



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

**PATRÍCIA TARGINO DA SILVA**

**O PAPEL DAS INTERAÇÕES PROFESSORA-CRIANÇA NA CONCEPÇÃO DAS  
PROFESSORAS DE CRECHE**

**FORTALEZA**

**2015**

PATRÍCIA TARGINO DA SILVA

O PAPEL DAS INTERAÇÕES PROFESSORA-CRIANÇA NA CONCEPÇÃO DAS  
PROFESSORAS DE CRECHE

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.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup> Maria Socorro  
SilvaAlmeida

FORTALEZA

2015

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

---

S582p Silva, Patrícia Targino da  
O papel das interações professora-criança na concepção das professoras de creche / Patrícia Targino da  
Silva. – 2015  
78 f. ; 30 cm.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Especialização  
em docência na educação infantil, 2015.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Socorro Silva Almeida

1. Educação infantil I. Título.

---

CDD 370

PATRÍCIA TARGINO DA SILVA

O PAPEL DAS INTERAÇÕES PROFESSORA-CRIANÇA NA CONCEPÇÃO DAS  
PROFESSORAS DE CRECHE

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.

Aprovado em: 15/03/2015.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Socorro Silva Almeida(Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup>Ms. Francisca Francineide de Pinho  
Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF)

---

Prof.<sup>a</sup>Ms. Maria Inair Martins Leite  
Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF)

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e investiram na minha formação pessoal e profissional.

Ao Guilherme, meu maravilhoso esposo, pelo companheirismo e incentivo constante.

Ao Artur e ao Heitor, meus sobrinhos lindos, que me fazem transbordar de amor e enchem a minha vida de alegria.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida.

Aos meus pais, pelo incentivo e apoio.

As crianças, que partilho experiências, pelos ensinamentos diários, momentos que me tornam uma pessoa melhor.

Ao Guilherme, meu marido, pela ajuda nas transcrições das entrevistas.

Às Coordenadoras das instituições, pelo acolhimento durante a pesquisa.

Às professoras participantes da pesquisa, pela disponibilidade e colaboração para a realização deste trabalho.

Às colegas e professores do Curso de Especialização, pela amizade e partilha constante.

A todos os mestres, pelos aprendizados que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, o meu muito obrigada.

À professora, Dr.<sup>a</sup> Maria Socorro Silva Almeida, por não ter desistido de mim e com muita sabedoria, paciência e conhecimento ajudou na elaboração deste trabalho.

“Vai já pra dentro menino!  
Vai já pra dentro estudar!  
É sempre essa lengalenga  
Quando o que eu quero é brincar...  
Eu sei que aprendo nos livros,  
Eu sei que aprendo no estudo,  
Mas o mundo é variado  
E eu preciso saber tudo!  
Há tempo pra conhecer,  
Há tempo pra explorar!  
Basta os olhos abrir,  
E com o ouvido escutar.  
Aprende-se o tempo todo,  
Dentro, fora, pelo avesso,  
Começando pelo fim  
Terminando no começo!  
Se eu me fecho lá em casa,  
Numa tarde de calor,  
Como eu vou ver uma abelha  
A catar pólen na flor?  
Como eu vou saber da chuva  
Se eu nunca me molhar?  
Como eu vou sentir o sol,  
E eu nunca me queimar?  
Como eu vou saber da terra,  
Se eu nunca me sujar?  
Como eu vou saber das gentes,  
Sem aprender a gostar?  
Quero ver com os meus olhos,  
Quero a vida até o fundo,  
Quero ter barros nos pés,  
Eu quero aprender o mundo!”

(Pedro Bandeira)

## RESUMO

Este estudo busca entender qual o papel das interações professora-criança na Educação Infantil na perspectiva das professoras de creche. A base teórica que ancora esse trabalho é o sóciointeracionismo, representado por Vigotski, que afirma que o desenvolvimento humano acontece em processo mediado pela cultura e as outras pessoas em interação do indivíduo com o meio. O objetivo é investigar as concepções das professoras acerca do papel das interações professora-criança na Educação Infantil. A metodologia teve uma abordagem de cunho qualitativo. Para atender aos objetivos específicos utilizamos como técnica de apreensão dos dados uma entrevista semiestruturada. Os instrumentos utilizados para registro foram: notebook, microfone e câmera fotográfica. A pesquisa de campo foi realizada em três creches, cujos critérios foram: fazer parte da rede municipal de Fortaleza e atender crianças com a faixa etária entre um e três. Os sujeitos das pesquisas foram três professoras indicadas pelas coordenadoras das creches, por realizarem um trabalho de referência na instituição e serem professoras efetivas. Para apresentação e análise dos dados foram criadas três macrocategorias a partir dos objetivos específicos: interação criança-professora, criança-criança; interação na aprendizagem e desenvolvimento, e espaços e materiais disponíveis. As análises apontaram que a compreensão das professoras sobre o conceito de criança, infância e Educação Infantil determina a sua prática pedagógica. Como existe a compreensão das professoras sobre as demandas atuais da Educação Infantil, percebemos que elas estão refletindo sobre a sua prática e procurando caminhos para exercitar a teoria. Pelo discurso, elas parecem compreender que as interações estão presentes em todas as situações e ambientes da creche e são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

**Palavras-chave:** Concepções. Professoras. Crianças. Interações.



## **ABSTRACT**

This study attempts to understand the role of teacher-child interactions in Early Childhood Education from the perspective of daycare teachers. This paper is anchored in the sociointeractionist theory represented by Vygotsky who states that human development occurs in a process mediated by the culture and the other people in interaction of the individual with the environment. The aim is to investigate the teachers' conceptions on the role of teacher-child interactions in Early Childhood Education. The methodology had a qualitative approach in which we chose the multiple cases study. To meet the specific purposes we used the semi-structured interview as data seizure technique. The tools used to record were: notebook, microphone and camera. The field research was carried out in three Early Childhood Education Centers which criteria were to be part of the municipal school system in Fortaleza and meet daycare aged children. The subjects of the research were three teachers appointed by the coordinators for holding a work of excellence in the institutions and for being gazetted teachers. Data presentation and analysis were performed from three macro categories inspired in the specific purposes: child-teacher interaction, child-child interaction; interaction in learning and development, and space and available materials. Analyzes suggest that the understanding of the teachers on the concept of child, childhood and Early Childhood Education defines the pedagogical practice. As there is the knowledge of the teachers about the current demands from daycare institutions we realized that they are reflecting on their practice and looking for ways to work out the theory. By speech they seem to understand that interactions are present in all situations and daycare environments and are fundamental to children learning and development.

**Keywords:**Conceptions. Teachers. Children.Interactions.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	BASES TEÓRICAS.....	21
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	27
4	ANÁLISE DE DADOS.....	37
4.1	Concepções e interações professora-criança, criança-criança.....	37
4.2	Interações, aprendizagem e desenvolvimento.....	47
4.3	Espaços e materiais disponíveis.....	54
4.3.1	<i>Organização do ambiente e o desenvolvimento das crianças.....</i>	54
4.3.2	<i>Espaços/áreas estruturadas.....</i>	62
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
	REFERÊNCIAS.....	71
	APÊNDICE - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	75

## 1 INTRODUÇÃO

As concepções de infância e criança e Educação Infantil vêm sendo modificadas ao longo dos tempos. No Brasil, a partir do século XIX as políticas de atendimento à infância são marcadas pelas diferenças de classes sociais, onde as crianças mais pobres eram atendidas em instituições assistencialistas, que visavam o cuidar (cuidado físico, alimentação e saúde), enquanto as das classes mais favorecidas, economicamente, estavam voltadas às práticas educativas relacionadas ao educar, ou seja, ao desenvolvimento intelectual. Este período também foi marcado pela falta de investimento público e ausência de profissionalização na área do magistério.

A partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil passou a integrar a educação básica como dever do Estado. Este reconhecimento logrou a essa etapa da educação básica, que compreende creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos, atualmente) a construção, paulatina, de uma identidade própria pela possibilidade de romper com o assistencialismo e também com a visão de que a finalidade da Educação Infantil seria servir de preparação para as outras etapas da educação básica. A escrita da Educação Infantil, no capítulo da Constituição Federal, representou um marco histórico para a educação das crianças pequenas, para a formação dos professores dessa etapa da educação básica e, sobretudo, para as crianças, que foram reconhecidas como sujeitos de direito, devendo o estado zelar pela sua educação e proteção.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.609/1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, reafirmam que a Educação Infantil é dever do Estado. Esta última inclui as creches nos sistemas de ensino junto com a pré-escola, compondo a primeira etapa da educação básica. Ressalta a não obrigatoriedade da matrícula para crianças com idade de creche nesta etapa da educação, mas afirma que é dever do Estado e direito das famílias. A Educação Infantil deve ser oferecida gratuitamente em creches e pré-escolas e o atendimento será realizado de acordo com a faixa etária. Segundo o art. 29, da LDBEN 9394/96, “A educação infantil, primeira etapa, da educação básica, tem como finalidade

o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Referenciamos ainda o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais, dentre elas: ampliar a oferta de Educação Infantil, elaborar padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil e estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Infantil. Não podemos negar os avanços nesta etapa da educação, mas apesar de o prazo ter expirado estas metas ainda se constituem como um grande desafio para o país. Segundo o documento do Inep, intitulado “Avaliação do Plano Nacional de Educação (2001 – 2008)”, “[...] o grande avanço do PNE até o momento foi a reafirmação dessa etapa como parte das políticas públicas para a educação básica”. (BRASIL, 2008, p.35)

Esse documento também destaca dentre outras, algumas conquistas do PNE, tais como: criação do Fundeb (Lei 11.494, de 20/06/2007), Lei do Piso Salarial Nacional (2008), Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) em 2005, Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, de 2006. Todas elas se concretizando via o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), de 2007. (BRASIL, 2009).

Apesar dos avanços conquistados, as maiores dificuldades enfrentadas pelo PNE estão relacionadas ao cumprimento das metas referentes “a qualificação de profissionais, adequação do espaço físico das instituições educacionais e o funcionamento autônomo dos diversos conselhos previstos. O cumprimento de tais metas, [...], não se concretizará se não houver aporte significativo de recursos e se não desenvolverem mecanismos que induzam os municípios a adotarem as diretrizes emanadas do Governo Federal”. (BRASIL, 2009, p.36)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução nº 1/99 CNE/CEB e o Parecer nº 22/98 CNE/CEB, orientaram quanto à elaboração e avaliação das propostas pedagógicas, bem como sobre os princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica. No entanto, com o surgimento de novas demandas, tais diretrizes precisaram ser reformuladas e atualizadas. Assim, a

Coordenadoria de Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC) firmou convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para realizar estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil, em âmbito nacional. O resultado desse estudo gerou o documento “Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”. O documento serviu de subsídio para as DCNEI e a proposta do MEC foi apresentada na Câmara de Educação Básica, onde foi composta uma comissão responsável para elaborar a nova Diretriz Curricular para a Educação Infantil. O parecer CNE/CEB Nº 20/2009 agrega as contribuições de vários representantes das entidades nacionais e de especialistas na área de Educação Infantil, bem como especifica as orientações que compõem as novas Diretrizes:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu projeto Político Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (CEARÁ, 2011, p. 107).

É a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que foram fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fundamentamos este trabalho. Pois segundo o Art. 9º “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]”.

Desse modo, atualmente a Educação Infantil tem como principal objetivo o atendimento de crianças em instituições de qualidade, com professores com formação adequada, com espaços e materiais que atendam as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. Essa, porém, não é a realidade da maioria das instituições de Educação Infantil.

Pensar sobre Educação Infantil nos reporta a nossa infância que aconteceu durante os anos 80. Período marcado por muitas brincadeiras tradicionais (esconde-esconde, pega-pega, bola, elástico, cantigas de rodas, jogo de carimba etc.), andar de bicicleta, subir em árvores, brincar de casinha e boneca, brincar na rua com os amigos

etc. Também é recordar do período escolar, onde as lembranças mais presentes são as dos colegas, as das brincadeiras durante o recreio e os espaços físicos da escola.

As memórias do relacionamento com as professoras são escassas, com exceção das poucas que conseguiram deixar alguma marca positiva na vida da pesquisadora. Isso deve ter ocorrido, provavelmente, por causa das posturas autoritárias, de disciplina e controle que as professoras exerciam. Lembramos o quanto esta pesquisadora ficava aflita quando era chamada para responder a tabuada ou realizar leitura em voz alta. O clima de tensão na sala era notório e por sorte a pesquisadora sempre ficava para o final, pois a chamada era por ordem alfabética e como o seu nome começa com a letra P, lhe restava mais um tempo para decorar.

Como nós frequentávamos a escola tradicional, tínhamos sempre muitos conteúdos para estudar e, geralmente, eles não estavam relacionados com as nossas experiências de vida. Lembramos bem dos questionários de História em que o professor dava as perguntas e as respostas para se decorar e fazer a prova. Uma atividade exaustiva, sem reflexão e que não gerava aprendizagem. O mesmo acontecia com as atividades de pesquisa, nas quais copiávamos, exatamente, a ideia do autor sem fazer nenhum posicionamento crítico, nem citávamos as referências.

As salas eram numerosas, as carteiras organizadas em filas e os professores assumiam o papel de protagonistas da sala de aula. A concepção era de que o professor era detentor do saber e transmitia os conteúdos para os alunos. Exatamente o que Paulo Freire chamou de Educação Bancária. Era uma educação em massa, a escola não se preocupava com a individualidade das crianças. Será que tínhamos identidade? Os professores conheciam as necessidades e as especificidades de cada criança? Será que os conheciam pelo nome? Talvez conhecessem aqueles mais participativos, pois os demais eram tratados por números.

Infelizmente, a educação básica da época era muito conteudista e preparatória para o vestibular. Pensar que os anos escolares agregaram poucos valores as nossas vidas e muito do que aprendemos tinha como principal objetivo a aprovação no vestibular, nos faz refletir sobre a função social da escola na atualidade.

A escolha para o curso superior foi muito difícil, pois não tinha convicção da profissão que queríamos seguir. Pensei em Odontologia, Comunicação Social,

Administração e Psicologia. Após algumas tentativas sem sucesso, resolvemos escolher o curso de acordo com as disciplinas específicas que tínhamos maior afinidade. Foi quando percebemos que o perfil desta pesquisadora atendia aos critérios solicitados para o curso de Pedagogia. Na época o seu conhecimento sobre o curso parecia inconsistente. No entanto, conhecíamos o campo (área de atuação) que era a Educação, podendo também extrapolar os limites da sala de aula.

Percebemos que a escolha foi boa, fizemos o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará. No dia da matrícula ficamos bem interessadas, pois tivemos acesso ao currículo e percebíamos que haviam muitas disciplinas relacionadas à Psicologia, à infância, bem como outros temas de nosso interesse. O primeiro dia de aula foi cheio de expectativas, a turma era bem descontraída e já conseguíamos fazer boas amizades, muitas permanecem até hoje.

Durante a faculdade ingressamos em dois grupos de pesquisa, como bolsista de Iniciação Científica do PIBIC/CNPq. Estes foram os primeiros passos como pesquisadora. Tivemos a oportunidade de fazer pesquisas bibliográficas e de campo, bem como conhecer a realidade da escola pública por outra lente, agora com um olhar profissional. Por meio da pesquisa tivemos muitas oportunidades, dentre elas: escrever artigos científicos, capítulo de livro e participar dos Encontros de Iniciação Científica que nos renderam algumas publicações.

Somado a isso, começamos a cursar disciplinas optativas do núcleo de Educação Infantil, as quais concluímos e mantivemos o interesse até os dias de hoje. Na época estas disciplinas só eram ofertadas para os alunos matriculados no período diurno e não faziam parte obrigatória do currículo. Como éramos do curso noturno, todo semestre ficava na expectativa em relação à matrícula, pois os alunos diurnos tinham a preferência.

Participar destas disciplinas era um reencontro com a infância. Os estudos nos mostraram o quanto é importante a brincadeira e o respeito pelas crianças. Como sempre tivemos muita afinidade com crianças pequenas e vivemos uma experiência saudável na infância, naquele momento nos encontramos na Pedagogia. Participar das aulas, elaborar e ministrar oficinas, visitar escolas públicas e privadas e poder fazer

estágio supervisionado em instituições de Educação Infantil foram experiências muito enriquecedoras. Foi, de fato, onde tudo começou!

Por volta do sexto semestre da faculdade, no ano 2000, fomos convidadas junto com outro colega de sala, por uma professora muito estimada, para participar do curso de Orientação Pedagógica em Creches Conveniadas do Estado, que faziam parte da Secretaria do Trabalho e Ação Social (SETAS<sup>1</sup>). Ficamos felizes com o convite e apesar da pouca experiência estávamos motivadas a participar. A proposta era acompanhar as piores creches do estado que estavam sujeitas a fechar e, oferecer condições para melhorar a qualidade do trabalho realizado com as crianças. O grupo era formado por vários orientadores e cada qual tinha a responsabilidade de acompanhar e visitar, periodicamente, três instituições durante aproximadamente um ano.

