



Universidade Federal do Ceará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Educação – FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Antônia Emanuela Oliveira de Lima

**A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA
A AUTONOMIA MORAL DA CRIANÇA**

Fortaleza-Ceará

2010



Universidade Federal do Ceará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Educação – FACED
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Antônia Emanuela Oliveira de Lima

**A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA
A AUTONOMIA MORAL DA CRIANÇA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Sampaio Silva

Fortaleza – Ceará

2010

L696r

Lima, Antônia Emanuela Oliveira de.

A rotina na educação infantil e sua contribuição para a autonomia moral da criança. / Antônia Emanuela Oliveira de Lima. – Fortaleza (CE), 2010.

174f. : il.; 31 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2010.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Fátima Sampaio Silva.

1- EDUCAÇÃO INFANTIL. 2- AUTONOMIA PSICOLÓGICA. 3- CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR . 4- COTIDIANO ESCOLAR . 5- ATITUDE DO PROFESSOR .

I- Silva , Fátima Sampaio (Orient.). II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III- Título.

CDD: 372.21

Antônia Emanuela Oliveira de Lima

**A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA
A AUTONOMIA MORAL DA CRIANÇA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Apresentada para a avaliação em 29 de junho de 2010

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fátima Sampaio Silva
ORIENTADORA

Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Sandra Maria de Oliveira Scharamm
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Profa. Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará – UFC

Dedico este trabalho a minha filha Letícia Oliveira por constituir, desde o início, minha fonte de inspiração. Seu nascimento trouxe para mim uma grande alegria que me contagia, me estimulando e me impulsionando a trilhar novos horizontes e a buscar nova vida a cada dia. Pensando sempre em seu amor e nos momentos felizes que Letícia me proporciona, foi possível seguir e nunca desistir diante dos obstáculos que naturalmente surgem em nossa existência.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que de alguma forma doaram um pouco de si para que a conclusão deste trabalho se tornasse possível.

Agradeço primeiramente à única pessoa com quem pude contar em todos os momentos deste trabalho, que me guiou e me capacitou para sua realização e que me ajudou incansavelmente a enfrentar todos os desafios e dificuldades lançadas pelo caminho: - JESUS CRISTO - amigo fiel. Sou agradecida também àquelas pessoas que foram imprescindíveis para a elaboração deste trabalho.

Em especial, a minha orientadora, professora doutora Fátima Sampaio Silva pelo incentivo e disponibilidade em partilhar com os conhecimentos indispensáveis à realização e normatização deste relatório de pesquisa.

As professoras do Núcleo de Desenvolvimento da Criança, ex-colegas de trabalho, pelos momentos em que pude compartilhar minhas angústias e alegrias que surgiam no decorrer das disciplinas do curso de mestrado; em particular a professora Fátima Carneiro, que sempre estava disposta a me ouvir.

As minhas companheiras do PAIC, em especial a Sinara Almeida, pelos encontros onde foram possíveis as trocas de conhecimentos e pela oportunidade que essas reuniões me proporcionaram em aprender e explorar assuntos pertinentes ao tema em estudo e ao crescimento profissional.

Às companheiras de curso, Maria de Jesus, Ana Costa e James, pelos momentos de envolvimento na busca dos conhecimentos, bem como nas ocasiões em que foram compartilhadas as angústias e incertezas que tínhamos no início do curso.

Aos demais colegas de classe, pela espontaneidade e alegria na troca de informações e materiais, numa rara demonstração de amizade e solidariedade.

À professora doutora Sylvie Delacours, por sua disposição em emprestar alguns materiais que me auxiliaram no início do meu projeto de mestrado, e por compor a banca examinadora para a qualificação. Suas contribuições, por meio de seus comentários e sugestões foram de grande valia.

A todos os professores da linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, em especial à professora doutora Silvia Cruz, pelo carinho, dedicação e entusiasmo em que trabalhou os temas voltados para a Educação Infantil e principalmente por

ter contribuído significativamente com sugestões valiosas que possibilitaram a reformulação de uma parte deste trabalho.

Às professoras doutoras Rosimeire da Costa de Andrade e Sandra Scharamm, pela gentileza de ter aceitado o convite para participar desta banca.

À minha família, que amo tanto: Hosana minha mãe, meu porto seguro; minha irmã Cristiane e meu sobrinho Brenno, pela paciência em tolerar minha ausência.

Ao Rui Eduardo, meu marido, por dividir comigo a responsabilidade de cuidar de nossa filha enquanto me ausentava para escrever este trabalho.

Aos idealizadores, coordenadores e funcionários da Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

À FUNCAP, pelo financiamento desta pesquisa, sem o qual não teria sido possível sua realização.

E, finalmente, mais uma vez, agradeço a DEUS pela oportunidade e pelo privilégio que me foi concedido em adquirir novos conhecimentos ao frequentar este curso e por ter possibilitado a ampliação de meu círculo de amizade, no qual conheci pessoas maravilhosas e competentes.

RESUMO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, requer um currículo plural que deve considerar, dentre outros aspectos, a organização do cotidiano das ações que acontecem enquanto as crianças estão na escola. Desde que a rotina é a categoria pedagógica relacionada a essa organização, este estudo estabeleceu como objetivo geral a análise da rotina na Educação Infantil, enfocando a sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças. Os objetivos específicos foram: a) caracterizar a rotina de uma classe de Educação Infantil, com suporte nos seus elementos constitutivos: tempo, atividades, espaço e materiais; b) identificar as concepções da professora sobre rotina e autonomia; c) investigar a contribuição específica de cada um desses elementos para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças. Para estudar a autonomia moral, este estudo fundamentou-se na teoria psicogenética, de Piaget, especificamente em sua obra sobre “O juízo moral na criança”. A rotina foi discutida à luz das pesquisas de estudiosos nacionais e de outros países. A pesquisa é de natureza qualitativa e utilizou técnicas dos estudos etnográficos. Os sujeitos foram as crianças de uma classe da pré-escola em uma instituição pública de Educação Infantil e a professora. Para coletar os dados, foram utilizados os seguintes procedimentos: entrevista semi estruturada, análise documental e observação participante. Em relação à rotina, os resultados indicaram: os horários eram rígidos, os espaços inadequados e mal estruturados, as atividades não despertavam o interesse das crianças e os materiais, além de insuficientes, não estavam disponíveis para as crianças. Em relação às concepções da professora sobre rotina e autonomia, verificou-se pouca compreensão e falta de clareza sobre estes temas. Constatou-se ainda que o planejamento e o desenvolvimento das atividades, a organização dos espaços, a distribuição do tempo, bem como as interações da professora com a criança, não favoreceram o desenvolvimento da autonomia moral das crianças. Finalmente, vale ressaltar a existência de total discrepância entre as diretrizes metodológicas da Proposta Pedagógica que fundamenta o trabalho pedagógico da escola.

Palavras chave - Criança. Pré-Escola. Rotina. Autonomia moral. Professora.

ABSTRACT

Early Childhood Education, as the first stage of Elementary School demands a plural curriculum which should consider, among other aspects, the organization of children's daily actions while they are in school. Since routine is the category related to this organization, the present study aimed at analyzing the routine in pre-school education focusing upon its contribution to the development of moral autonomy in children. The specific objectives were: a) to describe the routine of a pre-school class, considering its elements: activities, time, space and pedagogical resources; b) to identify the teacher's conception about routine and moral autonomy; c) to investigate the contribution of routine to the children's moral autonomy. The theoretical framework of the study was Piaget's theory, specifically its book "Moral judgment in children". Routine was discussed considering studies upon the theme carried out by national and foreign researchers. The study may be characterized as qualitative research which used ethnographic techniques. Data were collected by means of participant observation, interview and documental analysis. Considering the routine, the main results were: a) the schedules were rigid; b) the spaces were inadequate and badly structured; c) the activities were not interesting to the children and d) the pedagogical resources were not diversified. The teacher demonstrated little understanding related to routine and moral autonomy. The data also showed that the elements of routine- activities, time, space and pedagogical resources- as well as teacher's interactions with the children have not contributed to their moral development. Finally, it is important to emphasize that there is a wide gap between the methodological orientation of the School Pedagogical Project which guides the school's educational practices and its implementation in the observed pre-school classroom.

Key words – Children. Pre-school. Routine. Moral autonomy. Teacher.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Objetivo Geral.....	18
1.2 Objetivos Específicos.....	19
2. QUADRO TEÓRICO	20
2.1 AUTONOMIA NA CONCEPÇÃO PSICOGENÉTICA	20
3. A ROTINA NA CONCEPÇÃO DE ESTUDIOSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
4. O PERCURSO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO	35
4.1 A NATUREZA DA PESQUISA.....	35
4.2 CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DO CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA	36
4.3 DESCRIÇÃO DO LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA.....	37
4.4 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS.....	40
4.4.1 A análise documental:	40
4.4.2 Observação participante	42
4.4.3 Entrevista e questionário	45
5. CARACTERIZAÇÃO DA ROTINA EM UMA CLASSE DA ESCOLA SONHO E FANTASIA COM BASE NOS SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA MORAL DAS CRIANÇAS.	47
5.1 AS ATIVIDADES E SEUS RESPECTIVOS TEMPOS:	48
5.1.1 Tempo da Acolhida 7h15min-7h25min	48
5.1.2 Tempo do lanche - 9h00min às 9h15min	52
5.1.3 Tempo do recreio - 9h30min às 9h50min	55
5.1.4 Tempo de descanso - 9h50min às 10h00min	60
5.1.5 Tempo da atividade dirigida pela professora	62
5.1.6 Tempo de atividades de recreação e de biblioteca	69
5.1.7 A Saída 10h50min.....	75
5.2 A PRESENÇA DA OCIOSIDADE	76
5.3 DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES NO TEMPO	80
5.4 ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E MATERIAIS	91

6. CONCEPÇÕES DA PROFESSORA SOBRE ROTINA E AUTONOMIA.....	104
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA	148
APÊNDICE.....	156
APÊNDICE A – Questionário com a professora	157
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semi-estruturada com a professora.....	161
APÊNDICE C – Alguns quadros com exemplos da rotina diária observada.....	163

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Decoração exposta na parede do corredor da escola, no bloco em que fica localizada a sala do Jardim II.

Foto 2: A sala do Jardim II.

Foto 3: A sala da biblioteca.

Foto 4: Área externa da instituição.

Foto 5: Algumas crianças do Jardim II brincando num espaço com areia, próximo ao pátio.

Foto 6: As crianças no pátio: o momento da acolhida.

Foto 7: O refeitório da escola.

Foto 8: O parque da instituição.

Foto 9: A turma do Jardim II copiando da lousa a agenda do dia.

Foto 10: Algumas crianças do Jardim II em atividade de contação de história na biblioteca com a professora responsável.

Foto 11: Criança do Jardim II organizando seu material para ir para casa.

Foto 12: O espaço e alguns materiais da sala de aula do Jardim II.

Foto 13: Criança do Jardim II concluindo a cópia da tarefa escrita na lousa pela professora.

LISTA DE SIGLAS

PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

FUNCAP – Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

UFC – Universidade Federal do Ceará

UECE – Universidade Estadual do Ceará

FACED – Faculdade de Educação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

1. INTRODUÇÃO



Foto 1: Decoração exposta na parede do corredor da escola, no bloco em que fica localizada a sala de aula do Jardim II.

No contexto atual, ordenamentos legais como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) garantiram o direito das crianças à Educação Infantil em creches e pré-escolas. Houve também o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica pela LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Após estas conquistas no âmbito legal têm sido constante os debates sobre um atendimento de qualidade nos estabelecimentos de Educação Infantil. Para promover a qualidade, as instituições devem considerar em suas propostas pedagógicas diretrizes que orientam o trabalho junto às crianças, com o intuito de garantir práticas que incluam todas as dimensões do desenvolvimento, dentre elas o desenvolvimento moral e social.

Assim as instituições de Educação Infantil, baseadas na Resolução¹ nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, devem organizar “seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços

¹ O texto da referida Resolução foi elaborado com base no documento “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” enviado ao CNE pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica do MEC e revisto a partir da reunião da CEB / CNE, em Brasília, no dia 5 de agosto de 2009. Em 17 de dezembro de 2009, o Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2009, Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

institucionais”. (BRASIL - MEC, 2009, p. 6). Desta forma, é possível garantir ao seu público-alvo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças.

Vale ressaltar que o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI, 1998) elege como eixo central da formação pessoal e social o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças. A concepção presente no RCNEI compreende que a conquista da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações do cotidiano.

Esse documento defende a noção de que conceber uma educação que trabalha a autonomia das crianças significa entendê-las como seres com vontade própria, capazes, competentes para elaborar conhecimentos e, dentro das suas possibilidades e limitações, interferir no meio em que vivem. Desta forma, a autonomia da criança é vista como a capacidade de tomar decisões por si própria e de se conduzir sem descartar as regras, valores e perspectivas do outro nas relações que se estabelecem em ambientes pré-escolares. “Assim, é preciso planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente”. (BRASIL, 1998, p. 15).

Após estes parágrafos introdutórios, nos quais destaco a ênfase atribuída ao desenvolvimento integral da criança pelas leis federais e Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009), passo agora a justificar meu interesse por estudar a rotina na Educação Infantil e a autonomia moral das crianças.

Ao observar as práticas de Educação Infantil em diferentes pré-escolas nas quais coletei dados para trabalhos acadêmicos e projetos de pesquisa, notei que havia muitas diferenças relacionadas com a organização do tempo, do espaço, das atividades e materiais no cotidiano destas instituições. Este fato despertou minha atenção, pois percebi que em algumas escolas havia uma sequência de ações sistematizadas, no entanto, flexíveis em um ambiente lúdico e desafiante. Em outras, predominavam a rigidez dos horários e a repetição diária das tarefas consideradas pedagógicas pelas professoras.

Constatei também diferenças marcantes na rede de relações interpessoais nas salas de aula visitadas. Nos contextos caracterizados por espaços adequados (espaços abertos, arejados, limpos e amplos), atividades diversificadas, tempos adaptados ao ritmo das crianças e materiais estimulantes, as crianças pareciam ser mais capazes de trabalhar em grupos, de cumprir as regras por elas formuladas e de se respeitarem mutuamente. Já nos contextos

escolarizados e rígidos, as crianças não se organizavam em grupos, eram pouco participativas e só seguiam regras estabelecidas pela professora quando esta estava presente.

Posteriormente, já como professora de Educação Infantil em uma escola pública federal, participei de um grupo de estudos no qual o tema das rotinas na Educação Infantil estava sendo explorado. À proporção que nos familiarizávamos com as ideias de alguns estudiosos, percebi que um conhecimento mais aprofundado sobre as rotinas permitiria uma análise da estruturação das diversas classes de Educação Infantil e de sua contribuição para o desenvolvimento sociomoral das crianças. Essas experiências no âmbito acadêmico e profissional desempenharam papel importante na formulação de um projeto de pesquisa envolvendo o tema da rotina e da autonomia moral das crianças.

O termo rotina refere-se à organização das atividades educativas, ou seja, configura-se como uma sistematização das atividades diárias. Para Barbosa (2006), rotina é uma categoria pedagógica que os profissionais da Educação Infantil estruturaram para desenvolver o trabalho cotidiano nessas instituições. Desta forma, a rotina se torna importante, uma vez que ela sintetiza o projeto político-pedagógico, pois apresenta as ações dos educadores e revela uma visão própria de educar e cuidar. Assim sendo, é possível perceber na rotina as concepções de infância, criança, desenvolvimento e aprendizagem que norteiam todo trabalho pedagógico.

Lino (1998) assegura que a rotina desempenha papel importante na definição do contexto em que as crianças se inserem. Ela atua como a organizadora estrutural das experiências do cotidiano e opera como instrumento de constituição e normatização de subjetividades, podendo, pois, favorecer ou não a autonomia das crianças. Esse mesmo autor enfatiza que o tempo de organizar contido numa rotina diária é excelente para que a criança realize um conjunto de atividades que criam situações favoráveis para a conquista da independência, como recolher independentemente os trabalhos que acaba de realizar, conquistando gradualmente sua autonomia. A manutenção de um ambiente organizado e agradável onde todos se sintam bem é característica de contextos promovedores de crescimento e desenvolvimento.

Barbosa (2006) explica que os discursos de educadores brasileiros de várias gerações a respeito da rotina foram se constituindo em um discurso flexível, de instrumento de apoio ao trabalho, de integração entre as experiências prévias das crianças e as rotinas institucionais, de alternância de tipo de atividades e de usos de espaços. Este discurso também implica pensar tempos adequados para executar tarefas e para apropriar-se dos conhecimentos especializados sobre a melhor forma de organizar a rotina.

Entre as mais diversas questões há pouco mencionadas, é necessário fazer referência à identificação dos elementos constitutivos da qualidade de um programa de Educação Infantil. Zabalza (1998) apresenta elementos-chave para a definição de qualidade, incluindo a presença de uma rotina estável, a atenção privilegiada aos aspectos emocionais e ao desenvolvimento da autonomia. Apesar da importância dos temas rotina e autonomia, foram escassas as referências encontradas sobre pesquisas que conceituam e problematizam as rotinas e as relacionam com o desenvolvimento da autonomia moral das crianças.

Na literatura, encontrei alguns trabalhos de mestrado envolvendo o tema rotina. A dissertação de Ramos (1998) investigou a interferência da rotina da escola infantil na elaboração de ideia operatória de tempo subjetivo pela criança. Já a dissertação de Batista (1998) estudou a ação das rotinas institucionais da Educação Infantil e o movimento de resistência das crianças à padronização dos tempos e do espaço. A fonte de pesquisa não revela o local onde estas duas dissertações foram desenvolvidas.

As pesquisas de Barbosa (2006) sobre rotinas foram realizadas enquanto ela era aluna da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e seus dados foram obtidos por meio de observações do cotidiano de instituições públicas brasileiras e estrangeiras (Espanha, Itália, Alemanha e Dinamarca). A autora propôs os seguintes objetivos centrais: indagar o que são as rotinas na pedagogia da Educação Infantil; de onde vieram as rotinas; qual sua função nas pedagogias de Educação Infantil e como operam o dia a dia das crianças e dos adultos. Apresentou as seguintes conclusões: as rotinas são formas intencionais de controle e regulação; dão formalidade à prática pedagógica do dia a dia das instituições; nelas estão presentes ações de cuidado, de educação e de socialização. Enfim, ela conclui que ressignificar a rotina é um desafio proposto aos educadores infantis.

Na Universidade Federal do Ceará, Andrade (2007) defendeu uma tese de doutorado intitulada: “A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias”. Alguns resultados da referida tese indicam que, para as professoras dentre os elementos que fazem parte da rotina somente a “tarefa” é considerada pedagógica e, portanto, a sala de aula constitui o espaço físico para o desenvolvimento das atividades e para as aprendizagens das crianças. Para as professoras, a rotina da classe onde trabalham não carece de mudanças exceto o acréscimo do tempo destinado à “tarefa”. Elas acreditam que todos, especialmente as crianças, estão satisfeitos com a mesma.

Para as famílias, o item elegido da rotina é a “tarefa”, destacando-se aquelas que abrangem escritas e leituras; assim a sala de aula é o lugar mais adequado para as crianças aprenderem. A autora conclui: “A comparação das falas destes sujeitos aponta muita

semelhança entre o que pensam pais e professoras acerca das crianças, da Educação Infantil, do papel de seus três principais atores e da rotina” (P. 7).

Já as crianças não gostam das atividades que são repetidas durante a rotina. Na opinião das crianças, a inclusão da brincadeira tornaria a rotina “legal”. Desta forma ao comparar as opiniões das famílias, professoras e crianças, é notável a grande discrepância entre as ideias dos adultos e das crianças sobre a escola e as atividades aí desenvolvidas.

O trabalho de mestrado da referida autora também explorou o tema rotina: a espera e a ociosidade na rotina das creches comunitárias de Fortaleza (2002).

A discussão sobre autonomia referente a esta pesquisa parte dos pressupostos expostos por DeVries et al (2004) no livro: “O Currículo construtivista na Educação Infantil”, e por DeVries & Zan (1998) no livro “A ética na Educação Infantil”. Segundo essas autoras, as relações interpessoais que se estabelecem durante a execução da rotina podem influenciar profundamente o desenvolvimento social, intelectual, afetivo e também moral das crianças. Acentuam ainda, que toda sala de aula possui uma atmosfera sociomoral que pode ser considerada um *continuum* que vai da coerção à cooperação. Há consenso na ideia de que, no contexto psicológico, a autonomia pode ser entendida em termos emocional, comportamental e também moral. Embora considerando a inter-relação destas três dimensões da autonomia, no presente texto debruçar-nos-emos sobre a autonomia moral. Como explicitado anteriormente, o conceito sobre autonomia se fundamentará nos estudos sobre o juízo moral que engloba as dimensões acerca de cooperação, respeito mútuo e respeito às regras.

Em relação à autonomia de crianças em creches e pré-escolas, constata-se que alguns estudos exploraram direta ou indiretamente esse ponto. A dissertação de Soejime (2008), intitulada “Educação e formação humana: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente” teve como objetivo analisar a função da educação escolar na formação dos sujeitos, valendo-se do conceito de autonomia por considerá-lo importante no desenvolvimento humano. O resultado dessa pesquisa revelou que a autonomia das crianças se relaciona intimamente com a forma de trabalho das educadoras, ressaltando a importância da rotina como forma de propiciar segurança às crianças no âmbito escolar.

Na dissertação de mestrado “A influência da experiência escolar no desenvolvimento moral da criança”, Schramm (2000) apresentou como questão a investigação de como a escola exerce seu papel de educar moralmente a criança. Essa investigação teve a intenção de compreender, baseada numa visão ampla do contexto escolar, como as relações estabelecidas vão influenciando a conquista do juízo moral pelas crianças. De um modo geral, esse trabalho conclui que a escola não revela compromisso com a formação do sujeito autônomo,

intelectual ou moral e, na base desses descompromisso, se aponta o desconhecimento teórico. Os dados desta pesquisa também revelaram que a abordagem construtivista pareceu não ser bem compreendida entre os educadores que acreditam tê-la como suporte.

A dissertação de França (2000) - “Busca da autonomia moral como proposta da educação: uma experiência em uma escola cooperativa de Fortaleza” - formulou os seguintes objetivos: investigar como uma escola construtivista trabalha a autonomia por meio do ensino-aprendizagem; analisar que lugar o professor ocupa na conquista da autonomia e que dificuldades ele enfrenta nessa prática; examinar se existe coerência ou não entre o discurso do professor e sua prática em sala de aula, no que diz respeito à autonomia moral dos alunos. Essa pesquisa constatou o despreparo das professoras em lidar com uma educação para a autonomia, pois não havia iniciativas para trabalhar em grupo, incentivar o respeito entre os colegas nem espaço para os alunos discutirem as regras de sala de aulas.

Os dois últimos trabalhos citados abordam a autonomia com suporte numa perspectiva fundamentada na obra de Piaget, enquanto o primeiro, além de abordar o aspecto moral, apresenta também uma discussão sobre o conceito de autonomia nas visões dos teóricos: Vygostsky e Freire.

Ante o que foi exposto e supondo que “a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e da normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidado e educação” BARBOSA (2006, p.45), concluo que, seria interessante estudar a rotina e verificar como contribui para o desenvolvimento moral da criança.

Assim, algumas questões nortearam este estudo: como a rotina é estabelecida em uma classe da pré-escola? Quais as suas características? O discurso dos professores da Educação Infantil revela compreensão sobre a importância da rotina na sala de aula? Qual a noção que têm sobre autonomia moral? A rotina favorece o desenvolvimento da autonomia moral?

Partindo do pressuposto que a rotina pode influenciar o desenvolvimento da autonomia moral das crianças, elaborei os seguintes objetivos:

1.1 Objetivo Geral

Analisar a rotina na Educação Infantil, enfocando a sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças.

1.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar a rotina em uma classe de Educação Infantil, a partir de seus elementos constitutivos: tempo, atividades, espaço e materiais;
- identificar as concepções da professora sobre rotina e autonomia moral; e
- investigar a contribuição dos elementos da rotina para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças.

Vale ressaltar que esta pesquisa não teve a pretensão de avaliar o nível de autonomia moral das crianças; seu objetivo, como explicitado há pouco, foi analisar as oportunidades que a execução da rotina ofereceu para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças.

Ao finalizar esta parte introdutória, explico como foi organizado o texto desta dissertação. Na introdução, apresento o tema e destaco a importância da pesquisa. No segundo capítulo discuto parte da obra de Jean Piaget: “O juízo moral na criança”, destacando as dimensões relacionadas à autonomia: regras, cooperação e respeito mútuo. No terceiro segmento, estão as discussões relacionadas com o tema da rotina. O quarto capítulo descreve o percurso metodológico. No quinto e sexto capítulos, são apresentados os resultados e discussões dos dados, subdivididos em duas seções, respectivamente: caracterização da rotina e sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças e concepções da professora sobre rotina e autonomia. Finalmente, no sétimo capítulo, teço as considerações finais.

2. QUADRO TEÓRICO



Foto 2: A sala de aula do Jardim II.

2.1 AUTONOMIA NA CONCEPÇÃO PSICOGENÉTICA

Piaget (1994) foi um dos primeiros a tentar entender a moralidade humana em sua dimensão psicológica, relacionando-a ao desenvolvimento da criança. De acordo com ele, nascemos no estado de anomia, isto é, sem conhecer nenhuma regra. Ao interagir com o mundo, percebemos lentamente que elas existem. Em seguida, elaboramos o estado de heteronomia, quando entendemos que existem regras, mas elas têm origem externa, isto é, nas outras pessoas. Nesse desenvolvimento psicogenético, o próximo passo é a constituição do estado de autonomia, quando as regras são internalizadas e as percebemos como nossas.

Piaget (1994) investigou, além da origem do raciocínio lógico, a gênese do juízo moral. Os conceitos de heteronomia e autonomia foram buscados por Piaget na Filosofia de Kant. Esse filósofo considerava como sujeitos autônomos aqueles que se submetem às leis que surgem da sua própria vontade, concebendo a autonomia como um produto de uma gênese, uma formulação da consciência moral.

Portanto, ao retratar o relacionamento entre o adulto e a criança, Piaget (1994) distingue dois tipos de moralidade: uma que retarda o desenvolvimento da criança e outra que estimula. A primeira moralidade, caracterizada como a moralidade da obediência, é denominada de heterônoma pelo autor. O indivíduo obedece a uma autoridade que tem poder; as regras são simplesmente aceitas e observadas, sem questionamentos. O segundo tipo de

moralidade é a autônoma: o indivíduo obedece às regras morais da sociedade onde vive; ele se apropria dessas regras, aceitando-as e decidindo por ele próprio o que fazer, obedecendo às convicções internas sobre a necessidade de respeitar as pessoas que com ele convive. “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. (PIAGET, 1994, p. 23).

Com o objetivo de estudar o juízo moral nas crianças, Piaget (1994) interrogou um grande número de crianças das escolas de Genebra e de Neuchâtel, no intuito de descobrir o que vem a ser o respeito à regra, do ponto de vista da própria criança, e saber alguma coisa a respeito de sua moral. Para atingir seus objetivos, ele manteve diálogos com elas relativos à representação do mundo e à causalidade, analisando as regras do jogo social (o jogo de bolinhas e o jogo de amarelinha), para fazer uma análise mais detalhada das regras morais. Piaget adverte:

Ora, as regras morais, que a criança aprende a respeitar, lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, nunca elaboradas na medida de suas necessidades e de seus interesses, mas de uma vez só e pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores. Daí, a extrema dificuldade de uma análise que deveria distinguir o que provém do conteúdo das regras e o que provém do respeito da criança pelos seus próprios pais. (1994, p. 23).

O autor destaca que é possível estudar por meio da regra dos jogos dois grupos de fenômenos:

...a prática das regras (a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam) e a consciência da regra (a maneira pela qual às crianças de diferentes idades se apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerente às regras do jogo). (PIAGET, 1994 p 24).

Ele conclui que nas relações entre esses dois fenômenos, é possível definir a natureza psicológica das realidades morais. Assim Piaget encontrou caminhos diferentes para a prática e a consciência da regra e realizou uma análise psicológica desses dois fenômenos.

No primeiro estágio discutido por Piaget (1994), as crianças até dois anos, aproximadamente, simplesmente jogam, pois o jogo é uma atividade puramente motora na qual as crianças não possuem consciência das regras.

No segundo estágio, denominado egocêntrico, as crianças com idades entre dois e cinco anos observam os maiores jogando e os imitam. Nesse período, elas já são conscientes de que as regras existem, mas as consideram sagradas e invioláveis. Assim a sua prática da regra é egocêntrica (as crianças mesmo juntas jogam ainda cada uma para si; todas podem ganhar ao mesmo tempo e não existe ainda a codificação da regra.). Do ponto de vista cognitivo, a criança nesse estágio do egocentrismo não diferencia a si mesmo do mundo exterior; portanto não se pode situar no meio de um grupo e partilhar socialmente uma atividade. A imitação é fortemente observada.

Durante o segundo estágio, denominado por esse mesmo autor de segunda parte da primeira infância (dos dois a sete anos de idade) ocorrem o apogeu do egocentrismo e a primeira metade do estágio da cooperação. Uma das características do desenvolvimento neste estágio refere-se às consequências do egocentrismo no juízo moral. Vale lembrar também que esse estágio é marcado pelo aparecimento da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto. (PIAGET, 1991).

No terceiro estágio, que aparece por volta dos sete ou oito anos, o da cooperação, a criança passa do simples prazer psicomotor e imitativo ao prazer da competição. Neste, cada jogador sente a necessidade de vencer seus adversários e para isso deve contar com o controle mútuo e a unificação das regras. As regras são reconhecidas e se tornam essenciais para dirigir o jogo como atividade social. As crianças, porém, ainda não compreendem as regras em todos os seus detalhes e, quando interrogadas, separadamente, dão informações muito diferentes e contraditórias sobre as regras do jogo. Somente durante o quarto estágio, aos onze e doze anos, denominado estágio da codificação das regras, é que a criança desenvolve a capacidade de raciocínio abstrato, no qual, as regras são conhecidas e estabelecidas detalhadamente. Observa-se uma nítida correlação entre a consciência das regras e sua prática (PIAGET, 1994).

Resumidamente, analisando a consciência da regra, verificaremos que: durante o primeiro estágio, a regra ainda não é coercitiva, seja porque é puramente motora, seja por ser início do estágio egocêntrico. Durante o segundo estágio (apogeu do egocentrismo e primeira metade do estágio da cooperação), a regra é considerada sagrada e intangível, de origem adulta e de essência externa, e durante o terceiro estágio, a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo (PIAGET, 1994).

Logo, a regra outra coisa não é que a condição de existência do grupo social, e, se aparece como obrigatória à consciência, é porque a vida comum transforma esta consciência em sua própria estrutura, inculcando-lhe o sentimento do respeito. (PIAGET, 1994, p. 87)

Vale ressaltar que as pesquisas sobre o jogo revelaram três tipos de regras: a motora, a coercitiva e a racional. A primeira é oriunda da inteligência motora, a segunda procede do respeito unilateral e a terceira tem origem no respeito mútuo. Entre esses diferentes tipos de regras, haverá, ao mesmo tempo, continuidade e diferenças qualitativas: continuidade funcional e diferença de estrutura. O autor explica

Um indivíduo estará, por exemplo, no estágio da autonomia no que se refere à prática de determinado grupo de regras, permanecendo a consciência dessas regras ainda mais evadas de heteronomia, da mesma forma que a prática de outras regras mais refinadas: portanto, não poderíamos falar de estágios globais caracterizados pela autonomia ou pela heteronomia, mas apenas de fases de heteronomia e de autonomia, definindo um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras ou de cada plano de consciência ou reflexão (PIAGET, 1994, p. 75).

Assim essas regras correspondem a três tipos de comportamentos sociais: condutas motoras, condutas egocêntricas e condutas cooperativas. Tudo é motor, individual e social ao mesmo tempo. “Sob certos aspectos a regra de cooperação deriva da regra coercitiva e da regra motora. Coerção existe desde os primeiros dias de vida, e as primeiras relações sociais contêm germes da cooperação” (PIAGET, 1994, p. 76).

Então é preciso distinguir dois tipos de relações sociais e morais que estão presentes no cotidiano dos indivíduos: a coação e a cooperação. A primeira implica numa relação de autoridade, de respeito unilateral enquanto a segunda implica numa troca entre iguais. Para Piaget (1994) a grande diferença entre coação e cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que:

A primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em blocos, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo unilateral, de discussão e de justificação do domínio moral (PIAGET 1994, p. 83).

Piaget (1991) também define respeito como sendo um composto de afeição e temor. Ele explica que o respeito está na origem dos primeiros sentimentos morais. “Com efeito, é suficiente, que os seres respeitados dêem aos que os respeitam ordens e sobretudo avisos, para que estas sejam sentidas como obrigatórias e produzam assim o sentimento do dever” (PIAGET, 1991, p. 40).

Assim sendo, a primeira moral da criança é a da obediência, valendo durante muito tempo para as crianças a vontade dos pais ou adultos. O autor explica:

Então, os valores morais assim concebidos são valores normativos, no sentido que não são mais determinados por simples regulações espontâneas como as simpatias e antipatias, mas graças ao respeito, por regras propriamente ditas. (PIAGET, 1991, p. 40).

Todavia, o caráter sagrado da regra para Piaget (1994) é apenas um episódio na evolução da noção de regra. Esse mesmo autor explica ainda que depois do respeito unilateral, surge o respeito mútuo. A regra torna-se racional, ou seja, é submetida ao controle da reciprocidade.

O respeito mútuo ultrapassa o episódio marcado pela intervenção da coação e do egocentrismo. Agora, à medida que a cooperação substitui a coação, a criança dissocia seu eu do pensamento do outro. A criança começa a discutir com o adulto de igual para igual e opor seu ponto de vista ao ponto de vista de qualquer indivíduo: desde então, a criança descobre a fronteira entre o eu e o outro e aprende a compreender o outro e a se fazer compreender por ele. Portanto, o respeito mútuo aparece como condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto: intelectual (liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco) e também moral (substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência). (PIAGET, 1994)

Desta forma, as relações interindividuais entre a criança e o adulto influenciam diretamente o avanço da heteronomia para a autonomia. A coação do adulto resulta na heteronomia e a cooperação na autonomia. Resumindo, a relação de coação é uma relação onde não existe reciprocidade, na qual um dos lados impõe ao outro suas formas de pensar, seus critérios e verdades. Já a relação de cooperação permite mútuos acordos entre os participantes, uma vez que as regras não são impostas. Para La Taille (1992), somente com a cooperação, é possível o desenvolvimento moral e intelectual, pois ele exige que os sujeitos se descentrem para poder compreender o ponto de vista do outro.

Com base nesse comentário, destaco que a atmosfera sociomoral de um ambiente escolar pode promover ou não o desenvolvimento infantil. Essa atmosfera constitui uma rede de relações interpessoais que formam a experiência escolar da criança, incluindo o relacionamento desta com o professor e com outras crianças, com os estudos e as regras. Assim o ambiente sociomoral na sala de aula é permeado por mensagens morais e sociais, mesmo que não sejam percebidas.

As professoras comunicam para as crianças o tempo todo sobre regras de comportamento e administram sanções a esses comportamentos. Desta forma “o ambiente sociomoral na sala de aula constitui-se na maioria das vezes, um currículo implícito”. (DEVRIES E ZAN, 1998 p. 35). Para essas autoras, os professores não estão conscientes do ambiente sócio-moral que oferecem e por isso na maioria das escolas esses ambientes são coercivos, exigindo que as crianças sejam submissas e conformistas.

Mesmo os professores bem intencionados sentem que é de sua responsabilidade ser autoritário na sala de aula, oferecer às crianças regras e expectativas para o comportamento e discipliná-las pelo uso de recompensas e punições. Embora a maior parte dos professores não seja tão negativa quanto a Sargenta instrutora, e muitos tentem combinar uma atitude autoritária com afeto e atividades centradas na criança, as crianças ainda sabem onde está o poder. Elas sentem os efeitos da coerção. (DE VRIES E ZAN, 1998 p. 35).

Piaget (1994) levantou também a hipótese de que o desenvolvimento do juízo moral seguiria as mesmas etapas da prática e da consciência da regra (anomia, heteronomia e autonomia) e, para verificá-la, investigou as concepções infantis sobre a mentira, o dano material e o roubo. A metodologia empregada consistia em interrogar as crianças a respeito de vários dilemas morais por meio de duas histórias. Na primeira, um menino quebra dez copos sem querer; na segunda, outro menino quebra um só copo numa ação proibida, e pede-se a criança que diga o que ela acha: os personagens são culpados? Qual o mais culpado? Por quê? Assim Piaget analisou não as decisões da criança nem mesmo as lembranças de suas ações, mas a maneira pela qual ela avalia esta ou aquela conduta.

Os dados encontrados confirmam a existência da primeira fase da heteronomia no desenvolvimento do juízo moral, traduzido pelo realismo moral.

Logo chamaremos de realismo moral a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si,

independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso. (PIAGET, 1994, p. 93).

O realismo moral apresenta três características: todo ato que revela uma obediência às regras ou aos adultos que as impuseram é considerado bom; as regras são interpretadas ao pé da letra e não no seu espírito; as situações são julgadas pela consequência dos atos e não pela intencionalidade daqueles que agiram. Estas três características estão intimamente ligadas e são funções do egocentrismo. Na fase da autonomia, o realismo moral é superado, ou seja, este vai cedendo o lugar à moral autônoma, que leva em conta a intenção que se torna objeto de seu julgamento.

Em primeiro lugar, o realismo moral nasce do encontro da coação com o egocentrismo. A criança, em virtude de seu egocentrismo inconsciente, é levada espontaneamente a transformar a verdade em função de seus desejos e a ignorar o valor da veracidade. A regra de não mentir, imposta pela coação adulta, lhe parecerá, desde então, tanto mais sagrada e exigirá, a seus olhos, uma interpretação tanto mais “objetiva” quanto, de fato, não corresponde a uma necessidade real e inferior de seu espírito. Daí o realismo moral e a responsabilidade objetiva, indícios de uma colocação em prática inadequada da regra. Em segundo lugar, é na medida em que hábitos de cooperação tiverem convencido a criança da necessidade de não mentir que a regra lhe parecerá compreensível, que ela se interiorizará e dará origem apenas a julgamentos de responsabilidade subjetiva. (PIAGET, 1994, p. 131).

Para abordar a noção de justiça, Piaget (1994) discutiu temas como: as justiças retributiva, distributiva, imanente, a justiça entre crianças, a responsabilidade coletiva, a igualdade e a autoridade. Mais uma vez, ele encontrou nesse campo como nos terrenos anteriores, a oposição de duas morais: a moral da autoridade (heteronomia) e a moral do respeito mútuo (autonomia).

Piaget (1994) observou nas respostas das crianças sobre a noção de justiça retributiva dois tipos de sanções: as sanções expiatórias (vão ao encontro das regras de autoridade e da coação) e as sanções de reciprocidade (vão ao encontro da cooperação e das regras de igualdade). Assim, justiça retributiva é a ideia de justiça inseparável daquela de sanção e define-se pela correlação entre os atos e sua retribuição. “Dizemos que uma sanção é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou, em geral, não é dosada na proporção exata do mérito ou da falta”. (PIAGET, 1994 p.157).

As crianças são mais propensas à sanção expiatória e as maiores à sanção por reciprocidade:

Encontraremos dois tipos de reações com respeito à sanção. Para uns, a sanção justa é necessária; é tanto mais justa quanto mais severa; é eficaz no sentido de que a criança devidamente castigada saberá, melhor que outra, cumprir seu dever. Para outros, a expiação não constitui uma necessidade moral: entre as sanções possíveis, as únicas justas são aquelas que exigem uma restituição, ou que fazem o culpado suportar as conseqüências de sua falta, ou ainda que consistem num tratamento de simples reciprocidade; enfim, além destas sanções não expiatórias, a punição, como tal, é inútil, sendo a simples repreensão e explicação mais proveitosa que o castigo. (PIAGET, 1994 p. 159).

O que foi discutido até então sobre justiça ressalta tanto a influência dos adultos relacionada às noções de certo ou errado, bem como o confronto com a autoridade do adulto, essenciais para o desenvolvimento da autonomia. Ao se desenvolver social e intelectualmente, o julgamento que a criança faz sobre justiça passa a ser feito em termos de igualdade com o adulto, sem levar em conta outras relações, tais como o afeto, a idade ou a condição física. Assim a criança vai se libertando da influência das forças externas e começa a ser autônoma em seu julgamento moral (DUSKA E WHELAN, 1994).

Outro ponto que Piaget (1994) discutiu a propósito da justiça retributiva foi a responsabilidade coletiva. Para esse autor, isto tem implicações pedagógicas, porque há muito tempo em escolas era utilizada a sanção coletiva. Piaget considerava importante saber se as crianças consideram como justas as sanções aplicadas ao grupo inteiro quando o culpado é desconhecido. Assim, conhecer a consequência desta prática sobre a consciência da criança era indispensável para seus estudos. Para tanto, ele formulou três situações diversas nas quais os adultos utilizavam a punição em grupo: 1 o adulto não procura analisar as culpabilidades individuais e pune todo o grupo;. 2 o adulto desejaria encontrar o culpado, mas este não se denuncia e o grupo se recusa a denunciá-lo; e 3 o adulto desejaria encontrar o culpado, mas este não se denuncia e seus companheiros ignoram quem é. Em cada um desses casos, Piaget perguntou às crianças se era justo punir o grupo ou não e por que.

Analisando o resultado da primeira situação, tanto as crianças menores (6 a 9 anos) como as maiores (9 a 12 anos) consideram que é preciso punir cada um em função do que fez e não o grupo inteiro em função de um dos seus membros. Na segunda situação, as crianças

menores acham que a punição de todos seja uma coisa justa, porque para elas é necessário punir uma violação da regra e por isso a punição coletiva é justa.

Para as crianças maiores, no terceiro caso, não se deve punir, pois não se conhece o culpado. Enfim, ante todas as histórias apresentadas às crianças, Piaget conclui que não existe um sentimento espontâneo de responsabilidade coletiva na criança. Portanto,

O problema que se coloca é o seguinte: a responsabilidade coletiva é clássica, isto é, a necessidade, para o grupo, de reparar as faltas de um de seus membros está mais próxima da primeira destas reações (necessidade de sanção) ou da segunda (solidariedade voluntária do grupo)? A questão é de importância. Como a primeira destas duas atitudes é aquela dos menores, cuja moral é a de coação (responsabilidade objetiva, sanções expiatórias etc.) e a segunda é aquela dos maiores, cuja moral é da cooperação (responsabilidade subjetiva, sanções por reciprocidade etc.), é essencial saber se uma crença moral que parece aos olhos de muitos como uma crença “primitiva”, é proveniente de uma ou de outra moral. (PIAGET, 1994 p. 191).

