam com atividades que os levem a desenvolver um pensamento mais elaborado, “profundo”. Ao explorar o diálogo na sala de aula, Wegeriff (2002 *apud* PAIGE-SMITH *et al.*, 2010), sugere que “o envolvimento bem-sucedido” entre os adultos e as crianças pode desencadear um processo de aprendizagem bem sucedido para as crianças. Daí a importância de nossas interações com as crianças para o desenvolvimento delas e para fortalecimento/construção de nossa prática pedagógica. Ainda citando o pensamento de Paige-Smith *et al.* (2010, p. 35), “[...] refletir sobre como as crianças interagem, e sobre como nós interagimos com elas”, é parte vital no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Aproximando-nos, ainda, do tema das identidades profissionais de educadores vamos tecendo argumentos que ajudam a justificar nossa pesquisa. A identidade que baliza o entendimento que queremos fomentar é aquela que se refere a “relações, a construção de múltiplas direções”, como pontua Gomes (2009, p. 14). Para a autora, “o ‘outro’ ou ‘os outros significativos’ têm papel fundamental na construção de si”. Na interação e no diálogo com o outro ou os outros, o sujeito toma consciência de si mesmo passando a construir “representações acerca de si”.

Mas por que ouvir as crianças, afinal? As crianças, enquanto sujeitos criativos, ativos que são, constroem suas identidades no processo de interação e toda e qualquer

aprendizagem deve ter como foco seus interesses. Outros sujeitos imbricados no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças como os professores, grupo gestor, coordenadores pedagógicos, pais comunidade são também importantes no processo de construção de suas identidades, mas o olhar delas sobre nossa formação e vice-versa precisa ser esclarecido, entendido, aprofundado visto que seus direitos delas foram por muito tempo negligenciados, esquecidos por serem, consideradas sujeitos a-históricos, sem vontade própria ou adultos em miniatura.

As pesquisas com foco na criança começam a despontar a partir do século XX. Diferentes áreas do conhecimento como a Psicologia tem interesse em compreender as etapas do desenvolvimento humano. Esse entendimento pressupõe o conhecimento/estudo acerca da criança. Para Cruz (2010, p. 11),

O interesse em identificar quais são as características de cada momento do processo de desenvolvimento, que fatores presidem as transformações observadas, como a criança adquire conhecimentos, habilidades e valores, de que modo ela se constitui como pessoa e em muitos outros temas levou a elaboração de variadas estratégias de pesquisa e produziu uma grande quantidade de conhecimentos sobre a criança.

Contudo, o que é inovador acerca da produção científica nesse período é o interesse em compreender as crianças a partir de suas visões com intuito de conhecer o que elas pensam e sentem sobre temas que lhe dizem respeito (CRUZ, 2010). Aos poucos, a concepção “adultocêntrica”, que estabelece a criança como sujeito a-histórico, incompetente para expressar suas percepções e sentimentos, vai dando lugar a uma outra concepção de criança: aquela que externa seus desejos e percepções, que atua e interage com seus pares imersas em práticas sociais.

Para Campos (2008, p. 35-36) a participação das crianças na pesquisa científica não é recente, porém, acentua a pesquisadora, elas são coadjuvantes nesse processo uma vez que aparecem na “[...] condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado.” Isto se reflete, ainda segundo a autora, na educação, mais especificamente no contexto da instituição escolar em que as pesquisas analisam, observam, interpretam as falas, as produções das crianças a partir quase sempre da perspectiva dos objetivos da escola. Acerca dessa constatação, a autora pontua “[...] o que talvez possa ser considerada como tendência recente seja o debate sobre a condição em que a criança toma parte na investigação científica.”. Essa tendência coaduna-se com o pensamento de Cruz (2010) quando coloca que a inovação no campo da pesquisa com crianças é focar seus interesses, suas singularidades, suas peculiaridades.

Ao dar “voz e vez” as crianças, estamos construindo uma sociedade mais justa e igualitária e rompendo com a concepção dominante que vê a criança como o *infante* “aquele que não fala”. Ouvi-las acerca de diferentes situações que as cerca, de suas vivências – da família, da escola, da convivência entre seus pares, professores, estagiários, entre outras é torná-las sujeitos de direitos e situá-las no protagonismo da história.

Nesse cenário de construção de identidades, tanto as crianças quanto nós estagiários do curso de Pedagogia da UFC, precisamos interagir e dialogar mutuamente para que possamos construir pontes que ajudem a integrar o conhecimento profissional com a vida pessoal. Assim, nós estagiários, podemos desenvolver nossas práticas, de maneira a oferecer uma educação mais condizente com as necessidades das crianças, atentando para um processo de formação integral delas. Espera-se, com a escuta das crianças ter subsídios para refletir e (re) orientar nossas práticas pedagógicas. Eis, muito possivelmente, uma das contribuições da pesquisa.

O presente estudo tem como objetivo geral conhecer a visão das crianças com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários do curso de pedagogia da UFC na instituição de ensino. Nessa perspectiva, delinear-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar qual o sentimento que as crianças nutrem com relação à presença dos estagiários em sala de aula;
- b) Identificar, a partir das falas das crianças, como elas registram as práticas pedagógicas que favorecem ou não a ludicidade;
- c) Analisar a importância do estágio na formação do pedagogo.

Para melhor organização do texto escrito, o trabalho de conclusão de curso foi estruturado em seis capítulos.

Iniciamos com a introdução ora apresentada; em seguida, trazemos a representação social da infância, situando-a em diferentes contextos: histórico, econômico e cultural.

No terceiro capítulo, realizamos uma retrospectiva das políticas em prol da criança e lançamos também um olhar sobre o estágio supervisionado, período de grande importância na formação de professores, em especial, daqueles que se dedicam à educação infantil; enfocamos ainda as práticas lúdicas e a importância delas no crescimento e desenvolvimento das crianças e na formação dos professores.

No quarto segmento, apresentamos o arcabouço metodológico que norteou a realização do estudo. No intuito de compreender a visão das crianças com relação às práticas

pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários do curso de pedagogia da UFC na instituição de ensino realizamos um estudo de caso, de natureza qualitativa. Os instrumentos de coleta que fizemos uso a fim de obter os dados foram a observação direta e a entrevista semi-estruturada.

No quinto módulo encontram-se a análise e a discussão dos resultados da pesquisa, estruturada com suporte em duas categorias: a) Práticas pedagógicas que tem como eixo norteador a ludicidade e b) Práticas pedagógicas que buscam antecipar a escolarização. Na sexta e última parte, são trazidas as conclusões, as referências bibliográficas e o apêndice do trabalho.

2 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA: CONTEXTO HISTÓRICO

Para entender/compreender a criança no contexto da educação infantil faz-se necessário, inicialmente, situá-la histórica, social e culturalmente. Partimos do pressuposto que a criança, mais especificamente, o período que compreende a infância, não está determinado, exclusivamente, por fatores biológicos, que envolvem aspectos de natureza cognitiva, que engloba diferentes etapas de seu desenvolvimento, mas que este período sofre/tem influências/determinações de seu contexto social, ou seja, a infância é uma construção social. Daí a importância de iniciarmos este capítulo com uma reflexão acerca da infância construída historicamente em diferentes contextos.

2.1 Concepção de infância

A concepção de infância está relacionada ao contexto histórico no qual a criança está inserida. Essa perspectiva é defendida por muitos pesquisadores. Kramer (1995, p. 17) compreende que

[...] a análise das modificações de sentimento de infância é feita à luz das mudanças ocorridas nas diferentes formas de organização social, possibilitando a compreensão do presente, em que a criança é estudada não como problema em si, mas sim compreendida segundo uma perspectiva do contexto histórico em que está inserida.

Cartaxo (2013), corroborando com esse pensamento, ao discorrer sobre o tema, reafirma essa posição quando diz que “a definição de infância” está associada ao tempo e espaço que a criança vive bem como ao seu contexto social.

A acepção terminológica latina de infância vem de *in-fans* que quer dizer sem linguagem. Isto significava que a criança não tinha pensamento, conhecimento e racionalidade. Em outras palavras, a criança era vista como “[...] alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado”. Para Santo Agostinho, por exemplo, a criança era “alguém que é pecaminoso” cuja concepção provém do pecado, do pecado da união dos pais. E mais adiante expressa que “[...] a racionalidade, como dom divino, não pertence à criança.” (GALZERANI, 2009, p. 57).

Galzerani (2009, p. 57), reportando-se ao filósofo Platão, identifica em sua obra *República*, uma acepção de infância como “potencialidade”, embora para o filósofo a imagem da criança seja vista como o “*locus* da incapacidade, da não-linguagem, da não- sabedoria, do não-conhecimento – enfatizando a necessidade de ser conduzida pelo “pastor”, tal qual a

ovelha desgarrada”. A potencialidade infantil a que o filósofo se refere está associada à capacidade da criança aprender, conforme se evidencia no trecho que se segue:

[...] tal criatura deve ser considerada capaz de aprender, ou seja, em sua obra existe a afirmação da capacidade de aprendizagem infantil; a qual lhe permite questionar a educação ateniense tradicional, fundada na reprodução de conteúdos originários da poesia homérica. Para Platão, a justa paideia deve, pois, ser encarada como um movimento produzido do interior para o exterior. (GALZERANI, 2009, p. 57).

O filósofo Jean Jacques Rousseau também concebia a infância como o “território da potencialidade”. Este filósofo iluminista afirma, em 1732, em sua obra *Emílio*, que “[...] a razão é má e que a criança é naturalmente boa.” A compreensão de que a criança é em essência boa o faz propor o seu afastamento, ou melhor, seu isolamento, com vistas a mantê-la distante da sociedade a fim de preservá-la das influências negativas do convívio social. Para Rousseau, a educação tinha como papel respeitar os ritmos, as potencialidades ou as dificuldades linguísticas da criança. Dessa forma, a criança teria a capacidade de desenvolver todo seu potencial. (GALZERANI, 2009, p. 57-58).

Para o historiador Philippe Ariès (2006, p.17), a infância não era retratada na arte medieval, ou seja, “[...] a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”. Para ele, a ausência de registro da criança em imagens reais se deve não a falta de habilidade ou incompetência dos artistas da sociedade medieval, mas provavelmente porque “[...] não houvesse lugar para infância nesse mundo”. Ele observa que as imagens das crianças eram reproduzidas em escala menor, dando a ideia de deformação dos corpos. As características da infância não apareciam nessas obras, ou seja, “[...] não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido.” (ARIÈS, 2006, p. 18).

Essa ausência de sentimento na infância identifica-se nas obras de arte da época como, por exemplo, na representação de uma cena do evangelho de Oto III, uma miniatura do século XI:

O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que deixe vir a ele as criancinhas [...]. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho se distingue dos adultos. (ARIÈS, 2006, p. 18).

Para Ariès (2006, p. 22), uma das razões plausíveis para o desapego ao sentimento da infância encontra-se no índice muito elevado de mortalidade de crianças. Essa indiferença segundo o citado autor “[...] era consequência direta e inevitável da demografia da época”. O trecho a seguir, expressa bem esse desapego:

As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. Isso explica algumas palavras que chocam nossa sensibilidade moderna, como estas de Montaigne: “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero”, ou estas de Molière, a respeito da Louison de La Malade Imaginaire: “A pequena não conta”. (ARIÈS, 2006, p. 22).

A criança não era reconhecida como um ser detentor de alma dada a sua breve passagem no mundo físico, na vida em sociedade. De acordo com a opinião do senso comum, não deveria reconhecer nas crianças “nem movimento nem alma, nem forma reconhecível no corpo”.

Com relação ao traje das crianças, não havia distinção entre este e o dos adultos até o século XIII. Com base nos trajes da época observa-se quão pouco se particularizou a infância na vida real. Logo que a criança deixava os cueiros, faixa de tecido que envolvia o corpo dela, passava a se vestir como os adultos. Esse costume perpassa toda a Idade Média, período em que “[...] vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social.” (ARIÈS, 2006, p. 32).

A partir do século XVII, a criança pertencente a uma classe social mais abastada, nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela vestia trajes adequados à sua idade que a distinguia da roupa dos adultos. Ao analisar a bela tela de Philippe de Champaigne, do museu de Reims, que representa os sete filhos da família Harbert, Ariès (2006, p. 32-33) tece as seguintes considerações acerca da individualidade do traje infantil:

O filho mais velho tem dez anos, e o mais moço, oito meses. [...]. O mais velho de dez anos já se veste como um homenzinho, envolto em sua capa: na aparência pertence ao mundo dos adultos. [...]. Mas os dois gêmeos, que estão afetuosamente de mãos dadas e ombros colados, tem apenas quatro anos e nove meses: eles não estão mais vestidos como adultos.

Outra particularidade acerca do retrato das crianças de Habert, pintado por Phillipe de Champaigne, que Ariès (2006, p. 33) menciona é o fato dos meninos vestirem-se da mesma forma que as meninas “François, que tem um ano e 11 meses, e o caçula, de oito meses, vestem-se ambos exatamente como sua irmã, ou seja, como duas mulherzinhas: saia, vestido e avental”. Era costume da época vestir as crianças menores do sexo masculino, como meninas. Estas, por sua vez, trajavam-se como mulheres adultas, ou seja, essa diferenciação de trajes não era observada nas meninas. O hábito de efeminar os meninos só desapareceria após a Primeira Guerra Mundial. No final do XVI, as classes altas decidiram adotar um traje “peculiar à infância”. Com isso a formação do sentimento de infância adquire certa notoriedade numa sociedade em que as crianças eram separadas dos adultos. Ainda no final

desse século, “[...] o costume decidiu que a criança, agora reconhecida como entidade separada, tivesse também seu traje peculiar.” (ARIÈS, 2006, p. 38). Assim chegamos ao traje especializado da infância, que hoje nós é familiar.

Ariès (2006, p. 41) observa que “[...] o sentimento de infância beneficiou primeiro meninos enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos” e comenta: “seremos levados a observar mais de uma vez esse atraso das mulheres em adotar formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina”. E expressa “[...] se nos limitarmos ao testemunho fornecido pelo traje, concluiremos para a particularização da infância durante muito se restringiu aos meninos”. Essa particularização, enfatiza o historiador, se deu nas famílias burguesas ou nobres. Contudo, para as crianças da classe popular não havia distinção entre os trajes delas e dos adultos conforme se depreende do fragmento a seguir:

As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuavam a usar os mesmos trajes dos adultos: jamais são representadas usando vestido comprido ou mangas falsas. Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras. (ARIÈS, 2006, p. 41).

Ariès (2006) nos dá uma visão de como eram as brincadeiras das crianças pertencentes à realeza, em particular de Luiz XIII, cujo desenvolvimento físico e mental, desde a primeira infância, foi registrado minuciosamente em diário por seu médico particular Haroard, no século XVII, na França. Vejamos algumas passagens de seu diário que evidenciam os momentos de lazer do pequeno príncipe:

Com um ano e cinco meses [...], o menino 'toca violino e canta ao mesmo tempo'. Antes ele se contentava com os brinquedos habituais dos pequeninos, como o cavalo de pau, o catavento ou o pião. Com um ano e meio, porém, já lhe colocam um violino nas mãos: o violino não era um instrumento nobre, era a rebecca que acompanhava as danças nas bodas e nas festas das aldeias. [...] o menino joga malha. Com um ano e dez meses 'continua a tocar seu pequeno tambor, com todos os tipos de toques'. Tem dois anos e sete meses quando Sully lhe dá de presente uma 'pequena carruagem cheia de bonecas'. [...] 'Brinca de ações de ações militares com seus pequenos senhores'. [...] aos três anos [...]. “Ganha alguns presentes: uma bola e algumas 'quinquilharias italianas', entre as quais uma pomba mecânica, brinquedos destinados tanto à Rainha quanto a ele [...]”. [...] 'ele brincava de cortar papel com uma tesoura'. [...] 'O Delfim dança todas as danças'. [...]. Ao mesmo tempo que brincava com bonecas, esse menino de quatro a cinco anos praticava arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão. (ARIÈS, 2006, p. 43-44).

Depreende-se, a partir da citação acima, que desde muito cedo as crianças oriundas de classes sociais elevadas tinham acesso não somente a diversos tipos de

brinquedos como eram introduzidas nas artes – musicais, danças etc, – no caso específico do pequeno príncipe. Também brincavam, tinham contato, com jogos mais indicados ao público adulto, como o jogo de cartas, xadrez etc. Havia certa resistência a liberação dos jogos de cartas para as crianças, por parte da elite intelectualizada e moralista e em particular da Igreja medieval que “condenava o jogo sob todas as suas formas, sem exceção nem reservas”. Contudo, essa atitude de reprovação absoluta modificou-se ao longo do século XVII quando os jesuítas entenderam que os jogos poderiam ser introduzidos na cultura escolar com meios de educação:

Os padres compreenderam desde o início que não era nem possível nem desejável suprimi-los, ou mesmo fazê-los depender de permissões precárias e vergonhosas. Ao contrário, propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição de que pudessem escolhê-los e controlá-los. Assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos. (ARIÈS, 2006, p. 65).