Posteriormente, ainda durante os anos finais da graduação, surgiu o convite para assumir a Coordenação Pedagógica do Projeto de uma Organização Não Governamental mantida pelo Fundo Cristão para Crianças (CCF). Tivemos a incumbência de coordenar as salas de pré-escola, o reforço escolar e as atividades ofertadas à comunidade na Brinquedoteca. Foi um período de grande aprendizado, pois o Projeto era um espaço de cultura e lazer para todas as famílias. Oferecia aula de dança, capoeira, coral, artes plásticas. O grande desafio era tornar a Brinquedoteca um local de interesse das crianças e da comunidade em geral. Permanecemos no estabelecimento durante um turno por dois anos. No segundo ano, fomos convidadas a trabalhar em uma escola construtivista bem conceituada em Fortaleza e conhecida por trabalhar com a inclusão. Esta época também foi marcada pelo fim da nossa graduação em Pedagogia.

O convite foi irrecusável, pois como sempre tivemos inclinação para trabalhar na gestão escolar, sentimos necessidade de ter experiência docente para conhecer mais de perto a realidade da sala de aula (relações, desafios, interações, intervenções, avaliação, planejamento etc.) no intuito de enriquecer as nossas ações também na gestão.

---

<sup>1</sup> A Secretaria do Trabalho e Ação Social do Estado do Ceará, dentre outras atribuições desenvolvia ações na área de Educação Infantil e era responsável pelo atendimento das creches em sistema de co-gestão com entidades comunitárias e/ou prefeituras municipais..



Como estávamos habituados a trabalhar nas periferias de Fortaleza, atendendo a pessoas de baixo poder aquisitivo e com pouco nível de instrução e passar a trabalhar numa escola que atende a um público, totalmente, oposto nos levou a conhecer o “outro lado da moeda”. Como não tínhamos prática em docência, precisamos de muita dedicação para conhecer a proposta da escola e conseguir colocá-la em prática. O suporte e o acompanhamento pedagógico que recebemos da equipe técnica foram fundamentais para nossa formação profissional. A experiência foi tão significativa que a consideramos como uma extensão da faculdade, pois colocamos as teorias em prática de forma reflexiva.

Inicialmente, começamos substituindo uma professora da turma do Infantil IV, por um semestre. No ano seguinte, o desafio foi maior ainda, pois fomos convidadas para assumir uma sala de alfabetização, na qual a pesquisadora permaneceu por três anos até ser aprovada no concurso público da Prefeitura Municipal de Fortaleza, para o cargo de Supervisora Escolar. Nesta mesma época, estávamos concluindo o Curso de Especialização em Gestão Escolar, na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Em 2005, a prefeitura convocou os Supervisores Escolares e os Orientadores Educacionais para assumir a Coordenação dos anexos e das creches, antes ocupados por indicações políticas, pois as creches eram gerenciadas por associações comunitárias. Fomos lotadas numa creche na qual permanecemos até os dias atuais. Assumimos a Coordenação num momento histórico, no qual as creches estavam em processo de municipalização. Recebemos o prédio que antes era administrado pela associação comunitária do bairro, ele se encontrava, totalmente, sucateado e desprovido de materiais, equipamentos e alimentação para as crianças. Por se tratar de um processo novo que não estava no orçamento, a prefeitura não disponibilizava recursos financeiros para as creches. Era necessário solicitarmos materiais às Secretarias Executivas Regionais e as escolas vizinhas. Foi um momento de muita luta e de muitas conquistas.

O funcionamento da creche era bastante precário. Além da falta de materiais, as professoras substitutas não tinham conhecimentos sobre a Educação Infantil e a creche funcionava mais como um local de “guarda” das crianças, onde o

cuidar prevalecia. Aos poucos o grupo foi percebendo que podíamos estabelecer uma rotina de atividades que atendessem as necessidades das crianças, para que elas não ficassem ociosas.

Com o passar dos anos conseguimos dar uma identidade ao trabalho. As formações, as leituras e as reflexões sobre a prática pedagógica possibilitaram-nos mudança de postura. Aos poucos começaram a chegar mobiliários infantis e os equipamentos necessários para o bom funcionamento da creche, bem como recurso financeiro próprio.

Em 2010, tivemos uma grande conquista com a realização do concurso público para professor efetivo da rede municipal de Fortaleza que beneficiou também as creches. Vale ressaltar, que no governo (2005 - 2012), as políticas públicas valorizaram muito a Educação Infantil. Foram feitos investimentos em equipamentos, mobiliários, brinquedos, formação de professores, alimentação escolar, valorização do magistério. Também nessa gestão, começamos a discutir sobre as concepções de criança e infância e o seu papel na sociedade. Atendendo a Resolução Nº 002/2010, do CME e a Resolução Nº 5, de 17/12/2009, do CNE, as creches elaboraram a Proposta Pedagógica em parceria com professoras, familiares, crianças, Secretaria Executiva Regional e Secretaria Municipal de Educação. O documento além de nortear o trabalho da instituição foi um dos pré-requisitos para o credenciamento no Conselho Municipal de Educação. (FORTALEZA, 2009).

Atualmente, com a nova gestão que teve início em 2013, estamos nos adequando ao redimensionamento da rede de ensino, no qual as crianças do Infantil III são atendidas em tempo parcial, as creches se modificaram e ampliaram seu atendimento, sendo denominadas a partir daí de Centros de Educação Infantil (CEI). Desse modo, tiveram que acomodar demandas da pré-escola. Muitas mudanças estão sendo realizadas e a meta da gestão municipal é alfabetizar as crianças, respeitando a faixa etária e aumentar os índices das notas das provas de avaliações externas. Com isso, a Educação Infantil tem assumido um papel secundário e apesar das dificuldades apresentadas, precisamos valorizá-la e oferecer uma educação de qualidade para as nossas crianças, ao ter como eixo norteador as interações e as brincadeiras.

No ano de 2013, participamos da seleção realizada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) através da Faculdade de Educação, em parceria com o Ministério da Educação, que promoveu o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil para professores, coordenadores, diretores e técnicos das Secretarias Municipais de Educação que trabalham na Educação Infantil. Ficamos surpresas com a nossa aprovação, pois a maioria das vagas era ofertada para professores e apenas 10% para coordenadores. O curso está chegando ao fim em 2015, no qual pretendemos apresentar o presente estudo.

Revisitar a nossa história de vida e os caminhos percorridos durante a nossa formação pessoal e profissional é parar para refletir sobre as nossas conquistas. Isso nos ajuda a perceber o nosso papel e como temos contribuído para o desenvolvimento da sociedade.

Pensando nisso, agregando as reflexões geradas desde a graduação no curso de Pedagogia até os resultados apontados pelas pesquisas nos dias atuais, bem como toda nossa experiência profissional que já ultrapassa mais de uma década dedicada, exclusivamente, à Educação Infantil, surgiu a necessidade de refletir e conhecer um pouco mais sobre a importância das interações professora-criança. Será que estas interações ocorrem de forma positiva? As crianças são vistas como o centro do planejamento? Elas têm direito a voz? Seus conhecimentos prévios são considerados como pontos de partida? Ou será que as professoras ainda continuam reproduzindo os modelos que tiveram na sua época estudantil?

Mediante nossas inquietações acerca do nosso objeto de estudo: as interações da professora com as crianças na Educação Infantil, assim empreendemos uma breve revisão de literatura sobre a temática, que veremos a seguir.

Costa (2006, p. 5) avaliou, em sua dissertação, “o processo de interação professora-criança no tempo de brincadeira livre, buscando perceber, no professor, o aperfeiçoamento de qualidades que ampliam as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.” Trata-se de uma pesquisa-ação, em que se fez uso da observação *in loco* e de análise de vídeos, utilizando o referencial teórico pautado nas abordagens interacionistas.

A pesquisa mostrou que a interação professor-aluno em sala se inicia antes mesmo que a criança esteja presente, quando a professora organiza o ambiente. Em relação aos processos interativos propriamente ditos, foi observado que não existem fórmulas pré-determinadas para as ações da professora, mas que a existência de verdadeiras ações, capazes de criar zonas de desenvolvimento proximal e, portanto, situações de aprendizagem, dependem da capacidade da professora e da criança elaborarem uma intersubjetividade, ou seja, de compartilharem uma mesma interpretação da situação e dos objetos da interação. (COSTA, 2006, p. 5).

Silva (2006) em sua pesquisa de mestrado buscou compreender a construção da qualidade da relação professor-aluno no contexto da Educação Infantil, tendo em vista os acontecimentos da sala de aula. Ou seja, como as ações do professor contribuem com a qualidade da relação professor-aluno. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a observação direta, o registro em vídeo das interações e a entrevista semiestruturada. “Concluiu-se que a qualidade da relação professor-aluno é construída no dia-a-dia por meio das negociações das regras de convivência e dos vínculos afetivos criados entre os sujeitos.” (SILVA, 2006, p. 6).

