



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

DIANA ISIS ALBUQUERQUE ARRAES FREIRE

**A FORMAÇÃO DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA NO CONTEXTO DE UMA
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FORTALEZA
2015**

DIANA ISIS ALBUQUERQUE ARRAES FREIRE

A FORMAÇÃO DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA NO CONTEXTO DE UMA
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Sampaio Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

F933f Freire, Diana Isis Albuquerque Arraes
A formação da autoestima da criança no contexto de uma instituição de educação infantil /
Diana Isis Albuquerque Arraes Freire. – 2015.
105 f.; 30 cm.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso
de Especialização em Docência na Educação Infantil, Fortaleza.
Orientação: Profa. Dra. Fátima Sampaio Silva

1. Educação Infantil I. Título.

CDD 370

DIANA ISIS ALBUQUERQUE ARRAES FREIRE

A FORMAÇÃO DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA NO CONTEXTO DE UMA
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Sampaio Silva

Aprovada em __/__/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fátima Sampaio Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Maria Cílvia Queiroz
Prefeitura Municipal de Fortaleza

Profa. Ms. Jorgiana Ricardo Pereira
Universidade Federal do Ceará

A Deus,

Aos meus pais, Cícero e Josélia,

À Maria Francisca Lemos

AGRADECIMENTOS

À equipe do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, coordenação e secretaria, pelo apoio dedicado.

Aos professores deste curso, pela contribuição valiosa para o nosso conhecimento teórico e por acreditarem no trabalho com a Educação Infantil.

À professora Fátima Sampaio, pela orientação valiosa, incentivo, compreensão e colaboração.

Às professoras que fizeram parte da Banca Examinadora, pela colaboração.

Às professoras da instituição pesquisada, por compartilharem o seu cotidiano com a pesquisa.

Às colegas de curso, pela convivência, por tantas contribuições durante as aulas, por compartilharem suas experiências com as crianças na rede pública, pela amizade.

Aos companheiros de trabalho da rede pública municipal que se tornaram amigos no tempo em que trabalhei nas escolas e na creche, que expressaram sincero apoio para a realização deste curso.

À equipe da UUNDC, Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança da Universidade Federal do Ceará, escola federal de Educação Infantil pelo incentivo à continuidade dos estudos e crescimento profissional.

Às crianças, que encontrei na pesquisa e ao longo da minha trajetória de trabalho,

Aos amigos, que comigo semeiam com lágrimas e comigo colhem com alegria.

À minha família.

“Não basta amar. É preciso que o outro se sinta amado”. (São João Bosco)

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a analisar o processo de formação da autoestima da criança em idade pré-escolar, no contexto de uma instituição de Educação Infantil. Os objetivos específicos foram: analisar a rotina da pré-escola focalizando a contribuição dos seus elementos constitutivos (espaço, materiais, tempo e atividades) e as interações entre os sujeitos (professores e crianças) para a autoestima da criança e conhecer as concepções dos professores sobre a autoestima da criança. As teorias de Vygotsky e Wallon constituíram o suporte teórico da presente pesquisa, por enfatizarem a importância do meio sociocultural para o desenvolvimento e considerarem o desenvolvimento infantil de modo global e integrado. O estudo também se apoiou em algumas referências oficiais como leis e documentos do Ministério de Educação e da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. A abordagem metodológica foi qualitativa, utilizando-se para a construção dos dados as seguintes técnicas: questionário, entrevista individual semiestruturada e observação. O diário de campo e a gravação constituíram os modos de registro dos dados. O “locus” da pesquisa foi uma instituição de Educação Infantil que mantém turmas de pré-escola e os sujeitos foram os professores de duas turmas de pré-escola e as crianças. Após a organização e sistematização dos dados, estes foram submetidos a uma análise de natureza qualitativa. A pesquisa apontou que as professoras consideram que é importante refletir sobre o tema autoestima e que as crianças expressaram a necessidade de ouvir palavras que as valorizem. Além disto, as professoras se reportaram às limitações dos espaços e dos materiais para a realização do trabalho pedagógico. Pode-se constatar, então, que a escola pode contribuir para a formação da autoestima da criança, por meio da realização de práticas pedagógicas que atendam às necessidades e interesses das crianças e de interações positivas e afetivas entre o professor e as crianças.

Palavras-Chave: Autoestima. Educação Infantil. Rotina. Interações entre o professor e a criança.

ABSTRACT

This research aimed at analyzing the process of self-esteem formation in pre-school children enrolled in an Early Childhood Education institution. The specific objectives were: to analyze a pre-school routine, focusing upon the contribution of its main features (space, materials, time and activities) as well as of the interactions among the subjects (teachers and children) upon the children's self-esteem and to know teachers' conceptions about the self-esteem of children. The theories of Vygotsky and Wallon constituted the theoretical basis of this research, because they emphasize the importance of the socio-cultural environment for the development and consider the child development as a global and whole process. The research was also based on some official references as laws and documents of the Ministry of Education and the Secretary of Education in Ceará State. The methodological approach was qualitative and for collecting the data the following instruments and procedures were utilized: a questionnaire, a semi-structured individual interview and field observation. A field diary and a tape recorder were utilized to register the data. The "locus" of the research was an early childhood education institution that has preschool classes and the subjects were the children of two pre-school classes and their teachers. The data were organized, systematized and subjected to a qualitative analysis. The results indicate that the teachers consider important to reflect upon the importance of self-esteem and the children expressed the need to listen to words which will make them feel worthy. Besides, the teachers reported about the limitations of the pre-school physical structure as well its pedagogical materials. There is evidence that the school may contribute to children's self-esteem by means of pedagogical practices which attend children's needs and interests and by means of positive and affective interactions among teachers and pre-school children.

Keywords: Self-esteem. Early Childhood Education. Pedagogical practices. Interactions between the teacher and the pre-school child.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
Cça	criança
Cças	crianças
CEI	Centro de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
Inf	Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Profa	professora
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
3	METODOLOGIA	30
3.1	Natureza da pesquisa	30
3.2	Técnicas para a coleta de dados	32
3.3	Lócus da pesquisa	37
3.4	Os sujeitos da pesquisa	38
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	41
4.1	Visitas visando à ambientação em duas turmas na escola de EI	42
4.2	Características Gerais do CEI – possíveis contribuições para a autoestima da criança	46
4.3	O Espaço Físico e Materiais do CEI – possíveis contribuições para a autoestima da criança	50
4.4	Rotinas (tempo e atividades) nas salas da pré-escola – possíveis contribuições para a autoestima da criança	58
4.4.1	A rotina na sala do Infantil IV e possíveis contribuições para a autoestima da criança	61
4.4.2	A rotina na sala do Infantil V e possíveis contribuições para a autoestima da criança	73
4.5	Concepções das professoras sobre a autoestima da criança	82
4.6	Breve reflexão sobre os resultados à luz dos fundamentos teóricos	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A – ENTREVISTA APLICADA À PROFESSORA DO INFANTIL IV	96
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA DO INFANTIL IV	98

APÊNDICE C – ENTREVISTA APLICADA À PROFESSORA DO INFANTIL IV	101
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA DO INFANTIL V	103

1 INTRODUÇÃO

A formação da autoestima da criança em idade pré-escolar no contexto de uma instituição de Educação Infantil constitui o tema central desta pesquisa. Para explorá-lo, é necessário refletir como as práticas pedagógicas de professores¹ da EI e as interações entre o professor e a criança e das crianças entre si facilitam ou dificultam este processo.

É necessário refletir sobre a rotina, pois a autoestima das crianças se desenvolve nesse contexto de ações e interações. Barbosa (2006) se refere às rotinas como produtos culturais, ou seja, foram criadas pelo homem para organizar a própria vida e da coletividade. “As crianças, desde muito pequenas, precisam interagir com os objetos aos quais estão expostas e aprender os hábitos socioculturais da sua coletividade” (BARBOSA, 2006, p. 38). Assim, torna-se possível que pela rotina vivenciada na escola infantil, as crianças estruturam sua autoestima.

Com base na autora, consideram-se na pesquisa os elementos constitutivos da rotina: espaço, tempo, materiais e atividades. As práticas pedagógicas e as interações entre o professor e a criança e das crianças entre si acontecem por meio da organização concreta desses elementos na instituição de Educação Infantil. Por exemplo, atividades do cotidiano escolar como uma roda de conversa ou brincadeiras.

É importante que a rotina promova a autonomia e a autoestima das crianças, beneficiando o desenvolvimento e proporcionando situações de aprendizagens. Isso requer planejamento e reflexão dos professores, para que a rotina seja atrativa, lúdica e relacionada à vida das crianças, também ampliando suas possibilidades.

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e repetir gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio (BARBOSA, 2006, p. 39).

No processo educativo da pré-escola, compete ao professor estabelecer relações de empatia com as crianças, conquistar a confiança delas para que as interações ocorram de modo tranquilo e favoreçam a autoestima. Quanto às interações, considera-se que “O

¹ Utilizam-se os termos professor/professores quando se referir aos docentes de Educação Infantil de um modo geral. Os termos professora/professoras serão utilizados quando se referir especificamente às professoras que participaram da pesquisa, pois todas eram do sexo feminino.

professor encorajador deve procurar estimular na criança autoestima, confiança, segurança, interesse social e a capacidade de cooperar e de desenvolver atividades” (CATARSI, 2013, p. 10).

Para a criação de interações de qualidade, o professor precisa dispor-se a acolher, escutar, dialogar e mediar às atividades das crianças. Para isso, é necessário estabelecer vínculos afetivos e de confiança, visto que as crianças são pequenas e a dimensão corporal, tanto do professor como da criança, precisam estar envolvidos. “É preciso lembrar que, quanto à comunicação não verbal, a atitude de acolhimento passa por comportamentos não verbais: olhares, gestos, postura do corpo e tom da voz”, afirma Catarsi (2013, p. 11). A linguagem corporal na interação entre o professor e a criança se torna, assim, de grande valia.

Perceber a relação das interações com a autoestima da criança é pertinente porque “a interação com as pessoas e as coisas do mundo vai levando-a a atribuir significados àquilo que a cerca” (CRAIDY, KAERCHER, 2001, p. 16), dentro do processo educativo.

Desde a década de sessenta do século passado, registrou-se uma proliferação de teorias e pesquisas relacionadas como a autoestima, destacando-se neste período as contribuições de Coopersmith (1967) e Purkey (1970) e mais recentemente, os trabalhos de Branden (1998), Briggs (2000), Silva e Queiroz (2000), e Antunes (2003). Vale ressaltar que todas as abordagens referentes ao tema destacam sua importância, tanto sob o ponto de vista teórico, como sob o aspecto das múltiplas aplicações de natureza prática, ressaltando-se a comprovada existência da relação entre a autoestima e o desenvolvimento da criança e seu desempenho escolar.

Para situar o tema da autoestima no contexto da Educação Infantil, recorreu-se a várias leis, resoluções, e outros documentos oficiais tais como: à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no que se refere às especificidades da Educação Infantil, ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e às Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÁ, 2011), publicadas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) afirma que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral das crianças entre zero e seis anos de idade (atualmente entre 0-5 anos)² em complementação à ação familiar. Destina-se,

² A Lei Federal 11.274/2006 se refere ao Ensino Fundamental de nove anos, incluindo as crianças de seis anos no 1º. Ano do Ensino Fundamental, ficando a Educação Infantil com crianças de até cinco anos de idade.

pois, à educação de crianças pequenas em creches (para crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) que se caracterizam como espaços institucionais públicos e privados. A LDB dispõe sobre outros aspectos da Educação Infantil que têm implicação na formação da autoestima da criança, como avaliação, formação do professor, papel do professor e especificidades da criança.

A integralidade mencionada nos objetivos da Educação Infantil refere-se ao fato de que o desenvolvimento da criança acontece de um modo global e, assim, deve-se considerá-la como um ser em sua totalidade, compreendendo, pois, que as dimensões referentes ao desenvolvimento físico (crescimento, saúde), ao cognitivo (pensamento, linguagem, aprendizagens) e ao socioafetivo (socialização, emoções) ocorrem simultaneamente de forma inter-relacionada. Este conceito de integralidade é baseado em Wallon, autor citado na Fundamentação Teórica desta pesquisa. Portanto, na Educação Infantil, seria um equívoco enfatizar dimensões isoladas, privilegiando somente a cognitiva e ignorando as dimensões sociais e afetivas.

Tal equívoco ocorre quando se concebe a Educação Infantil com fins preparatórios e antecipatórios de conteúdos para a etapa seguinte do Ensino Fundamental, deixando de considerar as especificidades da criança nesta fase da vida. Enquanto poderia estar brincando, interagindo umas com as outras, desenvolvendo-se de forma plena, aprendendo a dialogar e solucionar conflitos cotidianos como a disputa por um brinquedo e vivenciando projetos pedagógicos, a criança em muitas instituições de Educação Infantil é submetida a treinos e tarefas mecânicas para chegar “apta” ao Ensino Fundamental.

Outro engano seria negar às crianças vivências ricas em aprendizagens, privando-as de um trabalho pedagógico que respeite seus interesses, por exemplo, com o argumento de que é necessário compensar as deficiências cognitivas atribuídas erroneamente a essas crianças pelo fato de viverem em ambientes socioeconômicos desprivilegiados. Em algumas instituições há ainda aqueles que proclamam que as crianças das classes populares reproduzirão o estilo de vida dos pais, justificando, assim, a falta de empenho em oferecer-lhes uma educação pública e gratuita de qualidade. A influência do meio social existe, mas não é o fator determinante da trajetória social das crianças. Se estas tiverem oportunidades educacionais que favorecem o seu desenvolvimento integral, incluindo uma autoestima positiva, poderão fazer muitas escolhas relacionadas à continuidade da escolaridade e, portanto, à profissionalidade.

Enfocando agora o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vale salientar que o primeiro volume deste documento estabelece uma relação entre autoestima e

brincadeira, ressaltando que as interações sociais favorecem a sua formação. Classifica a autoestima como uma capacidade afetiva e adverte que, se a avaliação da criança na Educação Infantil não for realizada de modo a ver a criança como ser integral, esta ao invés de fortalecer a autoestima pode enfraquecê-la. Na EI, o processo de avaliação deve considerar os aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, como a socialização; e não classificar as crianças por notas.

No segundo volume do RCNEI, há uma discussão sobre autoestima considerada como parte da construção da identidade da criança. Nesta discussão, relaciona autoestima e autoconfiança, (que é quando a criança acredita em seu próprio potencial), o que compete ao professor confiar na capacidade das crianças, escutá-las, respeitando seus ritmos. Aborda, também, a relação entre pais e professores no processo de construção da identidade da criança, destacando a importância de todos os envolvidos no processo educacional – crianças, pais, professores, gestores e outros profissionais que atuam na escola – ser chamados pelo nome. Discute, ainda, como a autoestima da criança pode ser trabalhada em atividades relacionadas ao cuidar e às outras experiências vividas pelas crianças no contexto da instituição, mencionando a necessidade de sempre enfatizar seus avanços. O terceiro volume o RCNEI considera a música como um fator que desenvolve a autoestima e afirma que a prática de expor as produções infantis colabora com a autoestima, pois sinaliza a valorização do fazer da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como documento oficial, propõem-se a orientar as propostas pedagógicas na Educação Infantil, trazendo uma concepção nova de currículo, não sendo este uma grade fechada, mas experiências articuladas. A criança é o centro do planejamento e é um ser produtor de cultura, portanto capaz. As DCNEI formulam princípios éticos, políticos e estéticos para a Educação Infantil, possibilitando um olhar diferenciado para essa primeira etapa da educação básica.

A Educação Infantil possui uma finalidade em si mesma, que é garantir o desenvolvimento pleno das crianças no momento presente, para complementar o papel da família, incluindo, portanto, a dimensão afetiva, que engloba a autoestima da criança. Tem duas funções indissociáveis, cuidar e educar, segundo o RCNEI. Assim, com essa identidade construída historicamente, cumpre sua função social de assegurar às crianças o direito à educação, visando à promoção do seu desenvolvimento e ampliação dos seus conhecimentos.

Conforme as DCNEI, no Artigo 9, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular de Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras”. Nos incisos que detalham as experiências que as crianças devem ter, há várias

referências a termos que direta ou indiretamente se relacionam com a autoestima das crianças, como “elaboração da autonomia”, “ampliação da confiança”, “bem-estar”, “reconhecimento da diversidade” entre outros. É então, na perspectiva bem ampla de promoção do desenvolvimento integral que se situa a autoestima, que tem componentes afetivos, sociais e cognitivos.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÁ, 2011), as instituições de Educação Infantil devem contribuir para o fortalecimento da autoestima das crianças por meio das experiências cotidianas visando à conquista da autonomia delas e a ampliação das possibilidades de aprendizagem de si e do mundo. Assim o desenvolvimento da autoestima se processa nas situações cotidianas e palpáveis, como na resolução de conflitos, atividades individuais e grupais e o cuidado com o bem-estar.

No presente estudo, também, é necessário fazer referência à própria conceituação de autoestima, diferenciando-a inclusive do conceito de autoconceito. De acordo com Calhoun e Morse (1977), autoconceito é a maneira como o indivíduo percebe a si mesmo e o seu comportamento, e autoestima é a satisfação do indivíduo com seu autoconceito. É, portanto, o sentimento de valor que acompanha a percepção que se tem de si próprio, ou seja, ela é a resposta no plano afetivo a um processo originário no plano cognitivo.

Outras conceituações enriquecem a reflexão sobre a autoestima. Para Briggs (2002, p. 5), autoestima “é a maneira pela qual uma pessoa se sente em relação a si mesma; é o juízo geral que faz de si mesmo, o quanto gosta de sua própria pessoa”. Segundo a mesma autora, a autoestima é um sentimento calmo de autorrespeito, um sentimento do próprio valor; contentamento por si mesmo. Assim, autoestima é algo interior, algo sólido e não aparência. Ainda segundo o autor, autoconceito e autoimagem possuem o mesmo significado. “A imagem que toda criança tem de si mesma é produto dos numerosos reflexos”, que em conjunto formam a base de sua identidade, constitui a sua autoimagem ou autoconceito. Assim, a criança reorganiza internamente os reflexos que recebe para a construção do seu eu, respondendo a esses estímulos.

Os alicerces da autoestima humana são construídos ainda na infância; não se nasce com esse suporte pronto. Tudo o que constitui as pessoas foi e continua sendo construído ao longo da vida; assim também a autoestima: a base começa na infância e o seu processo é contínuo. Para a criança, essa construção é algo imprescindível para sua vida, tornando-se importante para o seu desenvolvimento integral e para suas aprendizagens. Castelo (1980, p. 14) afirma que a autoestima da criança “é formada pela maneira como é

criada, pelo que lhe é permitido fazer ou não fazer, pelas recompensas e punições que recebe e pela atenção que consegue”. A autoimagem se forma

com um novo reflexo, uma nova experiência, ou o crescimento; leva a um novo êxito ou fracasso, que por sua vez leva a uma nova concepção, ou a uma concepção revista, de si mesmo. Dessa maneira, o autoconceito de cada pessoa evolui, em geral, durante toda a sua vida. (BRIGGS, 2002, p. 43)

A educação, então, seja na família ou na continuidade da escola, é encarregada de colaborar consideravelmente para a construção da autoestima da criança. Ao receber um novo reflexo como um estímulo, a criança o elabora, aceitando ou não, de maneira subjetiva.

Alguns fatores influenciam a autoestima da criança, notadamente aquelas provenientes de família, a escola e a classe social. Desde que esta pesquisa focaliza a escola com “locus” de formação de autoestima os outros dois fatores foram apenas brevemente citados. Segundo um artigo intitulado “A qualidade das relações familiares afeta o autoconceito e a autoestima de crianças” (LOOS e CASSEMIRO, 2010), assim estes conceitos são suscetíveis às relações estabelecidas na família. Especialmente na família, as crianças desenvolvem crenças acerca de si mesmas, e as relações familiares afetam positiva ou negativamente o desenvolvimento psicológico delas. O artigo mostra que relações harmoniosas no lar, com clima saudável e demonstração de afeto, com regras e apoio aos filhos, propiciam um autoconceito e uma autoestima adequados. Um contexto desarmonioso, clima conturbado com brigas e punições inadequadas, gera insegurança emocional. As autoras colocam a família como fator de risco ou fator de proteção ao desenvolvimento infantil.

A instituição escolar também se relaciona com a formação da autoestima devido à possibilidade de oferecer às crianças inúmeras experiências de crescimento pessoal, por meio das brincadeiras e atividades dirigidas, em que as crianças se sintam motivadas, encorajadas e desafiadas a participar das experiências de aprendizagem. Em uma rotina que favorece a autonomia das crianças, as atividades não são apenas papel e caderno na mesa, mas infinitas maneiras em que as crianças possam interagir e se desenvolver. Proporcionando segurança, acolhida, cuidado, “... a autoestima surge com o sentimento, experimentado pela criança, de que pode ser amada e de que é digna” (BRIGGS, 2002, p. 43).

O papel da escola, especificamente do professor na formação da autoestima é de promover atividades atrativas e do interesse das crianças, para que elas se motivem; refletir com elas, não minimizando suas capacidades e oferecer práticas pedagógicas atraentes e consistentes. Muitas crianças podem trazer consigo uma impressão inferior de si mesma e da realidade em que vive a partir do que é veiculado pela sociedade por meio dos contatos reais e

da mídia. Uma comparação implícita com crianças de outras classes socioeconômicas as faz sentirem-se inferiores. Por exemplo, o “ter” objetos, brinquedos, acessórios ou mesmo a cor da pele das crianças ou o tipo de cabelo parecem ser muito importantes nesse julgamento.

A formação da autoestima das crianças espera a contribuição da escola e do professor. A escola como ambiente físico e humano, e o professor como alguém especial nesse processo de formação da identidade e de valorização das culturas e da escola pública. De acordo com Corsino (2006, p. 9):

Os espaços disponíveis para as atividades precisam, sobretudo, ser compreendidos como espaços sociais onde o educador tem um papel decisivo, não só na organização e na disposição dos recursos, mas também na sua postura, na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças, de ouvi-las e de instigá-las na busca de conhecimentos. São os educadores que dão o tom ao trabalho, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproximam dos objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas possibilidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para a fala, a expressão, a autonomia e a autoria. São eles também que fazem a ponte com as famílias e a comunidade, que promovem trocas sobre o desenvolvimento, as conquistas e as necessidades das crianças, que esclarecem os pais sobre os mais diversos assuntos que dizem respeito à infância, que organizam eventos e atividades culturais e socializadoras.

Nessa perspectiva de educação, cujas práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento e aprendizagem da criança, a rotina da pré-escola deve contemplar brincadeiras de faz-de-conta, atividades com música, atividades de letramento, rodas de conversa, desenho, movimento e descanso, que podem influenciar na formação da autoestima. Sendo assim

Um trabalho de qualidade para as crianças pequenas exige ambientes aconchegantes, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, onde as atividades elevem sua auto-estima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar. Ambientes que se abram à brincadeira, que é o modo como as crianças dão sentido ao mundo, produzem história, criam cultura, experimentam e fazem arte (CORSINO, 2006, p. 7).

Valorizar as falas da criança, seu modo de expressar-se, sua participação em uma roda de conversa e durante toda a rotina revela uma concepção de que a criança tem voz no mundo e que a sua contribuição deve fazer parte do currículo emergente de todo dia. Assim, o professor precisa estar atento, quando a criança sugere brincadeiras, quando pergunta se pode fazer algo, quando faz perguntas e colocações interessantes que, quando ouvidas, os surpreende. A fala da criança, bem como os gestos e o corpo, revela seus saberes prévios, seus sentimentos e desejos. Essa escuta por parte do professor gera confiança na relação entre

o professore a criança e autoconfiança na criança. Há relação entre autoconfiança e autoestima. De acordo com Campos (2008, p. 37), “a necessidade de captar a visão das crianças é urgente, pois é a partir de suas vozes que medidas de proteção e de atendimento mais prementes serão tomadas pelas equipes de intervenção externas”.

A vivência do letramento também pode contribuir para a autoestima das crianças. Letramento significa saber utilizar a escrita e fazer uso social dela, compreender gêneros textuais, ler o mundo, ler imagens. No contexto da Educação Infantil, as crianças devem ter acesso a livros e interagir com histórias, personagens, teatro, fantoches e música. O conhecimento de narrativas, imitação dos personagens, participação em brincadeiras de faz-de-conta podem fortalecer a autoestima das crianças, pois elas se enxergam capazes de ler do seu jeito, de interpretar papéis, de recitar textos de cor e de brincar com as palavras. Crianças escutam histórias, recontam de forma oral ou no desenho, e se orgulham quando sentem que conseguem vencer estes desafios. Na Educação Infantil, é importante que as crianças tenham acesso à linguagem, utilizando-a de maneira prática, real e lúdica.

Outro fator relacionado com a autoestima é a classe social. Segundo Castelo (1980), as crianças da escola pública fazem um julgamento inferior de si próprio, através da própria família. Acrescenta que o fato de valorização do sucesso econômico é por que a cultura brasileira faz com que as famílias de baixa renda assumam um julgamento depreciativo delas próprias, contribuindo assim para uma autoestima negativa das crianças.