Observa-se ainda que os adultos também brincavam com brinquedos infantis “Parece, portanto, que no início do século XVII não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos” (ARIÈS, 2006, p. 46). Havia situações em que o pequeno Luiz III se misturava com seus súditos nas brincadeiras. Em um momento de muito intimidade, o diário registra um episódio em que sua ama conta-lhe histórias populares, evidenciando assim, que ele tinha contato desde cedo com a literatura 'Ele mandou que sua ama lhe contasse as histórias da comadre Raposa e do Mau Rico e Lázaro'. No mais, como ressalta Ariès (2006, p. 41) “[...] percebe-se a importância do canto e da música nessa época.”

A evolução em direção a uma representação mais realista e sentimental da criança começa a aparecer por volta dos séculos XIV e XV. Contudo, nos séculos seguintes, XVI e XVIII, a descoberta da infância começa a dar sinais de sua representatividade e expressividade na história da arte e na iconografia, em especial, nos retratos de família. A partir de então, “[...] os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns”. Registra-se também nesse século, que nos retratos de família a criança “[...] se tornou o centro da composição” sinalizando assim que a percepção da infância vai se tornando visível e representativa diante aos olhos dos adultos. Ela adquire diante do olhar destes certo dinamismo como acentua (ARIÈS, 2013, p. 28).

Essa concentração em torno da criança é particularmente notável no grupo familiar de Rubens, em que a mãe segura a criança pelo ombro e o pai dá-lhe a mão, e nos

quadros de Franz Hals, Vamn Dyck e Lebrun, em que as crianças se beijam, se abraçam e animam o grupo dos adultos sérios com suas brincadeiras e carinhos.

Essa projeção em torno da criança, sobremaneira, manifestada na expressividade do afeto, pela troca de carinhos, como descrito no fragmento acima, vem anunciar um sentimento moderno de infância. Nesse ínterim, os adultos se interessam pelo registro das expressões das crianças e pelo emprego de seu vocabulário, mais especificamente o vocabulário que as amas costumavam utilizar ao referirem-se as crianças. Alguns termos específicos da primeira infância ainda continuam vivos até hoje como por exemplo: *toutou* (au-au) e *dada* (cavalinho).

Por último, é importante esclarecer que a ausência de sentimento na infância, nos registros da arte iconográfica no período medieval, não significava que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. A expressão “*sentimento da infância*” refere-se a uma consciência que distingue a criança do adulto uma vez que essa consciência não existia na época. “Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem solicitude constante da mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÉS, 2006, p. 99). A contextualização que apresentamos acerca da representação social da infância acima nos dá uma visão geral de como a infância era vista pela ótica dos adultos na idade medieval e nos séculos subsequentes.

2.2 Concepção de Infância no Brasil

Nos primeiros séculos da colonização do Brasil quase não havia palavras para definir a criança. Isto estava associado “à tremenda instabilidade e a permanente mobilidade populacional” daquela época. Documentos referentes à vida social na América portuguesa, por exemplo, retratam a (in)definição de criança naquele período: “meúdos”, “ingênuos”, “infantes”. A infância era vista pela sociedade como “um momento de transição”, “um tempo sem maior personalidade” (DEL PRIORE, 2010, p. 84), porém de esperança.

Para Kramer (1995), citada em Cartaxo (2013), as origens do sentimento de infância no Brasil, esteve atrelado às condições sociais, políticas e econômicas, enfim à classe social a qual a criança estava inserida. Daí a diversidade do sentimento. Outrossim, convém mencionar, particularmente, no caso do Brasil

[...] a diversidade na constituição da sociedade decorrente da população aqui existente, constituída por fatores relacionados à presença dos indígenas e dos imigrantes, ao regime de escravidão, ao imperialismo e as relações subsequentes que o Brasil teve com os demais países. (CARTAXO, 2013, p. 26).

Ainda segundo Kramer (1995, p. 20), nesse contexto bastante diverso, que se constituiu o período da formação da população do país, ficava impossível de se definir um único modelo de infância uma vez que (co)existiam diferentes visões de criança que “[...] se baseiam nas diferentes condições econômicas, sociais e culturais e no papel que elas exercem na comunidade”.

Del Priore (2010, p. 87), analisando o cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império, coloca que as crianças que aqui nasciam eram banhadas, logo após o nascimento, em “líquidos espirituosos” como vinho ou cachaça; utilizava-se ainda a manteiga e outras substâncias oleaginosas para em seguida serem enfaixadas. Esse ritual garantiria a sustentação do “corpinho molengo”. Muito provavelmente, pontua a supracitada autora, os cuidados dispensados aos recém-nascidos tinham uma conotação simbólica, ou seja, “[...] uma forma de proteção contra o mau-olhado ou bruxarias”. O que comumente costuma denominar-se proteção contra os quebrantos. Havia, porém, no período setecentista, médicos que se opunham a tais procedimentos adotados pelas mães sugerindo, como é o caso do médico mineiro Francisco de Mello Franco “que se substituíssem as pegajosas abluções com óleos por ‘água e sabão’”.

Sobre a alimentação destinada às crianças, incentivava-se o aleitamento materno, por ser este um alimento mais saudável, conforme defendia o médico, Alexandre Gusmão ‘para qualquer doença é extremado remédio a mama da mãe’. O hábito do aleitamento era disseminado na cultura indígena, o que acabou por incentivar a amamentação na colônia, visto que as mulheres europeias não cultivavam esse hábito. No entanto, era costume da época, além do leite materno, alimentar as crianças com alimentos grosseiros, à base de farinha, que causava sérias complicações ao aparelho digestivo dos recém-nascidos, de acordo com o médico Mello Franco “azedumes, lombrigas, obstruções do mesentério, [...], cólicas contínuas, [...] inchações do ventre inferior, ventosidades, numa palavra, todos os sintomas convulsivos”. Muito provavelmente, os cuidados em adotar uma alimentação mais substancial para crianças menores a fim de mantê-las fortes o suficiente para encarar as doenças oportunistas da época, ocasionadas muitas das vezes pela desnutrição estejam associados a uma única razão “as mães queriam fortificar logo seus pequeninos, evitando o risco de perdê-los nos primeiros meses”. (DEL PRIORE, 2010, p. 87-88).

No século XIX, muitos médicos higienistas deram atenção especial à mortalidade infantil. Vários foram os manuais de medicina que se dedicaram ao tema, inclusive elencando as causas, como por exemplo:

[...] o abuso de comidas fortes, o vestuário impróprio, o aleitamento mercenário com amas de leite atingidas por sífilis, boubas e escrófulas, a falta de tratamento médico quando das moléstias, os vermes, a ‘umidade das casas’, o mau tratamento do cordão umbilical, entre outras que estão presentes até hoje. (DEL PRIORE, 2010, p. 92).

Era muito comum, naquela época, atribuir a salvação das crianças enfermas/doentes à intercessão divina, a um milagre. Relatos históricos dão conta desse sentimento “[...] levados em peregrinação a oratórios, presentes a procissões ou recebendo bênçãos em dias de festa religiosa, os pequeninos recuperavam a saúde e reproduziam um universo mental e cultural de pietismo religioso.” (DEL PRIORE, 2010, p. 92).

As crianças que sobreviviam continuavam a receber cuidados e atenção de suas mães. Elas costumavam entoar cantos, ou melhor, acalentar as crianças para fornecer-lhes o sono, ou melhor dizendo “[...] favorecer a monotonia necessária para adormecer a criança”. O costume de embalar as crianças com melodias, cantos rudimentares com “letras onomatopaicas” advém de Portugal. As mães indígenas, porém, também tinham “acalantos de extrema doçura” como, por exemplo, um de origem tupi “no qual se pede emprestado ao Acutipuru, o sono ausente do curumim”. Na cultura africana, as ‘mães negras’, amas de leite recorriam às estórias de negros velhos, papa-figos, boi-tatá e cabras-cabriolas para acalmar os ânimos das crianças “tinhasas e choronas”. Da cultura africana herdamos “o imaginário infantil com assombrações”: o mão de cabelo, o quimbundo, o xibamba são algumas delas. As manifestações que se traduziam em acalentar a criança com cantigas para que elas tivessem um sono tranquilo “[...] sublinha a importância de certos gestos e atitudes face à primeira infância.” (DEL PRIORE, 2010, p. 93-94).

Os cuidados com a criança não se restringiam unicamente aos materiais, outros como os espirituais estavam muito presentes na cultura do Brasil colonial. Compêndios de doutrina católica recomendavam que as mães e amas se dedicassem.

[...] em fazer com que os mínimos que criam pronunciem primeiro que tudo os Santíssimos nomes de Jesus e Maria. Depois de levantados, quando tiverem algum conhecimento, os mandem beijar o chão, e que prostrados por terra lembrem do inferno onde vão parar as crianças que fazem obras más e lhes expliquem o horror do fogo do inferno. (DEL PRIORE, 2010, p. 94).

Para Del Priore (2010, p. 94), as práticas religiosas aplicadas a pequena infância tinham suas origens “na pastoral difundida em grande escala na Europa e na América portuguesa”. Daí advém o costume de batizar as crianças com o nome do “santo de proteção” do dia do nascimento ou Nossa Senhora ou santos de devoção por padrinhos e madrinhas de batismo.

Para além dos “aspectos teóricos” e mais “práticos” como acentua Del Priore (2010), os laços afetivos se manifestavam na troca de carinhos entre pais e filhos na infância. Relatos da época mostram que o relacionamento afetivo era considerado excessivo, conforme expressa vários viajantes que estiveram no Brasil, no século XVIII:

O carinho dos pais pelos filhos, enquanto pequenos, chega a não ter limites, e é principalmente o pai quem se ocupa com eles, quando tem um minuto livre. Ama-os até a fraqueza e, até certa idade, atura as suas más criações. Não há nada que mais o moleste do que ver alguém corrigir seu filho. (DEL PRIORE, 2010, p. 95).

Os adultos, em particular as mães, externavam os cuidados com seus filhos. Caso viessem a falecer, os recomendavam aos cuidados de pessoas próximas a fim de que cuidassem dos rebentos, como se pode evidenciar no trecho a seguir “Não havia mãe que ao morrer não implorasse às irmãs, comadres e avós, que ‘olhassem’ por seus filhinhos, dando-lhes ‘estado’, ensinando-lhes a ‘ler, escrever e contar’”. (DEL PRIORE, 2010, p. 96).

Os mimos em torno da criança pequena, cujo apego era tal que “brincava-se com crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação” não eram privilégios do Brasil como afirma Del Priore (2010, p. 96): “Nas grandes famílias extensas da Europa ocidental, onde a presença de crianças de todas as idades e colaterais era permanente, criava-se uma multiplicidade de convivências que não deixavam jamais os pequeninos sós.”

Assim como na Europa, as manifestações na expressividade do afeto também se faziam sentir por aqui. O interesse em registrar as expressões das crianças e o emprego de seu vocabulário, em especial, a linguagem que as amas costumavam utilizar ao referir-se às crianças pequenas também foi objeto de atenção. Registros revelam esse interesse:

A ama negra, [...], deu também sua contribuição para enternecer as relações entre o mundo adulto e o infantil. Criou uma linguagem na qual se reduplicavam as sílabas tônicas dando às palavras pronunciadas um especial encanto: *dodói, cacá, pipi, bumbum, tentem, dindinho, bimbinha*. (DEL PRIORE, 2010, p. 96).

Alguns desses termos específicos da primeira infância, tal como aconteceu em países da Europa, continuam vivos até hoje no Brasil como por exemplo, *bumbum, pipi, dodói*. Aos opositores dos mimos exagerados às crianças, a recomendação era o castigo físico, prática comum no cotidiano do Brasil colonial. Para os jesuítas “o ‘muito mimo’ devia ser repudiado”. A fim de combater os excessos, os jesuítas compreendiam que “Vícios e pecados, mesmo cometidos por pequeninos, deviam ser combatidos com ‘açoites e castigos’”.

Scarano (2010), em seus estudos sobre o esquecimento da criança negra em Minas Gerais, observa que, no decorrer do século XVII, a correspondência que circulou de Lisboa a

região das minas, ou internamente da Bahia e do Rio de Janeiro para a citada região, pouco fez referência à criança negra, praticamente a ignorou, evidenciando assim o descaso com a população pobre e oprimida, conforme se constata a seguir:

Pouco se fala da vida diária e dos aspectos mais corriqueiros do cotidiano e não há interesse em comentar como viviam os escravos e os pobres, as mulheres e, menos ainda, as crianças, mesmo em se tratando dos filhos de pessoas de importância. A preocupação, conforme vemos pela correspondência conservada nos arquivos portugueses e brasileiros, trata quase que somente de assuntos políticos e econômicos. (SCARANO, 2010, p. 107).

As autoridades locais não tinham interesse pela população infantil. Havia, por partes delas, um único propósito: conter as rebeliões, revoltas que porventura pudessem insurgir da população pobre e discriminada. As ordens impossibilitadas de se fazerem cumprir eram justificadas à corte. Uma análise mais próxima do cotidiano das famílias e em especial das crianças que aqui habitavam naquele período não foi possível de ser construída em virtude da falta de informações que deem conta dessa realidade. Para Scarano (2010, p. 108),

[...] questões mais corriqueiras do cotidiano só podem ser percebidas nas entrelinhas, falta um ‘corpus’ específico, prejudicando e, às vezes, impossibilitando uma análise completa e abrangente a respeito dos diversos grupos da população, principalmente daqueles que não participavam da vida econômica e social e não faziam parte das classes bem estantes.

Para a sociedade da época, o que importava era a economia e o que girava em torno da administração, da gestão dos governantes, enfim dos lucros gerados em decorrência da exploração do trabalho escravo. A criança negra ocupava um lugar secundário na história, e pouco se fazia referência a ela, a não ser em raros momentos em que lhes era reservado o papel de “coadjuvante ou partícipe em uma ação”.

Com a abertura dos portos, promovida por Dom João VI, depois de 1808, muitos viajantes entraram no Brasil. Muitos vieram e por aqui exerceram a docência, como por exemplo, a professora alemã Ina Von Binzer que dava aula de piano para as crianças oriundas de classes abastardas. Configura-se, então nesse contexto, a segregação entre crianças ricas que tinham acesso a uma educação diferenciada e as pobres que sofriam privações e eram negligenciadas pelo poder público, pela sociedade. Os princípios e conceitos norteadores da educação das crianças, dos espaços que elas podiam frequentar eram determinados a partir da perspectiva dos adultos (MAUAD, 2010).

É importante dizer que a segregação entre crianças pobres e ricas marcou a história da infância no Brasil. Para Fontes (2005 *apud* FROTA, 2007, p. 149) “a história da infância no Brasil se confunde com a história do preconceito, da exploração e do abandono,

pois, desde o início, houve diferenciação entre as crianças, segundo sua classe social, com direitos e lugares diversos no tecido social.”

Para a mentalidade oitocentista não havia uma definição clara do conceito de infância “por envolver uma distinção entre capacidade física e intelectual”. De acordo com o pensamento vigente:

A infância era a primeira idade da vida e delimitava-se pela ausência de fala ou pela fala imperfeita, envolvendo o período que vai do nascimento aos três anos. Era seguida pela puerícia, fase da vida que ia dos três ou quatro anos de idade até os dez ou 12 anos. No entanto, tanto infância quanto puerícia estavam relacionadas estritamente aos atributos físicos, fala, dentição, caracteres secundários femininos e masculinos, tamanho entre outros. (MAUAD, 2010, p.140-141).

Já o período do desenvolvimento intelectual da criança denominava-se *meninice* porque “[...] relacionava-se às ações próprias de menino, ou ainda, à falta de juízo numa pessoa adulta”. Deixa-se entrever, em meio a essa dicotomia de definições “[...] um conjunto de princípios e preceitos que nortearam as representações simbólicas e os cuidados em relação às crianças e aos adolescentes na sociedade oitocentista (MAUAD, 2010, p. 141).

No século XIX, os termos criança, adolescente e menino já podem ser encontrados em dicionários. Uma curiosidade acerca da designação do termo *menina* no dicionário é que ele surge primeiro “como tratamento carinhoso” e mais tarde recebe a denominação de “*crença* ou pessoa do sexo feminino que está na *meninice*”. Nesse momento, o termo criança passou a denominar-se “*cria da mulher*” fazendo uma alusão “da criança ao ato de criação”. Com o tempo e o uso generalizado, o conceito de criança adquiriu um sentido reservado nos dicionários que o enquadrava na categoria de “*espécie humana*”. Até então, a identidade da criança com ser independente e sujeito de vontades não existia (MAUAD, 2010, p. 140).