Concluindo seus estudos sobre a moral das crianças, Piaget (1994) comenta que a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea, porque a própria sociedade é heterogênea. Ressalta que a sociedade é o conjunto das relações sociais e que há dois tipos de relações: as de coação (é próprio dessa relação, impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório) e as de cooperação (relação cuja essência é fazer nascer no próprio interior, a consciência de normas, ideais, que domina todas as regras).

A importância dos vários grupos sociais (entre os quais a escola) é salientada na criação de oportunidades de descentralização social, que, permitindo aos indivíduos a apreciação de outras perspectivas e o colocar-se no papel do outro favorecem o desenvolvimento moral.

Diante das discussões que aqui se encerram sobre o desenvolvimento moral, percebe-se claramente a importância que Piaget confere à contribuição dos adultos que lidam diretamente com as crianças, na formação da autonomia moral destas. No ambiente escolar, por exemplo, o professor organiza a sala para diversas atividades e relaciona-se com as crianças de um modo autoritário ou cooperativo. Esse adulto deve atentar para o fato de que a passagem da heteronomia para a autonomia não é necessariamente uma realidade, mas uma possibilidade, existindo, pois, ambientes na educação que podem facilitar ou não o desenvolvimento da autonomia moral.

3. A ROTINA NA CONCEPÇÃO DE ESTUDIOSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Foto 3: A sala da biblioteca

Para Zabalza (1998), rotina é uma estrutura organizacional pedagógica que permite ao professor a promoção de atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências planejadas, incluindo ainda aquelas atividades que surgem naturalmente por sugestão de uma criança ou do grupo.

Percebe-se, então que a rotina diária se apresenta como elemento fundamental para que as crianças estabeleçam a noção de tempo e de espaço e como instrumento de aprendizagem. Para desempenhar estes papéis é imprescindível que os professores ajudem às crianças a internalizar a rotina. Como é que essa internalização se torna possível? Para Lino (1998), é importante que o professor mantenha sempre a mesma sequência de tempos, refira-se ao nome de cada um dos tempos sempre que este se iniciar, por exemplo: agora vamos para a roda de conversa, agora está na hora do lanche etc. Quando se pretende alterar a sequência dos momentos da rotina, deve-se avisar previamente às crianças, fazendo com que elas tenham tempo para assimilar e compreender as alterações.

As crianças pré-escolares encontram-se em um momento de vida em que precisam ter certa rotina de trabalho, para que se situem num tempo e num espaço por elas vivenciados. Mediante a rotina, a criança fica sabendo o que fazer a cada momento. Por exemplo: a criança sabe que depois de lavar as mãos é a hora do lanche, que a manhã começa com a hora da roda de conversa, que no final da aula é preciso fazer a arrumação dos materiais utilizados por elas

durante o tempo que passaram em sala de aula. Assim sendo, sabe o que fazer, como proceder, para onde ir. No entanto, Barbosa (2006) comenta sobre a importância de a rotina ser flexível para não se tornar mecânica e sem sentido, devendo ir ao encontro das necessidades e aos interesses de cada grupo de crianças.

Ainda falando sobre a importância da rotina, serão destacados os seus elementos constitutivos propostos por Barbosa (2006): a organização do ambiente, o uso dos tempos, a seleção e as propostas de atividades e a seleção e a oferta de materiais. Tais elementos definem os modos de pensar e prescrever uma rotina.

Quanto à organização do ambiente ou dos espaços, Bassedas, Huguet e Solé (1999) destacam os aspectos organizacionais, ressaltando que a organização influencia na qualidade pedagógica. Os aspectos da rotina devem tomar formas em função dos princípios e dos objetivos educativos que orientam para o trabalho.

Para essas mesmas autoras, a organização do espaço precisa estar de acordo com a estrutura física de cada escola e visar ao bem-estar das crianças e dos profissionais. As crianças necessitam de espaços abertos, iluminados, arejados e limpos, para que elas se sintam à vontade, pois um espaço muito pequeno, pouco iluminado, sem aconchego, provavelmente causará nas crianças apatia, agressividade, nervosismo, e uma sensação de incômodo. Para estimular interações cooperativas quando os espaços não são os mais adequados (abertos, iluminados, arejados e limpos,), é preciso organizá-los de forma que fiquem acolhedores, seguros, amplos e funcionais para os deslocamentos. Embora as escolas possuam diferentes estruturas físicas, algumas com espaços muito limitados, é imprescindível tornar cada espaço adequado às pessoas que os utilizam e usar a imaginação para fazê-los polivalentes ao máximo.

Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), os espaços da escola, além de serem agradáveis e acolhedores, devem contar muito sobre os projetos e atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as crianças e adultos que fazem das interações que ali acontecem algo significativo e alegre.

Como anota Foni (1998), para que as crianças se sintam bem física e psicologicamente, é necessário que haja uma qualificação específica dos educadores, para avaliar a múltipla relação entre as motivações das crianças, as finalidades educacionais, as intervenções do professor e a existência de um ambiente funcional.

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos

símbolos e pelas linguagens que transformam e o recriam continuamente. (BARBOSA, 2006, p 120).

Os termos espaço e ambiente costumam ser utilizados de maneira equivalente; no entanto, pode-se estabelecer uma diferença entre eles, embora considerando que estão intimamente relacionados. O vocábulo espaço refere-se ao espaço físico, caracterizado pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. A palavra ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e das relações que se estabelecem no mesmo: os afetos, relações interpessoais entre as crianças e adultos e entre as próprias crianças. (FORNEIRO, 1998).

Outro elemento constitutivo da rotina que merece destaque é o uso do tempo. Tempo e espaço estão intimamente ligados, como explica Piaget (1946) ao definir o tempo:

O tempo é a coordenação dos movimentos: quer se trate dos deslocamentos físicos ou movimentos no espaço, quer se trate destes movimentos internos que são as ações simplesmente esboçadas, antecipadas ou reconstituídas pela memória mas cujo desfecho e objetivo final é também espacial. O tempo desempenha a seu respeito o mesmo papel que o espaço em relação aos objetos imóveis. Mas precisamente, o espaço basta à coordenação das posições simultâneas, mas a partir do momento em que interferem deslocamentos, essas trocas de posições acarretam correspondentes mudanças de estados espaciais distintos, por conseguinte sucessivos, e a coordenação desses estados não é outra coisa senão o próprio tempo. O espaço é um instantâneo tomado sobre o curso do tempo e o tempo é o espaço em movimento, todos os dois constituindo, pela sua reunião, o conjunto das relações de implicações e ordem que caracterizam os objetos e os seus deslocamentos (P. 11 e 12).

De acordo com Piaget (1946) sempre que formos determinar o papel do tempo na experiência em geral, para a análise do seu conceito, seja na criança, seja na psicologia adulta ou no pensamento científico, sempre nos defrontaremos com as seguintes situações: o tempo está ligado à memória, ou a um processo causal complexo, ou a um movimento bem delimitado. Assim, pode-se inferir, segundo Piaget, que o tempo deve ser bem estruturado para possibilitar a compreensão do mesmo pela criança.

Para explicar como a criança organiza o tempo do universo que a cerca, Piaget (1946) procura compreender esse fenômeno, primeiro intuitivamente e depois por meio de um conjunto de operações. No nível intuitivo, a criança, caracterizada nessa fase pelas leis do egocentrismo intelectual, julga o tempo físico como se se tratasse de durações internas, podendo contrair-se ou dilatar-se em função dos conteúdos das ações. Segundo esse autor, a

criança nessa fase não chega a ideia de um tempo homogêneo, comum a todos os fenômenos, a não ser graças à feitura lógica de operações agrupadas num sistema de conjunto coerente.

Barbosa (2006) nos adverte que o tempo não pode ser rígido, mecânico ou absoluto, nem acelerado demais ao ponto de incentivar as crianças pequenas a iniciar com determinadas atividades cada vez mais cedo ou cada vez mais rápido para adquirir um maior número de habilidades para competir no mercado. As escolas de Educação Infantil não podem submeter-se a uma agenda de atividades adultas: como horário para informática, inglês, atividades esportivas, no intuito de preparo para níveis posteriores de ensino.

Na experiência de Reggio Emilia, o tempo é utilizado de forma a considerar as necessidades e os ritmos das crianças, que moldam o arranjo do espaço e do ambiente. Essa utilização do tempo permite o uso e o desfrute, no ritmo da criança, dos espaços cuidadosamente elaborados. Portanto, ao observar as crianças e os adultos nas escolas de Reggio Emilia, percebe-se que existe uma conexão particular entre o tempo e o espaço. (EDWARDS, GANDINI E FORMAN 1999).

Há consenso sobre a necessidade de certa regularidade para organizar o tempo, pois as crianças começam a se orientar com relação a determinadas situações que se repetem a cada dia. Os tempos que se repetem sistematicamente na rotina proposta por Lino (1998) para a Educação Infantil são: momento da acolhida, tempo de planejamento, tempo de trabalho, tempo de organizar, tempo de revisão, tempo do lanche, tempo de recreio ao ar livre, tempo de trabalhar em pequenos grupos e tempo de roda. Esses exemplos facilitam a compreensão, pelas crianças, de que o tempo é contínuo, existindo coisas antes e depois de um determinado momento.

No que concerne à seleção e proposta de atividades para a estruturação das rotinas, Barbosa (2006) destaca dois grandes grupos de atividades: em um deles as práticas que se constituem rituais de socialização e de cuidados como os momentos da entrada, do recreio, da alimentação e do sono, e no outro grupo, as atividades pedagógicas, que podem ser livres ou dirigidas pelos educadores: atividades como músicas, desenhos, leituras e brincadeiras.

Zabalza (1998), ao descrever os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade, comenta sobre a organização das atividades. Enfatiza a importância de um equilíbrio entre a iniciativa infantil e o trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades. Ressalta que o currículo da escola não pode desconsiderar o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças, mas, ao mesmo tempo, os professores também precisam planejar atividades orientadas para o desenvolvimento das competências específicas que constam na proposta do currículo. Enfatiza, pois, a importância

da diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades. Ele explica:

A dimensão estética é diferente da psicomotora, embora estejam relacionadas. O desenvolvimento da linguagem avança por caminhos diferentes dos da sensibilidade musical. A aprendizagem de normas requer processos diferentes dos necessários para a aprendizagem de movimentos psicomotores finos. Sem dúvida, todas essas capacidades estão vinculadas (neurológica, intelectual e emocionalmente), mas pertencem a âmbitos diferentes e requerem, portanto, processos (atividades, materiais, orientações, etc.) bem diferenciados de ação didática. Isso, obviamente, não impede que diversas dessas atividades especializadas estejam reunidas em uma atividade mais global e integradora: em um jogo podemos incorporar atividades de diversos tipos: uma unidade didática ou um projeto reunirá muitas atividades diferenciadas. (ZABALZA, 1998, p. 52).

Arelados às diferentes atividades, surgem outros elementos constitutivos da rotina, - a seleção e a oferta de materiais. Podemos inferir que, se as atividades devem ser diferenciadas para de uma maneira ou de outra contemplar as várias dimensões do desenvolvimento, os materiais obviamente precisam ser também diversificados e, sobretudo, polivalentes. Eles necessitam ser apropriados para organizar os espaços educativos e ao mesmo tempo permitir que as crianças tenham inúmeras possibilidades de ações.

Diante do exposto e considerando que a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e da normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos, citamos exemplos de tempos considerados bem organizados em programas de Educação Infantil para crianças de idade entre três e seis anos:

Exemplo 1:

Entrada: saudação e conversa espontânea: 15 min.

Planejamento das atividades: período de jogo ou trabalho nos cantos: 60 min.

Atividades ao ar livre e dirigidas: rodas, ginásticas ou músicas: 40 min.

Asseio e merenda: 25 min.

Atividades dirigidas: narração de contos e marionetes: 30min.

Despedida: 10min. BARBOSA (2006)

Exemplo 2: Proposta do Projeto Educacional do Núcleo de Desenvolvimento da Criança.

Tempo de roda de conversa; tempo de atividades coordenadas pela professora; tempo de higiene pessoal e preparação para o lanche; tempo do lanche; tempo do parque; tempo da roda de história; tempo de atividades diversificadas; tempo de avaliação e entrega da tarefa de casa e tempo de organização da saída.

Sônia Kramer (1991) divide a rotina em três tempos: planejamento do trabalho, desenvolvimento das atividades e avaliação. Já a proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1994) organiza a rotina em quatro tempos: atividades coletivas, atividades de cuidados físicos, atividades diretamente coordenadas pelo professor e atividades livres. Esses exemplos denotam que nas instituições de Educação Infantil a rotina pode ser vista segundo descreve Barbosa (2006), como um dos elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas previamente pensadas, reguladas e planejadas, com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e estabelecer a subjetividade de seus integrantes.

Fazendo uma síntese, as rotinas servem para: estruturar e desenvolver o trabalho cotidiano nas pré-escolas; permitir ao professor promover atividades educativas diferenciadas e sistemáticas; ajudar à criança a formular a noção de tempo e espaço e constituir um instrumento para a aprendizagem. Portanto, a rotina diária deve ter os mesmos elementos; ocorrer sempre que possível em uma sequência; incluir o processo planejar/fazer/revisar; incluir oportunidades para atividades individuais, atividades em pequenos e grandes grupos; possibilitar interações das crianças, incluindo também interações com os adultos e permitir que as crianças exponham suas intenções, reflexões e sentimentos.

Para concluir, é necessário ressaltar que uma rotina bem elaborada deve levar em consideração os elementos constitutivos já explicitados neste texto: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades e a seleção e a oferta de materiais, pois são fatores que fundamentam e apóiam a sua operacionalização. Por fim, a rotina precisa contemplar também as especificidades de cada grupo de crianças; portanto, ela não pode ser rotineira (tediosa, enfadonha) e nem rígida. As considerações tecidas sobre as rotinas permitem levantar a hipótese de que rotinas bem organizadas poderão contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças.

4. O PERCURSO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO



Foto 4: Área externa da instituição

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa se caracterizou como qualitativa – estudo de caso com caráter etnográfico. Por meio dessa perspectiva, foi possível compreender a rotina da pré-escola e sua contribuição para a autonomia das crianças, retratando situações vividas, sem interferir em sua dinâmica natural.

Para Bogdan (1991), a pesquisa qualitativa tem cinco características:

- a) Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador como instrumento principal;
- b) Ela é descritiva;
- c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- d) Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e
- e) O significado é de importância vital nessa abordagem.

Embora o autor descreva essas cinco características, adverte para o fato de que nem todos os estudos necessariamente precisam contemplar todas elas para que a investigação seja qualitativa. A pesquisa qualitativa, porém, sempre recorre à observação participante e às entrevistas em profundidade.

Para Diehl (2004), os estudos qualitativos podem descrever a complexidade de determinados problemas, além de permitir as interações de certas variáveis, compreendendo e classificando as diversas dinâmicas vividas pelos grupos, possibilitando, em maior nível de profundidade o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Quanto ao estudo de caso, Diehl (2004) o define como um conjunto de dados que descreve uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas diversas relações internas e culturais, explicando a dinâmica da situação pesquisada. Constitui, portanto, uma técnica completa, pois considera a unidade social estudada como um todo seja uma instituição, um indivíduo ou uma comunidade. Assim, o estudo de caso foi adequado para a pesquisa que propus uma vez que estudei especificamente a dinâmica de só uma sala de aula com uma turma de crianças de cinco anos de idade.

Este trabalho, como já comentado, teve um caráter etnográfico, porque utilizei técnicas que são associadas à etnografia: observação participante, entrevista e análise de documentos. Embora este esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade apresente como um dos critérios uma longa permanência do pesquisador em campo (o trabalho de campo deve durar pelo menos um ano), o que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação. Conclui-se, portanto, que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido restrito (LUDKE e ANDRÉ, 1968). Assim, foi possível em um semestre coletar os dados para a referida pesquisa.

Segundo Anadón (2005), na pesquisa qualitativa, a etnografia é percebida como uma abordagem que requer a imersão direta do pesquisador no meio estudado, a fim de apreender o modo de vida de um grupo com base na descrição e na reconstrução analítica e interpretativa da cultura, das formas de vida e da estrutura social do grupo estudado. Assim, ela destaca que podem ser exemplos de unidades sociais e educativas a serem estudadas por uma abordagem etnográfica: uma família, uma classe ou um estabelecimento escolar.

4.2 CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DO CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

Quanto ao campo de pesquisa, inicialmente foi escolhida aleatoriamente uma pré-escola pública, que atendesse crianças na faixa etária de quatro a seis anos de idade. Especificamente, os critérios de escolha do campo de pesquisa foram:

- ser uma pré-escola da rede pública. Justifica-se a escolha porque é na rede pública que estão matriculados o maior percentual de crianças entre quatro a

seis anos. Dados do PNAD (2007) - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE revelam que o percentual de crianças matriculadas nessa faixa etária subiu 2,5% em todo o país, passando de 67,6% para 70,1% entre 2006 e 2007.

- ser uma escola de Educação Infantil, que tenha classe com crianças de quatro a seis anos, uma vez que o tema deste estudo é o papel da rotina no desenvolvimento da autonomia moral das crianças nessa faixa etária;
- aceitar a possibilidade de pesquisa dentro do espaço escolar.

Com base nesses comentários, foi escolhida na pré-escola Sonho e Fantasia, a classe da professora Maria, (Jardim II) e, portanto, suas crianças passaram a constituir os sujeitos desta pesquisa. As crianças da referida classe têm cinco anos de idade, estando, pois, na faixa etária exigível para este estudo. Segundo Piaget (1994), é por volta dos dois a cinco anos (segundo estágio) que se verifica o apogeu do egocentrismo e a primeira metade do estágio da cooperação, categoria indispensável no desenvolvimento da autonomia moral.

4.3 DESCRIÇÃO DO LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

A escola Sonho e Fantasia² é uma instituição de Educação pertencente à rede de ensino do Município de Fortaleza mantida, portanto, pela Prefeitura Municipal. Atualmente a instituição possui cerca de 315 alunos matriculados na faixa etária de três a seis anos de idade, distribuídos nos turnos manhã e tarde e nas modalidades creche, pré-escola e 1º ano do ensino fundamental. Tanto pela manhã quanto à tarde a instituição trabalha com as diferentes turmas: creche, Jardim I, Jardim II e 1º ano do Ensino Fundamental, sendo 158 pela manhã e 157 à tarde.

A escola Sonho e Fantasia está situada numa praça bem arborizada e de fácil acesso. Na entrada da escola, podemos observar o pátio, a sala dos professores, a secretaria, a sala da diretora e as salas de aula. Próximo ao pátio estão localizados o refeitório e o parque. As salas de aula ficam situadas nos arredores do parque. Em cada corredor, existem cinco classes e dentro de cada classe há um banheiro.

Atualmente a escola Sonho e Fantasia apresenta no seu quadro funcional um núcleo gestor formado por uma diretora, uma vice-diretora, uma supervisora, uma coordenadora e uma secretária. Há três funcionários burocráticos: um auxiliar administrativo e dois agentes

² O nome da escola e das pessoas envolvidas na pesquisa que aparecem neste trabalho são fictícios, no intuito de preservar a privacidade da instituição e de seus integrantes.

administrativos que trabalham pela manhã. Nos serviços gerais, conta com a participação de duas pessoas, sendo uma funcionária que trabalha pela manhã e a outra à tarde. Na cozinha, trabalham pela manhã e à tarde uma auxiliar de merendeira e uma merendeira, totalizando duas auxiliares de merendeira e duas merendeiras. Na portaria, são três porteiros diurnos que se revezam no trabalho e dois porteiros noturnos.

O quadro de professores está organizado da seguinte forma: um professor de Educação Física, uma professora encarregada da biblioteca, uma professora responsável pelo apoio e gestão da escola, sete professoras efetivas e uma substituta, que trabalham no turno da manhã. Os professores que trabalham os dois turnos estão organizados da seguinte maneira: uma substituta e cinco efetivas. À tarde há uma professora de Educação Física, quatro professoras substitutas e cinco efetivas. No total, a escola dispõe de 27 docentes, distribuídos nas modalidades de creche, pré-escola e 1º ano do Ensino Fundamental.

A referida escola ainda dispõe de um Conselho Escolar, que conta com a participação de nove pessoas. Dentre essas, há o presidente, dois suplentes (sendo um representante dos pais), uma secretária e uma tesoureira.

Pode-se destacar como uma das atividades de ensino desta instituição o projeto pedagógico da biblioteca. Esse projeto foi iniciado no ano de 2009 e tem como objetivo primordial disseminar o hábito da leitura na formação de pequenos leitores, mediante variadas formas de ensino literário infantil, associando contexto literário à realidade sócio-histórica e cultural dos alunos. Seus objetivos específicos são: promover a revitalização da biblioteca e mantê-la funcionando, de forma a cumprir suas funções educativas, culturais e informativas, visando à formação de pequenos leitores; sensibilizar e mobilizar a comunidade escolar para uso e a valorização dos livros; criar e executar um projeto pedagógico da biblioteca junto à coordenação pedagógica e os professores para ser desenvolvido durante o ano letivo, incentivando o prazer pela leitura.

Na sala onde foi organizada a biblioteca, estão disponíveis, além dos livros, TV, DVD, caixa de som acústico, microfone, armários, data-show, computador, jogos pedagógicos, almofadas, tapetes, fantoches, fantasias e cenário para apresentação de fantoches. Como materiais de consumo, há cartolinas, fita gomada, “durex”, papel 60kg, tesoura e cola. Os livros foram organizados por temas; há, por exemplo, o tema imaginação - livros de contos, e outros temas como verdades, solidariedade e paz, poesia e verso, comunicação, valorização do ser mãe, amor à natureza, diversidade, aventuras, desafios, sentimentos, valorização do eu, folclore, amizade, conto francês, conto alemão, pintores famosos, dentre outros.

Na sala onde realizei a coleta de dados, estavam matriculadas 20 crianças de cinco anos de idade, mas, no decorrer do ano letivo, houve desistências e atualmente frequentam em torno de 13 crianças. Esta sala é de responsabilidade da professora Maria, 42 anos de idade, casada e mãe de três filhos. Maria já trabalha nesta escola há seis anos. É formada desde 1999 em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Seu tempo no magistério totaliza dez anos. Desses dez anos, nove anos foram destinados a Educação Infantil. Como formação posterior, concluiu em 2001 o curso de especialização em Psicopedagogia pela mesma Universidade. Nesse mesmo ano, ela fez um curso de habilitação em Administração Escolar. Em 2009, participou do projeto da UNIESCOLA desenvolvido através de uma parceria entre a Universidade Federal do Ceará e a Prefeitura Municipal de Fortaleza com o objetivo de contribuir para a competência leitora das crianças. Maria já trabalhou também como professora na rede privada com séries iniciais do ensino fundamental e atualmente não possui outras atividades profissionais.

Quanto às crianças, pude observar que elas, apesar de submetidas a horários rígidos e atividades repetitivas, são bem ativas e participativas. Todas moram perto da escola, com exceção de Bruna e Taís, que utilizam o transporte da Prefeitura (ônibus) que vem deixá-las na escola e as leva para suas casas. Algumas crianças moram com seus pais, outras com seus avôs e algumas somente com a mãe. Os pais são em sua maioria trabalhadores autônomos (pequenos vendedores). As mães, donas de casa ou trabalhadoras domésticas (diaristas), os avós aposentados (recebem um salário mínimo por mês). Alguns destes pais, atualmente estão desempregados.

Embora as famílias das crianças possam ser classificadas em um nível sócio-econômico desprivilegiado, as crianças apresentavam-se na escola bem vestidas (a maioria das crianças usavam a farda completa da escola, outras usavam só a blusa) e com o material escolar completo (mochila e lancheira). Vale ressaltar que a prefeitura distribuiu além das fardas, as mochilas, mas uma minoria as usava. Elas gostavam de exibir suas mochilas, que apresentavam seus personagens de desenho animado preferido (as princesas, homem aranha, carros “hot wheels”, moranguinho, etc.). Embora a instituição fornecesse a merenda, as crianças tinham condições de todos os dias levarem seus lanches (biscoitos, iogurtes, xilitos, refrigerantes, chocolates, etc.). Na turma havia mais meninas do que meninos e todos se relacionavam muito bem. Demonstravam gostar de brincar e interagir uns com os outros. Como a pesquisa foi realizada no último semestre, algumas crianças já haviam completado seis anos.

4.4 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

4.4.1 A análise documental:

A coleta de dados iniciou-se no 2º semestre de 2009, mas devido à greve neste semestre o trabalho continuou em janeiro de 2010 e seguiu o que estava proposto no projeto de pesquisa, isto é, o trabalho foi dividido em três etapas para uma melhor compreensão da realidade estudada. Dessa maneira pude analisar a contribuição da rotina no desenvolvimento da autonomia da criança de maneira mais delineada.

Em primeiro lugar, fui até a escola Municipal Sonho e Fantasia apresentar-me e mostrar o projeto de pesquisa. Nos primeiros dias, realizei um diagnóstico do funcionamento da escola e tive acesso à Proposta Pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Numa conversa com a diretora, ela revelou que a escola ainda estava tentando elaborar a própria proposta pedagógica com a participação da comunidade escolar: as professoras, as crianças e as famílias. Portanto, o eixo orientador da escola era a referida proposta.

A professora Maria da sala onde coletei os dados prontamente me emprestou um exemplar da Proposta, pois a escola teria recebido da Secretaria de Educação do Município e distribuído exemplares em número suficiente para todas as professoras.

Com a proposta pedagógica em mão, considerei que esse documento poderia me subsidiar na primeira etapa. A análise documental como instrumento de coleta de dados se fez necessário, pois o acesso à proposta pedagógica da escola foi imprescindível para conhecer seus objetivos, orientações didáticas e diretrizes metodológicas que norteiam o trabalho em sala de aula no que diz respeito à dinâmica da rotina estabelecida.

Para Gil (1999) as fontes de dados escritas (no caso desta pesquisa, a Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Fortaleza) muitas vezes são capazes de proporcionar dados suficientes e ricos, ressaltando que em alguns casos a pesquisa só é possível com documentos. Nesta pesquisa, a proposta pedagógica possibilitou obter informações e analisar os dados coletados mediante observação participante.

O referido documento que deve nortear as atividades da instituição em estudo foi publicado em março de 2009 e é referência para todas as instituições de Educação Infantil do Município de Fortaleza. Como bem ressaltou a diretora da escola Sonho e Fantasia sua própria proposta ainda vai ser elaborada com todas as pessoas que fazem parte desta

instituição – professores, pais e crianças - para que sejam traçados objetivos relacionados com as reais necessidades locais desta população.

Essa proposta está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e também atende às determinações expressas na Resolução nº 01/199, de abril de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Seu objetivo principal é:

Contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento nas instituições que atendem crianças até seis anos de idade em Fortaleza, oferecendo subsídios para que todas as instituições de Educação Infantil elaborem as próprias propostas. (FORTALEZA, 2009 p.5)

Vale destacar ainda que o referido documento é o resultado de um conjunto de ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação - SME em parceria com a Universidade Federal do Ceará. Assim a SME assegura que está assumindo com esta Proposta Pedagógica um currículo que abrange o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de cooperação e de inserção crítica da criança na sociedade e a formulação de conhecimentos pela criança.

A Proposta Pedagógica apresenta os seguintes itens e capítulos: “introdução, objetivos, referenciais teóricos, áreas do conhecimento, diretrizes educativas e relações entre a família e a instituição de Educação Infantil” (FORTALEZA, p.5). O capítulo mais importante para esta pesquisa é o item sobre diretrizes educacionais, no qual encontramos o tópico sobre a organização do espaço e do tempo que vai subsidiar as discussões sobre a rotina da sala de aula observada.

Discutindo sobre o assunto rotina, esse documento ressalta que,

Embora as características dos espaços e materiais (quantidade, variedade e qualidade) das instituições de Educação Infantil vinculadas à Prefeitura de Fortaleza sejam semelhantes, não se pode pensar em uma mesma rotina para todas elas. [...] É preciso lembrar que cada instituição atende crianças de idades e ritmos diferenciados. Sendo assim, não podemos falar também em uma única rotina para toda a instituição, onde todas as crianças têm que fazer tudo no mesmo horário, no mesmo espaço e com os mesmos materiais. Mesmo as crianças de igual idade, portanto, aquelas que ficam agrupadas numa mesma turma têm características peculiares e ritmos também diferentes. Cada criança, como ser concreto, contextualizado, age de forma diferente na mesma situação que outra da mesma idade e cada uma precisa

de um tempo diferente para compreender e realizar uma atividade. (FORTALEZA, 2009, p. 74 e 75)

Essas observações devem ser lembradas no planejamento das rotinas. A rotina ainda precisa respeitar, sobretudo, os direitos, características e necessidades infantis, especialmente aquelas relacionadas à brincadeira, à expressão e à atenção individualizada. Segundo a Proposta, a criança precisa de um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, com espaços amplos para se movimentar e oportunidades para desenvolver a curiosidade e a imaginação. Entende-se por ambiente estimulante para a criança, aquele em que ela se sente segura e ao mesmo tempo desafiada, onde ela sinta o prazer de pertencer aquele ambiente e se identifique com o mesmo, principalmente um ambiente em que ela possa estabelecer relações entre os pares.

Destaca-se ainda a relevância da análise documental, porque é a fonte de dados escrita que revela as informações diretamente, ou seja, os dados estão lá, restando fazer sua triagem, criticá-los ou não, codificá-los ou categorizá-los em função da necessidade da pesquisa. Em suma, é possível uma ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes (LAVILLE E DIONNE, 1999). Esse documento constituiu uma fonte natural de informações de onde pude retirar subsídios que fundamentaram a análise dos dados observados no contexto estudado.

4.4.2 Observação participante

A observação participante com registro em um diário de campo constituiu outro procedimento utilizado para a recolha de indicadores. Como outra forma de registro foram realizadas, em seguida, as filmagens. As observações ocorreram no turno da manhã, que se iniciava às 7h:15min e terminava às 11h:15min. Registrei em todas as manhãs, durante dois meses, todos os acontecimentos envolvendo as crianças e a professora, desde que chegavam até a hora em que saíam, no intuito de descrever a rotina proposta para esse grupo de crianças. Assim, há descrições de atividades nos diversos espaços da escola - pátio, parque, sala de aula, cozinha e biblioteca.

Simultaneamente às observações para caracterizar a rotina, coletei também os dados referentes à autonomia com base nas categorias: respeito às regras, cooperação e respeito mútuo descritos no diário de campo. Nessa perspectiva, o diário de campo inclui observações

de episódios em que essas categorias surgiam no decorrer do dia. No total foram realizadas 35 sessões de observações e cinco sessões de filmagens. Vale ressaltar que a principal estratégia para a coleta de dados foi efetivamente a observação participante. Para Laville e Dionne (1999), a observação revela-se como um privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas.

A observação pode propiciar ampla variedade de descobertas e aprendizagens. Assim, esse procedimento permitiu caracterizar e descrever situações decorrentes da rotina, relacionando-as com atitudes de cooperação, respeito mútuo e respeito às regras. Sobre a cooperação, observei se a professora estimulava o trabalho em grupo e a partilha de ideias e materiais. Acerca do respeito mútuo, observei a participação das crianças nas decisões, e como a professora utilizava sua autoridade, isto é, se ela adotava uma atitude democrática ante os impasses ocorridos na sala. Verifiquei também se ela tratava as crianças com agressividade, se respeitava a individualidade e diferenças de seus alunos e se procurava criar um ambiente cordial e alegre. Já na categoria sobre o respeito às regras, observei a participação da turma na construção das mesmas, tentando diagnosticar se para as crianças as regras resultaram de uma decisão do grupo ou se tinham como fonte uma autoridade suprema.

A observação participante também é denominada de observação etnológica, por dois motivos: por ter tido origem nessa ciência e por constituir atualmente o principal método de trabalho usado por ela. Pratica-se a observação participante, quando de algum modo o observador participa na vida do grupo por ele estudado. Essa observação orienta-se para a observação de fenômenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observador se encontra centrado no problema a avaliar. Assim “a observação participante é fundamentalmente uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenômenos, a partir das diversas significações que os participantes na ação lhes conferem”. (ESTRELA, 1994 p. 34).

Quanto às filmagens, os registros foram realizados da seguinte forma: duas sessões de quatro horas ininterruptas, ou seja, duas manhãs consecutivas, compreendendo todas as atividades realizadas pelas crianças e adulto no tempo e espaço da classe do Jardim II: das 7h:20min até a hora da saída das crianças, a partir de 10h:50min. As outras três sessões foram feitas com pausas, ou seja, à medida que as atividades aconteciam, filmava-se o que havia sido proposto pela professora e uma amostra do que a turma realizava. Esses registros fílmicos tiveram como objetivo principal subsidiar o registro das observações e a análise dos dados por uma equipe de pesquisadores, e poder expressar detalhes impossíveis de captar pelo diário de campo. Durante as análises dos dados as filmagens foram frequentemente consultadas. A

filmagem também foi essencial, porque registrou de forma sequenciada e fiel as ações das professoras e crianças no decorrer da rotina estabelecida pela instituição.

Por meio desse procedimento, foi possível o registro das ações em uma ficha-síntese que contém informações como: qual a atividade realizada, quanto tempo durou, em que local ocorreu e que materiais foram utilizados. Exemplo:

Quadro 1: Elementos da Rotina do 1º dia de observação			
Atividades	Tempo inicial	Espaço utilizado	Material utilizado
Acolhida	07h15min-07h25min	Pátio	Caixa de som, microfone e cd com músicas infantis.
Roda de conversa	07h25min	Sala de aula	-
Escrever a agenda	07h55min	Sala de aula	Agenda, lápis e borracha
Desenho sobre o assunto da roda de conversa	08h15min	Sala de aula	Caderno e lápis de cor
Lavar as mãos para o lanche	08h55min-09h00min	Banheiro situado dentro da sala	Sabonete líquido e toalha
Lanche	09h00min-09h15min	Refeitório	Prato, copo e colher
Recreio	09h30min-09h50min	Parque	Brinquedos do parque
Descanso	09h50min-10h00min	Sala de aula	Mesa e cadeira
Biblioteca	10h00min	Sala da biblioteca	Livros e fantoches
Saída	10h55min	-	-

Fonte: pesquisa direta

Em algumas linhas do quadro, há só o tempo inicial das atividades porque à medida que a primeira criança terminasse a atividade proposta recebia novas instruções da professora e assim não havia como contabilizar o tempo exato das mesmas. Nesta classe, em um mesmo tempo, as crianças podiam fazer diferentes atividades. Os detalhes sobre essa tabela estarão descritos no próximo capítulo. Vale destacar que, no quadro 1 optei pela nomenclatura utilizada pela professora; por exemplo, as atividades do parque foram denominadas recreio e as de psicomotricidade receberam o nome de recreação.

Na primeira parte, registrei os dados em um diário de campo no qual foram descritas as atividades diárias da turma do Jardim II da escola em estudo. No diário de campo, encontram-se também as impressões e reflexões da pesquisadora. Inclui ainda registros de fotografias dos

espaços da escola: “hall”, sala das professoras, corredores, cozinha, pátio, parque e sala do Jardim II que foram apresentadas no decorrer deste trabalho, com o objetivo de ilustrar as descrições dos espaços e materiais observados, elementos da rotina amplamente discutidos nesta pesquisa.

4.4.3 Entrevista e questionário

Em terceiro lugar, apliquei um questionário e realizei uma entrevista semiestruturada com a professora da sala de aula observada, a fim de coletar informações pessoais, bem como suas opiniões sobre a rotina da escola e suas concepções a respeito da autonomia moral. A entrevista durou 50 minutos. Nesta, foi utilizado um gravador para posterior análise das transcrições das respostas da professora.

Segundo Ludke e André (1986), a entrevista ao lado da observação representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. É na entrevista que se cria uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. A entrevista também permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante sobre os mais variados assuntos, o que pode possibilitar o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de dados, bem como correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

Laville e Dionne (1999) ressaltam ainda que a entrevista oferece maior amplitude quanto a sua organização, pois os entrevistadores podem explicitar algumas questões e o entrevistado poderá responder às questões de maneira mais aprofundada, favorecendo uma exploração de seus saberes, bem como de suas representações, crenças e valores.

O tipo de entrevista realizado nesta pesquisa, como mencionado, foi a semi-estruturada. Elaborei um esquema básico de 42 perguntas, que não foram apresentados de maneira rígida, com vistas a possibilitar ao entrevistador fazer as necessárias adaptações. Para Ludke e André (1968), esse tipo de entrevista é o mais adequado ao trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação, pois as informações necessárias e os informantes que se quer contatar, como, por exemplo, os professores, alunos ou pais, são mais convenientemente abordáveis por via de um instrumento flexível.

Apesar de a entrevista ter sido de fundamental importância para esta pesquisa, notei em alguns momentos certas limitações: às vezes a professora parecia não entender a pergunta;

então, eu repetia. Em algumas questões, ela falava o que já havia dito e apenas tentava complementar para sua resposta não ficar repetida. Para Gil (1999) a entrevista apresenta uma série de desvantagens e umas delas foi constatada por mim nesta pesquisa: a inadequada compreensão do significado das perguntas. Notei também que a professora tentava incluir em suas respostas um dos temas centrais desta pesquisa – a autonomia, pois desde sua primeira resposta, falou sobre o mesmo.

Apliquei o questionário logo após a entrevista para ter acesso às seguintes informações: identificação pessoal, formação e experiência profissional e situação familiar. Essas informações foram pertinentes, uma vez que complementaram a interpretação dos dados da entrevista. A professora prontamente preencheu o questionário e me devolveu no mesmo dia.

Resumidamente, os procedimentos para coleta de dados adotados nesta pesquisa foram a análise documental, a observação participante, a entrevista e o questionário. Já as formas de registros foram: diário de campo, gravador, máquina fotográfica e filmadora. Esses instrumentos facilitaram a obtenção dos subsídios necessários para a realização do estudo, uma vez que, com o suporte dos mesmos foi possível encontrar respostas para as questões levantadas.

5. CARACTERIZAÇÃO DA ROTINA EM UMA CLASSE DA ESCOLA SONHO E FANTASIA COM BASE NOS SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA MORAL DAS CRIANÇAS.



Foto 5: Algumas crianças do Jardim II brincando num espaço com areia próximo ao pátio.

Este capítulo apresenta a rotina da sala do Jardim II de uma instituição de Educação Infantil que denominamos pelo nome fictício de Sonho e Fantasia. Entende-se como rotina toda a estruturação do planejamento diário que envolve a organização dos espaços, tempos, atividades e materiais. Para a caracterização da rotina, durante a jornada, foram observadas e filmadas durante as manhãs a organização dos espaços e materiais, as atividades e seus respectivos tempos. Focada nesses elementos, analisei a dinâmica da sala de aula, enfocando sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças.

Inicialmente planejei apresentar a descrição detalhada de todos os dias para que o leitor pudesse ter uma ideia dos dados levantados durante esse período. Percebi, no entanto, que esse procedimento tornaria a leitura cansativa, uma vez que as descrições são minuciosas e repetitivas. Optei, então, por apresentar tópicos do diário de campo, à medida que fosse descrevendo toda a rotina.

Durante as observações, pude perceber que ao iniciar a coleta de dados na sala da professora Maria, as crianças pareciam não se importar com minha presença, mas a professora demonstrou certo desconforto. Depois de alguns dias, ela já estava mais à vontade com minha presença. Ela é uma das poucas professoras desta instituição que aceita alguém de fora em sua

sala para desenvolver pesquisas ou outros trabalhos acadêmicos. Demonstrava estar disposta a dar qualquer tipo de esclarecimento e a contribuir com o trabalho que estava sendo realizado. De vez em quando, conversava sobre seu trabalho, suas angústias e aflições.

No decorrer das observações, percebi que ela demonstrava curiosidade em saber sobre o meu trabalho. Neste momento, ficava apreensiva, temendo falar alguma coisa que interferisse em sua forma de agir. Não deixei, entretanto, de comentar que estava observando a rotina da sala e sua contribuição para a autonomia das crianças. Essa informação não alterou sua conduta diária; demonstrando inclusive mais tranquilidade ao saber o que estava observando.

5.1 AS ATIVIDADES E SEUS RESPECTIVOS TEMPOS:

5.1.1 Tempo da Acolhida 7h15min-7h25min



Foto 6: As crianças no pátio: o momento da acolhida.

Embora a acolhida começasse às 7h15min, no horário em que os portões se abriam, as crianças chegavam mais cedo e ficavam aguardando, sentadas nos bancos da praça situada na parte externa da escola. Assim que estes eram abertos, as crianças corriam para o pátio, onde todos os equipamentos (caixa de som e microfone) já estavam preparados para a acolhida. Alguns pais entravam até o segundo portão para deixar seus filhos e outros nem adentravam a escola e assim, os filhos se direcionavam sozinhos ao lugar onde deveriam estar naquele

momento. A família não tinha contato com a professora de seus filhos nesse momento, até porque ela chegava sempre depois da acolhida que era realizada junto com as outras turmas. Observei por duas vezes a mãe de uma criança do Jardim II, que esperou pela professora para conversar algo com ela. Essa foi à única troca entre família e professora que presenciei na chegada das crianças. Nesse caso, o contato da professora com a família nesse momento quase não existia; não havia uma troca constante entre elas.

Para Lino (1999), seria importante que "no transcurso deste tempo, e enquanto se espera que todas as crianças cheguem à sala de aula, uma das pessoas adultas fica na porta para receber pais e mães" (P. 187). Este é um momento em que as famílias podem comunicar ou querer saber algo sobre a criança e, portanto, nessa ocasião, se torna imprescindível a presença da professora. Ela deveria estar todo o dia disponível para as famílias; no entanto, foi observado na escola que, quando a família sentiu a necessidade de conversar com a professora, teve que esperá-la. Essa espera dificultava a interação entre a família e a professora.

Esse momento com a família não poderia ser desperdiçado, uma vez que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) anuncia como necessária a parceria com as famílias das crianças da Educação Infantil, na perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade. No artigo 29 da LDB está escrito: A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Ao afirmar a Educação Infantil como complementar a ação da família, a LDB aponta a necessidade da parceria entre a instituição escola e a instituição família. Para tanto, a instituição deve assegurar a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, para que esta postura resulte no reconhecimento da identidade pessoal da criança e de suas famílias e incentive à participação dos pais nas atividades da instituição.