Este estudo pretende dar um enfoque pedagógico a um tema mais explorado pela Psicologia, também encontrado no ramo da Psicopedagogia e em Pedagogia, mais voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental ou adolescência. Mas, atualmente, desde que um número cada vez maior de crianças frequenta creches e pré-escolas, é necessário que os professores das crianças pequenas estejam atentos às questões relacionadas com a autoestima. Por isso mesmo

É relevante antecipar essa discussão para a escola de Educação Infantil, desde que a LDB de 1996 a considera a primeira etapa do ensino básico. Além disto, acreditamos, que se a pré-escola efetivamente se revestir das características que lhe são peculiares – ênfase nas atividades lúdicas, incentivo à criatividade, atenção individualizada, avaliação sem fins de promoção – deverá fomentar na criança julgamentos de valor positivos em relação à sua própria pessoa (SILVA; QUEIROZ, 2006, p. 46).

Muitos estudos registram uma grande disparidade entre a autoestima das crianças da escola pública e privada. No Brasil, todos ficam admirados, quando, por exemplo, um

aluno de escola pública obtém aprovação no vestibular em um curso concorrido. A própria sociedade segrega e subestima suas crianças.

A seguir, um pouco da história acadêmica e profissional desta autora, apresentada como uma justificativa para ter escolhido o tema da autoestima da criança como o objeto de estudo para uma monografia de um Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil.

Esta pesquisadora ingressou na universidade a fim de cursar Pedagogia, a exemplo de sua mãe e destaca, também, que bons professores ao longo da vida estudantil serviram como referenciais. Na faculdade, teve a oportunidade de construir mais ainda uma identificação com o curso e a profissão, possibilitando a união de metas pessoais e profissionais.

Ressalta-se que as experiências profissionais pelas quais passou levaram-na a perceber as questões que envolvem a autoestima humana. Entre estas, menciona as seguintes: uma experiência profissional com alfabetização de jovens e adultos, em um programa de extensão da universidade; estágios em escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental privada e pública; o trabalho como professora substituta em uma escola federal de Educação Infantil; o trabalho como professora efetiva da rede municipal, passando pela creche, EI e EF; e finalmente como professora efetiva da escola federal. A seguir, breves comentários sobre as experiências como professora de jovens e adultos e como professora em uma escola pública.

O trabalho voltado para o público adulto fez perceber que, quando os jovens aprendiam a ler e escrever, eles conquistavam confiança e autoestima. Depois, trabalhando na alfabetização de crianças e na Educação Infantil de uma rede Municipal, vivenciou inúmeras situações nas quais percebeu o que possivelmente afetava a autoestima em crianças.

Especialmente neste contexto municipal, foi possível identificar, nos anos iniciais, crianças que apresentavam comportamentos característicos de baixa autoestima. Estando em pleno processo de aquisição da leitura e da escrita, não se empenhavam, não se motivavam, não aceitavam o desafio de aprender, apesar da utilização pelos professores de procedimentos metodológicos adequados como os propostos pelo PAIC³. Algumas crianças demonstravam um comportamento de resistência ao que era proposto e desinteresse pela escola, sendo difícil conquistar a confiança delas. Situações assim foram percebidas no 2º. Ano do Ensino Fundamental e também no 3º ano.

³ O PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa, implementado no Estado do Ceará, cuja finalidade é apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. (Fonte do site)

Na pré-escola, era comum ouvir “eu não sei” diante de propostas para desenhar ou escrever “do seu jeito”, conforme a professor orientava. A estrutura e ambientes limitados não permitiam uma expressão plena das crianças em brincadeiras de faz-de-conta e exploração da natureza em área livre, ou mesmo a falta do espelho na sala limitava as experiências das crianças. Embora vários fatores sejam responsáveis por essas atitudes e falas das crianças, as experiências da autora em instituições de Educação Infantil fizeram-na supor que uma baixa autoestima constitua um deles.

Acrescenta ainda que a falta de interesse das crianças pelas atividades, a recusa em participar e expressar-se, e a prática dos professores de rotular e estigmatizar as crianças em função de alguns comportamentos revela a permanência nas instituições de práticas pedagógicas que não atendem às necessidades e desejos das crianças. De acordo com a literatura consultada, essas práticas não favorecem o desenvolvimento de uma autoestima elevada.

A inquietação e reflexão sobre esses fatos durante todos os anos de atividade profissional levaram a pesquisadora a fazer muitos questionamentos tais como: É possível utilizar instrumentos para avaliar a autoestima das crianças pequenas? Em muitos países, há estudos que relacionam uma autoestima elevada com capacidade de aprender e, portanto, com desempenho escolar, e no Brasil? Que sabem os professores de Educação Infantil no País sobre a autoestima e sua importância? Serão os professores conscientes de que a qualidade de suas interações afeta a autoestima da criança? Que a própria rotina vivenciada pelas crianças também? A lista é interminável, mas para o presente trabalho selecionaram-se algumas e formularam-se os seguintes objetivos.

OBJETIVOS

GERAL

Analisar o processo de formação da autoestima da criança em idade pré-escolar, no contexto de uma instituição de Educação Infantil.

ESPECÍFICOS

1. Analisar a rotina da pré-escola focalizando a contribuição dos seus elementos constitutivos (espaço, materiais, tempo e atividades) e as interações entre os sujeitos (professoras e crianças) para a autoestima da criança.

2. Conhecer as concepções que professores da pré-escola têm sobre autoestima da criança.

Diante do exposto, reitera-se a convicção de que um estudo sobre a formação da autoestima da criança se torna relevante, pois é necessário que os professores de Educação Infantil tenham mais conhecimento sobre o tema. Em concordância com os objetivos da Educação Infantil, formulados pelos documentos oficiais, é necessário que esta etapa de Educação assegure a formação de crianças autoconfiantes e autônomas, felizes com o próprio jeito de ser, curiosas para aprender, motivadas para brincar e que saibam se relacionar, vivenciar e solucionar conflitos de maneira construtiva.

A seguir, uma breve demonstração de como estão organizados os capítulos deste trabalho. O capítulo 2 trata da Fundamentação Teórica, baseada nas teorias sociointeracionistas de Wallon e Vygotsky, buscando fazer uma relação entre seus conceitos e a formação da autoestima das crianças. O capítulo 3 apresenta a Metodologia desta pesquisa: natureza, técnicas para a coleta de dados, recursos para o registro dos mesmos, bem como ao “locus” e aos sujeitos da pesquisa. O capítulo 4 se refere aos Resultados e Discussão, contendo a análise da rotina, descrições das práticas pedagógicas e reflexões sobre o que facilita ou dificulta a formação da autoestima das crianças. Também no capítulo 4, estão as reflexões sobre a concepção dos professores acerca de autoestima da criança e por fim, reflexões sobre os resultados à luz dos fundamentos teóricos. No capítulo 5, estão as Considerações Finais, em que se reafirmou a importância da reflexão sobre a temática central com o olhar de pedagogo, as dificuldades e as possíveis contribuições que a escola de Educação Infantil pode trazer para a formação da autoestima das crianças. No apêndice se encontram os instrumentais utilizados para coleta de dados junto aos professores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo sobre a autoestima da criança na pré-escola tem como suporte teórico a perspectiva sociointeracionista de desenvolvimento e aprendizagem, especificamente as teorias de Vygotsky e Wallon. Justifica-se a escolha, porque ambos destacam o valor das interações sociais para esses processos, sem desconsiderar a importância dos fatores orgânicos. Assim para a formação da autoestima é necessária à interação das crianças em contextos sociais, no entanto, na interação de cada criança há as marcas de seus fatores endógenos.

A pré-escola é um espaço que amplia e possibilita as relações; é nesse meio que as crianças interagem, brincam, solucionam conflitos, participam de situações de aprendizagens à medida que o “eu” vai sendo formado, em contato com o outro.

Muitos aspectos da teoria de Wallon podem estar relacionados com a construção da autoestima da criança, como o conceito da pessoa completa; os estudos sobre a emoção, o movimento, os conflitos e a existência de fases do desenvolvimento com predominância afetiva ou cognitiva.

A pessoa completa para Wallon (2007) significa a inteireza do ser. Assim se deve considerar a criança completa, isto é, em suas dimensões afetiva, cognitiva, motora e também social. O homem é um ser “indissociavelmente biológico e social”, como coloca Galvão (1995, p. 30). Este conceito “suscita uma prática pedagógica que atenda às necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis”. Portanto, é importante conhecer o desenvolvimento da criança como um todo; suas características, a fim de planejar práticas adequadas à sua idade e necessidades.

A autoestima da criança se forma em situações do cotidiano, integrando afetividade, cognição e movimento. Recebendo a atenção devida em conflitos do cotidiano, a criança, com suporte do professor, é capaz de compreender sentimentos e expressá-los, de colocar-se no lugar do outro de refletir em situações e de compreender regras de convívio. Todas essas capacidades podem auxiliar no processo de desenvolvimento da autoestima.

Wallon considerou importante dar atenção às emoções das crianças, pois o que sentem e pensam será expresso de maneira emotiva. Assim, “a emoção encontra-se na origem da consciência, operando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico” (GALVÃO, 1995, p. 57). Segundo este autor, as emoções constituem essencialmente sistemas de atitudes.

O sentimento da criança é manifestado no âmbito social, cabendo ao adulto acolher e fazer a intervenção necessária; as emoções, então, são manifestadas e

são sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca [...] também provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos (GALVÃO, 1995, p. 61).

As emoções, segundo Wallon (2007, p. 124), são “a exteriorização da afetividade”. A criança expressa no corpo, no tônus muscular seus medos, inquietações e pode manifestá-los também por meio da expressão facial e corporal, do choro, dos conflitos, e do controle dos esfíncteres. É possível que a autoestima da criança seja expressa com o corpo, no modo como a criança se dispõe para brincar ou se isola; quando se une ao grupo ou se afasta, quando aceita desenhar ou quando diz que não sabe. É preciso acolher as expressões da criança e o ambiente da pré-escola deve proporcionar conforto para que ela se expresse.

O professor precisa fazer a leitura da linguagem corporal das crianças e orientá-las para um caminho de maturidade emocional, que acontece com a maturação e convívio com os outros. É preciso transmitir-lhes segurança, afeto, confiança, tranquilidade e conversar sobre as situações que surgem no cotidiano, refletindo sobre problemas mais simples como a disputa pelo brinquedo e sobre problemas mais complexos, como as situações familiares que muitas vezes as crianças relatam. Considerando, então, a dimensão emocional da criança, isto é, dando-lhe a oportunidades de expressar o que sente, de ter alguém que enxergue seu universo de forma individual, a autoestima pode se desenvolver de maneira positiva.

Em relação ao movimento, o autor assim se coloca: “Além do seu papel na relação com o mundo físico (motricidade e realização), o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição” (WALLON, apud GALVÃO, 1995, p. 69). Wallon destaca a importância do movimento da criança desde o ventre materno.

É por meio do movimento, dos ritmos e gestos que a criança exerce uma comunicação do seu pensamento. Esta compreensão abre espaço para refletir sobre o controle do corpo da criança, sua livre expressão na pré-escola e a organização do ambiente e espaço na pré-escola. Quando esta se reveste de uma visão preparatória para o ensino fundamental, é possível que haja ênfase no controle corporal, visando ao treino para a escrita. Assim, Wallon (2007, p. 134) adverte que “o controle que a criança pode ter sobre seus movimentos, ou seja, sua capacidade de inibi-los, selecioná-los e modificá-los, segue uma progressão regional, que mostra claramente sua dependência em relação à evolução fisiológica”.

Portanto, deve-se enxergar a etapa da pré-escola como uma oportunidade rica de aprendizagens significativas sem que haja um controle excessivo do corpo e do comportamento. Isto não significa que a criança seja incapaz de se apropriar de posturas e de ampliar sua capacidade de concentração para a realização de uma atividade na mesa. É preciso equilíbrio e cuidado nesse período em que as crianças “ainda podem” ter mais tempo para brincar, sem deixar de adquirir posturas para ouvir uma história.

As dificuldades da criança em permanecer parada e concentrada como a escola exige testemunham que a consolidação das disciplinas mentais é um processo lento e gradual, que depende não só de condições neurológicas, mas também está estreitamente ligada a fatores de origem social, como desenvolvimento da linguagem e aquisição de conhecimento. Assim, a escola tem um importante papel na consolidação das disciplinas mentais (GALVÃO, 1995, p. 76).

Em idade pré-escolar, de quatro a seis anos de idade, as crianças se encontram na fase do personalismo, definida por Wallon. Nessa fase, como explica Galvão (1995, p. 44), acontece a construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, havendo uma reorientação do interesse da criança pelas pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas. Este período é caracterizado pelo desenvolvimento da personalidade, em que a criança busca diferenciar-se, busca afirmação, identidade e oposição ao outro.

Para viver este tempo propício, a criança precisa de autoestima e ter força interior para referir-se ao seu eu e dizer “eu quero, eu não quero, eu faço, eu gosto, eu não gosto, minha casa, meu brinquedo, meu desenho”. Tendo oportunidades de fazer escolhas na escola, a criança desenvolve suas preferências, amplia e focaliza interesses, sendo necessário, pois, que possa escolher cores, brinquedos, brincadeiras, livros de história,

Nesta fase, criança se percebe no mundo, percebe o seu eu e precisa chamar à atenção e ganhar admiração do adulto para admirar a si mesma e daí porque Wallon refere-se a ela como a “idade da graça”. Este aspecto é de grande importância para a construção da autoestima da criança. De acordo com Wallon (2007, p. 188):

Sua pessoa, inicialmente um escudo no que concerne ao outro, preocupa-a mais que qualquer outra coisa em termos da sua realização estética. Esse fervor por si mesmo não deixa de provocar inquietudes, decepções e conflitos. A criança só pode agradar a si mesma se tiver a sensação de poder agradar aos outros, só se admira caso acredite ser admirada. A aprovação de que necessita é a sobrevivência da participação que inicialmente a reunia ao outro. Uma vez relaxada, contudo, essa participação deixa um vazio de incerteza. Na medida em que se olha, ela se sente olhada; mas precisamente na mesma medida, sabe que os dois juízos podem diferir. A idade da graça é também a da timidez. O gesto gracioso pode ser o gesto recalçado, envergonhado e fracassado.

Na fase do personalismo, a criança busca modelos de identidade, apropria-se de modos, expressa-se no faz-de-conta, realiza imitações, oposições. O adulto deve tomar atitudes positivas diante da birra e do comportamento da criança e assim a intervenção do adulto, especificamente do professor, contribui para contornar o comportamento da criança, quando há necessidade de limites.

Segundo Wallon (2007), o desenvolvimento infantil é influenciado por fatores endógenos, que se referem à base orgânica do indivíduo; e exógenos constituídos pelas influências do ambiente. “Assim, na criança enfrentam-se e se implicam mutuamente fatores de origem biológica e social” (WALLON, 2007, p. 30).

Dessa forma, pode-se compreender a construção de si, do eu psíquico e biológico inserido no mundo. Essa compreensão também está relacionada com a autoestima, pois o mundo exterior e pessoas estarão sempre dando devolutivas positivas ou negativas às crianças, ao seu modo de ser, aos seus feitos.

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, as reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico (WALLON, 2007, p.122).

A criança precisará elaborar, responder e reagir a esses estímulos. Precisarão de alguém que converse e acolha seus sentimentos de alegria ou frustração. A criança necessita da ajuda do adulto para compreender as emoções, para ser aceita do jeito que é, para que se sinta bem consigo e para que aprenda a criar defesas positivas diante das imposições do mundo externo, que valoriza os estereótipos e o consumo material.

Para Wallon, os conflitos fazem parte do desenvolvimento das crianças e são necessários à construção da personalidade. São condutas típicas das crianças, movidas pela emoção e pelo desejo, também pela necessidade de autoafirmação. Assim, não é difícil encontrar conflitos no cotidiano da pré-escola como oposição aos outros e à figura do adulto/professor, disputa por materiais e brinquedos, bastante movimento por parte das crianças.

O próprio autor recorre a Freud para que se compreenda que as crianças são movidas pelo desejo e que o conflito se traduz pelo “desejo sexual ou libido”, como uma energia que move a lutar pelo objeto de desejo. “Recalcamentos de um lado, subterfúgios de outro para enganar a vigilância da censura farão da vida psíquica um drama contínuo. Toda a

evolução da criança será comandada pelas sucessivas fixações da libido sobre os objetos ao seu alcance” (WALLON, 2007, p. 13).

Cabe ao professor mediar tais conflitos, intervindo com calma e diálogo, mostrando sua postura racional diante de toda emotividade das crianças. É preciso agir com sabedoria, mostrando regras de grupo e o lugar do outro, a vez do outro. É preciso construir com o grupo as pequenas regras sociais, estabelecer os limites necessários, criar uma rotina agradável e que ajude a promover a autonomia das crianças, bem como autocontrole e uma autoestima saudável. É nesse encontro social, em meio aos conflitos e à necessidade de chamar à atenção (pela linguagem corporal, emotiva ou verbal), que a criança constrói sua via de autoafirmação, de quem é ela no mundo.

Na teoria de Vygotsky, os conceitos que podem estar relacionados com a construção da autoestima da criança são as interações no meio sociocultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a zona de desenvolvimento proximal, a linguagem mediadora e a brincadeira.

Para Vygotsky, a criança é um ser histórico e social, inserida em um contexto sociocultural, no qual o papel do outro surge como algo que contribui para a formação individual. Segundo Rego (1995, p. 61), o psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade.

Assim, o outro fala a respeito da criança; o outro diz quem ela é; atribui-lhe características, faz projeções; contribuindo, assim para que a criança forme uma imagem de si mesma, ligada a um grupo familiar, social e cultural. Um contexto de pré-escola que propicie um bom convívio entre as crianças e os adultos da instituição e que seja um ambiente de cooperação, diálogo e aprendizagem, certamente é muito importante para solidificar a autoestima das crianças.

As funções psicológicas superiores que incluem a percepção, a memória, atos de vontade, autorregulação, a linguagem e o pensamento se relacionam com a autoestima, pois este conceito tem componentes cognitivos e afetivos. Estas funções são processos mentais conscientes que são aprendidos e que “não são inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento” (REGO, 1995, p. 39).

Vygotsky elaborou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que significa o que a criança pode aprender e alcançar com intermédio do outro, envolvendo, pois, as funções consideradas como potenciais. Conforme Rego (1995, p. 72)

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas.

Relacionando-o com a formação da autoestima, pode-se inferir que a criança pode tornar-se mais confiante, melhorar sua visão sobre si mesma, se tiver a oportunidade de ter alguém que, identificando suas potencialidades, contribua com atitudes e palavras para que ela efetivamente construa uma autoestima positiva.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Por meio da linguagem, a criança estrutura, elabora e organiza o pensamento para expressá-lo. Vygotsky considera que a linguagem é mediadora da cultura e que promove o desenvolvimento da criança. A criança se apropria da linguagem, aprende a se comunicar com as outras e a utilizar este instrumento que auxilia o pensamento. Conforme Rego (1995, p. 66)

Ao aprender a usar a linguagem para planejar uma ação futura, a criança consegue ir além das experiências imediatas. Esta “visão do futuro” (ausente nos animais) permite que as crianças realizem operações psicológicas bem mais complexas (passa a poder prever, comparar, deduzir etc.).

A linguagem do meio, isto é, a linguagem social promove a linguagem interior. Por meio da linguagem, a criança elabora a percepção de si e do mundo e se torna capaz de compreender os signos sociais. Conforme Rego (1995, p. 42), a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. De acordo com Vygotsky (apud REGO, 1995, p. 53)

A linguagem permite analisar, abstrair e generalizar os objetos e se associa à comunicação, transmissão e assimilação de informações entre os homens. A linguagem é mediadora cultural, também interfere no comportamento e possibilita interações e aprendizagens, especialmente na escola.

As práticas pedagógicas devem promover diversas formas de vivenciar a linguagem por meio de conversas espontâneas nas quais ocorre a escuta da criança, roda de conversa, roda de música, escuta de histórias, entre outras atividades. Se a pré-escola oferece à criança oportunidades, de ouvir palavras novas e atribuir significado a elas; de pensar e imaginar, de elaborar enredos, de construir seu repertório de palavras, imagens, ideias e

histórias; de conhecer as características dos personagens das histórias, estará favorecendo a construção de um processo de identidade pessoal e cultural, que favorece a autoestima.

Em relação à linguagem escrita, vale lembrar que o sistema de escrita é uma representação social e para se apropriar, a criança, precisa elaborar outras representações que necessitam ser contempladas pelas práticas pedagógica da pré-escola, tais, como o faz-de-conta e o desenho e outras formas de vivenciar o letramento, até que a criança consiga representar a realidade com as letras.

Sendo assim, o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade. É por isso que ele se identifica uma espécie de continuidade entre as diversas atividades simbólicas: os gestos, o desenho e o brinquedo. Em outras palavras, estas atividades contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica (onde signos representam significados), e, conseqüentemente, para o processo de aquisição da linguagem escrita (REGO, 1995, p. 69).

A brincadeira, brinquedo para Vygotsky, significa um lugar de encontro, criatividade, vivência e resolução de conflitos, constituindo uma atividade lúdica, cognitiva, motora, afetiva. Envolve o jogo simbólico, em que a criança imita papéis, exerce identificações, resolve conflitos e tenta compreender o mundo. Assim, por meio da brincadeira a criança, representa simbolicamente, imagina, compreende regras, vivenciando a afetividade e a cognição. Para caracterizar esse processo, Rego (1995, p. 81) assim se expressa:

De acordo com Vygotsky, através do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Nessa fase (idade pré-escolar) ocorre uma diferenciação entre os campos de significado e visão. O pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser regido pelas ideias.

Vygotsky (2007, p. 108) afirma que, especialmente em idade pré-escolar, surgem na criança desejos que não podem ser satisfeitos de imediato e daí ela usa o recurso da imaginação. Então, ele coloca que:

Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais.

Diante do exposto, pode-se inferir que a motivação para a brincadeira, o desejo de interagir nesses momentos, a vontade de criar e imaginar, o deleite, a linguagem envolvida podem ter relação com a autoestima pessoal.

Embora Wallon e Vygotsky não tenham estudos específicos relacionados com a autoestima, os aspectos de suas teorias abordados nesta seção fortalecem a ideia da inter-relação íntima entre os fatores endógenos e exógenos na formação da estima, e apontam, pois, para o importante papel da escola neste processo.

3 METODOLOGIA

3.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa é qualitativa, pois o objeto de estudo é um tema complexo, que diz respeito à subjetividade humana, a autoestima da criança. Palacios (2007, p. 99) afirma que a autoestima “é uma característica muito subjetiva condicionada pela distância entre as possibilidades e realidades da criança e as expectativas em torno dela (tanto as suas como as de seu meio)”.

“O objeto das Ciências Sociais é histórico”, afirma Minayo (2007, p. 12). Pode-se afirmar que o tema da autoestima é histórico, percebido como uma demanda nos dias atuais, embora algo sutil e subjetivo. Histórico porque antigamente já era semeada a ideia de superioridade das classes socioeconômicas privilegiadas, em detrimento dos mais pobres. Então essa ideia de que as crianças das classes altas recebem uma educação melhor e os mais pobres uma escola pobre - em recursos, estrutura etc. -, a questão da autoestima já se torna visível, como uma fatalidade implícita de que as crianças das classes menos favorecidas não fossem dignas de ter autoestima, de acreditarem em si mesmas e de trabalharem seus potenciais.

Além de histórico, esse objeto de estudo é também ideológico (MINAYO, 2007, p. 13), pois a ideologia desta pesquisa é que todas as crianças tenham uma autoestima fortalecida diante das intempéries da vida, independente de classe social; e que todos os professores de Educação Infantil, creche e pré-escola, estejam atentos a essa questão e conscientes do desenvolvimento integral das crianças.

A metodologia deste trabalho apoiou-se na teoria sociointeracionista do desenvolvimento humano e em referências oficiais sobre Educação Infantil/pré-escola, que embasam as constatações da pesquisadora. Desse modo, para planejar um roteiro de pesquisa com docentes e crianças na pré-escola, com um foco na afetividade, foi preciso apropriar-se de conhecimentos teóricos sobre a temática para encontrar métodos adequados, uma preparação concreta, a fim de tratar o tema observado de maneira científica. A teoria e métodos precisam estar unidos.

Na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intricavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro,

coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 2007, p. 15).

A fundamentação teórica e os documentos oficiais deste trabalho não esgotaram o tema da autoestima das crianças da pré-escola na visão dos professores. Todavia, foi possível construir uma reflexão a partir deles e um método de pesquisa que permita explicar melhor esta realidade. Para um tema pouco explorado como este é desafiante organizar as hipóteses, levantar questões coerentes, buscar base teórica, elaborar um projeto e analisar dados para obter uma visão mais apurada. O quadro teórico possui relação com o tema e encoraja a reflexão científica para pensar sobre que atitudes docentes contribuem para a construção da autoestima na criança. Vejamos, logo abaixo, algumas características da pesquisa qualitativa.

Para responder às indagações de uma questão sutil e inquietante, percebida em crianças, recorre-se à pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo (2007, p. 21), responde a questões muito particulares e que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. É por meio da pesquisa qualitativa que este trabalho busca interpretar o que envolve a autoestima da criança.