Walter (2009) investigou durante o mestrado como as crianças de 3 a 5 anos de idade percebem as suas interações com os professores no ambiente escolar. A pesquisa foi realizada numa escola Federal de Educação Infantil do Rio de Janeiro. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturada e exibição de vídeos, nos quais as crianças assistiram a filmagens em que apareciam interagindo com seus professores, para então responder as perguntas da pesquisadora. “Com o estudo, identificamos que as crianças demonstram compreender as orientações, funções, solicitações e desejos de suas professoras, além de um domínio do universo adulto e seus códigos sociais no que diz respeito as relações com as crianças.” (WALTER, 2009, p. 6).

Em nossa revisão de estado da arte, encontramos alguns trabalhos que se aproximam de nossa temática que consiste em estudar as interações professora-criança, porém ainda se faz necessário que a prática docente seja orientada no sentido de escutar a criança para planejar em função de seus interesses e necessidades. Assim, esta pesquisa soma-se as demais e é nossa pretensão que ela contribua para a

reflexão dos profissionais da Educação Infantil e, quiçá sirva de referência para discussões dessa temática pedagógica na Educação Infantil.

Os estudos de Vigotski fundamentam este trabalho de investigação, pois, ele afirma que o homem se desenvolve a partir das suas interações com o meio. “[...] o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.” (REGO, 1995, p. 93).

Com a finalidade de responder nossos questionamentos temos a seguinte questão da pesquisa: qual o papel das interações professora-criança na Educação Infantil na perspectiva das professoras de creche? Para responder esta questão de pesquisa, propomos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Investigar as concepções das professoras acerca do papel das interações professora-criança na Educação Infantil.

Objetivos Específicos:

- Averiguar as concepções das professoras acerca da interação criança-professora, criança-criança;

- Desnudar as concepções das professoras sobre o papel das interações na aprendizagem e no desenvolvimento da criança;

- Identificar espaços e materiais disponíveis para as interações na Educação Infantil.

Este trabalho está organizado em cinco itens, a saber: A Introdução que ora finalizamos; O Referencial Teórico que consta da apresentação da concepção de Vigotski sobre a constituição do indivíduo e sobre a mediação cultural nesse processo; A metodologia em que se descrevem os fundamentos metodológicos utilizados na produção e análise dos dados; No quarto item, temos a apresentação e Análise dos Dados; Em seguida, as Considerações Finais. Por fim, as Referências e o Apêndice.

## 2 BASES TEÓRICAS

Conforme apresentado na introdução deste trabalho, o foco do nosso estudo são as interações. Para compreender o significado da palavra “interação” consultamos o dicionário do Aurélio: “1. Influência recíproca de dois ou mais elementos. 2. Fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituir-se em grupo, e que consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para outro”. (FERREIRA, 2014, *online*).

Levando este conceito para o ambiente da creche, percebemos que as interações das crianças podem acontecer da seguinte forma: criança-criança, criança-professora-adulto, criança-ambiente, criança-objeto e criança-família. Buscando conhecer um pouco mais sobre estas interações fundamentamos esta pesquisa na teoria sociointeracionista de Vigotski, que tem como foco a interação dos indivíduos com o meio.

Vigotski considera que a aprendizagem das crianças começa antes mesmo delas frequentarem a escola. Desta forma, os conceitos trabalhados no ambiente escolar vão estar relacionados de uma forma ou de outra com as experiências vivenciadas por elas fora da escola.

Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência mas também medeiam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história. (Rego, 1995, p. 59).

Rego (1995), afirma que o teórico procura explicar em sua tese que o desenvolvimento é socialmente construído. Com esse pressuposto critica as concepções dos paradigmas “botânicos” e “zoológicos”. Para os botânicos, as crianças só se desenvolvem a partir de um processo de maturação orgânica. Muitos até comparam as crianças a uma semente que precisa ser regada para germinar e se desenvolver. Vem daí a nomenclatura “Jardim da Infância” que fora utilizada durante muito tempo nos agrupamentos da Educação Infantil. Segundo Rego (1995, p. 57), “para ele (Vigotski), no entanto, a maturação biológica é um fator secundário no

desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano, pois essas dependem da interação da criança e sua cultura”.

Já os zoológicos, comparam o desenvolvimento infantil a experiências realizadas com animais. Embora Vigotski reconheça que esses estudos contribuíram para conhecer alguns aspectos biológicos do comportamento humano, ele afirma que a psicologia animal é diferente das crianças, pois estas possuem processos intelectuais que são específicos dos seres humanos.

[...] Vygotsky<sup>2</sup> ressalta que os fatores biológicos tem preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança. Aos poucos as interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento. (Rego, 1995, p. 59).

Com estas reflexões, ele define o desenvolvimento humano a partir de,

[...] duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (Vygotsky, 1984, p. 52 *apud* Rego, p. 59).

É na interação com o outro e com o meio físico e social que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Vigotski busca mostrar que aprendizagem e desenvolvimento caminham juntos, mas aprendizagem não é desenvolvimento. Ela é responsável por nutrir o desenvolvimento.

O teórico cita dois tipos de desenvolvimento: real e potencial. O primeiro diz respeito ao processo de maturação que está completo. Caracteriza-se pela capacidade de o indivíduo solucionar problemas sozinhos sem precisar de auxílio. Por exemplo, saber amarrar o cadarço do sapato de modo independente sem ajuda de parceiros. Já o desenvolvimento potencial, indica que as funções mentais ainda não estão maduras e faz-se necessária a mediação de um adulto ou de uma criança mais experiente para solucionar o problema. Carecer de auxílio para vestir ou despir-se de uma blusa, por

---

<sup>2</sup> Neste trabalho optamos por escrever Vigotski com a letra “i”, seguindo a grafia utilizada pelo teórico no livro de sua autoria: “A Formação Social da Mente”. No entanto, Rego em seu livro “Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação”, cita o nome do teórico com a letra y. Desta forma, no corpo desse texto aparecerá Vygotsky com y sempre quando for uma citação da referida autora.

exemplo, caracteriza a potencialidade em vir a saber realizar essas ações de modo autônomo. Nesta relação, surge a zona de desenvolvimento proximal (ZPD), que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (Vigotski, 1998, p. 117 e 118).

Diante do exposto, é nossa intenção compreender como professora interage com a criança no ambiente da creche de forma a possibilitar sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Desta forma, procuramos discorrer como as interações aparecem no currículo da Educação Infantil, seja no planejamento das atividades e organização do ambiente, bem como na postura do docente que tem a função de mediar o processo de aprendizagem.

Acreditamos que a forma como a professora<sup>3</sup> concebe a criança, fundamenta a sua prática pedagógica. Assim, podemos perceber a sua concepção a partir da forma como organiza o espaço, conversa e escuta a criança, dispõe os objetos, propõe os desafios, oferece novas possibilidades etc.

A professora precisa considerar que a criança está em processo constante de aprendizagem desde o seu nascimento. A forma como ela interage com a sua família para conversar, compreender como funcionam as coisas, os hábitos que aprende por meio do convívio cultural no qual está inserida fazem parte dos conhecimentos que estão sendo construídos.

Muitas vezes, em decorrência do ativismo diário e a preocupação em cumprir o “conteúdo” previsto, a professora acaba realizando uma escuta superficial sem dar muita importância ao que as crianças falam e aos conhecimentos que já possuem. Segundo Oliveira (2010, p. 209), “Dão respostas muitas vezes apressadas,

---

<sup>3</sup> Neste estudo, optamos por usar a palavra professora no feminino, pois a grande parte do corpo docente da Educação Infantil é formada por mulheres.



em decorrência mais de sua angústia por trabalhar em campos com múltiplas significações do que das necessidades das próprias crianças. [...]”.

Consideramos de extrema importância planejar atividades que atendam aos interesses e as necessidades das crianças. Por isso, nada mais justo que elas possam sugerir o que gostariam de saber, fazer, conhecer; bem como participar ativamente das atividades propostas apresentando seus conhecimentos prévios, ideias e opiniões de forma crítica. O professor precisa ouvir, observar e registrar os desejos e as necessidades das crianças para poder alimentar o seu planejamento e proporcionar atividades significativas, contextualizadas e motivadoras.

Com esta consciência, rompemos a concepção de que a professora é a transmissora do conhecimento, pois acreditamos que a sua função é mediar o processo de ensino-aprendizagem. Esta mediação também poderá ser feita pelos recursos, espaços, objetos e por outras crianças etc.