Revisitando o pensamento de Kramer (1995 *apud* CARTAXO, 2013, p. 19), acerca do sentimento de infância, este, segundo ela, advém das relações que se estabelecem em determinado contexto social. A autora em suas reflexões defende “[...] a ideia de que o conceito de infância é determinado historicamente pela modificação das formas de modificação da sociedade” e exemplifica “[...] o papel da criança muda na sociedade passando de um papel produtivo, na sociedade feudal, a alguém que precisa ser cuidada e escolarizada para futura atuação na sociedade burguesa.”

No começo do século XX, a concepção de infância pode ser vista como um período em que o ser humano possui necessidades específicas, peculiares ao período em que se encontra. Belloni (2009 *apud* SCHULTZ; BARROS, 2011, p. 138) apresenta duas

concepções de infância que caracterizam a mudança de visão desse início de século. Uma ligada ao passado caracterizada pelo termo *infante*, cuja expressão significava aquele sem voz; outra, mais contemporânea, que a autora denomina *infante-criança* que faz alusão àquele que está sendo criado, com voz e participação. É importante dizer que a mudança de concepção da infância vem ao longo do tempo sendo construída por diferentes sujeitos e que cada período histórico deixou seu legado quanto ao entendimento dessa questão. Determinantes históricos, sociais e culturais também influenciam diretamente na aceção que hoje temos de infância.

3 O OLHAR SOBRE A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para situar historicamente as políticas públicas de atendimento à infância no Brasil, recorreremos a Silva e Francischini (2012), que empregaram à classificação feita por Kramer (2003). Esta, por sua vez, com pequenas alterações, baseou-se nos estudos do médico higienista Moncorvo Filho. Apoiamos-nos ainda em outros teóricos que direta ou indiretamente se debruçaram sobre o tema e nos ajudaram a construir a trajetória das políticas, programas e órgãos, enfim do marco legal que deu sustentação aos direitos das crianças.

3.1 Políticas em prol da criança

A primeira fase compreende o período que vai do descobrimento até 1874; a segunda fase, de 1874 até 1889; e a terceira, de 1889 até 1930. Na sequência, serão discutidas as políticas de apoio à infância, de 1930 até 1990 e dessa década até os dias atuais, com a doutrina da Proteção Integral.

Na primeira fase, do descobrimento até 1874, pouco se fazia pela infância desvalida em termos de proteção jurídica e de alternativas de atendimento que existiam. Segundo Farias (2005 *apud* SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 259), as primeiras ações de assistência em prol das crianças surgiram quando as Câmaras Municipais do Brasil passaram a destinar uma quantia monetária “ao acolhimento de crianças negras, mestiças ou brancas que eram abandonadas, as chamadas crianças enjeitadas”. A ajuda financeira era repassada às amas-de-leite e criadoras que se responsabilizavam pela criação das crianças abandonadas. As criadoras apresentavam, sistematicamente, as crianças às autoridades governamentais.

No segundo momento da primeira fase, com relação ao atendimento da infância brasileira, foram fundadas as Rodas dos Expostos, instituições católicas, que foram implantadas no Brasil no início do século XVIII, via Santa Casa de Misericórdia. Essas instituições de cunho católico tinham por objetivo “acolher as crianças das primeiras idades, sem identificar as pessoas que as abandonavam”. Para os maiores de doze anos existia a Escola de Aprendizes Marinheiros, fundada em 1873 (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 259).

Segundo Kramer (1995), outras iniciativas voltadas ao atendimento à criança partiram de higienistas e se dirigiram ao combate do alto índice de mortalidade infantil conforme já registramos anteriormente nesse trabalho.

Outro aspecto que marcou o cotidiano das crianças no Brasil nessa primeira fase foi o caráter educativo e pedagógico, este, porém, se manteve ao lado do caráter assistencialista dado à criança. Com a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, teve início o marco pedagógico e educativo ainda que a base da educação dos missionários focasse mais os princípios de formação religiosa do que a instrução da leitura e escrita. Os jesuítas viam a criança como uma folha de papel em branco “passível de ser moldada e educada para a submissão e disciplina”. A respeito da submissão à disciplina, foram os jesuítas que implantaram o castigo físico no cotidiano colonial e introduziram o uso da palmatória como “instrumento de correção por excelência”. A educação, no entanto, era diferenciada segundo a condição social da criança:

Havia uma distinção entre a criança da casa-grande e a criança escrava: para as primeiras, além da educação jesuíta oferecida a partir dos seis anos, era reservada instrução em casa para a aprendizagem das primeiras letras; para as demais, nenhum direito a educação, mas o dever de aprender algum ofício, também a partir dos seis anos. (FARIAS, 2005 *apud* SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 259).

A partir deste contexto, tem início a nossa história marcada por profunda desigualdade social. Para os desvalidos, a repressão e uma educação que preparava para atuarem no mercado de trabalho, exercendo um ofício, aos oriundos de classe mais rica, uma educação que preparava para o desenvolvimento da fé cristã.

Na segunda fase, que vai de 1874 até 1889, delineia-se outro quadro. Irene Rizzini, 1997 *apud* SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 259) diz que houve “[...] um deslocamento da caridade para a filantropia, substituindo as ações religiosas por uma assistência de cunho social mostrando, nessa fase, uma preocupação maior com a criança.”

Com o advento da República, novas expectativas foram geradas no sentido de se promover o desenvolvimento do país. Para tanto, investir no futuro do país, presumia-se investir na criança, uma vez que ela representava “um futuro promissor e saudável”. O descaso e abandono a que as crianças eram submetidas, a exemplo da Roda dos Expostos, fez surgir no ano de 1888, um projeto oficial dos dirigentes do Brasil com vistas a acompanhar as condições básicas de higiene, sono, alimentação, entre outros das crianças que viviam naquelas instituições.

Entre 1874 e 1889 surge a Pediatria “como uma marca dessa nova mentalidade em torno da criança como futuro da nação, com atuação especial dos profissionais junto à família, treinando-a nos cuidados para a saúde e higiene da criança”. É importante considerar

que no discurso de proteção a criança estava inserida a proposta de defesa da sociedade. (RIZZINI, 1997 *apud* SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 261).

É nesse período que surgem as primeiras ideias da creche no Brasil cuja palavra ‘creche’ e sua finalidade foram importadas da França, que implantou a primeira creche em 1844. Na versão brasileira, essa instituição recebeu a seguinte definição: “[...] uma sociedade beneficente é estabelecida entre pessoas caridosas que desejam concorrer e fundar uma creche para crianças pobres de dois anos, cujas mães trabalham fora de seu domicílio e tenham uma boa conduta”. Atendendo às demandas sociais da época, as creches funcionavam das 5:30h às 20:30h, de segunda a sábado, com exceção dos dias de festa. As crianças podiam ser amamentadas por suas mães duas vezes ao dia. Para complementar a alimentação, as crianças tomavam mamadeira. Essa tarefa era desempenhada pelas amas que se responsabilizavam por cinco ou seis crianças (PARDAL, 2005 *apud* SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 260 -261).

Na terceira fase, de 1889 até 1939, identifica-se um maior empenho da administração pública em promover ações voltadas para a criança. Nesse período, foi implantado, em 1897, em São Paulo, o edifício do Jardim da Infância, com objetivo “de educar as crianças com idade compreendida entre quatro a sete anos.” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 261). Embasado nas ideias do filósofo alemão Friedrich Wilhem August Froebel, o Jardim da Infância incentivava a utilização de jogos, cantos, danças, marchas e pinturas, enfim tinha como objetivo e prática “educar os sentidos das crianças.”

É nesse período, em 1899, que foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Criança do Brasil, tendo como umas das suas finalidades criar creches e jardins de infância. No ano de 1909, tivemos a primeira creche destinada a crianças de até dois anos, filhas de operários. No entanto, em sua maioria, as práticas de “caráter médico”, contemplavam crianças de zero a seis anos.

No início do século XX, o crescimento urbano ocasionado pela expansão das cidades, tornou-se um problema no Brasil. Em meio a esse contexto, o movimento dos médicos higienistas atua, exercendo a chamada medicina social “[...] voltada para tudo aquilo que, no espaço social, poderia intervir no bem-estar físico e moral da população” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 262). O combate à mortalidade e à criminalidade infantil, bem como os lugares em que as crianças costumavam estar - ruas, fábricas, asilos - despertaram o interesse de diferentes segmentos profissionais em busca de respostas efetivas para mudança da realidade ou mesmo para compreender/analisar o contexto social da época.

Nas instituições que atendiam crianças desamparadas pela família não foram constatadas, pelo menos nos registros da época, ações e/ou programas voltados para educação

e nem para o processo de aprendizagem desses menores que ficavam sobre constante e rigorosa vigilância, como assinala (RIZZINI, 1993, p. 40 *apud* SILVA; FRANCISCHINI 2012, p. 262).

Todas as atividades são pré-determinadas, inclusive seu horário, tempo de duração e o espaço a ser ocupado neste momento. Até as horas livre do dia não escapam ao controle institucional que determina o horário de iniciá-las, termina-las e o espaço que ocuparão. As horas livres de lazer não são de forma alguma um escape à vigilância e ao controle da instituição. Servem aos propósitos do esquadramento ao permitirem a observação e o estudo dos internos nos seus momentos de maior desconcentração, quando, em tese, aflorariam comportamentos com menos disfarces.

A assistência visava proteger os menores, classificados como abandonados e delinquentes, da criminalidade. Eles se encontravam em situação de extrema vulnerabilidade, pois passavam por privações alimentares, conviviam muitas vezes em ambientes de muita promiscuidade, expostos ao alcoolismo e com pais desempregados. No intuito de preservá-los e livrá-los do mundo da criminalidade, para que num futuro eles não representassem uma ameaça ao país, focava-se na recuperação das crianças pobres. (KUHLMANN JR., 2002 *apud* SILVA; FRANCISCHINI, 2012).

O tipo de assistência destinado às crianças também se diferenciava, conforme a situação social em que elas se encontravam. Aquelas que viviam com a própria família recebia assistência extra-asilar; as que estivessem desamparadas ou abandonadas pela família eram afastadas do convívio social e inseridas no regime asilar. Na ocasião, denominava-se menor, as crianças abandonadas pela família.

O país carecia de uma política educacional no final do século XIX. O que havia era uma política jurídico-assistencial de atenção à criança. A Justiça de Menores no Brasil se ocupava apenas com as crianças que representassem, de alguma forma, uma ameaça a sociedade, ou seja, “a criança pobre que não era contida pela própria família incapaz de educar os filhos de acordo com os padrões de moralidade da época; essas crianças, classificadas como menores, eram passíveis de intervenção judiciária” (RIZZINI, 1997 *apud* SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 263).

Iniciativas direcionadas ao atendimento das crianças, principalmente das mais pobres, começam a serem implementadas com a criação do Departamento da Criança no Brasil, em 1919. De abrangência nacional, esta foi a primeira iniciativa em diversas frentes, como colocam as citadas autoras e tinha o objetivo de “[...] arquivar dados referentes à proteção da criança, divulgar conhecimento, promover congressos e cursos educativos em puericultura e higiene infantil.” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 264). As iniciativas

tinham um forte apelo médico assistencialista. Pouca importância foi dada a educação das crianças nesse período.

Outro importante evento que aconteceu em agosto e setembro de 1922 foi o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI). O Congresso teve como objetivo “tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a Sociedade e o Estado”. (KUHLMANN JR., 2002, p. 465 *apud* SILVA; FRANCESCHINI, 2012, p. 264). Foram abordadas no congresso questões relacionadas à família (alcoolismo), gravidez, mãe, higiene e medicina da criança na primeira e segunda idade e à psicologia infantil.

Na tentativa de sanar moralmente a sociedade, a Justiça e a Assistência se unem e põem em prática ações que visavam “à disciplina e ao trabalho” dos indivíduos, inclusive das crianças. Com a criação do Juízo de Menores e do 1º Código de Menores, em 1920, a justiça ganha notoriedade, mormente a figura do juiz que “[...] tornava-se cada vez mais presente no cenário que envolvia a população pobre, com a clara função de controle social.” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 264). Assuntos envolvendo “regulamentação do trabalho infantil e do ensino profissionalizante”, por carecer de uma legalidade efetiva, eram apreciados pelos juízes. A aprovação do 1º Código de Menores, em 1927, ganha destaque as ações que visam a retirada de menores abandonados do convívio social, ficando estes sob a tutela do Estado, sob os cuidados de uma autoridade pública (SILVA; FRANCISCHINI, 2012).

Sobressaem-se, nas duas primeiras décadas do século XX, dois tipos de assistência, uma de natureza jurídica, voltado para o menor abandonado; outra médica, destinada a criança pobre. Essa dualidade prevaleceu na legislação até os anos 80 e denominou-se Doutrina do Direito do Menor. Com a aprovação do 2º código de Menores, em 1979, institui-se a Doutrina da Situação Irregular. A partir de então, todos os termos que faziam menção ao menor infrator (expostos, abandonados, vadios, libertinos e mendigos) são substituídos pela expressão “situação irregular”.

Até final de 1930, duas tendências se conflitavam, a de ordem caritativa, baseada na fé da caridade; e a filantrópica, fundamentada nos princípios da ciência, embora ambas perseguissem o mesmo objetivo: a proteção da ordem social. Nos anos que se seguem iniciativas surgem com o objetivo de promover ações de natureza filantrópica, ou seja, voltadas para a proteção à criança. Destacamos as ações do Serviço de Assistência a Menores (SAM), em 1941, que assistia a criança judicial e administrativamente; da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964, responsável pela política nacional do bem-

estar do menor tendo como executor dessas políticas, em nível estadual, as Fundações Estaduais de Bem-Estar (FEBEM).

Para além da proteção à criança, surgem órgãos e iniciativas, com ênfase na educação. Especificamente, entre os que se ocupavam do atendimento a crianças de zero a seis anos surgiu, em 1942, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) que criou o projeto Casulo em 1976, sendo este, o primeiro projeto de educação infantil de massa a atender crianças durante quatro a oito horas diárias. Além de preocupar-se com a alimentação, realizava atividades recreativas atendendo às necessidades infantis. Para Kramer (1995), as mães também eram beneficiadas com o Projeto porque dispunham de tempo livre para buscar emprego no mercado de trabalho, aumentando assim a renda familiar. O Projeto Casulo resultou da parceria entre o governo brasileiro e organismos intergovernamentais, como o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). Sobre as intenções da parceria entre o Brasil e os organismos internacionais, na década de 60, em particular do Projeto Casulo, Rosemberg (2003 *apud* SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 267) tece o seguinte comentário:

[...] essa união tinha o mesmo propósito para os dois lados envolvidos: o enfraquecimento das tensões, conflitos e contradições presentes na população que vivia sob o regime militar. A era militar – 1964 a 1985 – tinha como lema a segurança e o desenvolvimento da nação que seriam alcançados na medida em que as diferenças e tensões diminuíssem. Dessa forma, projetos como o Casulo eram estratégias preventivas junto à população pobre para diminuir as diferenças e desigualdades, e, com isso, diminuir também as possibilidades de conflitos.

Durante o regime militar foram criadas políticas, projetos e ações de combate à pobreza e desigualdades a fim de manter a ordem vigente. O caso do Projeto Casulo¹, especificamente, evidencia os mecanismos de assistência e prevenção a crianças pobres durante o período da ditadura. As ações implementadas atendiam as necessidades básicas e recreativas das crianças e não foram deliberadamente pensadas para atender as demandas das crianças integralmente.

Com relação ao surgimento da assistência pré-escolar no Brasil para crianças de zero a sete anos, Kramer (2003 *apud* SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 268) aponta duas formas de atendimento: “[...] uma de caráter privado e de atuação reduzida, desenvolvida pela Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) e a outra, de caráter público federal, realizada pela Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE).” Especificamente sobre a

¹ O projeto Casulo, criado em 1976, foi o primeiro projeto de educação infantil de massa. De acordo com Rosemberg (2003 *apud* SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 267), o projeto adotou um discurso preventivo no sentido de demonstrar que os cuidados dispensados aos pobres afastariam possíveis ameaças à integração nacional; possibilitou uma atuação direta do governo federal em grande número de municípios; e, adotando a participação da comunidade como forma de custeio, reduziu o investimento federal.

OMEP, Kramer (1995 *apud* em SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 268) assinala que a organização atendia crianças, de zero a sete anos, de todas as classes sociais e “[...] sua ênfase parece ser a psicologia da criança, havendo preocupação com a alfabetização e com os aspectos metodológicos e didáticos do processo educativo.”