“O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (BOGDAN; BILKEN, 1994, p. 65). A busca por uma melhor compreensão de uma realidade visa desenvolver melhores formas de intervenção. Compreendendo melhor sobre a construção da autoestima na infância, professores podem refletir sobre como intervir para elevar e manter a autossatisfação das crianças.

Com a escolha do objeto de estudo, a autoestima da criança, surgida a partir das experiências, em observações e leituras, veio a busca pelo quadro teórico, delimitando-se as estratégias da pesquisa não para esgotá-la, mas para construir uma reflexão focada.

O objeto percebido é aquele que se apresenta aos nossos sentidos pela forma de imagens, é o que vemos e sentimos e que, na maioria das vezes, se apresenta como “real”, natural e transparente. Em pesquisa social sabemos o quanto estas percepções sofrem influências das nossas visões de mundo, possuidoras de uma historicidade, portanto, em nada “naturais” (MINAYO, 2007, p. 33).

Através da fase exploratória, a busca de outros estudos e produções referentes ao tema, buscou-se saber a sua pertinência não apenas para dúvidas pessoais, mas ultrapassando-as para transformá-las em pesquisa científica e ter significação social a assim o respaldo, validade e aceitação. Saindo do senso comum e da sensibilização prévia, o projeto científico revela concepções – de criança, de professor, de escola, educação e sociedade -, e traz a intencionalidade da reflexão, de constatação verídica. Este senso comum, ora necessário, mas

insuficiente, transforma-se em investigação científica para que tenha legitimidade no contexto social que carece de muita reflexão e ações em educação. “A pesquisa científica busca ultrapassar o senso comum (que por si é uma reconstrução da realidade) através do método científico” (MINAYO, 2007, p. 34).

Bogdan e Bilken (1994, p. 67) afirmam que “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não de dar opiniões sobre determinado contexto”. A realidade educacional é bastante complexa e multifatorial, por isso existe o risco de haver entendimentos superficiais, que não dão conta do problema. A investigação científica contribui para uma compreensão do problema que realmente faça sentido, com fundamentos teóricos, coleta e análise de dados.

A investigação de um tema subjetivo, em pesquisa qualitativa, não significa uma investigação superficial. É um trabalho rigoroso que precisa de dedicação e empenho. Seguindo passos de pesquisa, não se observa no vazio, mas baseado em estudos anteriores e com metas. “... o investigador baseia-se em teorias e resultados anteriores de investigação, que funcionam como um pano de fundo que fornece pistas para dirigir o estudo e permite contextualizar os novos resultados” (BOGDAN; BILKEN, 1994, p. 65).

Como não se opera em um universo vazio, há necessidade de estudos anteriores, de objetivos e de um novo lócus e sujeitos para a investigação. Bogdan e Bilken (1994, p. 66) atentam para a questão da generalização na investigação. Certamente não se pode generalizar, mas pode-se estudar uma afirmação universal em um contexto. Assim, partiu-se da ideia legítima de que a autoestima é importante na vida das pessoas e quer-se investigá-la no contexto da infância, junto a professores e crianças de uma realidade comum no Brasil que é a pré-escola pública municipal.

3.2 Técnicas para a coleta de dados

As técnicas para a coleta de dados: a observação participante, o questionário e a entrevista, que serão explicados a seguir. A coleta de dados propriamente dita aconteceu com a pesquisa de campo planejada. Neste estudo, foi escolhido um CEI, com duas turmas de pré-escola, sendo uma turma de Infantil IV e outra de Infantil V. Era necessário fazer a solicitação para entrar na instituição portando carta escrita da coordenação do curso de especialização e da orientadora, e autorização da coordenação e dos professores para realizar a pesquisa.

As cartas solicitam a entrada da pesquisadora no lócus, mostrando a importância e seriedade do trabalho e respaldo da universidade, bem como apresenta a temática da pesquisa.

No caso particular desta pesquisa, como estudante do curso de especialização e pesquisadora, não foi preciso solicitar à Secretaria Municipal de Educação tempo para ausentar-se da “sala de aula” para ir à campo, pois na época da pesquisa já não se encontrava mais como professora da rede municipal e sim da escola federal.

Esta pesquisa foi pautada na ética das pesquisas com crianças. As imagens gravadas por vídeo não serão expostas em nenhum momento, destinaram-se apenas para fins de estudo e reflexão. A pesquisa preservou a imagem dos sujeitos, crianças e professores; bem como da instituição, a fim de não serem identificadas. As situações gravadas por foto ou vídeo fizeram parte da coleta de dados e serviram de apoio às reflexões teóricas. Os nomes da instituição e dos sujeitos e a localização não foram divulgados na pesquisa. Os nomes fictícios utilizados na pesquisa serviram para preservar a identidade dos sujeitos e do lócus e também para facilitar a escrita do trabalho.

A sequência da pesquisa de campo é descrita a seguir.

I. Busca pelo lócus e sujeitos segundo os critérios estabelecidos;

II. Solicitação e consentimento para a realização da pesquisa;

III. Duas visitas para ambientação, que são observações iniciais em cada sala da pré-escola com a finalidade de apresentação da pesquisadora, para conhecer e interagir com os sujeitos, para a familiarização e não haver estranhamento durante as observações seguintes.

IV. Observação participante: duas sessões de observação em cada sala da pré-escola, realizando registros e coletando dados.

V. Um momento posterior para a realização das entrevistas

VI. Outro momento para a resolução do questionário.

A observação teve por finalidade, neste estudo, de captar uma realidade. Foi realizada em três sessões: uma mais participativa, para ambientação, que foi o primeiro contato com a turma e com o professor atuando; e duas sessões para a coleta de dados pontuada, com gravação e registro escrito.

Existem algumas vantagens e desvantagens quanto à técnica de observação.

Para a pesquisa de campo, existe o risco de que a entrada do investigador afete o comportamento das pessoas, alertam Bogdan e Bilken (1994, p. 68), especialmente quando se trata de pesquisa que envolve professores e crianças. Professores podem querer alterar suas posturas e crianças ficarão curiosas em saber o que outra pessoa está fazendo no meio delas.

A intenção do pesquisador é observar a realidade tal como ela é, como se ele não estivesse ali, para que seus dados sejam os mais fiéis possíveis. Para isso: “Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não

ameaçadora” (BOGDAN; BILKEN, 1994, p. 68). Foi por esse motivo que se pensou em uma observação prévia mais interativa com as crianças, com diálogos e cooperação, para que durante as observações seguintes não houvesse estranhamento da presença de outra pessoa.

No dia da primeira visita à instituição, foi observado o recreio da pré-escola, considerando-o parte da rotina e visando assegurar mais tempo em companhia das crianças para que elas se acostumassem com a presença da pesquisadora. Nesse curto e intenso tempo, a pesquisadora sentou-se em um dos bancos de cimento para observar, aproveitando para ser vista pelas crianças e para dirigir-lhes olhares amistosos e sorrisos. “A tia vai ficar o recreio aqui com a gente?”, perguntavam as crianças. “Sim, para olhar vocês brincando”, respondeu. Seria, ainda, outra oportunidade de verificar manifestações de autoestima nos comportamentos das crianças, embora o foco do trabalho seja estudá-la em ocasião de interações entre as professoras e as crianças.

A seguir, um relato detalhado do recreio observado. Duas funcionárias “olhavam” as crianças durante o recreio, enquanto estas corriam, brincavam de pega-pega, rolavam pelo chão, subiam nos bancos, brincavam de luta, pulavam para o chão e patinavam, enquanto outras imitavam uma dança de sucesso veiculada pela mídia. Algumas sentavam nos cantos de paredes, gritavam e chamavam umas pelas outras, tornando o local muito barulhento. Todas essas atividades resultavam em alto nível de barulho.

Duas meninas passeavam com sacolas de brinquedo, parecendo que procuravam um espaço para brincar, um refúgio tranquilo, um lugar de encontro e proteção. Encontraram-no ao lado de um banco, perto de uma das funcionárias; então tiraram da sacola bonecas, panelinhas e secador de brinquedo e brincaram de casinha. Um pequeno grupo de meninos se abrigou debaixo do lençol de um deles. Semelhante ao que foi percebido em relação às meninas, eles pareciam sentir a mesma necessidade de um espaço tranquilo para brincar. Debaixo da cabana de lençol, compartilhavam carrinhos. Um ou outro conflito surgiu e as crianças se dirigiam às funcionárias “tia, ele me bateu”; estas as consolavam rapidamente. Ao final do recreio, as funcionárias chamam as crianças para sentarem em filas para aguardar as professoras. É quando se acalmam.

Durante o recreio, há o momento de encontro dos professores, durante o qual lancham, conversam, descansam ou resolvem algum problema. A não participação das professoras no recreio é uma prática comum em muitas instituições públicas de Educação Infantil da rede municipal. Certamente, é necessário que os professores se encontrem e que crianças brinquem livremente, no entanto é imprescindível considerar o recreio como parte da

rotina que exige a mediação das professoras. É lamentável que os professores não estejam presentes nesses momentos de interações e escolhas das crianças por brincadeiras.

Após as visitas para ambientação, nas duas turmas, as duas observações seguintes foram realizadas em dias alternados para que não coincidissem com o horário de planejamento das professoras. Foram mais silenciosas e reflexivas, a fim de coletar os dados com mais precisão. É por meio de uma realidade “viva” e palpável que o pesquisador pode observar e comprovar suas hipóteses, surgidas noutro contexto, acontecendo em outro momento, com outras pessoas.

Para quem pesquisa, é preciso atenção, habilidade para gravar e escrever e reflexão. É preciso esclarecer que, durante todo o período de observação, intervenções maiores competem aos professores, que já possuem vínculo afetivo com as crianças e podem usar a autoridade para dirigir a rotina e controlar o comportamento, caso haja necessidade. Ressalta-se, então, certa neutralidade do observador, que ao mesmo tempo, no meio das crianças, deva ter uma postura sensata e natural.

Para a etapa das entrevistas, depara-se também com vantagens e desvantagens. As entrevistas abordaram a temática da autoestima da criança na pré-escola, com a finalidade de captar a concepção de autoestima das professoras. Com a mesma “naturalidade” da observação é que realizaram as entrevistas, a fim de ocorrer em clima de confiança para obter um melhor resultado. “Esta é a única maneira de captar aquilo que é verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito” (BOGDAN, BILKEN, 1994, p. 69). As entrevistas compõem-se de perguntas semiestruturadas sobre o que envolve a autoestima da criança, centrada no pensamento docente e exige uma reflexão sobre a formação continuada. Então é preciso tempo e esforço para se dedicar a esta atividade aparentemente simples, e para que seja bem realizada a confiança entre pesquisador e sujeitos é primordial.

Para as entrevistas, foi solicitada a gravação de voz; no entanto os sujeitos optaram pelo registro escrito da pesquisadora, cabendo aos sujeitos à resposta oral. Respeitou-se assim a escolha dos sujeitos cujas informações foram escritas no diário de campo.

O questionário realizado com as professoras constou de dados relevantes como a formação, as experiências, a participação na formação continuada, o tempo de atuação na Educação Infantil/pré-escola e quanto tempo na rede municipal, de forma geral. A identidade dos sujeitos, professores e crianças, e do lócus ficam preservados.

A finalidade do questionário foi obter informações gerais sobre os sujeitos. Essas informações também constituem dados de pesquisa relevantes, pois podem apontar

tendências, indícios que influenciam na prática pedagógica. O questionário pode contribuir para dados estatísticos, quando há um número elevado de sujeitos.

As formas de registro das observações e entrevistas neste estudo foram:

- ✓ Diário de campo para anotações gerais
- ✓ Câmera para filmagem e fotografia durante as sessões de observações
- ✓ Gravador de voz para as entrevistas

A filmagem e fotografias contribuíram para que não se perdessem momentos da rotina e das interações, pois os registros constituíram um apoio para a coleta de dados da pesquisa. As professoras concordaram com a filmagem e fotografias.

Assim, programaram-se e registraram-se momentos da rotina, como: acolhida, roda de conversa, roda de história, roda de música, atividade dirigida, brincadeira, história seguida de desenho e despedida, parque, videoteca, refeições, descanso. A finalidade do acompanhamento foi perceber as crianças, o que expressam as atitudes e falas do professor em relação a elas e o que promove para autoestima. Com a fotografia, também se registrou o ambiente e momentos da rotina em que as crianças se envolveram, para que, na análise, se pudesse abstrair o que beneficia a autoestima.

O material e instrumentos de pesquisa, bem como o questionário e as entrevistas, guardaram o sigilo e a identidade dos sujeitos.

A pesquisa de campo concretizada está descrita a seguir. A visita para ambientação (observação participante) ocorreu em duas salas, a de Infantil IV e a de Infantil V, com duração de meio período em cada turma (uma hora e meia), assim o tempo total para a ambientação foi de três horas. As duas observações em cada sala ocorreram em duas tardes, com duração total de quatro tardes. As entrevistas e questionários foram realizados em dois momentos distintos com as duas professoras, com duração de meio período da tarde com cada uma delas.

Houve um primeiro contato na instituição para solicitar permissão junto à coordenação e aos professores, estes como sujeitos para a realização da pesquisa. Como imprevisto, houve uma hora e meia de ambientação e uma tarde de observação em uma turma cuja professora entrou de licença saúde e por isso houve escolha por outra turma para concretizar o propósito de contemplar duas turmas para a coleta de dados; não consta uma tarde de contratempo em que uma entrevista foi remarcada.

O percurso assim descrito revela que a pesquisa de campo necessita de tempo de dedicação para a coleta de dados e que podem surgir contratemplos e mudanças imprevisíveis,

restando ao pesquisador buscar soluções, adequar-se à rotina da instituição e estabelecer uma relação de empatia com os professores para que não haja problemas de comunicação.

Um período considerável de tempo para investigar um tema relevante, como a autoestima foi e continua sendo necessário, pois os dados que perpassam a afetividade precisam de tempo para ser percebidos no cotidiano escolar.

3.3 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada no contexto da Educação Infantil, atendendo aos propósitos do curso de especialização, de maneira a ser coerente. Para necessidade de delimitar a pesquisa e atender à demanda da etapa de observação, a pré-escola foi escolhida por estar incluída na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

O lócus da pesquisa foi um CEI – Centro de Educação Infantil – pública municipal do Estado do Ceará. O critério de escolha do CEI foi que o CEI atendesse a Educação Infantil, ou seja, no sistema de creche e pré-escola no mesmo local, logo, que tivesse turmas do Infantil I ao Infantil V. A realidade do município é que muitos CEIs atendem do Infantil I ao III (creche), e a pré-escola está alocada junto à escola de Ensino Fundamental.

A observação foi focada na pré-escola – Infantil IV e Infantil V, ou seja, salas que recebam turmas de crianças de 4 a 6 anos de idade, partindo de um pressuposto de que as crianças são um pouco maiores e devam falar mais e se expressarem mais, seja na brincadeira, na oralidade ou em atividades da rotina em que o professor faz parte, o que contribuiria para encontrar os indícios de autoestima observando as interações mais comunicativas entre crianças e a professora.

Justificando a escolha por um CEI que atendesse toda a Educação Infantil, incluindo a creche e a pré-escola, partiu-se de outro pressuposto, de que trabalhando no CEI, em um ambiente só de Educação Infantil, os professores são mais motivados a executarem seu papel, compartilhando a mesma realidade.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram professores e crianças. Participavam da turma do Infantil IV crianças com idade entre quatro e cinco anos e da turma do Infantil V, crianças na faixa etária entre cinco e seis anos de idade. Eram meninos e meninas oriundos de famílias que residiam próximo ao CEI. Na turma do Infantil IV, havia dezesseis crianças e na do Infantil V havia dezoito crianças. Durante os dias da pesquisa de campo, nem todas as crianças estiveram presentes.

Participaram, então, duas professoras da pré-escola, uma responsável pela turma do Infantil IV e a outra pelo Infantil V, as quais são identificadas com os nomes fictícios de Adélia e Cecília, respectivamente. As crianças, de quatro a seis anos de idade, meninos e meninas, pertencentes a essas duas turmas. A escolha desses sujeitos possibilitou perceber as práticas pedagógicas e as interações estabelecidas entre eles.

Os professores poderiam ser homens ou mulheres, mas no CEI havia apenas mulheres na função de professor. A princípio, pensou-se em delimitar um critério para a escolha das professoras, que seria a participação na formação continuada oferecida pela rede municipal, partindo do princípio que a formação possivelmente amplia o conhecimento dos professores e conseqüentemente alcança a autoestima das crianças por meio das práticas pedagógicas e interações mais humanas.

Contudo, não foi possível manter tal critério, pois uma das professoras se afastou do trabalho por motivo de saúde, como já relatado, restando assim, a professora da outra turma, que não frequentou a formação continuada no ano corrente. E para que a pesquisa obtivesse mais dados, optou-se por excluir o critério da formação, sendo esta questão apenas mantida na etapa de entrevista e questionário.

Com base no questionário aplicado, foi possível obter dados sobre o perfil das professoras como sujeitos de pesquisa.

A professora Adélia (nome fictício), do Infantil IV, é formada em Pedagogia e possui pós-graduação em Gestão Escolar. Atua na rede municipal há quinze anos como professora efetiva, e sempre esteve na Educação Infantil, tendo atuado em creche e pré-escola. Na instituição pesquisada, está há um ano, justamente o tempo de funcionamento, após a sua construção.

A professora participou da formação continuada do ano corrente ao da pesquisa, oferecida pela Secretaria de Educação do município. Participou também de formações em anos anteriores, tendo relatado que em alguns anos não houve formação na rede para

professores. Acrescentou que participa sempre que ofertam, destacando ainda que as formações eram voltadas para a Educação Infantil.

A professora avaliou as formações, tanto as anteriores como a do ano corrente marcando a opção “Boa, mas precisa melhorar”. Ela expressou que sente que falta alguma coisa; relatando que em um dos últimos encontros, próximo ao fim do ano, o tema foi sobre o planejamento. Ela considera que este tema deveria ser tratado no início do ano e que ao final a formação deveria ser sobre avaliação e como utilizar as fichas de avaliação que foram entregues às instituições de Educação Infantil, nas quais os professores devem marcar aspectos do desenvolvimento de cada criança, além de elaborar os relatórios.

No questionário, a professora também fez uma autoavaliação, marcando uma opção ou descrevendo como se caracteriza a sua participação nos encontros de formação. A professora assim descreveu: “Às vezes compartilho dúvidas e angústias, leio os textos e reflito sobre a minha prática”. Ela explicou que às vezes fala a sua opinião e que sempre espera alguma novidade na formação. Sobre a sua prática, em resposta à pergunta sobre como realiza o planejamento para a pré-escola, a professora respondeu que realiza o seu planejamento de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As DCNEI constituem a referência nacional que norteia as práticas pedagógicas. Desde que foram publicadas, as instituições e professores de Educação Infantil, creche e pré-escola, receberam a publicação impressa. As formações continuadas acontecem baseadas nas DCNEI e também trazem textos complementares. Os diários de classe e os cadernos de planejamento e registros, entregues aos professores, também trazem impressas as DCNEI, para que estejam facilmente ao alcance para consulta durante a realização do planejamento. Outro instrumento utilizado são as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÁ, 2011), que trazem as Diretrizes e as explica de modo prático.

Sobre avaliação na Educação Infantil, a professora descreve como avalia/acompanha as crianças na pré-escola: “A avaliação é feita a partir da observação, do dia a dia da criança, é um processo contínuo”.

Considera a relação entre o professor e a criança na pré-escola. A professora responde que é “uma relação importantíssima”, que “tem que ser repleta de afeto, compreensão e diálogo”.

Ao final do questionário, a professora afirma já ter participado de outras pesquisas e dá a sua opinião sobre acolher um pesquisador, afirmando que “é importante abrir as portas do seu espaço de trabalho e compartilhar suas experiências, É sempre bom compartilhar e também mostrar um pouco das nossas dificuldades”.

A professora Cecília (nome fictício) possui curso superior em Pedagogia e pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior; está há doze anos na rede municipal como professora efetiva e relatou que anterior à esfera municipal, trabalhou durante cinco anos com Educação Infantil na rede privada, tendo entrado na instituição investigada desde o início do seu funcionamento, há um ano.

Porém, na rede municipal, sempre atuou em Ensino Fundamental e este ano (2014) foi sua única atuação na Educação Infantil, no CEI, como professora de pré-escola. Complementando a informação do questionário, ela foi lotada neste CEI porque não havia carência de professor no turno da tarde na escola em que já atuava, sendo então direcionada para o CEI, cuja localização é próxima à escola de Ensino Fundamental. A professora detalhou ainda que prefere o Ensino Fundamental e que fazia tempo que não trabalhava com Educação Infantil. Considera-se inadequada para o trabalho na Educação Infantil pelo dinamismo que esta exige, complementando que foi a opção que lhe coube. Como fazia tempo que não atuava na Educação Infantil, nunca havia participado da formação específica ofertada pela rede e voltada para esta etapa. Todavia, já participou de formações sobre Educação Infantil enquanto estava na rede privada e na rede municipal participou de formação sobre inclusão de crianças com necessidades especiais, de língua portuguesa e de alfabetização. Por motivo de saúde não frequentou a formação continuada voltada para Educação Infantil no ano corrente.

Contudo, afirma que, de modo geral, as formações são boas, mas que precisam melhorar. Ela descreveu seu envolvimento, afirmando que participa das discussões, lê os textos e reflete sobre sua prática, buscando melhorá-la. Mesmo não se identificando com crianças pequenas, a professora afirmou que gosta delas e, com postura responsável, buscava realizar um bom trabalho. Desse modo, apoia seu planejamento nas DCNEI e semanalmente pesquisa em livros e revistas especializadas. Avalia as crianças no âmbito individual e coletivo, realizando observações durante a rotina. Considera que a relação entre o professor e a criança na pré-escola deve ser uma relação de companheirismo, cumplicidade e confiança.

A professora afirma que já colaborou com outras pesquisas e que ficou um pouco apreensiva ao ter que compartilhar sua prática, por acreditar que possuía pouca experiência com Educação Infantil. Refletiu um pouco de insegurança também pelo fato de fazer muito tempo que só atuava com crianças maiores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados desta pesquisa se encontra junto aos resultados. À medida que os vão sendo apresentados seguem as discussões pertinentes à autoestima da criança. Os dados coletados nesta pesquisa constam de informações, descrições e reflexões fundamentadas por algumas fontes da literatura sobre Educação Infantil, buscando relacionar as observações e a teoria ao objeto de estudo: a autoestima da criança. Esta pesquisa não se restringe a explicar a importância da autoestima na afetividade da criança; embora existam algumas contribuições sobre autoestima e afetividade em geral em fontes de estudo.

“Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentra o esforço e as atenções” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 55).

O diferencial desta pesquisa está justamente em verificar a autoestima no cotidiano das ações em práticas concretas, buscando extrair da rotina e das falas oriundas das interações indícios de que autoestima está sendo construída, a fim de “acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 58).

Diante da sutileza e subjetividade dessa temática, a análise dos dados buscou deixar claro, na medida do possível, como ela “aparece” no cotidiano da instituição de EI. Foi possível perceber muitos aspectos que extrapolariam o propósito desta pesquisa (um deles seria a autoestima das professoras que interferem ou não em suas práticas). Entretanto, a análise se volta para o que interessa como foco da pesquisa dentro do material coletado “procurando identificar nele tendências e padrões relevantes” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 53).

Assim, a sistemática da análise segue a sequência da rotina da pré-escola, desde o momento em que as crianças chegam e são recebidas, as atividades em sala, refeição e a despedida.

A análise de dados foi realizada com base nas observações das práticas pedagógicas e nas interações entre os sujeitos, com situações narradas e com algumas falas extraídas do contexto. Assim, analisa-se a rotina das turmas de pré-escola do CEI Força de Vida (nome fictício)⁴. Algumas considerações sobre o CEI, sua estrutura física,

⁴ O nome fictício “Força de Vida” foi escolhido para o CEI pela pesquisadora, fundamentando-se em seus estudos sobre autoestima, elaborando assim, um conceito de que a autoestima é uma força interna que move a vida, uma força de vida que possibilita às crianças e aos adultos fazerem boas escolhas para si na vida.

funcionamento e um pouco do contexto municipal serviram de dados de pesquisa para que se compreenda a realidade onde a autoestima da criança se desenvolve; esses dados complementam a reflexão e mostrando o ambiente de forma concreta.

Para compor os resultados da pesquisa, seguem na sequência as reflexões sobre as visitas de ambientação ao CEI, suas características gerais, sobre o espaço físico, sobre rotina (tempo e atividades), sobre as observações realizadas em cada sala (das práticas pedagógicas, atividades e interações), a concepção das professoras sobre autoestima (a partir das entrevistas) e, por fim, a devolutiva da pesquisa.

4.1 Visitas visando à ambientação em duas turmas na escola de EI

As duas visitas de ambientação, com duração de meio período em cada turma, durante o mesmo turno (à tarde), tiveram por objetivo familiarizar-se com a turma – professora e crianças. Uma breve apresentação durante a roda de conversa, interações de ajuda como entrega de material, conversa espontânea caracterizaram este momento que antecedeu as observações para a coleta de dados.