Assim, a ação educativa deve ser compartilhada com as famílias. A própria Proposta Pedagógica de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Fortaleza que a escola Sonho e Fantasia têm como referência inclui um capítulo sobre a família e a instituição. Nesse capítulo, aborda a importância de ambas para atingir um de seus objetivos: o bem-estar, o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como sua inserção na sociedade. Esta proposta pedagógica ainda ressalta que é fundamental, para alcançar esse objetivo comum, que tanto a instituição escolar como a família busquem uma parceria benéfica e construtiva,

estabelecendo canais de comunicação e compreensão com base no diálogo e na confiança recíproca.

Durante todas as observações, percebi que a acolhida seguia o mesmo padrão: as crianças rezavam o Pai-Nosso e Ave-Maria, em seguida cantavam uma música. (as músicas em alguns dias eram alteradas). No momento da acolhida, todas as turmas e professoras desta instituição participavam, organizando-se em filas. A professora ficava em determinado espaço e as crianças se posicionavam em sua frente. Assim, o pátio ficava completamente ocupado com filas de tamanhos diferentes. Terminada a acolhida, as crianças se direcionavam cada uma para as suas respectivas salas.

As crianças chegam acompanhadas de seus pais ou responsáveis e fazem uma fila. Elas sentam umas atrás das outras no pátio. Em frente a sua fila, fica a professora responsável por cada turma. Neste dia a professora Marta do Jardim I inicia o momento da acolhida rezando para o “papai do céu e depois para a mamãe do céu”. Em seguida a professora Raquel pega o microfone e pede para as crianças levantarem e bater palmas cantando a música do “homenzinho torto”. Terminada a música, a fila de criança se direciona à sala de aula. (Diário de campo 04.01.2010).

A entrada foi igual a do primeiro dia: todas as crianças chegam e sentam enfileiradas no pátio; as professoras ligam o som e se posicionam em frente a sua turma. Uma professora pega o microfone e pede as crianças para cantarem com ela, canta uma música e pede as crianças para ficarem de pé para falar com o “papai do céu”, e rezam o Pai Nosso e Ave Maria, cantam mais uma música e cada turma vai para as suas salas. (Diário de campo 05.01.2010).

Na turma onde estava sendo realizado este trabalho, era raro ver a professora Maria participar deste momento da acolhida, pois ela sempre chegava depois. Mesmo em sua ausência, as crianças chegavam e se posicionavam em fila no mesmo lugar de sempre, perto do bebedouro. Percebi que a turma do Jardim II já não tinha a professora Maria como referência para se organizarem e participarem da acolhida e possuíam como referência o espaço. O fato da fila ser sempre feita no mesmo lugar possibilitou a participação delas durante a acolhida, mesmo na ausência da professora. Somente na hora de se direcionar para a sala, toda a turma ficava esperando por ela, pois o procedimento era que, ao terminar a música, as professoras levassem suas turmas para suas salas. Assim, as crianças do Jardim II eram os últimos a sair do pátio. Na maioria das vezes, elas se direcionavam sozinhas para a sala e esperavam a professora lá.

Num episódio em que as crianças ficaram esperando em fila no pátio pela professora Maria e ela não chegava, a professora encarregada da biblioteca, sabendo que eu estava realizando uma pesquisa na sala do Jardim II, ordenou que as crianças fossem para a sala comigo. Este fato aconteceu, embora tivesse explicado o meu trabalho à diretora da escola e à professora da sala, para que elas não confundissem minha pesquisa com atividades de estágios. É comum nas escolas os profissionais acharem que as pessoas que estão desenvolvendo pesquisa devem de alguma forma assumir as ações da professora. Ainda houve situações em que outras professoras também solicitaram que as crianças me acompanhassem até suas salas.

Considerando que essas professoras não sabiam sobre o projeto que estava desenvolvendo, permiti que as crianças me acompanhassem em alguns dias. Ao chegarmos à sala de aula, as crianças me chamavam de tia e ficaram perguntando onde a professora delas estava. Solicitei que elas aguardassem um pouco, esperando que alguém da instituição viesse até essa sala para dar alguma explicação, mas não apareceu ninguém da escola para informar algo. Então fiquei observando a atuação das crianças na ausência da professora.

Depois da acolhida, as crianças do Jardim II muitas vezes esperavam pela professora na sala sozinhas. Quando ela chegava à sala, pegava uma garrafa de água seca para encher na sala dos professores, onde ficava localizada uma geladeira e, então as crianças ficavam sozinhas sem nenhuma atividade, esperando que ela voltasse. Durante as observações, o procedimento utilizado pela professora para esperar as outras crianças chegarem era ir buscar sua água. (Observem na descrição abaixo do diário de campo). Lino (1999) ressalta que, enquanto todo mundo não chega, se inicia um processo de atividades com as crianças que vão chegando: cantar, contar histórias ou simplesmente falar algo.

Passados alguns minutos a professora chegou, mas logo saiu da sala dizendo: “esperem mais um pouco vou pegar minha água, é bom que a gente espera mais alguém chegar”. (todos os dias a professora pega uma garrafa de água mineral seca que fica dentro do seu armário e vai encher para ficar bebendo durante a manhã). As crianças ficaram só outra vez. Enquanto isso, elas ficaram conversando uma com as outras e pegando os brinquedos que estavam na prateleira. (Diário de campo 06.01.2010).

A professora chega e dá bom dia e vai olhar alguma coisa em seu armário, pega sua garrafa e diz às crianças que vai buscar água para ela, pois é o tempo que pode chegar mais alguém. (Diário de campo 07.01.2010).

As crianças já estavam acostumadas com esse procedimento da professora em ir buscar água para ela beber todos os dias. Quando demorava um pouco

a ir, logo as crianças perguntavam: “professora você não vai buscar sua água?” E ela respondia: “já vou”. (Diário de campo 08.01.2010).

5.1.2 Tempo do lanche - 9h00min às 9h15min



Foto 7: O refeitório da escola.

Outro momento que incluía as diferentes turmas da pré-escola Sonho e Fantasia era a hora do lanche. Como o refeitório não comportava todas as turmas matriculadas na escola no mesmo momento, a hora do lanche era dividida por turmas. Primeiro lanchava o Jardim I, depois o Jardim II e assim sucessivamente, de modo que as turmas de Jardim II só deveriam ir para o refeitório às 9h. Nesse momento, a professora organizava a turma em fila e a levava para o refeitório, onde as crianças comiam se quisessem, pois não havia um profissional para orientá-las sobre a importância da alimentação, nem para incentivá-las a comer. As crianças que não queriam se alimentar sentavam e só saíam quando as que estavam comendo terminavam. Assim a professora fazia outra fila e as levava de volta para a sala.

Depois da recreação, a professora Maria que já estava esperando pelas crianças em sua sala, pede para elas formarem outra fila para lavar as mãos. O procedimento é o mesmo dos outros dias; quando todos terminam de lavar as mãos a professora leva-as para o refeitório. O lanche foi mingau de milho com biscoito; apenas Caio quis tomar o mingau, as outras crianças comeram só biscoito. Quando voltaram para sala quem havia trazido merenda iria merendar. Sabrina, como não tinha terminado de escrever a agenda, não foi comer o lanche que tinha trazido de casa, preferiu terminar a escrita da agenda. (Diário de campo 12.03.2010).

As 8h55min a professora chamava as crianças para lavarem as mãos: colocava sabonete líquido na mão de cada uma e elas próprias se dirigiam a torneira para lavar suas mãos. Só saíam para o lanche quando o grupo terminava de lavar as mãos. O lanche foi sopa; apenas quatro crianças não quiseram comer. Ao voltar para sala as 9h08min quem havia trazido sua merenda, podia lanche e quem não havia trazido sentava para esperar a sineta tocar e poder ir para o recreio. (Diário de campo 08.02.2009).

Na sala as crianças podiam lanche refrigerantes, biscoitos recheados e “xilitos” que traziam de casa. A professora não concordava com o fato das crianças trazerem lanche, pois a escola oferecia. Esse pensamento da professora demonstrava que ela possuía consciência de que esse procedimento da escola não estava contribuindo para a educação alimentar das crianças, mas em nenhum momento comentou se houve alguma iniciativa por parte dos profissionais que fazem a escola para discutir e rever a situação.

Percebi que haviam dois problemas relacionados com a alimentação: o sabor das preparações e o fato de as famílias mandarem lanche. A própria professora comentou que o lanche preparado para as crianças não é muito agradável, tem gosto ruim e as crianças sempre reclamam. Por outro lado, desde muito tempo, as famílias podem mandar o lanche de seus filhos, mesmo sabendo que a escola oferece. Sendo assim, a alimentação dessas crianças não deve ser repensada somente dentro da instituição; precisa ser trabalhada em conjunto com as famílias que participam dela. O importante seria que essa instituição reconhecesse o problema e desenvolvesse um trabalho para fazer das refeições momentos prazerosos e de grande integração entre cuidar e educar, ensejando o estabelecimento de hábitos de alimentação saudável.

Segundo Piotto, Ferreira e Pantoni (2000), a alimentação faz parte do processo educativo, sendo fundamental para o desenvolvimento infantil. Então, é necessário que os professores ou outros profissionais que trabalham em instituições de Educação Infantil, estejam atentos para ajudar as crianças a comer, dando-lhes a autonomia que é possível para a sua idade. Portanto, cabe a eles pensar sobre a melhor estratégia de estimular hábitos alimentares saudáveis na instituição.

Para Lino (1998), a hora do lanche também deve ser um momento em que adultos e crianças dividem esse tempo, comendo juntos no intuito de introduzir novas experiências, como, por exemplo: nesses momentos, as crianças poderão ser responsáveis por distribuir os pratos ou os copos com o lanche (um prato ou um copo para cada criança). Assim, elas terão a

oportunidade de fazer relação da quantidade de crianças com a quantidade de pratos ou copos a serem distribuídos (perceber se existem mais crianças do que pratos e copos e vice-versa). No refeitório observado, a própria professora distribuía o lanche para a sua turma e em nenhum momento ela sentou à mesa com as crianças para comer. Depois da distribuição do lanche, ficava em pé na porta de saída à espera das crianças para levá-las à sua sala. Enfim, a hora do lanche nessa instituição constituía um momento sem objetivos educacionais a serem atingidos. Parecia que o único objetivo aparente era cumprir a tarefa de levar as crianças para o refeitório na hora estipulada pela instituição.

A organização do tempo do lanche não respeitava os reais desejos das crianças; elas simplesmente se submetiam ao que era exigido pela professora. Outros momentos da rotina diária como, por exemplo, o tempo da acolhida também não parecia ser prazeroso e desafiador para as crianças, nem promoviam oportunidades para o contato social e a cooperação, indispensáveis para a conquista da autonomia moral.

Percebi também que, embora as crianças já tivessem incorporado a sequência de tempo para suas atividades, pois já sabiam que depois da acolhida deveriam ir para suas salas, que depois da tarefa era o lanche, que após o lanche era o recreio, o tempo era imposto às crianças. Então, a rotina se tornava rígida, com o mesmo formato de atividades nas quais eram utilizados os mesmos materiais nos mesmos espaços todos os dias.

Segundo Formosinho (1998), criar uma rotina diária é basicamente isto:

Fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas. O desenvolvimento é lento, requer tempo, mas o tempo por si mesmo, pelo simples fato de passar no relógio, não produz desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento são construídos, ou não, na riqueza da experiência que o tempo possibilita ou não. Assim, uma área de atividade do educador (a) é a de organizar o tempo diário de modo que a criança passe por diversas situações: 1) de jogo com outras crianças (em pequeno e em grande grupo), somente com seus colegas, com os colegas e com os adultos, ela sozinha na realização do projeto individual; 2) em ambientes diferenciados que oferecem possibilidades diferentes (a aula de atividades, o recreio, os passeios fora da escola, à comunidade). (P. 158).

Desta forma, o desenvolvimento da autonomia da turma do Jardim II pode está sendo prejudicado, pois as crianças seguem horários preestabelecidos, sem oportunidades para interagir com o grupo, além de respeitarem unilateralmente as instruções da professora. Considerando que o respeito mútuo é um fator imprescindível para a conquista da autonomia,

os tempos da rotina precisam levar em consideração o papel do respeito mútuo. Piaget (1994) explica:

Parece-nos incontestável que, no decorrer do desenvolvimento mental da criança, o respeito unilateral ou o respeito do menor pelo maior desempenha um papel essencial: leva a criança a aceitar todas as instruções transmitidas pelos pais e é assim o grande fator de continuidade entre gerações. Mas, parece-nos também evidente, em nome dos resultados obtidos até aqui e em nome dos fatos que analisaremos na sequência deste volume, que, com a idade o respeito muda de natureza. Na medida em que os indivíduos decidem com igualdade – objetivamente ou subjetivamente, pouco importa, as pressões que exercem uns sobre os outros tornam-se colaterais. (P. 91)

Assim as crianças não devem ser submetidas o tempo todo a regras ou instruções estabelecidas em via única. Elas precisam participar ativamente dos diferentes momentos, dando sugestões, explicitando idéias, fazendo opções e decidindo com o grupo o que fazer. Desta forma é possível que a reciprocidade e a cooperação se façam presentes não somente durante o lanche, mas durante toda a rotina, contribuindo assim para que as crianças tornem-se moralmente autônomas.

5.1.3 Tempo do recreio - 9h30min às 9h50min



Foto 8: O parque da instituição.

O recreio era a hora pela qual as crianças pareciam esperar ansiosas. Observei que elas sempre saíam juntas e brincavam agrupadas com seus colegas de sala nos diferentes

brinquedos (escorregador, gangorra, balançador etc.) espalhados nos arredores do espaço destinado ao parque. Ficavam no parque durante 20 minutos (tempo estipulado pela pré-escola para todas as turmas) sem o acompanhamento da professora. Ela e as outras professoras da instituição, que também não acompanhavam suas turmas, ficavam na sala dos professores, tomando um café ou conversando, enquanto as crianças brincavam no parque. Nesse momento uma pessoa que também trabalhava na escola, mas não era professora de nenhuma turma, era responsável pelas crianças e as observava, sentada próxima ao pátio. Lino (1999) nos alerta para o fato de que, no momento do recreio, é função do professor animar, apoiar, ajudar, sugerir opções, participar ativamente nos jogos e atividades lúdicas das crianças.

Para Hohmann, Banet e Weikart (1995), no tempo de recreio ao ar livre, tanto as crianças quanto os adultos devem participar das atividades físicas: correr, lançar objetos, andar, rolar etc. Cabe também aos adultos instigar as crianças a falar sobre o que estão fazendo.

Na instituição observada, o que as crianças mais realizavam na hora do recreio eram atividades físicas, tais como subir, descer, correr, pular, balançar-se e escorregar. Para Carvalho e Rubiano (1995), uma das funções da organização do ambiente é oferecer oportunidades para movimentos corporais. O parque que as crianças utilizavam contemplava essa dimensão, uma vez que as crianças tinham oportunidade de movimentar-se livremente utilizando brinquedos, como escorregador, balanços e gangorras ou correndo, pulando ou simplesmente andando.

Os equipamentos do parque permitiam que as crianças se movimentassem de maneiras diversas tais como: sentar, balançar, saltar, correr, subir, agarrar-se, pular, pendurar-se, curvar-se e virar-se. Para essas mesmas autoras, essas oportunidades para se mover ensinam à criança aprender a controlar o próprio corpo no espaço. Assim, o movimento e a expressão corporal proporcionam à criança o conhecimento do próprio corpo, experimentando as possibilidades que ele oferece (força, flexibilidade, equilíbrio, entre outras)

O tempo do recreio também é um momento favorável para incorporar novas experiências. As crianças devem ter, além da oportunidade de realizar atividades físicas, outras atividades, como ressalta Lino (1999): “o tempo de recreio ao ar livre pode ser usado para muitas outras atividades como o contato com as plantas e animais, experiências com água, terra, areia e atividades planejadas pelos adultos”. (P. 192).

Para Hohmann, Banet e Weikart, o tempo de recreio ao ar livre permite

Para além das vantagens óbvias para a saúde e bem estar das crianças, a principal razão de ser do tempo de recreio ao ar livre é o permitir às crianças que ponham em prática as suas idéias e descobertas, fora da sala de atividades. Além disso, porque o tempo de recreio ao ar livre é mais descontraído, menos intenso e, talvez, mais espontâneo que o tempo do trabalho, algumas das crianças que noutras ocasiões são sossegadas, abrem-se durante o tempo de recreio ao ar livre, falando e trabalhando com outras crianças mais livremente do que no interior; uma criança que arranja complicações dentro da sala de atividades, porque passa por cima do trabalho das outras crianças, trepa às prateleiras, atirando-as ao chão, pode ser excelente ao ar livre, onde tem oportunidade de ensinar às outras a trepar, a andar de baloiço e a correr depressa. A maior parte das crianças costuma brincar ao ar livre na zona onde vive, podendo, assim, continuar no seu bairro ou no pátio traseiro da sua casa as atividades ao ar livre da pré-escola. (1995 p. 130).

Desta forma, o momento do parque também assume conotação diferente, não constituindo apenas intervalo para brincadeiras das crianças e descanso para os professores. É mais um momento de desafio, principalmente se na área externa houver equipamentos, árvores, areia, baldinhos e pás, pneus, cordas, bolas, bambolês entre outros. O professor deve estar próximo, auxiliando e estimulando a criança a desenvolver a sua motricidade e socialização, ajudando, também, a resolver os conflitos que surgem nas brincadeiras, quando, porventura, as crianças não forem capazes de solucioná-los sozinhas.

Na compreensão de Lino (1998), para que a criança possa desenvolver a autonomia, faz-se necessário exercitar algumas experiências-chave no domínio socioemocional: fazer e expressar escolhas, planos e decisões; reconhecer e resolver problemas; cuidar das próprias necessidades; ser sensível aos sentimentos, aos interesses, às necessidades e à origem socioemocional de outras pessoas; criar e vivenciar jogos em colaboração e desenvolver estratégias para enfrentar os conflitos.

Nas observações realizadas, não presenciei nenhum momento em que a professora estivesse atenta a esses aspectos descritos pelo autor há pouco referido. Em relação aos conflitos, a professora quase não participava da sua resolução, pois estes não aconteciam na presença da professora. Se ela estivesse presente, controlava toda a situação, impedindo na maioria das vezes que as crianças interagissem umas com as outras, evitando desta forma o envolvimento delas em situações de conflitos:

As crianças que estavam com a massinha perguntaram a professora se poderiam pegar um lápis. Ela disse que não, e as crianças se conformaram. Cristiane disse para o Caio: “já terminei” e ele disse: “eu, não estava nem competindo” e continuou escrevendo. Suzeane que estava brincando com a

massinha disse para Marcos: “olha o que eu fiz: uma rede”. Ele vai dar atenção pra ela e a professora fala: “ei Marcos você já terminou para estar brincando”? Ele volta para seu lugar. Suzeane percebe que a massinha do Tiago é pouca (todos tem uma pequena quantidade de massa) então ela diz: “pede mais a professora”, e ele retruca: “ela não vai dar” e Suzeane insiste: “ela dá sim”, e Tiago pediu mais massinha e a professora disse: “vocês vão já para o lanche” e não deu a massinha. (Diário de campo 13.01.2010).

As situações de conflitos mais comuns envolveram as interações da professora com as crianças. Quando a professora achava que as crianças estavam dispersas, ela imediatamente advertia verbalmente para conter a conversa ou agitações diversas: “fiquem quietos”, “parem de conversar”, “não está na hora de correr”, “sente no seu lugar”. Para Galvão (2008), as atitudes de oposição constituem exemplos de conflitos que possuem um significado positivo, dinamogênico, que, segundo Wallon, são importantes para a consolidação da personalidade. Frequentemente, no entanto, observamos atitudes, por parte do professor, que visam a um só objetivo - controlar os alunos. Essa atitude “não tem nenhum significado positivo, ao contrário, só fazem consumir energia, desgastando ao professor e aos alunos”. (GALVÃO, 2008 p. 108). Essa mesma autora complementa:

Não obstante sua conotação negativa, a reflexão sobre essas dinâmicas representa uma excelente oportunidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica. Situações muito complexas, sua ocorrência deve-se à conjunção de múltiplos fatores e evidencia inadequações e equívocos da escola em face das necessidades e possibilidades das crianças. A identificação dos fatores responsáveis, que podem estar no plano dos conteúdos de ensino, das atitudes do professor, da organização do espaço da sala de aula ou do tempo das atividades, propicia a possibilidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica. (P.108)

Como ressaltam De Vries e Zan (1998), o conflito em muitas escolas é visto como algo indesejável e a ser evitado; todavia os conflitos são essenciais para o desenvolvimento global da criança. Assim, posso inferir que, os conflitos são importantes para a promoção da autonomia moral. Além disso, a interação em que há oposição mútua dos parceiros permite às crianças a elaboração de suas personalidades. Como exprime Galvão (2008), a diferenciação do eu ocorre por meio de uma crise, uma brusca “reviravolta nas condutas da criança e nas relações com o meio”. (P. 53). Na etapa do personalismo (3-6 anos) que se centra na feitura do sujeito, são frequentes os conflitos interpessoais, que, dependendo das atitudes dos educadores, podem se tornar importante recurso para a diferenciação do eu.

Na sala observada, algumas condutas de oposição entre crianças só eram comumente manifestadas na ausência da professora, quando elas, ao trocarem pontos de vista com as outras, entravam em conflitos. Galvão (1998) destaca em seu trabalho sobre os conflitos algumas categorias de oposição (objeto, espaço, contato físico, o que fazer, competição, ideia, como fazer, postura/movimento, tempo, barulho, nome próprio, imagem de si, preferência pelo outro.). Neste trabalho foram observadas algumas delas. Para exemplificar essas condutas, apresentarei a seguir episódio em que foram observadas as seguintes categorias: objeto (disputas ou desacordos sobre a posse de brinquedos, materiais pessoais ou coletivos) e ideia (contestação ou correção de um comentário, opinião, reflexão):

Marcos reclamava em tom de choro que Caio quebrou sua cobrinha e a professora disse: “e isso é motivo de choro?” E Luiz disse: “é só fazer outra cobrinha”. Então ele fez; depois cada um pegava o que tinha formado com a massinha dava vida, e começava a brincar. Na brincadeira eles ficavam muitos eufóricos e gritavam, mas ainda havia crianças fazendo a tarefa e a professora dizia: “assim não dá, espera aí né?” Uma criança de outra sala veio chamar a professora Maria, pois a professora da outra sala, queria falar com ela. Quando ela saiu da sala, Suzeane que estava brincando com a massinha corre imediatamente para olhar se ela vem e diz: “quando a professora chegar vou dizer pra ela que Caio tá chamando o Luiz de nome feio. Aí Caio tomou a massinha de Luiz e ele disse: “me dá minha massinha seu otário” e Suzeane disse: “eu vou dizer para a professora que ele tomou a massinha”. As 10h40min ainda havia 5 crianças fazendo a tarefa. Marcos começa a chorar de novo pelo mesmo motivo: Caio desmanchou sua cobrinha, então as crianças mostravam-se preocupadas com o choro dele e perguntaram o que tinha acontecido. Ele relatou o acontecido. Raissa tenta resolver o conflito dizendo para ele pegar a massinha de volta e fazer outra cobrinha. (Diário de campo 15.01.2010).

Vale ressaltar que esses episódios de conflitos aconteceram e a professora não presenciou porque ou ela não estava na sala ou estava fazendo outra coisa em sua mesa. A pesquisa de Galvão (1998) que envolveu o tema sobre conflitos ressalta que, desde que eles ocorrem frequentemente no estágio do personalismo durante a pré-escola, destaca-se o quanto é importante para o professor de Educação Infantil refletir sobre os conflitos. Na verdade, se o professor conhecer a natureza dos conflitos, se tiver condições de estabelecer distinção entre conflitos positivos e negativos, mais possibilidade terá de contribuir em sua resolução. Segundo De Vries e Zan (1998) “a capacidade de resolução práticas dos conflitos é um importante objetivo construtivista”. (P. 89). Estas autoras também ressaltam que os conflitos interpessoais são de fundamental importância para o desenvolvimento da autonomia.

5.1.4 Tempo de descanso - 9h50min às 10h00min

A atividade de descanso, que durava em torno de dez minutos, era o momento em que as crianças, ao retornarem do recreio, baixavam suas cabeças para descansar. Embora as crianças não respeitassem esse momento, pois poucas crianças sentavam e baixavam suas cabeças, essa atividade acontecia todos os dias. As crianças não respeitavam esse momento porque, provavelmente, não se sentiam cansadas e, portanto, não necessitavam descansar. Mesmo assim, o período do descanso estava inserido na rotina diária das crianças como algo que não pudesse ser modificado.

Ao voltar do recreio as crianças escutavam algumas músicas para descansar, nesse momento queriam conversar, mas ficavam de cabeça baixa porque a professora chamou atenção, dizendo que estava na hora de descansar. (Diário de campo 07.01.2010).

Ao voltar do recreio às 9h55min as crianças deveriam sentar e baixar suas cabeças para descansar ouvindo o som de músicas instrumentais. Todos os dias eram tocadas quatro músicas. Quando terminou a hora do descanso, a professora falou: “agora vocês vão para a biblioteca com a professora Marta”. (Diário de campo 09.02.2010).

Em muitas instituições o momento do descanso está mais voltado àquelas crianças que passam o dia todo e assim necessitam descansar mais ou dormir. Para Bassedas Huguete e Solé (1999), as crianças também vivem experiências de descanso na escola infantil. Os menores têm mais necessidade de descanso para seu bem-estar físico e psíquico do que os maiores, pois, à medida que os bebês evoluem, vai aumentando o tempo em que passam acordados, “graças à maturação do seu sistema nervoso central”. (P. 154). Um bebê dorme aproximadamente 17 das 24 horas de um dia, e com dois anos pode dormir uma vez por dia depois do almoço. Assim, a possibilidade de descansar durante o dia na escola exige uma organização do espaço na sala e o conhecimento do ritmo próprio da criança para colocá-la para dormir quando ela necessita.

Como vimos, a hora do descanso está mais destinada às crianças menores (0-3 anos), com o objetivo de que elas supram as necessidades inerentes à sua idade. Portanto, na sala do Jardim II, em que as crianças têm cinco anos de idade e estão presentes apenas durante a manhã, não necessitaria do descanso da forma como é realizado.

Como ressaltam De Vries e Zan (1998), alguns professores construtivistas se sentem coercivos no momento do descanso, pois, nessa hora, eles dizem às crianças que elas devem dormir ou tirar um cochilo quando elas insistem em dizer que não estão com sono. A maioria das crianças reluta em abandonar algumas atividades para cochilar ao meio-dia. Desta forma, a hora do descanso para a criança é muito difícil porque, sob sua ótica, ela estará deixando de fazer algo prazeroso por fazer coisa nenhuma. As autoras ainda explicam:

Isto significa que o professor fica na posição de insistir que sabe melhor do que a própria criança do que esta necessita. Essa atitude parece muito coerciva e vai de encontro ao modo de pensar habitual dos professores construtivistas sobre como promover a auto-regulagem das crianças. Contudo, o fato é que as crianças pequenas precisam tirar um cochilo. Esses breves períodos de descanso são não apenas uma necessidade fisiológica para a maioria das crianças pequenas, mas também são exigidos pelas normas que autorizam o funcionamento de creches. O desafio para o professor é abordar a hora do descanso de uma forma que respeite a autonomia da criança, satisfazendo, ao mesmo tempo, suas necessidades de repouso. (DE VRIES E ZAN, 1998 p. 260).

Pensando nessas dificuldades encontradas em instituições que têm problemas na hora do descanso (o descanso considerado como período de repouso), as autoras sugerem oito diretrizes para tornar a situação mais fácil durante essa hora: estabelecer um ambiente silencioso e tranquilo; tornar o ambiente para o descanso tão confortável quanto possível; estabelecer rituais específicos para esse momento; salientar que as crianças precisam descansar para serem saudáveis e felizes; mostrar-se solidário com o esforço que elas fazem para adormecerem; respeitar as necessidades fisiológicas e emocionais das crianças; assumir uma atitude de que você está ali para ajudar no descanso delas e por fim usar os problemas da hora do descanso como oportunidades para ajudar as crianças a assumirem a perspectiva de outros.

A hora do descanso na instituição pesquisada, da forma como está organizada não assume a finalidade de satisfazer as necessidades de repouso das crianças. Mesmo assim, elas devem todos os dias se submeter a esse ritual. Desta forma, esse momento se torna estressante, pois as crianças devem fazer aquilo que não desejam, mesmo que seja por poucos minutos.

Vale também ressaltar que o tempo do descanso é um momento em que as relações coercitivas são bem observadas; portanto, isso significa uma interferência negativa no processo de desenvolvimento da autonomia. Para Piaget (1994) a coação moral do adulto

resulta na heteronomia que é caracterizada pelo respeito unilateral. “Este respeito é a origem da obrigação moral e do sentimento do dever: toda ordem, partindo de uma pessoa respeitada, é o ponto de partida de uma regra obrigatória”. (P. 154). Ele conclui: “por consequência, esta moral do dever, sob sua forma original, é essencialmente heterônoma” (P.154).

5.1.5 Tempo da atividade dirigida pela professora



Foto 9: A turma do Jardim II escrevendo a agenda do dia.

Quanto aos horários que não eram fixos, como os das atividades dirigidas pela professora, só foi possível registrar o começo e o término daquelas atividades realizadas em grupo. Na narração da história da “Margarida Friorenta”, por exemplo, foi possível anotar o momento de seu início e término. Para desenhar essa mesma história, já não era possível estabelecer um horário para o término, pois dependia do ritmo de cada criança. Em algumas descrições, porém, anotei o horário em que a primeira criança terminava a tarefa sugerida pela professora. Assim, no quadro-síntese, o horário inicial dessas atividades que ocorriam em sequência, como a escrita da agenda, a atividade de escrever e desenhar foi baseado no horário em que a primeira criança terminou sua tarefa. Por exemplo: todas as crianças começaram a escrita da agenda as 7h30min e a primeira criança terminou as 7h45min; então, a professora sugeriu outra atividade para essa criança, que foi escrever e desenhar a história. Essa orientação, não era dada somente a essa criança, mas a todas aquelas que terminavam a escrita da agenda. Por isso considereei que a atividade de escrever e desenhar começaria às 7h45min.

Vale ressaltar que a professora não estipulava um tempo para as atividades que ela sugeria individualmente, o que demonstrava respeito ao ritmo das crianças. Em nenhum momento observei a professora apressando as crianças para terminarem as tarefas. Quando estava próximo da hora do recreio que era uma hora fixa para toda a escola, se houvesse alguma criança realizando alguma tarefa, ela solicitava que elas deixassem para terminar suas tarefas quando voltassem. Embora essa atitude seja louvável, percebi que os horários da escola configuravam como rígidos, exigindo que a professora colocasse as crianças no ritmo temporal da mesma. Assim, não eram as atividades que determinavam o tempo, mas o tempo que as enquadrava. Por exemplo: quando uma criança terminava de escrever o que a professora tinha sugerido, e não fosse a hora de ir para o lanche, ela sugeria que a criança desenhasse. Se a criança terminasse logo de desenhar e ainda não fosse a hora de ir para o lanche, ela sugeria que a criança agora fosse pintar seu desenho. Se a criança terminasse de pintar seu desenho e ainda não fosse a hora de ir para o lanche, ela então iria esperar sentada no chão perto da porta para se direcionar com as outras crianças que ainda estavam terminando as tarefas propostas:

A professora entregou o caderno de desenho a cada criança; elas copiavam o nome da história da lousa e escolhiam o que queriam desenhar. Algumas diziam “vou desenhar o cachorro”, “ah eu não sei desenhar a borboleta”. A professora reclamava de Sabrina, pois ela ainda não tinha começado sequer a escrever seu nome enquanto as outras crianças já estavam desenhando. Quando terminaram de desenhar, a professora pediu para elas pintarem seus desenhos. Suzeane e Caio terminaram simultaneamente, então foram os primeiros a dividir os lápis de cor. Marcos pegou os lápis de cor e disse: “professora vou pintar com o Caio viu?” Susana perguntou: “tia que cor é a borboleta?” e a professora fez outra pergunta: “você não viram não?” E algumas crianças ficaram falando as cores da borboleta. As 10h38min algumas crianças terminaram suas tarefas e em seguida mostraram para a professora, ela falou: “agora guardem as coisas e sentem para esperar a hora de ir para casa”. (Diário de campo 13.01.2010).

Depois do recreio, não era diferente. Às vezes, as crianças terminavam suas tarefas rapidamente, pois já estavam bem treinadas em escrever. Assim, depois da pintura, o repertório de atividades propostas pela professora parecia se esgotar; então, em alguns dias, ela propunha que as crianças brincassem com alguns blocos ou com massa de modelar para passar o tempo, enquanto não chegava a hora de cumprir o próximo tempo da sequência rotineira:

Dando prosseguimento às atividades, a professora disse: “agora vamos fazer essa atividade” e explica: “aqui dos lados temos vários conjuntos com alguns desenhos, quantos carrinhos tem aqui? Conta e escreve do lado: depois vocês devem ligar os conjuntos que contem a mesma quantidade de elementos”. Guto diz: “professora não precisa me ensinar não, eu já sei fazer, nós já fizemos isso aqui na sala”. A professora diz “hã rã”. O enunciado da tarefa era: conte e numere os conjuntos, depois ligue os que têm a mesma quantidade. As crianças começaram a fazer essa tarefa e a professora disse: “sem conversar tá?” À medida que vão terminando a tarefa mostram para a professora. Em seguida ela pede para eles pintarem os desenhos que tem na tarefa. Marcos terminou primeiro, então ela pediu para ele pegar os lápis de cor no armário para pintar os desenhos de sua tarefa. A segunda criança que terminou pediu para sentar perto do Marcos que já estava com os lápis de cor. Quando a terceira criança terminou, a professora novamente pediu que fosse buscar os lápis de cor em seu armário. Assim as crianças ficavam agrupadas em dupla para dividir os lápis. Nesse mesmo momento algumas duplas ficavam interagindo através de conversas relativas à tarefa “os meus sorvetes são os mais gostosos da região”, “o gatinho vai levar um sorvetinho” “o meu está mais bonito do que o seu” “eu vou te dar um beliscãozinho da joaninha”. Outras crianças ficam apenas concentradas fazendo suas tarefas sem falar nada um com o outro. (Diário de campo 24.02.2010).

Para Spodec e Saracho (1998), a rotina diária deve determinar diferentes horários para as atividades do dia, possibilitando que as crianças antecipem eventos futuros mediante as regularidades dos horários estabelecidos para as atividades correntes. A flexibilidade de tempo, contudo, é necessária em qualquer rotina, pois cada criança tem ritmo próprio, que deve ser respeitado. Esses autores enfatizam a utilização do tempo em períodos que permitam às crianças vivenciarem as atividades propostas em seu próprio ritmo.

Analisando a rotina estabelecida nessa sala, observei que as atividades eram sempre dirigidas pela professora e se relacionavam com a escrita e a contagem numérica. Em cada atividade, as crianças ou escreviam a família do “B” ou outra letra do alfabeto, ou as vogais, por exemplo, ou os numerais de um a trinta. As atividades propostas tornavam-se cansativas e as de linguagens pareciam ter como objetivo a alfabetização das crianças. Constata-se, então, que o objetivo da Educação Infantil, que é promover o desenvolvimento integral da criança não está sendo contemplado. As atividades se caracterizavam como ações preparatórias para o ensino fundamental. Vejamos como era trabalhada a linguagem oral e escrita:

As 7h44min a professora começa perguntando que dia é hoje para começar a escrever a data. Depois escreve a agenda do dia no canto da lousa: revisar e estudar as vogais; para casa atividade xerocada; ASS:_____. Explica para as crianças que as tarefas que vão levar não são iguais para todos porque a xerox está quebrada e ela vai aproveitar uma sobra de tarefas que já tinha guardado. Em seguida escreve no quadro o nome dos meninos

presentes e do outro lado o nome das meninas. Ela se direciona para cada criança perguntando qual é a letra inicial do seu nome; todos respondem individualmente. Em seguida todos falam as letras de seus colegas. A professora circula a primeira letra da palavra que escreveu no quadro; em seguida conta quantas letras a referida palavra possui. Todas as crianças contam em voz alta. A professora pergunta quem tem mais letras e menos letras e depois conta os nomes das crianças que vieram, somando a quantidade de meninas e meninos. Em seguida diz: “vamos lembrar as vogais?” e escreve as vogais no quadro com a ajuda das crianças e as chama para a roda de conversa. Em seguida a professora pede para as crianças escreverem a agenda, caprichando na letra. As crianças começam a escrever bem quietinhas e bem concentradas e caladas. (Diário de campo 14.01.2010).

As concepções das crianças a respeito do sistema de escrita foram estudadas por Ferreiro (1993). Para ela, a criança compreende o sistema de escrita por meio de suas produções espontâneas e, portanto, não com cópias ou ensino sistemático que a criança aprende a ler e escrever. A autora explica que uma criança pode conhecer o nome das letras e ainda não compreender o sistema de escrita ou pode acontecer o processo inverso: algumas crianças podem realizar avanços substanciais no que diz respeito à compreensão do sistema, sem conhecer a denominação das letras. Comenta também que existem estratégias de mediar o processo de alfabetização das crianças que não são mecânicas e tediosas.

Para essa mesma autora, as discussões sobre a prática alfabetizadora devem considerar que “os métodos (sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento”. (FERREIRO, 1993 p. 30). Assim, ela acredita que nenhuma prática pedagógica é neutra. Essas práticas estão apoiadas em certas maneiras de idealizar o processo de aprendizagem bem como o objeto dessa aprendizagem. E conclui:

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (P. 40 e 41).

Antes, pois, de preocupar-se com os métodos a professora de Educação Infantil deve primeiramente conceber a criança como protagonista no processo de construção, tanto da

leitura quanto da escrita. É necessário também oferecer à criança a oportunidade de explorar ambientes letrados com atividades significativas e interessantes de leitura e escrita e não somente práticas de copiar sentenças, palavras e letras do quadro. Observei que a metodologia utilizada pela professora torna as crianças enfadadas e desmotivadas. A linguagem oral e escrita na Educação Infantil não deve ser trabalhada somente com o intuito de alfabetizar as crianças, como bem lembram Silva e Farias (2000):

A Educação Infantil deve preocupar-se não apenas com o processo de alfabetização (garantir que as crianças compreendam para que serve a escrita e o seu modo de construção interna), mas principalmente deve assegurar que as crianças sejam usuárias da língua portuguesa com toda a sua riqueza e descubram o prazer que a leitura e a escrita podem oferecer. (P. 31)

Quanto às atividades de Matemática trabalhadas na sala do Jardim II, também encontrei uma prática mecânica que parecia não ser interessante para as crianças, uma vez que elas sempre faziam o mesmo tipo de atividade: contagem e escrita dos numerais até trinta. Vejamos agora como era trabalhada a Matemática:

“Vamos revisar os numerais até 20” (a professora escreve no quadro) e as crianças contam em voz alta. Depois ela aponta para alguns numerais e se direciona a cada criança perguntando que número é esse. “Agora quem vem antes do número 3?” escreve assim 3 e faz isso até chegar ao número 20. E ela pergunta coletivamente depois individualmente. As crianças ficam bem atentas e participam ativamente, João demonstrou insegurança em suas respostas não respondendo corretamente às questões. Então a professora o chamou para circular os números e identificar no quadro qual número vem antes e qual número vem depois. (Diário de campo 12.01.2010).

A professora pergunta: todos sabem por que essa figura geométrica chama-se quadrado? As crianças disseram que sabiam, mas não conseguiram explicar, então a professora lembrou. Depois perguntou se elas lembravam o que era uma dezena e foi explicar para elas que dez objetos equivalem a uma dezena. Então as crianças deveriam passar a caixa de letrinhas para seus colegas do lado para retirarem uma dezena e colocar no seu quadrado. As crianças ficavam em silêncio e prestavam atenção aos colegas retirarem e contarem a dezena. Quem já tinha retirado sua dezena, ficavam brincando com as letrinhas colocando em pé, formando um círculo e outras figuras, empilhando. Nesse momento as crianças se dispersaram e começaram a conversar umas com as outras e logo a professora chamou atenção delas, pois estavam atrapalhando as crianças que estavam contando. Quando todos terminaram a professora disse: “agora vocês vão receber o caderno para escrever dentro do conjunto (escrito pela professora na hora em que as crianças contavam) as letrinhas que cada um tem e depois escrevam seu nome”. (Diário de campo 14.01.2010).

Vale ressaltar que essas atividades sempre eram realizadas individualmente, na sala, de forma mecânica, nunca de maneira lúdica: as crianças se sentavam em suas carteiras uma atrás das outras, e, caladas e paradas, deveriam realizar a tarefa proposta. Somente quando utilizavam as letras e alguns numerais móveis é que a professora as chamava para se sentarem no chão, formando um círculo próximo à lousa. Na maioria das vezes a forma como as atividades eram propostas permitia à criança um só modo de realizá-las.

Esse modo de abordar a Matemática se insere, segundo Panizza (2006), num tipo de ensino que ela denominou de ensino clássico. Nesse, os números são ensinados pouco a pouco, um a um e em ordem. Desta forma, não se pode apresentar o 6 se não estiver sido ensinado o 5. Assim, acredita-se que as crianças só são capazes de resolver problemas se previamente o professor lhes ensinou os procedimentos convencionais como a escrita dos números. No entanto, para essa autora, saber Matemática significa poder estabelecer relações lógicas entre conjuntos. Ela explica:

Considera-se a linguagem da teoria de conjuntos como a mais adequada para que as crianças compreendam os números por meio das relações lógicas aplicadas sobre conjuntos de elementos (inclusão de classe e relações assimétricas). O número é entendido como a síntese entre as operações de classificação e seriação. (PANIZZA, 2006, p. 47).

Para Kamii (1987), “o objetivo para ensinar o número é o da construção que a criança faz da estrutura mental de número”. (P. 41). Então o professor deve encorajar as crianças a pensar ativa e autonomamente em todos os tipos de relações, uma vez que não se pode ensinar a construção de número diretamente. Assim uma criança que pensa ativamente ao seu modo inclui quantidades e desta forma elabora o número. A Matemática é, portanto, uma ciência que envolve raciocínio lógico, abstrato, e inclui um conceito fundamental que é o de relação. Segundo Kamii (1987), “as relações são criadas pela criança a partir de seu interior e não lhe são ensinadas por outrem”. (P. 45)

Com amparo nesse comentário, resalto que as atividades de repetição da contagem e escrita de números não deveriam ser o centro na formação de conceitos matemáticos. A escrita dos números deve acontecer, mas de uma maneira contextualizada, significativa, e não de forma isolada e repetitiva, como foi observado.