Assim com Silva e Francischini (2012), compreendemos que a história da educação infantil está entrelaçada na história da assistência para criança no Brasil. O contexto histórico revela isto. A política que se delineou desde então, priorizou o atendimento ao “menor”, termo construído jurídica e socialmente para designar a população brasileira em situação de risco. Então, diante desse contexto, vários foram os programas e projetos sociais implantadas com vistas a combater os conflitos, contradições e as desigualdades vigentes.

Com a educação não foi diferente. As práticas no âmbito educacional também continham este viés, ou seja, de compensar as dificuldades de aprendizagem das crianças. De acordo com Kramer (1995 *apud* SILVA; FRANCISCHINI, 2012), os diversos programas de educação pré-escolar apresentavam um caráter compensatório e orientavam-se por práticas norte-americanas. Sobre a educação compensatória, a mencionada autora ainda evidencia/mostra seu caráter discriminatório, conforme fragmento que se segue:

[...], as crianças pobres são consideradas inferiores e deficientes quando comparadas a um padrão estabelecido como normal e os programas educacionais tem a função de suprir essas faltas. A educação de crianças com faixa etária inferior a sete anos passou a adotar o mesmo modelo de escola para crianças mais velhas e o sentido da pré-escola passou a ser o de evitar problemas e deficiências futuras, ou seja, um cunho preparatório. (KRAMER, 2003 *apud* SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 268).

O parecer CNE/CEB nº 20/2009, emitido pelo Conselho Nacional de Educação acerca da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao contextualizar a história das políticas de atendimento à infância, corrobora com o entendimento acima quando afirma que a construção da identidade das creches e pré-escolas, a partir do século XIX, é marcada por diferentes formas/modelos de atendimento. Para as crianças pobres o atendimento tinha forte apelo assistencialista; já para as de classes de maior poder aquisitivo, outro modelo de práticas escolares se desenvolveu. Nele está expresso que existiam diferentes configurações acerca dos espaços e políticas de atendimento a infância:

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. (BRASIL, 2009, p. 1).

Com relação a essa política identifica-se ainda ausência de investimento público bem como o descaso com a formação dos profissionais da área. Este modelo de caráter hegemônico prevaleceu por muito tempo, somente nas décadas de 1930 e 1940, surgiram experiências contrárias ao modelo que vigorava em São Paulo.

Um novo paradigma de atendimento à infância emerge em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais. Até então, os modelos que prevaleciam apontavam para ações de cunho assistencialista. A partir da década de 1990, a função educativa se destaca junto às crianças de zero a seis anos com a publicação de dois grandes marcos legais: a Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 1988), que traz “[...] o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para todas as crianças de zero a seis anos e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), que em seus artigos 53 e 54 enfatizam “[...] o direito da criança à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, sendo dever do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 269). No artigo 71 do ECA, é garantido também a criança “[...] o direito à cultura, lazer e diversão na medida em que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990). Na acepção de Ferreira (2000, p. 184 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85), o Estatuto da Criança e do Adolescente representa mais do que um instrumento jurídico porque:

[...]. serviu ainda como base para construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isto quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Os ordenamentos legais, acima citados, tornaram-se referência na luta pela implementação de mudanças no atendimento à criança, garantindo de maneira igualitária o direito ao acesso a creche para todas elas. Fazia-se urgente a mudança de concepção, ou seja, “a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.” (BRASIL, 2009, p. 1).

O reconhecimento ao atendimento em creches e pré-escolas, como dever do Estado com a educação não foi um movimento isolado, deliberado única e exclusivamente por representantes da lei, mas sim, um movimento que teve ampla participação de muitos segmentos da sociedade: da comunidade, das mulheres, daqueles que defendiam a redemocratização do país e dos profissionais ligados à área de educação.

Avançando nos direitos e conquistas na área de Educação Infantil, foi criado em 1994, o primeiro documento de Política Nacional de Educação Infantil “com o intuito de expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos e fortalecer a associação dos aspectos de cuidado e educação junto às crianças nas instituições de educação infantil”.

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), outro marco legal de fundamental importância para educação, “[...] estabelece que a educação é um dever da família, do Estado que será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos.”² (BRASIL, 1996, p. 8). A LDB também introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, “[...] a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica.” Em seus artigos 11 e 12, a LDB/1996 estabelece que aos municípios competem oferecer educação infantil em creches e pré-escolas e aos estabelecimentos de ensino a elaboração e execução da proposta pedagógica assim como administração do seu pessoal e dos recursos financeiros. Constata-se a partir do que estabelece a Lei, “[...] o incentivo a autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos.” (BRASIL, 2009, p. 2). A flexibilidade e a pluralidade dos métodos pedagógicos, porém, devem assegurar a aprendizagem dos alunos.

A articulação do estabelecimento de ensino com a família e a comunidade também está prevista com intuito de criar “processos de integração da sociedade com a escola”. Já o artigo 13 da referida lei, diz que os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica de cada estabelecimento. O artigo 18 estabelece que as instituições de educação infantil mantidas pelo poder público municipal bem como as criadas e mantidas pela iniciativa privada fazem parte do sistema municipal de ensino.

Do ponto de vista legal, a LDB/1996 considera em seus artigos 29 e 30, a educação infantil como primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos

[...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, sendo oferecida em creches, ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade e pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade”. (BRASIL, 1996, p. 13).

² Inicialmente, a LDB garantia a educação infantil para crianças até seis anos, mas em fevereiro de 2006, a Lei 11.274 dispôs sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos.

A indissociabilidade entre o educar e o cuidar fica patente na medida em que a criança é vista como um ser integral e específico cujo desenvolvimento compreende a atenção a seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Essa visão do desenvolvimento pleno da criança representa um grande avanço no contexto das políticas educacionais para infância no Brasil. Ainda de acordo com o Ministério da Educação, o tratamento dos vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não áreas separadas foi fundamental, uma vez que “[...] evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública.” (BRASIL, 2006, p. 10).

Em 1998, o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de oferecer uma base nacional comum para os currículos, apesar de não ser obrigatório (BRASIL, 1998). Em vigor desde 1998, o RCNEI propõe a integração entre educar e cuidar como função da educação infantil e apresenta um conceito de educação no qual a aprendizagem e desenvolvimento são processos interligados e dependentes (SILVA; FRANCISCHINI., 2012). Na visão de Palhares e Martinez (2003 *apud* SILVA; FRANCISCHINI, 2012) o documento representou uma mudança na trajetória das discussões sobre educação infantil ao longo da década de 1990.

O Conselho Nacional de Educação, conforme Resolução CNE/CEB nº 1/99, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como um instrumento a ser seguido compulsoriamente na construção das propostas pedagógicas e do seu desenvolvimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e o Parecer CNE/CEB nº 22/98) foram de suma importância para “[...] explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas.” (BRASIL, 2009, p. 2). Embora os princípios e questões colocados nesses documentos não tenham perdido a validade, novos desafios foram colocados na atualidade para Educação Infantil.

As reformulações de políticas educacionais produziram um novo olhar para educação Infantil. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009) foi um dos documentos que trouxe um olhar diferenciado ao atendimento a infância ao priorizar a construção de um currículo pensado e estruturado na criança. A visão de criança como sujeito do processo de educação fica explícita na passagem que se segue:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizade, brinca com água ou terra, faz-

de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 2-3).

Por isso, entende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais a Educação Infantil (BRASIL, 2009) fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, é um importante documento que problematiza, norteia e orienta o trabalho nesta etapa da educação.

Assim como Silva e Francischini (2012) consideramos que a educação infantil como política pública despontou somente no final do século XX. Durante todo o percurso em que se delinearão ações voltadas para essa etapa da educação básica foram visíveis a falta de cuidado com a infância brasileira. No entanto, as discussões e avanços sobre a educação infantil nos últimos anos resultou em leis e documentos considerados avançados, destacando-se (Constituição Federal de 1998, ECA, LDB, Política Nacional de Educação Infantil, RCNEI, DCNEI) dentre outras. É importante registrar que embora exista o direito legalmente constituído há um descompasso entre a legislação e a implementação dela. O que resulta em grandes prejuízos para a educação infantil, em especial, para crianças.

3.2 Uma história a construir: desejando uma prática pedagógica lúdica

A garantia do direito da criança de ter assegurado a educação integral dela em diferentes aspectos está assegurado em lei, inclusive seu direito de brincar. Nesse sentido, trataremos, nesta parte do trabalho, um pouco da importância da ludicidade para o desenvolvimento das crianças.

A existência do jogo remonta a própria sociedade humana. Para Huizinga (2010), o jogo pressupõe a cultura e os animais praticam essa atividade muito antes que os homens a iniciassem. Segundo o autor, os fundamentos do jogo ultrapassam os limites de nossa racionalidade e a intensidade e fascinação que esta atividade exerce não podem ser explicadas somente por uma análise biológica, um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ao jogar, o homem recria sua realidade por meio de imagens distanciando-se assim da realidade material, concreta e constrói um mundo humanizado, de imagens simbólicas. O jogo resiste “a toda análise e interpretação lógicas” (HUIZINGA, 2010, p. 4) porque é puro divertimento, pontua o autor.

A convivência em grupos é uma das principais características humanas. Na condição de humanos sentimos necessidade de nos comunicarmos, de trocarmos experiências com os outros homens. Porto e Cruz (2002) ao citar Wallon, expressa a verdadeira dimensão

dessa necessidade “somos geneticamente sociais”. Ao brincar as crianças estabelecem contato direto com seus pares e com a sua história uma vez que somos sujeitos históricos, situados em uma dada realidade social. Daí a importância do brincar na educação das crianças.

A ludicidade na educação possibilita situações de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Um dos muitos significados que a ideia de ludicidade evoca é a relação à liberdade, criatividade, imaginação, participação, interação, autonomia. Essas são algumas das qualificações que podem ser atribuídas a uma infinita riqueza que o vocábulo comporta (MORAIS, 2009).

Reportando-nos à significação etimológica da palavra, lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Nessa acepção, podemos incluir os jogos, os brinquedos e brincadeiras. Esta denominação relaciona-se ainda à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Nessa perspectiva, o sentido de ludicidade também se relaciona com as práticas lúdicas pedagógicas que os professores desenvolvem na escola.

Kishimoto (2008 *apud* RAU, 2012, p. 32-33) faz importantes considerações acerca da função lúdica e educacional do jogo. Ela aponta divergências quanto ao atual significado do jogo na educação, em especial, do jogo educativo. No entanto, ela explica que o jogo estaria relacionado tanto a *função lúdica* quanto a *função educativa* e que na verdade essas funções são complementares. A primeira, a *função lúdica*, “[...] expressa-se na ideia de que sua vivência propicia a diversão, o prazer quando escolhido voluntariamente pela criança”. A segunda, a *função educativa*, quando a prática do jogo leva o sujeito a desenvolver seus saberes, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. Resta ao professor em especial aquele que se dedica a crianças que estão na educação infantil apropriar-se desses conhecimentos e conscientizar-se da importância que as práticas lúdicas exercem na formação integral das crianças.

Entendemos que as crianças, enquanto sujeitos de direitos e protagonistas de seu tempo, através da brincadeira reconstruem as atividades que lhes são importantes e significativas. A ressignificação das atividades podem abranger situações prazerosas ou não. Ao jogarem, elas internalizam regras, se apropriam do aprendizado cultural, em síntese, organizam o mundo em que vivem. (PORTO; CRUZ, 2002).

O exame de textos básicos da educação revela a ideia do valor da brincadeira na aprendizagem. Comênio (1592-1670) recomendava a diversificação de materiais pedagógicos (materiais audiovisuais, como livros de imagens) e a realização de passeios para educar crianças. Essas medidas auxiliariam o desenvolvimento de aprendizagens abstratas e estimularia a comunicação oral das crianças. Defendia ainda “[...] a exploração do mundo no

brincar como uma forma de educação pelos sentidos.” (SANTOS; COSTA; MARTINS, 2015, p. 77). Às crianças deveria ser dada oportunidade de aprender coisas dentro de um campo abrangente de conhecimentos.

Pestalozzi (1746-1827) destacou a adaptação de métodos de ensino ao nível de desenvolvimento dos alunos por meio intermédio de atividades de música, arte, soletração, geografia e aritmética. Sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento. (SANTOS; COSTA; MARTINS, 2015, p. 78). É importante assinalar, contudo, que autores como Comênio e Pestalozzi não defendiam o direito da criança a brincar pelo menos numa acepção mais ampla que entende o brincar como uma atividade espontânea e prazerosa realizada pela criança.

Froebel (1782-1852), idealizador do “jardim de infância” propôs

[...] canções e jogos para educar sensações e emoções, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para aprendizagem da aritmética e da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias e o cultivo da horta pelas crianças. O manuseio de objetos e a participação em atividades diversas de livre expressão por meio da música, de gestos, de construções com papel, argilas e blocos de linguagem possibilitariam que o mundo interno da criança se exteriorizasse.

A intencionalidade das atividades propostas por Froebel possibilitaria que o mundo interno da criança se exteriorizasse. Assim sendo, a criança teria condições de ver-se objetivamente e modificar-se, observar-se, descobrir-se e encontrar soluções (TEIXEIRA, 1995 *apud* SANTOS; COSTA; MARTINS, 2015).

Para o educador Celestin Freinet, a educação das crianças deveria favorecer ao máximo a autoexpressão e a participação em atividades cooperativas. O envolvimento em atividades coletivas, a seu ver, favoreceria o desenvolvimento da criança. Sua pedagogia dava ênfase a uma série de atividades e técnicas: criação de aulas passeio, o desenho livre, o texto, o texto livre, o livro da vida, oficinas de trabalhos manuais e intelectuais (SANTOS; COSTA; MARTINS, 2015).

A contribuição desses estudiosos com suas teorias com relação à infância e a ludicidade foi importante visto que abriram caminhos para repensar as práticas educativas para educação infantil vigentes nas escolas, fazendo com que os educadores questionassem suas práticas e buscassem uma formação escolar básica e/ou especializada (INCONTRI, 1997 *apud* SANTOS; COSTA; MARTINS, 2015).

Para Santos, Costa e Martins (2015, p. 80), a criança brinca porque é “[...] indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade

cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções.”

Na concepção de Piaget (1998 *apud* SANTOS; COSTA; MARTINS, 2015, p. 81), o brincar é por excelência a linguagem típica da criança por ser mais expressiva do que a linguagem verbal. Em razão disso, ele atribui ao jogo um papel de “complemento imprescindível à análise da criança”. Seus estudos oferecem contribuições referentes ao simbolismo secundário do jogo, compreendido como “o simbolismo menos consciente que o das ficções comuns”. Por isso, o jogo de ficção corresponde “à manifestação mais importante na criança, que é o pensamento simbólico consciente”.

Santos, Costa e Martins (2015) assinalam que muitos trabalhos com jogos foram inspirados no construtivismo de Piaget para compreender a estrutura cognitiva das crianças, bem como favorecer os processos construtivos do pensamento e a aprendizagem da delas. Dessa forma assevera o mencionado autor, “[...] a criança organiza e pratica regras, elabora estratégias e cria procedimentos a fim de vencer as situações-problemas referentes aos aspectos afetivos sociais e morais, pelo fato de exigir relações de reciprocidade, cooperação e respeito mútuo.” (SANTOS; COSTA; MARTINS, 2015, p. 81).

Outro autor que merece destaque por suas contribuições nessa área é Vygotsky (2001 *apud* SANTOS; COSTA; MARTINS, 2015). Ele coloca que apesar do brinquedo não ser um aspecto dominante na infância, ele exerce uma enorme influencia no desenvolvimento infantil. A ludicidade deve estar presente na vida da criança uma vez que a brincadeira é universal estimula o crescimento e conduz aos relacionamentos grupais.

Do ponto de vista legal, o direito da criança à ludicidade esta previsto em vários textos. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a definição de criança já contempla o brincar como parte inerente a constituição dela

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Ainda no mesmo documento, um dos princípios fundamentais das diretrizes são “os Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”. (BRASIL, 2010, p. 16). Este princípio amplia a possibilidade da criança exercer seu direito de brincar, de expressar-se, de comunicar-se, trabalhar em grupo, entre outros. As instituições de Educação Infantil precisam organizar situações no cotidiano da criança que promovam o desenvolvimento do senso estético.

A Proposta Pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

A ludicidade é um direito assegurado à criança nas diretrizes curriculares. A criança quando brinca experimenta, descobre, interage com seus pares, inventa, aprende, desenvolve habilidades e competências. Sua autoconfiança e autonomia são estimuladas. Também a prática lúdica lhe proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção que são imprescindíveis ao bom desempenho dela na escola e na vida.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), documento criado pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil, defendem o brincar como uma atividade necessária no cotidiano escolar por possibilitar a criança momentos de experiências e ampliação de novas descobertas.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, v. 2, p. 22).