Considerando a criança um agente ativo de seu processo de desenvolvimento, o professor de educação infantil faz a mediação entre ela e seu meio, utilizando diversos recursos básicos disponíveis: o próprio espaço físico da creche ou pré-escola com seu mobiliário, equipamentos e materiais, as tarefas e instruções propostas e, particularmente, sua maneira de se relacionar com a criança: como a observa, apóia, questiona, responde-lhe, explica-lhe, dá-lhe objetos e a consola. (OLIVEIRA, 2010, p.208).

Partindo desse pressuposto é que as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por meio do art. 9º, Resolução nº 05/2009 do CNE/CEB, apontam como eixos norteadores da Educação Infantil, as interações e as brincadeiras.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2009).

São através das experiências vivenciadas pelas crianças e das interações estabelecidas com o outro e com o meio que são realizadas novas aprendizagens. Daí a importância da professora criar ambientes interativos, estimulantes e desafiadores. Para isso é importante escutar, atentamente, a criança para saber e entender os interesses e as necessidades das delas.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular e sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Considerando que a criança é o centro do planejamento, precisamos organizar os espaços de forma que se tornem atrativos, facilite a mobilidade das crianças e possam ser explorados com autonomia. Segundo Zabalza (1998, p. 50), “As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam

impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança”.

Criar espaços estruturados que dê oportunidade às crianças de escolher o que gostariam de fazer, além de favorecer a autonomia possibilita a sua interação com os objetos e com outras crianças. É importante que a organização do espaço não seja permanente para não se tornar repetitivo e desinteressante, pois sempre que forem reorganizados oferecerão novos desafios e deixarão as crianças mais motivadas.

O ambiente infantil deve ser planejado para facilitar o trabalho do educador de tal forma que satisfaça as necessidades das crianças, promovendo o seu desenvolvimento. A criança deve, por exemplo: poder tomar água sozinha; alcançar o interruptor de luz; utilizar móveis e peças de banheiro com altura adequada, tendo acesso fácil a toalhas, sabonetes e roupas; ter estantes e prateleiras abertas também com acesso fácil para poder ver e pegar os materiais. Ao organizar dessa forma o ambiente, o educador ajuda a criança a desenvolver um sentimento de domínio e controle. (CARVALHO, 1998, p.149 e 150).

No capítulo seguinte, apresentamos o percurso metodológico que seguimos na construção desse trabalho.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, afinal buscamos compreender parte da realidade social vivenciada pelas professoras de Educação Infantil que trabalham em creches da rede pública municipal de Fortaleza.

Os dados coletados foram subjetivos, baseados nos relatos de experiências das professoras sobre as suas práticas pedagógicas, os seus valores, princípios e conceitos, por isso não puderam ser quantificados. Segundo Minayo (2011, p. 22), “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Embora saibamos que os resultados da pesquisa quantitativa podem contribuir de forma positiva na pesquisa qualitativa, nesse estudo, optamos por não fazer uso de instrumentos padronizados que buscassem medir ou quantificar dados. Desta forma, buscamos colher dados descritivos que nos dessem a possibilidade de analisar e compreender o ponto de vista das professoras participantes sobre o nosso objeto de estudo que são as interações.

Dentro da perspectiva da abordagem qualitativa, optamos por realizar o estudo de caso, que pode ser único (singular) ou múltiplos. No entanto, escolhemos trabalhar com estudos de caso múltiplos, pois nos propomos a investigar o mesmo objeto de estudo com mais de um sujeito e em ambientes diferentes. Ou seja, utilizar três sujeitos para responder uma questão. “Quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam estudos de caso múltiplos”. (BODGA; BIKLEN, p. 97).

Concordamos com LÜDKE; ANDRÉ (1986), quando concluem,

[...] que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23 e 24).

Três sujeitos integram o estudo de caso. Os critérios para a escolha dos sujeitos foram: ser professora efetiva da rede municipal de ensino de Fortaleza e ser

indicada pela coordenadora do CEI por realizar um trabalho de referência na instituição, de acordo com as concepções da coordenadora. As entrevistas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2014.

Para atender aos objetivos específicos, utilizamos como técnica de apreensão dos dados a entrevista semiestruturada. Foi elaborado um roteiro previamente estruturado (Apêndice) e, de acordo com o diálogo estabelecido entre a pesquisadora e as professoras entrevistadas o instrumento foi sendo aprimorado. “[...] a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Os recursos utilizados para registro foram: notebook, microfone e câmera fotográfica. O áudio foi utilizado durante as entrevistas para captar as falas das entrevistadas utilizando o microfone e o gravador de som do notebook. Com a câmera foi feito o registro fotográfico dos espaços físicos das creches, que ajudou a ilustrar as falas das professoras, bem como possibilitou ampliar o nosso olhar durante a análise dos dados coletados.

Foram dois os critérios utilizados para a escolha do lócus da pesquisa de campo: ser escola pública da rede municipal de Fortaleza e atender Educação Infantil e mais, especificamente, crianças com idade de creche.

Para melhor situarmos o leitor em relação ao discurso dos sujeitos entrevistados, descreveremos as três instituições pesquisadas. Primeiro destacaremos o que há em comum entre elas, pois a organização é padronizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME). O município denomina as instituições de Educação Infantil como: 1) Centro de Educação Infantil (CEI): pode atender crianças de 01 a 05 anos de idade e, são instituições mantidas pela prefeitura e todo o quadro de professores e funcionários é concursado, selecionado e/ou terceirizado pela prefeitura; 2) Creches: podem atender crianças de 1 a 3 anos de idade. As creches são gerenciadas por entidades sem fins lucrativos que firmam convênio com a prefeitura para realizarem o gerenciamento financeiro, administrativo e pedagógico dos estabelecimentos que são mantidos com recursos enviados pela prefeitura, inclusive para a contratação de pessoal; 3) Pré-escola: contempla crianças de 4 e 5 anos de

idade que podem ser atendidas em CEI's ou nas Escolas Municipais. Estas são chamadas de patrimoniais por terem um grupo gestor composto por Diretor, Vice diretor (dependendo do número de alunos matriculados), Secretário Escolar e Coordenador Pedagógico, bem como possuir o Conselho Escolar. Já o CEI conta apenas com a Coordenadora que é responsável pela parte administrativa e pedagógica. Ele está sempre ligado a uma escola patrimonial que gerencia os recursos financeiros, por isso é chamado de anexo.

Os critérios para a oferta de turma/vagas para matrícula é feito a partir da demanda local onde a instituição está situada. Os agrupamentos por sala são denominados de Infantil e variam de acordo com a faixa etária das crianças. Exemplo: Infantil I (1 ano), Infantil II (2 anos). As turmas dos Infantis I e II funcionam em horário integral, das 7h às 17h. Já os Infantis III, IV e V, funcionam em horário parcial, nos turnos da manhã (7h às 11h) ou à tarde (13h às 17h).

Vale ressaltar que até o ano de 2013, o atendimento das crianças de 01 a 03 anos era todo integral, mas a partir de 2014, a gestão municipal decretou que o atendimento das crianças do Infantil III seria parcial para aumentar o número de vagas para a comunidade, conseqüentemente, ampliar o acesso da criança à creche.

Outra característica é que as turmas que atendem crianças de um a três anos, contam com dois adultos na sala, sendo uma professora com nível superior em Pedagogia e uma auxiliar de serviços educacionais, que tenha nível médio na modalidade magistério ou graduação em Pedagogia.

Vale ressaltar que o número de alunos por turma varia de acordo com a faixa etária das crianças. No ano de 2014, o Infantil I atendeu - 16 crianças, o Infantil II e III - 20 crianças e as turmas do Infantil IV e V - 22 crianças por turma.

Esse número pode variar para menos de acordo com o espaço físico da sala ou se tiver alguma criança com necessidade educacional especial (NEE). Nesse caso, para cada criança com deficiência matriculada, foram reduzidas duas vagas do total ofertado. Por isso, a matrícula das crianças da Educação Especial é feita primeiro do que a das crianças ditas "normais".

Veja abaixo o quadro de enturmação de matrícula divulgado pela SME para o ano letivo de 2014, no qual contemplaremos a Educação Infantil:

### Quadro de Enturmação<sup>4</sup>

ANO	Nº MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA	IDADE PRÓPRIA	Nº MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA COM INCLUSÃO
Infantil I	16	01 ano	11
Infantil II	20	02 anos	15
Infantil III	20	03 anos	15
Infantil IV	22	04 anos	17
Infantil IV	22	05 anos	17

Fonte: Cartilha matrícula 2014

Para o ano de 2015, a oferta de vagas para as turmas de pré-escola foram reduzidas. Assim, as turmas de Infantil IV e V, terão 20 crianças matriculadas por sala. Também foi reduzida a quantidade de vagas na turma caso haja inclusão. Para cada criança deficiente matriculada, serão diminuídas três vagas na turma. Esse quantitativo está baseado no Art. 18, da Lei 7991/96 do Conselho Municipal de Educação. (FORTALEZA, 2010, p. 5).