Estas visitas foram pensadas para que a presença da pesquisadora se tornasse natural, e, assim, as crianças não estranhassem e para que não houvesse alteração da rotina causada pela presença de uma pessoa estranha. É importante que a professora e as crianças sintam-se à vontade nos dias de observação, para que a pesquisa de campo aconteça em meio à realidade vivida no cotidiano, sem possíveis tensões devido a presença da pesquisadora. Assim, a pesquisa poderá coletar dados mais fidedignos.

Antes da visita de ambientação, foi solicitada a permissão das professoras e esclarecidos alguns pontos:

- A observação era necessária para a realização do trabalho de final de curso;
- Teria uma visita de meio período em cada turma, para ambientar-se e conhecer as crianças e a professora;
- As observações não visavam ao julgamento das práticas observadas;
- Como a pesquisadora conheceu a realidade de trabalho da educação pública municipal, percorrendo Ensino Fundamental, creche e pré-escola, é possível colocar-se como companheira de trabalho que sabe os desafios enfrentados na escola como: a) o trabalho da professora em dois horários – manhã e tarde – com turmas distintas, às vezes com turmas de diferentes níveis; b) a dificuldade de organizar a rotina, com pouca diversidade de materiais e brinquedos; c) a falta de apoio quando se tem

crianças, público-alvo de educação especial; d) a dificuldade de lidar na mesma escola com diferentes visões do processo ensino-aprendizagem, sintetizadas nas contradições entre a perspectiva construtivista e a perspectiva preparatória;

- Seria solicitada a permissão da professora para fotografar e filmar momentos da rotina e do espaço da sala, que retratassem o cotidiano de atividades;
- Haveria o cuidado ético com filmagem e fotos, pois o objetivo era apenas servir de apoio ao diário de campo, no qual faria anotações que posteriormente poderiam ser confirmadas por meio desses registros.
- A filmagem auxiliaria a reflexão escrita e seria descartada em seguida; as fotografias, caso constassem no trabalho na parte anexa, preservaria a identidade das crianças, ocultando seus rostos.
- Observaria a rotina, as interações, os diálogos e os comportamentos das crianças, com ênfase em manifestações relacionadas com a afetividade entre as próprias crianças e entre elas e a professora.
- Não assumiria a sala em nenhum momento, isto é não faria nenhuma atividade ou intervenção com as crianças, pois a minha função era de observar e registrar por meio da gravação e da escrita. A observação só seria viável com a presença da professora em sala.
- Cumprimentaria as crianças, sendo cordial com elas ao chegar à sala e durante a permanência, antecipando que em algum momento as crianças se aproximariam para mostrar desenhos, atividades ou brinquedos.

Vale ressaltar que o termo “autoestima” não foi mencionado para as professoras inicialmente; apenas citado na carta de apresentação da pesquisadora à coordenadora do CEI, que teve, pois, conhecimento sobre o tema a ser pesquisado. O termo “autoestima” foi introduzido gradualmente durante as entrevistas. A intenção de não fazer referência à palavra autoestima, inicialmente, foi com o propósito de conseguir dados diante da sutileza do tema. Na referida carta, foi destacado que a pesquisa tentaria responder a indagações como: as práticas pedagógicas das professoras favorecem o desenvolvimento da autoestima. É possível perceber nas crianças manifestações relacionadas com a autoestima?

Em cada sala, teve um momento para a pesquisadora se apresentar, falar o nome, indagar novamente o nome das crianças e explicar de forma que pudessem dar satisfação a elas sobre o motivo das visitas. Durante a ambientação, foi estabelecido que pudesse ajudar

com as crianças na sala, pois assim seria uma forma de interagir e se ambientar, já que nas visitas seguintes o papel seria apenas observar.

As crianças, como de costume, referiam-se aos adultos no ambiente da escola que são predominantemente mulheres, como “tias”, e com a pesquisadora não foi diferente; passaram identificá-la como tia e não se mostraram resistentes a sua presença.

As visitas para a ambientação ocorreram da seguinte maneira: no primeiro período, antes do recreio, a pesquisadora permaneceu na sala do Infantil V; no segundo período, após o recreio, permaneceu na sala do Infantil IV. A seguir, uma breve descrição desses momentos.

A visita para ambientação na sala do Infantil V, que começou no início da tarde e foi até a hora do recreio, entre 13h e 15h, ocorreu de maneira tranquila e amistosa.

Ao cumprimentar a professora e entrar na sala com sua permissão, a pesquisadora permaneceu de pé aguardando a chegada das crianças, procurando ser simpática com elas. De maneira autônoma, as crianças chegavam e retiravam a agenda para colocar sobre a mesa da professora. A professora, logo de início, falou sobre a regra do chiclete: as crianças não poderiam mascar na sala e os que tivessem chiclete na boca deveriam cuspir na lixeira.

Profa: -“Olha, o chiclete. Não pode entrar com chiclete na sala. Quem tiver mascarando vai cuspir na lixeira”.

Cça: -“Ah, tia, deixa”.

(Diário de Campo, 20 de Outubro de 2014)

As crianças se mostraram curiosas com a presença da pesquisadora. A professora deu respostas simples e disse que explicaria na roda de conversa, enquanto distribuía massinha para brincar na mesa.

Cça : -“Tia, quem é ela?”.

Profa: -“Na roda eu explico. Ela também é professora”.

(Diário de Campo, 20 de Outubro de 2014)

Em seguida, fez a roda de conversa, em que apresentou a pesquisadora que falou sobre o que faria na sala delas, As crianças saudaram com “boa tarde” alegre; falaram seus nomes; cantaram e fizeram gestos, acompanhando a professora: Linda rosa juvenil, O pato, Se essa rua fosse minha e recitaram algumas parlendas. Após esse momento, fizeram fila para a merenda e seguiram para o refeitório.

De volta à sala, sentaram em seus lugares e a professora iniciou conversa sobre a atividade que iriam realizar no livro didático, um desenho sobre como as crianças podiam

ajudar em casa. A professora explicava e perguntava às crianças, dando espaço para que falassem. Nesse momento, a pesquisadora aproveitou para interagir e ganhar a confiança da turma, entregando os livros a cada um pelo nome. As crianças desenharam, pintaram e depois a professora entregou as fichas do nome para que escrevessem. Ao mesmo tempo em que a professora buscou focalizar o desenho das crianças, a pesquisadora aproximou-se delas para observar os desenhos, questionar e elogiar. Uma criança disse que não sabia desenhar e pediu que uma colega desenhasse para ela; a professora interveio, procurando encorajá-la.

Cça: -“Tia, olha o meu desenho. Agora posso pintar?”.

Profa: -“Ótimo. Quem já desenhou pode pintar. É pra dividir o material”.

Cça: -“Tia, não sei desenhar”.

Profa: -“Sabe sim. Cada um faz o seu desenho no livro”.

Profa: -“Quando terminar, guardem o material. Quem terminou pode brincar. Na volta do recreio, vocês guardam as pecinhas”.

(Diário de Campo, 20 de Outubro de 2014)

Após a atividade, brincaram com peças de montar no chão. A professora orientou para que zelassem pelo livro e guardassem o material após o uso. Enquanto brincavam, ela os chamava um a um para falar sobre o desenho e registrava na página do livro o que cada um falava. Chegada a hora do recreio, a professora disse às crianças que saíssem logo e que guardariam as peças quando voltassem.

A visita para ambientação na sala do Infantil IV ocorreu de maneira tranquila. Esta visita começou após o recreio e durou até a saída das crianças, por volta das 15h30min às 17h00min.

De maneira autônoma, as crianças já se dirigiram para a parte espaçosa da sala, livre de mesas, para deitarem no chão e descansar do recreio. Algumas guardaram os brinquedos que levaram para fora e pegaram lençóis, ursinhos de pelúcia ou boneca para aconchegar-se durante o descanso. A professora orienta trazer tais objetos de casa porque a instituição não possui. As crianças parecem gostar e curtem o momento tranquilo, acalmam-se e são embaladas pela voz da professora que faz a mediação para que relaxem enquanto escutam músicas calmas, a primeira delas do grupo Roupas Novas.

No momento em que a pesquisadora chegou para ambientar-se, dirigiu-se à professora cordialmente e entrou na sala com sua permissão, sentou e depois circulou lentamente, para aproximar-se das crianças e iniciar conversas espontâneas, perguntando o nome delas e demonstrando interesse pelos brinquedos, que as crianças mostravam com satisfação.

Em seguida, as crianças fizeram uma roda e a professora apresentou a pesquisadora ao grupo de crianças que a cumprimentaram com “boa tarde”. Como resposta, a pesquisadora disse o nome; perguntou os delas e teceu elogios à turma, explicando que também era professora e que foi estudar e conhecer a escola delas. As crianças se mostraram receptivas e simpáticas; apenas uma menina ficou tímida, mas depois sorriu e com ajuda da professora, falou o seu nome.

A contação de história começou com música e a professora introduziu “O gato pirado”. Observou-se que as crianças comentaram a história enquanto a professora prosseguia com a narrativa, demonstrando que gostaram. Ao terminar, a professora falou da autora e da ilustradora do livro e em seguida, a turma se organizou para ir ao banheiro lavar as mãos e descer para o jantar.

A professora auxiliou as crianças no banheiro e já no refeitório, entregou os pratos de sopa do jantar e ajudou a esfriá-la mexendo com a colher. Após o jantar, as crianças receberam picolé para chupar na parte externa ao refeitório. Neste momento, aproveitou-se para auxiliar na distribuição dos picolés e garantir uma interação de confiança com a turma. O picolé seria para a festa do dia da criança, mas o fornecedor atrasou a entrega.

De volta à sala, na hora de brincar, as crianças pegaram brinquedos trazidos de casa: panelinhas, carrinhos, moto, bicho de pelúcia, maquiagem e bonecas, brincando de maneira tranquila. Nesta ocasião, pediu-se que mostrassem os brinquedos, criando, assim, mais uma oportunidade de interação com as crianças. Chegada à hora, as crianças guardaram os brinquedos e as famílias entraram para buscá-las.

As duas visitas de ambientação, em cada turma, foram assim descritas e avaliou-se como um passo positivo no percurso metodológico da pesquisa. Permanecendo um tempo em cada sala, as crianças puderam conhecer a pesquisadora que pôde interagir um pouco com elas e a professora, sem tumultuar a rotina.

4.2 Características Gerais do CEI - possíveis contribuições para a autoestima da criança

Esta sessão apresenta caracterização geral do CEI, a partir da descrição e análise dos componentes da rotina (espaço físico, materiais, organização do tempo e atividades) no CEI Força de Vida, buscando estabelecer relação entre estes e o desenvolvimento da autoestima da criança.

A descrição do espaço físico e da rotina da instituição é, portanto, pertinente porque retrata o lugar onde a autoestima se desenvolve. A autoestima das crianças se

desenvolve por meio das relações humanas, que por sua vez, acontecem em algum espaço físico que abriga este encontro. Através da caracterização do lugar, pode-se analisar se este espaço atende ou não às necessidades das crianças e se contribui para promover a autoestima.

O CEI Força de Vida é uma instituição pública que atende as crianças de uma comunidade pertencente a um bairro grande da cidade e funciona com todas as turmas de Educação Infantil, possuindo salas para as turmas do Infantil I ao V.

O atendimento de todos os níveis de Educação Infantil em um só lugar representa uma tendência de alocar em um único ambiente as turmas de creche e pré-escola no município, para caracterizá-lo como Educação Infantil. Assim a pré-escola, junto com a creche, pode ter mais autonomia do que se estivesse junto à escola de Ensino Fundamental. Facilita também o trabalho da gestão, que, assim, não precisa conciliar duas realidades distintas entre si, no mesmo espaço. Por exemplo, o trabalho do coordenador seria bem mais complexo se necessitasse dividir entre as demandas dos anos iniciais de alfabetização e as especificidades da Educação Infantil.

A instituição funciona em um prédio novo, construído há pouco tempo e é considerada uma estrutura modelo, de acordo com os padrões estabelecidos pelo MEC tendo apenas um ano de funcionamento. Antes da nova construção, havia uma creche ligada à Igreja Católica que depois passou a pertencer à Prefeitura Municipal que, então, construiu o novo prédio.

Atualmente a instituição tem salas para creche e pré-escola. Considerando a creche, há uma turma de Infantil I e três turmas de Infantil II, funcionando em período integral, isto é, as crianças permanecem na creche durante todo o dia, recebendo os cuidados de alimentação, sono, higiene e atividades. Esse fato transmite a impressão de que cuidar e educar não se realizam juntos e que o cuidado é voltado apenas para as crianças da creche.

Há, também, quatro turmas de Infantil III, duas pela manhã e duas pela tarde, em tempo parcial, ou seja, as crianças não passam o dia inteiro na creche. Em relação à pré-escola, há duas turmas de Infantil IV, uma pela manhã e outra à tarde; e três turmas de Infantil V, uma pela manhã e duas à tarde. Cada turma tem uma professora e funciona em uma sala. A equipe de trabalho do CEI é constituída pelos seguintes profissionais:

- Coordenadora;
- Auxiliar administrativo para as funções de secretaria;
- 10 professoras por sala, atendendo 10 turmas do Infantil I ao V. Apenas uma professora do Infantil V, do turno da tarde, trabalha no Ensino

Fundamental pela manhã em outra escola da rede. Há também as professoras que substituem a titular da sala em dias de planejamento, mas não foi possível verificar a quantidade delas, pois os horários de planejamento ainda estavam sendo estruturados e ao longo do ano sofrem modificações. Considerando todas as professoras que trabalham no CEI, há professoras efetivas e professoras temporárias.

- Auxiliares de sala (6), que trabalham junto às professoras do Infantil I, II e III;
- Vigilantes (4) diários e noturnos que se alternam;
- Quatro funcionárias de serviços gerais, assim, distribuídas: duas para a creche no térreo e duas para a pré-escola no primeiro andar;
- Funcionárias da cozinha (3): uma auxiliar de cozinha, uma merendeira e uma manipuladora de alimentos.

O PPP, Projeto Político Pedagógico, documento que define a proposta da instituição para que se registre e contemple metas para as crianças, está em processo de elaboração, visto que o CEI é novo. Um dos propósitos da formação continuada do ano de 2014 foi contribuir para a elaboração do PPP das instituições que ainda não possuíam ou que precisavam ser revistas. O direcionamento dado pela Secretaria de Educação foi que cada professor contribuísse com a escrita e entregasse ao coordenador. E desse modo, conforme relato das professoras, está sendo feito. Não tendo, portanto, um PPP pronto, o CEI tem se guiado pelas DCNEI, que é o direcionamento da Educação Infantil municipal. Conforme as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 13):

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

O PPP deve conter uma linha filosófica que oriente o trabalho e orientações concretas quanto à rotina, material, tempo e atividades. As DCNEI expressam ainda a dignidade da criança como ser humano e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica. Esta colocação deixa implícito que a autoestima da criança deve ser protegida.

As reuniões com as famílias acontecem três vezes ao ano, em início, meio e final de ano, para informações e entrega de relatórios das crianças. Diariamente, não há tempo para conversas longas, mas os profissionais cumprimentam os familiares quando estes vêm deixar as crianças e dão algum informe, se necessário, ou comunicam através da agenda da criança.

Geralmente, as crianças do Infantil V migram para a escola municipal mais próxima, também situada na mesma comunidade, para prosseguirem a partir do 1º. Ano do Ensino Fundamental. É feito um levantamento e os dados já são levados para a escola, para garantir a vaga na matrícula. Em relação a esta transição, o CEI não adota a prática de levar as crianças que estão concluindo o Infantil V para visitar a escola, visando à familiarização com o novo ambiente. A referida prática ocorre em algumas outras escolas, pois tive a oportunidade de observá-la, enquanto trabalhava na rede municipal. Há um posto de saúde distante do CEI, mas cuja área de atendimento inclui o bairro no qual este está implantado. As crianças são também acompanhadas por dentista e enfermeira que realizam visitas à instituição. Antigamente, segundo relato de uma funcionária, havia um posto junto à antiga creche, mas mudou-se.

As crianças usam farda. As fardas são doadas pela prefeitura, que no presente ano doou um “kit” escolar para cada criança: uma mochila de rodinha contendo agenda, dois cadernos de desenho (um grande e um pequeno), lápis de cor, giz de cera, lápis grafite, borracha, apontador, uma caixa de massa de modelar, tinta guache e a farda. As crianças receberam também um calçado, cuja numeração não foi distribuída de forma adequada, visto que muitas não usam. As crianças vão à escola de farda, alguns de sandália e a maioria com chinelo de dedo.

À época da pesquisa de campo, viu-se que as fardas já estavam um tanto desgastadas e muitas já traziam outras mochilas, pois as padronizadas já haviam quebrado. A qualidade do material como um todo é questionada, assim também a valorização que a família dá ao material recebido, pois se percebeu a falta de zelo. Ressalta-se o aspecto pouco educativo desta atitude, pois o cuidar dos materiais individuais e coletivos deveria ser incentivado pelos pais e professores e, inclusive, deveria constituir tema do currículo da pré-escola. O cuidado com os próprios pertences favorece o desenvolvimento da autonomia da criança que por sua vez tem relação com a autoestima.

A partir do ano de 2013, as crianças da pré-escola, foram contempladas ainda com um material didático, que inclui o livro didático, um caderno de atividades, um caderno de cenários de histórias, além de folhas destacáveis com personagens, formas lógicas, numerais e alfabeto, que quando destacados devem ser guardados na própria caixa deste material. O

professor recebe um livro de apoio para uso do material didático, um livro com as histórias e um CD com as canções propostas na coleção.

Por meio dessas descrições, é possível perceber o funcionamento geral do CEI e o seu contexto. Considerou-se um avanço em relação ao atendimento, visto que é uma estrutura nova e que está construindo uma identidade de lugar de referência para as pessoas da comunidade.

4.3 O Espaço Físico e Materiais do CEI - possíveis contribuições para a autoestima da criança

O espaço físico da instituição é dividido por “salas de aula”, todas definidas com paredes erguidas até o teto e com portas; não há salas com paredes baixas como existem em outras instituições da rede municipal. O propósito de paredes baixas é possibilitar uma visão geral do CEI, permitindo, assim que quem passa pelo pátio e quem trabalha pode ver o que acontece em todas as salas. O referido arranjo espacial facilita a comunicação entre os profissionais – professores, zeladores, cozinheira - e até mesmo torna mais fácil socorrer alguma criança que se machuque, incentivando o olhar conjunto da equipe para todas as crianças.

A estrutura compõe-se de térreo e primeiro andar. A seguir é feita uma descrição geral dos espaços e depois a caracterização das duas salas pesquisadas (uma turma de Infantil IV e outra de Infantil V).

O térreo comporta as salas para as turmas de creche, do Infantil I e Infantil II em período integral, o pátio central, a sala da coordenação, banheiros masculinos e femininos para adultos e crianças, a cozinha, o refeitório grande e uma sala para guardar materiais e um parque na areia exclusivo para as crianças de um e dois anos de idade. As crianças utilizam este refeitório apenas para o jantar, ao final da tarde.

Neste espaço maior, em que está situada a cozinha e o refeitório, que dá acesso às salas da creche e à rampa do primeiro andar, havia alguns cartazes e flores feitas de E.V.A enfeitando o local. Tais cartazes, feitos por adultos, traziam alguns dizeres que talvez expressem a concepção de criança da instituição, como “criança, semente de Deus na terra”, “Cada criança, ao nascer, nos traz a mensagem de que Deus não perdeu a esperança nos homens”, “As palavras da criança na rua são as do pai e da mãe”, “Nunca ninguém conseguirá ir ao fundo de um riso de criança” (atribuída a Victor Hugo). As frases refletem imagem de criança “pura”, de que está protegida neste lugar contra os riscos do mundo externo.

Eles estavam afixados na parede do refeitório, em posição alta, talvez para que os adultos que entrassem (pais, professores, visitantes) pudessem ler e ter essa compreensão de como a instituição vê as crianças, e também para que as crianças não arranquem nem danifiquem o material, garantindo sua durabilidade. A disposição dos cartazes dessa forma emite a mensagem de que a criança não pode mexer, de que ela não é leitora, ainda não é capaz de ver nada escrito nem tem “direito” a imagens visuais e letras.

No primeiro andar, funcionam as turmas de Infantil III e da pré-escola. Há, portanto, turmas do Infantil III ao V que funcionam em horário parcial, durante os turnos da manhã ou tarde. Cada turma funciona em uma sala. Há banheiros para adultos e crianças, sala dos professores, uma sala destinada ao refeitório, uma sala de videoteca e outra de brinquedoteca. Não há uma sala de leitura ou para biblioteca em funcionamento.

As turmas de Infantil III, por não funcionarem mais em período integral no município em que a instituição foi pesquisada, estão situadas juntamente com as do Infantil IV e Infantil V. Esta forma de atendimento parcial e não mais tempo integral para o Infantil III foi iniciada no ano de 2014. A justificativa do município é que haveria o dobro de matrículas com a duplicação de turmas para o Infantil III. Devido a este fato, as turmas de Infantil III passaram a ser consideradas pré-escola e não mais creche e adotaram práticas pedagógicas não mais associadas com o cuidar e educar, revestindo-se, assim de perspectiva escolarizante. De fato, aumentaram as matrículas, porém, na minha concepção, o Infantil III perdeu em qualidade de atendimento educacional, além de contrariar a LDB, que define creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos.

De forma equivocada, uma das professoras do CEI me questionou durante o período de ambientação, quando justifiquei minha presença para observar a rotina da pré-escola, somente das turmas de Infantil IV e Infantil V:

Profa: - “Mas por que você não pesquisa o Infantil III, agora é parcial, já faz parte da pré-escola”.

(Diário de Campo, 20 de Outubro de 2014)

O único acesso ao primeiro andar é por meio de uma rampa (não há escadas), que é adequada para cadeirantes. O percurso da rampa é revestido por uma tela de proteção ao longo da subida, para evitar acidentes com as crianças e há um portão para a segurança da saída de crianças, situado na entrada do pátio central.

Tanto no térreo como no primeiro andar, existe um pátio central, entre as salas, com seis bancos de cimento e um bebedouro, espaço mais amplo e coberto, onde as crianças

da pré-escola permanecem durante o recreio. O telhado é bastante alto, possui algumas telhas transparentes e também lâmpadas. O pátio recebe ventilação vinda da entrada, e das salas quando estão abertas, pois possuem passagem de ar. Não foi observado se há um tempo de “recreio” para as crianças do Infantil I e II, pois a observação teve como foco a rotina da pré-escola. Presenciei uma atividade coletiva de contação de história no pátio do térreo, ao transitar pela instituição.

Há dois banheiros infantis no primeiro andar, um masculino e outro feminino. Porém apenas um é utilizado para uso comum; este é composto por cinco sanitários pequenos com paredes divisórias, cinco chuveiros também com divisórias, três pias baixas com balcão e três espelhos, um porta-sabão para sabão líquido. O banheiro recebe iluminação e ventilação por uma janela e também possui lâmpadas.

Percebe-se que o refeitório do primeiro andar foi uma “sala de aula” adaptada para este fim, com mesas e cadeiras pequenas e coloridas, formando grupo, destinado à merenda das crianças. Este refeitório é também iluminado, arejado. Como a pesquisa foi realizada somente no turno da tarde, foi constatado que a criação deste refeitório foi por uma questão de praticidade e cuidado: as crianças fariam a merenda no primeiro andar, onde já estão e não teriam que descer duas vezes (já descem uma vez para jantar no refeitório do térreo); a movimentação para a merenda do começo da tarde perturbaria o sono das crianças de creche.

Além das salas de atividades de cada turma, há uma sala destinada à videoteca e outra à brinquedoteca, nas quais cada turma tem um horário semanal para utilizar esses espaços.

A videoteca possui dois ventiladores, dois aparelhos de TV, um DVD sobre uma mesa e uma lâmpada que é desligada no momento em que as crianças assistem sendo aparentemente limpa e arejada. As crianças assistem aos DVDs sentadas ou deitadas, não há cadeiras nem almofadas para acomodá-las. Às vezes, a professora escolhe o DVD a ser assistido, outras vezes as crianças trazem de casa para compartilhar e pedem para colocar. Há uma mesa e cadeira pequenas no fundo da sala, em que geralmente as professoras sentam para atualizar o diário de classe ou preparar alguma atividade, enquanto as crianças assistem ao DVD.

A brinquedoteca é de forma semelhante, sem móveis. Há duas amarelinhas pintadas no chão e poucos materiais, três caixas com peças de montar e brinquedos gastos. Não aparenta ser um espaço atrativo que convida à brincadeira.

A sala dos professores constitui o espaço onde as professoras se reúnem durante o recreio e onde realizam o planejamento. Há uma parede divisória que divide o lado em que as

professoras lancham, com mesas e cadeiras pequenas (móveis infantis), uma geladeira e armário; do outro lado, há três birôs e cadeiras, ventilador e material de consulta disposto em varal e caixas. Em geral, as professoras se queixam de falta de material para trabalhar com as crianças como cartolina, tintas, máquina de xérox e outros.

Há dois parques na instituição, com equipamentos de playground, em espaços separados, um para as crianças de creche, e outro para as crianças da pré-escola, que interessa neste trabalho. Cada turma da pré-escola (incluindo o Infantil III) tem um horário semanal para brincar no parque, distinto do horário de recreio, tal como para videoteca e brinquedoteca. O parque da pré-escola se situa próximo à rampa de acesso ao primeiro andar. Os equipamentos se compõem de um escorregador, um balanço que cabem em média oito crianças e uma gangorra. Os equipamentos ficam na areia. Há pouca grama, muitas pedrinhas e três ou quatro árvores crescentes, que ainda não fazem sombra.