Para que o direito de brincar se torne realidade no contexto escolar, faz-se necessário refletimos sobre a formação lúdica dos professores da educação infantil. Muitos professores ainda não formaram uma ideia ampliada e consciente da importância do seu papel na mediação dessa prática.

Para Santos, Costa e Martins (1997, p. 14) a formação lúdica se assenta em pressupostos que “[...] valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem”.

A prática da ludicidade enquanto recurso pedagógico evoca uma multiplicidade de sensações, interações, emoções que devem ser observadas pelo educador. Concordamos com Santos, Costa e Martins (1997) quando assevera que quanto mais o adulto vivencia sua ludicidade maior será a chance deste profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa.

Um professor que não goste de expressar-se pela arte, que não goste de brincar, de jogar dificilmente proporá experiências prazerosas às crianças por meio da ludicidade. Investir na formação continuada de professores com foco na ludicidade seria uma alternativa para estimular a expressão das diferentes linguagens dele.

Outro ponto que merece reflexão é que antes mesmo de tornar-se um educador, o professor tem que gostar de ensinar, em outras palavras gostar de gente senão qualquer formação que este venha a participar/fazer será desprovida de sentido e seus efeitos serão inócuos para ele, uma vez que não se sentirá motivado para propor situações de aprendizagens significativas e prazerosas para seus alunos.

O educador tem de assumir um compromisso consigo mesmo e com as decisões que toma, principalmente, aquelas que dizem respeito a sua opção profissional. As crianças são sujeitos plenos de direitos e merecem respeito e sobremaneira uma educação de qualidade em que a sua formação integral será levada a sério. Daí a necessidade do professor está constantemente refletindo sobre o seu fazer pedagógico, sobre suas práticas.

3.3 O Estágio na Educação Infantil: reflexões sobre a prática

O estágio é o momento em que “[...] a teoria ilumina a prática” e esta “ressignifica a teoria”. Nessa trama cheia de ressignificados, o estágio possibilita-nos uma aproximação com a realidade da escola, com sua proposta pedagógica, com seu planejamento, com a organização do tempo, do espaço e das relações estabelecidas e vivenciadas entre as famílias, a comunidade e permiti-nos confrontar e refletir sobre o referencial teórico, consubstanciado no currículo do curso de Pedagogia, e a *práxis* vivenciada no cotidiano da sala de aula (LIMA, 2001).

Almeida (2014, p. 73) coloca que no curso de graduação são construídos “[...] os saberes, as habilidades, posturas e atitudes” que formam o profissional e que nos períodos de estágios eles são ressignificados pelos alunos estagiários “[...] a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão”.

A construção da identidade docente fundamenta-se nesse enlace entre teoria e prática. Porém, não se resume a ele, vai além porque entram nessa composição aspectos de natureza ideológica, concepções de mundo, enfim outras percepções que levam o profissional docente a incessantes reflexões tornando-o um profissional competente e comprometido no exercício de sua prática.

No entendimento de Ostetto (2008, p. 127), o estágio curricular, no processo de tornar-se professor, é “um caminho de expansão do ser professor” que leva autoconhecimento e possibilita a integração de “cognição e afeto, razão e emoção, pensamento e intuição” que segundo a autora são considerados “pólos” culturalmente desconexos”.

Os professores, de modo geral, têm uma forte tendência ao tradicionalismo no sentido de manter a ordem e atenção das crianças em sala de aula a fim de cumprir um roteiro (planejamento) pré-estabelecido com vistas a prepará-las para o acesso a série seguinte, no caso específico da educação infantil, para a 1ª série do ensino fundamental. Em síntese, o ensino é propedêutico.

Mediante essa realidade, os afetos, a emoção, a ludicidade, a expressão dos sentimentos não são valorizados e estimulados e acabam por não ocuparem um espaço privilegiado na prática pedagógica desses professores porque ora são negligenciados ou sequer são vivenciados no contexto da sala de aula e, quando acontecem, são direcionados e têm tempo certo para acabar porque na rotina da sala de aula, na maioria das vezes, o preenchimento da “agenda” ocupa lugar privilegiado. Como reverter essa ordem do domínio teórico tão arraigado na prática e no discurso dos professores e integrar, concomitantemente, a afetividade, a ludicidade, a emotividade, aspectos muito importantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças à formação teórica? Ostetto reflete sobre essa questão e aponta direcionamentos que julgamos importante destacar.

Para Ostetto (2008), a formação do professor ultrapassa a racionalidade teórico-técnica marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Para além dos procedimentos teóricos, metodológicos, o professor situa-se num contexto histórico que traz uma história de vida, de sentimentos, como bem assinala a autora,

Há no reino da prática pedagógica e da formação de professores, muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados. (OSTETTO, 2008, p. 128).

Conhecer-se a si mesmo é um dos caminhos que levam na direção do fazer diferente, do fazermos escolhas, de nos responsabilizarmos por nossos atos, ações porque diante de situações diversas reagimos de forma diferente. Nisso reside a singularidade de cada um. O exercício do autoconhecimento nos torna mais sensíveis à causa do outro, nos aproxima da realidade e ressignifica situações didáticas que vivenciamos na escola, na sala de aula em contato com as crianças e dos demais que participam do cotidiano escolar.

Na concepção de Ostetto (2008, p. 128), o estágio curricular deve ser encarado como “uma jornada em direção a si mesmo”. Ao entrarmos com a realidade na qual iremos atuar no período do estágio, no caso da instituição escolar, nos deparamos com relações complexas, com um universo multifacetado que nos provoca emoção, medo, repulsa e ao mesmo tempo nos impele ao desconhecido rumo a novas descobertas, desafios e sensações nem sempre previstas. Nesse exercício de conhecer este universo singular, mergulhamos em si mesmos e dessa forma aprendemos mais sobre nós mesmos. Em tal processo, destaca a mencionada autora,

[...] atitudes, ações, reações, limites, qualidades, dificuldades, facilidades, sentimentos – o outro lado que normalmente se mostra – podem vir à tona, manifestando-se e indicando um profícuo caminho de aprendizagem; caminho que ao ser trilhado, amplia o olhar: à medida que eu me vejo, posso melhor ver e compreender o outro.

Destituir-se das imagens idealizadas que ilustram os manuais dos livros de pedagogia e de psicologia e vê a criança no mundo real, na escola, em sua singularidade é muitas vezes difícil para o professor, em especial, para os estagiários em formação. Na medida que o professor aprender a olhar o outro, ele ampliará seu foco de visão, mirando na diversidade por meio da sensibilidade que acolhe as diferenças (OSTETTO, 2008).

Para mergulhar no universo do outro, inicialmente, devemos respeitar as diferenças, as singularidades desse outro. É preciso “construir um olhar implicado”, em especial, para os professores que lidam diretamente com pessoas, em especial aqueles que exercem a docência na educação infantil.

O estágio também favorece a pesquisa, pois promove a reflexão e a formação. Pimenta (2008, p. 46) acerca do papel da pesquisa no estágio coloca que:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise de contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica torna-se um momento de construção do conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização da realidade. Ao refletir sobre suas ações, o professor terá possibilidade de responder com situações novas às inquietações que surgem no decorrer do estágio.

3.3.1 O estágio supervisionado e suas etapas

De acordo com a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, do Conselho Nacional de Educação, o estágio curricular supervisionado

[...] são atividades educativas supervisionadas que têm como objetivo assegurar, no projeto formativo do educando, a articulação entre teoria e prática, mediante o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da gestão em instituições educativas escolares e não escolares e favorecer uma formação crítica e reflexiva dos estudantes visando uma atuação profissional comprometida e engajada. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 95).

Na formação inicial dos docentes, o estágio representa um momento bastante privilegiado porque favorece o contato direto com a instituição de ensino. E é a partir do contato com essa realidade, no caso das instituições de educação infantil, que os estagiários terão a oportunidade de conhecê-las melhor a fim de entender este contexto.

O Estágio em Educação Infantil na Universidade Federal do Ceará (UFC) é uma atividade obrigatória, composta por 160 horas (10 créditos) e é ofertado no sexto semestre dos cursos de Pedagogia. Sua realização acontece em turmas de instituições educacionais não domésticas, intituladas creches e pré-escolas, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos, no período diurno, em jornada integral ou parcial (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013).

De acordo com Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFC, os objetivos principais do estágio em Educação Infantil são:

- a) Promover a reflexão sobre as implicações éticas da inserção do estagiário na instituição de educação infantil, bem como sobre a perspectiva dos direitos dos diferentes sujeitos institucionais (da instituição que acolhe os estudantes e da FAGED);
- b) Envolver os estudantes, de forma gradual, em situações de práticas educativas promotoras do seu desenvolvimento pessoal e profissional;
- c) Mobilizar um conjunto de competências de observação, intervenção e análises reflexivas necessárias ao trabalho pedagógico realizado com crianças na faixa de 0 a 5 anos de idade e
- d) Oferecer condições para que o estudante possa realizar um diagnóstico institucional e, a partir das características e necessidades do contexto da creche ou pré-escola, propor e desenvolver um projeto de intervenção.

As atividades de estágio, que envolvem aspectos teóricos e práticos, requerem a orientação do professor para acompanhar e auxiliar os estudantes no exercício da docência e da gestão nas instituições em que se realizam. Para o cumprimento desse componente curricular obrigatório em Educação Infantil, os alunos terão que ter cursado com aprovação as disciplinas definidas como pré-requisitos, conforme estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Para o Estágio em Educação Infantil, o pré-requisito é a disciplina Propostas Pedagógicas e Práticas em Educação Infantil 1 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013).

Para sua efetivação *in loco*, é necessário, preferencialmente, que a Universidade Federal do Ceará (UFC) estabeleça convênio, por meio de sua Agência de Estágio, entre o governo do Estado do Ceará e a Prefeitura Municipal de Fortaleza. É importante assinalar que o Estágio Supervisionado não gera vínculos empregatícios de qualquer natureza.

Quanto à organização administrativa e didático-pedagógica, a administração dos Estágios fica a cargo das seguintes instâncias: I – Coordenação do Curso de Pedagogia; II – Orientador de estágio, professor da UFC; III – Supervisor de campo na instituição que sedia o estágio.

Com relação à carga horária do Estágio em Educação Infantil (160 horas), esta é distribuída em etapas. A primeira consiste em encontros presenciais (10 h/a semanais, perfazendo um total de 75h/a no semestre) na Faculdade de Educação (FACED).

Os encontros na FACED destinam-se: ao estudo de aportes teóricos e instrumentos legais relacionados à importância do estágio para a formação do professor de Educação Infantil e às implicações éticas da inserção do estagiário na creche ou pré-escola; ao planejamento de cada fase do estágio (observação, participação e intervenção); à orientação, socialização, reflexão e discussão das situações vividas em campo, articulando-as com os conhecimentos estudados nas demais disciplinas do curso de Pedagogia, em especial aquelas relacionadas à Educação Infantil; à orientação para a elaboração dos Relatórios Parciais (ao final de cada etapa) e Final (ao final da atividade no campo) do Estágio; à sistematização dos Relatórios; e à elaboração e socialização dos projetos de intervenção desenvolvidos com as crianças na instituição educativa onde o estágio foi realizado (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013).

A segunda etapa compreende – Encontros presenciais nas instituições-campo (creches e pré-escolas) que sediarão o estágio (10 h/a semanais, perfazendo um total de 85 h/a no semestre): estas instituições serão selecionadas a partir do convênio firmado entre a UFC, o Governo do Estado do Ceará e a PMF e do termo de compromisso devidamente assinado

pelo estudante, o gestor da instituição e o responsável pela Agência de Estágio na UFC. O Estágio na instituição-campo será desenvolvido em três etapas, cada uma com os seguintes objetivos e carga horária:

1ª) Observação (25h/a): destinada à caracterização da instituição e da prática educativa do professor da turma onde está sendo realizado o Estágio e das interações que ocorrem nesse contexto (crianças e crianças; crianças e adultos; adultos e adultos) e à realização de entrevistas com os profissionais da instituição e/ou com as famílias das crianças a fim de: a) coletar dados que subsidiarão a análise da proposta pedagógica da instituição, com especial atenção às concepções de educação, infância e família; das rotinas de cuidado e educação na instituição, relacionando-as com sua estrutura física e organizacional, com a formação de seus profissionais e com sua proposta pedagógica; e das diferentes formas de interação que se dão no âmbito da instituição; b) integrar os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas do curso de Pedagogia aos conhecimentos oriundos das práticas desenvolvidas pelos e com os professores das creches e pré-escolas-campo do Estágio; e c) planejar um projeto de intervenção na instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013).

Nessa etapa, os alunos vão à instituição infantil com intuito de conhecer, vivenciar e observar o cotidiano da escola em profundidade. Nessa perspectiva, a observação sai da mera constatação da realidade para ser uma observação investigativa, problematizadora da realidade (RAIMANN, 2008).

2ª) Participação (25h/a): destinada ao auxílio ao professor e/ou aos demais profissionais da instituição educativa na organização das atividades desenvolvidas com as crianças; nas reuniões pedagógicas, de planejamento e de pais ou responsáveis pelas crianças com os professores e/ou o grupo gestor da creche ou pré-escola onde está sendo realizado o Estágio; e na elaboração de material diverso para a realização de atividades com as crianças, professoras e/ou famílias (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013).

3ª) Intervenção (35h/a): destinada a apresentação do Projeto de Intervenção à professora da turma onde está sendo realizado o Estágio e ao seu desenvolvimento junto com as crianças. O ponto de partida para o planejamento e desenvolvimento do Projeto de Intervenção deverá ser a observação e a escuta atenta das crianças, nas turmas de creche ou pré-escola, bem como a observação participativa na rotina implementada pela professora da turma e no seu planejamento (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013).

Ostetto (2000) assinala que a elaboração do projeto de intervenção na escola deve ser gestado no coletivo, de forma participativa, a partir da realidade da instituição infantil,

considerando o corpo docente, administrativo, técnico auxiliar, alunos estagiários e professor orientador. Outrossim, o projeto de intervenção precisa passar por constantes avaliações e redimensionamentos e propor alternativas.

Acerca do projeto de intervenção que deve procurar, no momento de sua construção, contemplar os diversos olhares e expectativas daqueles que fazem/compõem o universo da escola, em especial, as intenções e interesses da criança, observa-se que nem sempre os estagiários têm autonomia suficiente para elaborar uma proposta diferenciada uma vez que há um planejamento a ser cumprido pela escola, com poucas chances de alterações e adequações. Dessa forma, grande parte dos estagiários, como já expressamos, tem pouca ou quase nenhuma autonomia para realizar atividades diferenciadas que fujam do “script” planejado. Além disso, o tempo disponível para o exercício das práticas pedagógicas destes nem sempre lhes é disponibilizado integralmente, ou seja, ocupa todo o tempo da aula. Os professores disponibilizam parte do período de tempo da aula para realização das atividades dos alunos estagiários.

Nas observações que realizamos no período da pesquisa podemos constatar este quadro, no entanto, vale considerar que foram observações pontuais, 5 (cinco) e que possivelmente podem ter se configurado, em outros momentos, do estágio situações outras, diversas. A ampliação de outras perspectivas, como a opinião dos próprios estagiários, acerca de sua atuação e autonomia no espaço da sala de aula seria viável para subsidiar as nossas observações, porém, não nos foi possível, em virtude do tempo exíguo, ouvi-los acerca de seus desempenhos nesse processo.

4 METODOLOGIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar, descrever, justificar e analisar o percurso metodológico da pesquisa.

4.1 A natureza da pesquisa

No sentido de apreender o universo multifacetado das crianças, suas especificidades e singularidades, ou melhor, com intuito de apreender o fenômeno estudado: a visão das crianças acerca dos estagiários do curso de Pedagogia, adotamos um estudo de natureza qualitativa porque este “[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.” (LUDKE, 1986, p. 11).

4.2 Os instrumentos de coleta de dados

Ludke (1986, p. 26) coloca que a observação, tanto quanto a entrevista, é uma importante técnica de coleta nas abordagens da pesquisa educacional. Argumenta que a **observação direta** possibilita “[...] um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado.” Acrescenta ainda que a experiência direta é indiscutivelmente “[...] o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.” Por fim, expressa sobre este método de investigação que

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE, 1986, p. 26).

Na primeira fase de coleta de dados optamos pela observação direta tendo em vista que para apreender as relações que são construídas ao longo do semestre entre os estagiários e as crianças, em especial, em sala de aula e no contexto da escola, nos momentos de recreação ou deslocamento das crianças para atividades extra-classe precisávamos acompanhá-las de perto, no cotidiano delas e este instrumento de coleta se apresenta como o mais adequado nessa etapa.