### Quadro de Enturmação<sup>5</sup>

ANO	Nº MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA	IDADE PRÓPRIA	Nº MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA COM INCLUSÃO
Infantil I	16	01 ano	10
Infantil II	20	02 anos	14
Infantil III	20	03 anos	14
Infantil IV	20	04 anos	14
Infantil IV	20	05 anos	14

Fonte: Diretrizes matrícula 2015

Apesar da soma dos esforços da SME para diminuir o quantitativo de crianças por sala, a rede municipal de Fortaleza ainda não conseguiu atender o que diz a Resolução nº 002/2010 do Conselho Municipal de Educação que estabelece:

<sup>4</sup> Optamos por contemplar apenas os dados referentes a Educação Infantil. Ver quadro completo no link <[http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2013/Cartilha\\_%20MATRICULA\\_2014.pdf](http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2013/Cartilha_%20MATRICULA_2014.pdf)>. Acesso em 18 jan. 2015.

<sup>5</sup> Optamos por contemplar apenas os dados referentes a Educação Infantil. Ver quadro completo no link <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/informacoes>>. Acesso em 18 jan. 2015

Art. 17. A organização dos grupos decorrerá das especificidades da Proposta Pedagógica e não deverá exceder a relação professor(a) - criança descrita na seguinte tabela:

<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>Nº DE CRIANÇAS</b>	<b>PROFESSOR (A)</b>
Até 1 (um) ano	Até 6 (seis)	1 (um)
1 (um) ano	Até 8 (oito)	1 (um)
2 (dois) a 3 (três) anos	Até 12 (doze)	1 (um)
4 (quatro) a 5 (cinco) anos	Até 18 (dezoito)	1 (um)

Fonte: Conselho Municipal de Educação de Fortaleza – CME  
Lei nº 7991/96 – Lei (Alterações) nº 9.317/2007

Parágrafo único. No caso de crianças de até 3 (três) anos de idade, podem ser admitidos 2 (dois) agrupamentos em um mesmo espaço, desde que compatível com o número de crianças e a proporção professor(a) - criança constante no caput deste artigo e nas demais determinações desta Resolução. (FORTALEZA, 2010, p. 5).

Diante do exposto, nos propomos a descrever a partir deste ponto as características específicas das instituições pesquisadas.

As instituições serão reconhecidas neste trabalho pelo nome fictício atribuído aos sujeitos da pesquisa, “nomes de frutas”, a fim de preservar-lhes o anonimato. Assim, preservamos também o anonimato das instituições.

A Instituição onde trabalha a professora Amora, localiza-se no bairro da periferia, em Fortaleza-Ce. Foi construída na década de 2000. Nesse período foram construídas várias creches com o mesmo padrão: galpão coberto com quatro salas de atividades para as crianças, divididas com muretas baixas de forma a possibilitar a visão das crianças para o exterior. As salas são construídas uma de frente para a outra e entre elas existe um pátio onde são realizados os eventos da instituição e as reuniões de pais. Possui ainda uma sala pequena que é utilizada como sala de vídeo e sala dos professores, um banheiro infantil, dois banheiros adulto, uma cozinha com despensa para mantimentos, um almoxarifado, uma sala de coordenação e um depósito. Na área externa que fica na entrada do CEI há um jardim com grama e plantas. Nas laterais, a lavanderia, chuveirões para banho e algumas plantas. A instituição possui um parque que é utilizado pelas crianças menores das turmas do Infantil I e II. Já as crianças do



Infantil III e IV utilizam o parquinho da escola patrimonial que fica ao lado e tem um portão de acesso para o CEI.

Segundo a coordenadora, no ano de 2014, foram atendidas um total de 116 crianças na faixa etária de 01 a 04 anos de idade. Distribuídas em uma turma do Infantil I, uma do Infantil II, duas do Infantil III e duas turmas Infantil IV. Estas crianças moravam nas imediações do CEI e nos bairros vizinhos.

A Instituição na qual trabalha a professora Tâmara também está localizada no bairro da periferia, em Fortaleza-Ce. No ano de 2014, atendeu a setenta e quatro crianças advindas das proximidades do CEI, bem como da comunidade do bairro vizinho. O CEI possui três salas de atividades, sendo duas salas do Infantil II, uma delas com 20 crianças e outra com 16, respectivamente. Esta última tem a quantidade reduzida devido ao tamanho da sala. Tem também mais uma sala que funciona como infantil III pela manhã e infantil IV a tarde.

No que se refere as características físicas, trata-se de um CEI de pequeno porte. Possui apenas três salas de atividades, todas com banheiro; uma cozinha, uma despensa de alimentos, uma sala de Coordenação, um refeitório, um almoxarifado, um pátio interno e uma área de serviços. Com exceção de duas salas, todos os espaços são bem reduzidos e não tem área externa para as crianças brincarem. A Instituição de Educação Infantil onde trabalha a professora Pitanga também está localizada no mesmo bairro em que a professora Amora trabalha. No ano de 2014, atendeu ao todo 154 crianças com faixa etária variando de um a cinco anos. Existiam oito turmas assim distribuídas: uma turma de Infantil I, duas turmas de Infantil II, duas turmas de Infantil III e de Infantil IV, sendo uma pela manhã, outra à tarde e outra turma do Infantil V no período da manhã.

A região onde este CEI está situado é uma área tanto residencial como comercial.

De acordo com a coordenadora do CEI, as famílias, em sua maioria, são compostas por pai, mãe e filhos. O nível de escolaridade varia entre o Ensino Fundamental e nível superior, não descartando casos de analfabetismo. A maioria das famílias reside no próprio bairro e possui um nível socioeconômico com características diversificadas. De acordo com a coordenadora pedagógica, a maioria também se

encontra numa situação econômica razoável, quando comparadas às famílias de outras creches da mesma Regional, com emprego fixo e renda familiar variando de 1 a 2 salários mínimos. Conforme ainda a coordenadora, outras crianças são oriundas de uma classe menos favorecida, possuem renda familiar de até um salário mínimo e empregos informais.

O prédio foi alugado pela prefeitura a partir de um convênio firmado com um Instituto filantrópico desde o ano de 2011. Sua estrutura física é ampla e muito agradável. Possui uma vasta área verde externa com escadarias, árvores e um corredor; um parque de areia com brinquedos e dois chuveirões; uma brinquedoteca na qual funciona também a sala de vídeo; uma sala de leitura confortável; um amplo banheiro; um pátio composto pela parte do refeitório e a parte para realização de atividades psicomotoras e eventos com a comunidade; uma sala de coordenação; uma sala de professores; seis salas de aula amplas sendo três com banheiros amplos; um refeitório para os funcionários; uma cozinha ampla e bem equipada; uma área de serviço com dependências e banheiro para os funcionários; um banheiro social para os professores e coordenação; um banheiro feminino e outro masculino para a comunidade; e um almoxarifado.

Após definirmos as instituições a serem pesquisadas, escolhemos os sujeitos da pesquisa. Os critérios estabelecidos para a escolha foram: ser graduada em Pedagogia, ser professora efetiva da rede pública municipal de Fortaleza e trabalhar com crianças em idade de creche e, ser indicada pela coordenação como referência na instituição.

Os três sujeitos estão dentro da faixa etária entre 30 a 35 anos de idade, possuem graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo concluído o curso nos anos de 2003, 2004 e 2007 respectivamente. Todas também já concluíram a pós-graduação e são especialistas em: Educação Infantil pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) desde 2012; Psicopedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) desde 2014, e em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2012. Todas foram aprovadas no concurso público para professor efetivo da rede municipal de Fortaleza no ano de 2010.

A professora Amora está no CEI desde 2010 e sempre assumiu a turma de Infantil III. Anteriormente, trabalhou cinco anos como professora da Educação Infantil na rede privada. No que se refere à formação continuada, Amora concluiu no ano de 2014, o curso de Altas Habilidades pelo Instituto de Educação do Ceará. Também participou da formação continuada oferecida pela rede municipal no decorrer do ano letivo de 2014, para o grupo docente da Educação Infantil.

A professora relatou não ter participado de nenhuma formação específica sobre as interações, mas acredita que a temática sempre é contemplada nos seminários e nas conversas porque “tudo é interação”. Quando perguntamos sobre as leituras realizadas sobre o tema, ela afirmou não ter lido livros específicos sobre o assunto, mas ressaltou Vigotski, como um dos teóricos estudados na Pedagogia que fala sobre as interações.

Amora destaca que apesar de receber orientações da prefeitura sobre o trabalho com as crianças, ela gosta de se aproximar e conversar com as famílias para conhecê-las mais de perto e apresentar a forma como desenvolve o seu trabalho.