No CEI Força de Vida, não há biblioteca ou sala de leitura. O cantinho da leitura está restrito às salas e, portanto, as crianças desta instituição não convivem com uma sala organizada com livros em estantes, cestos de revistas, tapete ou mesa para leitura e apreciação de livros. Elas talvez desconheçam o vocábulo “biblioteca”. Estão privadas de um ambiente de letramento que é uma biblioteca, em que poderiam sentar e folhear livros, ouvir histórias de diferentes maneiras.

O pouco contato com a literatura infantil e diferentes gêneros textuais desfavorece a formação de leitores autônomos. Além disso, um repertório limitado de histórias e personagens limita o pensamento e a imaginação das crianças e compromete a leitura de mundo e de si mesma. Conforme Craidy e Kaercher (2001, p. 82),

somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a elas, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir histórias...

De modo geral, as “salas de aula” do primeiro andar, onde se situa a parte da pré-escola, possuem o mesmo tamanho e uma organização semelhante; vale ressaltar, no entanto, que a descrição a seguir se refere apenas às salas que foram alvo da pesquisa, isto é, as do Infantil IV e Infantil V.

As salas recebem iluminação natural e artificial, com entradas de ar – cobogó - e algumas telhas transparentes e lâmpadas. Cada sala possui dois ventiladores funcionando; as salas são arejadas e não há sinais de precariedade como paredes desgastadas nem infiltrações

de água. As paredes são de cor neutra e clara e nelas há enfeites de E.V.A. e algumas atividades coletivas e cartazes.

Há um armário, uma lixeira e estante para os materiais de uso: livros, revistas, potes de plástico com lápis grafite, lápis de cor e giz de cera. Há um aparelho de som para cada sala e, em um canto da sala, baldes de tinta e de margarina grandes reutilizados para guardar as peças de montar e blocos lógicos de madeira. Em um espaço definido pelo professor, as crianças deixam as mochilas ao chegar. Há copos para as crianças.

Cada sala possui uma lousa branca pequena, não à altura das crianças, mas um tanto elevada. Deveria estar colocada em uma posição mais baixa, pois desta forma, as crianças poderiam utilizá-la para desenhar ou escrever e ao mostrarem à professora, teriam possibilidades de receber elogios que favorecem a autoestima.

Nas salas há a mesa do professor com cadeira. A disposição destes móveis reflete uma perspectiva escolarizante, pois esta mesa estabelece uma barreira simbólica entre as crianças e o professor. Poderia haver uma reorganização, para que as crianças sentissem o professor mais próximo delas e para que se sentissem mais amparadas afetivamente.

Em ambas as salas, havia um varal em que as atividades realizadas são colocadas, mas durante as visitas para ambientação e observação, apenas em uma delas o varal foi utilizado para expor as tarefas.

Não havia atividades individuais das crianças afixadas nas paredes das salas; somente alguns trabalhos coletivos com pinturas prontas e recortadas pelo adulto que evidenciam pouca participação da criança. O fato de não haver desenhos das crianças expostos não foi questionado por mim durante as visitas, apenas observado. Levantei a hipótese de que a estrutura e pintura do prédio fossem novas e por isso haveria a justificativa de não danificar as paredes. Por outro lado, a valorização da estética infantil sob a perspectiva da criança precisa ser valorizada e o desenho delas estimulado. Professores, crianças e suas famílias poderiam apreciar desenhos nas paredes da instituição, fato este que poderia contribuir para a autoestima das crianças.

Tanto dentro como fora das salas, ao longo do CEI, não havia murais ou cartazes organizados com as produções das crianças. Este dado revela a pouca valorização do desenho da criança e o desconhecimento do seu valor para a evolução do desenho, da escrita e da própria autoestima. No percurso até as salas do primeiro andar, nas paredes internas deveriam ser expostos desenhos e rabiscos das crianças, para que esta linguagem significasse o espaço onde elas pudessem desenhar e colar seus desenhos na parede, não apenas os adultos.

Em nenhuma sala há espaço definido para os possíveis “cantinhos” bem caracterizados, pois depende de cada professor organizá-los ou não, existindo, apenas, o cantinho da leitura ou cantinho dos livros. Nas duas salas observadas, há um espaço livre para as rodas de conversa no chão, utilizado também para as brincadeiras. Assim, percebe-se a limitação dos espaços para promover o desenvolvimento e aprendizagens infantis, bem como a autoestima. A seguir, algumas particularidades de cada sala, uma vez descritas as semelhanças e os aspectos gerais.

A sala do Infantil IV possui quatro mesas de grupo que comportam quatro crianças cada. A disposição dos móveis é feita de tal forma, que sobra um espaço no fundo da sala para a roda de conversa, atividades livres e brincadeiras. Este espaço, que se situa ao lado da estante já referida e dos baldes de brinquedo, é próximo à parede pela qual entra a ventilação e é onde as crianças descansam após o recreio, sentadas ou deitadas no chão, enquanto escutam música suave. Está escrito com letras de E.V.A “nosso cantinho”, fato que contribui para tornar essa parte da sala aconchegante, apesar da limitação do espaço.

Nas paredes há um calendário, numerais de 0 a 9, alfabeto maiúsculo, enfeites de E.V.A (um índio) e cartazes com atividades coletivas, que não demonstram as capacidades expressivas das crianças. Existe uma estante organizada com livros e revistas e alguns materiais de uso como fichas do nome, potes com lápis de cor e outros objetos. Próximo à estante havia três baldes de tinta em que são guardados blocos lógicos, dois tipos de peças de montar e alguns brinquedos. A professora relata que os trouxe de casa; eram do seu filho que não os utilizava mais. Os materiais, em geral, pertencem à instituição e é de uso coletivo, o que não impede que cada professora tenha algum material exclusivo guardado no armário.

O material de parede e varal de atividades, nesta sala, está em uma altura relativamente boa, não tão alta nem tão baixa, acessíveis, pois, aos olhos das crianças. Os baldes de brinquedos e a mesa com copos estão em altura também acessível ao alcance das crianças. As caixas com o material didático (contendo livro, caderno de atividades e encartes) ficam empilhadas próximos à mesa do professor, o que revela que a professora tem o controle deste material, pois é ela quem organiza essas atividades.

Este ambiente com materiais disponíveis sugere que a professora tem confiança nas crianças, isto é, acredita na capacidade delas de cuidar da sala e dos materiais. Essa atitude do professor, que dispõe os materiais e conta com as crianças como suas aliadas na organização da sala pode indiretamente criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da autoestima.

Apesar de apresentar algumas características de um ambiente favorável ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças, na sala do Infantil IV não há espelho, nem baú ou caixa com roupas e outros acessórios para as brincadeiras de faz-de-conta. Vale destacar a importância do jogo simbólico para as crianças em idade pré-escolar, pois por meio dele as crianças revelam sua compreensão do mundo social em que vivem e elaboram os problemas dos seus cotidianos. Nas atividades de faz de conta, poderão vivenciar situações que favorecem a autoestima.

A sala do Infantil V já não possui mesas quadradas de grupos para as crianças, mas sim mesas e cadeiras individuais, o que reflete uma visão escolarizante ou preparatória.

Há dias em que está organizada em uma forma de mesa grande e comprida e outros em que estão em filas de frente para a lousa, como se fosse uma sala de Ensino Fundamental. A professora relatou que quem organiza e “determina” à disposição das mesas das crianças é a professora do turno da manhã. Acrescentou que uma vez organizou do jeito que lhe parecia mais adequado, mas no dia seguinte a professora da manhã havia reorganizado; então ela explicou que como trabalha no CEI somente à tarde, não iria se preocupar em arrumar mesas e cadeiras diariamente, pois seria cansativo.

A sala apresentava aparência organizada. As paredes continham cartazes com gêneros textuais diversos: letra de música (Alecrim dourado, O pato), parlenda (Pisa no pilão), poesia (Quem me compra um jardim?), palavras significativas, quadro de pregas com os nomes completos das crianças, alfabeto maiúsculo e minúsculo, palavras com as iniciais destacadas, uma página de jornal sobre natureza. Havia um mural de aniversariantes e um cartaz com figuras de aniversários. Havia enfeites de E.V.A, uma de menina loira e dois meninos negros, sinalizando a diversidade e não privilegiando um tipo só de fenótipo. O ambiente se apresentava favorável ao letramento das crianças, que sabiam os textos de cor, segundo relatou a professora. Um ambiente de letramento favorece também a autoestima, pois as crianças sentem que estão aprendendo e se alegram em recitar os textos.

Havia depósitos de brinquedos, feitos com a reutilização de latões de tinta. A estante baixa com potinhos de lápis de cor e giz de cera bem como livros de história estava acessível. Materiais acessíveis favorecem a autoestima, pois as crianças sentem que o ambiente lhes pertence e inspira confiança nelas.

Há um espaço livre para a realização das rodas de conversa, ao lado da parede que recebe ventilação natural e onde está a mesa da professora. Nesta sala, quando as crianças brincam neste pequeno espaço, a professora fica próxima, o que pareceu transmitir confiança e apoio às crianças.

De um modo geral, o CEI Força de Vida transmite a ideia de um ambiente e de um funcionamento organizados; no entanto, constatou-se que os materiais apresentam pequena diversidade e não há uma quantidade suficiente para todas as crianças. Além disso, o espaço é limitado para se trabalhar com as crianças. Assim, é necessário que haja muito empenho e criatividade por parte das professoras e da equipe de gestão para realizar um trabalho de qualidade de atendimento às crianças.

Em relação à estrutura do CEI como um todo, constatou-se que esta não atende às especificidades do desenvolvimento da criança no período da Educação Infantil. Portanto, seria necessário que os profissionais de Educação Infantil fornecessem aos arquitetos que planejam esses espaços informações detalhadas sobre como seria uma rotina de uma creche e de uma pré-escola de boa qualidade, para que eles tivessem subsídios para programar espaços adequados. Além disso, a melhoria da qualidade do ambiente não se restringe apenas ao planejamento arquitetônico, pois depende em grande parte dos recursos financeiros e dos conhecimentos e das iniciativas da equipe gestora.

Concluindo a descrição de espaço físico, vale lembrar que o Ministério de Educação publicou em 2006 os Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil, que definem a quantidade de metros quadrados para as crianças nas áreas interna e externa, a organização espacial nas salas e nos pátios, a localização dos banheiros, os tipos de piso e pintura, os tipos de equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos.

Esta publicação considera que o ambiente das instituições de EI devem ser organizados por uma equipe multidisciplinar, visando a um melhor espaço que favoreça o bem-estar das crianças, as interações e aprendizagens, que seja um ambiente digno e acessível para a refeição, para uso do banheiro, para atividades e brincadeiras com material diverso e suficiente. O MEC defende a ideia de que a instituição deve estar sob vários olhares, assim

Visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006, p. 10).

Acredita-se que se esses parâmetros já estivessem sendo contemplados, os professores de Educação Infantil teriam mais possibilidades de planejar uma rotina que efetivamente contribui para o desenvolvimento integral da criança que inclui a formação de uma autoestima positiva.

A publicação dos parâmetros reconhece as limitações das instituições que atendem crianças no Brasil e reconhece também que um ambiente adequado favorece o desenvolvimento integral das crianças, em que está inserida a autoestima.

Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido (BRASIL, 2006, p. 10).

O espaço e ambiente podem favorecer a autoestima das crianças quando são adequados e seguros; quando há espaço para brincadeiras e outras manifestações das culturas infantis; quando as produções infantis (desenhos, escritas, colagens entre outras) estão visíveis e podem ser vistos e valorizados por professores, pelas famílias e pelas próprias crianças, que, assim, apreendem a importância de suas atividades, É preciso que se crie uma cultura de valorização do fazer infantil e da estética da criança.

O CEI se constitui de um espaço novo. Todavia, a estrutura nova ainda não garante um aproveitamento melhor dos espaços para as brincadeiras e aprendizagens na pré-escola, pois ainda está organizando o seu tempo e o seu espaço. Sendo assim, que:

Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolva as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas (CRAIDY; KAERCHER 2001, p. 68).

4.4 Rotinas (tempos e atividades) nas salas da pré-escola – possíveis contribuições para a autoestima da criança

Para a identificação das práticas pedagógicas das professoras que favorecem ou desfavorecem a autoestima, é necessária a descrição da rotina das salas do CEI Força de Vida nas quais a pesquisa foi desenvolvida.

A rotina, segundo Barbosa (2006, p. 35), “é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”.

A organização do tempo e das atividades nas turmas do Infantil IV e V são semelhantes, com a diferença de que no Infantil V há um movimento a mais para que as crianças se familiarizem com a leitura e a escrita. O fato foi perceptível no visual da sala do

Infantil V, em que havia mais cartazes, trazendo gêneros textuais que as crianças sabiam de cor, como a letra de música (Alecrim Dourado), a poesia (Quem me compra um jardim), parlendas e jornais. Na sala do Infantil IV, não foram vistos tantos estímulos à leitura e havia mais tempo para a brincadeira. A própria estrutura dos móveis reflete a visão de que no Infantil V existe certa preocupação com a preparação das crianças para o 1º. Ano do Ensino Fundamental; as mesas e cadeiras são individuais, ficando a critério da professora a montagem em grupos ou um único grupo.

Por meio das observações, constatou-se organização das atividades da seguinte forma: para a turma do Infantil IV, chegada das crianças, brincadeira com material da sala, higiene, merenda, roda de conversa, primeira atividade (com o livro didático) ou roda de história, segunda atividade ou videoteca, recreio, descanso com música, higiene, jantar, brincadeira com brinquedos trazidos de casa. Para a turma do Infantil V, chegada das crianças, massa de modelar ou roda de conversa, higiene, merenda, roda de conversa, primeira atividade (com o livro didático), segunda atividade ou videoteca, roda de história, recreio, descanso com música, brincadeira com brinquedos da sala, higiene, jantar, parque ou organização da sala. Vale ressaltar que ambas as professoras relataram a flexibilidade em suas rotinas, adequando suas atividades, quando necessário.

Verificou-se que apenas em uma das salas (Inf. V) havia um quadro de rotina do dia ou da semana, por meio do qual, as crianças, de forma autônoma ou com a mediação das professoras, pudessem inferir os acontecimentos, por meio da leitura de palavras e imagens, utilizando fichas por exemplo. A sequência das atividades foi comunicada oralmente pelas professoras em todo o tempo e seguida pelas crianças.

Tendo sido possível obter um retrato dessa rotina que prevê uma sequência de ações e atividades, compreende-se como funciona o sistema desta pré-escola. Conforme Zabalza (1998, p. 52), “As rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências cotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro”. Assim, de modo a contribuir para a autonomia, as crianças incorporam e seguem a rotina do CEI Força de Vida.

Encontrar uma rotina estável no CEI foi algo positivo, visto que há atividades divididas em tempos e as crianças se apropriam dessa previsão. É sabido que o tempo restrito de observação não contemplou tudo o que aconteceu na instituição ao longo do ano, porém, as experiências das crianças poderiam ter sido mais exploradas, a fim de ter crianças mais falantes e questionadoras, mais produções vistas, mais brincadeiras e com materiais diferentes do que havia nas salas, como as peças de montar. Uma diversificação de atividades propicia

experiências e sensações diferentes, novas aprendizagens inclusive quanto ao aspecto afetivo. De acordo com Craidy e Kaercher (2001, p. 20)

O desenvolvimento da sensibilidade, o fato de reagir de uma certa maneira frente aos outros e às experiências vividas, o gosto por determinadas manifestações culturais em vez de outras..., não são resultados que devem ser desprezados, quando pensamos no tempo e nas experiências que a criança vive ao longo da educação infantil.

É pertinente refletir sobre a distribuição das atividades no tempo na pré-escola investigada, pois um ambiente em que as ações são planejadas favorece o desenvolvimento global da criança, inclusive a autoestima. Um ambiente seguro físico e pedagogicamente contribui para desenvolver a autonomia das crianças e o bem-estar, bem como muitas aprendizagens.

Como parte integrante da rotina, ressaltam-se os momentos das refeições, considerando que podem contribuir para a construção da autoestima. Desde que para coleta de dados, decidiu-se pelo ambiente da sala de atividades, a descrição do recreio fez parte apenas da visita de ambientação, já tendo sido descrito na metodologia.

As crianças da pré-escola passam o recreio, que tem a duração de vinte minutos, no pátio do mesmo andar, sob a responsabilidade das funcionárias, pois é o horário de intervalo das professoras. As crianças brincam neste espaço externo e as salas permanecem fechadas durante o recreio.

Constatou-se que a atividade do recreio não era contemplada no planejamento das professoras, pois não parecia ter nenhuma organização prévia. Se houvesse algumas atividades dirigidas; se existissem equipamentos e brinquedos próprios para o recreio e se houvesse “combinados”, certamente o recreio seria mais tranquilo, mais proveitoso, mais estimulante e formativo para as crianças, que utilizariam os recursos de acordo com a criatividade. Além disso, as atividades do recreio poderiam incentivar relatos muito interessantes sobre as brincadeiras, desenhos sobre as mesmas, criando também possibilidades para a exploração das brincadeiras populares.

Com base nas reflexões acima, o recreio pode contribuir para a construção da autoestima das crianças de 4 a 6 anos, e para isso requer planejamento de ações. A todas as crianças, do Infantil I ao V, são oferecidas duas refeições durante o turno da tarde: uma merenda no início e o jantar no final da rotina. Pela manhã, elas têm o desjejum, uma merenda e almoço. Este procedimento é uma característica dos CEIs, não ocorrendo em pré-escolas em tempo parcial nas quais há apenas uma merenda antes do recreio.

O refeitório do primeiro andar, uma sala com mesas e cadeiras pequenas e coloridas, formando mesas de grupo, destina-se à merenda das crianças que pertencem às salas de cima, pré-escola e infantil III. Elas são encaminhadas para lá no início da rotina, pouco depois da chegada ao CEI. A outra refeição, o jantar, é realizada no refeitório de baixo, que é mais espaçoso possui mesas quadradas formando mesas compridas, bebedouro e três pias à altura das crianças.

Como parte da rotina, os momentos de refeição poderiam constituir oportunidades para muitas aprendizagens. No entanto, torna-se apenas uma ação destinada a alimentar as crianças sem que haja visão pedagógica de educar e cuidar. Aprendizagens relacionadas com vários tópicos, tais como as características dos alimentos, a relação entre saúde e alimentação poderia ocorrer durante o momento das refeições.

4.4.1 A rotina na sala do Infantil IV e possíveis contribuições para a autoestima da criança

Estiveram presentes durante esta observação, que ocorreu em uma quinta-feira, oito crianças: quatro meninas e quatro meninos.

No dia da primeira observação, algumas crianças chegaram antes da professora, acompanhadas por um membro familiar e a esperaram abrir a porta. A professora chegou, cumprimentou-as oralmente e todos entraram na sala. As crianças já têm o hábito de deixar as mochilas no local determinado, retirar a agenda e as colocarem sobre a mesa da professora, que os orienta pegar logo os brinquedos de casa para brincar. Realizaram isso com autonomia, mas o apoio da fala da professora esteve presente.

Profa: -“Boa tarde, vamos entrando e guardando as mochilas no lugar. Coloquem as agendas aqui em cima”.

Cça: -“Tia, eu trouxe brinquedo”.

Profa: -“Podem pegar os brinquedos quem trouxe”.

(Diário de Campo, 30 de Outubro de 2014)

Há uma criança com necessidade especial, porém sem diagnóstico ainda. Segundo a professora, este menino falta muito à escola, e quando vem, a rotina é adaptável, ou seja, flexível, pois tenta conciliar as necessidades do grupo com as da referida criança. Por exemplo, as crianças utilizariam os brinquedos trazidos de casa somente após o jantar, mas como o menino chegou com o seu brinquedo na mão, um carrinho, e já brincava pelo pátio e dentro da sala, ela preferiu direcionar o primeiro momento para a brincadeira, pois seria difícil

para a criança abrir mão do brinquedo após ter faltado alguns dias. Então, todos brincaram neste primeiro momento da rotina, que antecede o primeiro lanche, por volta das 13h30minh.

A professora perguntou se todos estavam com seus brinquedos e os incentivou a mostrarem uns aos outros. Eram bonecas, relógio de herói, um caderno com desenhos prontos para colorir. As crianças conversaram espontaneamente e o clima foi tranquilo. De mansinho, a pesquisadora cumprimentou as crianças, observando os brinquedos e assumiu a postura mais silenciosa para observá-las. Elas pareciam já não estranhar a sua presença e já a chamavam de “tia”.

Profa: -“O que vocês trouxeram? Vamos mostrar os brinquedos aos colegas”.

Cça: -“Eu trouxe boneca e as panelinhas”.

Cça: -“Tia, eu vou pintar”.

(Diário de Campo, 30 de Outubro de 2014)

A professora sentou em uma das cadeiras próximo às crianças, que brincavam na parte espaçosa da sala. Questionou quem estava presente e quem faltou, falando os nomes das crianças. Falou sobre o dia do Saci e das bruxas. Nesta atividade, expôs as crianças a informações do mundo cultural, dando-lhes oportunidade de desenvolver a criatividade e a linguagem oral. Encorajou uma menina que parecia estar com vergonha a pegar a sua boneca; perguntou se as bonecas têm nomes, falou de animais. As crianças acompanhavam a conversa sobre assuntos do universo infantil. Cantaram com gestos e num tom bem alto, uma música chamada “acorda jacaré”; a professora interveio, informando que só podia gritar neste momento para acordar o jacaré.

Profa: -“Faltou o Gabriel, o Luan. Quem mais faltou?”.

Cça: -“O Samuel não veio hoje”.

Profa: -“Isabel também não veio hoje, não foi?”.

Cça: -“Tia, um dia eu vi ela”.

Profa: -“Vamos ouvir a Ana, um de cada vez. Fala, Ana, não precisa choro”.

Cça: -“Eu trouxe a Monster High ontem”.

Profa: -“E não trouxe hoje? Devia ter trazido pra tia ver”.

Cça: -“Eu também tenho”.

Profa: -“Vocês sabiam que hoje é o dia do Saci? Algumas pessoas comemoram o dia das bruxas, mas aqui a gente comemora o dia do Saci”.

Profa: -“Vamos cantar a música do jacaré. Essa é a hora que a gente pode gritar, pessoal”.

(Diário de Campo, 30 de Outubro de 2014)

Quando chegou o momento do lanche, a professora orientou a turma para guardar os brinquedos e fazer uma fila, e as crianças assim fizeram. A professora ajeitou o cabelo de uma menina, amarrando-o melhor para que não caísse sobre o rosto e perguntou à outra

menina a causa do seu machucado. Nesse instante, houve demonstração de preocupação da professora com as meninas, com a aparência e o bem-estar.

A merenda foi fruta; alguns recusaram e a professora incentivou a comer pelo menos a metade da banana. O lanche aconteceu no refeitório do primeiro andar, onde as crianças receberam a merenda na entrada e sentaram. O ambiente parecia descontraído; algumas traziam biscoito de casa e levavam para o refeitório. Um menino voltou correndo para pegar um pacote de biscoitos. Não há uma regra ou um direcionamento para essa questão de trazer ou não lanche de casa; evidenciando-se, assim, pouco incentivo para aceitar a merenda que a escola oferece.

Profa: -“Vamos guardar os brinquedos, hora da merenda. Venha aqui, Maria, deixa eu ajeitar teu cabelo, pra não ficar caindo no rosto”.

Cça: -“Esqueci meus fofitos (biscoitos). Não gosto de banana”.

Profa: -“Comam pelo menos a metade da banana”.

(Diário de Campo, 30 de Outubro de 2014)

Após a merenda, aconteceu uma roda de conversa mais formal na qual se discutiu sobre o que as crianças podem fazer para ajudar em casa. A professora explorou o que elas disseram, perguntando e falou “muito bem”, com calma e atenção voltada a cada criança que respondeu. A seguir, a professora convocou para uma oração e de mãos posicionadas as crianças repetiram os agradecimentos. Todos cantaram “Jesus Cristo está passando por aqui, oba”.

Profa: -“Quem ajuda a mamãe em casa?”.

Cça: -“Eu ajudo. Ajudo a varrer...”

Profa: -“Muito bem. Você, também, Luan, ajuda em casa?”.

Cça: -“Eu arrumo a cama”.

Profa: -“Ah, é importante, quando a gente acorda arruma a cama, né?”.

Cça: -“Quando a minha mãe vai fazer suco, né, ela manda eu pegar água aí eu pego”.

(Diário de Campo, 30 de Outubro de 2014)

Uma criança que cantou uma música sozinha recebeu palmas das outras que na sequência cantaram e fizeram gestos de uma música que fala de jacaré. Uma a uma, as crianças pediram para cantar e a professora acolheu os pedidos, dando devolutivas boas de “muito bem”; assim, as crianças cantaram alguns trechos que sabem de cor. A professora teve o cuidado de perguntar a todos se queriam cantar. Acolher os desejos de expressão das crianças foi outra atitude positiva observada.