Na tentativa de estabelecer uma relação mais próxima com a(s) criança(s), fizemos uso da **entrevista** porque de acordo com Ludke (1986, p. 33) na entrevista, mais do

que outros métodos de coleta de dados, “[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Na verdade, o que se buscou mediante o uso dessa técnica é deixar a(s) criança(s) à vontade para discorrer(em) sobre o tema proposto. Contudo, ouvir crianças no contexto da escola é uma tarefa complexa e desafiadora, mas necessária conforme defendem os pesquisadores que se dedicam a pesquisa nesse ambiente.

De imediato, somos levados a pensar que aproximar-se de uma criança para obter uma informação é uma tarefa fácil e que bastam alguns pré-requisitos como “intuição, bom senso e simpatia”, enfim qualidades inatas para sermos bem sucedidos. No entanto, advertimos Arfouilloux (1998), em nota introdutória em seu livro “A entrevista com a criança” que nem sempre somos bem sucedidos nessa tarefa e que há aqueles que fracassam e há aqueles que logram êxito.

Não tratamos aqui das razões que levam um sujeito a se dar bem ou não no trato da abordagem com a criança ou crianças numa situação de entrevista, porém reforçamos e acreditamos, assim como mencionado autor, que estratégias e técnicas para orientar esse caminho são válidas e que mesmo munidas delas não temos garantias de que tudo sairá conforme planejamos.

Definimos o conceito de entrevista apropriando-nos daquele dado por Arfouilloux (1998, p.13). Para ele, “[...] a entrevista inicialmente é uma troca, um diálogo, uma relação que se estabelece em certas condições entre duas pessoas.” Assinalamos que a entrevista pode ser realizada com um número maior de interlocutores e que sua grande vantagem em relação a outros procedimentos metodológicos é que ela permite criar uma atmosfera de interação.

Fizemos uso também da técnica de **análise documental** uma vez que esse instrumento de coleta permite não só complementar as informações obtidas por outras técnicas, mas também desvelar aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE, 1986, p. 38). De acordo ainda com Ludke (1986, p.138), são considerados documentos [...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

4.3 O locus e os sujeitos da pesquisa

Quanto à amostra dos sujeitos, demos preferência à escuta de crianças que estavam matriculadas no Infantil V, com idade de cinco anos. A falta de experiência com

pesquisa que envolva a escuta de crianças menores, bem como, conforme coloca Andrade (2007, p. 80), “[...] a pouca habilidade em lidar com as características do pensamento e das múltiplas linguagens das crianças menores” nos fez repensar a escolha dos participantes do estudo.

Diante dessas considerações, o universo desta amostra limitou-se a crianças em idade pré-escolar, na faixa etária de cinco anos, matriculadas em duas turmas do Infantil 5 (cinco), turno tarde, de uma escola da Rede Municipal de Fortaleza (EMEIF)³ pertencente à Secretaria Executiva da Regional IV (SER IV).

A escolha da escola para realização da pesquisa foi intencional porque especificamente nela estavam sendo desenvolvidas as atividades de estágio sob a supervisão da professora orientadora do presente trabalho. Outro aspecto que contribuiu para que a preferência recaísse nessa escola foi o fato dela ofertar turmas de Infantil V.

4.4 As etapas da coleta de dados

As visitas à escola para realização da coleta de dados aconteceram no mês de novembro de 2016, sempre as terças e quintas feiras, no horário de 13h00 as 17h00, nos dias 08, 10, 17, 22, 24, ou seja, durante os dias e horários em que os alunos do curso de Pedagogia da UFC se encontravam na escola realizando suas atividades de estágio. Nesse período, é importante assinalar, os estagiários já estavam exercendo a regência.

Decidimos por realizar a coleta de dados nessa fase do estágio porque partimos do pressuposto que as interações que vinham sendo construídas entre os estagiários e as crianças, ao longo da permanência deles na escola, já estavam mais estreitas e os vínculos afetivos mais consolidados sem contar que, especificamente, nessa etapa do estágio, os alunos já estavam assumindo a sala de aula, exercendo a regência. A fase anterior da observação e participação em sala já havia sido concluída por eles.

³ Segundo dados do Censo/2015, a escola oferta Educação Infantil – creche e pré-escola e Educação Fundamental - anos iniciais. Apresenta a seguinte infraestrutura: Água filtrada; Água da rede pública; Energia da rede pública; Esgoto da rede pública; Lixo destinado à coleta periódica; Acesso à Internet; Banda larga. Suas dependências estão assim compostas: 16 de 24 salas de aulas utilizadas; 110 funcionários; Sala de diretoria; Sala de professores; Laboratório de informática; Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); Quadra de esportes coberta; Alimentação escolar para os alunos; Cozinha; Biblioteca; Parque infantil; Banheiro dentro do prédio; Banheiro adequado à educação infantil; Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; Sala de secretaria; Banheiro com chuveiro; Refeitório; Despensa; Almoxarifado; Pátio coberto. Os equipamentos que a escola dispõe são: Computadores administrativos; Computadores para alunos; TV; Copiadora; Equipamento de som; Impressora; Equipamentos de multimídia; DVD; Copiadora; Retroprojektor; Impressora; Aparelho de som; Projetor multimídia (datashow); Fax; Câmera fotográfica/filmadora (ESCOLA..., 2016).

É importante assinalar que o tempo destinado à regência em sala de aula dos alunos estagiários, nas duas turmas, ficava quase sempre condicionado a acordos pré-estabelecidos com as professoras regentes A e B. Esta assumia a sala de aula no dia em que a professora efetiva (regente A) ausentava-se para atividades de planejamento. Em decorrência disso, às vezes, eles (estagiários) atuavam no primeiro tempo da aula, realizando as atividades planejadas para aquele dia, noutras; o tempo destinado às intervenções acontecia após o intervalo (recreio) das crianças. Nem sempre também os estagiários ocupavam todo o tempo da aula. A coleta de dados aconteceu quase sempre depois das aulas dos estagiários porque pressupunhamos que as crianças falariam com mais propriedade/detalhes sobre as atividades que vivenciam.

No entanto, nem sempre a coleta se deu logo após o término da apresentação dos estagiários. Houve situações em que ela aconteceu durante a aula da professora regente A. Antes da liberação das crianças da sala de aula havia um acordo previamente estabelecido entre a pesquisadora e a professora regente. Essa negociação quanto à liberação das crianças também foi feita com os estagiários em momentos em que as crianças saíram da sala antes do término da aula dos mesmos.

O primeiro contato com a escola se deu por intermédio da professora orientadora do estágio, que apresentou à pesquisadora, a diretora responsável pela unidade escolar, a coordenadora pedagógica da educação infantil, as professoras responsáveis pelas duas turmas de Infantil V e os estagiários que estavam exercendo a regência em ambas as turmas. Todos alunos do curso de Pedagogia da UFC, turno noite.

A primeira fase da coleta de dados aconteceu nas aulas dias 8 e 10 de novembro de 2016 com as crianças da turma A, do Infantil V. Nela havia 18 crianças matriculadas cuja frequência média de comparecimento às aulas era em torno de 16 (dezesesseis) crianças, segundo dados obtidos pela professora regente A. Nessa turma, como havíamos mencionado, tinha dois alunos do curso de Pedagogia que estavam desenvolvendo suas atividades de estágio.

De acordo com o projeto apresentado pelos estagiários para a turma A, do Infantil V, destacamos os seguintes temas/conteúdos e objetivos respectivamente:

- a) Noção de número com intuito de propiciar o contato com os números, além da cooperação entre as crianças, incentivar a participação nas dinâmicas e trabalhar a atenção delas quanto às regras dos jogos (plano de aula, 24/11/16);
- b) A Educação Alimentar e Nutricional e as boas práticas de higiene, como prática do conhecimento de si e de mundo (plano de aula, 27/10/16);

- c) Contação de história com tema alimentar; O dragão Comilão, de Rosana Paes com confecção de livro (plano de aula, 01/11/16);
- d) Apresentação de vídeo infantil; João e o pé de feijão com o objetivo de estimular a criatividade, a imaginação, a percepção de mundo através de vídeos com histórias infantis (plano de aula, 03/11/16);
- e) Contação de história sobre as frutas, legumes e verduras, A cesta de dona Maricota com intuito de estimular as crianças para a leitura e leitura das imagens do livro permitindo que identifiquem e conheçam o que é fruta, legumes e verduras e as características de cada uma. Organizar o que são fruta, legumes e verduras (plano de aula, 08/11/16);
- f) Bingo dos números com objetivo de incentivar a participação e percepção das crianças sobre os números de 1 a 50 por meio do bingo (plano de aula, 29/11/16);
- g) A bola de carona com objetivo de incentivar a participação em atividades que estimulem a cooperação e dinâmica de grupo (plano de aula, 17/11/16).

Segundo os estagiários, o projeto poderia passar por alterações caso fosse necessária alguma adaptação. Ao todo foram 9 (nove) regências, sendo que nessa turma só realizamos a coleta de dados em dois momentos, nos dias 8 e 10 de novembro, conforme já registramos anteriormente.

A segunda fase ocorreu nas aulas dos dias 17, 22 e 24 de novembro, na turma B, do Infantil V, sob a regência de um estagiário e de uma estagiária. Havia 18 (dezoito) crianças matriculadas nessa turma. A frequência diária também era semelhante à turma A, em média 16 (dezesseis) crianças frequentavam com certa regularidade as aulas. Observou-se mediante essa frequência que o número crianças que não compareciam a escola era bastante baixo em ambas as turmas.

Na turma B, os estagiários propuseram um projeto voltado para musicalidade. Em todas as intervenções realizadas eram feitas apresentações musicais de acordo com a temática abordada. Propuseram trabalhar de forma diferenciada a música a fim de não tornar as intervenções repetitivas. Para tanto, previram a diversificação dos procedimentos metodológicos “permitindo a encenação da música, montagem de coreografia, uso de diferentes instrumentos ou materiais para produzir sons, diferentes ritmos e músicas que não haviam sido trabalhadas em sala”.

Em linhas gerais o projeto objetivava desenvolver os diferentes campos de conhecimento por meio da música e da dança. Entre os objetivos específicos destacamos:

incluir a música na rotina da educação infantil, trabalhar a corporeidade, desenvolver a coordenação motora, reproduzir sons por meio do corpo, trabalhar o alfabeto, os nomes e os números, permitir a expressão artística e desenvolver a afetividade e a interação. As intervenções nessa turma também foram 9 (nove) e aconteceram em sua maioria no mês de novembro. Nossa coleta de dados ocorreu, nessa turma, nos dias 17, 22 e 24 de novembro de 2016.

Ao todo foram realizadas 5 (cinco) visitas à escola para observação, que compreendia geralmente todo período da aula, tanto das professoras regente A e B quanto dos estagiários, entrevista e produção dos desenhos. Participaram da pesquisa somente as crianças que expressaram o desejo. Por isso a amostra não fixou critérios relacionados a gênero e nem a número determinado de participantes. Embora a nossa intenção fosse incluir na amostra o maior número possível de sujeitos.

O local previamente acordado com a coordenação da escola para realização da coleta de dados (entrevista e produção de desenhos) com as crianças foi à biblioteca. As crianças se sentiram muito à vontade nesse ambiente, embora o calor que fazia naquelas tardes, em especial, naquele espaço, não favorecesse a concentração e muito menos a permanência delas ali. A entrevista, em alguns momentos, foi prejudicada pelo barulho vindos da quadra que ficava ao lado da biblioteca e da presença quase que constante de pessoas – alunos, professores, técnicos – que entravam na biblioteca.

Optamos por levar 3 (três) crianças por vez até a biblioteca para realizarmos os procedimentos de coleta (entrevista e produção de desenhos). Acreditamos que esse pequeno número de crianças facilitaria a coleta de dados, sem contar que teríamos mais oportunidade de dialogar e ao mesmo tempo dar mais atenção a elas, observando suas demandas. Para orientar nossa coleta de dados, estabelecemos um **roteiro** (ver anexos) previamente elaborado. Foi feito uso de gravador para registrar a fala das crianças e facilitar posteriormente a transcrição da entrevista na íntegra. Antes de iniciarmos a entrevista pedimos permissão às crianças para gravar suas falas e não houve por parte delas nenhuma objeção quanto a esse procedimento.

Tabela 1 – Infantil V (Turmas A e B)

| Turmas | Nº de Crianças Matriculadas | Nº de Crianças Entrevistadas |
|--------|-----------------------------|------------------------------|
| A | 18 | 5 |
| B | 18 | 12 |
| Total | 36 | 17 |

Fonte: dados da pesquisa.

Foram entrevistadas 17 (dezesete) crianças nas duas turmas do Infantil V, sendo que na turma B foram 12 (doze); já na turma A, foram 5 (cinco) crianças. Outro recurso que disponibilizamos para as crianças nessa etapa da coleta foi folhas de papel A4 e lápis de cores, comum e borracha para produção dos desenhos. No capítulo a seguir, analisaremos os resultados da pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão analisados os achados da pesquisa. Para orientar a leitura dos dados recolhidos na entrevista foram estabelecidas duas categorias: **a)** Práticas pedagógicas que têm como eixo norteador a ludicidade; **b)** Práticas pedagógicas que buscam antecipar a escolarização. À disposição dos resultados em categoria permitiu melhor organização e leitura dos dados, porém este recurso didático não se esgota em si mesmo, ou seja, as categorias estabelecidas não são estanques.

Sendo assim, a análise dos resultados transpôs essa delimitação sempre que houve necessidade de estabelecer relações entre as informações obtidas, com vistas a uma melhor contextualização e interpretação. A escolha dessas categorias se aproxima do que a fala das crianças revelaram, durante a entrevista, ao descrever as atividades que os estagiários faziam na sala de aula com eles.

Como já mencionado neste trabalho, compreendemos que a criança é sujeito histórico que tem direitos e deve participar ativamente das decisões que lhes afetam, ou seja, a intencionalidade do processo educativo deve focar os interesses da criança. Daí a importância delas se posicionarem com relação às práticas pedagógicas que são pensadas pelos adultos para elas. Passaremos a discussão dos resultados, com base na escuta das crianças.

Antes mesmo de passarmos à análise das práticas pedagógicas que identificamos no universo pesquisado, a partir dos instrumentos de coleta utilizados, situamos ainda que sucintamente, as práticas e tendências pedagógicas que norteiam o processo de ensino e aprendizagem na escola e que acabam ainda hoje por se refletir e influenciar as práticas pedagógicas dos professores e que de certa forma serviram de parâmetro para a nossa análise de dados. Muitos estudiosos, dentre eles Saviani e Libâneo, apontam, descrevem e contextualizam essas práticas e tendências no contexto da educação brasileira.

Numa perspectiva mais geral, situamos a concepção “humanista” tradicional que segundo Saviani (1983 *apud* DI GIORGI, 1992) compreende que a educação deve moldar-se a essência humana porque esta é imutável. Este ensino valoriza a cultura, especialmente literária porque esta aproxima o aluno do que há de mais elaborado no tocante a produção humana. Quanto à formação científica esta também é valorizada. Nessa concepção, o papel do aluno é de mero receptor de conteúdos. Sua atitude é de receptividade, passividade perante o professor. De preferência, os alunos devem manter-se em silêncio, e o espaço da sala organizado de maneira a manter a ordem e a disciplina. O professor é o detentor de conhecimentos que concebe a aprendizagem como um processo uniforme, homogêneo,

cabendo aos seus alunos apenas absorver os conhecimentos e reproduzi-los automaticamente, a fim de memorizá-los e aplicá-los posteriormente em situações diversas, descontextualizadas das experiências prévias dos alunos.

Contra-pondo-se a esta corrente, surge a concepção “humanista” moderna que de acordo com Saviani (1983 *apud* DI GIORGI, 1992) propõe uma escola ativa cuja proposta nuclear consiste “em descentralizar o ensino do professor para centrá-lo no aluno”. Com isso, a ênfase da educação passou a ser a criança. Ademais, o século XX, foi reconhecido como o “século da criança” em virtude dos círculos pedagógicos que aconteceram e das pesquisas que se propunham a investigar “as formas de pensar, sentir e agir próprias das crianças”. A visão de criança é revista e a mudança na educação é comparada a uma revolução. Nesse contexto, “a curiosidade e a sensibilidade infantis são estimuladas. Atividades como desenhos brincadeiras, trabalhos em argila, teatro, jogos, excursões devem vir a fazer parte do dia-a-dia da escola.” (DI GIORGI, 1992, p. 22).