A professora Tâmara está no CEI desde 2011 e sempre foi professora do Infantil III, mas devido a uma reorganização interna, em 2014 ficou com a turma do Infantil II. Neste mesmo ano, concluiu Especialização em Psicopedagogia e participou da formação continuada para professores de Educação Infantil da rede municipal. Ela reforça que o tema das interações esteve presente em dois encontros da formação.

Afirmou ter lido sobre as interações ainda na faculdade e atualmente nos “textos do livro que a gente recebe da prefeitura”. Se referindo ao documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil”, que foi publicado em 2011 pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A professora disse ainda que não ler nada além por falta de tempo.

Perguntamos se recebem orientações no CEI para trabalhar as interações, e ela disse que estas são contempladas durante a elaboração dos projetos que são organizados de forma coletiva. “Tudo a gente contempla as interações... é eles com a gente e eles com os pares”.

A professora Pitanga, foi lotada no CEI no ano de 2011, desde então trabalha com crianças do Infantil III. Anteriormente trabalhava numa Organização Não Governamental (ONG), com Educação Popular.

Em 2014, Pitanga também participou apenas da formação continuada promovida pela SME, da qual tece algumas considerações importantes se referindo a uma vivência realizada na formação sobre Artes,

[...] A forma como você trabalha algumas questões com os professores ela faz diferença. Por exemplo, você tem um princípio estético que a gente precisa abordar e você não tem uma vivência de arte. Então eu achei tão interessante, né? Você não fica só [...] você não tem que fazer só um trabalho de artes, sai muito do discurso. E a gente teve um momento lindo! Achei muito bacana aquele momento em que as pessoas puderam poxa, ousar e ver que aquilo não é tão difícil [...]. (Pitanga)

A professora ainda ressaltou a importância da SME ter oportunizado momentos de relatos de experiências exitosas por parte dos professores durante as formações, que aconteceram quinzenalmente durante o segundo semestre de 2014 para todos os professores regentes de Educação Infantil da rede municipal:

[...] Eu acho que tiveram contribuições que chegaram mais perto. Não que você tenha fórmulas para dar, porque às vezes eu também sinto isso que as professoras ficam: sim, mas aí o que é que eu faço? Como é que é? Tem a coisinha da receita, né? Mas, poxa como foi legal também você oportunizar que os professores eles pudessem dizer das suas práticas, de como fazem. Puxa, pensei nisso! (Pitanga)

A professora relatou não ter participado de nenhum encontro específico sobre a temática das interações, apenas abrangendo temas mais amplos. Já realizou leituras sobre interações, agora de forma específica tem lido mais as Diretrizes da Educação Infantil. “[...] Esse tem sido o foco principal de leitura até porque a gente precisa nessa nossa atuação ter como subsídio as Diretrizes. Então eu tenho olhado mais pra ele”. (Pitanga).

A docente mostrou-se bastante reflexiva em seus relatos e, quando indagada sobre as orientações recebidas para trabalhar as interações no CEI, respondeu fazendo uma crítica pertinente referente ao modelo de planejamento pedagógico oferecido pela rede, em que a maioria dos professores de CEI tem um dia

específico para planejar, individualmente, e lamentou não existir um momento coletivo entre eles:

Eu também já tenho outras questões para levantar a respeito disso. A gente não consegue conversar como grupo e eu acho que isso é muito ruim. Você não consegue ter um espaço de reflexão pedagógica. Você tem um professor só, eu sou solitária no meu planejamento. Obviamente que tem a “coordenadora” ali que vai e dar alguma contribuição, poxa! Mas como é diferente você ter um grupo de professores num espaço legitimado, porque quando isso acontece eu fico aqui o dia todo, porque eu moro longe. Então eu prefiro ficar aqui do que ter esse percurso de ir e voltar. Então acaba que nesse momento de almoço alguma coisa eu consigo trocar com outra professora que fica, de como é que fez o trabalho, como é que pode ser feito. É um espaço meu, mas aí eu sinto falta desse espaço garantido, valorizado, oportunizado pela instituição prefeitura que está querendo desenvolver uma educação legal, um trabalho legal.(Pitanga).

Conhecer o local de trabalho e o perfil profissional dos sujeitos dessa pesquisa é relevante para nos situarmos e entendermos suas concepções acerca do nosso objeto de estudo.

Os dados foram categorizados conforme os objetivos específicos. A análise está fundamentada na teoria sociointeracionista privilegiando a compreensão dos significados das falas dos sujeitos sobre a temática pesquisada, coerente com a natureza do referencial qualitativo.

No próximo item, apresentamos e analisamos os dados do estudo, observando os detalhes e inferindo informações, a partir das observações e das entrevistas realizadas.

## **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Neste item, analisamos e apresentamos os dados desta pesquisa. Para situar o leitor, relacionamos abaixo a questão motivadora desse estudo que consiste em saber qual o papel das interações professora-criança na Educação Infantil na perspectiva das professoras de creche? Elencamos também o objetivo geral: investigar as concepções das professoras acerca do papel das interações professora-criança na Educação Infantil. E os objetivos específicos que são: a) averiguar as concepções das professoras acerca da interação criança-professora, criança-criança; b) desnudar as concepções das professoras sobre o papel das interações na aprendizagem e no desenvolvimento da criança e c) identificar espaços e materiais disponíveis para as interações na Educação Infantil.

Para responder a questão de pesquisa, ao objetivo geral e aos objetivos específicos organizamos o instrumento de pesquisa em três macrocategorias: interação criança-professora, criança-criança; interações, aprendizagem e desenvolvimento, e espaços e materiais disponíveis.

### **4.1 Concepções e interações professora-criança, criança-criança**

Neste primeiro subitem deste capítulo apresentamos as concepções das professoras acerca de criança, infância e Educação Infantil. Compreendemos que o entendimento que temos acerca da criança, da infância e da Educação Infantil determina a prática cotidiana das professoras com as crianças nas instituições de Educação Infantil. Desse modo, apresentamos de acordo com as entrevistadas suas concepções acerca desses termos.

Acerca das concepções sobre criança, a professora Amora destacou que a criança é “um ser em construção”. A professora Pitanga entende que a “criança é um ser em desenvolvimento. Então eu penso que ela é um sujeito que tem vontades, tem gosto, tem sentimentos”.

Destacamos a fala da professora Pitanga que revela uma concepção de criança que coincide com a nova compreensão desse sujeito pela Psicologia e

Sociologia da Infância como sujeito competente, capaz, pensante, questionador e aberto a inúmeras possibilidades de aprendizagem no seu contexto de inserção. (SARMENTO, 2008).

Outro aspecto que percebemos na fala dessa professora diz respeito a sua acolhida e sensibilidade às demandas das crianças que se revela no trecho seguinte: “[...] a gente não sabe como vai continuar conduzindo porque eles vão trazendo outras coisas e é muito rico”.

Em decorrência da compreensão de criança como sujeito de direito, produtor de cultura, conforme Kramer (1998), e os estudos sobre a escuta da criança é que a reconhece como sujeito que fala, que tem algo a dizer sobre as suas vivências, a prática pedagógica, partindo dessas premissas orienta a escuta da criança no sentido de entender suas necessidades e desejos no planejamento da prática pedagógica do cotidiano das instituições de Educação Infantil. (CRUZ, 2008).

A professora Tâmara parece entender essas demandas atuais do atendimento às crianças da Educação Infantil, pois se mostra sensível as suas necessidades. Revela em sua fala que escuta as crianças, que as concebe como seres pensantes, que são capazes de fazer escolhas, que expressam gostos, sentimentos, opções diante da vida e do mundo que as cercam. Ela expressa uma ideia positiva sobre as crianças, se encanta e se surpreende todos os dias no convívio e na interação com elas. Participa da aventura da construção do conhecimento, acolhe e se alegra com a aprendizagem e as descobertas que as crianças vão fazendo ao longo do ano:

Criança é assim um mundo de possibilidades. A gente chega com um assunto ou com uma ideia ou com um objeto. A gente nem sabe pra onde aquilo vai porque é um mundo de possibilidades. A gente não sabe como é que a gente vai continuar conduzindo, vamos supor na roda de conversa, a gente não sabe como vai continuar conduzindo porque eles vão trazendo outras coisas e é muito rico. Eu acho que é isso, a gente tem que estar disposta a tudo com eles. Por que além deles são maravilhosos dessa idade e o desenvolvimento é muito rápido, o pensamento deles é muito rápido e a gente se surpreende muito. Agora no final do ano, [...] a gente ver, pra mim é o melhor quando chega essa fase porque a gente ver tudo que eles se desenvolveram no decorrer do ano. A gente lembra como eles chegaram e como eles estão agora. Todo dia a gente se surpreende com eles. (Tâmara).