Em seguida, a professora propôs uma atividade de ginástica, ressaltando que é com uma música que as crianças gostam. Então, ela ligou o som e juntos cantaram e fizeram

movimentos de acordo com a música “Na casa do Zé”. As meninas e apenas um menino participaram empolgados e desinibidos desta atividade coletiva e brincaram de trem, com exceção do menino com necessidades especiais, que optou pelo brinquedo mesmo sendo convidado, mas não forçado. Ele, no entanto, permaneceu na sala.

Depois a professora anunciou e sentou novamente com as crianças:

Profa: -“Hoje é o nosso dia de vídeo. Vamos conversar sobre o vídeo que vamos assistir”.

(Diário de Campo, 30 de Outubro de 2014)

Então conversaram sobre o DVD da Dora Aventureira, em que a personagem salva os animais. As crianças se expressaram, falando dos bichos dos quais têm medo (sapo, rato, barata, aranhas). O menino com necessidades especiais participou, sentando com a turma e falou:

Profa: -“Gente, o Marcos quer falar, vamos ouvir”.

Cça: -“O sapo tem o mijo venenoso e é perigoso”.

Cça: -“Eu tenho medo de cobra e rato”.

Cça: -“Minha mãe mandou eu matar uma barata ontem de noite”.

Profa: -“Tem bicho que faz mal mesmo. Tem bicho que a gente pode criar e tem bicho que não, que faz mal pra gente, transmite doença”.

Cça: -“É tia, e o mosquito da dengue”.

Profa: -“Isso mesmo. Não pode deixar água parada de jeito nenhum”.

Profa: -“Vamos assistir e ver quais são os animais que a Dora vai salvar”.

(Diário de Campo, 30 de Outubro de 2014)

Essa conversa prévia mostrou que o vídeo tinha sido programado, pois houve um momento de reflexão, em que as crianças tiveram oportunidade para pensar e expressar o que sabiam sobre os animais. A capacidade delas não foi subestimada, expuseram saberes prévio e a professora tanto ouviu como fez as mediações. A turma combinou as regras de forma oral, como o silêncio necessário para assistir ao filme e entender a história. As regras propostas coletivamente geram senso de grupo, autonomia e autoestima. As crianças organizaram-se e saíram em fila.

Na videoteca, as crianças sentaram ou deitaram no chão para assistir e se concentraram bastante, demonstrando apreciar a atividade. Poucas crianças pediram para beber água ou ir ao banheiro; a professora permitiu sair quando o outro já havia retornado. Ao final, saíram para o recreio.

Para o retorno à sala, as crianças aguardaram as professoras sentadas próximo à porta da sala, esperando a hora do descanso. A professora direcionou as crianças, que deitaram no chão e escutaram música (Toquinho “O caderno” e Roupas Nova “A paz”). A

professora incentivou o descanso e orientou-as para respirar. Disse a uma menina para ir ao banheiro lavar o nariz, mostrando-se, assim, cuidadosa com as crianças e estimulando o autocuidado. Sentir-se querida, aceita e cuidada contribui para elevar a autoestima da criança, que assim se sente valorizada por alguém significativo para ela, no caso, a professora.

Profa: -“Vai deitando, relaxa para passar o calor. Alice vá ao banheiro lavar seu nariz”.

Cça: -“A tia vai botar música”.

Profa: -“Vamos sentando, acalmando, podem pegar os ursinhos e descansar”.

(Diário de Campo, 30 de Outubro de 2014)

As crianças aproveitaram mais um momento coletivo, enquanto a professora organizava as agendas, colocando um comunicado. Em alguns minutos, convocou para o jantar, lembrando a ida ao banheiro antes, para lavarem as mãos e fazer xixi. Há espelhos no banheiro, onde as crianças podem se olhar e observar suas imagens, tendo, pois a oportunidades de construir processos de singularidades. Desceram em fila pela rampa, rumo ao refeitório.

Desceram em fila pela rampa, rumo ao refeitório, onde receberam o prato da professora ofereceu com calma, falando para quem recusava: “não pode ficar sem comer”. Os que quiseram foram direcionados para a mesa, os que recusaram sentaram no chão ao lado para não atrapalhar e esperar os outros para que voltassem juntos à sala. Metade das crianças não quis. É algo a ser refletido. A comida está boa? Como é servida? As crianças são incentivadas? Existe uma educação voltada para os hábitos alimentares? Conhecem os hábitos alimentares das famílias? O momento da alimentação em uma instituição que atende crianças deve ser educativo e afetivo.

De volta à sala, uma proposta de atividade: desenhar os animais que viram no DVD e escrever o nome. A professora explicou e resgatou o enredo do DVD, ajudando as crianças a estabelecerem uma sequência temporal dos fatos da história. As crianças se dividiram em duas mesas sem interferência da professora, de modo que ficou um grupo de meninos e um grupo de meninas. A professora entregou as folhas um a um, chamando pelo nome. Ser chamado pelo nome é ser respeitado e reconhecido; é um fator de identidade que possui relação com a autoestima. O nome próprio é importante, faz com que as pessoas se sintam valorizadas.

Profa: -“O DVD que a gente assistiu era a Dora salvando os...”.

Cças: -“... animais” (as crianças completam a frase).

Profa: -“Alguns filhotes estavam perdidos, lembram? Então nós vamos desenhar o que a gente viu no vídeo. Vocês vão escrever o nome de vocês nessa linha aqui embaixo, tá legal? Eu vou chamar de um por um pra ir pra mesinha”.

Cça: -“Tem que escrever o nome e fazer o desenho”.

(Diário de Campo, 30 de Outubro de 2014)

Durante esta atividade, ficaram evidentes alguns indícios de como a professora favoreceu o desenvolvimento da de autoestima, revelados por meio das falas das crianças e da própria docente. Constatou-se que a atividade foi desafiante. Surgiram muitas falas como “eu não sei”. Diante disso, a professora deu algumas devolutivas às crianças, as quais foram transcritas a seguir:

Profa: -“Quem já sabe fazer o nome sem a ficha, faça. Quem não sabe tenta, depois eu entrego a ficha”.

Cças: -“Eu não sei. Nem eu”.

Profa: -“Tudo bem. Não tem problema, tente”.

Cças: -“Eu não sei não. Eu sei fazer o meu nome, tu tem preguiça”.

Profa: -“É só olhar, se for preciso. Faz do jeito que souber”.

Cça: -“Mas eu não sei, tia”.

Profa: -“Sabe sim. Olha, aí. Faça que é importante. Tente, mas não amasse a folha. Faça o “O”, depois a outra (letra) pertinho. Certo. Eu não disse que você sabia? Está aqui o seu nome, é só dar uma olhadinha, tá bom? Táí, você escreveu. Desenha e faz o nome aqui, tá”?

Cça: -“Pronto, tia”.

Profa: -“Desenha, que vou já olhar”.

Cça: -“Tia, já fiz”.

Profa: -“Ótimo. Todos estão ótimos. Cada qual faz do seu jeito”.

(Diário de Campo, 30 de Outubro de 2014)

A professora orientou quanto ao cuidado com o material durante o uso e para que devolvam ao final da realização da atividade. Dar orientação, confiança e responsabilidade também podem elevar a autoestima das crianças, pois elas sentem que alguém confia nelas e despertam para a capacidade de zelar pelo material de uso coletivo.

A professora devolveu as agendas, chamando-as pelo nome e também orientou:

Profa: -“Cadeiras embaixo da mesa, mochila e fila para esperar a mãe”.

(Diário de Campo, 30 de Outubro de 2014)

Durante a despedida, além da ordem para as crianças sentarem em fila no pátio, apenas breves palavras com alguns familiares que vieram buscar as crianças. Momento de rotina cumprido, mas que poderia envolver expressões de afeto, por que não?

A segunda observação ocorreu na semana seguinte e foi em um dia de terça-feira, A professora esteve presente durante o primeiro tempo, ou seja, até no recreio. O segundo tempo foi com outra professora, que substituiu a titular da sala em meio horário de

planejamento. A observação foi considerada para fins de coleta de dados, pois essa mudança faz parte da rotina, desde que as professoras tenham um turno e meio para planejar. Nesse dia, compareceram dez crianças, oito meninos e duas meninas. A criança com necessidades especiais não veio e outras olhavam a pesquisadora com mais naturalidade e perguntavam se ela ia ficar na sala.

Como já visto as crianças que chegaram um pouco antes de uma hora aguardaram a professora, outras chegaram aos poucos. Ela os cumprimentou com boa-tarde e conversa espontânea. Um menino mostrou o relógio de herói à professora, o que pareceu encher a criança de satisfação no momento de chegada. Mochilas no lugar, agendas na mesa. Constatou-se que as crianças foram orientadas a agir independentemente, fato que desenvolve autonomia da criança e pode favorecer sua autoestima.

Cça: -“Tia, olha meu relógio!”.

Profa: -“Nossa, que legal”.

(Diário de Campo, 03 de Novembro de 2014)

A professora distribuiu brinquedos da sala e relatou que os trouxe de casa, e pertenceram ao seu filho; as crianças sentaram e brincaram no chão, organizaram-se com autonomia, os dividiram e conversaram tranquilamente, sem conflitos aparentes.

Entre si definem o que é de homem e de mulher, de menino e menina. Um reflexo social de sexismo ou machismo? Brinquedos que aparentaram força e poder são para meninos, como carros e heróis.

Cças: -“Eu quero ver. É de menina. Tá aqui o seu (mostrou o carro)”.

(Diário de Campo, 03 de Novembro de 2014)

“É possível observar ainda o quanto homens e mulheres, meninos e meninas são vistos de forma estereotipada, mostrando o homem como agressivo, forte, racional, ousado, empreendedor e a mulher como passiva, frágil, sentimental” (CRAIDY; KAERCHER 2001, p. 61). Esta atitude minimiza a autoestima das meninas, cujo destino seria lidar com bonecas e panelinhas? A atual violência contra a mulher teria raízes na infância? Afinal homens assistem cada vez mais a afirmação social e conquistas femininas, então sua supremacia estaria ameaçada? Ele não tem autoestima para suportar e conviver harmonicamente com o crescimento do sexo oposto?

Cinco meninos se reuniram para empurrar um carrinho de um para o outro. A brincadeira começou com dois; a roda aumentou e a fecharam com os pés. Percebi que se

reconheceram como amigos; pertencem à mesma comunidade e estão fortalecendo a convivência na instituição que é um ambiente social da criança.

Cças: -“Afasta aí. Vai logo. Começa logo. A roda vai ficar bem grandona”.
(Diário de Campo, 03 de Novembro de 2014)

A professora interveio quando percebeu uma criança com dificuldade para dividir, dialogando de forma tranquila. Orientou quanto ao zelo com os brinquedos:

Profa: -“Se quebrar não tem outro, não deixa bater na parede, antes de chegar (o carrinho) você segura”.
(Diário de Campo, 03 de Novembro de 2014)

Possivelmente autoestima e autonomia caminham juntas, também é aprendizagem, pois há sentimento de coletividade e zelo com os objetos, sendo, portanto, capacidades desenvolvidas. No momento de guardar os brinquedos, também houve organização, ao entregar o balde, e a turma cumpriu a ordem de maneira tranquila. A professora não precisou gritar ou insistir de forma cansativa, tampouco usou palavras que pudessem rebaixar a autoestima das crianças nesta hora.

Profa: - “Primeiro os pequenos dentro do balde”.
(Diário de Campo, 03 de Novembro de 2014)

Roda de conversa. Música de boa-tarde e hora de falar com Deus. Fé e autoestima possuem relação? Algo a descobrir em um contexto de diversidade como a escola. A professora não fez menção de religião nos dois dias de observação, mas a cultura geral das escolas é acolher em nome dos que vêm de famílias religiosas um Deus “único” para todos ou apenas o cristianismo de modo geral, ao falar de Jesus. Talvez tentem semear o bem entre as crianças; mas se porventura aparecer outra crença, teria que ser acolhida e respeitada, implicando em autoestima individual e também do grupo a que pertence à criança.

Profa: -“Vamos cantar o boa tarde? Vamos fazer a oração, vamos falar com Deus. Papai do Céu, obrigado...”.
Cças: -“A gatinha da minha irmã morreu, pra Deus abençoar... (pela oração), mas o meu gato não morreu”.
Cças: -“Papai do Céu...”.
(Diário de Campo, 03 de Novembro de 2014)

A professora seguiu acolhendo as falas das crianças durante a roda; o ato de escutar o outro confere valor e respeito; a criança se sente valorizada e isso contribui para sua

autoestima. As crianças continuaram a se expressar, enquanto a professora organizava as falas, para que falasse um de cada vez e para que pudessem ser ouvidos.

A merenda foi suco com bolachas. As crianças lavaram as mãos no banheiro, receberam o copo com suco e as bolachas na entrada do refeitório e comeram tranquilamente. Já na sala, enquanto a professora organizava as agendas, as crianças brincaram mais um pouco e conversaram espontaneamente. Quatro crianças brincaram de “lenga molenga”, fazendo gestos e recitando.

Cças: -“Não atrapalha. É, a gente tá brincando. Deixa que eu ensino a vocês”.
(Diário de Campo, 03 de Novembro de 2014)

A brincadeira é benéfica para a autoestima e pela observação foi algo positivo, pois a criança se expressa, entra na imaginação, cria relações com os outros, faz o jogo simbólico. Brincadeiras populares, transmitidas de geração para geração, ou com brinquedos, fazem parte da cultura infantil criada pelas crianças. Brincar é uma linguagem própria da criança e precisa ter esse momento garantido na pré-escola.

A professora reuniu as crianças em roda e levantou um instante para regular o ventilador, pois o ambiente precisava estar agradável e fazia muito calor. Certamente, a preocupação com o ambiente demonstra interesse no bem-estar das crianças.

Iniciou a conversa sobre os animais do mar. A professora mediu à roda e disse quem quisesse falar levantasse a mão. Todas as crianças levantaram a mão imediatamente. Isso reflete a necessidade de cada criança de falar, de ser ouvida, acolhida, aceita, valorizada. A escuta da criança na pré-escola proporcionou às crianças um juízo de valor positivo, contribuindo para que se vissem como um ser importante e de valor.

A professora explicou o ditado popular “o peixe morre pela boca”. As crianças fizeram vários relatos sobre peixes; elas falaram, escutaram e mostraram que entendem o assunto. A professora valorizou o que as crianças disseram e a cultura popular. Na pré-escola se aprende a valorizar a cultura e sabedoria popular, onde também se tem acesso a saberes que ampliam o conhecimento de mundo; isso tem relação com a autoestima coletiva de um povo, quando um povo conhece e valoriza a sua cultura.

A professora acrescentou falando de água suja, água parada e do mosquito da dengue. Alertou para o cuidado desde crianças. Sabe-se que grandes responsabilidades têm os adultos com problemas sociais e de saúde, contudo as crianças são capazes de construir

conhecimentos e isso foi percebido neste momento. A educação se torna um caminho para evitar doenças.

Profa: -“Tem um ditado que diz “o peixe morre pela boca”...”

Cça: -“Eu tenho um peixe que come muito”.

Profa: -“Se o peixe come muito ele pode morrer, e que quem cria peixe deve colocar pouca comida. Felipe, ela tá terminando, vamos ouvir, cada um tem a vez”.

Cças: -“O meu pai comprou um peixe. Tem um aquário na casa da minha avó”.

Profa: -“Existem peixes grandes e pequenos. Se a gente cuidar direitinho no aquário, ele vive”.

Cças: -“Ah, então seu pai vai comprar um peixe grande pra comer?

Peixe grande não dá pra viver em aquário”.

Profa: -“Sabia que a gente come peixe e é muito saudável”?

Cças: “O gato comeu o periquito que ficou sangue na porta”.

(Diário de Campo, 03 de Novembro de 2014)

A professora então mostrou a atividade do caderno didático que vem junto com o livro. Ela questionou com as crianças sobre os tamanhos e cores dos peixes. Depois explicou que eles têm que recortar e colar de acordo com o tamanho nos quadrinhos, pequeno, médio e grande.

Para assegurar atenção das crianças e uma melhor intervenção, a professora explicou que iria chamar de três em três, enquanto o restante brincaria com peças de montar coloridas que distribuiu;

Profa: -“Vão brincar em silêncio”.

(Diário de Campo, 03 de Novembro de 2014)

A intenção era que as crianças que estivessem brincando conversassem baixo para não atrapalhar as que estariam fazendo a atividade; embora pode não ter se expressado bem, pois não é possível brincar em silêncio.

Com sua atitude, a professora mostrou compreender que em uma sala de pré-escola as crianças não precisam fazer a mesma atividade ao mesmo tempo todos os dias. Para isso, é preciso dispor de condições, isto é, opções de atividades, como por exemplo, a atividade de montar peças. É como pode acontecer em um ambiente construtivista, em que diante das opções, a criança pode escolher. E também o trabalho com um grupo pequeno permite que a professora não fale tão alto e dê atenção a todas as crianças que passem por esse rodízio. Essa experiência possibilita confiar na autonomia das crianças, que podem brincar livremente enquanto não são chamadas para a atividade dirigida. O tempo pareceu ser mais bem aproveitado, as crianças realizaram a atividade e não deixaram de brincar. Essa

possibilidade de alternância entre o brincar e atividade dirigida pode favorecer a autoestima das crianças, pois receberam devolutivas em relação a ambas.

Durante a atividade, a professora auxiliou os recortes, como posicionar e movimentar a tesoura; orientou para colocarem os restos de papel no meio da mesa. Ela falou baixo e com calma. Após recortarem, a professora auxiliou a colagem, questionando os tamanhos dos peixes. De início, ela pôs a cola e as crianças espalharam no verso da figura, depois permitiu que usassem o tubo. Orientou onde segurar, onde cortar e para não passarem cola demais. O revezamento foi tranquilo.

Cça: -“Olha, tia, o que eu fiz”.

Profa: -“Olha, está diferente, está lindo. Isso, corte aqui”.

Cças: -“Eu já sei. Tia, minha vez”.

Profa: -“Calma, vou ajeitar o seu. Terminou de cortar bota o peixinho aqui de lado”. Assim, isso, vai recortando”.

(Diário de Campo, 03 de Novembro de 2014)

As crianças se voltaram para a professora para mostrar que estavam conseguindo fazer a atividade e para mostrar o que tinham feito com as peças, inclusive para a pesquisadora. As crianças brincaram com autonomia e a professora conseguiu mediar à atividade. As crianças construíram martelos, bonecos, jacarés, avião, espada, pistola e se alegraram ao mostrar para pesquisadora. Da mesa, a professora avisou quanto ao cuidado com o material. O encerramento do primeiro tempo ocorreu quando as crianças foram orientadas a desmontar os brinquedos e guardá-los para poder sair para o recreio. Todas as crianças colaboraram de maneira autônoma. A professora havia avisado à pesquisadora da troca de professoras, porém não comunicou às crianças. Uma simples fala poderia ajudá-las a prever a mudança, contudo a rotina seguiu tranquila.

Quando retornaram à sala, a outra professora as recebeu. Ela direcionou as crianças para sentar à mesa e descansar e começou a fazer uma massagem no ombro delas; enquanto realizou o toque, cantarolou “ursinho pimpão”. O momento pareceu ser agradável. As crianças gostaram de receber carinho.

Então iniciou uma atividade em que as crianças devem escrever o nome e seguiu entregando papel cortado em metades, lápis e as fichas do nome.

Profa: -“O que é o natal pra vocês?”.

Cças: -“Papai Noel”.

Profa: -“Quem sabe fazer o nome sozinho?”.

Cças: -“Eu não sei. Eu sei o meu nome. Ele não sabe”.

Profa: -“Vou pegar as fichas. Segura direito no lápis”.

Cça: -“Tia, meu nome” (mostra a escrita).

Profa: -“Muito bem”.

Cça: -“Tia, posso desenhar?”.

Profa: -“Não, nós vamos pintar a mãozinha amanhã”.

(Diário de Campo, 03 de Novembro de 2014)

No momento em que a criança perguntou se podia desenhar, a ideia subjacente é que a escola limita a expressão da criança, que tem que pedir para desenhar e o professor deixa ou não. A atividade seria direcionada, mas não aconteceu nem uma coisa nem outra. Então, houve um bloqueio à livre expressão e possivelmente à autoestima.

A professora escreveu o nome de quem não sabia. As crianças escreveriam o nome e só pintariam a mão com tinta no papel no dia seguinte, para fazer uma árvore de natal com as mãozinhas verdes. A professora me disse que não daria tempo pintar “hoje”. Hora de lavar as mãos e descer para o jantar. Seguiram em fila para o banheiro e o refeitório.

Durante o jantar, a metade aceitou comer (cuscuz com carne moída) e quem não comeu, esperou sentado no chão. Cabe a mesma reflexão do que fora observado na primeira visita de observação. As crianças poderiam ser orientadas a sentar-se à mesa, para acompanhar a rotina e não ficarem ociosas. Poderiam praticar a postura de sentar-se para uma refeição em grupo, aprender sobre as características dos alimentos, evitando-se assim conflitos desnecessários. Assim, sairiam da instituição com uma alimentação feita, que por direito é oferecida, mas carece de mais incentivo.

A professora entregou as agendas, chamando as crianças pelo nome. Novamente, disse que não dava tempo fazer a atividade. Colocou algumas pecinhas na mesa para as crianças brincarem enquanto chegava a hora de sair, faltando em torno de quinze a vinte minutos. Duas meninas optaram por desenhar em folhas de caderno que uma delas trouxe. Satisfizeram o desejo anteriormente expresso. Depois as outras crianças guardaram as peças.

Profa: -“Pegar as mochilas, vamos”.

(Diário de Campo, 03 de Novembro de 2014)

As crianças sentaram no pátio para esperar os familiares. Terminou a rotina sem uma despedida afetuosa.

Nesta turma de Infantil IV, pôde-se observar que as crianças têm mais tempo de sala destinado à brincadeira, organizado pela professora. No entanto, para as brincadeiras em sala, poderia haver uma maior diversidade e quantidade de bonecas, carros, blocos lógicos, e que as crianças não precisassem trazer de casa diariamente para ter com o que brincar na escola.

4.4.2 Rotina na sala do Infantil V e possíveis contribuições para a autoestima da criança

A primeira observação ocorreu em um dia de quinta-feira. A turma era composta por dezoito crianças e não havia crianças com necessidades especiais; apenas um menino que vinha dando indícios de que precisava de acompanhamento psicológico.

As crianças chegaram aos poucos, trazendo a mochila e fazendo barulho. A professora falou rapidamente com algumas mães. Transcreveu-se a fala da mãe, para demonstrar uma possível contribuição da família para a autoestima da criança, pois “ensinou” nesse momento uma postura social ao filho.

Mãe: -“É pra ficar quietinho, olha o que o pai disse, não é pra dar trabalho à tia”.
-“Eu converso é muito com ele pra ele ficar quietinho e se comportar”.

(Diário de Campo, 23 de Outubro de 2014)

Em seguida, a professora pediu as agendas; encaminhou as crianças para a mesa e entregou as massinhas, não parecendo dar atenção à acolhida das crianças, que novamente perguntaram sobre a pesquisadora e perceberam que estava com uma câmera e escrevendo também. Foi perceptível a curiosidade em relação à escrita. Mostraram brinquedos e eram espontâneas; puseram a mochila no lugar, a agenda na mesa da professora e a atividade de casa no varal. A professora tentou colocar uma regra com opção de escolha à turma.

Profa: -“Pega a agenda da mochila e senta. Guardem os brinquedos. Vocês vão guardar ou querem que eu guarde? Se eu guardar, eu só vou dar na hora de ir embora. Se vocês guardarem, vão poder pegar na hora do recreio. Crianças, vamos sentar que a tia vai dar massinha”.

Cças: -“Oba, massinha! Massinha, massinha!”.

Profa: -“Vou contar até 3, 1... 2... 3 quem ainda está em pé?”.

(Diário de Campo, 23 de Outubro de 2014)

Envolveram-se com a brincadeira de massinha, questionando entre elas sobre que cor seria de menino ou menina; novamente uma atitude de separar o que é de homem e mulher. Alguns começaram uma música conhecida da mídia de teor sensual e a professora interveio, a turma aceitou e começaram a cantar: O pato, Borboletinha, Linda rosa juvenil.

Profa: -“Ei, crianças, essa música aí... vamos cantar as nossas músicas”.

(Diário de Campo, 23 de Outubro de 2014)

Uma intervenção relacionada com a valorização da cultura infantil me pareceu adequada, pois na instituição de Educação Infantil, as crianças precisam ser expostas a gêneros musicais diferentes daqueles veiculados pela mídia. Afinal, não se pode negar que “A

mídia, através das propagandas, novelas, minisséries, programas de TV, inclusive aqueles dirigidos ao público infantil, têm procurado explorar com bastante frequência cenas erotizadas dos mais diversos tipos” (CRAIDY, KAERCHER 2001, p. 61).

A professora escolheu uma ajudante para recolher a massinha; a menina se mostrou contente com o convite e a responsabilidade, os outros também ajudaram. Ser escolhido para algo importante, ser visto e admirado pela turma pareceu ser algo valorizado pela criança, o que favoreceu a autoestima.

Profa: -“A ajudante de hoje vai ser a Milena; ela vai recolher as massinhas, não precisa levantar que ela vai passar. Coloquem a cadeira embaixo da mesa e vocês vão fazer a rodinha. Já vão sentando lá e fazendo a rodinha”.