Vale ressaltar também que durante essas atividades as crianças pareciam robôs: todas sentadas em suas cadeiras, caladas, e fazendo um só movimento de levantar e baixar a cabeça

para poder copiar da lousa. As diretrizes educacionais da Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Fortaleza que norteiam as ações desta instituição incluem textos que se referem às necessidades básicas de movimentar-se e de brincar da criança. Esses textos ressaltam a importância desses dois temas para o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças. Vejamos como a contenção do movimento ocorria: na roda, quando as crianças se levantavam ou se sentavam de outra forma, a professora os repreendia falando: “se ajeita menino, senta direito!”.

A pesquisa de Andrade (2002) revelou que na rotina da creche onde desenvolveu seu estudo a contenção continuada dos movimentos era bem explícita, uma vez que nessa instituição se exigia que as crianças ficassem sentadas, paradas ou concentradas. Nas observações que realizei, a professora utilizava um discurso que maquiava essa exigência: “agora vamos caprichar na tarefa, não conversem, fiquem quietos se não vocês não vão fazer a tarefa bem bonita”. E desta forma as crianças ficavam caladas, paradas, concentradas, sem interagir com o colega do lado para não atrapalhá-lo até concluírem suas tarefas. A autora citada comenta que essa situação é indício do desconhecimento do papel fundamental que desempenha o movimento no desenvolvimento mental da pessoa. Ela se fundamenta na compreensão walloniana, de que

...a motricidade - os gestos, as mudanças de postura etc. - servem de suporte para a expressão do pensamento, o que significa dizer, que quando as crianças estão se movimentando, andando, correndo, pulando, levantando, sentando, deitando, arrastando-se, rolando pelo o chão, elas podem estar não apenas exercitando o corpo, mas também complementando, elaborando suas idéias, já que o ato mental se projeta no ato motor. (ANDRADE, p. 218).

Com efeito, a contenção das crianças, mesmo que de forma dócil como encontrei, pode prejudicar seu desenvolvimento, suas potencialidades e a organização de seus pensamentos.

Constata-se pelos dados apresentados que na classe do Jardim II o tempo era organizado de maneira rígida, e as atividades não permitiam experiências múltiplas que estimulassem a criatividade, a experimentação, a imaginação e nem mesmo a interação com outras crianças, dificultando desta forma que as crianças avançassem na construção da autonomia moral. No tempo em que as crianças passavam dentro da sala, realizavam atividades sempre coordenadas pela professora que dizia o que e como deveriam fazer. Observava-se tempo ocioso quando as crianças queriam terminar logo essa tarefa e copiavam

bem rápido. Em seguida, só lhes restava esperar ou pelo lanche, recreio ou pela hora de ir para casa.

5.1.6 Tempo de atividades de recreação e de biblioteca



Foto 10: Algumas crianças do Jardim II em atividade de contação de história na biblioteca com a professora responsável.

Verifiquei que, além do recreio, na rotina estavam incluídas somente duas atividades extrassala, que eram a recreação e a biblioteca. Estas não eram de responsabilidade da professora Maria. Para a recreação, o professor responsável era formado em Educação Física. As atividades da biblioteca, que se iniciaram recentemente, constituíam projeto específico para o qual a professora Marta, responsável pela biblioteca, foi submetida a um processo de seleção de um concurso da Prefeitura para trabalhar exclusivamente com atividades relacionadas à biblioteca.

Durante a participação das crianças nessas atividades, a professora Maria ficava fazendo outras coisas; ela não acompanhava a turma. Em algumas vezes, aproveitava a atividade de biblioteca, que sempre era depois do recreio, para sair mais cedo. Tanto a atividade de recreação quanto a de biblioteca tinham duração em torno de 50 minutos.

Discorrendo sobre essa atividade, é relevante destacar o fato de que esse projeto foi iniciado no ano de 2009 e tem como objetivo primordial disseminar o hábito da leitura no processo de formação de pequenos leitores, associando contexto literário à realidade sócio-histórica e cultural dos alunos. Apresenta como objetivos específicos: promover a

revitalização da biblioteca e mantê-la funcionando de forma a cumprir suas funções educativas, culturais e informativas, visando à formação de pequenos leitores; sensibilizar e mobilizar a comunidade escolar para uso e a valorização dos livros; criar e executar um projeto pedagógico da biblioteca junto à coordenação pedagógica e os professores para ser desenvolvido durante o ano letivo e que objetive ainda incentivar o prazer pela leitura.

Na biblioteca estavam disponíveis, além dos livros, TV, DVD, caixa de som acústico, microfone, armários, data-show, computador, jogos pedagógicos, almofadas, tapetes, fantoches, fantasias e cenário para apresentação de fantoches, bem como materiais de consumo, por exemplo, cartolinas, fita gomada, “durex”, papel 60kg, tesoura e cola. Os livros foram organizados por temas: o tema imaginação - livros de contos (Os Três Porquinhos, Dona Baratinha, etc.) e os temas: verdade, solidariedade e paz, comunicação, valorização do ser mãe, amor à natureza, diversidade, aventuras, desafios, sentimentos, valorização do eu, folclore, amizade, conto francês, conto alemão, pintores famosos etc.

Segundo os documentos da escola cada um destes temas tem um objetivo a ser alcançado, por exemplo, o tema habilidade e competências visa a debater valores, normas e atitudes para permitir que os alunos compartilhem pontos de vista num clima de diálogo e respeito mútuo. O objetivo que se pretende alcançar com o tema solidariedade e paz é desenvolver a solidariedade e o respeito ao outro, utilizando como procedimentos as conversas sobre o respeito ao próximo e a valorização ao outro. O tema comunicação visa reconhecer a importância do diálogo com o outro; a valorização do eu se propõe a debater valores, normas e atitudes para que as crianças compartilhem pontos de vista. Para trabalhar outros valores, a professora utiliza a coleção “Valores”, que contempla os seguintes temas: amizade, companheirismo, coragem, justiça, bons modos, obediência, cooperação, amor, sucesso e paciência.

Vale ressaltar que, durante a minha permanência nesta instituição, não foi observado nenhum trabalho relacionado a esses temas descritos. A profissional da biblioteca apresentou a história da Chapeuzinho Vermelho, com fantoches, vídeos que mostravam a realidade de uma família da favela e leitura das histórias clássicas, como, por exemplo: Os Três Porquinhos. Constatei que nesse momento na biblioteca as crianças pareciam se divertir muito. Vejamos, na descrição do diário de campo, algumas atividades realizadas pela professora da biblioteca:

Sempre que as crianças vão para a biblioteca a professora Marta vem buscá-las. Neste dia as crianças estavam muito eufóricas, gritavam e pulavam na

biblioteca. Então a professora Marta perguntou: “qual é a primeira regra da biblioteca?” E as crianças responderam: “é fazer silêncio”. Em seguida a professora Marta colocou um filme para as crianças assistirem: Jonas e Lisa. A professora chama a atenção dizendo para as crianças que o filme é mudo e um pouco triste. O filme retrata uma família que mora no morro e o padrasto obriga as crianças a trabalhar para ele gastar o dinheiro com bebidas alcoólicas. A professora repetiu o filme e foi dialogando com as crianças o que estava acontecendo e as crianças participavam relatando o que perceberam. (Diário de campo 23.02.2010).

As regras da sala da biblioteca assim como na classe do Jardim II não estavam expostas, mas elas foram de alguma forma discutida, como por exemplo – “fazer silêncio”. No entanto, é difícil dizer como ela foi elaborada, pois a descrição acima do diário de campo não deixa claro se houve a participação das crianças. “O convite para que as crianças estabeleçam regras e decisões é uma forma pela qual o professor pode reduzir a heteronomia e promover a autonomia”. (DE VRIES E ZAN 1998 p. 136).

Desta forma os professores da Educação Infantil devem promover um ambiente sócio-moral permeado pela responsabilidade de dividir com o grupo a tomada de decisões e envolver as crianças no processo de estabelecimento de regras, de forma a reduzir as relações de coação e elevar as relações de cooperação no intuito de garantir a promoção da autonomia, pois segundo Piaget (1994) as relações de coação impõem ao ser humano um sistema de regras com teores obrigatórios. Já em relação de cooperação, a finalidade é favorecer o surgimento da consciência de normas ideais que dominem todas as regras. Assim “para os pequenos, a regra é uma realidade sagrada por ser tradicional; para os maiores, depende do acordo mútuo. Heteronomia e autonomia, tais são os dois pólos dessa evolução”. (P. 87). De uma forma geral, o estabelecimento de regras para favorecer a autonomia deve partir do consentimento mútuo, que torne possível a cooperação e a reciprocidade.

Na perspectiva de De Vries e Zan (1998), o objetivo central de envolver as crianças no estabelecimento de regras é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo, em que professores e crianças possam praticar a cooperação. Desta forma, o professor pode reduzir a heteronomia e promover a autonomia.

É importante lembrar que, embora não esteja clara a participação das crianças na elaboração da regra da biblioteca o “fazer silêncio”, as crianças compartilharam a necessidade de ficarem caladas ao obedecer à solicitação da professora. Assim as atividades na biblioteca tornavam a rotina mais harmônica e diversificada. As crianças demonstravam gostar muito de ir para lá, onde sob os cuidados de outra professora, realizavam diversas atividades:

manuseavam livros, fantoches e brinquedos, ouviam músicas e assistiam a filmes e histórias. A professora responsável pela biblioteca permitia que as crianças recontassem as histórias ouvidas para o grupo. A turma parecia se divertir muito:

A professora entrega um livro com a mesma história para cada criança e diz: “você acompanhem comigo quando eu mudar de página, pois quero que vocês vejam as letrinhas, olhem para as letrinhas”. Leo perguntou: “eu posso só olhar para as figuras?” Ela disse: “pode, depois eu digo como vocês devem acompanhar as letrinhas”. A professora pede para as crianças recontarem a história que acabaram de assistir, mas desta vez olhando para o livro que contém a mesma figura da tela. Suzeana começa a recontar, mas Caio ficava falando alto atrapalhando Suzeana. Então a professora pediu para ele esperar um pouco que depois de Suzeana ele falaria. Pediu para outra criança continuar a história, mas ele se recusou. A professora Marta disse: “então vamos combinar que na outra história todo mundo participa tá?” Eles concordaram. (Diário de campo 26.01.2010).

Quanto ao espaço destinado a essas atividades, observei que era uma sala como todas as outras (todas as salas desta escola possuem o mesmo modelo e tamanho). Esse espaço foi adaptado com diferentes decorações, quadros, pinturas e materiais.

Com relação à recreação realizada no pátio, o professor Rogério utilizava diferentes materiais - bolas, cordas, bambolês etc. As crianças se envolviam muito e demonstravam satisfação em participar das brincadeiras. O professor agrupava esses materiais para trabalhar com a imaginação das crianças. Além das atividades com os bambolês em que as crianças imaginavam dirigir um ônibus ou um carro menor, em outros momentos, eram utilizados diferentes materiais, como, por exemplo, a corda. Ele incentivava as crianças a imaginarem o mar, pular sobre as ondas e depois fazia cabo de guerra. As crianças voltavam suadas para as suas salas. Vejamos no diário de campo:

Na recreação o professor Rogério começou a atividade com uma roda de conversa sobre o que fizeram nas festas de final de ano. Sofia relatou que o pai dela tinha medo de fogos, Susana disse: “se a criança fica andando no meio da pista o ônibus pode atropelar a criança”, Caio falou: “eu já fui atropelado”. Todos falaram alguma coisa e o professor finalizou desejando um ano de 2010 bem legal. Em seguida, o professor pegou um bambolê e colocou-o na cabeça e perguntou se havia alguma coisa dentro do bambolê. Ele conversou sobre o que está dentro e o que está fora, contou quantos bambolês estavam com as crianças e distribuiu para que elas brincassem do jeito que quisessem (momento livre). O professor advertiu: “só não pode bater nos colegas e destruir o brinquedo”. As crianças rodam no braço e tentam rodar na cintura; os meninos correm uns atrás dos outros para laçar o colega; as meninas equilibram colocando na cabeça, jogam como se fossem

roda e brincam de diferentes maneiras. Passados cinco minutos o professor chama as crianças e diz: “gostei porque vocês não bateram no colega, e eu vi vocês equilibrando o bambolê. Agora vamos dirigir o ônibus”. As crianças saíram correndo livremente pelo pátio como se estivessem dirigindo o ônibus, o professor pediu para parar e perguntou para onde eles estavam indo. Quando todos falaram, ele disse para continuar a viagem. Depois parou porque uma criança disse que ia colocar gasolina. (Diário de campo 11.01.2010).

Incentivar as crianças a imaginar e a “fazer de conta” tem relevância para o desenvolvimento das mesmas. “A capacidade de representar objetos e eventos é a principal característica do estágio pré-operacional (dos 2 aos 7 anos)” (WADSWORTH, 2003 p.65).

Piaget (2007) discute os tipos de representação (imitação diferida, jogo simbólico, desenho, imagem mental e a linguagem falada). Para este autor, o jogo simbólico ou faz-de-conta, presente na descrição do diário de campo desta pesquisa, exerce a função de assimilação ao eu, isto é, sua função é satisfazer o eu pela transformação do real ao encontro de seus desejos e necessidades. Suas elucidações sobre o jogo simbólico apresentam implicações para o desenvolvimento da autonomia, pois enfatizam que as regras para as crianças nessa faixa etária ainda são exteriores a seu eu e que a assimilação do real deva ser desprovida de coações e sanções. Vejamos:

Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, ao passo que a imitação (quando constitui fim em si mesma) é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é equilíbrio entre assimilação e acomodação. (PIAGET, 2007, p. 57)

As atividades de recreação contrastavam com aquelas propostas pela professora Maria que eram repetitivas e mecânicas. Assim, a atividade de recreação refletia a proposta pedagógica que oficialmente fundamenta os trabalhos da escola. A prática educativa do professor de recreação era diferente daquela que caracteriza a educação tradicional, que tem o professor como o centro, exercendo controle absoluto sobre as ações a serem desenvolvidas e

sobre o saber a ser transmitido às crianças. A recreação permitiu que as crianças imaginassem, criassem, experimentassem e vivenciassem com o grupo as múltiplas experiências proporcionadas por essa atividade. Assim sendo, podemos dizer que esse tipo de atividade reflete a concepção de criança e de Educação Infantil explicitada na proposta que norteia a prática da escola.

Vejamos outro episódio que mostra atividades que incluíam o faz de conta e o trabalho em grupo.

Continuaram correndo, agora o professor pede que as crianças imaginem que bambolê se transforma em mar, todos foram para dentro do mar. Depois o professor chama as crianças para ficarem um do lado do outro e pede para as crianças prestarem atenção ao comando: “podem correr fora do bambolê, quando eu disser dentro, todas as crianças devem olhar para mim para ver quantos dedos eu mostro. Se eu mostrar um dedo, deve entrar apenas uma criança no bambolê se eu mostrar dois dedos entram duas crianças num bambolê e assim sucessivamente”. Quando o professor mostrou três dedos, formou-se um trio de meninos num bambolê e outro trio de meninas em outro, Caio ficou sozinho num bambolê, e duas meninas em outro. O professor foi discutir com eles como deveria ser para que formasse outro conjunto com três crianças e perguntou se Caio poderia ir para o conjunto onde as duas meninas estavam. Marcos respondeu: “não pode porque se não ele vira mulherzinha”. Então o professor disse: “quer dizer Marcos que se você ficar com as meninas você vira menina?” Ele ficou rindo, aí o professor disse: “vamos trocar aqui Marcos, vem pra cá e a Suzeana vai para lá” e colocou Marcos no conjunto onde só tinha meninas e perguntou: “você virou mulherzinha?” Marcos rindo disse que não. Mesmo com esse exemplo Caio não quis ir para o bambolê onde havia duas meninas. Continuando a atividade eles formaram grupos com quatro crianças e depois com cinco crianças. E para encerrar correram com o bambolê de um pé só. Depois o professor mandou as crianças beberem água e quando voltaram pediu para eles deitarem no chão e ficou conversando com eles sobre praia. As crianças relataram que já tinham visto tubarão, uns comentaram que já tinham quase se afogado. Suzeana pede para falar e outra criança falou na frente dela. O professor disse: “espere, ela pediu pra falar primeiro vamos ouvir”. E ele deu espaço para eles falarem e depois os levou até sua sala. Pediu para elas formarem uma fila e para abrir os braços e imaginar que era um avião e assim foram para a sala. (Diário de campo 11.01.2010)

Como observado, tanto a atividade de recreação quanto a de biblioteca incentivavam o trabalho em grupo. Para Piaget (1994) o trabalho em grupo contribui para reduzir o egocentrismo espontâneo das crianças e para o desenvolvimento moral. Ele afirma que:

... o método de trabalho em grupos consiste em deixar as crianças prosseguir sua pesquisa em comum, seja em “equipes” organizadas, seja simplesmente à vontade, por aproximações espontâneas. A escola tradicional, cujo ideal se

tornou, pouco a pouco, preparar para os exames e para os concursos mais que para a própria vida, viu-se obrigada a confinar a criança num trabalho estritamente individual: a classe ouve em comum, mas os alunos executam seus deveres cada um por si. Este processo, que contribui, mais que todas as situações familiares, para reforçar o egocentrismo espontâneo da criança, apresenta-se como contrário às exigências mais claras do desenvolvimento intelectual e moral. É contra este estado de coisas que reage o trabalho em grupos: a cooperação é promovida ao nível de fator essencial do progresso intelectual. É inútil dizer, aliás, que esta inovação só tem algum valor na medida em que a iniciativa é deixada às crianças na condução mesma de seu trabalho: complemento da “atividade” individual (por oposição à repetição passiva que caracteriza o método livresco) a vida social só poderia ter sentido na escola, em função da renovação do próprio ensino. (P. 301).

Assim as atividades de recreação e biblioteca que incentivavam o trabalho em grupo, a interação entre crianças e adultos, estavam favorecendo o desenvolvimento da autonomia moral das crianças do Jardim II.

5.1.7 A Saída 10h50min

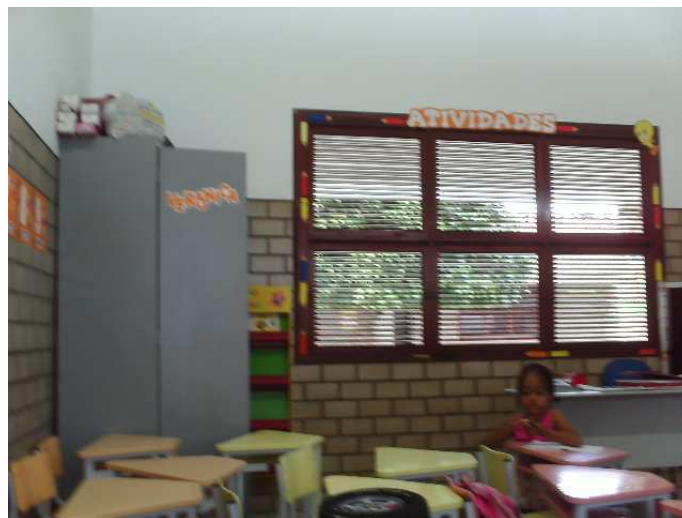


Foto 11: Criança do Jardim II organizando seu material para ir para casa.

No diário de campo registrei que o horário de saída préestabelecido pela escola não correspondia ao que de fato ocorria. Numa conversa informal com a diretora, ela me falou que o horário de chegada era 7h15min e de saída 11h15min. Em todas as observações, no entanto, verifiquei que os encaminhamentos para a saída se iniciavam às 10h50min, ou seja, neste tempo, com 25 minutos antes do horário oficial, as crianças já podiam sair. Em relação aos

outros tempos fixos, como a acolhida, lanche, recreio e descanso, ao comparar o horário fixado com o horário real, percebi pouca diferença nos minutos. Essa observação se faz necessária, uma vez que, nas descrições da rotina, o leitor poderá encontrar diferenças entre os horários descritos e os do quadro-síntese. Nesse quadro, respeitei os horários oficiais fixados pela instituição, já que a diferença era mínima, exceto o horário da saída. São estes os horários determinados pela escola Sonho e Fantasia: acolhida-7h15min; lanche-9h00min; recreio-9h30min e descanso-9h50min.

5.2 A PRESENÇA DA OCIOSIDADE

Enfocando ainda a distribuição dos tempos na Educação Infantil, Barbosa (2006) nos adverte de que o tempo não pode ser rígido, mecânico ou absoluto, nem acelerado demais ao ponto de incentivar as crianças pequenas a iniciar determinadas atividades cada vez mais cedo ou cada vez mais rápidas para adquirir maior número de habilidades a fim de preparar-se para o mercado. Segundo a autora, as escolas de Educação Infantil não podem se submeter a uma agenda de atividades adultas - como horário para informática, inglês, atividades esportivas, - no intuito de qualificação e competição para o trabalho.

Na programação da sala do Jardim II também foram observados alguns momentos em que as crianças ficavam ociosas. Os diferentes instantes que se sucediam durante a manhã seguiam uma mesma ordem todos os dias: acolhida, tempo ocioso, escrita da agenda, tempo ocioso, lanche, recreio, descanso, atividade dirigida pela professora, tempo ocioso. As crianças sempre esperavam um pouco menos no começo da manhã quando a professora normalmente só chegava uns dez a quinze minutos depois que elas já estavam na sala à sua espera e quando ela ia buscar sua água. Antes do lanche e da saída para suas casas, as crianças esperavam em torno de 30 minutos sentadas no chão. Parecia não haver uma preocupação em planejar os diferentes momentos, de modo a não haver ocasiões de longa espera.

Geralmente, os momentos durante os quais as crianças ficavam ociosas eram depois da acolhida, pois a professora quase sempre chegava de dez a quinze minutos atrasada, no intervalo do lanche para o recreio, e depois do parque, quando terminavam a tarefa e ficavam sem fazer nada. Então, elas já pegavam suas mochilas e sentavam-se no chão perto da porta para esperar a hora de ir para casa. Essa conduta já fazia parte da rotina: antes do lanche, quem terminava a tarefa logo se sentava para esperar a hora de ir para o refeitório; depois do lanche, quando chegavam à sala, se já tivessem terminado a tarefa também deveriam sentar-se

perto da porta para esperar pelo recreio. Quando voltavam do recreio, quem terminava a tarefa ia sentar-se perto da porta para esperar o momento de ir para casa:

A primeira criança que terminou de escrever às 8h32min guarda a agenda na mochila e vai sentar perto da porta para esperar a hora do lanche e quem vai terminando senta atrás de quem já está esperando a hora do lanche. Todos saem para o lanche às 8h58min. (Diário de campo 06.01.2010).

Depois da merenda, as crianças que já tinham terminado sua tarefa e não tinham trazido lanche de casa, foram sentar perto da porta para esperarem a sineta tocar para o recreio. (Diário de campo 22.02.2010).

As 10h38min as crianças começaram a terminar suas tarefas e mostrar para a professora e ela diz: “agora guardem as coisas e sentem para esperar ir para casa”. (Diário de campo 01.03.2010).

Resumindo, cada período de espera consumia em torno de 15 a 30 minutos. Vale ressaltar que, nas últimas observações, percebi que a professora tentava preencher esse tempo ocioso, oferecendo às crianças massa de modelar ou pequenos blocos.

Espera e ociosidades não foram encontradas somente neste trabalho. A pesquisa de Andrade (2002) revelou que a rotina do cenário pesquisado era marcada por momentos de espera e ociosidade. Segundo a autora, as atividades indicadas na rotina da creche não ocupavam o tempo de permanência das crianças na mesma, pois das dez horas de funcionamento da instituição em mais de 40% desse tempo não havia nenhuma atividade prescrita no roteiro da rotina. Assim o tempo era preenchido por esperas e esperas ociosas e disciplinadas. A autora ainda relata que nestes momentos o objetivo das professoras parecia ser o de impedir que as crianças fizessem outra coisa que não fosse esperar. Quem não sabia esperar tinha que aprender. Considero muito grave a denúncia feita nesta referida pesquisa, a qual afirma que, para ensinar as crianças a esperar, as professoras utilizavam os castigos morais e físicos e as repreensões. Constatou-se a não consideração dos desejos da criança, a indiferença ao choro, o desrespeito às suas necessidades, gritos e ameaças das professoras.

Vale ressaltar que Andrade (2002) chama atenção para as características do atendimento nessa creche comunitária. Ela relata que as crianças assim como os adultos que fazem parte dessa instituição são vítimas do descaso pelo Poder Público que mantém a creche funcionando mesmo dessa forma. Os sentimentos, cansaço, necessidades, direitos, tanto das crianças quanto das professoras não tem sido alvo de preocupação desses poderes. Assim,

tanto as professoras como as crianças têm que se adaptar à rotina da creche nesse modelo disciplinador, dominante e modelados que torna os indivíduos obedientes e submissos. A mesma autora sugere ser urgente que os órgãos competentes ensajem às pessoas que lá trabalham, momentos sistemáticos de reflexão sobre o que e como realizam o seu trabalho.

Em minha pesquisa, o tempo ocioso de espera também foi encontrado. E, mesmo implicitamente, a professora demonstrou ter consciência de que esse tempo poderia ser otimizado, uma vez que ela própria distribuía massas de modelar ou blocos para as crianças passarem o tempo. Esses episódios de oferecer algo à criança nos tempos ociosos começaram a ser observados após a primeira semana de observação. Essa atitude demonstra que a professora percebe que as crianças poderiam fazer alguma coisa nesse momento ou reconhece sua omissão em não planejar atividades mais elaboradas nas quais as crianças possam brincar, desenvolver sua imaginação, desenvolver sua curiosidade ou expressar-se.

Apesar de a rotina da sala não permitir as crianças atividades diversificadas em que elas pudessem escolher o que fazer, nos tempos de ociosidade elas criavam, cantavam, brincavam com as mãos, com os pés, com o corpo de várias maneiras (colocavam a perna para cima, balançavam a cabeça etc.). Em alguns momentos, a professora deixava-as livres, sem reclamar do barulho, mas em outros ela reclamava. Assim a referida professora apresentava uma atitude ambígua em relação às regras, isto é, não eram claras. Quando a professora reclamava do barulho, as crianças se continham, mas não deixavam de conversar com seu colega do lado.

Vale ressaltar que exigir o cumprimento das regras, como “fazer silêncio” em alguns momentos e em outros não, necessita de uma explicação por parte da professora para que as crianças tenham um sentimento de propriedade da regra e uma disposição para aplicá-las corretamente. Segundo De Vries e Zan (1998) “quando se sentem donas das regras, as crianças recorrem a elas quando elas são necessárias ou quando outros não as obedecem”. (P.150).

O estabelecimento de regras representa uma clara oportunidade para que as crianças exercitem sua autonomia, pois como essas autoras explicam; ao envolvê-las na elaboração das regras, o professor pode estar contribuindo para o desenvolvimento da autonomia uma vez que, o ambiente passa a ser permeado pelo o respeito mútuo e desta forma, adultos e crianças praticam a auto-regulagem e a cooperação.

Quando a professora reclamava do barulho, as crianças continuavam a conversar com seu colega num tom de voz mais baixo, na tentativa de obedecer à solicitação da professora.

Esse era um dos momentos em que as crianças não cumpriam exatamente o que havia sido proposto e se expressavam espontaneamente:

Enquanto estão na fila esperando, as crianças mais uma vez conversavam, sorriam, pegavam algo do cesto do lixo (uma capa de caderno) que ficava próximo a elas e começavam a brincar. Mas a professora nesse momento as repreendia para elas ficarem caladas e quietas. Elas continuavam a conversar: “você disse que era meu amigo”, a outra diz: “todo mundo é amigo, oi amigão” e assim conversam vários assuntos: desenhos animados, cantavam músicas natalinas. (Diário de campo 01.03.2010).

Enquanto esperam as crianças criam brincadeiras; algumas começam a correr na sala e a professora pede para elas sentarem. Marcos continuava a correr e a professora mais uma vez chamava sua atenção, então ele sentou. Enquanto as crianças brincavam umas com as outras, Leo ficou isolado num canto da sala só observando, depois ele se aproximou dos meninos que estavam tentando tirar a etiqueta que estava na sandália de Caio. Suzeana estava brincando sozinha com um pequeno carrinho de plástico, Natali e Raissa brincavam com uns bonecos. (Diário de campo 22.02.2010).

O fato demonstra que a infância tem sua cultura própria e mesmo ficando ociosas, as crianças são capazes de romper com uma rotina que não leva em conta a imprevisibilidade e o inesperado. Nesses momentos, as crianças atuavam como protagonistas, ao ponto de modificar o cenário que era organizado para vivências únicas.

Para Gouveia (2008), “a criança tem uma produção simbólica diferenciada. Mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma peculiaridade, advinda de seu lugar no mundo social”. (P.111). Ao interagir com o adulto, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade. Assim, essa autora considera que a criança tem um papel ativo em seu processo de socialização e que, pelas interações sociais, significa e interpreta o mundo em suas ações. Isso significa dizer que “existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis, que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil”. (P. 111)

Para Sarmiento (2004), a questão central na definição da cultura infantil é a interpretação da autonomia de tal produção. Na sala observada, as crianças criavam suas brincadeiras, mesmo que a professora não sugerisse ou ensinasse algo para elas realizarem nesses momentos de espera. As crianças simplesmente brincavam de formas diferentes. Assim, em interações com as crianças e com os adultos, meninos e meninas revelam a cultura em que se inserem, fazendo-o de modo distinto da cultura adulta, que “veicula formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (2004,

p. 111). As ações de brincar das crianças, enquanto esperavam, expressavam, além de sua própria cultura, a necessidade de mais momentos em que pudessem socializar suas criações e suas diversas expressões.

5.3 DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES NO TEMPO

Ainda falando sobre as atividades e no intuito de garantir a todas as crianças uma participação ativa na elaboração das noções de tempo e espaço, Barbosa e Horn (2001) sugerem a organização das atividades no tempo e a organização das atividades no espaço. São exemplos de atividades organizadas no tempo: atividades diversificadas para livre escolha; atividades opcionais; atividades coordenadas pelo adulto e atividades realizadas coletivamente pelas crianças. Para essas autoras, o dia a dia de uma escola infantil deve prever momentos diferenciados, é necessário que as atividades permitam experiências múltiplas que possibilitem às crianças criar, experimentar, imaginar e desenvolver diferentes linguagens, além de possibilitar a interação com outras pessoas.

Como se pode observar, as atividades sugeridas por essas autoras incluem atividades coletivas, individuais ou em pequenos grupos e que devem ser programadas para atender às reais necessidades das crianças. Como já comentado, na instituição pesquisada, as atividades eram sempre as mesmas, enfatizando muito a escrita. A escrita da agenda e as atividades de Matemática relacionadas com a escrita dos numerais eram realizadas a partir de cópia do quadro. As crianças não podiam conversar com os colegas para não atrapalhá-los nem desconcentrá-los.

Constatei que na classe do Jardim II não eram desenvolvidos trabalhos com projetos. Vale ressaltar que a Proposta Pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Fortaleza inclui em suas diretrizes o trabalho com projetos. Esse documento ressalta que trabalhar com projeto pode ser considerado uma das muitas formas de organização da prática pedagógica que contempla a concepção de criança como sujeitos de direitos, ativos e competentes, que permite a interação e colaboração sistemática com base na escuta, no diálogo e na negociação entre os sujeitos envolvidos, além de representar a oportunidade de permitir a experimentação e a investigação.

Para Barbosa e Horn (2008), todo projeto é um ato intencional, realizado em situação social, significando que todas as ações planejadas têm uma intenção real que devem ser significativas para a vida das crianças e de todos os envolvidos. Assim sendo, o trabalho com

projetos é a alternativa para diversificar as atividades propostas para essas crianças do Jardim II e contribuir para todos os aspectos do desenvolvimento.

Por meio dos projetos, as crianças teriam a oportunidade de aprender saberes sobre as pessoas, os objetos, os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, sobre o mundo; de constituir competências para trabalhar em equipe e cooperar, para utilizar instrumentos científicos de observações e coleta; de desenvolver sua capacidade de construir relações, de imaginar, de explicar e de pesquisar. (FORMOSINHO, 2002).

Outra atividade não observada da sala do Jardim II foi a brincadeira. Vale ressaltar que as poucas atividades de massa de modelar e de blocos oferecidos às crianças em alguns momentos tinham o objetivo aparente de preencher o tempo ocioso. A brincadeira, no seu sentido mais amplo parecia não ser considerada tão importante e talvez por isso a rotina não englobasse nem um tempo específico nem um espaço destinado a elas. Este fato indica que as brincadeiras não eram compreendidas como fonte de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças. Vejamos no diário de campo:

Suzeana que estava brincando com a massinha disse para Mateus: “olha o que eu fiz uma rede” e ele vai dar atenção para ela. E a professora fala: “ei Mateus você já terminou para estar brincando?”.

Susana diz: “tia o Lauro estava brincando com a borracha aí quebrou a ponta. Lauro diz: eu estava apagando aqui oh! Não estava brincando não. A professora diz: “tá certo não tem nada não, mas não fique brincando com a borracha senão quebra mesmo”.

Durante a atividade de escrever no caderno os números que vem antes e depois, Guto diz: “tia, Marcos fica só pegando na minha mochila, então a professora fala: “Marcos deixa de brincadeira é por isso que você faz tudo errado porque você não se concentra, fica só brincando”. (Diário de campo 13.01.2010).

A brincadeira é um direito da criança previsto na Lei. “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esporte e divertir-se”. (Artigo 16, Inciso IV do ECA). O brincar é uma linguagem própria da criança. Quando brinca, ela experimenta, inventa, realiza descobertas, desenvolve habilidades como a curiosidade, a concentração, a criatividade e a autoconfiança.

Durante as observações pude perceber que, mesmo sem o incentivo da professora, as crianças interagem tanto com os colegas quanto com os objetos que estavam em sua volta. Desta forma, durante essas interações, elas aprenderam a conviver com os outros, desenvolveram seu aspecto emocional e afetivo bem como sua capacidade intelectual físico-

motora. A importância das brincadeiras como atividade para as crianças é discutida por Piaget (1978), Vygotsky (1996) e Wallon (1941).

Para Vygotsky (1994):

No brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (P. 134).

Caracterizando o brincar da criança como imaginação em ação, Vygotsky (1994) elege a situação imaginária como um dos elementos fundamentais das brincadeiras e jogos. Para ele, o brinquedo que admite uma situação imaginária também comporta uma regra relacionada com o que está sendo representado. Assim, quando a criança brinca de médico, busca agir de modo muito próximo daquele que observou nos médicos do contexto real. A criança cria e se submete às regras do jogo ao representar diferentes papéis. Assim, esse mesmo autor aponta que a brincadeira se configura como uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, à medida que fornece uma estrutura para mudanças das necessidades e da consciência.

Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY 1994, p. 135).

Piaget (1978) afirma que os jogos são essenciais na vida da criança. De início, há o jogo de exercício, aquele em que a criança repete determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. Em torno dos 2-3anos e 5-6 anos (fase pré-operatória), ocorrem os jogos simbólicos, que satisfazem a necessidade da criança de não somente relembrar mentalmente o acontecido, mas também de executar a representação.

Em período posterior, surgem os jogos de regras, transmitidos socialmente e, por consequência, vão aumentando de importância de acordo com o progresso de

desenvolvimento social da criança. Para esse mesmo autor, o jogo constituiu-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças, quando jogam, assimilam e podem transformar a realidade. Os jogos não são apenas uma forma de desopressão ou entretenimento para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET 1978, p.160).

Wallon (1941) postula que o jogo é uma atividade espontânea da criança e, se imposta, deixa de ter o caráter voluntário. Ele comenta que o jogo é “antes de tudo, lazer e por isso se opõe à atividade séria que é o trabalho. Mas este contraste não pode existir para a criança, que ainda não trabalha e para quem o jogo constitui toda a atividade”. (P.76). Ao classificar os jogos, esse mesmo autor apresenta quatro categorias: os jogos funcionais, de ficção, de aquisição e de fabricação.

Os jogos funcionais se caracterizam por movimentos simples de exploração do corpo, como, por exemplo, tocar os objetos, produzir ruídos ou sons, agitar os dedos, estender pernas e braços. A criança descobre o prazer de executar as funções que a evolução da motricidade lhe possibilita e sente necessidade de por em ação as novas aquisições. Quando a criança percebe os efeitos agradáveis e interessantes obtidos nas suas ações gestuais, como, por exemplo, ouvir o som de sua voz ao gritar, sua tendência é procurar o prazer, repetindo suas ações. Esta atividade lúdica identifica-se com a “lei do efeito”.

Os jogos de ficção são atividades lúdicas caracterizadas pela ênfase no faz-de-conta, na presença da situação imaginária. Esta surge com o aparecimento da representação e a criança assume papéis presentes no seu contexto social, brincando de “imitar adultos”, “casinha”, “escolinha” etc. Nos jogos de aquisição, “todo olhos, todo ouvidos” (P. 76), como descreve Wallon, as crianças se empenham para compreender, conhecer, imitar canções, gestos, sons, imagens e histórias. Finalmente, nos jogos de fabricação, a criança se diverte com atividades manuais de criar, combinar, juntar e transformar objetos. Nesse tipo de jogo, observam-se muitas vezes os de ficção e aquisição (WALLON, 1941).

Wallon (1941) ressalta que as etapas do desenvolvimento da criança são marcadas “pela exploração de atividades que, por algum tempo, parecem absorvê-la quase totalmente e das quais a criança não se cansa de tirar todos os efeitos possíveis”. (P. 79). Ele explica:

Alguns jogos aos quais a colaboração entre crianças ou a tradição deram uma forma bem definida, poderiam servir de testes. De idade para idade, eles assinalam o aparecimento das mais diversas funções. Funções sensório-motoras, com as suas provas de destreza, de precisão, de rapidez, mas também de classificação intelectual e de reação diferenciada como *pigeon-vole*. Funções de articulação, de memória verbal e de enumeração como essas *cantilenas* ou pequenas fórmulas que as criancinhas aprendem umas com as outras com tanta avidez. Ou ainda funções de sociabilidade, nos jogos que opõem equipes, clãs, bandos, nos quais os papéis são distribuídos tendo em vista a colaboração mais eficaz para a vitória comum sobre o adversário. (WALLON, 1941 p. 79).

Vale ressaltar a importância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pré-escolares, e, portanto, esta constatação não poderia deixar de ser considerada por essa ou outra instituição de Educação Infantil.

Outra questão que suscito é que na própria proposta pedagógica que a professora tem em mãos há um capítulo só sobre a brincadeira. Esse documento enfatiza a importância da brincadeira em consonância com os estudiosos sociointeracionistas e ressalta que o adulto, na figura do professor na instituição de Educação Infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Então, os adultos envolvidos na educação dessas crianças da classe do Jardim II deveriam organizar essa estrutura, por meio da oferta de objetos, fantasias, brinquedos ou jogos e delimitando os espaços e os tempos para brincar. Infelizmente este fato não se configura como uma realidade na classe pesquisada.

Constatei durante as atividades realizadas, tanto pela professora Maria quanto pelos professores da recreação e da biblioteca que, quando as crianças deveriam sair ou entrar em alguma sala, esses professores as organizavam em filas. No trabalho de Horn(2004), algumas professoras alegavam que as filas eram necessárias, porque as crianças não conseguiam se organizar: ficavam empurrando, brincavam de luta, se batiam, ainda não sabiam andar em grupo sem se bater e a porta da sala é estreita, impedindo que todas as crianças entrassem ao mesmo tempo. Para essa mesma autora, a formação de filas se insere em uma prática conservadora. Ela sugere que as filas são necessárias em algumas circunstâncias, como, por exemplo, na prevenção de acidentes, e para evitar que as crianças se dispersem. No entanto em um cenário cercado e por onde só transitam os profissionais que trabalham no local, como

era o caso da instituição pesquisada por ela, as filas tornavam-se desnecessárias, porque o ambiente era seguro.

Nesse sentido, as inúmeras filas formadas com a turma do Jardim II (fila para acolhida, para se direcionar até a sala de aula, para lavar as mãos, fila para o lanche, para o recreio, fila para ir embora) seriam desnecessárias, uma vez que o espaço percorrido para elas se deslocarem de uma sala para outra não oferecia nenhum risco de acidente, além de ser largo.

As filas representam para Foucault (1999) outro forte elemento disciplinar. Para ele, a posição que alguém ocupa numa classificação se torna a unidade. “A disciplina, é a arte de dispor em fila”. (P. 172). A organização por fileiras define a forma de repartição dos estudantes. Portanto, para esse mesmo autor a repartição segundo a idade, aptidão, desempenho, comportamento, mostram um movimento eterno onde um substitui o outro num espaço serial:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seu desempenho, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 1999).

Dentro dessa perspectiva disciplinar e arbitrária, as filas constituem uma regra comum que as tornam habitualmente coercivas para as crianças. Quando o professor compreende que determinada regra é importante, ele deve descobrir como apresentá-la à classe de tal modo que as crianças também percebam sua necessidade; somente assim as crianças poderão internalizá-la, fato que favorecerá o desenvolvimento da autonomia moral. Para De Vries e Zan (1998) “ocasionalmente, os professores impõem regras específicas sem refletirem se realmente são necessárias ou se são apenas como as coisas sempre foram feitas”.

Desta forma essas autoras advertem:

É importante manter as regras em perspectiva. Na visão construtivista, as regras não são apenas um meio para se adquirir uma organização da sala de

aula. Embora sirvam a esta função, as regras são também um fim em si mesmas. As experiências das crianças no estabelecimento de regras satisfazem objetivos desenvolvimentais. Em nível prático, esperamos convencer o leitor de que as regras feitas pelas crianças são mais poderosas do que as regras já prontas, entregues sem discussões. (DE VRIES E ZAN 1998, p. 139).

Para ajudar a criar um ambiente sócio-moral cooperativo e romper com a insegurança que muitos professores sentem em permitir a participação das crianças no processo de elaboração das regras, por considerarem que elas não são capazes de estabelecê-las, De Vries e Zan (1998) destacam dez diretrizes para a condução de discussões sobre o estabelecimento de regras: 1. Evite a palavra regra já de início; 2. Conduza as discussões sobre o estabelecimento de regras como uma resposta a uma necessidade ou problema específico; 3. Saliente as razões para as regras; 4. Aceite as ideias, palavras e organização das crianças; 5. Guie as crianças para regras sem “não”; 6. Não dite as regras para as crianças; 7. Cultive a atitude de que as regras podem ser mudadas; 8. Quando as crianças sugerem regras inaceitáveis, responda com persuasão e explicação; 9. Desenvolva um procedimento pelo qual todos possam concordar com as regras. 10. Saliente que os professores também devem seguir regras.