A criança passa a ser o centro da educação e não objeto dela. Em vista disso, o ambiente, a organização escolar e educação deveriam ser repensados. O mundo da criança por ser essencialmente diferente da perspectiva do adulto deveria ser a referência do processo educativo. Daí atribuir-se importância central “à atividade da criança, às suas necessidades e, principalmente, aos seus interesses: todo aprendizado deve partir do interesse da criança”. (DI GIORGI, 1992, p.21). Essa concepção de criança, aprendizagem, escola e de professor era defendida pelo movimento escolanovista que influenciou o pensamento educacional brasileiro. Essa corrente também teve grandes expoentes no Brasil.

5.1 Práticas pedagógicas que tem como eixo norteador a ludicidade

Ao descrever as atividades que os estagiários trabalharam em sala, **Hellen**⁴ fala:

C: Eles tocam violão todo dia. Eu e a professora brinca de pega-pega e a gente, às vezes, ajuda a cantar. A gente ensina uma música pra eles toda dia.

E: Qual é a música?.

C: A música da borboletinha, a música... a música ... a música boa tarde coleguinha como vai, mais outra música, ele canta a da dona aranha, um monte de música. Ele faz tarefa pra gente.

No relato de Hellen podemos constatar que as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula têm relação com a proposta que os estagiários trouxeram para

⁴ Nesta pesquisa, trocamos os nomes das crianças com intuito de preservar a identidade delas.

as crianças, ou seja, incluir a música na rotina infantil de diferentes maneiras permitindo assim que as crianças vivenciassem outras formas de linguagens artísticas.

Inferimos que Hellen e os outros colegas se sentiam à vontade para propor músicas também, inclusive para ensiná-las aos professores. Infere-se ainda que as crianças participavam, ou melhor, que os estagiários davam abertura/espaco para que essa interação acontecesse, atitudes que reforçam o desenvolvimento integral da criança e estão previstas nos Referenciais Curriculares

Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 31).

Outro aspecto acerca da fala de Hellen que merece consideração é que quase sempre as músicas ensinadas às crianças na/pela escola são repetitivas o que acaba por serem mecanicamente reproduzidas por elas. A música da borboletinha e a música boa tarde coleguinha ... é um exemplo emblemático dessa prática. Tal perspectiva acaba por não ampliar experiências que de acordo com os eixos do currículo para Educação Infantil devem promover “[...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças”. (BRASIL, 2010, p. 25).

Outra fala que evidenciou o trabalho com atividades lúdicas através da musicalidade é a de **Raíssa** quando colocou

E: Quais as atividades que os professores costumam fazer em sala de aula com vocês?

C: Eles tocam violão.

E: Você gosta de música?

C: Afirma balançando a cabeça duas vezes.

E: Você se lembra de alguma música que eles cantaram na sala com vocês?.

C: O direito da criança.

E: Você sabe cantar essa música?

C: Toda criança tem direito de estudar, toda criança tem direito de brincar, toda criança tem direito de não trabalhar ... toda criança tem direito de comer, ser feliz com a família.ança

A atividade que **Raíssa** mencionou estava prevista no projeto elaborado pelos estagiários. Após uma roda de conversa sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente explanando os direitos das crianças, os estagiários ensinaram as crianças com o auxílio do violão uma canção de composição própria sobre os direitos da criança. Vale informar que a professora efetiva já estava trabalhando este tema em sala. Nesse plano de aula também

estavam previstos na metodologia, o trabalho com as vogais e a produção de desenhos em folhas de cartolina e em grupo, sobre a música ou sobre a dinâmica geral da aula.

O tema selecionado foi bastante relevante porque oportunizou às crianças o contato e o conhecimento de leis que tratam de seus direitos de forma lúdica, através da musicalidade. Nesse sentido, a intervenção se aproximou dos dois eixos norteadores – as **interações** e a **brincadeira** – que compõem a proposta curricular da Educação Infantil. Nela devem ser garantidas experiências que “[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.” (BRASIL, 2010, p. 25).

Alice também se reportou a atividades lúdicas em seu discurso quando colocou

C: Eles faz brincadeira. O tio toca violão. Aí eles também fez uma tarefa lá no parquinho com umas formas de círculo, quadrado, retângulo e triângulo. Esta sendo muito divertido brincar.

A metodologia empregada nessa aula previa, depois de trabalhar a música no primeiro tempo, uma atividade ao ar livre que foi realizada no parque. Lá, os professores levaram as formas geométricas confeccionadas anteriormente e dividiram as crianças em quatro grupos, sendo que cada grupo representou uma figura geométrica. Quatro bambolês foram dispostos a certa distância da posição inicial onde as crianças iriam permanecer. Os alunos teriam que fazer a volta correndo quando fossem chamadas as formas geométricas correspondentes ao seu grupo (Ex.: “No fim da atividade, o quadrado disse para os seus amigos: ...” e assim as crianças que representam o grupo do quadrado terão que correr pra onde estão posicionados os bambolês e dar a volta nele voltando para os seus lugares). (Plano 5, 10/11/2016).

As crianças nessa faixa etária reconhecem visualmente uma figura geométrica e tem condições de aprender o vocabulário geométrico, não sendo ainda possível reconhecer a propriedade das figuras. O que se observa frequentemente é que os professores procuram, na maioria das vezes, seguir o conteúdo programático previsto nos livros de matemática apresentando às crianças um conteúdo destituído de significação, de maneira árida causando ao longo da vida escolar de muitos alunos repulsa pela disciplina matemática. Contudo, no discurso de Alice o que sobressaiu foi o contentamento em participar da atividade “foi muito divertido brincar” evidenciando assim que a experiência de aprendizagem proporcionou-lhe diferentes interações, sensações e que possivelmente foi significativa não se restringindo apenas ao conhecimento das formas geométricas propriamente ditas.

Para Oliveira (2000), a aprendizagem na perspectiva de Vygotsky precede o desenvolvimento e é nas interações que se estabelecem entre a criança e seu meio social e cultural que ela avança na aprendizagem e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento. Desse modo, as interações que são construídas entre a criança e seus pares e entre estas e os adultos, em especial, com os professores, cujo papel é incentivar e criar situações desafiadoras, problematizadoras para a criança, são bastante significativas e conduzem quando bem direcionadas a aprendizagem dos alunos.

E a escola é um dos ambientes culturais por excelência que promove ou deveria promover o desenvolvimento psicológico quanto intelectual, afetivo, social que conduzem a aprendizagem. Outrossim, também concordamos com o pensamento Vygotsky (2001 *apud* SANTOS; COSTA; MARTINS, 2015, p. 82) quando coloca que “[...] há a necessidade de se usar a ludicidade com mais intensidade, pois a brincadeira é universal e é própria da saúde. O brincar facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais.”

Outro conteúdo que foi trabalhado através da música foram os números e quantidades. A aula teve início com uma roda de conversa para que as crianças lembrassem os números que já conheciam. Na sequência, as crianças foram dispostas em círculo no chão, onde os professores ensinaram a música “Brincando com o macaquinho” e orientaram as crianças a sinalizar os números com os dedos conforme a música. Findado esse primeiro momento as crianças sentaram nos seus lugares onde receberam duas folhas contendo os números de 1 a 5 e de 6 a 10, os professores orientaram as crianças a colocarem na frente de cada número tampinhas de garrafa pet, relacionando os números com as quantidades (Ex.: número 1, uma tampinha; número 5, cinco tampinhas, etc). (Plano 4, 08/01/2016). A música pensada para a prática foi “brincando com macaquinho eu aprendi a contar. Fácil, muito fácil é, começemos já. 1, 2, 3, 4 e 5... 1, 2, 3, 4, e 5. Muito fácil é, cantemos outra vez. Brincando com o macaquinho, eu aprendi a contar”. **Gabriel** em sua fala deu alguns detalhes dessa atividade

E: Quais as atividades que os professores estagiários fazem na sala de aula com vocês?.

C: Eles dois também ajudam nós a fazer a tarefa. E o tio me ajuda a fazer meu nome todinho. Nos fizemos na sala deles, é ... é ... nos fez ... eles dois fez uns números. Aí nos completamos. Aí nós ouvimos a música do macaco aí eles cantaram assim um, dois, três. Aí eu aprendi.

A possibilidade de se trabalhar práticas diferenciadas por meio de jogos, brincadeiras, da ludicidade tem levado os professores a utilizar esses recursos como forma de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. As práticas lúdicas parecem favorecer esse caminho, a fala das crianças revelou isso.

Algumas das atividades previstas no projeto sobre contação de história e educação alimentar e nutricional que os estagiários da turma A apresentaram para o momento da intervenção foram citadas pelas crianças na entrevista. **Andressa** foi uma das crianças entrevistadas que expressou muita empolgação ao participar de um desses momentos.

E: Quais as atividades que os professores fazem na sala de aula com vocês?.

C: O tio fez uma coisa linda pra gente.

E: O quê?

C: Eu vou desenhar.

E: O que você desenhou?

C: Um jardim de flores

E: Por quê?

C: Porque eu gosto da natureza, porque na casa da minha vó tem um igual a esse. Porque o tio William disse pra todos os alunos que o quintal da vizinha tinha jardim. Aí a gente desenhamos.

A contação de história foi uma das linhas que nortearam a proposta de intervenção dos estagiários da turma A. Integrada a essa iniciativa também havia outra que era a de trabalhar noções de educação alimentar e nutricional. Essa intervenção que Andressa mencionou tinha como objetivo “Estimular as crianças para a leitura e leitura das imagens do livro. Permitir que identifiquem e conhecem o que é fruta, legumes e verduras e as características de cada uma. Organizar o que são fruta, legumes e verduras”.

A participação das crianças no momento da contação da história intitulada “A cesta da Dona Maricota”, de Tatiana Belinky se deu de forma muito espontânea, numa roda de conversa, elas se sentiram à vontade para falar sobre a personagem e a temática da história que estava sendo mediada pelos professores. Pareceu bastante atrativa às crianças a ideia de organizar uma cesta com frutas, confeccionada em cartolina. À medida que eram apresentadas cada fruta que iria compor a cesta, as crianças iam identificando o nome e tinham a missão de colocá-la na cesta. Elas demonstraram envolvimento na participação da brincadeira.

Andressa fala com grande contentamento dessa relação que lhe remeteu ao quintal de sua avó. Há uma valorização do conhecimento prévio da criança também, de seu contexto cultural, social e ao mesmo tempo as lembranças que o momento evoca são entremeadas de afetividade, de boas recordações “um jardim de flores”, “a casa da vovó”. Sentimentos emanados a partir da leitura de uma história. Daí a importância de propiciar o contato da criança com a leitura de histórias porque “[...] a leitura por sua vez proporciona a criança viajar pelo mundo do faz-de-conta, pois o universo infantil é cheio de ludicidade e por meio dessa prática, professor e alunos se integram para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça satisfatoriamente.” (COELHO; MACHADO, 2015, p. 2).

Outro momento focado na contação de estória trazido pelos estagiários acima citados foi descrito por **Thaíssa**

E: Quais as atividades que os professores estagiários fazem na sala de aula com vocês?.

C: Conta estória pra gente.

E: Que mais

C: Fez um livro de verdade, de papel. Com desenhos sobre a história

O plano de aula continha dois objetivos: estimular as crianças para a leitura, para percepção de si por meio da contação de história e criar livro individual com desenhos sobre a história contada em sala ou sobre eles mesmos. A estória focada a questão da alimentação “O dragão Comilão, de Rosana Paes”.

O reconto da história e a produção de um livro parece ter mobilizado as crianças. O fato de recriar sua própria estória ou recontá-la a partir de suas perspectivas propiciou um momento de autonomia e ludicidade. Thaíssa fez questão, no momento, da entrevista de confeccionar um livro com folhas de papel A4. Ela pegou algumas folhas e dobrou-as ao meio, em seguida fez desenhos simulando a capa do livro. A infinidade de corações no seu desenho pode ser um indício de carinho, de afeto. Mais a confecção de seu livro pode ter evidenciado um momento de autoria, de autonomia vivenciada a partir dessa prática pedagógica.

5.1.1 Práticas pedagógicas que buscam antecipar a escolarização

O reconhecimento da educação infantil como primeiro nível da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 trouxe avanços no sentido de pensar a educação para criança de até 5 (cinco) em sua integralidade. Contudo, observa-se um descompasso entre o que a legislação recomenda e as práticas pedagógicas vivenciadas no contexto da escola. Acerca dessa questão Soares (2011), coloca

É necessário lembrar que, apesar das novas diretrizes para a educação infantil, as práticas pedagógicas desenvolvidas não conseguem traduzir as concepções teóricas que lhes servem de apoio, pois o ensino nesta etapa da escolarização ainda está embasado nas cópias, na memorização e nas repetições. Os conteúdos são fragmentados e descontextualizados, cabendo às crianças apenas reproduzir o que os professores esperam delas. Percebe-se um viés nos métodos e nos conteúdos voltados a preparar as crianças para as aprendizagens instrumentais do ensino fundamental. (SOARES, 2011, p. 38-39).

Em face dessas considerações, e tendo em vista que na fala de três crianças identificamos indícios de um ensino propedêutico que tem como foco prepará-las para o

acesso à primeira série do ensino fundamental não deixamos incólume esse registro. É importante considerar que as crianças desse grupo citaram práticas lúdicas que vivenciaram com os estagiários também.

Fragmentos da entrevista de **Maria Clara** revelam que há uma prática pedagógica pautada na transmissão de conteúdos, hierarquizada, marcada pelo cumprimento de tarefas, dissociadas da realidade e dos interesses das crianças

E: Quais as atividades que os professores costumam fazer em sala de aula com vocês?

C: Eles fazem umas brincadeiras com a gente.

E: Que mais?

C: Eles escolhe uma pessoa. Então, quer que uma pessoa ache o seu nome e a fichinha do mar. Aí eles batem palma. Eles só estão pesquisando pra saber se a gente esta melhorando, se a gente está andando bem na sala, está se comportando. Aí se não se comportar, não fizer a tarefa, tem de estudar. Aí a gente não vai para o primeiro ano. (MARIA CLARA).

Há no discurso dos professores uma inclinação para obter a atenção das crianças, seu suposto controle, à custa de relações construídas na base das trocas, do comportamento condizente com as normas padrão “aluno que aprende é aluno bem comportado”. Essas práticas diretivas tolhem a imaginação das crianças e seu direito legalmente constituído de brincar, de interagir, de ter sua formação integral garantida como diz a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A fala de **Lucas** também evidencia que a brincadeira em sala tem hora para acabar, reforçando o discurso do aluno que aprende é aquele que faz as tarefas e se comporta.

E: Quais as atividades que os professores fazem na sala de aula com vocês?.

C: Eles faz... com nós, eles cantam a música para ensinar a gente, senão nós não aprende a prestar atenção, fica brincando, não pode só brincar e também tem de fazer a tarefinha com eles dois .

E: Que mais?

C: Eles dois também ajudam nós a fazer a tarefa. E o tio me ajuda a fazer meu nome todinho. Nós fizemos na sala deles, é ... é ... nos fez ... eles dois fez uns números. Aí nos completamos. Aí nós ouvimos a música do macaco aí eles cantaram assim um, dois, três. Aí eu aprendi.

As práticas pedagógicas muitas vezes são trabalhadas de forma mecânica pelos professores da Educação Infantil. Numa de nossas observações, constatamos que a professora da turma B, ao apresentar o conteúdo sobre as vogais com as crianças utilizou como recurso pedagógico a música, porém o fez de maneira descontextualiza sem estimular a expressão corporal, a interação, enfim, a prática acabou por não favorecer a ampliação das experiências das crianças. Supomos que o fim único da atividade proposta pela professora era que as crianças conhecessem e dominassem plenamente as vogais do nosso alfabeto. Essas práticas

direcionadas acabam por antecipar o processo de escolarização e apresenta as vogais de forma descontextualizada.

Paixão (2004), ao investigar práticas pedagógicas antecipadoras da escolarização, numa pesquisa com professores de uma escola pública, assinala que há uma preocupação em iniciar, o quanto antes, o processo de alfabetização. Ou seja, uma pedagogia preocupada com “uma criança que virá a ser e que não o é hoje”, tornando-se, essa etapa da educação infantil, antecipadora do processo de escolarização, sem necessariamente resguardar a especificidade da primeira infância.

A entrevista com **Cauã** deixa clara essa intenção de antecipar a escolarização quando ele menciona as disciplinas de matemática e português como conteúdos essenciais no processo de ensino e aprendizagem.

E: Quais as atividades que os professores costumam fazer em sala de aula com vocês?

C: Estudar

E: Estudar o quê?

C: Matemática

E: Só Matemática?

C: Português.

E: Que mais?

C: Eu lembro que eles faziam um desenho.

E: De quê?

C: Eles faziam um desenho de qualquer coisa: eles faziam bailarina, homens, um esqueleto, uma árvore. Um desenho de um carro, um coelhinho da Páscoa, faziam crianças.