(Diário de Campo, 23 de Outubro de 2014)

A professora chamou a turma para a roda de conversa e pediu a colaboração; cantou uma música para envolver “vamos abrir a roda”. Iniciou o assunto sobre a letra da música O pato, e comentou com as crianças a autoria (Vinicius de Moraes).

Um menino demonstrou necessidade de atenção e se comunicou gritando com os colegas e a professora, chorando e argumentando que não queria um colega ao seu lado na roda de conversa. Ele seguiu dizendo o que queria, mas aos gritos não encontrou espaço e continuou com a “birra”. Este fato tumultuou a roda e agitação só terminou quando outra criança falou que ele estava fazendo barulho e a professora explicou que não se falava daquela maneira com as pessoas. O menino cedeu e a professora conversou com as crianças para que se tranquilizassem e as convocou para a merenda que aconteceu de forma tranquila.

De volta à sala, a professora junto com a ajudante entregou os cadernos didáticos para a realização de atividade. Entregou chamando as crianças pelo nome, identificado em cada livro, dizendo a página da tarefa e escrevendo o número na lousa para que fizessem a relação entre o número escrito na mesma e na página do caderno. Identificar e chamar as crianças pelo nome é importante para o processo de construção da identidade; elas têm nomes que identificam o material individual. “Achei!”, a professora respondeu “muito bem”, dando a devolutiva positiva. “A identidade pessoal permite que as crianças possam ver-se como indivíduos inseridos num momento histórico-social, possuidores de certos objetos, ocupantes de determinado espaço” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 77).

Os diálogos das crianças durante a atividade mostraram alguns indícios do processo de formação da autoestima, como o desejo de aceitação e de ter um grupo social de pertença e o fato de saber que o material é coletivo e induz o colega a dividir.

Cças: -“Tu é minha amiga? Ele não quer dividir”.

(Diário de Campo, 23 de Outubro de 2014)

Enquanto isso a professora orientou as atitudes das crianças nesse contexto coletivo. Falou para que tivessem cuidado com os lápis, que dividissem e guardassem após o uso. Deu a responsabilidade às crianças, prezando pela autonomia.

Em seguida, a professora chamou novamente para a roda, para contar uma história com fantoches. Uma menina não quis de início, mas veio depois de convidada. Era a história de João e o pé de feijão. Uma menina orgulha-se de ter conhecimento:

Cça: -“Eu já ouvi essa história”.

Profa: -“Eu vou contar uma história pra vocês, eu posso”? (profa. imitando o personagem).

Cças: -“Sim!”.

Profa: -“Mas tem crianças em cima da mesa, pode?”. (idem)

Cças: -“Não!”.

Profa: -“Que crianças mais lindas! Eu sou a Maria e eu sou o João”. (idem)

(Diário de Campo, 23 de Outubro de 2014)

As crianças participaram, sentando para ver e ouvir; riram com os fantoches, demonstrando muito interesse. A professora conduziu a história promovendo um diálogo entre os personagens e as crianças. Cantaram músicas no final (Borboletinha, O Pato) e a professora permitiu que todos manuseassem os fantoches. Esta atividade de letramento com a contação de história, a utilização de fantoches motivou bem as crianças. Assim, constatou-se que uma vivência em grupo com história e música pode ser benéfica não só para o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, mas também para a afetividade e consequentemente a autoestima.

A professora havia proposto o desenho da história, mas não foi possível porque a turma se agitou novamente com os gritos do mesmo menino, que gritava e batia na mesa com o seu chinelo, pois queria sentar perto da professora. A professora tentou mediar, sugerindo brinquedos às outras crianças enquanto conversava com a criança que “pediu” atenção com a linguagem do choro e da birra. Estaria ela reproduzindo algo que vivenciou em casa, ao bater com o chinelo na mesa? Ela teria segurança afetiva da família, indispensável para desenvolvimento da autoestima?

A professora sentou em sua cadeira, próximo à brincadeira com peças de montar; as crianças fizeram algumas construções e as mostraram, mas não receberam elogios. Talvez a professora estivesse cansada de mediar conflitos. E logo surgiu outro, uma mordida diante da

disputa pelas peças, embora a quantidade fosse razoável. De novo mediou, dizendo ao menino que não machucasse a colega, pois “já era grandinho para morder e quem faz isso são as crianças do Infantil I e II” recorrendo assim à comparação com outras crianças. Certamente, a criança de cinco anos que mordeu já deveria ter superado essa fase, mas estratégias de comparação não são favoráveis ao desenvolvimento da autoestima. Chegou, então, à hora do recreio e as crianças guardariam as peças quando retornassem.

Ao retornarem, repousaram sentados nas cadeiras com as luzes apagadas e ao som de música instrumental. Mais um sinal de birra e as crianças se irritaram; talvez a criança, a mesma que mordeu, não descobriu ainda como lidar com suas emoções, sinalizando, possivelmente, uma baixa autoestima. As crianças foram direcionadas ao banheiro para fazer as necessidades e lavar as mãos para o jantar e seguiram em fila para o refeitório do térreo.

O jantar ocorreu como um momento de rotina sem reflexão. Muitas crianças recusaram o prato; poderia ter havido um incentivo assim como, “se alimente para ficar forte”, a fim de que as crianças sentissem que alguém se importa com elas, com sua alimentação, pois o sentimento de ser querida e cuidada pode favorecer a autoestima.

As crianças voltaram em fila para a sala e se dispersaram no trajeto.

Profa: -“Nem a fila vocês sabem fazer”.

(Diário de Campo, 23 de Outubro de 2014)

Diante da perturbação, a professora fez um comentário depreciativo relacionado com as capacidades das crianças.

Ao entrarem na sala, a professora direcionou as crianças para tomar água. Não havia identificação nos copos, que foram distribuídos aleatoriamente. Os copos poderiam ter sido marcados com os nomes das crianças, pois esta seria uma forma de ajudá-las a se apropriarem da escrita do nome e a perceberem que a escola guarda objetos seus.

Após entrarem na sala, algumas crianças pegaram livros de histórias para ver na mesa; alguns familiares foram chegando e a professora relatou sobre o mau comportamento dos filhos nesta tarde. A despedida, então, foi permeada por sentimentos negativos e, além disso, a professora demonstrou cansaço.

Na segunda observação que ocorreu em uma segunda-feira, as mesas individuais das crianças estavam organizadas em fila. A professora agrupou de duas em duas, formando duplas. Estavam presentes catorze crianças, cinco meninos e nove meninas. Logo de início, a professora disse às crianças que guardassem os brinquedos que trouxeram para fazer a

rodinha. Elas atenderam e na roda a professora relembrou a visita da pesquisadora; as crianças pareciam acostumadas com a sua presença.

Durante a roda de conversa, as crianças conversaram espontaneamente, apesar do alto nível de barulho, contudo, a professora seguiu conduzindo a roda. Ela falou sobre as férias que estavam chegando, que no próximo ano as crianças iriam para o 1º. Ano em outra escola para aprender novas coisas. Em seguida, os combinados do dia: as crianças deveriam comportar-se para poder ir ao parque (segunda-feira era o dia do parque semanal para esta turma), poderiam conversar, mas falando baixo.

Profa: -“Boa tarde, turma”.

Cça: -“Esqueceu de rezar”.

Profa: -“Quer fazer a oração, Júlia?”.

Cça: -“Papai do céu, abençoa...”.

(Diário de Campo, 01 de Dezembro de 2014)

A professora, então, abriu espaço para que ela fizesse uma oração espontânea de agradecimento ao Papai do céu. A turma acompanhou, ouvindo e com as mãos juntas, depois cantaram “Jesus Cristo está passando por aqui” e “Deus é bom pra mim”. Pela minha experiência na rede municipal, essas duas canções estão bem presentes no cotidiano das crianças em momentos de acolhida e rodas de conversa, como se fizessem parte de uma cultura escolar.

Profa: -“Como é que senta na rodinha, pessoal? Perninha de índio”.

(Diário de Campo, 01 de Dezembro de 2014)

A professora sinalizou para que as crianças se ajeitassem e sentassem com as pernas cruzadas. Ela começou cantando música de boa-tarde, do “jacaré”; depois as crianças foram sugerindo à medida que terminavam de cantar “borboletinha”, “dona aranha”, “perto da árvore”. Apesar de se dispersarem um pouco com conversas espontâneas, a professora não repreendeu as crianças e liderou a roda com tranquilidade. As crianças se interessaram pelo assunto exposto.

Profa: -“O que você vai pedir ao papai Noel? Um a um vai responder”.

Cças: -“Mônica de patins. Tablet. Motinha. Quebra-cabeça do pica-pau. Bicicleta. Carrinho de controle remoto. Boneca que fala de verdade. Pepa. Patinete. Celular. Boneca”.

(Diário de Campo, 01 de Dezembro de 2014)

Nota-se pelos desejos, o interesse, da maioria, por brinquedos modernos e tecnológicos, em detrimento de opções simplificadas. É o que a mídia veicula, é a importância do ter em detrimento do ser na sociedade contemporânea; o ter pode “determinar” a pertença a um grupo social, incluindo ou excluindo do convívio aqueles que não têm. Fato que pode desfavorecer a autoestima. As crianças também questionaram:

Cça: -“E a tia?”.

Profa: -“Eu quero paz nos corações para as pessoas”.

Cça: -“E a outra tia?”.

Pesquisadora: -“Eu também quero paz no mundo e uma bicicleta grande”.

Cça: -“Tia, saiu leite do peito da mãe”.

Profa: -“Quando as mães têm bebês, sai leite do peito para alimentá-las”.

Cça: -“Tia, da minha mãe também”.

(Diário de Campo, 01 de Dezembro de 2014)

A professora acolheu falas espontâneas e seguiu com a contagem oral da quantidade de crianças e adultos presentes na sala.

Avaliando a roda de conversa, considera-se que a maneira como a professora a conduziu pode favorecer autoestima das crianças pelo momento de encontro que proporcionou; pela atitude de a professora falar olhando nos olhos das crianças; por permiti-las falar espontaneamente; por conduzir os questionamentos de maneira calma; por pedir a colaboração sem reprimir as crianças, pois elas precisam aprender que no espaço coletivo enquanto um fala o outro escuta.

Em seguida, foi o momento de fazer a agenda; nas escolas, de um modo geral, essa prática começa a ser realizada desde o Infantil IV ou V, pelo que foi presenciado na estadia na rede. Trata-se de as crianças copiarem na agenda a rotina do dia. É uma prática debatida nas formações continuadas, pois se corre o risco de ser uma prática vazia e mecânica, de treino de letra, de manter as crianças ocupadas, de realizar a cópia por não se ter outra opção de atividade. Sendo algo mecânico, não há sentido para as crianças. Sendo algo contextualizado, pode ser interessante para as crianças, quando, por exemplo, se questionadas como fazer para não esquecer que amanhã será o dia de trazer o brinquedo ou uma garrafa pet para a escola.

A cópia na agenda pode também auxiliar na compreensão do registro escrito, como prática de letramento e de alfabetização, trabalhando-se por meio dela a diferenciação visual de letras o aspecto topológico e percepção a noção de palavras sem “forçar” nem antecipar práticas de alfabetização na Educação Infantil. Não se precisa subestimar a capacidade das crianças nem “perder” o tempo de brincar da pré-escola antecipando tarefas;

basta equilibrar e contextualizar as ações, atentando também para a autoestima das crianças, que se interessadas em anotar um recado, serão elogiadas ao conseguirem fazê-lo. A agenda não precisa ser mais valorizada do que o desenho das crianças.

A professora ajudou as crianças a pegar a agenda e lápis, encontrar o nome do mês de dezembro escrito e a data do dia. Ela escreveu o nome do mês na lousa, dizendo o nome de cada letra e solicitou que as crianças procurassem aquelas letras em seus nomes. As crianças se movimentaram para o desafio; apenas uma menina disse que não sabia fazer.

Profa: -“Agora vocês vão pegar a agenda pra copiar. Vou escrever a data e o mês na lousa pra vocês procurarem na agenda. Dezembro começa com que letra?”.

Cça: -“Eu não sei fazer”.

Profa: -“Tente. Você tem que tentar”.

(Diário de Campo, 01 de Dezembro de 2014)

A professora relatou que não é todo o dia que põe as crianças para escrever, que há dias em que ela mesma registra na agenda a rotina ou algo relevante. A professora elogiava cada vez que alguma criança mostrava o que conseguia fazer.

Cça: -“Tia, eu fiz ACOLHIDA” (copiou e reconheceu a palavra no quadro).

Cça: -“Tia, tá faltando o A e o S pra mãe assinar”.

(Diário de Campo, 01 de Dezembro de 2014)

A professora convocou para a merenda (bolacha com suco); alguns trouxeram xilitos e levaram para o refeitório e momento ocorreu de maneira tranquila. De volta para a sala, as crianças concluíram a agenda.

Profa: -“Quem fizer a agenda vai ganhar um bombom”.

(Diário de Campo, 01 de Dezembro de 2014)

Em conversas paralelas e risadas das crianças, surgiram alguns palavrões e elas mesmas perceberam e repreenderam os colegas; outras comentaram sobre a morte do personagem “Chaves” noticiada nos telejornais.

A professora reuniu as crianças para a roda de história, lembrando que era o momento de fazer silêncio. As crianças logo se expressaram, possivelmente repetindo um modelo ao qual foram expostas em algum momento.

Cças: -“Zip zap, minha boca vou fechar para a tia escutar. Boca fechada não entra mosquito”.

(Diário de Campo, 01 de Dezembro de 2014)

A professora utilizou um exemplar do caderno de cenários e dois personagens que destacou do encarte (este material faz parte do livro didático das crianças). A história contada era João e Maria novamente; antes, a professora lembrou outras já contadas. As crianças escutaram a história; depois a professora fez uma intervenção para conciliar duas meninas que disputavam um lugar à frente e outra criança descreveu o conflito.

Cça: -“É gato e cachorro”.

(Diário de Campo, 01 de Dezembro de 2014)

A atividade consistiu em destacar os personagens do encarte e colá-los no caderno de cenários. A professora distribuiu o material, chamando cada criança pelo nome e orientando-as a sentar. O clima foi de envolvimento; ao mesmo tempo em que se dedicaram à atividade, recontavam para si ou entre si a história. A professora também orientou neste sentido, para que jogassem as sobras de papel no lixeiro e para que não corressem na sala; acompanhou as crianças, circulando entre as mesas, ajudando a passar a cola. As crianças também utilizaram tesouras sem ponta com autonomia, devolvendo após o uso. A professora designou uma menina para recolher as tesouras dos colegas na caixinha, o que fez com satisfação.

Cça: -“Tô recolhendo pra tia, tô recolhendo o lixo também”.

(Diário de Campo, 01 de Dezembro de 2014)

Após a atividade, ocorreu brincadeira com peças de montar. A mesma menina, que não havia feito à agenda, chorava tentando fazer atividade. A professora ajudou-a; a criança pareceu ter um ritmo próprio para seguir a rotina, fazendo isso com apoio da professora.

Após o recreio, as crianças entraram na sala, sentaram em seus lugares e a professora colocou música instrumental. As crianças pediram massagem, e a professora iniciou, tocando os ombros de cada um; pareciam gostar de sentir o toque carinhoso.

Cça: -“Tia, e o meu?”.

Profa: -“Vou fazendo de um por um, calma”.

(Diário de Campo, 01 de Dezembro de 2014)

O toque, o contato com o outro, esse modo de dar atenção também podem favorecer a autoestima das crianças, pois elas precisam de afeto, precisam ser tocadas e receber carinho dos adultos na instituição.

A atividade que se seguiu foi montar os nomes dos personagens da história contada com as letras móveis. A professora distribuiu os envelopes pertencentes a cada um, contendo as letras. As letras eram oriundas dos encartes que vieram junto com o livro didático.

Cça: -“João começa com que letra?”.
Profa: -“Qual letra vocês acham que é?”.
Cça: -“J”.
Profa: -“J de quem?”.
Cça: -“Da Joana”.
Profa: -“Muito bem”.
Cça: -“Eu não sei”.
Profa: -“Mas você tem que tentar”.

(Diário de Campo, 01 de Dezembro de 2014)

A professora esperou um tempo para que fizessem sozinhos; depois anunciou que iria ajudá-los escrevendo na lousa e indicando as letras que representam os sons. As crianças participaram ativamente, demonstrando, em geral, acompanhar o raciocínio, e sugerindo letras.

Profa: -“Qual a letra que falta agora?”.
Cça: -“X”.
Profa: -“Muito bem, Maria Clara”.
Cça: -“O Caio disse que tem o A aqui, o menino levanta e mostra onde a professora deve escrever”.
Cça: -“Tá faltando o I”.
Profa: -“Muito bem, Edson. Vamos ler todas as palavras que a gente formou: João, Maria, bruxa, papai, mamãe. Guardem as letrinhas no envelope para não perder”.

(Diário de Campo, 01 de Dezembro de 2014)

Então a turma seguiu para o jantar em fila; poucas crianças aceitaram comer e as que não quiseram, sentaram no chão para esperar, seguindo a recomendação de não fazer bagunça.

Depois do jantar, a professora levou as crianças ao parque para brincar onde elas subiram e desceram do escorregador, correram, balançaram-se em grupo, cantaram e recitaram parlendas juntas, sempre alertadas pela professora quanto ao cuidado para não se machucarem.

O tempo do parque semanal (o parque é distinto do recreio, que acontece diariamente no pátio) foi cerca de vinte minutos e representou momentos de muito divertimento. As crianças brincaram em grupo, a maior parte do tempo em um tipo de balanço redondo onde cabem muitas crianças. O grupo de pertença e a brincadeira podem favorecer a autoestima das crianças.

De volta à sala, as crianças guardaram as peças de montar e a professora devolveu as agendas chamando-as pelos nomes. O direcionamento final foi pegar a mochila e sentar na fila, no pátio para aguardar o familiar que vem buscá-las. Não houve palavras de despedida nem outra expressão afetuosa.

A professora havia caracterizado a turma do Infantil V como “agitada”; e inteligentes em outro momento. Constatou-se, talvez, tenha havido alguma agitação pela câmera que a pesquisadora portava, e, vale lembrar, as crianças estão na fase de querer ser vistas (o que evidencia uma das características do personalismo, segundo Wallon). No dia da segunda observação, elas pareciam mais tranquilas com a presença da pesquisadora.

4.5 Concepções das professoras sobre a autoestima da criança

As entrevistas permitem conhecer o que pensam as professoras, pois estas captam sentimentos além de informações. Desde que autoestima é um tema subjetivo, foi possível perceber que a investigação dessa temática sensibilizou as professoras, pelo modo como falavam com emoção, quando se colocava as sutilezas que surgiram no cotidiano.

Para as sessões da entrevista, as professoras optaram pela não gravação em áudio, cabendo então o registro escrito das respostas. A entrevista se define como sendo semiestruturada porque as perguntas foram previamente preparadas, mas poderia haver alguma intervenção da pesquisadora, caso houvesse necessidade. A professora Adélia afirmou que não se sente à vontade com gravação e isso foi respeitado, para um melhor resultado da entrevista, isto é, para que as respostas fluíssem com tranquilidade. A professora Cecília afirmou que não se importaria, mas que a escrita seria mais viável pela limitação do tempo de planejamento.

A professora Adélia do Infantil IV se mostrou um pouco apreensiva diante da entrevista, mas se procurou transmitir tranquilidade e colocar esta etapa como algo importante que finalizaria a pesquisa. Vale ressaltar o quanto foi difícil encontrar um lócus de pesquisa com os sujeitos de acordo com o que havia sido previsto nos critérios de seleção, estabelecidos no capítulo da metodologia (um CEI com creche e pré-escola). A pesquisadora reafirmou que não estava ali para fazer um mero julgamento da prática e também que havia gostado de fazer as observações.

Antes de iniciar a sequência de perguntas, o tema autoestima da criança foi ressaltado como algo que faz parte da afetividade da criança, que esta se constrói por meio das vivências e das devolutivas que recebe de pessoas significativas para ela, como por exemplo,

quando se diz que a criança é bonita, que é capaz e que faz coisas legais. Nessa conversa prévia, foi colocado que a autoestima da criança é algo muito sutil e que ela aprende a gostar de si mesma, a enxergar-se como alguém de valor quando escuta do adulto, da família e dos professores palavras que as façam sentirem-se importantes, aceitas e amadas. Foi colocado que em muitos momentos das observações, perceberam-se relações positivas entre elas e as crianças.

Em relação à primeira pergunta, que inquiriu a professora sobre quais são os objetivos da Educação Infantil, ela sentiu dificuldade em formular uma resposta, mas falou que acreditava estar contribuindo com o desenvolvimento das crianças pela rotina estabelecida em sua sala, o que já respondeu a segunda pergunta. Com o passar das perguntas, foi combinado em retornar à primeira, quando o tema se tornasse mais fácil de ser compreendido. Com esta primeira dificuldade, houve espaço para a intervenção dialogada da entrevista semiestruturada.

Buscando um conceito de autoestima por parte da professora, ela respondeu que a considera importante e fundamental, que tem que ser trabalhada desde que a criança é pequena. Falou que “às vezes uma palavra ou uma frase de alguém importante marca para sempre”. E que “autoestima não é algo que se percebe facilmente em si, pois olhamos muito os outros”. Por fim formulou que autoestima é “um sentimento que se adquire, às vezes positivo ou negativo, vai depender do outro”.

Como professora de Educação Infantil, considera importante trabalhar a autoestima em creches e pré-escolas. Ela relatou que “muitos vem sem isso, a gente percebe nas conversas, na roda de conversa as crianças falam e nas vivências”. Ela falou da importância do elogio às crianças que estão construindo esse aspecto: “Aos poucos, a gente vai elogiando, quando trazem alguma coisa e quando mostram os desenhos “tia, olha” e as próprias atividades. Temos que fazer a mediação quando entre eles mesmos se avaliam “tá feio” e a gente diz que “não, está bonito, foi ele quem fez, cada um faz do seu jeito, cada um faz o seu”. E finaliza sua resposta: “uma palavra pode matar tudo. Se vier de mim (as palavras) é importante, porque me veem como referência”.

A professora concorda que a autoestima influencia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. “Pode ser fundamental. Você deve sempre colocar o elogio, incentivo”. E citou o que muitas crianças dizem: “Quando proponho uma atividade, alguns sempre dizem “eu não sei não”, e a gente deve dizer que vai ajudar, incentivar, que ele consegue; porque para eles é importante”.

De modo geral, a professora citou alguns fatores que contribuem para a formação da autoestima de uma criança como a família, os amigos, a escola, e que depende também de outras vivências, por exemplo, a igreja.

Na escola, ela falou como se pode contribuir para a formação de uma autoestima elevada ou baixa autoestima. Afirmou que todas as pessoas que fazem parte da escola (amigos, funcionários), todos, “tanto podem elevar como botar para baixo”; assim os funcionários e professores devem ajudar na elevação da autoestima. Com essa colocação, a professora revelou que não só os professores, mas também os funcionários educam por meio de posturas. E citou fatores que contribuem para a autoestima na escola: “Atividades, brincadeira, a rotina, recreio”. “Têm coisas que a gente faz de forma “mecânica”, mas que sabemos que eles gostam”. A professora expressou o termo “mecânica” referindo-se às ações cotidianas que precisam ser feitas, mas que pela correria ou ativismo não constituem um alvo para reflexão. Verificou-se que o professor precisa saber porque está promovendo cada atividade e não reproduzi-las sem pensar. Percebeu-se que, certamente, a oportunidade de participar desta pesquisa e da entrevista constituiu um momento para pensar.

Avaliando a formação continuada, da qual participou no ano corrente, a professora afirmou que de forma indireta a autoestima esteve incluída no programa de formação. Eis a sua resposta: “Com tudo o que se falou como atividades propostas, brincadeiras, a maneira de tratar as crianças, ouvir as crianças das vivências que elas trazem da família, acolher a criança na chegada e na saída”. Por meio dessa fala, a professora mostrou que consegue enxergar a sutileza da autoestima que pode ser favorecida pelas práticas pedagógicas orientadas, pelas brincadeiras livres pelo ato de escuta da criança. Revelou também a importância da brincadeira na pré-escola para o desenvolvimento infantil e o modo de tratar bem as crianças.

Ainda sobre a formação continuada, a professora considerou importante que o tema autoestima esteja incluído no programa de formação, “para que a gente possa estudar mais sobre isso, como lidar, como fazer, como melhorar nossa prática”.

Ela expressou ainda que na formação continuada “falta acrescentar alguma coisa, coisas novas, atividades, questões práticas, pois já se tem conhecimento que a criança é o foco”. A professora sente necessidade de sugestões práticas de atividades. Colocou também que para elaboração das fichas de avaliação deveria haver a participação das professoras; que deveriam contar mais com a presença da coordenadora e que há necessidade de unidade de ideias dos professores em nível municipal.

Ao final da entrevista, a pesquisadora agradeceu a dedicação da professora e desculpou-se se em algum momento não agiu corretamente. A professora também agradeceu e desculpou-se pelo nervosismo inicial.

É válido colocar que o tema autoestima a fez refletir e em alguns momentos da entrevista; ela se emocionou, ao perceber que embora não se perceba, a autoestima é fundamental na vida e nas escolhas das pessoas. Com esta expressão de sensibilidade, considera-se que um dos objetivos da pesquisa tenha sido alcançado, pois se constatou que a professora compreendeu que as palavras marcam e influenciam a formação da autoestima.