Retomando as discussões sobre as atividades gerais da rotina dentro da sala do Jardim II e tentando resumir sua repercussão na autonomia moral das crianças, constata-se que, a maior parte do tempo em que as crianças estavam dentro da sala era destinada às tarefas de escrita da agenda do dia, de palavras ou números. As crianças não tinham a oportunidade de escolher e engajar-se em outros tipos de atividades, seja em grupos ou individuais, tais como jogos, brincadeiras de faz-de-conta, atividades de leitura, pinturas com diferentes tintas, atividades com músicas e danças, entre outras e, portanto, não manifestavam interesses nem expressavam opiniões. Fazendo uma síntese, as atividades não instigavam o raciocínio da criança, não estimulavam a criatividade nem favoreciam o desenvolvimento da cooperação e do respeito mútuo. As atividades realizadas fora da sala e com outros professores durante a rotina da semana pareciam ser mais envolventes, pois as crianças participavam ativamente da recreação e da biblioteca.

Podemos destacar que, na sala observada, pouco se investia na troca de ideias. A própria organização da sala dificultava essa troca: as mesas e cadeiras das crianças organizadas umas atrás das outras ocupavam a maior parte dos espaços, assim como a mesa e a cadeira da professora. Essa organização impõe que as crianças não se comuniquem com as outras crianças, pois devem ficar concentradas, olhando para frente, para poder copiar a tarefa

do quadro. Por outro lado, a própria professora não mantinha um diálogo constante com elas. Ela se direcionava as crianças somente para explicar as tarefas e não discutia outros assuntos. Enquanto as crianças faziam suas tarefas, ficava em sua mesa fazendo algo de caráter burocrático e só olhava para as crianças para chamar sua atenção, para exigir silêncio para poder terminar de realizar a tarefa proposta. Vejamos no diário de campo:

A professora começou o dia devolvendo a agenda às crianças para que elas abrissem na data do dia. Diz: “todo mundo já sabe qual é o mês? procurem aí”. Ela espera que todas achem a página do mês para depois procurarem e identificarem a página do dia da semana. Em seguida escreve a agenda: revisar as famílias estudadas; recreação; para casa atividade xerocada ASS:_____. Ela diz: “agora nós não vamos escrever a agenda; guardem dentro da carteira sem fechar que nós vamos já precisar dela”. “Vamos contar quantas meninas e meninos tem hoje”. “Agora vamos contar para ver se tem mais meninos ou meninas depois ver quanto dá todo mundo junto?” “E agora vamos ver aqui no nosso alfabeto a primeira consoante”. Quando as crianças identificaram as letras, ela escreveu a família do B. Em seguida perguntou às crianças quais as palavras começadas com Ba com Be, Bi, Bo, Bu. Todas as crianças participam ativamente. Em seguida trabalhou a família do D, do F e G, utilizando a mesma metodologia. Depois de explicar a tarefa, a professora senta na sua cadeira. Enquanto as crianças estão copiando a tarefa ou esperando na fila para irem para o lanche ou recreio, a professora está escrevendo algo em sua mesa e só se direciona às crianças para chamá-lhes atenção: “senta menino, pare de conversar”. (Diário de campo 09.02.2010)

Segundo De Vries e Zan (1998), numa sala de aula, o professor deve cooperar com as crianças, estimulando a apresentação de ideias sobre o que sabem além de facilitar a exploração, a experimentação, a investigação e a invenção. É necessário que o professor consulte frequentemente as crianças e seja companheiro e parceiro nas diferentes atividades a serem desenvolvidas com elas.

Na sala observada, as regras estabelecidas pela professora no começo do ano não estavam expostas e algumas sanções eram impostas às crianças quando desobedeciam à professora. Em alguns casos, a professora retirava a criança do grupo:

Quando voltou do recreio, depois do descanso, a professora pede para as crianças escreverem a agenda (10hs) e ela diz: “caprichem heim?” Caio conversava muito e a professora separou-o dos outros meninos, colocando-o sentado próximo à lousa. Caio continuou conversando e atrapalhando os colegas; então a professora pegou em seu braço para retirá-lo do lugar onde estava até o presente momento, mas ele resistiu. Então ela disse: “dá licença vamos sentar ali do outro lado”, e o conduziu para sentar do outro lado onde não tinha nenhuma criança. Então ele ficou quieto e em silêncio. (Diário de campo 03.03.2010)

Um tipo de sanção, denominada exclusão momentânea ou definitiva do próprio grupo, foi descrito por Piaget (1994). Para o autor, esse é um tipo de punição mais comum entre as crianças, pois, quando estão diante de um parceiro que trapaceou numa brincadeira, por exemplo, elas tendem a não brincar com ele novamente. Esse tipo de punição é utilizado também quando um adulto impede que a criança participe de passeio ou jogo, ao considerar inadequado seu comportamento. Assim sendo, a exclusão momentânea ou definitiva do próprio grupo significa que o elo social está momentaneamente rompido.

Sobre este mesmo tema, Kamii (1987), seguidora de Piaget, dá um exemplo de exclusão temporária ou permanente do grupo. Quando uma criança perturba um adulto à mesa do jantar, os pais dizem frequentemente: “você poderá ficar sem nos aborrecer, ou então ir para o seu quarto e fazer barulho”. Segundo essa autora, quando a criança decidir ficar quieta, terá a possibilidade de retornar ao grupo.

Em muitos episódios do diário de campo, percebi que a professora retirava a criança do lugar em que estava realizando alguma atividade, como por exemplo, retirava a criança de sua cadeira e a colocava sentada perto dela, quando esta não cumpria as regras estabelecidas. Da maneira como era conduzido este procedimento, difere da sanção por exclusão definitiva ou temporária do grupo, descrita por Kamii. Nos exemplos citados por essa autora, os adultos explicam à criança o motivo pelo qual está recebendo a sanção e informa que ela tem a possibilidade de tomar uma decisão. Diferentemente do acontecido na sala observada, a criança foi retirada do grupo sem saber ao certo o motivo pelo qual ela estava sendo punida e não teve opções. Nesse episódio, como a professora não respeitou a criança, constata-se que o mesmo não favoreceu o desenvolvimento do respeito mútuo. A autora ressalta:

Sempre que possível, deve-se dar às crianças a possibilidade de decidir quando ela poderá se comportar bastante bem para voltar ao grupo. Limites mecânicos de tempo servem apenas como punição e as crianças que cumprirem o tempo previsto muitas vezes sentem-se perfeitamente livres para cometer a mesma falta outra vez. (KAMII, 1987 p. 110).

Esse comentário aplica-se também a outro episódio retratado na sala do Jardim II. A criança conversava e a professora separava-a das demais para ela deixar de conversar. Quando a criança retornava ao lugar que ocupava antes, repetia a mesma ação.

Discutindo os tipos de sanções por reciprocidade, Kamii (1987) nos alerta de que “todos nós fomos punidos em criança, mas na medida em que também tivemos a possibilidade de coordenar nossos pontos de vista com os dos outros, tivemos a possibilidade

de tornar-nos mais autônomos” (P. 112). Podemos inferir que as crianças pré-escolares devem ser incentivadas a tomar decisões, considerando o ponto de vista dos outros. Ao receberem sanções, é necessário que compreendam o motivo destas e que sejam encorajadas a considerar e respeitar o outro. Agindo assim, os educadores contribuirão para o desenvolvimento da autonomia moral da criança.

Vale ressaltar que, para Piaget (1994), existem dois tipos de sanções: as chamadas sanções expiatórias e as sanções por reciprocidade. O primeiro está relacionado com a coerção e com as regras de autoridade. O segundo relaciona-se com a cooperação e as regras de igualdade. De acordo com as histórias analisadas em seu livro “O Juízo moral na criança”, Piaget fornece alguns exemplos de sanções expiatórias: “não ir ao parque nem ao cinema, copiar cinquenta vezes uma poesia, privar a criança de seus brinquedos, dar-lhe umas palmadas ou submetê-las à condenação”. (PIAGET, 1994, p. 162). Esse autor destaca a importância da reciprocidade:

Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade. Não sendo mais a regra anteriormente, uma realidade imposta de fora, da qual o indivíduo poderia se furtar mas constituindo uma relação necessária entre o indivíduo e os seus próximos, basta tirar as conseqüências da violação desta regra, para que o indivíduo se sinta isolado e deseje, ele próprio, o restabelecimento das relações normais. (PIAGET, 1994, p. 162)

Constratando com a rotina da Escola Sonho e Fantasia, mencionou-se a rotina proposta pelo currículo “High Scope³”, ressaltando que este pode efetivamente contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral da criança.

Com as crianças, a interação ao longo de toda a rotina diária acaba tornando-se mais flexíveis, embora também mais dirigida. Por exemplo, é mais difícil cumprir com rigor o tempo que se previa empregar em cada momento e deve haver, então uma maior flexibilidade. E, também, um maior direcionamento, á medida que nesta idade as crianças são, necessariamente, menos autônomas. De qualquer forma, a autonomia foi sempre fomentada. Tinha acesso direto aos materiais, expunham os seus trabalhos, sempre foram convidadas a tomar decisões, dar sugestões, refletir para resolver seus problemas, fazer sozinhas aquilo que podiam ou pedir colaboração aos seus

³ É um modelo curricular de qualidade para a Educação Infantil, identificado pelo Projeto Infância: contextualização de modelos de qualidade. Esse projeto de pesquisa e intervenção é coordenado por Júlia Formosinho, e conta com a participação de docentes pesquisadores do centro de formação de professores e de educadores da escola infantil da universidade do Minho. O projeto procura identificar modelos de qualidade para a Educação Infantil e adaptar esses modelos ao contexto português. (ZABALZA, 1998)

colegas e a oferecer, por sua vez, o seu próprio apoio quando fosse necessário (aprenderam isto tão bem que, às vezes, chegavam a se bater porque queriam auxiliar e ajudar, inclusive, aqueles que não estavam muito interessados na ajuda). (VASCONCELOS 1998, p.180).

A estruturação da rotina diária proposta por esse modelo inclui os seguintes tempos:

- Acolhida – 15 a 20 minutos
- Planejamento – 15 a 20 minutos
- Tempo de trabalho – 45 a 60 minutos
- Tempo de revisão (reflexão) - 15 a 20 minutos
- Almoço
- Trabalho de pequeno grupo - 15 a 20 minutos
- Trabalho em roda (grande grupo) -10 a 15 minutos
- Recreio – 15 a 20 minutos.

Essa rotina possui os mesmos componentes todos os dias que ocorrem sempre na mesma sequência, incluindo os processos de planejar – fazer – revisar. Oferece também oportunidades para atividades individuais, atividades de grande grupo e de pequeno grupo e possibilita a interação criança/criança, criança/adulto, permitindo ainda à criança expor as suas intenções, colocá-las em prática e realizar reflexões sobre as atividades desenvolvidas (LINO, 1998).

Segundo Formosinho (1998) a estrutura do modelo curricular High/Scope, foi pensada para buscar a autonomia da criança, contemplando desta forma a finalidade proposta por Piaget para a Educação Infantil. Assim ao discutir este currículo, a autora descreve que a organização da rotina pelo adulto está orientada para robustecer a segurança e a independência infantil. Ela assegura que:

A criança internaliza a sequência da rotina e, assim, pode organizar o seu tempo e as suas atividades de forma mais independente. Lembra-se também que se precisa de tempo suficiente para cada segmento da rotina de tal forma que isso permita às crianças acabar independentemente os seus planos de trabalho. O fato de que o educador (a) as faça lembrar que o tempo está chegando ao fim é uma chamada a auto-organização.

A rotina comporta o trabalho individual, a tomada de decisões individuais, a possibilidade de chegar a realizações individuais mesmo que, logicamente sejam apoiadas. Inclui também atividades em pequenos grupos e em grande grupo visando a potencializar a interação e a cooperação que permitam processos auto-reguladores da existência de um eu autônomo e da aceitação do outro. (FORMOSINHO, 1998, p. 154 e 155).

O modelo High/Scope, então, estabelece uma rotina diária que permite à criança o estabelecimento de sua autonomia.

5.4 ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E MATERIAIS



Foto 12: O espaço e alguns materiais da sala de aula do Jardim II

No espaço da sala do Jardim II, estão fixados nas paredes os numerais de 0 a 9 com suas respectivas quantidades de elementos em forma de conjunto, ou seja, para cada numeral, uma florzinha desenhada dentro do conjunto; o alfabeto em letras maiúsculas e para cada letra uma palavra e um desenho correspondente; a palavra calendário (esse espaço estava vazio, embora a palavra estivesse indicando que ali haveria o calendário). Havia também um espelho perto da porta de entrada da sala e logo em frente ao espelho, o cesto do lixo. Em seguida, estavam alguns trabalhos das crianças presos por um prendedor de roupa em frente à janela da sala e na parede, existia uma pequena prateleira onde estava escrito “Cantinho da Leitura” com um livrinho apenas.

Dentro da sala ainda, estão dispostas as cadeiras e mesinhas de várias cores (rosa, amarelo, azul e verde), que são dispostas em filas, uma mesa e cadeira para a professora, três armários, um com o nome da professora Maria, e os outros com o nome da professora que trabalha à tarde. Em cima desses armários, havia sacos fechados de brinquedos novos. Havia ainda uma prateleira com blocos, jogos e outros brinquedos.

Esse espaço, da forma como estava organizado, pouco atraía o interesse das crianças para explorá-los. Por exemplo, o “Cantinho da Leitura”, localizado próximo ao armário da professora, ficava escondido quando ela deixava a porta do armário aberto e nele apenas um

livro podia ser encontrado. Além disto, era difícil para as crianças chegarem até esse cantinho, pois havia mesas e cadeiras espalhadas pelo meio, dificultando a passagem.

Para Carvalho e Rubiano (1995), a organização dos espaços da sala de aula exerce influência sobre todos os que dele se utilizam, uma vez que determina a maneira como crianças e professores sentem, pensam e se comportam. Neste sentido, considera-se o ambiente físico parte integrante de um bom manejo do ensino em uma sala de atividade escolar. Essas mesmas autoras, baseadas em David & Weinstein (1987), ressaltam que os ambientes feitos para crianças deveriam atender a cinco funções relacionadas ao desenvolvimento infantil: promover a identidade pessoal, o desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança e, finalmente, oferecer oportunidades para contato social e privacidade.

A sala do Jardim II não privilegiava essas funções, uma vez que sua organização só permitia às crianças escutar a professora, observar as escritas na lousa e realizar as tarefas propostas pela professora individualmente em suas cadeiras.

O espaço mais amplo da escola utilizado pelas crianças era o pátio coberto e onde elas também brincavam durante o recreio. Para Basedas, Huguete e Solé (1999), o pátio é um lugar muito importante porque pode favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-afetivo. É um ambiente onde as crianças podem ter um contato mais direto com a natureza e com outros elementos do meio físico e natural. Na pré-escola observada, o pátio era utilizado exclusivamente para a acolhida, a recreação e para as festas que se realizavam. No pátio, elas corriam, pulavam, deitavam-se e sentavam-se.

Essas autoras enfatizam que, frequentemente, deparamos com instituições que não consideram o potencial do pátio e o aproveitam somente como um espaço a mais para as crianças correrem e se descontraírem. Elas relatam que, mesmo sendo essa uma de suas funções, é necessário que o pátio seja usado também como um espaço para propor experiências diversas: lá se pode observar o céu, as árvores, as plantas, os insetos, as formigas, fazer jogos de motricidade ao ar livre, brincar com água, experimentar o vento, a chuva, o frio, o calor, além de jogar e brincar com outros grupos de crianças.

Vale ressaltar que o professor de Educação Física da instituição utilizava o pátio exatamente para esse fim: jogos de motricidade e brincadeiras com os outros grupos de crianças. Próximo ao pátio, havia um espaço coberto, onde algumas crianças menores de cinco anos brincavam com areia, bem como um escorregador e outro brinquedo para subir. Observei que as crianças do Jardim II, quando estavam nesses espaços, exploravam apenas os brinquedos; não se sentavam para brincar na areia; preferiam brincar no parquinho. E em

nenhum momento a professora propôs uma atividade nesse espaço que envolvesse a utilização da areia.

A sala media aproximadamente 25,12m². Tornava-se pequena, pois estava programada para receber 20 crianças, embora geralmente estivessem presentes apenas 13. As cadeiras e mesas individuais ocupavam muito espaço e dificultavam a realização de atividades na roda de conversa e em grupos. De acordo com a proposta pedagógica disponível aos profissionais desta instituição, os espaços devem ser organizados de forma a constituírem um ambiente estimulante, seguro e aconchegante.

Para Hohmann, Banet e Weikart (1995), o espaço deve ser construído, levando em consideração o número de metros por criança, determinado nos requisitos exigidos pelas autoridades locais. Os parâmetros básicos de Infra Estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) recomendam 1,50m² por criança. Assim sendo, a sala de aula em estudo não atende esse requisito, uma vez que, para atender as 20 crianças, a área total da sala deveria ser de 30m² em lugar de 25,12m².

Pude observar, também, que esses espaços não estavam bem organizados, como propõem os autores citados neste trabalho. Eles são relativamente pequenos, o que dificulta a locomoção das crianças e a elaboração de várias aprendizagens sem a intervenção direta da professora. Na maioria das vezes, quando a professora propunha uma atividade em dupla, ela ficava o tempo todo organizando as crianças para que elas pudessem trabalhar sem atrapalhar a outra dupla. Frequentemente, as crianças reclamavam porque ficavam incomodadas pela falta de espaço para realizar a tarefa proposta. Elas diziam: “oh vai mais pra lá”, “olha professora ela pisou na minha tarefa”, “ele tá me atrapalhando”.

Os Parâmetros Básicos de Infra Estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) reconhecem que

Salas amplas para crianças de até 6 anos podem oferecer possibilidade de compartimentalização, criando “nichos” que podem ser usados para diferentes atividades. O espaço poderia se caracterizar pela multiplicidade de ambientes, pelos desníveis de piso, pela variedade dos pés-direitos, da luz, das cores e pela possibilidade de usar painéis e panôs, fugindo sempre que possível das salas cartesianas. Pisos e paredes seriam, ao mesmo tempo, elementos concretos de arquitetura e construção, de ensino e de brinquedo. Com relação às aberturas, estas podem ter também tamanhos e alturas diversas, promovendo um interessante jogo de luz e sombra, ao mesmo tempo que estimulam a curiosidade a partir de diferentes enquadramentos do mundo externo. (BRASIL, 2006 p. 30).

Outra dificuldade relacionada ao espaço da sala de aula era a temperatura. Embora a sala possuísse uma abertura lateral, como se fosse um jardim de inverno, a presença de um só ventilador não era suficiente para resolver o problema do calor. A ventilação era pouquíssima e todos reclamavam. Autores como Bassedas, Huguet e Solé (1999) destacam a importância dos espaços serem arejados, pois compreendem que as crianças necessitam de espaços abertos, iluminados, arejados e limpos, para que elas se sintam à vontade. Um espaço muito pequeno, pouco iluminado, sem aconchego provavelmente causará nas crianças apatia, agressividade, nervosismo e sensação de incômodo.

Senti também nesses espaços um odor muito forte de esgoto. Todos os dias sentíamos esse cheiro desagradável. A professora explicou que é em razão de um canal que passa nos arredores da escola e que o mau cheiro aumenta em tempo de chuva porque esse canal de esgoto tende a ficar mais sujo. Autores como Barbosa e Horn (2001) destacam ainda que, ao pensarmos na organização dos espaços, podemos pensar também nos odores. Como exemplo, elas citam o cheiro das crianças, o cheiro das flores, o cheiro dos brinquedos, o cheiro dos temperos da cozinha etc. No espaço observado, não encontrei odores agradáveis, a não ser o das crianças. Embora o odor do esgoto não seja agradável, as crianças e profissionais que participam desta escola já aprenderam a conviver com ele, pois não foram registradas grandes reclamações com relação ao mau cheiro.

Na sala do Jardim II, observei algumas iniciativas relativas à organização dos espaços em cantinhos ainda que de forma muito rudimentar. Havia um pequeno espaço escrito: “Cantinho da Leitura”, mas esse espaço não era explorado e a professora também não incentivava sua utilização. As crianças não se direcionavam a ele, pois só havia um livro exposto, como já comentado anteriormente. Levanto a hipótese de que em razão da existência da biblioteca, a professora não se interessava por reativar o único cantinho dessa sala. A ausência de outros cantinhos, também, dificultava a diversificação das atividades. Muitos autores afirmam que a organização dos espaços em cantinhos contribui para promover oportunidades de contato social, de exploração e de expressão de sentimentos.

Como sugerem as autoras Barbosa e Horn (2001), a organização da sala pode ser realizada em diferentes cantos, porém, é necessário verificar as possibilidades do espaço físico real, cuidando para que o ambiente não fique demasiadamente dividido, sem lugar para atividades de movimento amplo. O espaço físico é usado como apoio às atividades escolares e deve ser organizado atendendo às demandas da escola, do planejamento e das crianças. A organização da sala normalmente costuma ter “cantos” das bonecas, do desenho, das fantasias, dos materiais para brincar. Na sala observada só se poderia organizar esses “cantos”

se a sala passasse por uma pequena reforma e organização. A questão, todavia é muito mais complexa e se relaciona com as concepções da professora acerca do que é infância, quais as funções da Educação Infantil e qual o seu papel dentro dessa instituição. Relaciona-se também com o conhecimento da professora sobre a importância da organização do espaço.

Se a professora Maria estivesse atenta à importância desta organização, ela poderia retirar todas as cadeiras e mesas que não eram utilizadas, pois como mencionei anteriormente a frequência era de aproximadamente 13 crianças. Portanto, reorganizando o ambiente, seria possível propor diversas atividades tornando a rotina mais rica e variada.

Quanto à organização das atividades no espaço, Barbosa e Horn (2001) enfatizam que devemos levar em consideração o fato de que todo ambiente é um conjunto de sons e palavras, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida, gostos e toques. Desta forma, as atividades propostas devem possibilitar às crianças o acesso a todos esses elementos, para que elas se tornem capazes de observar, categorizar, propor e escolher. Por exemplo: o espaço do repouso deve conter camas, colchonetes, cadeiras de balanço, móveis e uma estrutura de casinha ou castelo para incitar a imaginação e para separar a área da sala de atividades da sala de dormir. Quanto aos sons e palavras, recomenda-se a criação de um ambiente sonoro em que sejam propostos sons fracos e fortes para a criança aprender a ouvir e a usar palavras. Em relação ao tocar, o espaço deve possibilitar à criança sentir a água, a areia, a madeira, a pedra etc., e também tocar o próprio corpo.

A decoração da sala não atraía a atenção das crianças, pois as paredes eram cobertas até a metade por azulejos marrons, e a outra metade pintada de branco. As cores não tinham brilho e a pintura da parede do jardim de inverno estava estragada. Nas paredes, observei como decoração para enfeitá-las, letras e numerais de e.v.a., além da palavra calendário, um desenho de uma joaninha e um sol. No armário da professora, estavam afixados seu nome e uma flor também de e.v.a. O mobiliário da sala, exceto as cadeiras e mesas das crianças, era antigo e inadequado para uma sala de Educação Infantil.

Alguns comentários sobre as cores são descritos nos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituição de Educação Infantil (2006). Segundo esses parâmetros, as cores têm importância fundamental para os ambientes da Educação Infantil, pois podem ser também um instrumento eficaz de comunicação visual, identificando ambientes e setores, além de desenvolver um papel estimulante ao desenvolvimento infantil:

Os diferentes ambientes e setores da edificação das UEIs requerem tratamentos diferenciados. Como regra geral, nos espaços em que é

necessária maior concentração, como as salas de atividades e a biblioteca, por exemplo, devem ser evitadas as cores quentes, mais fortes e excitantes, destinando essas cores para elementos e detalhes da construção. Nesses ambientes recomenda-se o emprego de tons mais suaves, em nuances pastéis, como o verde, o bege, o marfim para as paredes e o branco para o teto. Já nos ambientes de recreação e vivências, as cores primárias, em tons mais fortes, podem ser usadas para enfatizar o caráter lúdico, marcando setores de atividades e destacando-se na paisagem natural. As salas de atividades podem ser pintadas em cores diferentes de acordo com a idade do grupo que cada uma abriga, criando um sentido de apropriação e identidade para a criança. (BRASIL, 2006 p. 31).

Para Bassedas, Huguet e Solé (1999), não se deve pensar somente em decorar a escola ou a sala à última moda, mas é muito importante cuidar dos aspectos do espaço físico. Portanto, não se trata apenas de uma combinação de cores, mas da criação de um lugar acolhedor, vivo, que possa ser alterado de acordo com as necessidades. Nesse sentido, o mobiliário, os papéis de parede, as almofadas, podem criar um lugar vivo. Ao decorar os espaços, faz-se necessário também colocar-se no lugar da criança, ver com os olhos de criança, decorar pensando nas crianças.

Para Horn (2004), não basta à criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é necessário que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intensamente. É na relação com o ambiente que o indivíduo assume determinadas ações. No que se refere à promoção da autonomia moral, a sala deve ser organizada considerando inicialmente a atitude de respeito do professor pelas crianças e seus interesses, sentimentos, valores e ideias. Vale ressaltar também que essa organização precisa estar voltada para a interação com colegas e para o exercício de responsabilidades. Além disto, as atividades propostas devem incentivar a experimentação e a cooperação entre os componentes do grupo. (DE VRIES E ZAN, 1998).

Após a análise dos dados, constatei que os tipos de relações que se estabeleciam na organização da rotina (espaço, tempo, atividades e materiais) desta sala não contribuía para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças.

Um aspecto da rotina que dificultava a promoção da autonomia na classe do Jardim II era a inexistência de áreas diversificadas ou “cantos” como área de dramatização, de jogos, blocos, de leitura, entre outros. Essas áreas possibilitam à criança escolher, experimentar, vivenciar e decidir o que fazer e podem oferecer às crianças diferentes materiais e objetos. Assim sendo, torna-se possível a interação das crianças, além da motivação para manipular, criar e imaginar. Ao escolher determinado “canto”, a criança faz uma opção, toma decisões,

organiza e realiza atividades, além de ser possível encontrar opções e soluções para as diferentes ações. Segundo Arribas (2004), desta forma, cada “canto” serve para potencializar a autonomia das crianças.

Segundo esse mesmo autor, a organização dos “cantinhos” na sala de aula influencia a qualidade pedagógica do trabalho, facilita encontros, estimula a cooperação entre as crianças, garante-lhes a possibilidade de pensar e demonstrar as próprias convicções e de estabelecer regras.

Para Formosinho (1998), por meio das diversas áreas, a criança tem a possibilidade de vivenciar e experimentar diferentes papéis sociais, relações sociais e estilos de interações:

Assim, tome-se como exemplo uma aula organizada com os seguintes espaços: área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área do consultório médico, a área da escrita. Essa sala permite que a criança tenha uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. Concretizando, a criança que se aproxima da área da casa sente-se imersa na vida familiar, através da perspectiva de mãe de família, irmã ou dona. E essa é uma imersão no cotidiano através da experimentação de um papel social. É uma imersão na célula social básica – a família- nos seus papéis e nas suas relações interpessoais específicas. A outra criança que vai para o canto das construções fica imersa na realidade através de papéis: de carpinteiro ou de construtor civil. Está imersa no mundo das profissões e, portanto, também tem a experiência dos papéis sociais e relações interpessoais específicas de outro âmbito. Quem leva a filha ao médico está imerso não apenas no mundo de outras profissões, mas também no mundo dos serviços sociais de apoio aos indivíduos e famílias. Quem vai para o canto da escrita entra em uma instituição social importantíssima - a escola e antecipa experiências que podem fasciná-la ou apavorá-la. (FORMOSINHO, 1998, p. 155)

Os dados apontam que a professora Maria ainda não atentou para a organização e estruturação do espaço, de acordo com os modelos pedagógicos atuais que traduzem as reais dimensões de uma Educação Infantil de qualidade promovedora de sujeitos autônomos:

... o ambiente tem um papel ativo no desenvolvimento infantil. A criança atua sobre o meio interpretando-o e essa atuação é que contribui para a construção do conhecimento através dos processos de assimilação e acomodação. Nas salas de aula que adotam este modelo educativo, o espaço está projetado para o auto-ensino e a aprendizagem por descobrimento. Os materiais e espaços são variados e a sua utilização é flexível, já que devem aumentar a exploração e o descobrimento autônomos. (FORNEIRO, 1998, p. 250)

A professora não organizava o espaço, de forma que as crianças pudessem ver-se umas as outras, e não fomentava as conversas, estimulando as crianças a falar, e promovendo o respeito pela fala de cada uma. Parecia não compreender que pelas falas, poderia conhecer melhor cada criança e observar quais seriam os temas de interesse destas.

Forneiro (1998) ressalta a importância da organização dos espaços em função das atividades:

Parece óbvio que o espaço deve estar organizado, em primeiro lugar, em função da atividade que será desenvolvida no mesmo. A atividade é, sem dúvida, o elemento que condiciona mais claramente a estrutura do espaço. De fato, quando designamos os espaços de uma sala de aula, fazemo-lo quase sempre em função das atividades: canto do jogo simbólico, canto da atividade gráfica, canto das artes, canto dos jogos de construção, etc. (p. 255)

Vale ressaltar que a organização dos espaços se relaciona com o uso do tempo, dos materiais, com a realização das atividades vivenciadas pelas crianças e com as relações que se estabelecem nos ambientes educativos. Portanto, os profissionais de qualquer instituição de Educação Infantil devem compreender que a organização do cotidiano das crianças é fundamental para que a estruturação espaciotemporal tenha significado. Assim sendo, faz-se necessário conhecer as especificidades de cada elemento constitutivo da rotina, sem deixar de considerar seu contexto sociocultural.

Os materiais utilizados para a realização das tarefas citadas eram resumidos em lápis, borracha, caderno e lápis de cor. Como as atividades propostas, os materiais não eram diversificados. Quando as crianças utilizavam massas de modelar e blocos, constatei que a quantidade era insuficiente para proporcionar às crianças um momento maior de interação, criação e descontração com seus colegas, exceto na atividade de recreação em que o professor diversificava bem os materiais: bola, corda, bambolês etc. Ao brincar com a massa de modelar, cada criança ficava com um pedacinho que era insuficiente para a criação de objetos. Os blocos também eram poucos para possibilitar construções. Observei que, embora esses materiais oferecidos pela professora não fossem variados, havia outros guardados no armário da professora, como bonecas, carros e outros brinquedos novos que ela não oferecia às crianças. Durante a observação, presenciei a entrega de brinquedos novos para as meninas (fogão e panelinhas).

Os materiais devem estar atrelados às diferentes atividades e áreas e, portanto, se as atividades precisam ser diferenciadas para contemplar as várias dimensões do

desenvolvimento, são necessários materiais, diversificados e polivalentes. Eles devem ser apropriados para organizar os espaços educativos e ao mesmo tempo, permitir que as crianças tenham inúmeras possibilidades de ações. Assim, não basta apenas que a professora tenha acesso a esses materiais; é preciso que as crianças também tenham oportunidade de utilizá-los. Se a professora não oferecer às crianças e não permitir que elas usufruam desses materiais, é inútil tê-los em sala. Horn (2004) ressalta:

Essas interações têm relação com a organização e com a oferta de jogos e materiais às crianças, sendo o critério fundamental dessa seleção o desafio que o material traz. Em termos de espaço, não basta colocar jogos na prateleira e organizar cantos temáticos nas salas de aula. É muito mais do que isso. É perceber que jogos desafiam as crianças; é pensar em como, onde e quando o educador deve interferir junto às crianças e jogar pelo menos algumas vezes com eles. É poder imitar o outro, conforme o conceito vygotskiano de imitação, ou seja, a criança não copiará apenas o que o adulto lhe mostrou, mas reconstituirá sua ação a partir do modelo evidenciado. (P. 60).

Os materiais expostos na sala, como alguns blocos e brinquedos que estavam no alcance das crianças, só eram utilizados com a autorização da professora. Quando a professora permitia que elas usassem esse material, determinava que tipo de blocos as crianças deveriam pegar. Outros materiais, como lápis, borracha, lápis de cor, massa de modelar e cadernos, eram guardados pela professora em seu armário e as crianças só os utilizavam com sua autorização. Quanto ao mobiliário da sala, como cadeiras e mesas individuais usadas pelas crianças, eram arrumados umas atrás das outras, dificultando a troca de ideias entre as crianças. Assim sendo, as crianças tinham poucas oportunidades de interagir tanto com seus colegas quanto com os objetos que não eram variados nem atrativos para elas.

Para favorecer a capacidade de se conduzir, bem como a autonomia moral da criança, tanto o mobiliário como os materiais devem estar acessíveis de modo que elas possam usá-los sozinhas. Isso permitirá ao professor maior liberdade para trabalhar com grupos pequenos, atender às crianças individualmente ou até mesmo oferecer-lhes ajuda quando necessário. Além de favorecer o desenvolvimento autônomo da criança, essa organização dos materiais e dos mobiliários permitirá ao professor observar as ações do grupo de crianças nas diferentes áreas (FORNEIRO, 1998).

Havia alguns materiais que poderiam estar disponíveis para as crianças utilizarem como brinquedos, mas estes eram guardados em armários envelhecidos, levemente amassados. Outra questão sobre os materiais destacada por Forneiro (1998) é que eles devem

garantir total segurança, não representando, pois riscos para as crianças. Assim, o mobiliário necessita ser estável, sem arestas que possam produzir cortes ou quedas, oferecendo, pois, a garantia quanto à salubridade e higiene.

A maneira como a professora conduzia as ações durante a rotina diária também não favoreciam o desenvolvimento da autonomia moral. Portanto, é necessário que as ações pedagógicas sejam repensadas, pois se verifica uma total discrepância em relação ao que é sugerido pela Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. As atividades propostas pela professora enfatizavam apenas a preparação das crianças para o Ensino Fundamental, não refletindo, pois, a referida proposta:

A escuta da criança e o reconhecimento de suas características, necessidades, capacidades e direitos são imprescindíveis ao planejamento e execução das rotinas que o professor desenvolverá junto às crianças. Considerando que é principalmente por meio dessas rotinas consistentes, mas nunca rígidas, que o professor irá ajudar as crianças a construir as bases de todas as suas aprendizagens, é muito importante que para planejá-las, ele estude, peça ajuda aos colegas mais experientes e observe bem a turma e cada criança pela qual é responsável. (FORTALEZA, 2009, p. 33).

Para Forneiro (1998) uma sala de aula de Educação Infantil deve conter materiais de todos os tipos e condições, de alta qualidade, descartáveis, construídos, de todas as formas e tamanhos. Os materiais constituem uma condição básica para que a sala seja transformada em um cenário muito estimulante, capaz de sugerir e facilitar múltiplas possibilidades de ação. Com relação ao tipo de materiais, esse mesmo autor destaca três aspectos: a variedade, a segurança e a organização.

A variedade de materiais está relacionada com a sua capacidade para estimular, “provocar” um determinado tipo de atividades. Normalmente os materiais condicionam muito, já que as crianças costumam usá-los de modo muito diversificado. É freqüente observar como os blocos lógicos e até as régua transformam-se em caminhões e estradas ou em material de carga. De qualquer forma, a professora deve saber que a forma como preenche o espaço de materiais e o tipo de materiais que deixa à disposição das crianças irá condicionar as iniciativas das mesmas. A segurança característica dos materiais com os quais trabalhamos. Devemos contar com materiais que não representam riscos à segurança das crianças. A organização. Já que é um dos nossos objetivos básicos é potencializar a autonomia das crianças, ou seja, que possam trabalhar sozinhas, os materiais devem estar organizados de tal forma que favoreçam a sua utilização autônoma. (FORNEIRO, 1998 p. 247, 248).

Quando Hohmann, Banet e Weikart (1995) sugerem diferentes áreas para arrumar o espaço da sala, também citam inúmeros materiais que podem ser disponibilizados em cada área. Por exemplo, na área de blocos: grandes blocos ocos, rampa e tábuas, blocos simples de variadas formas e tamanhos, blocos de cartão, blocos revestidos de pano ou papel feito de caixas de sapato ou embalagens de leite; lençóis velhos, cobertores, colchas, caixas grandes e pequenas, corda e fotografias de construções feitas por crianças. Na área da casa: bonecas, animais de pano, forno, batedeira, recipiente para fazer pipoca, camas de boneca, vassoura, caixote de lixo, roupas de cerimônia – chapéus, sapatos, vestidos, jóias, lenço de pescoço, gravatas, botas, relógios; telefones, mesa e cadeiras pequenas, espelho, tábua de passar, ferro etc.

Os materiais sugeridos para a área de expressão plástica são: papel de vários tamanhos, texturas e cores, tinta de têmpera, goma líquida para pintura digital, cavaletes, frascos com tampas para guardar tintas, papel de jornal, esponjas, toalha de papel, escovas de dente, aventais, furador de papel, cola instantânea, cola para borracha, fitas adesivas, elástico, tesouras, agulhas e linhas, arames etc. Para a área de música, as autoras sugerem: gira-disco, gravador e fitas, microfone, três triângulos de tamanhos diferentes, tambores, xilofone de madeira, sinos etc.

Em sua pesquisa sobre as rotinas na Educação Infantil, Barbosa (2006) observou diferenças em termos de materiais disponíveis para as crianças nas três instituições investigadas. Sua observação revelou que os materiais se referem à proposta pedagógica das creches e pré-escolas e permitiram que ela levantasse a hipótese da relação entre as classes sociais atendidas e o tipo de material oferecido. Em uma das escolas (creche pública brasileira), ela constatou uma escassez de materiais muito grande: havia poucos móveis, poucos brinquedos e jogos. Em outra escola pública, também brasileira, existiam vários materiais, mas estavam mal conservados.

Já na terceira escola (dinamarquesa), além da quantidade de materiais expostos no ambiente, havia materiais transitórios, vinculados a momentos do ano, a projetos de trabalhos desenvolvidos e às necessidades específicas das crianças. Vale salientar que, além da quantidade de materiais presentes no ambiente, esses materiais foram organizados conjuntamente pelos adultos e pelas crianças, estando acessíveis a todos os usuários. Os materiais, portanto, são elementos essenciais na organização das rotinas. A autora ressalta:

Os materiais, portanto, são elementos essenciais na organização das rotinas. Sua existência, sua variedade e sua exploração são fatos que levam a criar alternativas em termos de atividades para os grupos. Como variar as formas de simbolização pictórica se apenas existem giz de cera e canetas hidrográficas na sala? Como se pode fazer uma escultura grande, com papelão, e pintá-la com pequenos vidros de tinta têmpera e pincéis pequenos e redondos? A existência de um amplo repertório de materiais escolhidos pelos educadores, adequados às crianças, é um elemento que pode ampliar a variedade das atividades das rotinas, dar tranquilidade ao educador para poder criar novas ações e não repeti-las, fazer com que as crianças possam estar mais envolvidas nas suas ações, realizando brincadeiras coletivas e individuais. (BARBOSA, 2006, P. 164)

Ainda sobre os materiais, Forneiro (1998) destaca que, quanto ao tipo de mobiliário, deve-se levar em consideração alguns aspectos, tais como:

A leveza: se é um mobiliário leve ou com rodinhas ou se, ao contrário, é um mobiliário pesado difícil de ser transportado. Isso condiciona em dois sentidos. Por um lado, condiciona o dinamismo - estaticismo da aula, já que o mobiliário pesado, difícil de ser transportado, atua como elemento fixo, impedindo a fácil transformação da sala de aula e tornando o espaço estático. Já o mobiliário leve ou com rodas transforma a sala de aula em um espaço dinâmico, pois é possível uma rápida e fácil transformação dos espaços para adequá-los a novas necessidades. Por outro lado, dispor de mobiliário leve contribui para aumentar a participação das crianças nas tarefas de definição e transformação do espaço, uma vez que elas mesmas podem ser capazes, em muitos casos, de transportar os móveis.

A polivalência: um mobiliário que, com pequenas transformações, possa ser utilizado com diferentes finalidades.

A funcionalidade: refere-se principalmente à sua adaptação às características específicas das crianças: ser acessíveis a elas, possibilitar a autonomia na sua utilização, não significar riscos (cair das cadeiras, tropeçar com mesas, biombos ou estantes, etc.). (P. 247).

Os materiais observados na sala do Jardim II não apresentaram essas características de leveza, polivalência e funcionalidade.

No que se refere à quantidade dos materiais, esse mesmo autor ressalta que não é tão importante que existam muitos materiais, desde que os existentes sejam suficientes para possibilitar um trabalho rico. “A carência de materiais é tão negativa quanto o seu excesso”. (FORNEIRO, 1998, p. 248).

A partir das discussões até aqui levantadas, é possível traçar um resumo de algumas características sobre a rotina executada na classe do Jardim II: ela é baseada no poder do adulto e na submissão da criança, não é flexível e apresenta sempre uma mesma sequência de

ações. Essas características muito se assemelham à descrição que Barbosa (2006) fez em sua pesquisa sobre rotinas nas instituições de Educação Infantil:

...elas operam com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar as ordens moral e formal – acentuando seus esforços na ordem moral – afinal, um dos principais papéis da escolarização inicial é o de transformar as crianças em alunos. Para desempenhar esse papel, as rotinas utilizam-se de rituais – cerimônias, castigos, imagem de condutas, caráter, modos valorizados de ser e proceder – que relacionam os indivíduos com a ordem social do grupo, criando repertório de ações compartilhadas com todos e que dá o sentimento de pertencimento e de coesão ao grupo. (p. 60)

Embora essa pesquisa não se proponha a intervir na realidade observada, foi necessária a descrição detalhada de todos os elementos da rotina para que se possa avaliar a influência dos mesmos sobre a autonomia moral das crianças.

6. CONCEPÇÕES DA PROFESSORA SOBRE ROTINA E AUTONOMIA



Foto 13: Criança do Jardim II concluindo a cópia da tarefa escrita na lousa.

As discussões deste capítulo estão relacionadas com a entrevista realizada com a professora do Jardim II e as observações realizadas na sala de atividades. O conhecimento das concepções da professora sobre criança, Educação Infantil, desenvolvimento e autonomia é fundamental para compreender os significados e os fundamentos das ações da referida professora, pois a prática de uma professora é reveladora de suas concepções.