Para que o direito de brincar se torne realidade no contexto escolar, faz-se necessário refletimos sobre a formação lúdica dos professores da educação infantil. Muitos professores ainda não formaram uma ideia ampliada e consciente da importância do seu papel na mediação dessa prática.

É importante que o professor tenha em mente que brincar é coisa séria e não um passatempo desprovido de qualquer possibilidade de aprendizagem que ele muitas vezes utiliza em sala de aula, em algum momento da aula, especificamente, quando encontra uma brecha depois que as crianças já copiaram em seus cadernos a programação do dia (agenda) escrita na lousa e fizeram os exercícios programados.

Constatamos ainda em nossa análise de dados que duas crianças não quiseram responder quais atividades que os professores estagiários costumavam fazer em sala com eles. Essas crianças são da turma B. Quando os sujeitos da entrevista são crianças há que se considerar que a supremacia e a hierarquia muitas vezes presente no discurso dos adultos acabam por inibir sua fala quando solicitadas a opinar sobre determinado assunto. Essa inibição, desconfiança inquieta e silêncio angustiado advêm dos resquícios da educação

provinda da família e do ambiente escolar em que as crianças são incentivadas e obrigadas a permanecerem em silêncio, enfim comportadas e obedientes.

As entrevistas possibilitaram, a partir da percepção das crianças, a constatação de práticas lúdicas nas atividades propostas pelos estagiários, em ambas as turmas. Ao descreverem quais as atividades os estagiários costumavam fazer em sala de aula, 12 (doze) das 17 (dezesete) crianças entrevistadas, ou seja, 70,58% delas revelaram que as atividades trabalhadas em sala tinham relação com práticas lúdicas, somente 2 (duas) crianças não quiseram responder, permanecendo em silêncio, o que corresponde a 11,76% delas e 3 (três) crianças, 17,64% fizeram referência a práticas pedagógicas antecipadoras da escolarização. Foi possível depreender ainda que as atividades descritas pelas crianças, na maioria das vezes, constavam na proposta pedagógica desenvolvida pelos estagiários para o período de intervenção na escola com as crianças.

Na entrevista também quisemos saber **qual o sentimento das crianças em relação à presença dos estagiários na escola**. Os resultados obtidos indicaram que do universo entrevistado 17 (dezesete) crianças; 15 (quinze) delas, ou seja, a maioria, disseram gostar da presença dos estagiários. Dentre aquelas que responderam que gostavam, três justificaram sua resposta. Permaneceram em silêncio 2 (duas) crianças, ou seja, não responderam a pergunta.

Durante o período de observação, constatamos que as interações estabelecidas entre os estagiários e as crianças, em ambas as turmas, concorreram para esse significativo índice de aceitação e empatia por parte delas tendo em vista que as interações se deram de forma amistosa e afetuosa. As crianças eram sempre encorajadas a participarem das atividades propostas também. Supomos ainda que a escuta das crianças foi outro canal que contribuiu para esse significativo índice de aceitação com relação à presença dos estagiários.

Hellen, uma das crianças que justificou sua resposta, deu a seguinte declaração:

E: Você gosta da presença deles na sala?

C: gosto

E: Por quê?

C: Porque eles são uns artistas.

E: E o que é ser um artista?

C: Porque eles desenham, eles fazem as coisas.

A fala de Hellen parece evidenciar que o desenho e a diversificação de recursos didáticos durante as intervenções são poucos explorados pelos professores. Quando ela denomina os estagiários de “artistas” está nos querendo dizer, entre outras coisas, que um artista é alguém que torna o ambiente escolar diferenciado, diversificado que o professor,

nesse caso, é capaz de incorporar diferentes linguagens e papéis. Muito provavelmente, este artista a que Hellen se reporta privilegia a criatividade, a dinamicidade e a autonomia na aprendizagem das crianças, aspectos necessários ao desenvolvimento intelectual e afetivo delas. Sobre a importância da arte na formação das crianças, Coletto (2010, p. 138) assinala que

[...] a arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível.

No entanto, a arte e outras atividades que promovem o desenvolvimento da criatividade das crianças são pouco exploradas pelos professores em vista disso as crianças não são encorajadas a vivenciarem outras formas de linguagem. A escola costuma não tratar a arte e todos os seus desdobramentos como um conteúdo importante para formação integral da criança e acaba por priorizar o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, conteúdos que indevidamente são vistos por alguns professores como prioritários para preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental.

Raíssa se expressa da seguinte forma quanto ao gostar da presença dos estagiários:

E: Você gosta da presença deles na sala?

C: Sim

E: Por quê?

C: Porque eles são legais.

E: O que é ser legal pra você?.

C: Divertido. Que ele ensina a gente a fazer muitas coisas. Ele ensina a gente a desenhar direito e aprender

Outra consideração importante a se fazer, é que a arte é quase sempre utilizada como um recurso para enfeitar as datas comemorativas na escola. Os professores direcionam e impõe suas “técnicas”: desenho pronto para apenas ser pintado com cores previamente estabelecidas. Intervir no processo de criação das crianças acaba por cercear sua criatividade, sua poética, sua autonomia, seu próprio estilo.

Nas atividades que envolviam a criação, produção de desenhos, as crianças a partir de um tema trabalhado pelos estagiários, eram estimuladas a fazerem ou recriarem seus próprios desenhos ainda que existisse a direcionalidade com relação ao tema desenvolvida na prática.

Lembremos ainda que as relações sociais e afetivas se constroem e são mediadas pelo professor. Daí quanto mais um ambiente se mostre acolhedor, rico em diversidade e em práticas

pedagógicas diferenciadas maiores serão as chances de termos crianças saudáveis e bem resolvidas com chances de se tornarem cidadãos plenos e atuantes socialmente.

Merece ainda destaque, o sentimento que uma das crianças expressou acerca da relação sócio afetiva com os estagiários. Vejamos um trecho da conversa com Maria Clara:

E: Você gosta da presença deles na sala?

C: Gosto.

E: Por quê?

C: Por causa que eles são legais.

E: E o que é ser legal pra você?

C: Ser legal é cuidar do amigo e dizer boa tarde e ficar alegre com essa fofura enorme.

Maria Clara menciona regras de boa convivência que normalmente são repassadas pela escola às crianças, tipo: “o bom dia”, “o boa tarde”, “que devemos respeitar e cuidar do coleguinha” etc. Talvez o que se diferencia nessa fala é que, para ela, as relações entre os adultos, criança e professor, devem ser permeadas de afeto, menos distantes, menos hierarquizadas para que se tornem “essa fofura enorme” como ela mesma contextualiza. Articular práticas educativas diferenciadas criando um ambiente rico e acolhedor são ações que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Acreditamos que as relações de afeto e de acolhimento foram favoráveis para solidificar os laços socioafetivos entre as crianças e os estagiários durante a permanência deles na escola. O ato de educar não pode ser visto apenas como transmissão de informações e conhecimentos focando os aspectos cognitivos da criança, o ato de cuidar e educar vai além e envolve o afeto, o respeito. Nesse sentido, podemos considerar, com base nos resultados da pesquisa, que a percepção das crianças acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários na escola foi muito positiva e que as interações foram construídas com base no respeito ao próximo, na escuta e na afeição.

6 CONCLUSÃO

Com relação à concepção de infância vimos que esta sofreu transformações ao longo do tempo, tendo o contexto econômico, político, social e cultural influenciado diretamente nessa mudança. Do *locus* da incapacidade, da não-linguagem, do não-conhecimento, a infância hoje é entendida como uma fase em que a criança é valorizada. Da condição de objeto a sujeito de direitos, com direito a terem as suas necessidades física, psicológicas, emocionais e sociais em atendimento integral, com absoluta prioridade.

O percurso das políticas públicas em prol da criança evidenciou que em grande parte da concretização delas preponderou à visão assistencialista cujo atendimento era voltado prioritariamente para crianças em condição de risco, vulneráveis e de baixo poder aquisitivo o que assinala a segregação no contexto das políticas educacionais: uma que atendia aos interesses da classe mais abastada e outra voltada para classe inferior, para os desvalidos da sorte.

Mesclaram-se, ao longo do percurso de construção dessas políticas, um viés jurídico e filantrópico também. Muitos equívocos foram cometidos durante essa trajetória mais avançando no tempo, damos enfoque a leis e documentos que deram outra perspectiva a educação da criança no Brasil, nesse quesito destacamos: a Constituição Federal de 1998, o ECA, a LDB, a Política Nacional de Educação Infantil, o RCNEI, as DCNEI dentre outras. A indissociabilidade entre o educar e o cuidar foi uma das mudanças que garantiu uma visão específica e integral da criança. Essa visão do desenvolvimento pleno da criança representa um grande avanço no contexto das políticas educacionais para infância no Brasil

Contudo, é importante colocar que muitos desses direitos que a legislação assegura ainda não são devidamente atendidos em diferentes aspectos. Aos pequenos, faltam-lhes creches e quanto à formação de professores há muito que se avançar no tocante a revisão de práticas pedagógicas na educação infantil, em especial quanto à qualidade dessas práticas, entre outras questões. Existe um descompasso entre o direito legalmente constituído e a implementação da legislação. Ou seja, o direito previsto nem sempre está assegurado e efetivado no momento de implementar as mudanças.

O estudo sobre o estágio foi muito importante para a constituição desse trabalho porque possibilitou o contato direto da pesquisadora com a realidade da escola, mais especificamente com as crianças e as práticas desenvolvidas pelos estagiários do curso de pedagogia da UFC. Este momento, particularmente permitiu-nos refletir, analisar e problematizar a realidade investigada. Ou seja, foi a partir da imersão no estágio, juntamente

com as crianças e os estudantes do curso de pedagogia da UFC, no momento do desenvolvimento de suas práticas, que podemos refletir e esclarecer nossas questões de pesquisa. Acrescentamos ainda que a experiência conjunta com as crianças, com os estagiários e com outros membros que fazem parte da escola oportunizou um momento tanto de desenvolvimento pessoal como profissional.

A pesquisa se constituiu o cerne desse trabalho. A percepção das crianças acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários do curso de pedagogia da UFC, nossa questão de partida, revelou que a maioria das crianças pesquisadas não só fizeram menção a essas práticas como as identificaram em algumas passagens de suas entrevistas. A presença de práticas lúdicas, outra questão específica, que tratamos na nossa pesquisa, também foi mencionada e descrita pela maior parte das crianças.

Para além de descrever as práticas pedagógicas, as crianças se sentiram à vontade não só para contextualizá-las como demonstraram satisfação com a presença dos estagiários. O sentimento que elas nutriam por eles foi bastante positivo conforme os dados da pesquisa evidenciaram. Acreditamos que as relações de afeto e de acolhimento foram favoráveis para solidificar os laços sócio-afetivos entre as crianças e os estagiários durante a permanência deles na escola. Liberdade, autonomia, criatividade e a possibilidade de vivenciar novas experiências e outras formas de linguagens parecem ser a ideia que as crianças quiseram transmitir. Isto reforça o que a teoria defende acerca das práticas lúdicas que o Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Outro aspecto que os dados da pesquisa acabaram por evidenciar foi a presença de práticas antecipadoras da escolarização na fala das crianças. Embora o índice de crianças que mencionaram essas práticas em suas falas não foi tão representativo visto que do universo de 17 (dezessete) crianças, somente 3 (três) as citaram. Mas conforme colocamos anteriormente neste trabalho, elas não passaram incólumes porque, conforme alguns estudos apontam, um número significativo de professores faz uso de práticas pedagógicas antecipadoras da escolarização, em especial, aqueles lotados em turmas do Infantil V porque existe uma urgência em antecipar a escolarização das crianças a fim de que estas ascendam à série seguinte, ao ensino fundamental. É importante salientar que a intencionalidade do processo pedagógico deve focar a criança de forma integral e não a fragmentando por meio de atividades e propostas desconectadas de seus interesses e sem significados para ela. Para tanto, é preciso que o professor desenvolva um olhar atento e sensível as suas demandas para que possam oferecer as crianças oportunidades de conhecerem aquilo que de mais instigante e

importante que o mundo apresenta e isto significa caminhar na direção de seus direitos legalmente constituídos.

Ao ter conhecimento da função da ludicidade em situações de aprendizagem, o professor, no papel de mediador do ensino e da aprendizagem, tem de refletir sobre sua ação no sentido de dar respostas a situações que emergem no seu dia-a-dia profissional, ou seja, responder com situações novas às situações de incerteza e indefinição. Nisso consiste a reflexão sobre a prática. Em síntese, é de fundamental importância que os profissionais da área de educação infantil analisem suas práticas educativas e que nesse processo de ressignificação do seu fazer pedagógico envolvam os jogos e brincadeiras na sua essência. Com isso estamos garantindo a criança um dos seus direitos inalienáveis que é o de ter o direito de brincar e, sobretudo a uma educação integral de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de *et al.* (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A Rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- ARFOUILLOUX, Jean Claude. **A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.
- ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A Pedagogia como prática teórica. *In: _____*. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil: práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre orientações curriculares**. Brasília, DF, 2009. p. 41-57. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 2 fev. 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional da educação infantil: documento introdutório**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispões sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF, 2006.
- CAMPOS. Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.)*. **A criança fala: a escuta das crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CARTAXO. Simone Regina Manosso. **Pressupostos da educação infantil**. Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série Fundamentos da Educação). 1 livro eletrônico, 2Mb.

- COELHO, Késia; MACHADO, Mirian A. **A importância da leitura na Educação Infantil: um estudo teórico.** Rondônia: FAP, 2015. Disponível em: <http://fapb.edu.br/media/files/35/35_1941.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- COLETO, Daniela Cristina. A importância da arte para formação da criança. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 3, p. 137-152, jan./jul. 2010. Disponível em: <www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. *In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Org.). Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das crianças no Brasil.* 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 84-106.
- DI GIORGI, Cristiano. **Escola nova.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1992. (Série Princípios).
- ESCOLA Municipal Papa João XXIII. Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://www.escol.as/63020-escola-municipal-papa-joao-xxiii>>. Acesso em: 16 jan. 2017.
- FROTA, Ana Maria M. C. Diferentes Concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 1, p. 144-157, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a13.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.* 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 49-68.
- GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2010.
- JABLON, Judy R. **O poder da observação: do nascimento aos 8 anos.** 2. ed. Porto alegre: Artmed, 2009.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LÜDKKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 55-83.

MORAIS, Maria Vanessa *et al.* A ludicidade no processo ensino-aprendizagem. **Corpus et Scientia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p.5-17, set. 2009. Disponível em: <<http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/corpusetscientia>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

OLIVEIRA, M. K. de. Desenvolvimento e aprendizado. *In*: OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sociohistórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000.

OSTETTO, Luciana E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. *In*: OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 38-47. (Coleção Ágere).

PAIGE-SMITH, Alice, Anna Craft *et al.* **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAIXÃO, Kátia de M. G. **A educação infantil e as práticas escolarizadas de educação infantil: o caso de uma EMEI de Marília**. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2004.

PASCAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina G. A História da educação infantil no Brasil: avanços retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PORTO, Bernadete de S.; CRUZ, Sílvia H. V. **Uma pirueta, duas piruetas... Bravo! Bravo!**: a importância do brincar na educação das crianças e de seus professores. Salvador: GEPEL/UFBA, 2002.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. O estágio supervisionado na educação infantil: desafios e perspectivas. **Itinerarius Reflectionis**: revista eletrônica do curso de pedagogia do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás, Jataí, v. 1, n. 4, jan./jul. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20402/19167>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Intersaberes, 2012. (Série Dimensões da Educação). 1 livro eletrônico, 2MB.

SANTOS, Cristiane Cimelle da S.; COSTA, Lucinalva Ferreira da; MARTINS, Edson. A Prática Educativa Lúdica: uma ferramenta facilitadora na aprendizagem na educação infantil. **Ensaios Pedagógicos**: revista eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, São Paulo, n. 10, p. 74-89, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/edicao-n10.php>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. *In*: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 107-136.

SILVA, Carmen Virgínia; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da Educação Infantil na História das Políticas Públicas para a criança no Brasil. **Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 257-276, jan/jun. 2012. Disponível em: <periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/746718>. Acesso em: 31 ago. 2016.

SCHULTZ, Elisa Stronberg; BARROS, Solange de Moraes. A concepção de criança ao longo da história no Brasil contemporâneo. **Lumiar**: revista de Ciências Jurídicas, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 137-147, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/lumiar/article/view/2486/2873>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

SOARES, Cristina Façanha. **As diferenças no contexto da educação infantil**: estudo da prática pedagógica. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico - Curso de Pedagogia (Diurno)**. Fortaleza, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista

- Quais as atividades que os professores costumam fazer na sala de aula com vocês?
- Você gosta da presença deles na sala?
- Por quê?