A professora Cecília do Infantil V mostrou prontidão ao responder as perguntas; considerou o tema importante e revelou ter algum conhecimento sobre autoestima, apesar de se considerar sem perfil para lidar com Educação Infantil.

Ao ser questionada sobre quais são os objetivos da Educação Infantil, ela respondeu que são “estimular a criança, desenvolver habilidades motoras, cognitivas e emocionais; também para a criança se conhecer como indivíduo do mundo, a Educação Infantil é importante”. Sua fala mostrou, com outras palavras, que a Educação Infantil é para promover o desenvolvimento da criança como um todo.

Ao refletir se tais objetivos estão sendo contemplados pela rotina desenvolvida em sua sala, a professora afirmou que existe a “busca” para contemplar a socialização, a parte emocional. Para tal, é necessário que as crianças falem o que pensem de suas experiências, que brinquem, fantasiem e criem dentro e fora da sala.

O conceito de autoestima da professora Cecília é “o indivíduo valorizar a si mesmo e sentir-se importante”. Assim, considera importante trabalhar a autoestima em creches e pré-escolas “porque vai definir a personalidade do indivíduo, como vê a si mesmo dentro do grupo”. Ela sinalizou compreender a dimensão individual e coletiva da autoestima.

Ela concordou que a autoestima influencia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças “pois a criança se sente importante e tem referências positivas; então ela acha que pode realizar algo, que pode fazer, que é capaz”. Com esta fala, a professora relacionou à autoestima como a valorização de si própria e com a capacidade de o indivíduo acreditar em si mesmo, com suporte de alguém.

A professora relatou fatores, que segundo ela, contribuem para a formação da autoestima de uma criança, de maneira geral: “Desde a gestação da criança, desde dentro da barriga. Se a gestação for conturbada ou tranquila, já influencia. Também os primeiros anos de vida da criança, a relação com a mãe e familiares”. Com esse dado, demonstrou conhecer a

importância do convívio familiar para a autoestima, e que está ligada ao papel que o outro exerce sobre a criança.

Na escola, afirmou a entrevistada, a postura do professor é importante quando a criança diz que não sabe fazer algo; que o professor deve incentivar, deve dizer “você primeiro tem que tentar, está na escola para aprender”. Colocou que a exposição dos trabalhos das crianças é importante para elas. Ao dizer-lhe que quase não vi produções das crianças expostas, a professora destacou a falta de material e informou que a instituição realiza mais essa prática em torno de datas comemorativas. Colocou também que as palavras negativas devem ser evitadas, e que, quando surgem entre as próprias crianças, o professor tem que intervir.

Ela não participou de formação continuada da rede municipal, mas acredita que o tema autoestima e afetividade devam ser contemplados para que as professoras estimulem positivamente as crianças, visando intervir, contribuindo, assim, para reverter a situação quando a criança tem a autoestima baixa. Sua opinião demonstra que o tema autoestima pode trazer conhecimentos sobre como os professores devem lidar com essa questão.

4.6 Breve reflexão sobre os resultados à luz dos fundamentos teóricos

Após a apresentação dos resultados e das discussões, torna-se necessária uma reflexão baseada em Wallon e Vygotsky, autores que fundamentam esta pesquisa, pois foi constatado pela pesquisadora que muitos aspectos das práticas pedagógicas observadas podem estar relacionados com as teorias sociointeracionistas.

Com base nos conceitos de Vygotsky, foi possível perceber que as professoras Adélia e Cecília estiveram atentas às crianças, que mesmo demonstrando autonomia em suas ações, necessitavam da linguagem mediadora da professora. Desse modo, as crianças foram orientadas pelas falas das professoras, que lhes comunicavam direcionamentos e atitudes. e utilizavam palavras de incentivo durante a realização das atividades para estimular as crianças. Essas palavras proferidas pelas professoras se relacionam com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, pois elas propuseram atividades desafiadoras que estavam ao alcance das crianças, como por exemplo, a escrita do nome.

Foi percebido que as crianças, estando inseridas em seu meio sociocultural, tiveram oportunidades de expressar suas vivências, por meio da brincadeira, da roda de conversa e em conversas espontâneas. Também puderam ampliar conhecimentos por meio do

contato com as histórias, de diferentes tipos de música e da própria interação com as professoras e das crianças entre si, meninos e meninas.

Por meio de algumas reflexões, as professoras ajudaram as crianças a desenvolverem as funções psicológicas superiores: pensando, imaginando, fazendo escolhas. Toda essa vivência da rotina possivelmente favoreceu a autoestima das crianças, buscando corresponder ao que está disposto nas DCNEI. Por ocasião de algumas brincadeiras, as crianças construíram relações, imaginaram situações, deleitaram-se umas com as outras e dialogaram.

Analisando as observações, à luz da perspectiva de Wallon, foi possível perceber os movimentos das crianças, que com o corpo expressaram suas emoções. Assim, manifestaram alegria, timidez, choro, concentração, dispersão. Foi notado também o desejo de serem vistas ou percebidas pelo modo de brincar, falar ou mostrar algo que fizeram. As crianças também demonstraram a necessidade do olhar do outro.

É compreensível que as crianças expressem na escola o que vivem no ambiente doméstico, às vezes tristeza, incômodos, saudade, inquietudes, privações, algum tipo de violência. Como um ser completo, pode não atender às expectativas dos professores se não estiverem, sentindo um mínimo de conforto, bem estar e segurança. É preciso um olhar sensível para a criança que entra em conflitos, que demonstra apatia ou tristeza, que não se adapta à rotina programada, que se recusa a realizar algum tipo de atividade proposta, que recusa alimentar-se, que pouco ou nada fala, que não brinca e não se socializa. Para as crianças, que estão em pleno processo de desenvolvimento e aprendizagem, palavras mal direcionadas, olhares de reprovação, ambientes pobres de afeto e alegria podem prejudicar a formação da autoestima.

As professoras mediaram alguns conflitos, dialogando com as crianças e houve momentos para a escuta delas como, por exemplo, as rodas de conversa e os diálogos em momentos espontâneos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa aponta que a autoestima da criança desenvolve-se no cotidiano, por meio da inserção dela no contexto social escolar, onde existem espaços, interações e vivências. Não esquecendo o papel que cabe à família, a presente pesquisa teve como foco, a contribuição da pré-escola.

Desde que a pesquisa envolve crianças, demandou cuidados especiais para entrar no espaço delas, para conquistar sua confiança e das professoras e para que os momentos de observação transcorressem de forma tranquila.

Apesar da subjetividade do tema, avalia-se que as técnicas utilizadas na pesquisa de campo foram bem adequadas para a consecução dos objetivos propostos. Inicialmente, destaca-se que, embora os espaços e materiais da instituição se caracterizem por um baixo padrão de qualidade, encontraram-se posturas positivas das professoras e abertura para o diálogo sobre pontos positivos e negativos das práticas pedagógicas, havendo esclarecimentos de dúvidas e colocação de sugestões.

A pesquisa reafirma que o desenvolvimento da afetividade da criança precisa ser considerado em todos os momentos da rotina na Educação Infantil, para que a criança se desenvolva de forma integrada e harmônica. O ser humano precisa construir sua autoestima ainda na infância, e para isso precisa de suportes familiar, escolar e uma cultura que envolva valores de respeito à pessoa humana. A vida acarreta desafios, sofrimentos por muitos fatores, como as diferenças socioeconômicas e conflitos interpessoais e a escola, no mundo atual, precisa ser um espaço de constante aprimoramento e resgate afetivo, não para substituir a família, mas para complementá-la e ser parceira; assim a criança deve encontrar apoio no grupo e incentivo da professora.

Nos primeiros anos de vida, a criança aprende a perceber-se a partir das pessoas com quem interage. É o outro que funciona como espelho, como reflexo; é o outro que contribui para o reconhecimento de si, que primeiro caracteriza, que dá nomes ao jeito de ser da pessoa, que ajuda em um grande processo de definição e formação dessa subjetividade. Antes de si, o outro é um espelho vivo, que mostra e julga, elogia, estimula ou frustra. Quando se aprende e se conquista a autoconfiança, há um fortalecimento interior.

É necessário, pois, que os educadores tenham consciência da importância de agir de forma a fortalecer interiormente a criança, para que ela saiba enxergar-se positivamente e fazer suas escolhas. Cuidar e educar implica no processo de formação da autoestima para as crianças, pois faz parte do bem-estar psíquico, afetivo e cognitivo.

No entendimento de Sávio (2014, p. 13) “... a prática do cuidar permite desenvolver uma relação fundamental com a criança, não apenas para a sua sobrevivência e o seu bem-estar físico, mas principalmente para viabilizar o seu crescimento emocional, psicológico e social”. É então que este trabalho afirma que a autoestima da criança pode receber grandes contribuições da Educação Infantil na fase pré-escolar, e como já dito, “aparece” nas sutilezas do cotidiano, por meio de atitudes de cuidar e educar.

Assim, se a construção da ideia de valor de si mesmo se estabelece, também de acordo com o juízo dos outros, a mensagem do cuidar resulta fortemente evolutiva, posto que diga à criança: “Você é preciosa”. Isso remete a um juízo altamente positivo sobre ela mesma. SAVIO (2014, p. 14).

Diante desta afirmação, pode-se considerar que as interações dos professores com as crianças, além de afetuosas, devem conter palavras de teor positivo e estimulante.

Por meio do contato diário com crianças, observando o trabalho das professoras, o trabalho em sala de aula, a rotina, interações e práticas pedagógicas, perceberam-se as inúmeras oportunidades que as professoras têm de contribuir ou não para uma autoestima positiva nas crianças.

A participação das professoras na pesquisa se refletiu na aceitação para a entrada da pesquisadora na sua sala; na abertura em compartilhar sua rotina e seu modo de trabalho; na cooperação em comunicar os horários de atividades com as crianças para as observações e na alocação de tempo de planejamento para o questionário e entrevista. Constatou-se nelas, também, a sinceridade em mostrar as limitações da prática. Talvez o fato de terem participado de outras pesquisas tenha contribuído para esta e certamente a sua experiência de trabalho com crianças permitiu que não sentissem insegurança.

À chegada da pesquisadora nos dias de observação se mostraram receptivas. Durante a primeira observação, já tendo sido realizada a visita prévia de ambientação, a professora do Infantil IV falou às crianças “não precisa ficar com vergonha, a tia Diana já é de casa”, mostrando-se não apenas profissional como também sensível à pesquisa. Como pesquisadora, acredita-se que este fato contribuiu para que a rotina seguisse com tranquilidade esperada, estabelecendo o clima no qual pudesse se “perceber” as sutilezas da autoestima. Em outro momento, a professora do Infantil V disse às crianças “a tia Diana vai olhar quem faz a tarefa e quem não faz”; talvez um pedido implícito de colaboração às crianças, na esperança de que elas não se comportassem mal ou mesmo para estimular a dedicação às atividades.

Observando as atitudes positivas e também limitadoras, por parte das professoras, assim como algumas inadequações na organização da instituição e pouca diversidade de

recursos materiais, constatou-se que os temas envolvendo autoestima e afetividade levaram as professoras à reflexão, durante a coleta de dados. Segundo elas, as crianças vivem em um contexto de privação afetiva e poucas ou quase nenhuma tem opção de cultura e lazer fora da escola. Por isso, consideraram importante refletir sobre palavras, posturas e a própria rotina, a fim de propiciar às crianças uma imagem positiva de si mesmas. As palavras afetam as crianças e, portanto, precisam gerar segurança, promover o afeto e a confiança.

Vale ressaltar que o CEI está definindo metas, elaborando o próprio Projeto Pedagógico e organizando a rotina de funcionamento. É preciso, portanto, que a equipe tenha mais oportunidades de refletir sobre a prática, não apenas na formação continuada, mas momentos direcionados para estudos coletivos dentro da própria instituição.

Ao longo da coleta de dados, as professoras e funcionárias perguntavam o que a pesquisadora estava fazendo no CEI, já que não chegou a “dar aula”. Elas caracterizaram as crianças como violentas, especialmente em horários “livres” como o recreio, pois algumas brincavam de luta e até mesmo em sala. Assim, na visão delas, “quanto mais velhas se tornam as crianças, mais agressivas ficam”; assim, até o Infantil III são “boazinhas” e mais amorosas, quando passam para o IV ou V perdem a doçura.

No município no qual ocorreu esta investigação, a maioria dos CEIs atende do Infantil I ao Infantil III, somente na modalidade de creche. São poucos os CEIs que possuem todas as turmas de Educação Infantil no município; existem algumas estruturas que servem de modelo “padrão MEC”, mas que ainda não atingiram a qualidade definida no documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil do MEC.

Quando a Educação Infantil faz parte de uma escola de Ensino Fundamental, parece ser forte a tendência e atribuir à mesma uma característica escolarizante. Perde-se a visão das especificidades da infância e existe já uma perspectiva de preparação para a alfabetização, que compete ao 1º. Ano do Ensino Fundamental de nove anos. Nesta situação, antecipam-se os discursos desnecessários e os adjetivos que rotulam e marcam negativamente a autoestima das crianças, que internalizam essas palavras e formam uma autoestima negativa. Rotular é fatal e fecha as possibilidades da criança e do professor.

O clima da escola, as pressões e ritmos que fazem parte desse contexto – alfabetização, cobranças, provinhas - atingem os professores da pré-escola. A pré-escola perde a autonomia e a identidade de Educação Infantil e acompanha o calendário, o ritmo e os projetos do Ensino Fundamental. A articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental deve ser equilibrada, para não haver antecipação de práticas e de conteúdos de um lado, e de

outra alienação e subestimação da capacidade das crianças. A transição deve ser dialogada e tranquila, ressaltando que esta articulação é prevista em documentos oficiais.

Promover uma vivência específica e adequada ao universo infantil significa conhecer e respeitar os ritmos e necessidades da criança, dando-lhes a oportunidade de engajar-se em brincadeiras, especialmente as simbólicas, ouvir muitas histórias, recitar poesias e parlendas, desenhar, escrever do seu jeito. Não há necessidade de antecipar práticas, rotinas e conteúdos do Ensino Fundamental; no entanto, o professor deve estar sempre atento à curiosidade da criança para articular aprendizagens.

O trabalho manteve o foco na instituição e nos sujeitos, ressaltando o papel do professor diante do desenvolvimento da autoestima da criança, contudo, é imprescindível que a família não se omita de exercer o seu papel de cuidado para com os filhos, no que diz respeito às palavras positivas e segurança afetiva. A parceria entre a escola e a família também não deve ser esquecida, a fim de juntas promoverem o bem estar das crianças.

O foco nos professores como sujeito também não extingue o papel dos outros funcionários, pois o trabalho em equipe voltado para o atendimento de crianças é de responsabilidade de todos os funcionários que atuam nas instituições. Assim, o funcionário que prepara e serve os alimentos, a auxiliar de sala que atua junto aos professores e os outros, mesmo não atuando diretamente com as crianças em sala não devem esquecer posturas afetuosas e éticas quanto ao tratamento das crianças e suas famílias.

Presente em sala, o papel do professor é promover experiências diversas, significativas e atrativas, para que as crianças se motivem no âmbito pessoal.

Saber o que contribui para a construção da autoestima da criança é, sem dúvida, necessário; portanto, o tema deveria ser alvo de estudos na área educacional e ganhar mais relevância no meio pedagógico. Certamente, isso seria favorável para o desenvolvimento e aprendizagens no contexto de creches e pré-escolas. As crianças cresceriam mais fortalecidas emocionalmente, acreditando nelas mesmas, desenvolveriam um senso crítico diante da vida, em um mundo cheio de transformações.

De maneira sucinta, a pesquisa apontou que: na rotina há situações que favorecem ou não a formação da autoestima; uma rotina bem organizada pode favorecer este processo; os elementos da rotina se relacionam com a qualidade do trabalho pedagógico; as crianças expressam a necessidade de ouvir palavras que as valorizem; os professores precisam conhecer esta temática a fim de dar devolutivas positivas às crianças. É possível, então, que a escola contribua para a formação da autoestima das crianças, por meio da realização de

práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades e interesses, e de interações positivas entre o elas e o professor.

Assim, pode-se afirmar que a subjetividade do ser humano, os afetos, a autoestima são desenvolvidos na infância. É então que família, creche, escola e professores exercem papéis fundamentais na orientação, mediação. Enfim na condução desse processo. Os papéis da família e da instituição se complementam para com a educação da criança. Por fim,

A autoestima refere-se à capacidade que o indivíduo tem de gostar de si mesmo, condição básica para se sentir confiante, amado, respeitado. Tal capacidade, porém, não se instala no indivíduo como num passe de mágica, mas faz parte de um longo processo, que tem sua origem ainda na infância. Cabe ao adulto ajudar na construção da autoestima infantil, fornecendo à criança uma imagem positiva de si mesma, aceitando-a sempre que for preciso (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 31)

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, CELSO. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BARBOSA, Maria C.S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOGDAN, Robert. BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDEN, N. **Answering misconceptions about self-esteem**. Self-Esteem Magazine.vol.10,Nº. 2, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Brasil, 1996.
- BRASIL. MEC/SEF **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** vol.1, vol.2 e vol. 3 Brasília: 1998.
- BRASIL. MEC , Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRIGGS, Dorothy Corkille. **A auto-estima do seu filho**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CALHOUN, G & MORSE, W. **Self-concept and self-esteem: another perspective**. Psychology in the school, 14, 8-13, 1977
- CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CAMPOS, Maria Malta et al.. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final** São Paulo: FCC/DPE, 2006.
- CASTELO, L.S. **A influência da pré-escola na autoestima da criança**. Dissertação (Mestrado). Fortaleza: UFC, 1980.
- CATARSI, Enzo. As competências relacionais do professor na escola do acolhimento. In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CORSINO, Patrícia. Proposta Pedagógica: O cotidiano na Educação Infantil. In:_____ **O cotidiano na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, TV Escola / Salto para o futuro, 2006.

COOPERSMITH, S. **The Antecedents of Self-esteem**. Freeman, San Francisco, 1967.

CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gláddis E. (Orgs). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 6ª. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LOOS, Helga. CASSEMIRO, Ligia Fernanda Keske. **Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças**. Estud. Psicol. (Campinas), 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext_pr&pid=S0103-166X2010010800002. Acesso em 5 Set.2014

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

PANIAGUA, Gema. PALACIOS, Jesús. **Educação infantil: Resposta à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PURKEY, William W. **Self Concept and School Achievement**. Prentice Hall, INC., Englewood Cliffs, New Jersey, 1970.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAVIO, Donatella. Cuidar é educar. In: **Pátio – Educação Infantil**. Ano XII No. 41 OUT/DEZ 2014. Artmed.

SILVA, Fatima Sampaio. QUEIROZ, Maria Cílvia. Auto-estima: previsor do desempenho de crianças em leitura e escrita na escola de Educação Infantil? In: LINS, S.D. CRUZ, S.H. (Orgs). **Linguagens, Literatura e Escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC Disponível em:
<<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 05 de Fevereiro de 2015

- 5- Você considera que a autoestima influencia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? (Se a resposta for positiva, acrescentar: “De que forma”?)
- 6- Que fatores contribuem para a para a formação da autoestima de uma criança?
- 7- Na escola, que fatores poderiam contribuir para a formação de uma autoestima elevada? E de uma baixa autoestima?
- 8- No ano corrente, no programa de formação continuada, do qual você participou, foram incluídos tópicos relacionados direta ou indiretamente à autoestima? (Se sim, explore; se não, por quê?)
- 9- Você considera importante a inclusão desses tópicos (sobre afetividade e autoestima) no programa de formação? Por quê?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA DO INFANTIL IV

Universidade Federal do Ceará - UFC
 Faculdade de Educação – FACED
 Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

Instrumental de pesquisa - Questionário - Data: __/__/____

Professora A – Infantil IV (____) Professora B – Infantil V (____)

- O objetivo deste questionário é obter informações sobre o perfil profissional do professor de Educação Infantil (pré-escola) de uma rede municipal.
- Uma identificação será restrita à pesquisadora. Porém, a fim de preservar a sua imagem, tanto a instituição como as professoras terão nomes fictícios.
- Por favor, leia as questões com atenção e responda.

1 - Qual a sua formação? () nível médio () curso superior em Pedagogia

2- Em que instituição universitária cursou Pedagogia? (se a resposta tiver sido nível médio, identificar a instituição onde o cursou)

3- Em que ano concluiu?

4 – Fez curso de pós-graduação? () não () sim, qual?

5 – Em que ano concluiu?

6 – Há quanto tempo trabalha na rede municipal?

7 – Possui outras experiências anteriores à esfera municipal?

8 – Há quanto tempo está em salas de Educação Infantil na rede municipal? Informe se foi em creche, pré-escola ou em ambos.

9 – Há quanto tempo está nesta instituição?

10 – Você está participando da formação continuada oferecida pela rede municipal no presente ano?

11 – Você participou de formações em anos anteriores? Especifique as modalidades (exemplo, a instituição que ofereceu e duração etc.) de formação das quais participou em anos anteriores.

12 – Como você avalia a formação continuada da qual está participando no presente ano?

- Ruim, perda de tempo Regular, mais ou menos Boa, mas precisa melhorar
 Ótima, pertinente e proveitosa para a prática

13 – Em relação a formações anteriores, qual seria sua avaliação?

- Ruim, perda de tempo Regular, mais ou menos Boa, mas precisa melhorar
Ótima, pertinente e proveitosa para a prática

14 – Como você caracteriza a sua participação na formação continuada?

- Participo das discussões, leio os textos e reflito sobre a minha prática, buscando sempre melhorá-la
 Não compartilho dúvidas ou angústias com o grupo, mas leio os textos e reflito sobre a minha prática

Outra:

15 – Como você realiza seu planejamento para a turma de pré-escola?

16- Como você desenvolve o processo de avaliação das crianças em sua turma?

17 – Fundamentando-se em seus conhecimentos e sua experiência docente, como você considera que deve ser a relação professor e a criança na pré-escola?

18 – Você já havia participado ou colaborado com outras pesquisas?

19 - O que tem a dizer sobre esta experiência de abrir as portas da sala e compartilhar um pouco do seu trabalho para esta pesquisa?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA DO INFANTIL V

Universidade Federal do Ceará - UFC
Faculdade de Educação – FACED
Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

Instrumental de pesquisa - Questionário - Data: __/__/____

Professora A – Infantil IV (___) Professora B – Infantil V (___)

- O objetivo deste questionário é obter informações sobre o perfil profissional do professor de Educação Infantil (pré-escola) de uma rede municipal.
- Uma identificação será restrita à pesquisadora. Porém, a fim de preservar a sua imagem, tanto a instituição como as professoras terão nomes fictícios.
- Por favor, leia as questões com atenção e responda.

1 - Qual a sua formação? () nível médio () curso superior em Pedagogia

2- Em que instituição universitária cursou Pedagogia? (se a resposta tiver sido nível médio, identificar a instituição onde o cursou)

3- Em que ano concluiu?

4 – Fez curso de pós-graduação? () não () sim,
qual? _____

5 – Em que ano concluiu?

6 – Há quanto tempo trabalha na rede municipal?

7 – Possui outras experiências anteriores à esfera municipal?

8 – Há quanto tempo está em salas de Educação Infantil na rede municipal? Informe se foi em creche, pré-escola ou em ambos.

9 – Há quanto tempo está nesta instituição?

10 – Você já participou de algum programa de formação continuada em anos anteriores? Em caso positivo, especifique as modalidades (instituição que ofereceu o curso, carga horária, temas trabalhados).

11 – Como você avalia a (s) formação (ões) continuada (s) da (s) qual (quais) já participou?

- () Ruim, perda de tempo () Regular, mais ou menos () Boa, mas precisa melhorar
() Ótima, pertinente e proveitosa para a prática

12 – Como você caracteriza a sua participação na formação continuada?

- () Participo das discussões, leio os textos e reflito sobre a minha prática, buscando sempre melhorá-la
() Não compartilho dúvidas ou angústias com o grupo, mas leio os textos e reflito sobre a minha prática

Outra: _____

13 – Como você realiza seu planejamento para a turma de pré-escola?

14- Como você desenvolve o processo de avaliação das crianças em sua turma?

15 – Fundamentando-se em seus conhecimentos e sua experiência docente, como você considera que deve ser a relação professor e criança na pré-escola?

18 – Você já havia participado ou colaborado com outras pesquisas?

19 - O que tem a dizer sobre esta experiência de abrir as portas da sala e compartilhar um pouco do seu trabalho para esta pesquisa?

DECLARAÇÃO

Eu, Solange Maria Morais Teles, RG no 2009019705-9, graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará, UFC, com habilitação em Língua Portuguesa e Italiana e suas respectivas Literaturas, declaro, para os devidos fins, que procedi à correção ortográfica e gramatical bem como a formatação, de acordo com o Guia de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Federal do Ceará, UFC, da monografia intitulada A FORMAÇÃO DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA NO CONTEXTO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, de autoria de Diana Isis Albuquerque Arraes Freire, aluna regularmente matriculada no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela Faculdade de Educação/UFC.

Fortaleza, 23 de fevereiro de 2015.



Solange Maria Morais Teles, Me.
Professora de Língua Portuguesa – Unifor
Registro MEC LP no 15.297
Tel. (85) 9992 5172