Vale ressaltar, em primeiro lugar, que, desde a LDB (Lei 9394/96), há exigências relacionadas com a formação do professor de Educação Infantil. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil, após a LDB, a função docente antes exercida por qualquer profissional nesta etapa da Educação Básica, passou a ser responsabilidade de um professor com formação de nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitindo o nível médio, na modalidade normal, como a formação mínima para o exercício no magistério. Maria, a professora entrevistada, cumpre essas exigências.

As diretrizes ainda comentam que a LDB equiparou a carreira docente do professor de Educação Infantil a do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 instituiu o piso salarial nacional para professores da Educação Básica pública e estabeleceu um plano de carreira com todas as conquistas da categoria para os professores de Educação Infantil.

Em segundo lugar, podemos destacar o fato de que outras iniciativas também foram relevantes para a formação desse profissional. Na instância federal, está sendo desenvolvido

pelo MEC, Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação à Distância, o Proinfantil - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil em nível médio, modalidade Normal, para professores que trabalham em creches e pré-escolas públicas e privadas – filantrópicas e comunitárias e que não possuem a habilitação mínima exigida. O curso tem carga de 3.200 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 800 horas cada qual, com a duração de dois anos. Esse programa possui parceria com as universidades públicas (DCN/MEC).

No contexto estadual, destaca-se o PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa, do qual a professora Maria participa. Atualmente, aqui no Ceará, esse Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC apresenta como um de seus objetivos contribuir para a apropriação e ampliação, pelos formadores, dos temas/conteúdos propostos (dentre esses temas o das rotinas) no programa de formação continuada do eixo de Educação Infantil. Propõe também encaminhamentos para o avanço da implantação e implementação das políticas de Educação Infantil e propostas pedagógicas nos municípios participantes deste programa. Visa, portanto, contribuir para que todos os professores dos municípios participantes possam atuar de forma a garantir uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças.

Como ressalta Alves (2001), muitos professores de Educação Infantil veem-se diante de um obstáculo ou desafio: assimilar novos princípios norteadores das teorias pedagógicas mais debatidas atualmente e lidar com o saber da experiência que lhes permite se sentirem seguros na sua forma de desenvolver o processo ensino-aprendizagem. De acordo com a mesma autora, o desafio maior para o professor é repensar sua posição, mas essa mudança não acontece repentinamente.

Constatarei o fato nesta pesquisa. A professora Maria concluiu o curso superior e cursos de especializações voltados para a área; é atualmente aluna de mestrado em Ciência da Educação de outra universidade fora do Estado e participa de programas de formação continuada. Sua formação, ainda não resultou em uma mudança de concepções ou da prática escolar. O fato sugere que a participação nesses cursos não assegurou a aquisição de conhecimentos suficientes para uma mudança em sua prática. Por outro lado, não é possível fazer uma análise mais aprofundada ou afirmar que essa professora deveria re(avaliar) sua prática, baseada nos conhecimentos adquiridos nos cursos e programas de formação uma vez que, não constituiu objetivo deste trabalho buscar elementos para verificar quais os conteúdos e/ou conhecimentos trabalhados nesses cursos dos quais a professora participou.

Essas iniciativas da docente em se qualificar sugerem interesse em desempenhar com qualidade o papel de professora de Educação Infantil. No entanto, se existe mesmo esse

interesse, ele ainda não refletiu na sua prática, pois é caracterizada principalmente pela ausência de atividades diversificadas para crianças de cinco anos. Por outro lado, não se pode tecer considerações mais detalhadas sobre suas ações dentro da classe do Jardim II, ou diagnosticar quais os reais fatores que desencadeiam algumas inadequações, pois não foi analisado o contexto geral em que essa professora trabalha: se recorre a algum suporte teórico, quais os recursos que dispõe para tomar decisões ou se tem apoio para concretizar o seu fazer em sala.

Vale ressaltar que vários fatores influenciam a prática pedagógica de uma professora. Um desses fatores está relacionado à forma como ela trabalha, pois diz respeito ao modelo pedagógico adotado por ela. Para Forneiro (1998), os modelos pedagógicos constituem indicador claro da ideia educativa do profissional. Por sua vez, o modelo educativo implícito está relacionado com as concepções sobre ensino, a sua formação cultural e profissional e a sua experiência como docente. Este modelo educativo se manifesta, por exemplo, na forma como a professora organiza os espaços de sua sala de aula.

Quanto à experiência docente, ele comenta:

A experiência leva a pessoa a um tipo de inércia que, às vezes, é difícil interromper. Alguns professores (as) manifestam abertamente a sua boa disposição para introduzir mudanças na organização da sala de aula, mas confessam que os costumes com os quais estão habituados pesam muito e, além do mais, não se atrevem a romper com a segurança que isso lhes dá. Introduzir mudanças significa romper com o habitual e submergir na incerteza das coisas novas. Muitos professores (as) manifestam que gostariam de trabalhar com o método de cantos, mas têm medo de enfrentar as mudanças metodológicas que isso representa. (FORNEIRO p. 253, 254).

Para Hollanda (2007), a qualidade na Educação Infantil só poderá ser viabilizada por um profissional qualificado para atender à criança pequena em suas necessidades e em seus interesses específicos. Portanto, faz-se necessária uma formação profissional condizente com a responsabilidade da sua atuação na promoção do desenvolvimento integral da criança.

Assim o atual debate está voltado para a necessidade de uma formação inicial e continuada mais abrangente, no intuito de favorecer uma melhoria do atendimento educacional dedicado às crianças pequenas. Portanto, precisa-se de professores dispostos também a repensar a sua identidade.

Na pré-escola onde esta pesquisa foi realizada, assim como em muitas outras pré-escolas, as crianças quando se referem ao professor (a) o chamam de tia ou tio. Como ressalta

Sônia Kramer (2003), esses profissionais já estão bem acostumados a serem chamados de tia ou tio e por isso se esvaziam do caráter profissional da sua atuação. Desta forma, essa mesma autora adverte para o fato de que esses profissionais “precisam também se constituir como profissionais: professores e professoras não são tios como frequentemente são tratados no conhecido e já denunciado mecanismo de desvalorização, desqualificação e desprestígio”. (P. 11)

Dando continuidade ao estudo sobre a concepção da professora Maria acerca da rotina e autonomia, primeiramente indaguei como ela considerava a Educação Infantil, o papel do professor, das crianças e das famílias, para tentar entender seus posicionamentos e formas de atuar. Vale destacar que seu envolvimento com a Educação Infantil ocorreu por meio da prestação de concurso para a Prefeitura de Fortaleza. Embora já houvesse ensinado por três meses na Educação Infantil, seu trabalho com as crianças só se consolidou com sua entrada na pré-escola Sonho e Fantasia.

Antes de começar a ensinar crianças menores na Prefeitura de Fortaleza, estava trabalhando em uma escola particular com crianças da sexta série. Informou ainda que encontrou colegas que a ajudaram e por isso está lá até hoje. Assim faz seis anos que Maria trabalha nesta pré-escola.

Sobre o papel do professor, Maria assim se expressou:

É justamente buscar essa autonomia, buscar essa vontade de estudar, trazer a família para dentro da escola para poder conseguir que esse aluno não se perca no resto de sua vida escolar, então a Educação Infantil tem uma base muito grande.

Maria pontua que o papel do professor é buscar a autonomia. Preocupando-se em relacionar suas respostas ao tema central desta pesquisa, Maria considera que o professor também necessita ser autônomo. Ser um professor autônomo implica na vontade de estudar. Por meio de seu discurso, percebi que ela compreende que para oferecer à criança uma boa educação o professor precisa estar preparado, contar com sua família e garantir-lhe uma participação no contexto escolar. Segundo ela, estes fatores podem assegurar uma permanência da criança nos estudos, incentivando-a a não perder o interesse em aprender durante sua vida escolar.

Analisando ainda sua resposta, percebe-se que em momento algum a professora Maria comenta sobre a sensibilidade que os profissionais atuantes na Educação Infantil precisam ter. Para Edwards, Gandini, Forman (1999), o professor deve ter uma imagem das crianças como

protagonistas ativas e competentes que buscam a realização pelo diálogo, pela interação com outros, seja no convívio do grupo nas salas de aulas, ou seja, na comunidade. O professor às vezes trabalha dentro do grupo de crianças e ocasionalmente apenas em volta delas. O professor as estuda, proporciona ocasiões e compartilha as emoções intensificadas das crianças. O papel do professor é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem, ou, seja, ele deve ser alguém sensível à criança.

Para Formosinho (2000), “o papel dos professores de crianças pequenas é em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros”. (P.80). Desta forma, ela apresenta baseada em Katz e Goffin (1990), sete aspectos que diferenciam os professores que trabalham com a Educação Infantil dos demais:

...âmbito alargado do papel da educadora de infância que deve assumir responsabilidade pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentais, a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que revelam a vulnerabilidade da criança, o currículo integrado. (FORMOSINHO, 2000 p.86).

Quanto ao papel das crianças e das famílias, a professora Maria menciona:

O papel das crianças é justamente o que acabei de te dizer, de ter interesse na sala de aula e a família fazer com que esse aluno também goste de vir pra escola que queira aprender, que tenha objetivo final na vida que eu acho que a gente tem que começar desde o primeiro dia de aula. A gente tem que dizer e buscar essa autonomia e essa socialização para que a gente não tenha um mundo aí tão perdido cheio de gente cada um por si e Deus por todos; então a educação tanto pra família tem que partir desse princípio.

Em suas falas, a professora sempre se referia à criança como aluno. Podemos analisar essa questão de duas formas: sua concepção mostra que ela ainda não considera as especificidades das crianças, generalizando-as, ao chamá-las de alunos, ou as chama desta forma porque os profissionais da educação sempre o fizeram. Parece claro que para Maria o papel da criança é o de aprender.

De acordo com Sonia Kramer (2003), reduzir as crianças de zero a seis anos a alunos é ter uma visão de que é suficiente ensinar conteúdos. “Ao contrário, a prática pedagógica envolve conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidado e atenção, seriedade e riso” (P.

11). Esse assunto é discutido no 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 as Orientações Curriculares, que teve como consultora Maria Carmem Silveira Barbosa. Para essa autora, há uma diferenciação muito importante que distingue crianças de alunos. Muitas vezes essas palavras são usadas como sinônimas, uma vez que o lugar de criança é na escola. Barbosa (2009) destaca, porém, que ser aluno é apenas um dos papéis sociais desempenhado pelas crianças, papel que também pode ser desempenhado pelos jovens e adultos. É preciso lembrar que

Para ser aluno, na concepção que tem sido hegemônica nas práticas escolares, a criança precisa negar seu corpo, cuja multidimensionalidade precisa ser esquecida, ou propositadamente controlada. É como se fosse possível negar a presença viva, real e autêntica das crianças [que vivem através de pensamentos-palavras-corporeidade] e das interações sociais por elas estabelecidas. É mais do que evidente que essa visão de criança aluno torna-se inadequada na sociedade contemporânea. (BARBOSA 2009 p. 27).

Se para a professora o papel da criança é aprender, logicamente, está implícita para ela a ideia de que a escola seria o lugar para transmitir esses ensinamentos; no entanto, a pré-escola deve ir, além disso. Segundo Sonia Kramer (2003), é preciso assegurar o direito de brincar, criar, aprender, enfrentando os desafios de pensar a pré-escola como uma instância de formação cultural. Assim, é lançado o desafio de pensar as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

Na sala de atividades, a professora Maria enfatizava bem como as crianças deveriam fazer suas tarefas; ela as acompanhava e até apagava a tarefa das crianças se as considerasse mal feitas. Os relatos do diário de campo mostram essa atitude: Marcos foi o primeiro a terminar a tarefa. Ao mostrar para a professora, ela disse: “você está fazendo muito rápido; sua mãe não vai entender nada, eu vou apagar para você fazer de novo”. A criança balança a cabeça, concordando. Outro episódio também destaca a mesma situação:

À medida que as crianças falavam que tinham terminado a professora ia conferindo se elas escreveram corretamente. Gabriel já estava guardando seu material e a professora disse: “pode deixar aí Gabriel que eu ainda vou olhar o seu”. Algumas crianças não escreveram corretamente o nome e a professora apagava e pedia para elas escreverem novamente. (Diário de campo 02.03.2010).

Percebi que sua postura perante as crianças é a de ensiná-las a fazer a tarefa bem feita. Segundo Sônia Kramer (2003), não basta somente ensinar, “o cuidado, a atenção, as trocas, o acolhimento, as narrativas das histórias precisam estar presentes na Educação Infantil, assim como a circulação de saberes”. (P. 11). Para essa autora, a criança, para aprender, não precisa de um adulto somente para lhe transmitir saberes; é necessário que esse adulto possa mediar suas ações no brincar, na criação e formulação de ideias, enfrentando os desafios e lidando com os conflitos que fazem parte da dinâmica da vida da criança.

Como a professora mencionou que a Educação Infantil “é a base para todo o ensino”, ela acredita ser a responsável direta pela aprendizagem das crianças e essa aprendizagem inclui uma atenção especial às atividades de escrita. Isso justifica também o cuidado que ela tem para que as crianças escrevam corretamente.

Oliveira (1992) complementa dizendo que o professor tem a função de mediar a construção do conhecimento da criança, apoiá-la em diversas situações, expressar limites, organizar o espaço físico e as atividades, além de recriar a proposta pedagógica da pré-escola e dar suporte afetivo indispensável para a estruturação do grupo infantil.

Outro episódio na sala observada que demonstra ênfase na tarefa bem feita está descrito a seguir:

À medida que as crianças vão terminando suas tarefas, elas vão mostrando à professora que dá seu parecer de como está a tarefa das crianças individualmente, e aí ela vai apagando e pedindo para as crianças escreverem direito. (as crianças copiam do quadro. Ela apaga se os números estiverem espelhados, ou se as crianças esqueceram de escrever algum numeral ou escreveram todos juntos sem dar espaço); e diz: “se você estivesse concentrado você teria feito direito, se não conversasse muito você acertaria”. (Diário de campo 02.03.2010).

Quanto aos objetivos da Educação Infantil, a professora relata que:

A Educação Infantil como eu digo, que ela é sempre a base de todo ensino, então quando a gente vai fazer uma estrutura até numa casa se a gente não fizer um alicerce bem feito, as paredes realmente não vão ficar boas. Então a Educação Infantil na educação básica ela serve desse alicerce. Então ela serve de alicerce para toda a fase escolar que o aluno vai ter daqui pra frente. Então o objetivo principal dela é a autonomia da criança, porque a autonomia da criança vai seguir pro resto da vida dela. Então o objetivo principal que a gente, pelo menos eu como professora de Educação Infantil vou atrás é dessa autonomia esse interesse pelo ensino que hoje em dia os meninos não querem mais e tem que pegar isso desde a base.

A professora admite a importância da Educação Infantil, embora não consiga articular bem as ideias, enfocando como objetivo principal a autonomia das crianças. Esse aspecto é muito importante para o desenvolvimento da criança, no entanto, segundo a LDB, (9.394/96), em seu artigo 29, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Portanto, os profissionais da Educação Infantil deveriam conhecer o objetivo desta educação promulgada pela referida lei. Além disso, é de suma importância que o profissional da Educação Infantil compreenda também que para atingir o objetivo declarado por esta lei, é imprescindível uma prática que não dissocie o cuidar do educar.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu primeiro volume, deixam claros os objetivos gerais para essa etapa da Educação Básica. Neles está escrito que a “prática da Educação Infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades”. (P.63):

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL 1998, p. 63).

Em relação à autonomia, a professora Maria indica não compreender que, para desenvolvê-la a criança vai precisar interagir com seus pares, dar opiniões, ter oportunidade de escolher, de experimentar, expressar-se, refletir, edificar individualmente e em grupo. Na sua sala, o único momento em que as crianças trabalham em grupo é na atividade de pintura,

quando ela sugere que estas crianças fiquem em duplas para dividir os lápis de cor. Observei que essa iniciativa da professora decorria da pouca quantidade de lápis de cor, impossibilitando a distribuição de uma caixa contendo diversos lápis para cada criança. Assim, o trabalho em pequenos grupos é pouco incentivado. Podemos verificar melhor na descrição do diário de campo:

À medida que vão terminando mostram para a professora. A professora pede agora para eles pintarem. A primeira criança que terminou foi solicitada a pegar os lápis de cor no armário para pintar os desenhos de sua tarefa. Quando a segunda criança terminou, ela pediu para sentar perto do Marcos que já estava com os lápis de cor. Quando a outra criança terminou a professora novamente pediu que fosse buscar os lápis de cor em seu armário. Assim as crianças ficavam agrupadas em dupla para dividir os lápis. (Diário de campo 24.02.2010).

Quando terminaram de desenhar a professora pediu para pintar. Susana e Gabriel terminaram simultaneamente, então foram os primeiros a dividir os lápis de cor a pedido da professora. Quando Marcos terminou de desenhar ele pegou os lápis de cor e disse: “professora vou pintar com Caio viu?”. Pois Caio era o próximo a terminar a tarefa. (Diário de campo 01.03.2010).

Embora o trabalho em grupo não fosse muito incentivado pela professora, foi observado que as crianças naturalmente se agrupavam com seus colegas:

Quando terminam de escrever a agenda as 10horas e 05minutos elas recebem um pedaço de massinha, agora um pedaço maior e novo. As crianças vão se agrupando umas perto das outras para brincar com a massinha e cada uma modela diferentes objetos. A professora chega perto do grupinho que está com a massinha e diz: “oh pessoal façam silêncio que eu vou ali ao banheiro e ainda tem criança escrevendo a agenda”. (Diário de campo 28.01.2010).

Vale destacar o fato de que, em algumas tentativas de formar duplas, a professora enfrentava a dificuldade do espaço que não era organizado previamente ao ponto de possibilitar troca de ideias e cooperação mútua. Quando as crianças eram convidadas a ir para a roda de conversa no pequeno espaço livre que restava na sala, ficavam próximas demais umas das outras. Quando a professora sugeria formar duplas, o espaço era insuficiente para este tipo de organização. Vejamos:

...quando a professora chega, diz: “ei tá bom vamos ficar de dois em dois para montar os numerais de um a trinta”. Ficou um pouco apertado mas deu

para as crianças montarem os numerais. Enquanto as crianças montam de 1 a 30 a professora fica olhando as duplas e diz: “fica mais para aquele lado, para não atrapalhar o vizinho”. À medida que as crianças iam montando os numerais até trinta a professora dizia: “vão colocando os numerais abaixo para não atrapalhar os colegas vizinhos, façam assim oh como a Natália fez colocou todos num quadrado só”. (ela organizou 5 fileiras de 6 numerais). Ainda na atividade de montar os numerais a professora diz: “todo mundo que terminou fica bem quietinho para não desmanchar os números da dupla vizinha”. (Diário de campo 18.03.2010).

Com relação ao termo rotina, a professora afirma que esta é importante, mas a define sem muito conhecimento teórico sobre o assunto:

São as rotinas criadas na sala de aula para que a gente possa desenvolver um trabalho onde ou como da maneira melhor possível. Acho as rotinas importantes. Rotinas acho que é essencial na vida de todo mundo qualquer área, não é só quando a gente é pequeno pra gente ter uma vida mais organizada então para gente trabalhar organizado na sala de aula a gente precisa desta rotina pra gente ter uma vida adulta organizada a gente precisa criar rotina e se a gente não criar fica uma coisa muito frouxa aí a gente não consegue trabalhar direito.

Em seu discurso, revela a necessária organização diária para se poder trabalhar. Enfatiza que a rotina é tão importante que ultrapassa os muros da pré-escola. Assim, a organização da rotina diária é tão importante para as crianças quanto para os adultos. Analisando, no entanto, a prática da professora percebi que ela demonstrava desconhecer que o papel da rotina não é só dividir o tempo em atividades fixas, mas organizar toda a prática pedagógica, considerando não só as atividades e seus horários, mas também os espaços e os materiais. Percebe-se que suas ações têm coerência com seu discurso no qual associa a palavra rotina a uma sequência imutável de atividades.

De acordo com Barbosa (2006), a rotina deve manter certa regularidade na sequência, mas com flexibilidade de horários e alternância entre os diversos tipos de atividades. Além disto, a duração das atividades deve variar de acordo com os interesses e necessidades das crianças. A autora também estabelece diferença entre as atividades pedagógicas e as de higiene, repouso e alimentação.

Segundo Ab-Sáber (1963 apud Barbosa 2006), o planejamento diário deve ser realizado em conjunto com as crianças, pois, para a autora, a garantia do sucesso do trabalho em grupo é o planejamento das atividades, feito em conjunto com professores e crianças. Ela adverte para a noção de que as crianças inicialmente participam desse momento,

demonstrando dificuldades, mas pouco a pouco, com o trabalho diário, vão ampliando sua capacidade de planejar. A professora deverá orientá-las na escolha e na distribuição das atividades do dia.

Como já discutido nos capítulos anteriores, o incentivo para o trabalho em grupo deve ser incluído na rotina, pois propicia à criança a elaboração de sua autonomia uma vez que, elas podem expor intenções, fazer escolhas e tomar decisões, por exemplo, planejar em conjunto as atividades a serem desenvolvidas durante aquele dia.

Na sala da professora Maria, ela escrevia na lousa o que havia planejado para aquele dia. Era uma espécie de planejamento diário que ela fizera sozinha, sem consultar as crianças e escrevia na lousa para ser copiado. Esse era o momento da escrita da agenda pelas crianças. A agenda possuía um só formato. No canto da lousa, ela escrevia na posição vertical. Veja no quadro a seguir as agendas do dia.

Quadro 2. Exemplo da agenda do dia conforme escrito pela professora				
Agenda	Agenda	Agenda	Agenda	Agenda
1.Revisar os numerais até 20; 2.Para casa atividade xerocada; 3.ASS:_____	1.Revisar e estudar as vogais; 2.Para casa atividade xerocada; 3.ASS_____	1.História:a margarida friorenta; 2.Recreação; 3.Para casa-não tem atividade; 4.ASS:_____	1. Estudar a família do L; 2.Listagem de palavras com a letra L; 3.Para casa- pesquisa no caderno de desenho 4.ASS:_____	1.Antes e depois dos numerais até 20; 2.Biblioteca; 3.Para casa atividade xerocada; 4.ASS:_____.

Fonte: Pesquisa direta

Essas atividades eram realizadas nos intervalos entre a acolhida e o lanche e entre o recreio e a saída. As crianças algumas vezes reclamavam ao escrever a agenda:

A professora olha para Sofia e vê que ela não está escrevendo a agenda e diz: “Sofia bora Sofia”. Fiquei observando Sofia e percebi que ela passava a maior parte do tempo prestando atenção nos colegas que já tinham terminado, ao que estava em seu redor e ao que a professora estava falando com as outras crianças. Então olhava para lousa várias vezes, mas não escrevia nada, ficava roendo as unhas, olhando para o colega vizinho.

Demonstrava não querer escrever a agenda, mas não reclamava e não fazia cara feia, mas demorava a terminar. (Diário de campo 26.02.2010).

Nessas observações, constatei que as atividades incluídas pela professora na rotina da classe de certa forma obrigavam as crianças a sempre fazerem a mesma coisa, mesmo que elas estivessem cansadas. As crianças estavam tão habituadas com essas atividades que, embora cansadas e algumas vezes saturadas de escrever a agenda ou outras coisas, reclamavam em voz baixa, mas sempre as realizavam. Afinal de contas, era a única coisa proposta para elas fazerem. Em uma atividade de escrita dos numerais, uma criança reclamou: ...a professora diz: “quem terminou agora escreve de um até dez. Quem terminou, guarda as letrinhas e senta a mesa para escrever o nome completo”. Cristiane, ao sentar-se diz: “ai eu tô cansada”, mas continua a escrever seu nome. Aqui se destacam dois assuntos a serem discutidos em seguida: a conformidade das crianças e a predominância de um ambiente controlador.

Depois Caio começou a reclamar dizendo que a atividade estava demorando, perguntou se não estava na hora do lanche e falou “tá demorando oh” e saiu de sua cadeira e sentou na cadeira da professora e disse “eu sou o professor” e ficou lá até a professora perceber. Quando a professora olhou em sua direção, ele voltou para fazer sua tarefa. A professora disse: “agora vamos escrever a agenda” e depois entregou a agenda para as crianças abrirem e escreverem o que já estava no quadro. (Diário de campo 27.01.2010).

A conformação das crianças com relação ao que a professora propunha era facilmente detectada. Por várias vezes, notei as crianças fazerem tarefas para as quais não estavam dispostas. Na maioria das vezes, seus desejos eram reprimidos:

Caio terminou de escrever a agenda às 10h06min e mostrou à professora e foi guardar. Depois a professora mandou ele escolher um baldinho com blocos (a sala possui três baldinhos com três tipos de blocos diferentes). Caio de Oliveira perguntou: “ele vai brincar sozinho é?” (com vontade de ir brincar com ele). Expressou naquele momento que gostaria de deixar de escrever a agenda para poder brincar também). O Marcos disse: “eu vou já brincar com ele”, Lauro disse: “você não vai, você ainda não terminou”. Em seguida Sofia terminou, mostrou a agenda à professora e foi guardar seu material na mochila e também foi pegar outro baldinho com blocos. Então a professora disse: “não pegue outro baldinho, venha brincar com Caio” e mesmo não gostando da ideia ela foi. Com o passar do tempo cinco crianças dividem os blocos, fazem carrinhos, castelos e empilham de diferentes formas. Sofia percebe outro tipo de blocos e diz: “tia eu quero brincar com essas pecinhas aqui” e mostra para a professora. A professora diz: “não, sente” e Suzana insiste mostrando as pecinhas e ela diz: “oh Sofia é porque

estas pecinhas estão misturadas. Brinque com essas outras mesmas”. Então Sofia não insistiu mais e voltou a brincar com os outros blocos. (Diário de campo 03.03.2010).

A professora parecia não respeitar os desejos e necessidades das crianças, como se ela percebesse a rotina como algo a ser cumprido a todo rigor, imperando assim o adultocentrismo. Observei alguns momentos ricos em que as crianças interagem com seus pares. Se a professora estivesse atenta aos interesses e às necessidades das crianças, ela poderia tornar aqueles momentos estimulantes, instigantes e envolventes para as crianças; no entanto, sua preocupação era somente com as tarefas mecânicas e corriqueiras:

A professora chegou e todos correram para sentar. João trouxe um bichinho de brincadeira (aranha) e estava brincando com ele em cima da sua carteira. Então Natali falou: “é melhor você guardar porque você pode perder”. Ele continuou brincando e quando a professora se aproximou, ele guardou. Quando ela foi buscar sua água, ele continuou brincando despertando a curiosidade das outras crianças, pois era uma aranha que andava sozinha. Então se formou um grupo em torno dele. Quando Marcos a viu correu e disse “lá vem a tia”. As crianças voltaram para o seu lugar, mas era alarme falso e as crianças continuaram brincando. Cristiane estava chegando e Caio chamou-a para mostrar a novidade mas ela não deu atenção. Sabrina estava chegando e logo foi dizendo: “a tia tá ali fora ela já vem”, Caio disse: olha Sabrina tem uma aranha na tua cabeça, mas Sabrina estava preocupada com a vinda da professora e queria mesmo era ficar vigiando e não percebeu que os meninos estavam tentando assustá-la. Dirigiu-se a porta para olhar se a professora já vinha e ficava pra lá e pra cá até a professora chegar. Quando a professora chegou, Caio começou a falar quem tinham saído da sala. Ela disse: “eu sei eu vi, tá bom, fiquem calados prestem atenção na chamada”. E faz a chamada. Enquanto isso, as crianças continuam brincando com a aranha que João trouxe. A professora ao perceber diz: “quem tem brinquedo aí guarde tudo na bolsa; não guarde nas carteiras para não se atrapalhar”. Depois se direciona ao quadro para escrever a agenda: estudar a família do L; listagem de palavras com a letra L. (Diário de campo 04.03.2010).

Nesta descrição do diário de campo, destaca-se o fato de que, enquanto a professora estava na sala, observava-se uma atmosfera calma e silenciosa, mas, quando ela saía da sala, de repente, as crianças corriam, conversavam e brincavam. Era grande a animação.

A professora solicita que as crianças sentem no chão para começar uma atividade, mas é interrompida por outra professora que vem chamá-la para atender uma mãe. Então a professora diz: “fiquem aí que eu vou atender uma mãe volto já, não façam bagunça”. Algumas crianças ficam na janela vigiando se ela vem, outras ficam gritando. Suzeana pede silêncio e diz: “lá vem a tia”, os meninos ficam se agarrando e correndo. Suzeana fica

gritando: “senta, senta, lá vem ela pessoal”, Ulisses diz: “ela está ali olhando os armários”. Quando a professora chega percebe aquela agitação e diz: “ei tá bom vamos ficar de dois em dois”... (Diário de campo 10.02.2020).

A saída da professora da sala era motivo para as crianças brincarem; elas até cantavam uma música para alertar a outra criança que estava fazendo “bagunça”, enquanto a professora não chegava:

As crianças ficam sentadas conversando umas com as outras, outros pegam algum brinquedo que trouxe de casa ou ficam na janela esperando a professora chegar e ficam dizendo: “lá vem a tia”. Então correm e sentam, mas é alarme falso. Voltam novamente para olhar se a tia vem e assim ficam brincando. Na expectativa da chegada da professora as crianças que ficam vigiando, ficam cantando para as outras: “vou dizer pra ti-a, lá na padari-a, comendo melanci-a”...(Diário de campo 08.02.2010).

Na sala da professora Maria, a atmosfera sociomoral se caracterizava como um misto de cooperação e coerção, predominando, no entanto, a coerção. Embora a professora não fosse totalmente autoritária com as crianças, pois permitia algumas vezes que elas conversassem e incentivava a cooperação na arrumação da sala ao final das atividades, era perceptível a transformação do comportamento das crianças toda vez que a professora saía da sala. De repente o ambiente silencioso e tranquilo se transformavam, pois algumas crianças corriam, conversavam, brincavam com o brinquedo trazido de casa, apagavam a lâmpada, enquanto algumas crianças diziam “vou dizer pra tia”. Além disto, outras ficavam na porta vigiando a volta da professora para poder se comportar como antes. Como anotam De Vries e Zan (1998) “o efeito da coerção é geralmente escondido por uma aparência externa complacente, presente no comportamento das crianças”. (P. 53)

Outra observação diz respeito ao controle que a professora mantinha sobre as crianças. Mesmo sem usar a voz em tons altos, e sem grosserias, a professora Maria tentava manter as crianças sempre quietas, dando algumas ordens que as crianças acatavam sem questioná-las:

Enquanto as crianças contavam, a professora acompanhava cada criança em sua contagem não permitindo que as outras conversassem. As crianças que já tinham acabado sua contagem ficavam brincando com suas letrinhas (colocavam em pé, faziam círculos, empilhavam, etc.) A professora ficava o tempo todo “psiu, psiu” para que as crianças se calassem. Quando todas terminaram a contagem, ela perguntou a cada criança se nas letras que tinham pegue havia a primeira letra do seu nome. Ela perguntava; “qual é sua primeira letra? Tem aí?” Depois ela perguntou a cada uma se nessas letras havia alguma letra de seus colegas da sala. As crianças identificavam algumas letras. Quando as crianças diziam outro nome que não era de seus

colegas, ela dizia: “eu quero saber as letras de seus colegas aqui da sala não tô perguntando outras palavras”. Quando todos identificaram as letras dos seus colegas, cada criança agora deveria dizer quais eram as letras que tinham e colocar as letras dentro da caixa para guardar. Durante essa atividade realizada na roda de conversa, a professora ficava o tempo todo controlando as crianças: “presta atenção Cauã”; “vamos lá Sandra vamos prestar atenção”; “Cauã vamos prestar atenção?”, “Sabrina estou falando”; “não precisa falar pela Sabrina ela é quem vai falar”; “não fale por ela não, deixe que ela fala”; “vamos agora é o Guto, senta!” “Suzeane senta lá na mesa sozinha você tá só atrapalhando as meninas”; pouco tempo depois Suzeane volta pra roda e a professora diz: “você ouviu o que eu disse? volte pra lá” e ela voltou; “bora diga as letras”; enquanto isso uma criança disse: “vou beber água” ela retrucou: “agora não”. (Diário de campo 13.01.2010).

As crianças sempre obedeciam às determinações da professora. Em alguns momentos, foi observado que a professora pedia para não conversarem e, mesmo assim, continuavam conversando. Algumas vezes, ela se mostrava maleável e permitia que elas conversassem um pouco: “ô pessoal a música não acabou para vocês ficarem conversando, abaixem a cabeça para descansar”. As crianças continuaram a conversa e a professora não mais reclamou. Em certos momentos, ela permitia a conversa e a brincadeira quando as crianças estavam esperando pelo lanche ou pelo recreio:

Enquanto as crianças esperam (15 minutos) formam-se dois grupos o dos meninos e o das meninas. Os meninos ficam brincando de cair um em cima do outro, de dar chutes e murros e as meninas brincam de roda e de cantar. A professora permite que elas brinquem, mas de vez enquanto chama atenção para não gritarem muito e no caso da brincadeira dos meninos pede para eles pararem com a brincadeira de lutas. (Diário de campo 22.02.2010).

Esse ambiente de controle em que as crianças participavam é discutido por Foucault (1999). Para ele, o poder em todas as sociedades está ligado ao corpo. É sobre ele que se impõem as obrigações, as limitações e as proibições. Daí surge a noção de docilidade; “o corpo dócil pode ser submetido, utilizado, transformado, aperfeiçoado em função do poder” (P. 163). Na pré-escola, por exemplo, é proibido falar durante a aula, tem que se sentar na posição correta para não agredir a coluna, não pode se levantar da cadeira é preciso levantar a mão para falar, para dizer que precisa ir ao banheiro. No recreio não deve correr para não cair, é aconselhável não brincar com terra porque suja o corpo e o material escolar, não pode ir beber água o tempo todo, durante as atividades não pode olhar de lado nem conversar com o colega. Foucault (1999), explica:

Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas, entretanto, são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. (P. 163, 164).

Assim as relações de poder, para Foucault (1999), estão diretamente relacionadas com o controle e a disciplina. A disciplina constitui um elemento intraescolar que sustenta a escola. Foucault (1999) define disciplina como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade”. (P. 164):

Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. [...] O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (1999 p.164, 165)

Com efeito, atitudes disciplinares são facilmente observadas no ambiente pré-escolar e escolar: olhar hierárquico, castigo normalizador e uma combinação que é específica do castigo, o exame. Isso compõe o poder disciplinar e suas técnicas minuciosas, às vezes íntimas, mas com considerável importância “porque define um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova microfísica do poder” (IDEM, p. 165).

Fundamentando-se nestas considerações é possível constatar os detalhes disciplinares no cotidiano das instituições educacionais. Um olhar, um psiu, a batida do apagador no quadro ou na mesa, o nome escrito no quadro, encaminhamento à coordenação, os cinco minutos sem recreio, as observações na caderneta - tudo isso são táticas usadas com frequência para garantir a “normalidade”.

Foucault (1999) ainda ressalta que as relações de poder envolvem não somente as crianças. Outras relações de poder como as chamadas dos professores ou outros funcionários pela supervisão ou direção, as conversas de alerta, também são comuns, assim como os instrumentos de punição: assinar termo de compromisso, desconto salarial, demissão. Já com os pais, o poder presente no discurso apresenta todos os registros sobre o estudante e antecipa a reprovação ou sua saída da escola. Assim, no ambiente da sala do Jardim II, predominava o controle sobre as crianças e talvez por isso elas fossem conformistas. O excesso de controle e submissão das crianças não favorecem o desenvolvimento da autonomia.

Quando perguntamos na entrevista como deveria ser uma rotina para as crianças da Educação Infantil, a professora respondeu:

A rotina em minha opinião é a que a gente vem fazendo, a gente tem a hora certa de conversar, de sentar, de ir trabalhar individual, de grupo, a gente tenta organizar o horário mais ou menos nesse sentido de fazer o dia de sala de aula render pra gente concluir os objetivos que a gente quis naquela sala então a rotina serve pra isso.

Pela resposta, constata-se que a professora da sala do Jardim II não compreende o verdadeiro sentido da rotina pedagógica. Segundo Barbosa (2006), ela serve para: estruturar e desenvolver o trabalho cotidiano nas pré-escolas; permitir ao professor promover atividades educativas diferenciadas e sistemáticas; ajudar a criança a elaborar a noção de tempo e espaço e, sobretudo, a rotina configura-se como um instrumento para a aprendizagem.

Ao relatar sobre como organizava seu tempo na sala do Jardim II, ela mencionou duas áreas do conhecimento não observadas na prática: Geografia e História. Outro momento

citado e não observado foi o tempo do brincar. O texto abaixo do diário de campo ilustra esse fato:

Como eles têm muitas atividades extrassala que é a recreação e a biblioteca né, três vezes na semana, então eu organizo assim: segunda, quarta e sexta eles tem aula de português, geografia e história e terça e quinta eu dou matemática de acordo com a rotina que eles têm fora de sala. Então eu organizo um horário porque eles têm que sair daqui pro lanche, tem que lavar as mãos, tem que ter a hora do brincar então tem que organizar um horário pra que dê tudo certo.

Como constatei nas descrições da rotina diária, três dias estavam destinados a trabalhar as letras e dois dias aos números. Em ambas as atividades, a ênfase era na escrita. Sob esse aspecto, a professora não entra em contradição, pois, ao perguntarmos quais as atividades que ocorrem com maior frequência em sua sala de aula, ela respondeu que eram as atividades de escrita e pintura.

Constata-se que no Jardim II as atividades de linguagem oral e escrita ou matemática incluem somente a cópia e a repetição das letras do alfabeto e a contagem de números de um até trinta. Na Proposta Pedagógica que fundamenta a prática da instituição, a área de linguagem oral e escrita constitui um dos eixos básicos na Educação Infantil, tendo em vista a sua importância para o desenvolvimento, organização e expressão do pensamento, dos sentimentos e das vivências das crianças. Assim, o objetivo geral para a área de linguagem oral e escrita definida pela Proposta Pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (2009) é

[...] ampliar as capacidades de comunicação e expressão da criança possibilitando a sua inserção no mundo letrado, sua participação nas diversas práticas sociais e sua formação como sujeito, desenvolvendo as capacidades básicas de falar, escutar, ler e escrever. (P.53).

Para a área de Matemática a proposta fundamenta-se em Piaget e Vygotsky, ao afirmar que a criança constrói seus conhecimentos matemáticos vivendo, experimentando, interagindo com os adultos e com outras crianças, observando, falando e estabelecendo relações entre elas. A proposta ainda inclui um texto de Piaget (1975), no qual acentua que não se pode ensinar às crianças ideias de número, forma e tamanho e tempo isoladamente de suas experiências naturais e de seu ambiente.

Assim, pensar Matemática não é somente revisar os números de um a vinte, contando-os, verificando o que vem antes ou depois, nem simplesmente escrevendo-os no caderno

como atividade de Matemática proposta para essa turma. Como ressalta o RCNEI, “aprender matemática é um processo contínuo de abstração, no qual as crianças atribuem significados e estabelecem relações com base nas observações, experiências e ações que fazem desde cedo, sobre elementos do seu ambiente físico e sociocultural”. (BRASIL, 1998 p. 217).

A professora também ressalta que o tempo gasto para essas atividades geralmente depende do nível da turma, mas revela na sua resposta a ênfase que é dada às atividades de escrita: “geralmente as de escrita e leitura são as que levam mais tempo né? porque elas vão levantar mais hipóteses então a gente precisa de mais tempo para concluir as atividades”.

O planejamento dessas atividades era realizado em conjunto com as outras professoras também do Jardim II dessa pré-escola. A professora Maria relata:

A gente se reúne por nível e a gente faz o planejamento global para o mês todo. Cada uma divide o seu de acordo com sua sala. Então eu divido o meu por semana o que eu vou trabalhar nessa semana nesse dia e tal. Nesse horário, eu divido até por conta das atividades extrassala você tem que organizar mais ou menos os seus horários. Então eu divido o meu por semana com todo mundo pra gente poder trabalhar direito. Eu gosto como esse planejamento é feito porque a gente troca experiências né? Às vezes a gente tá na dúvida sobre determinada coisa, e na sala ao lado trabalhou melhor do que na minha, então a gente pode trocar esse tipo de experiência, então é salutar.

Ela ainda acrescentou que a atividade na qual as crianças mais se envolviam era a narração de história, pois, neste momento, davam opiniões e gostavam de desenhá-la. Esse tipo de atividade, porém, só foi observada uma vez na sala, ocasião em que a professora contou a história da Margarida Friorenta.

O planejamento da professora não contemplava as necessidades das crianças e não considerava o que elas mais gostavam de fazer, quais atividades eram mais interessantes e instigantes e em que momentos mais se envolviam. Continuava propondo atividades nas quais as crianças demonstravam cansaço e por isso só as faziam por fazê-las. As crianças ficavam bem empolgadas quando sabiam que iriam para a aula de recreação ou para a biblioteca. Não se observava a mesma disposição para a escrita da agenda, por exemplo, nem para a cópia dos numerais da lousa.

A rotina estava fragmentada em atividades que se reproduziam a cada dia. Sob esse aspecto, considero ser necessária uma reflexão acerca das reais necessidades do grupo e sobre orientações metodológicas relacionadas com a Educação Infantil tais como: atividades

individuais, em pequenos e grandes grupos, atividades dirigidas pelos adultos ou atividades de livre escolha das crianças e a variabilidade na proposição de atividades (BARBOSA, 2006).

Quanto aos espaços, a professora Maria também concorda com a ideia de que eles são limitados, e justifica a ausência de outras atividades em razão do espaço que é pequeno demais para realizá-las:

Espaços não é aquela sala grande é uma sala pequena para a quantidade de alunos, as carteiras também eu acho que elas não estão muito..., elas tomam muito espaço da sala, mas é o que a gente tem e do jeito que a gente pode trabalhar com elas a gente faz o possível. É o que nós temos e tem que ser importantes, eles também tem o espaço do parquinho que eles brincam às vezes lá no parquinho na hora do recreio, principalmente, a gente tem um horário pré-estabelecido para ir para o parquinho, mas como eles vão na hora do recreio e a gente quase não vai, aí o professor de educação física vai com eles mais nesses espaços. Assim os espaços que a gente tem, a gente, a gente tenta aproveitar da melhor forma possível para poder a gente ter uma maior interação lá fora com os outros espaços.

Quanto à organização dos espaços, Bassedas, Huguet e Solé (1999) destacam seus aspectos organizacionais, afirmando que esta organização influencia na qualidade pedagógica. Esses aspectos devem tomar formas em função dos princípios e dos objetivos educativos que orientam o trabalho. Elas confirmam que tratar destes aspectos não é uma tarefa simples; no entanto, se não houver um suporte organizativo e institucional, os princípios e objetivos educativos são esquecidos pelas dificuldades que se apresentam na hora da prática.

Para essas mesmas autoras, a organização do espaço deve ocorrer de acordo com a estrutura física de cada escola, mas deve visar ao bem estar das crianças e dos profissionais. Mesmo que o espaço não seja o mais adequado, é preciso decorá-lo e organizá-lo de forma que fique acolhedor, seguro, amplo e funcional para os deslocamentos. Embora as escolas possuam diferentes estruturas físicas, algumas com espaço muito limitado, é imprescindível tornar cada espaço adequado às pessoas que o utilizam e usar a imaginação para poder fazê-los polivalentes ao máximo.

Quando perguntei à Maria se ela achava que os espaços têm grande impacto na Educação Infantil, ela disse que sim e considera inadequados os espaços oferecidos pela pré-escola onde trabalha:

Tem, mas é como eu já te disse os espaços aqui não é uma grande coisa, porque nós não temos quadra, nós temos um pátio onde as crianças ainda brincam, ainda temos, porque tem escolas aí que nem isso tem né? Mas ele, ele é bom, seria ideal para o programa educativo se a gente tivesse condições

de fazer mais atividades fora de sala de aula. Aqui a gente não tem, porque senão a gente vai atrapalhar as outras salas e vai atrapalhar a recreação de quem tá lá. Mas se a gente tivesse um espaço ideal onde a gente pudesse levar as crianças para trabalhar a parte psicomotora fora de sala de aula seria ideal.

Quanto aos materiais, revela que são suficientes para todas as crianças e de boa qualidade; e aponta os mais utilizados pelas crianças: “na realidade, eles trabalham mais jogos de encaixe, letras do alfabeto móvel, caderno, lápis e atividade xerocopiada”.

Especificamente sobre a qualidade, acrescenta que “são bons, são muito bons os materiais, nós não temos nada a reclamar em termos dos jogos, de coisas, vem muita coisa boa, muito livro bom para a biblioteca trabalhar”.

Vale ressaltar, o fato de que, embora a professora tenha destacado que a quantidade dos materiais é adequada e a qualidade é boa, no início das observações, percebi que a massa de modelar não era suficiente e parecia endurecida. Uma semana depois, a professora distribuiu novas massas e em maior quantidade. Alguns brinquedos novos foram distribuídos para a sala da professora Maria, mas durante a minha permanência na sala de aula observei que não foram utilizados:

Marcos vai deixar sua tarefa no birô da professora enquanto outra professora coloca brinquedos novos para essa turma do Jardim II. A professora Maria não estava na sala nesse momento. Suzeane levanta de sua cadeira e diz: “esses brinquedos não é para vocês não, é para filha da tia Maria”. (Diário de campo 27.01.2010).

Constatei que realmente existiam brinquedos para as crianças, mas estes estavam guardados dentro de um saco em cima do armário da professora e, portanto, elas não podiam utilizá-los. Como mencionado, as crianças só tinham acesso à massa de modelar ou aos blocos quando a professora permitia o seu uso. Quanto à massinha de modelar,

Cada criança recebia uma pequena bolinha de massa de modelar (já usada, não tinha cor definida e era muito pouca); pouco tempo depois Suzeane vem pedir mais massinha porque ela quer fazer um castelo e sua massinha não permite porque é pouca. Então a professora diz que a massinha está pouco mesmo, mas dá outro pedacinho a ela. (Diário de campo 08.02.2010).

Quando terminam de escrever a agenda as 10h05min as crianças receberam um pedaço de massinha, agora um pedaço maior e novo. As crianças vão se agrupando umas perto das outras para brincar com a massinha e cada uma modela diferentes objetos. (Diário de campo 27.01.2010).

Os materiais realmente utilizados durante a permanência das crianças na sala resumem-se a: massa de modelar, blocos de três tipos diferentes, lápis de cor, caderno, lápis e borracha. Os livros só eram manuseados na sala da biblioteca. Na sala de aula, existia apenas um livro no “Cantinho da Leitura”, que não era procurado pelas crianças. Os blocos eram os materiais que estavam ao alcance das crianças, mas elas só podiam utilizá-los com a autorização da professora. Vejamos alguns comentários sobre os blocos:

Os diferentes blocos, embora já usados, estavam em bom estado. O espaço onde as crianças dividiam os blocos tornava-se um pouco apertado, pois as carteiras tomavam muito espaço, assim as crianças ficavam em cima uma das outras. (Diário de campo 28.01.2010).

Para Barbosa (2006), além da quantidade de materiais presentes no ambiente, é preciso lembrar que eles devem ser selecionados e organizados pelos adultos e pelas crianças, estando acessíveis a todos os usuários.

A professora ao comentar sobre os materiais que estão disponíveis em sua sala, também concorda com o fato de que as carteiras das crianças ocupavam muito espaço:

Essas carteiras que aqui estão são de última linha segundo disseram, porque elas têm todo um encaixe que você consegue trabalhar em grupo né? Direitinho e tal, elas são lindas e maravilhosas, são, mas elas tomam muito espaço quando você não está precisando desse encaixe todo. Temos brinquedos de encaixes, temos armários né, e material do alfabeto móveis, material dos numerais, todas as exposições das crianças e calendário.

A seleção e a oferta dos materiais também influenciam os diversos modos de organizar a rotina. Eles devem ser apropriados tanto para organizar os espaços quanto as atividades.

De acordo com a Proposta Pedagógica que norteia as ações da instituição pesquisada, o sucesso da organização dos elementos que compõem a rotina, como espaço, tempo, atividades e materiais, depende da sensibilidade das professoras para observar as ações das crianças e mediá-las em função dos interesses e necessidades que elas manifestam. “Esta sensibilidade permitirá ajustes nas rotinas que poderão torná-las enriquecedoras para todos”. (FORTALEZA, 2009, p. 78)

Dando continuidade à discussão sobre as concepções da professora, apresentaremos agora o que ela pensa sobre a autonomia. Vale destacar que as observações da rotina possibilitaram identificar as oportunidades concedidas às crianças para ampliar diferentes

aspectos de seu desenvolvimento. Dessa maneira, foi também por meio da organização da rotina que verificamos como a autonomia é trabalhada na sala do Jardim II.

Formosinho (1998) destaca a ideia de que o tempo de organizar os materiais oferece uma gama de oportunidades para as crianças realizarem diferentes ações que favorecem seu desenvolvimento social, a cooperação e a autonomia. Essa autora explica que, ao colaborarem na limpeza das mesas usadas para a pintura, por exemplo, as crianças têm oportunidade de desenvolver sua capacidade de cooperação. Quando elas se responsabilizam pela manutenção de um ambiente organizado e agradável, recolhendo independentemente os trabalhos que acabam de realizar, as crianças desenvolvem sua autonomia. Esses são exemplos de como a autonomia da criança pode ser trabalhada em uma sala de aula.

Para a professora Maria, autonomia é

Essa autonomia que o Piaget emprega e que a gente tenta fazer na sala de aula com nossos alunos, é nesse sentido, não é só o aluno fazer a tarefa só, não é o aluno procurar fazer tudo só, é uma autonomia que ele possa nessa autonomia dele de fazer tudo só, ajudar todo mundo que estão ao redor dele, porque nessa troca de experiência eles vão crescendo né?

A fala da professora indica que, para ela, autonomia não é a mesma coisa de fazer tudo sozinho; no entanto, constata-se seu desconhecimento sobre uma concepção mais abrangente de autonomia.

Segundo Piaget (1994), autonomia é um tipo de moralidade em que o indivíduo obedece às regras morais, por ele próprio, obedecendo às convicções internas sobre a necessidade de respeitar as pessoas que com ele convivem.

Para Kamii (1987), “a autonomia significa levar em consideração os fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para todos”. (P. 108). Significa, pois, ser governado por si mesmo e não pelos outros. Assim, “a essência da autonomia é que as crianças tornem-se aptas a tomar decisões por si mesmas”. (P. 108).

Continuando a análise da entrevista, notamos que a professora menciona um ponto muito importante para o desenvolvimento da autonomia: a troca de experiência. É pela troca de experiência com os adultos ou com seus pares que a criança adquire uma independência moral desde sua interação com o ambiente. Como ressalta Formosinho (1998), é na internalização de regras, crenças e princípios de uma determinada cultura ou meio que a criança vai se diferenciando das demais, ou seja, a confrontação de ideias com seu grupo

permite à criança perceber que é uma entre outras crianças e que ao mesmo tempo é igual e diferente delas.

Assim, quando uma criança inserida em determinada cultura estabelece relações com outras crianças e adultos, vai adquirindo conhecimentos, normas, regras, princípios próprios desta cultura que podem interferir em sua autonomia.

De acordo com Formosinho (1998, p. 164);

As crianças em processo de construção da moralidade são aquelas que têm acesso gradativo a uma construção sociopessoal interna de normas, regras e princípios compartilhados culturalmente que regulam a sua perspectiva sobre as ações, os acontecimentos, as situações, as decisões, os problemas. É, portanto, aquela criança que progressivamente construiu dentro da cultura a qual pertence, um quadro de referência próprio para entender obrigações que possui para consigo mesma e para com os outros, para entender quais são os direitos e quais os deveres, para exercer a responsabilidade social.

Entender o desenvolvimento da moralidade como uma transição da heteronomia (quando entendemos que existem regras, mas elas têm origem externa, nas outras pessoas) para a autonomia (quando as regras são internalizadas e as percebemos como nossas) é de grande importância para o desenvolvimento, pelos professores, de atividades e atitudes que favoreçam o desenvolvimento socioafetivo da criança. A professora Maria parece compreender que independência e autonomia são conceitos diferentes, contudo não consegue explicar realmente o que é ser uma criança autônoma.

Singly (2004) apresenta os conceitos discutidos por Alain Renaut sobre autonomia e independência, destacando a diferença entre esses termos:

A "autonomia" refere-se ao desenvolvimento da autoridade fundada na razão e na vontade, com a qual o indivíduo resgata para si a responsabilidade sobre o próprio destino. A "independência" associa-se à construção do indivíduo auto-suficiente, "sem depender de ninguém", em uma atitude excessivamente autocentrada. Não são distinções estanques, mas momentos de um mesmo fenômeno que revelam a complexidade e o caráter muitas vezes paradoxal do processo de individualização. A exacerbação da independência pode gerar, em última instância, o comprometimento da própria autonomia, ao possibilitar a existência do indivíduo desconectado, do subjetivo sem o inter-subjetivo. (SINGLY 2004, não paginado)

Independência segundo Ferreira, (1999) “é o estado ou condição de quem ou do que é independente, de quem ou do que tem liberdade”. (p.1099). Em outras palavras é a desassociação de um ser em relação ao outro, do qual dependia ou era por ele dominado.

Levando em consideração que independência está também relacionada à liberdade, Kamii (1987) comenta essa diferença: “mas autonomia não é a mesma coisa de liberdade completa. A autonomia significa levar em consideração os fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para todos”. (P.108)

A resposta da professora exposta a seguir ainda sobre autonomia, embora muito confusa, indica que ela atribui importância aos aspectos sociais do desenvolvimento.

Uma criança autônoma não é só aquela que faz a tarefa sozinha não, as crianças devem conseguir desenvolver seu lado social onde ela sai e entra em qualquer canto. Que ela consiga fazer isso, não é só tá na sala de aula e se dar bem não, é levando isso para o mundo delas também né? na autonomia geral.

Outra questão importante a ser discutida é que, segundo Piaget (1998) a questão do social está relacionada a três tipos de condutas: condutas motoras, egocêntricas e cooperação. Ele explica:

Procuramos opor as crianças ao adulto civilizado em nome de suas respectivas atitudes sociais: o bebê (no estágio da inteligência motora) é associal, a criança egocêntrica é objeto de coação, mas pouco inclinada à cooperação, o adulto civilizado contemporâneo apresenta o caráter essencial de uma cooperação entre personalidades diferenciadas, considerando-se iguais entre si. (PIAGET, 1998 p. 75 e 76)

Embora, as crianças de cinco anos estejam no estágio do egocentrismo numa fase em que predomina o pensamento heterônomo, elas são capazes de pensar autonomamente, dependendo das relações que se estabelecem nos ambientes das salas.

Como explica Horn (2004):

Cabe ao adulto organizar sua prática junto às outras crianças, de um modo que as relações do grupo possam ocorrer longe das coerções centradas nas normas ditadas por ele. Elas necessitam de espaço para exercerem sua criatividade e para contestarem o que desaprovam. Ao mesmo tempo, é necessário ter a clareza de que, nos primeiros anos de vida, o indivíduo apresenta reações descontínuas e esporádicas que precisam ser completadas e interpretadas. Devido a essa incapacidade, ele é manipulado pelo outro, e é através desse outro que suas atitudes irão adquirir forma. Assim estabelece uma reciprocidade que o acompanhará pelo resto da vida, e, nesse aspecto, a união do sujeito com o ambiente desempenha um papel fundamental. (P. 17)

Assim sendo, essa mesma autora ressalta que o desenvolvimento das crianças não ocorrerá em sua plenitude se elas forem impedidas de interagir com seus colegas, adultos, com os objetos e materiais diversos dentro dos ambientes de que participam. Os ambientes devem ser estimulantes ao ponto de proporcionarem a todas as crianças interações que possibilitam a conquista dos diferentes recursos de que necessitam para se tornarem sujeitos verdadeiramente autônomos.

Observei na sala da professora Maria que as relações estabelecidas eram unidirecionais. As crianças com a professora mantinham uma relação de via única, uma vez que não discutiam ideias e não manifestavam oposição às propostas da professora. Elas simplesmente aceitavam tudo o que a professora falava, obedeciam sem questionamentos, como constatamos em alguns trechos do diário de campo descritos nesse trabalho. Já nas relações crianças/crianças, percebi maior diálogo entre elas, troca de ideias, a colaboração entre pares e ajuda mútua nos momentos em que as crianças ficavam brincando nos tempos ociosos e livres das tarefas propostas pela professora:

Caio termina sua tarefa e se junta ao grupo, aí Suzeane sai porque sua mãe veio buscá-lo mais cedo. Então eles desfazem o que tinham feito e recomeçam outra construção. Nesse momento Luiz e Cristiane empilham os blocos juntos, Caio e Natali brincam um perto do outro, cada um faz uma construção e ficam trocando ideias. Caio diz: aqui tem um submarino. Natali diz: “eu estou fazendo um prédio” Luiz chega perto e pergunta: “é tua casa é Caio?”, “olha a minha casa é mais bonita que a tua”, Natali disse: “não é não as duas são bonitas”. (Diário de campo 23.02.2010).

Para De Vries e Zan (1998), o professor estabelece o ambiente sociomoral, organizando a sala para atividades individuais ou em grupos e relacionando-se com as crianças de um modo autoritário ou cooperativo. Já as interações das crianças que também contribuem para o ambiente sociomoral, podem ser harmoniosas (brincadeiras, revelação de segredos ou outras questões pessoais) ou tensas, manifestando-se na forma de agressões verbais e físicas de ações controladoras unilaterais ou de negociações mútuas, visando a satisfazer ambos os lados.

Quando perguntamos à professora se a escola pode favorecer o desenvolvimento da autonomia das crianças, ela comentou:

Pode, através quando a gente faz com que ela se apresente nas atividades extras curriculares, nas atividades das festinhas que às vezes elas são muito tímidas né? Porque elas manifestam seus pensamentos que às vezes acontece

que elas não querem manifestar. Aí, você tem que puxar delas essa manifestação, de suas ideias, que elas saibam que suas ideias também são importantes né? Então a gente faz isso também que ela só vai ser autônoma se ela conseguir expressar e acreditar nas suas próprias experiências nas suas próprias ideias.

Neste exemplo, as palavras da professora contemplam um dos aspectos da autonomia: a manifestação de pensamentos e ideias. Embora tenha revelado essa compreensão em outras situações, percebi que, tanto em outros textos da entrevista, como nas ações em sala de aula, a professora não demonstrava compreensão do verdadeiro sentido da autonomia.

Quando perguntamos como trabalhava a autonomia com as crianças do Jardim II, ela respondeu:

Através dessas apresentações, nas expressões dela, dar valor ao que ela está dizendo né? Quando elas não achar nada de relevante que ela disse, que às vezes, ah é besteira o que ela diz, não, é dar valor dar sentido ao que ela está dizendo realmente, é por aí então, você deixar ela se expressar da melhor forma, não só na voz na expressão oral, mas também corporal, em todos os sentidos.

Na resposta da professora, detectei um aspecto relacionado à autonomia: a importância atribuída às manifestações da criança. Valorizar o que as crianças falam significa respeitá-las e reconhecê-las como portadora de direitos, ativas na elaboração de conhecimentos sobre questões morais: bom e mau, certo e errado. Quando as crianças são contestadas pelos adultos ou outras crianças sobre algo que enfrentam, a criança está tendo oportunidade de constituir seu senso de moral com suporte nessas experiências da vida cotidiana. (DE VRIES E ZAN, 1998). Assim sendo, valorizar e atribuir significado ao que as crianças falam contribui para o desenvolvimento da sua autonomia.

No intuito de compreender melhor a concepção da professora sobre autonomia, incluí na entrevista questões referentes a regras, cooperação e respeito mútuo. Quanto às regras, em primeiro lugar, perguntei se em sua sala existiam algumas regras estabelecidas e com que estavam relacionadas. Ela responde:

Sim, se não tivesse regras a gente não conseguia nossa rotina de sala de aula, então a gente tem umas regras que a gente faz, todo mundo trabalha no início do ano, o que pode e o que não pode. Só que a gente não diz o que não pode fazer, mas a gente leva a criança a interpretar aquilo que a gente não pode fazer, como bater no colega, furar o colega com o lápis, tem muita coisa dessas que acontece né, sair sem blusa, tirar o sapato, ficar correndo na sala,

são coisas que na Educação Infantil se não tiver a gente perde o rumo. Tem que ter essas regras.

As regras foram estabelecidas no começo do ano letivo, como ressaltou a professora; portanto, não observei como essas regras haviam sido formadas, pois a observação ocorreu durante o segundo semestre. Na sala não havia nenhum quadro de combinados, como já verifiquei em muitas pré-escolas; a exposição de regras em uma folha de cartolina afixada na parede. Para De Vries e Zan (1998), “as regras criadas pelas crianças devem ser escritas e colocadas em um local onde as crianças possam encontrá-las e consultá-las facilmente” (p.148), no intuito dessas regras se tornarem parte da cultura da classe. A professora Maria explica como foram estabelecidas:

No início do ano a gente senta, conversa, a gente não impõe, vai surgindo as ideias e eles em grupo vão dizendo, a gente apontou, é porque não tem mais, mas, a gente sai pontuando aquelas regras que são principais para poder a nossa sala caminhar direitinho e não ter nenhum contra tempo.

Apesar da professora afirmar ter havido um momento para a construção das regras coletivamente, e que as regras foram decididas em grupo, o que está teoricamente correto segundo as autoras em estudo, em nenhum momento houve referência a alguma regra, nem pelas crianças nem pela professora dentro da classe do Jardim II. A lembrança de aplicabilidade da regra explicitamente foi observada somente na sala da biblioteca quando a professora perguntou às crianças qual era a primeira regra da biblioteca e as crianças responderam que era fazer silêncio. Assim dentro da sala do Jardim II o grupo parece não exercitar o sentimento de propriedade das regras.

O estabelecimento de regras, portanto, representa uma oportunidade de as crianças exercitarem sua autonomia, porque é a partir da reflexão sobre a necessidade de haver regras e a possibilidade dessas regras poderem ser criadas por elas, que as crianças poderão compreender a razão da sua existência. Assim, as crianças são incentivadas a desenvolver um senso de responsabilidade compartilhada pelo que acontece dentro de sua sala ou de seu grupo. Além disso, as regras possibilitam às crianças regularem seu comportamento voluntariamente (DE VRIES E ZAN, 1998). Com efeito, elas cooperam umas com as outras, definem o que seria inapropriado para aquela ou esta situação, além de relacionar-se com seus pares, respeitando-os. É desta maneira que, ao longo de seu desenvolvimento, as crianças passam de um estágio de heteronomia à autonomia, quando percebem que essas regras já

deixaram de ser algo externo e agora “a regra passa a ser concebida como uma livre decisão da própria consciência”. (PIAGET, 1994 p. 64).

Vale ressaltar que o estabelecimento de regras não é apenas para manter uma organização da sala, como relatou a professora Maria. Além de servir a esta função, “as experiências das crianças no estabelecimento de regras satisfazem objetivos desenvolvimentais” (DE VRIES E ZAN 1998 p.139), elas são também um fim em si mesmas.

Em sua fala, a professora comentou que as regras não eram impostas, elas surgiam em grupos. A esse respeito, as autoras há pouco citadas ressaltam que se o professor acredita que determinada regra seja importante, ele deve descobrir como apresentá-las à classe, de tal modo que as crianças também vejam sua necessidade. Os professores não devem simplesmente impor algumas regras, eles precisam refletir se realmente aquela regra é necessária e, se for, pode juntamente com as crianças, buscar estratégias para cumpri-la:

Considere uma regra comum nas primeiras séries: “façam fila para andarem nos corredores”. Isto habitualmente parece arbitrário e coercivo para as crianças. Imagine-se como professor, tentando fazer com que as crianças considerem necessária esta regra. Qual é a justificativa para ela? Será que este é um problema na escola? As crianças fazem barulho no corredor e perturbam outras classes? Se assim for, ainda é possível evitar a imposição arbitrária de uma regra. Ao invés disso, o professor pode apresentar o problema: “eu percebi que, às vezes, as crianças fazem muito barulho quando caminham pelo corredor e isto perturba as outras classes. Outros professores disseram-me que seus alunos não conseguem ouvir uns aos outros quando nossa classe passa por suas salas. O que podemos fazer para resolver este problema?” as crianças podem pensar em soluções diferentes de caminhar em fila única, tais como fazer uma regra para que as crianças fiquem quietas no corredor, ou que caminhem pelo corredor com suas mãos tapando suas bocas para evitar que falem. Isto resolveria o problema, permitindo, ao mesmo tempo, que as crianças fossem auto-reguladoras. (DE VRIES E ZAN, 1998, p.139).

Como apresentado no quadro teórico deste trabalho, com o objetivo de saber o que vem a ser o respeito à regra do ponto de vista da própria criança, Piaget (1994) observou crianças em idade escolar. Destacou que as regras morais que as crianças aprendem a respeitar são na maioria das vezes transmitidas pelos adultos. As regras inicialmente impostas às crianças começam sendo algo externo à mente, antes de se tornarem realmente interiorizadas.

A última pergunta sobre as regras dizia respeito às estratégias utilizadas quando as crianças não cumpriam as regras. A professora comentou:

Castigo, castigo, a gente não fala em castigo aqui até porque não é uma palavra muito boa, mas às vezes acontece que de ele saber que vai perder cinco minutos do recreio dependendo se for muito grave, se não for a gente vai na conversa, pede para ele pedir desculpas o colega senta os dois juntos e tal, quando não é muito assim, a gente vai só na base da conversa para não fazer mais, tal e se resolve.

Segundo De Vries e Zan (1998), quando alguma criança viola as regras, deve-se primeiramente lembrá-las o que diziam as regras criadas por elas mesmas. Em seguida, é preciso frequentemente rever essas regras, pois a revisão pode ajudar as crianças a recordarem a importância de cumpri-las em determinados momentos. Quanto aos procedimentos com a criança que violou uma regra, as autoras sugerem a participação do grupo na decisão das consequências para quem as quebrou. Essas autoras salientam que, apesar das ideias das crianças serem muito rígidas com relação à justiça, sugere-se fazer um ajuste por intermédio da professora, que deverá conduzir à melhor opção sobre o que fazer com quem infringiu a regra, considerando as opiniões e decisões do grupo.

Devemos lembrar que a punição acarreta três tipos de consequência: a criança que for punida repetirá o mesmo ato, mas, da próxima vez, tentará evitar ser descoberta; em outra ocasião, estará decidida a repetir a ação, pois, mesmo que seja descoberta, o preço será compensado pelo simples prazer que obterá. A segunda consequência representa a conformidade: quando as crianças se tornam conformistas, elas não precisam mais tomar decisões, só resta obedecer e a última consequência é a revolta, que pode resultar em seres delinquentes. Assim, a punição reforça a heteronomia das crianças e impede que elas desenvolvam sua autonomia (KAMII, 1987).

Essa mesma autora revela que segundo Piaget, na vida cotidiana é impossível evitar as punições, mas alerta no sentido de que ele diferenciava punição de sanção por reciprocidade. Um exemplo de punição é privar uma criança da sobremesa porque disse uma mentira, pois a relação entre mentira e sobremesa é completamente arbitrária. Dizer, porém, a essa mesma criança que, caso ela continue mentindo, não poderemos mais acreditar nela é um exemplo de sanção por reciprocidade, pois esse tipo de sanção está diretamente ligado ao ato que se quer sancionar e com o ponto de vista do adulto. Assim a criança pode elaborar por si mesma, regras de conduta mediante a coordenação de pontos de vista.

Outro item abordado na entrevista com a professora foi a cooperação. Ela é definida por Piaget (1994) como um tipo de relação social e também moral que implica uma troca

entre iguais. Quando indagamos à professora se ela achava importante trabalhar a cooperação em uma sala de Educação Infantil, ela respondeu:

Sim, porque através desta cooperação aqui, além deles, eles ainda ajudam mutuamente. Então é a partir daqui que a gente consegue desenvolver muitos trabalhos quando tem um mais avançado do que o outro a gente senta juntos e eles vão uns ajudando o outro. Eu faço muito isso vai ajudar fulana a fazer isso vai ajudar fulana a fazer aquilo porque através dessa cooperação eles desenvolvem mais cognitivamente falando.

O tipo de relacionamento adulto - criança na sala observada caracteriza-se como coercitivo ou controlador; no entanto, foi possível perceber nas palavras e ações da professora alguns indícios de cooperação. Ao incentivá-las a ajudar uns aos outros, as crianças têm a oportunidade de interagir com iguais, o que possibilita o desenvolvimento de ações como: ouvir, falar, dar ideias, expor pensamentos e tomar decisões. Assim, ao trabalhar em duplas, as crianças têm a oportunidade de vivenciar diferentes tipos de interação que favorecem o reconhecimento da necessidade de pensar nos colegas como sendo iguais, nos direitos e responsabilidades. As crianças da sala observada ainda têm capacidade limitada para compreender a perspectiva do outro; no entanto, é necessário que no ambiente pré-escolar sejam criadas oportunidades que favoreçam a desentração. Vejamos alguns exemplos de como a professora incentivava a cooperação entre as crianças:

Às 10h50min a professora pede para as crianças fazerem uma bolinha com a massinha e devolver a ela, pegar as coisas e sentar no chão para esperar os pais. Em seguida pergunta quem está disposto a arrumar as mesinhas, Suzeane pede um pedaço de papel para limpar as mesas e a professora pergunta quem vai ajudar a Suzeane. Apenas três não vão ajudá-la. Os pais chegam para pegar seus filhos na porta e a professora avisa que já podem ir. (Diário de campo 27.01.2010).

Natali, Raiane e Caio já tinham terminado suas tarefas e foram sentar na porta para esperar pelo lanche às 8h55min. Sentaram e depois de 2 minutos a professora disse: “Raiane vá ajudar Suzeane com a tarefa dela. Caio vai ajudar o Igor e Natali vai ajudar o Marcos”. Eles foram. Assim neste dia à medida que as crianças iam terminando suas tarefas a professora pedia para elas irem ajudando quem não tinha terminado. Mas era a professora quem dizia quem eles deveriam ajudar. (Diário de campo 08.02.2010).

Depois que as crianças guardaram as tarefas em suas mochilas, a professora foi separar as tarefas das crianças ausentes. Então chamou todas as crianças para ajudá-la: cada criança ficou responsável pela tarefa de um colega. As crianças que não estavam ajudando pegaram suas mochilas e ficaram em

volta dos que estavam ajudando a professora. Ao separar as tarefas dos faltosos, Luiz, Caio e Marcos foram até a estante onde havia um baldinho de blocos e começaram a pegar as peças de madeira. Começaram a empilhar. A professora quando viu, pediu para eles guardarem os brinquedos pegar a mochila e sentar para esperar a hora de ir para casa. (Diário de campo 26.02.2010).

Ressalto que as estratégias descritas, como incentivar as crianças a arrumarem a sala juntas e ajudar uma as outras a realizar as tarefas durante a rotina são adequadas, mas sozinhas não asseguram a promoção da cooperação. As crianças devem ser encorajadas a pensar independente e criativamente por meio da partilha de ideias e do trabalho em grupos. Alguns exemplos de cooperação na sala de aula são apresentados por De Vries e Zan (1998): as crianças podem construir juntas brincando com blocos; as crianças podem desenvolver e compartilhar um sistema de símbolos por meio da brincadeira faz-de-conta; as crianças podem preparar o lanche do grupo de modo que elas decidam o que vão cozinhar e como dividir as tarefas e responsabilidades para os envolvidos. As autoras enfatizam que as atividades como jogos em grupo exigem a cooperação:

Considere, por exemplo, o caso de dois amigos de 5 anos que jogam damas juntos, frequentemente, durante um ano. O ajuste progressivo dos pontos de vista torna-se claro, à medida que ambos constroem simultaneamente as regras e o entendimento interpessoal. No início, eles não sabem todas as regras clássicas e inconscientemente modificam o jogo. K, por exemplo, decide que as peças podem se mover diagonalmente por qualquer número de espaços, desde que o caminho esteja livre, como o bispo, no xadrez. J acha que pode saltar sobre dois espaços, a fim de capturar a peça oponente. K decide que ambos podem mover-se para trás. (DE VRIES E ZAN, 1998 p.79).

Percebi que as próprias crianças eram solícitas uma com as outras, mesmo quando a professora não estava presente. Na hora do lanche, na sala de aula, algumas crianças dividiam seu lanche: “xilito”, biscoito, “iogurtes”, chocolates etc. Algumas vezes cooperavam entre si:

Na atividade da família silábica do P, a última coisa que tinham que fazer era pintar os desenhos da tarefa. Suzeane derrubou seu copo de lápis de cor e Luiz corre para ajudá-la a apanhar. Em seguida sua tarefa também cai e Luiz novamente corre para pegar a tarefa de Suzeane e a entrega. (Diário de campo 04.03.2010)

Ao perguntar à professora como ela trabalhava a cooperação em sua sala, ela não faz comentários além dos já registrados na questão anterior:

É o que acabei de dizer né, na ajuda mútua de ajudar um ao outro, de ajudar entregar alguma coisa e sempre cooperando com o colega para gente criar esse clima de colega, você tanto pode ser ajudado como pode ajudar o colega.

Embora sua resposta não defina ao certo o que seja a cooperação (pois como já foi comentado, cooperação é um tipo de relação que implica uma troca entre iguais), ela compreende que para promovê-la é necessário incentivar a criança a cooperar com seus pares por meio da ajuda mútua. Desta forma, à medida que as crianças são incentivadas a ajudar umas as outras, elas percebem o quanto são semelhantes, sejam nas ações, nos desejos, na forma de pensar e se expressar.

Considerando a educação moral proposta por Piaget, levanto a hipótese de que os profissionais que trabalham na Educação Infantil não conhecem bem os princípios desta educação. Como revela França (2000), em sua pesquisa intitulada “Busca da autonomia moral como proposta de educação”, os profissionais atuantes nessa área trabalham apenas com a intuição, sem um conhecimento teórico mais aprofundado sobre os aspectos do desenvolvimento moral.

Mesmo com pouca compreensão sobre o que de fato significa a cooperação, a professora Maria não demonstrava insegurança em suas respostas e considerava que sua turma era cooperativa pelo seguinte motivo:

Considero, porque eu acho que a gente conseguiu desde o início das nossas regras, a gente conseguiu fazer um trabalho que passa por tudo isso pela cooperação, pela rotina, pela busca dessa autonomia, a gente vem ao longo do ano trabalhando para atingir esse objetivo né? e a gente conseguiu.

Quando o professor admite que não conhece as teorias que fundamentam sua atividade pedagógica, é necessário suprir esta lacuna com leituras, discussões e reflexões, para que efetivamente ele possa contribuir para a constituição do equilíbrio emocional e o desenvolvimento da moralidade das crianças.

Ao comentar sobre o respeito mútuo com a professora Maria, foram destacadas três questões: 1. o que é respeito para você? 2. você considera que as crianças da sua classe são respeitadas pelos profissionais que trabalham nesta escola (incluindo você, professora)? 3. E as crianças? Elas se respeitam mutuamente? Dê exemplos. Verifiquei que, embora o respeito

mútuo esteja estreitamente relacionado com a cooperação, suas respostas tendem a ser mais elaboradas, denotando, a princípio, um entendimento maior. No percurso das questões, no entanto, suas respostas revelam falta de clareza com relação ao assunto. Vejamos as respostas das questões 1, 2 e 3, respectivamente:

1ª RESPOSTA

Respeito é a gente vê o outro você, sabe? você ir atrás desse outro é não fazer com aquele outro o que não queria fazer com você. Então a gente tenta fazer isso pelo menos no meu caso se eu não quero que aconteça porque poderia acontecer comigo então eu tenho que respeitar em todos os sentidos as opiniões deles, eu tenho que respeitar as atitudes deles, independente da crença, religião ou qualquer outra coisa eu tenho que respeitar, porque ele é daquele jeito né?.

2ª RESPOSTA

Acho que sim, eu acho porque nós estamos na Educação Infantil todo mundo aqui é bem antigo eu é que estou aqui há seis anos. Então todos trabalhando com crianças há muito tempo, então a gente na escola a gente tem esse trabalho de respeitar a criança como um todo né?

3ª RESPOSTA

É mais difícil de dizer porque a gente só passa 4 horas com eles e o resto com os pais né e dependendo daquela criação que ela tem, dependendo do estilo de vida que elas têm em casa elas levam isso pra sala. Então tem algumas crianças como não são respeitadas em seu habitat natural chegam à sala desse jeito sabe, querendo também não respeitar o adulto, não respeitar as regras da escola, não respeitar o colega então. Isso não são todos não, são aquelas que dependendo como elas são criadas em casa, até porque a gente conhece o pai e a mãe só pela criança. A gente conhece, quando chegam o pai e mãe pra conversar comigo eu já sei como é o quadro deles todinho só pela a criança que está na minha sala o ano todo.

A professora menciona que para respeitar é preciso estar atento às opiniões, às atitudes das pessoas, aceitando o indivíduo do jeito que ele é. Sua fala revela que seus princípios morais estão baseados no ponto de vista do outro, isto é, levam em consideração o que o outro pensa e faz. Percebe-se que ela atribui a falta de respeito de algumas crianças tanto pelos adultos quanto por outras crianças à maneira como cada uma é tratada por seus familiares, ou seja, a educação que recebe de seus pais. Na primeira e segunda resposta, a professora fala que ela e os outros profissionais da escola respeitam as crianças; no entanto as observações da rotina não confirmam esta informação.

Resumindo, respeito mútuo é o respeito entre iguais. É considerar o ponto de vista da criança e estimulá-la a levar em conta o ponto de vista de seus colegas. É a reciprocidade entre crianças e entre crianças e adultos.

Para De Vries e Zan (1998), embora a cooperação se configure como uma interação social em que os indivíduos se consideram iguais, os adultos e crianças são diferentes. Mesmo assim, eles podem manter certa igualdade em seu relacionamento, quando o adulto ou professor respeita a criança como uma pessoa que também tem direito de exercitar sua vontade. Assim, esse tipo de respeito se contrapõe ao respeito unilateral, no qual o adulto manda e as crianças obedecem. Com efeito, assim como as regras e a cooperação, o respeito mútuo também constitui fator imprescindível para o desenvolvimento da autonomia.

O respeito mútuo é por assim dizer, a forma de equilíbrio para qual tende o respeito unilateral, quando as diferenças desaparecem entre criança e o adulto, o menor e o maior, como a cooperação constitui a forma de equilíbrio para qual tende a coação, nas mesmas circunstâncias. Apesar dessa continuidade de fato, é preciso, então distinguir os dois respeitos, porque seus resultados são tão diferentes, quanto a autonomia o é do egocentrismo. (PIAGET, 1994, p. 83).

Posso inferir, então, que, para respeitar as crianças como iguais, a professora deve organizar o ambiente de forma a suprir suas necessidades, seja no âmbito fisiológico, emocional ou intelectual, pois é no ambiente que acontecem as diferentes interações, que podem ser tanto de coação como de respeito mútuo. Segundo De Vries e Zan (1998), o respeito à criança por meio desta organização possibilita compreender que a sala de aula não pertence somente à professora, pertence também às crianças. Então, elas são encorajadas a expressar seus sentimentos, interesses e valores, bem como a professora passa a aceitar o direito da criança de sentir raiva, tristeza e/ou sentimentos positivos.

Em determinados ambientes da escola, como na sala de aula, a professora pode assumir diferentes posições: a coerciva (respeito unilateral) ou cooperativa (respeito mútuo). Para Piaget (1994), a grande diferença entre coação e cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que: “a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em blocos, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo unilateral, de discussão e de justificação do domínio moral”. (P. 83). Portanto o respeito mútuo aparece como condição necessária para a autonomia, considerando o aspecto intelectual (liberta as crianças das opiniões impostas, em

proveito da coerência interna e do controle recíproco) e também moral (substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência) (PIAGET, 1994).

O ambiente sociomoral da sala observada é de forte controle, como já comentado. As crianças seguem constantemente as orientações da professora, no entanto, não foi observada nenhuma atitude agressiva nem ameaçadora por parte dela. O tom de voz da professora Maria, na maioria das vezes, expressava ordens: “senta!”, “pare de conversar!”, “preste atenção!”. Apesar do controle sobre as crianças, estas demonstravam carinho e afeto por ela e em alguns momentos obedeciam espontaneamente. Segundo Araújo (1993), uma das dificuldades para o estabelecimento de relações de respeito mútuo entre professor e a criança é a autoridade que o adulto exerce sobre ela, o que faz com que a criança a respeite unilateralmente.

O autoritarismo da professora impedia que as crianças interagissem de várias maneiras, dificultando a troca de ideias, compartilhamento de sentimentos e experiências necessárias para apoiar a cooperação e o respeito mútuo. Para De Vries e Zan (1998), o problema com esse tipo de situação é que pode dificultar o desenvolvimento do entendimento interpessoal e da competência sociomoral das crianças.

Apesar de manter uma atmosfera que combinava uma atitude autoritária com afeto, o que se observou na classe da professora Maria foi um ambiente que não favorecia as interações interindividuais. Prevaleciam relações de respeito unilateral e coação. As crianças não tinham o direito de opinar e tudo o que acontecia na sala era determinado pela professora. Assim, as crianças não tinham oportunidade de tomar decisões ou fazer escolhas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o nascimento, as crianças aprendem e se socializam com base nas ações, relações e interações que estabelecem com adultos ou crianças e com o mundo que as envolve. Considerando essa perspectiva, esta pesquisa objetivou analisar a rotina na Educação Infantil, enfatizando sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças em uma classe de uma instituição de Educação Infantil.

O desenvolvimento desta investigação possibilitou a constatação de que a rotina é um elemento importante da Educação Infantil, porque proporciona à criança sentimentos de estabilidade e segurança; favorece a organização espaciotemporal e a liberta do estresse que uma rotina desestruturada pode causar. Para favorecer o desenvolvimento da criança, entretanto, a rotina não pode ser rígida, sem espaço para a invenção e as interações. Pelo contrário, há de ser rica, alegre e prazerosa, proporcionando oportunidades para as interações, a experimentação, a criatividade, bem como para a construção de conhecimentos.

A rotina deve ser vista como uma estrutura das atividades do dia, ou seja, a rotina diária é o desenvolvimento prático do planejamento que envolve a organização dos espaços, tempos, materiais e atividades. Uma rotina adequada pode ser um instrumento construtivo para a criança, pois permite que ela exercite independência e autonomia, além de estimular sua socialização.

Os procedimentos metodológicos deste estudo, que incluíram análise documental, entrevista e observação (utilizando como recursos o diário de campo e filmagem), possibilitaram o levantamento dos dados que permitiram caracterizar a rotina e verificar sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral. Por meio da entrevista com a professora, foi possível perceber suas reais concepções sobre rotina e autonomia e relacioná-las com algumas ações observadas em sua prática pedagógica junto às crianças.

Pela observação da rotina, constatou-se que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil não estão sendo bem consideradas. Os modelos de “tarefas” são os mesmos propostos para as crianças do Ensino Fundamental de escolas tradicionais e a brincadeira, um dos eixos destas diretrizes, não é valorizado.

A rotina da classe não apresentava desafios para as crianças e dificultava o desenvolvimento da autonomia, pois prevalecia um ambiente sociomoral controlador em que as crianças obedeciam sem questionamentos, a fim de satisfazer às demandas da professora. A seguir uma síntese da rotina semanal:

Quadro 3. Síntese da rotina semanal da sala do jardim II					
Hora	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07h15min-07h25min	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida
07h25min-07h40min	Calendário e contagem das crianças	Calendário e contagem das crianças	Calendário e contagem das crianças	Calendário e contagem das crianças	Calendário e contagem das crianças
07h40min-08h00min	Escrita da agenda	Escrita da agenda	Escrita da agenda	Escrita da agenda	Escrita da agenda
08h00min-08h55min	Recreação	Atividades dirigidas	Atividades dirigidas	Atividades dirigidas	Atividades dirigidas
08h55min-09h00min	Asseio das mãos para o lanche	Asseio das mãos para o lanche	Asseio das mãos para o lanche	Asseio das mãos para o lanche	Asseio das mãos para o lanche
09h00min-09h15min	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
09h30min-09h50min	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
09h50min-10h00min	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
10h00min	Atividades dirigidas	Biblioteca	Atividades dirigidas	Atividades dirigidas	Recreação
		Biblioteca			Recreação
10h50min	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: Pesquisa direta

O quadro acima revela que a rotina também não incluía os tempos da roda de conversa, da brincadeira, das artes plásticas, da música, das atividades extraescola, das atividades com projeto, tempos essenciais que não podem faltar numa proposta para Educação Infantil. Vale ressaltar que as atividades de desenho, massa de modelar e com blocos apareciam neste quadro como atividades dirigidas.

Como mencionado anteriormente, depois da acolhida, as crianças entravam na sala e sentavam-se enfileiradas. Percebi que a organização da sala se diferenciava muito de outras pré-escolas onde tive a oportunidade de desenvolver outras pesquisas e que trabalhavam com a mesma faixa etária de crianças. Quando, eventualmente, havia uma roda de conversa, esta era destinada à realização de tarefas, como contar e organizar os numerais móveis em sequência, que variavam do número 1 ao número 30. Assim, a roda de conversa não tinha o objetivo de acolher as crianças e desenvolver o sentimento de pertença aquele grupo. Não

eram utilizados jogos de mímica, músicas nem brincadeiras. Além disto, não ensejavam às crianças a troca de ideias e comentários sobre suas vivências.

Analisando a Proposta Pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Fortaleza que norteia o trabalho da instituição, observei diferenças significativas entre o que era proposto pelo documento e a rotina executada na sala do Jardim II. O único indício de que alguma iniciativa para diversificar a rotina está sendo tomada é a inclusão das atividades de biblioteca e recreação.

Para que a rotina se torne um instrumento que favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, ela deve caracterizar-se pelo enriquecimento e ampliação dos repertórios de experiências e habilidades de todas as crianças de zero a seis anos que frequentam creches e pré-escolas. Constata-se, no entanto, na sala observada, uma rotina com atividades repetitivas e materiais pouco diversificados. Assim, é preciso repensar o planejamento da rotina que se estabeleceu nessa sala do Jardim II, para que esta reflita as diretrizes da proposta que norteia a instituição.

Os estudos de Piaget sobre a autonomia direcionou meu olhar para as relações que se estabeleciam durante a rotina da classe do jardim II. Na concepção piagetiana, é por meio da cooperação entre os sujeitos que a autonomia se consolida. Desta forma, durante a rotina foi necessário observar como as crianças interagem, qual a sua participação no estabelecimento de regras, se tinham oportunidades de trocar pontos de vistas com os outros, se era frequente o trabalho em grupos e a partilha de materiais, como se relacionavam com a professora e como esta se relacionava com as crianças. Resumindo, verifiquei se a rotina estava contribuindo para tornar as crianças sujeitos autônomos capazes de construir, cooperativamente, o sistema de regras morais e operatórias, com vistas à manutenção de relações mediadas pelo respeito mútuo.

A constituição da autonomia moral ocorre ao longo do desenvolvimento. Assim, quando a criança se liberta do egocentrismo, estará em condições de entender a regra como contrato entre iguais, em que haverá mutua compreensão entre os indivíduos, troca de pontos de vista e o reconhecimento, no outro, de uma consciência autônoma. Desde que as crianças passam parte de seu tempo na pré-escola, a rotina escolar deve ocorrer em uma atmosfera sociomoral cooperativa que contribua para a evolução do estágio da heteronomia para o da autonomia.

A rotina da classe onde o estudo foi realizado não considerava as crianças ativas, construtoras de conhecimentos e portadoras de direitos, pois elas eram submetidas a uma simples transmissão de conhecimentos, com ênfase na linguagem escrita. Com efeito, posso

concluir que essa rotina não está contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, uma vez que não propiciava oportunidades para a troca de experiências para incentivar a cooperação e o respeito mútuo. Além disto, predominavam na classe do Jardim II: desvalorização da invenção e da descoberta; ausência de atividades que possibilitam à criança elaborar o conhecimento de maneira ativa, crítica e criativa; ausência de atividades que possibilitam trocas de experiências e de afetividade. Assim, constatamos, à luz dos estudos de Piaget, que a rotina estabelecida no ambiente da sala do Jardim II, estaria fortalecendo sensivelmente a heteronomia daquelas crianças e impedindo o desenvolvimento da autonomia moral.

Vale ressaltar que, embora predominasse uma rotina que dificultava o desenvolvimento da autonomia das crianças, foram registradas algumas atividades durante a mesma que poderiam favorecer a promoção da autonomia. Por exemplo, quando as crianças eram incentivadas pela professora a ajudar as outras e se organizarem em duplas para a execução de algumas atividades, elas experimentavam a oportunidade de interagir uma com as outras. Destaca-se ainda que as atividades extrassala de recreação e de biblioteca incluídas na rotina da pré-escola nas quais as crianças participavam uma ou duas vezes por semana, favoreciam o desenvolvimento da autonomia das crianças uma vez que, o trabalho em grupo e a participação ativa das crianças como protagonistas eram incentivados.

Desde que a Educação Infantil deve oferecer às crianças oportunidades para o crescente desenvolvimento como seres humanos solidários, participativos, críticos, reflexivos e autônomos, é imprescindível que haja uma mudança nas concepções que embasam a rotina da pré-escola observada. Os professores precisam ressignificar suas práticas para que possam, dentre outras ações, organizar uma rotina favorável ao desenvolvimento, não só da autonomia, mas também o desenvolvimento integral da criança, que constitui o objetivo central da Educação Infantil.

Alguns fatos específicos despertaram minha atenção. Um deles refere-se à real dificuldade da professora em compreender que o uso dos espaços e dos tempos é indispensável para uma prática promotora do desenvolvimento da criança. Outro fato diz respeito à falta de interesse, por parte das crianças, em relação aos pequenos espaços da sala, possivelmente pela pequena quantidade e variabilidade de materiais disponíveis. Em virtude de não haver uma divisão das crianças em pequenos grupos, algumas atividades que, na maioria das vezes, eram propostas para todo o grupo eram prejudicadas, pois não havia espaço suficiente dentro da sala. As crianças logo se dispersavam, pois perdiam o interesse em encaixar poucas peças ao trabalhar com os blocos.

Assim, para melhorar a qualidade da rotina diária desta sala, é necessário planejar cuidadosamente as atividades a serem desenvolvidas, a organização dos espaços e materiais a serem utilizados. Para tanto, os profissionais dessa instituição deveriam se fundamentar nas diretrizes da Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação do Município à qual a instituição tem acesso. Estas diretrizes são as seguintes:

Contemplar as necessidades biológicas das crianças (alimentação, repouso, higiene); as necessidades psicológicas (diferenças individuais: o ritmo e o tempo que cada um necessita para realizar as tarefas propostas) e as necessidades sociais que dizem respeito à cultura (como comemorações significativas para a comunidade, valores etc.); prever momentos de experiências múltiplas e variadas que estimulem a criatividade, a imaginação, a experimentação e o desenvolvimento de diferentes linguagens expressivas pelas crianças; prever atividades de organização coletiva (como a chegada e saída das crianças da instituição no começo e no final de cada turno ou dia, a arrumação das salas etc.), atividades de cuidado pessoal (como aquelas relacionadas à alimentação, higiene e repouso), atividades dirigidas ou coordenadas pelos adultos (como a leitura de histórias e os passeios pelas áreas externas e arredores da instituição) e atividades de livre escolha pelas crianças (como as brincadeiras); prever situações específicas para o desenvolvimento de capacidades relacionadas às diferentes áreas do conhecimento humano como a linguagem oral e escrita, matemática, ciências naturais e sociais e artes; possibilitar interações diversas entre as crianças (inclusive de idades diferentes), entre elas e os adultos e entre elas e os objetos do mundo físico e cultural; incluir oportunidades para o desenvolvimento de brincadeiras e outras atividades individuais, em grandes e em pequenos grupos, em locais e momentos adequados para a sua realização; permitir que as crianças exponham suas opiniões e intenções, coloquem-nas em prática e realizem reflexões sobre as atividades desenvolvidas; prever momentos avaliativos dos profissionais com relação ao processo de aprendizagem das crianças e a sua própria ação pedagógica. (FORTALEZA, 2009, p. 75).

As análises realizadas para caracterizar a rotina da classe do Jardim II, em momento algum tiveram a intenção de inculpar ou denunciar as práticas do profissional responsável pelo cumprimento da rotina diária estabelecida no cotidiano da sala em estudo, mas possibilitar que a professora, coordenadora e diretora ao terem acesso a esse trabalho, reflitam sobre as rotinas que estão sendo implementadas na instituição. Desta forma quero destacar que não houve nenhum trabalho de intervenção com a equipe para a reflexão sobre os dados coletados. Batista (1998) ressalta que para os profissionais da pré-escola que estão dia após dia, semanas, meses e anos, mergulhados na prática, vivendo e convivendo com as crianças pequenas sob a determinação de uma rotina diária que é tão familiar para eles, torna-se difícil perceber os limites e as possibilidades de alteração da rotina.

Percebi que tanto os profissionais quanto as crianças, quando chegaram a esta instituição, já encontraram uma rotina diária que foi se tornando comum com o passar do tempo para todos. Posso citar, por exemplo, que a rotina atual não está diferente daquela que presenciei há cinco anos, em 2005, quando realizei uma pesquisa de iniciação científica nesta mesma instituição. As atividades como a hora da acolhida, do lanche, do recreio, do descanso e da saída são realizadas da mesma forma como eram efetivadas há cinco anos. Foram observados a mesma sequência e o mesmo tempo utilizado para cada atividade.

Embora minha observação tenha sido realizada somente na sala do Jardim II, notei que essa rotina com tempos fixos, da forma como está organizada, é para todas as crianças que fazem parte dessa instituição, pois as outras turmas obedecem à mesma sequência: hora da acolhida, do lanche, do recreio, do descanso e da saída.

Assim sendo, as inadequações pedagógicas reveladas, quando se analisa o que foi observado à luz da literatura estudada, se configuram como um problema de todos os profissionais que fazem parte do processo educacional da instituição. Acredito, pois, que a análise desta pesquisa pelos professores e gestores poderá fornecer subsídios para uma reflexão sobre a rotina da instituição e sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças.

É necessário também destacar que, a organização da rotina da classe do Jardim II da instituição de Educação Infantil pesquisada, *Sonho e Fantasia* reflete as concepções da professora sobre criança e a Educação Infantil, assuntos tratados no capítulo 6. O planejamento e desenvolvimento das atividades, a organização dos espaços e materiais, bem como as interações da professora com as crianças indicam que, para a professora Maria, as crianças aprendem por meio da transmissão de conhecimentos e do treinamento de habilidades. Ela mantinha uma atitude controladora, centralizadora, em que as crianças só deveriam fazer aquilo que ela sugerisse. Além disto, as cadeiras e mesas enfileiradas estavam sempre ocupando os espaços que possivelmente as crianças poderiam ativamente explorar.

É possível concluir, também, que os espaços da sala de aula da escola observada, da forma como estão organizados, assim como as atividades, os materiais e a utilização do tempo não favoreciam o desenvolvimento da autonomia moral. As atividades porque não instigavam a experimentação, a manipulação, a interação de crianças, nem a troca de ideias. O tempo porque não possibilitava que as crianças fizessem escolhas e decidissem o que elas gostariam de realizar. Os materiais porque as crianças só podiam utilizá-los com a permissão/escolha da professora e porque não estimulavam a capacidade criativa e imaginativa.

Assim sendo, constata-se que a estruturação do espaço físico, a forma como os materiais estão dispostos e organizados, e as atividades propostas nos diferentes tempos influenciam os processos de ensino e de aprendizagem e auxiliam na conquista da autonomia moral. Para desenvolver sua autonomia, a criança, além de se sentir protegida e segura, precisa estar inserida em uma atmosfera sociomoral cooperativa.

De acordo com Formosinho (1998), algumas premissas básicas para o desenvolvimento desta atmosfera podem ser enunciadas: o conhecimento sociomoral é constituído pela criança; os laços socioafetivos motivam o desenvolvimento moral; a interação social é a chave da elaboração da autonomia; o processo de autorregulamentação que envolve a afirmação do eu e a aceitação do outro é básico para o desenvolvimento sociomoral, o desenvolvimento da autonomia das crianças tem relação com seus contextos de vida e o ambiente institucional realiza a mediação entre o comportamento e a ação.

Com relação às concepções da professora sobre rotina e autonomia, verifiquei de um modo geral pouca compreensão e falta de clareza sobre esses assuntos. O fato sugere que, embora com a formação superior exigida atualmente para atuar na Educação Infantil, ela não possui conhecimentos teóricos sobre os aspectos do desenvolvimento moral e nem acerca das influências dos elementos constitutivos da rotina sobre ele. A professora não criava situações que desafiavam o pensamento da criança nem provocava desequilíbrios cognitivos, conseqüentemente, não colaborava para que a criança conquistasse sua autonomia.

Por meio da entrevista, foi possível constatar que a professora Maria ainda desconhece, por exemplo, os principais componentes de uma atmosfera sociomoral promotora do desenvolvimento da autonomia citados por Formosinho (1998): o tipo de relação adulto-criança; a relação social entre iguais; o nível de resposta que a criança recebe em relação às suas necessidades e interesses; a responsabilidade individual e coletiva que se pratica em relação ao ambiente físico e as rotinas da sua conservação e manutenção; o nível de respeito que se pratica em relação à atividade e as realizações da criança; a estimulação e a experimentação nas estratégias de resolução de conflitos interpessoais. Vale ressaltar que esse desconhecimento por parte da professora pode estar relacionado a diversos fatores que não foram aqui analisados como, por exemplo, as reais contribuições que ela recebe do sistema educacional ao qual faz parte.

Para os profissionais da Educação Infantil que tencionam criar um ambiente favorável para a formulação da autonomia, torna-se necessário que reflitam e tomem decisões baseadas em algumas questões fundamentais sugeridas por Formosinho (1998, p. 166). São elas: onde está situada a relação adulto-criança, no controle ou na cooperação? Qual é o tipo de

respeito/resposta às necessidades e aos interesses da criança ou do grupo? Que oportunidades são oferecidas para a interação entre iguais? Qual o nível de preparação da qualidade da interação? Será que o espaço propicia a dependência ou independência? Será que o projeto educativo comporta momentos e experiências de jogos cooperativos como de jogo individual? Será que a ação educativa quotidiana proporciona a cada criança experiência de divisão e cooperação? Será que a rotina diária propicia a independência e a autonomia ou seus opostos?

Finalmente, tentando responder a essa última pergunta, elaborada por Formosinho, é possível concluir que a rotina da sala observada, analisada com base nos quatro elementos que a constituem – tempo, espaço, atividades e materiais – não contribuiu efetivamente para que as crianças se tornassem mais cooperativas, mais capazes de elaborar um sistema interno de regras de se respeitarem mutuamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

ALVES, A. L. C. **As representações de bom professor presentes em educadores infantis.** 2001 181f. Dissertação (mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará Fortaleza, CE, 2001.

ANADÓN, M. **A pesquisa dita “qualitativa”:** sua cultura e seus questionamentos. Tradução por Marcelo Ribeiro. Comunicação apresentada no colóquio internacional “Formação, pesquisa e desenvolvimento em educação” UNEB/UQAC – Senhor do Bomfim, Bahia, Brasil, em junho, 2005.

ANDRADE R. C.: **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitárias de Fortaleza no período de adaptação das crianças.** Fortaleza: UFC, 2002, 200f. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

ANDRADE, R. C. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias.** 2007. 301f. Tese (doutorado em Educação brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança.** 1993, 170f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1993.

ARRIBAS, T. L. et AL. **Educação Infantil:** desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARBOSA, M. C. S. Autores da escola da infância. In: ____BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Básica/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 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 as orientações curriculares. Brasília, p. 20-30, 2009.

BARBOSA, M. C. S., **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006. 236p

BASSEDAS, E., HUGUET, T., SOLÉ, I., A prática educativa I: organização e planejamento In ____ **Aprender e ensinar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Cap 3., p 91-128

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: _____ CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (orgs.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artemed, 2001. 164p.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artemed, 2008. 128p.

BARBOSA, M. C. S. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, PP.56-69, jan/jun 2006. Disponível em WWW.curriculosemfronteiras.org. acesso em 20.mar.2009

BATISTA, R. **A rotina no dia a dia da creche:** entre o proposto e o vivido. Florianópolis, Santa Catarina UFSC (1998). Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: _____ **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e os métodos. Porto, Portugal, 1991. Cap 1 p. 13-81.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional.** Disponível em www.ufrpe.br/download . Acesso em 29/10/2009.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF 1998. volume 1-Introdução.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF 1998. volume 2-Formação pessoal e social.
BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006. 45p

_____**Estatuto da criança e do adolescente.** Lei 8.069 de 13/07/1990. Disponível em WWW.planalto.gov.br/ccivil/leis. Acesso em 20/01/2010.

_____**Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em WWW.portalme.gov.br. Acesso em 07/03/2010

_____**Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília 1988. Disponível em WWW.senado.gov.br/sf/legislação/legisla. Acesso em 20/01/2010

____ **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.**
Brasília: MEC, SEB, 2006. 45p.

CARVALHO, M. C.; RUBIANO, M. B. Organização do espaço em instituições Pré -
escolares. In _____ OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **Educação infantil: muitos olhares.** 2ed.,
São Paulo: Cortez, 1995, 187p

CEARÁ, U. F. C. **Projeto educacional do núcleo de desenvolvimento da criança.** UFC,
Fortaleza, 2006.

DEVRIES, R. & ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola.**
Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes médicas, 1998. 328p.

DEVRIES, R. et al. O que é a educação construtivista? Definição e princípios de ensino.
In: _____ **O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades.** Trad.
Vinícios Figueira. Porto Alegre: Artemed, 2004. Cap. 2 p. 50-67.

DIEHL, A. A., TATIM, D. C. Metodologia, método e técnicas de pesquisa In: _____
Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
Cap 4, p.47-88.

DUSKA, R. WHELAN M. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e
Kohlberg.** São Paulo, Loyola, 1994.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal.
In: _____ **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da
primeira infância.** Trad. Dayse Batista. – Porto Alegre: editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.
Cap. 8, p 145-158.

ESTRELA, A. **Teorias e práticas de observação de classes.** 4 ed. Portugal: Porto, 1994.

FERREIRA, A.B de H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3^a
ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** Tradução Horácio Gonzáles. 21 ed. São
Paulo: Cortez, 1993 (coleção questões da nossa época, v 14) 103p.

FONI, A. A programação. In:_____BANDIOLE, A., MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artemed, 1998. Cap 8 p. 140-160.

FORMOSINHO, J. O. Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do “Projeto Infância”. In_____ ZABALZA, Miguel, A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: artemed, 1998. Cap 7, p 141-170.

FORMOSINHO, J. O. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In:_____.FORMOSINHO, J. O. FORMOSINHO, J.(Orgs.). **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: livraria Minho, 2000.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. (org.) **Formação em contexto**: uma estratégia de formação. São Paulo: Pioneira, 2002.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil, In:_____ ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: artemed, 1998. Cap 11, p 229-280.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica de educação infantil**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2009. 95p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 20 ed. Rio de Janeiro: vozes, 1999. 288p.

FRANÇA, M. L. R. **Busca da autonomia moral como proposta da educação**: uma experiência em uma escola cooperativa de Fortaleza: 2000, 179f. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

GALVÃO, I. A complexa dinâmica do desenvolvimento infantil. In:_____ **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. III, p. 39-48

GALVÃO, I. Conflitos eu-outro e a construção da pessoa. In:_____ **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. IV, p. 49-56

_____. **Emoções e conflitos**: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil. 1998, 209f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação-Universidade de São Paulo, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 5ed. São Paulo: Atlas AS, 1999.

GOUVEIA, M. C. S. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: _____ SARMENTO, M. & GOUVEIA, M. C. S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 277p.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Proposta pedagógica para a pré-escola**, p. 79-85.

HOHMANN, M., BANET, B. WEIKART, D. P. **A criança em ação**. Tradução de Rosa Maria de Macedo e Rui Santana Brito. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1995. 407p.

HOLLANDA, M. P. de **Formação em contexto de professoras da educação infantil: um estudo de caso**. 2007. 290f. Tese (doutorado em Educação brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza 2007.

HORN, M. G. S. A solidária parceria entre espaço e educador. In: _____ **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. São Paulo: Artemed, 2004. Cap. 1 p. 13 – 23. 116p

IBGE, Diretoria de pesquisa, coordenação de trabalho e rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2004. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso 20/05/2010.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Tradução Regina A. de Assis. 6ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1987. 125p

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo, editora Ática, 1991. p. 73-90.

KRAMER, S. De que professores precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas. **Pátio Educação Infantil**: Artemed, ano 1 nº 2 ago/Nov 2003.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: _____ LA TAILLE, Y. OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. Cap 2 p. 47-74

LAVILLE, C., DIONNE, J. Em busca de informações. In: ____ **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre. Artes médicas sul Ltda; Belo Horizonte: editora UFMG, 1999. Cap 7 p. 165- 196.

LINO, D. B. A rotina diária nas experiências-chaves do modelo High/Scope In: ____ ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: artemed, 1998. Cap 9, p 185-205 .

LUDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo. Editora pedagógica e universitária LTDA. 1968.

OLIVEIRA, Z. M. R. de, ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para formação de educadores de creche a nível de 2º grau. In: ____ ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. E VIANA, C. P. (orgs). **A formação do educador em creche:** sugestões e proposta. São Paulo: fundação Carlos Chagas, 1992.

PANIZZA, M. (org.) **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais:** análise e propostas. Tradução Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artemed, 2006. 188p.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho – imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PIAGET, J. INHELDER, B **O juízo moral na criança.** São Paulo, Summus, 3ª ed, 1994.

____ A função semiótica ou simbólica, In: ____ **A psicologia da criança.** Tradução Octavio Mendes Cajado. 3ª Ed. Rio de janeiro: Difel, 2007. Cap III

PIAGET, J. O desenvolvimento mental da criança. In ____ **Seis estudos de Psicologia.** Rio de janeiro: Forense, 1991. Cap. 1 p. 11 – 70

PIAGET, J. Operações elementares: tempo e movimento. In ____ **A noção de tempo na criança.** Rio de janeiro: Record cultural, 1946. cap 1, p 11-37.

PIOTTO, D. C.; FERREIRA, M. V.,; PANTONI, R.V. Comer, comer...comer, comer... é o melhor para poder crescer. In: ____ FERREIRA, M. C. R. (org.) et al. **Os fazeres na educação infantil.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. Cap. 38 126-128.

RAMOS, G. V. F. B. **O espaço e o cotidiano:** relação dialética marcando a prática pedagógica. Paraty, 1998. Disponível em www.anped.com.br. Acesso 28/10/2009.

SARMENTO, M. as culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.& CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004

SCHRAMM, S. M. O. **A influência da experiência escolar no desenvolvimento moral da criança**. Fortaleza: UFC, 2000, 151p. Dissertação mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

SILVA, F.S.; FARIAS, M. C. Q. Em relação à língua escrita, que objetivos se pretende alcançar na educação infantil? In: _____CEARÁ, Secretaria da educação básica: **Linguagem na educação infantil**. Fortaleza, SEDUC, 2000. 46p. (serie ensinando e aprendendo, v 6).

SINGLY, F. de (org.) Famille et individualisation. **Mana**, Rio de Janeiro. V 10 nº 1 abr. 2004. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 20 de julho de 2010.

SOEJIMA, F. M. **Educação e formação humana: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008, 150p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Psicologia e Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

SPODEC, B e SARACHO, O. N. Organizar para educar. In _____ **Ensinando crianças de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: Artemed, 1998, cap. 6.

VASCONCELOS, H. J. O currículo High/Scope para criança entre dois e três anos, In: _____ZABALZA, Miguel, A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: artemed, 1998. Cap 8, p 171-183.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WADSWORTH, B. J.: O desenvolvimento do pensamento pré-operacional. In: _____**Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Tradução de Esméria Rovai. 5ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. Cap. IV.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1941.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. 288p

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário com a professora

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade: _____

Local de nascimento (cidade): _____

Estado Civil: _____

Número de filhos: _____

2. SITUAÇÃO FAMILIAR:

Casa: () alugada () própria () cedida

Distancia moradia/ escola: () perto da escola () longe da escola

Bairro: _____

Com quem você mora (grau de parentesco) _____

Quantos trabalham (número): _____

Em quais ocupações: _____ ()

_____ ()

_____ ()

Renda familiar líquida (nº de salários mínimos): _____

3. FORMAÇÃO:

3.1 FORMAÇÃO INICIAL (pode assinalar mais de uma opção)

Curso normal. Instituição: _____ ano de conclusão: _____

Pedagogia. Instituição: _____ ano de conclusão: _____

Outros. Instituição: _____ ano de conclusão: _____

3.2 FORMAÇÃO POSTERIOR (pode assinalar mais de uma opção)

4. EXPERIENCIA PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Tempo de magistério: _____

Tempo de magistério na Educação Infantil: _____

Tempo que trabalhou nesta escola: _____

Atuou na rede privada: sim não

Tempo que trabalha na escola pública: _____

4.1 EXPERIENCIAS ANTERIORES (três últimas)

A) Escola _____ pública particular

Período: de _____ a _____

Etapa(s) da educação na(s) qual(is) atuou:

Educação Infantil – função: _____

Séries Iniciais do Ensino Fundamental – função: _____

Séries Finais do Ensino Fundamental – função: _____

Ensino Médio – função: _____

Turno em que trabalhou: manhã Tarde Noite

Vínculo empregatício: efetiva/contratada Temporária Aditivo

B) Escola _____ pública particular

Período: de _____ a _____

Etapa(s) da educação na(s) qual(is) atuou:

Educação Infantil – função: _____

Séries Iniciais do Ensino Fundamental – função: _____

Séries Finais do Ensino Fundamental – função: _____

Ensino Médio – função: _____

Turno em que trabalhou: manhã Tarde Noite

Vínculo empregatício: Efetiva/contratada Temporária Aditivo

C) Escola _____ pública particular

Período: de _____ a _____

Etapa(s) da educação na(s) qual(is) atuou:

Educação Infantil – função: _____

Séries Iniciais do Ensino Fundamental – função: _____

Séries Finais do Ensino Fundamental – função: _____

Ensino Médio – função: _____

Turno em que trabalhou: manhã Tarde Noite

Vínculo empregatício: Efetiva/contratada Temporária Aditivo

4.2 EXPERIÊNCIA ATUAL

A) Escola _____ pública particular

Período: de _____ a _____

Etapa(s) da educação na(s) qual(is) atuou:

Educação Infantil – função: _____

Séries Iniciais do Ensino Fundamental – função: _____

Séries Finais do Ensino Fundamental – função: _____

Ensino Médio – função: _____

Turno em que trabalhou: manhã Tarde Noite

Vínculo empregatício: efetiva/contratada Temporária Aditivo

B) Escola _____ pública particular

Período: de _____ a _____

Etapa(s) da educação na(s) qual(is) atuou:

Educação Infantil – função: _____

Séries Iniciais do Ensino Fundamental – função: _____

Séries Finais do Ensino Fundamental – função: _____

Ensino Médio – função: _____

Turno em que trabalhou: manhã Tarde Noite

Vínculo empregatício: efetiva/contratada () Temporária () Aditivo ()

É sindicalizada () sim () não

5. OUTRAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS:

Realiza outra(s) atividade(s) profissional(is) () sim () não

Em caso afirmativo, qual (is)? _____

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semi-estruturada com a professora

1. Como se deu seu envolvimento com a Educação Infantil?
2. Para você quais os objetivos da Educação Infantil?
3. Em sua opinião, qual o papel do professor na Educação Infantil?
4. Qual o papel das crianças e suas famílias?
5. O que você entende por rotinas pedagógicas?
6. Você acha as rotinas importantes? Por quê?
7. Em sua opinião como deve ser uma rotina para crianças da pré-escola?
8. Como você organiza o tempo em sua sala de aula?
9. Geralmente quanto tempo é gasto na realização de cada uma das atividades realizadas?
Por quê?
10. Dessas atividades teria alguma que precisaria de mais tempo?

ESPAÇO

11. Que espaço da escola as crianças costumam utilizar?
12. O que você acha dos espaços de sua sala?
13. Como estão organizados esses espaços?
14. O que você acha de cada um desses espaços?
15. Você acha que o espaço tem grande impacto no programa educativo? Por quê?

MATERIAIS

16. Que mobiliários/equipamentos e materiais existem em sua sala de aula?
17. Quais os materiais mais utilizados pelas crianças?
18. Há materiais suficientes para todas as crianças?
19. Como e quando são utilizados os materiais/objetos presente em sua sala?
20. Qual sua opinião sobre a qualidade desses materiais?

ATIVIDADES

21. Como é feito o planejamento das atividades desenvolvidas com as crianças?
22. O que você acha da forma como é feito o planejamento? Por quê?

23. Quais as atividades que ocorrem com mais frequência na sala de aula?
24. Faça uma síntese das atividades que ocorrem na sua sala de aula.
25. Em sua opinião, dessas atividades quais aquelas em que as crianças mais se envolvem?

AUTONOMIA

26. Retornando os objetivos da Educação Infantil, que importância você atribui aos aspectos sócio-afetivos do desenvolvimento infantil?
27. Entre os aspectos relacionados ao sócio-afetivo quais deles você considera mais importante?
28. Você já ouviu falar em autonomia no sentido empregado por Piaget?
29. Para você o que é uma criança autônoma?
30. Você acha que a escola pode favorecer o desenvolvimento da autonomia da criança?
Como?
31. Como você trabalha a autonomia em sua sala?
32. Em sua sala existem algumas regras estabelecidas? Relacionada com que?
33. Se existe, como essas regras foram estabelecidas?
34. Que estratégias são utilizadas quando as crianças não cumprem as regras?
35. Você acha importante trabalhar a cooperação em uma sala de Educação Infantil?
36. Como você trabalha a cooperação em sua sala?
37. Você considera sua turma cooperativa? Por quê?
38. O que é respeito para você?
39. Você considera que as crianças da sua classe são respeitadas pelos profissionais que trabalham nesta escola (incluindo você, professora)?
40. E as crianças? Elas se respeitam mutuamente? Dê exemplos.
41. Em sua opinião a rotina que descreveu possibilita que os objetivos para a Educação Infantil sejam atingidos? Por quê?
42. Em sua opinião, a rotina de sua classe está contribuindo para o desenvolvimento da autonomia das crianças? Em caso positivo de que forma?

APÊNDICE C – Alguns quadros com exemplos da rotina diária observada

Elementos da Rotina do 1º dia de observação			
Atividades	Tempo inicial	Espaço utilizado	Material utilizado
Acolhida	07h15min-07h25min	Pátio	Caixa de som, microfone e cd com músicas infantis.
Roda de conversa	07h25min	Sala de aula	-
Escrever a agenda	07h55min	Sala de aula	Agenda, lápis e borracha
Desenho sobre o assunto da roda de conversa	08h15min	Sala de aula	Caderno e lápis de cor
Lavar as mãos para o lanche	08h55min-09h00min	Banheiro situado dentro da sala	Sabonete líquido e toalha
Lanche	09h00min-09h15min	Refeitório	Prato, copo e colher
Recreio	09h30min-09h50min	Parque	Brinquedos do parque
Descanso	09h50min-10h00min	Sala de aula	Mesa e cadeira
Biblioteca	10h00min	Sala da biblioteca	Livros e fantoches
Saída	10h55min	-	-

Elementos da Rotina do 2º dia de observação			
Atividades	Tempo inicial	Espaço utilizado	Material utilizado
Acolhida	07h15min-07h25min	Pátio	Caixa de som, microfone e cd com músicas infantis.
Calendário e contagem das crianças	07h40min-07h55min		
Matemática-revisão dos numerais até 20	07h55min-08h12min	Sala de aula	-
Escrever a agenda	08h12min	Sala de aula	Agenda, lápis e borracha
Lavar as mãos para o lanche	08h55min-09h00min	Banheiro situado dentro da sala	Sabonete líquido e toalha
Lanche	09h00min-09h15min	Refeitório	Prato, copo e colher
Recreio	09h30min-09h50min	Parque	Brinquedos do parque
Descanso	09h50min-10h00min	Sala de aula	Mesa e cadeira
Atividade xerografada	10h00min	Sala de aula	
Artes: massa de modelar	10h30min	Sala de aula	Massinha de modelar
Saída	10h55min	-	-

Fonte: Pesquisa direta

Elementos da Rotina do 3º dia de observação			
Atividades	Tempo inicial	Espaço utilizado	Material utilizado
Acolhida	07h15min-07h25min	Pátio	Caixa de som, microfone e cd com músicas infantis.
Calendário e contagem das crianças	07h44min-07h50min	Sala de aula	
Linguagem-revisão das vogais	07h50min-08h25min	Sala de aula	-
Escrever a agenda	08h25min	Sala de aula	Agenda, lápis e borracha
Lavar as mãos para o lanche	08h55min-09h00min	Banheiro situado dentro da sala	Sabonete líquido e toalha
Lanche	09h00min-09h15min	Refeitório	Prato, copo e colher
Recreio	09h30min-09h50min	Parque	Brinquedos do parque
Descanso	09h50min-10h00min	Sala de aula	Mesa e cadeira
Atividade escrita:ditado	10h00min-10h36min	Sala de aula	Cartelas contendo desenhos (pato, apito e etc.)
Atividade escrita na lousa	10h36min-10h50min	Sala de aula	Pincel e quadro branco
Saída	10:55	-	-

Fonte: Pesquisa direta

Elementos da Rotina do 4º dia de observação			
Atividades	Tempo inicial	Espaço utilizado	Material utilizado
Acolhida	07h15min-07h25min	Pátio	Caixa de som, microfone e cd com músicas infantis.
Calendário e contagem das crianças	07h42min-07h50min	Sala de aula	-
Escrever a agenda	07h50min-08h00min	Sala de aula	Agenda, lápis e borracha
Recreação	08h00min	Pátio	Bolas
Lavar as mãos para o lanche	08h55min-09h00min	Banheiro situado dentro da sala	Sabonete líquido e toalha
Lanche	09h00min-09h15min	Refeitório	Prato, copo e colher
Recreio	09h30min-09h50min	Parque	Brinquedos do parque
Descanso	09h50min-10h00min	Sala de aula	Mesa e cadeira
Atividade: contação de história	10h00min-10h10min	Sala de aula	Cartelas contendo desenhos (pato, apito e etc.)
Atividade escrita: escrever e desenhar a história	10h10min-10h40min	Sala de aula	Pincel e quadro branco
Saída	10h55min	-	-

Fonte: Pesquisa direta

Elementos da Rotina do 5º dia de observação			
Atividades	Tempo inicial	Espaço utilizado	Material utilizado
Acolhida	07h15min-07h25min	Pátio	Caixa de som, microfone e cd com músicas infantis.
Calendário e contagem das crianças	07h36min-07h45min	Sala de aula	
Linguagem-revisão da família do B	07h45min-08h00min	Sala de aula	-
Escrever a agenda	08h00min	Sala de aula	Agenda, lápis e borracha
Atividade livre com blocos	08h15min	Sala de aula	Blocos de encaixe
Lavar as mãos para o lanche	08h55min-09h00min	Banheiro situado dentro da sala	Sabonete líquido e toalha
Lanche	09h00min-09h15min	Refeitório	Prato, copo e colher
Recreio	09h30min-09h50min	Parque	Brinquedos do parque
Descanso	09h50min-10h00min	Sala de aula	Mesa e cadeira
Recreação	10h00min-10h50min	Pátio	Bolas
Safda	10h55min	-	-

Fonte: Pesquisa direta

Elementos da Rotina do 6º dia de observação			
Atividades	Tempo inicial	Espaço utilizado	Material utilizado
Acolhida	07h15min-07h25min	Pátio	Caixa de som, microfone e cd com músicas infantis.
Calendário e contagem das crianças	07h30min-07h40min	Sala de aula	-
matemática-revisão dos números até 20	07h40min-08h28min	Sala de aula	-
Escrever a agenda	08h28min	Sala de aula	Agenda, lápis e borracha
Massa de modelar	08h36min	Sala de aula	Massa de modelar
Lavar as mãos para o lanche	08h55min-09h00min	Banheiro situado dentro da sala	Sabonete líquido e toalha
Lanche	09h00min-09h15min	Refeitório	Prato, copo e colher
Recreio	09h30min-09h50min	Parque	Brinquedos do parque
Descanso	09h50min-10h00min	Sala de aula	Mesa e cadeira
Biblioteca	10h00min-10h50min	Sala da biblioteca	Livros e DVDs
Saída	10h55min	-	-

Fonte: Pesquisa direta

Elementos da Rotina do 7º dia de observação			
Atividades	Tempo inicial	Espaço utilizado	Material utilizado
Acolhida	07h15min-07h25min	Pátio	Caixa de som, microfone e cd com músicas infantis.
Calendário e contagem das crianças	07h45min	Sala de aula	-
Linguagem-revisão da família do L	08h00min	Sala de aula	-
Escrever a agenda	08h15min	Sala de aula	Agenda, lápis e borracha
Atividade dirigida:copiar da lousa para o caderno a família do L	08h30min-08h55min		Caderno, lápis e borracha
Lavar as mãos pro lanche	08h55min-09h00min	Banheiro situado dentro da sala	Sabonete líquido e toalha
Lanche	09h00min-09h15min	Refeitório	Prato, copo e colher
Recreio	09h30min-09h50min	Parque	Brinquedos do parque
Descanso	09h50min-10h00min	Sala de aula	Mesa e cadeira
Continuar a atividade de escrita da família do L	10h00min	Sala de aula	Cartelas contendo desenhos (pato, apito e etc.)
Massinha de modelar	10h10min	Sala de aula	Massinha de modelar
Saída	10h50min	-	-

Fonte: Pesquisa direta

Elementos da Rotina do 8º dia de observação			
Atividades	Tempo inicial	Espaço utilizado	Material utilizado
Acolhida	07h15min-07h25min	Pátio	Caixa de som, microfone e cd com músicas infantis.
Calendário e contagem das crianças	07h44min-07h50min	Sala de aula	-
Matemática: revisar dezenas e numerais até 20	07h45min	Sala de aula	-
Atividade dirigida: escrever as letrinhas dentro do conjunto	08h00min	Sala de aula	Agenda, lápis e borracha
Lavar as mãos para o lanche	08h55min-09h00min	Banheiro situado dentro da sala	Sabonete líquido e toalha
Lanche	09h00min-09h15min	Refeitório	Prato, copo e colher
Recreio	09h30min-09h50min	Parque	Brinquedos do parque
Descanso	09h50min-10h00min	Sala de aula	Mesa e cadeira
Escrever a agenda	10h00min	Sala de aula	Agenda, lápis e borracha
Atividade com blocos	10h10min	Sala de aula	Pincel e quadro branco
Saída	10h50min	-	-

Fonte: Pesquisa direta

Elementos da Rotina do 9º dia de observação			
Atividades	Tempo inicial	Espaço utilizado	Material utilizado
Acolhida	07h15min-07h25min	Pátio	Caixa de som, microfone e cd com músicas infantis.
Calendário e contagem das crianças	07h44min-07h50min	Sala de aula	
Matemática-revisão dos números até 30	07h48min	Sala de aula	-
Atividade dirigida: escrever no caderno os números de 1 a 30	08h00min		Caderno, lápis e borracha
Lavar as mãos para o lanche	08h55min-09h00min	Banheiro situado dentro da sala	Sabonete líquido e toalha
Lanche	09h00min-09h15min	Refeitório	Prato, copo e colher
Recreio	09h30min-09h50min	Parque	Brinquedos do parque
Descanso	09h50min-10h00min	Sala de aula	Mesa e cadeira
Escrever a agenda	10h00min	Sala de aula	Agenda, lápis e borracha
Massa de modelar	10h10min	Sala de aula	Massa de modelar
Saída	10h50min	-	-

Fonte: Pesquisa direta

Elementos da Rotina do 10º dia de observação			
Atividades	Tempo inicial	Espaço utilizado	Material utilizado
Acolhida	07h15min-07h25min	Pátio	Caixa de som, microfone e cd com músicas infantis.
Calendário e contagem das crianças	07h35min	Sala de aula	-
Escrita da agenda	07h45min	Sala de aula	-
Atividade dirigida: escrever no caderno as palavras começadas com a letra N	08h00min		Caderno, lápis e borracha
Atividade com blocos	08h35min	Sala de aula	Blocos de encaixe
Lavar as mãos para o lanche	08h55min-09h00min	Banheiro situado dentro da sala	Sabonete líquido e toalha
Lanche	09h00min-09h15min	Refeitório	Prato, copo e colher
Recreio	09h30min-09h50min	Parque	Brinquedos do parque
Descanso	09h50min-10h00min	Sala de aula	Mesa e cadeira
Biblioteca	10h00min-10h50min	Sala da biblioteca	Fantoches, livros
Saída	10h50min	-	-

Fonte: Pesquisa direta

Elementos da Rotina do 11º dia de observação			
Atividades	Tempo inicial	Espaço utilizado	Material utilizado
Acolhida	07h15min-07h25min	Pátio	Caixa de som, microfone e cd com músicas infantis.
Calendário e contagem das crianças	07h35min	Sala de aula	-
Matemática-revisão dos numerais de 1 até 30	07h48min	Sala de aula	-
Escrever a agenda	08h00min	Sala de aula	Agenda, lápis e borracha
Atividade dirigida: copiar da lousa para o caderno o que vem antes e depois dos números de 1 a 30	08h15min		Caderno, lápis e borracha
Lavar as mãos para o lanche	08h55min-09h00min	Banheiro situado dentro da sala	Sabonete líquido e toalha
Lanche	09h00min-09h15min	Refeitório	Prato, copo e colher
Recreio	09h30min-09h50min	Parque	Brinquedos do parque
Descanso	09h50min-10h00min	Sala de aula	Mesa e cadeira
Continuar a atividade de matemática	10h00min	Sala de aula	Agenda, lápis e borracha
Atividades com Blocos	10h20min	Sala de aula	Blocos
Saída	10h50min	-	-

Fonte: Pesquisa direta

Elementos da Rotina do 12º dia de observação			
Atividades	Tempo inicial	Espaço utilizado	Material utilizado
Acolhida	07h15min-07h25min	Pátio	Caixa de som, microfone e cd com músicas infantis.
Calendário e contagem das crianças	07h44min-07h50min	Sala de aula	-
Escrita da agenda	07h48min	Sala de aula	-
Recreação	08h00min	Pátio	Cordas
Lavar as mãos para o lanche	08h55min-09h00min	Banheiro situado dentro da sala	Sabonete líquido e toalha
Lanche	09h00min-09h15min	Refeitório	Prato, copo e colher
Recreio	09h30min-09h50min	Parque	Brinquedos do parque
Descanso	09h50min-10h00min	Sala de aula	Mesa e cadeira
Atividade dirigida: organizar as atividades realizadas pelas crianças nos meses anteriores	10h00min	Sala de aula	Tarefas concluídas em papel xerografado
Saída	10h50min	-	-

Fonte: Pesquisa direta