A ideia de infância é uma construção social e a vivência dessa etapa da vida varia de cultura para cultura. (Sarmiento, 2008). Desta forma, entendemos que existem

vários tipos de infância. Podemos citar como exemplo a infância da cultura indígena, na qual as crianças usam pouca roupa, pintam o corpo e desde cedo já participam da caça e da coleta trabalhando com seus familiares. A infância da criança da cidade grande e a infância da criança do campo também são distintas, na primeira as crianças moram em prédios, casas com espaços limitados ou ainda em mansões fechadas em bairros populares, geralmente têm o hábito de assistir televisão e fazer uso de computadores com internet, vídeo game. As crianças do campo têm outras experiências, possuem espaços amplos para brincar, podem explorar o meio ambiente, subir em árvores, tomar banho de açude, andar a cavalo. Muito embora algumas também já tenham acesso aos recursos midiáticos, as brincadeiras se diferenciam e as crianças têm mais liberdade e movimento.

A respeito das concepções de infância as entrevistadas esboçaram o que se segue:

[...] Hoje é bem diferente da nossa época de infância, de criança. Eu acho que criança... hoje tem direito demais. Por isso que eu digo que é meio complicado. Porque hoje a infância tem muita vez e tem muita voz... e é a criança que manda. E eu acho isso um problema. Na minha época de criança, o que o pai dizia era lei. Hoje há uma inversão de valores. O que a criança diz é lei. Isso é o que eu acho ruim. Essa questão de poder ter direito, de poder ter explicações, porque muitas vezes nós não tínhamos. Hoje existe essa consciência, de que você diz um “não” para a criança, mas você está explicando o porquê ...falar sobre a infância hoje, sem falar sobre limite, sem falar sobre família. [...] Infância é o momento de descoberta que a criança vai aprendendo valores. (Amora).

É uma fase do desenvolvimento que a criança está formando a personalidade. [...] Tem que ter direito de lazer, de esporte, de família, de amigos. (Tâmara).

É uma fase da vida. Uma fase que tem aí um recorte cronológico do tempo de vida, mas é essa fase que eu penso que a gente aprende mais, se diverte mais. É um momento de muito aprendizado. (Pitanga).

A professora Amora recorda em sua fala o processo de construção e evolução da concepção de criança e de infância. Revela que “no seu tempo de infância” a criança não tinha tantos direitos como tem hoje. Lamenta que as crianças tenham tantos direitos e que os adultos já não tenham tanto poder sobre elas.

A Sociologia e a Psicologia da infância compreendem a infância como uma construção histórica. O modo de viver a infância, de ser criança é relativo a cada cultura, a classe social, a gênero, dentre outros fatores que influenciam o modo de ser e de viver dos agrupamentos sociais.



As professoras Tâmara e Pitanga concordam que a infância é uma etapa da vida na qual ocorre muito aprendizado e desenvolvimento.

Nas palavras de Sarmiento:

As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em via de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças ainda são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos - nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (SARMENTO, 2008, p. 20).

É importante destacarmos que a criança é um sujeito de direito. Ela é cidadã hoje. Um sujeito que tem voz, capacidade de avaliar o mundo que a cerca. Na condição de sujeito de direito, as crianças precisam ser consideradas em seus contextos de interação, com todas as suas potencialidades e individualidades.

A concepção das professoras entrevistadas acerca da Educação Infantil coincide com o que está expresso na LDBEN 9394/96 em seu art. 29 que determina que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica que tem como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em todos os aspectos. As professoras expressaram suas concepções nos seguintes termos:

[...] Eu penso que a Educação Infantil é uma etapa de aprendizagem, onde tudo que elas trouxeram da família, elas vão ensinar para as outras crianças que estão lá, e elencado a isso, aos valores que trazem pessoais, a gente vai trabalhar com as aprendizagens curriculares. (Amora).

Ah, a Educação Infantil é maravilhosa porque é o começo de tudo, né? É o começo, é onde eles chegam. É a primeira vez que eles vão interagir com outras pessoas que não a família, vão ter outros adultos que são as professoras, outras crianças da idade deles que tem interesses parecidos, eles vão aprender a se socializar, a ceder, a negociar. Então assim, Educação Infantil tem tudo né? Pra gente trabalhar psicomotricidade, o encantamento já pela leitura e pela escrita que a gente já começa desde o começo. (Tâmara).

Educação Infantil é a primeira etapa de ensino da infância que abarca aí uma parte da infância porque a outra parte já entra para o fundamental. Mas a Educação Infantil é esse espaço, esse tempo em que a escola vai favorecer, vai potencializar o desenvolvimento das crianças. Aí você pode pensar em todos os aspectos: motor, emocional, afetivo. (Pitanga).

Na fala das três professoras é comum o encantamento pela Educação Infantil. As crianças vão conhecer novas pessoas, compartilhar as suas experiências e, no convívio com o outro e com o grupo, vão começar a perceber a necessidade de respeitar o espaço do outro para também poder ser respeitado. A creche irá favorecer a socialização das crianças e nessas interações com o meio e com o outro as crianças irão começar a compreender as noções de mundo.

Entendemos que as concepções de infância, criança e Educação Infantil, de certo modo, determinam a maneira como tratamos as crianças e, por conseguinte, como planejamos e vivenciamos o cotidiano nas instituições de Educação Infantil.

Desse modo, apresentamos e analisamos a seguir trechos das falas das entrevistadas sobre o modo como elas organizam o cotidiano nas creches nas quais trabalham e como interagem, educam e cuidam das crianças. Destacamos, portanto, algumas das atividades que foram mais contempladas nas falas das professoras. Isso não significa que a rotina diária da creche se limita a elas. A Secretaria Municipal de Educação em consonância com as DCNEI, Brasil (2009), estabelece que a rotina da Educação Infantil seja estruturada com “os tempos que não podem faltar”: tempo de chegada, tempo de roda de conversa, tempo de roda de história, tempo de construção de conhecimento de si e do mundo, tempo do parque, tempo da alimentação e higiene, tempo da saída.

A rotina da Educação Infantil é estruturada pelos tempos que não podem faltar, que organizam e integram as experiências educacionais, imprescindíveis nessa etapa, considerando as necessidades e interesses das crianças. Com isso, a rotina deve garantir experiências de oralidade, de ouvir e ler histórias, de cuidado consigo mesmo e com o meio ambiente, de conhecimento de si e do mundo, tendo as brincadeiras e as interações como eixos norteadores das práticas pedagógicas, [...]. (FORTALEZA, 2015, p.24).

Percebemos que as três professoras Amora, Tâmara e Pitanga compreendem que a vida, as relações são tecidas de interações. Elegem, sobretudo, a Roda de Conversa como um momento privilegiado de interação entre as crianças e entre as crianças e a professora por meio de atividades diversas, mas sobretudo, a conversa livre sobre as experiências imediatas das crianças. Ressaltam, contudo, que as interações acontecem em todos os momentos da rotina. Vejamos na fala das entrevistas:

Eu acho que roda de conversa, é o grande boom. Por que é nos momentos que você no iníciozinho logo, onde a gente está conversando. Aquele momento eu acho essencial. Por que é o momento em que eles chegam de casa plenos. Plenos de novidades, pleno de coisas, pleno de temáticas. Onde eles tem aquele prazer de tá falando uma novidade, que trouxeram, que viram, que ouviram[...] (Amora).

Na roda de conversa abrir mesmo pra elas poderem se expressar, elas poder falar. Esperar né? Porque às vezes a gente vem com a rotina aí ah, mas eu tenho que fazer isso, mas eles estão falando muito, mas proporcionar momentos de fala espontânea, deles propor a atividade. (Tâmara).

Às vezes você chega na rodinha - está ali o plano, né? – mais aí alguém diz: ah, tia eu me machuquei, aí o outro já tem um outro dodói para falar, aí pronto a conversa é sobre os dodóis. Quem já se machucou? Aí eles vão contando as suas vivências, os seus relatos pessoais daquele assunto que surge. Daí o meu plano já foi, da rodinha. (Pitanga).

A Roda é um espaço onde as crianças frequentemente estão contando as novidades, expressando opiniões e argumentos sobre as experiências apresentadas pelos colegas. As professoras deixam claro que no momento da roda as crianças direcionam a conversa de acordo com os seus interesses, tornando o planejamento bem flexível.

Concordamos com Bombassaro (2010, p. 34), ao afirmar que:

[...] quando a criança se encontra com o adulto na Roda pode construir uma cumplicidade pelos jogos de olhares e significados comuns que juntos compartilham e pelo engajamento das crianças na conversa quando estas percebem que tem quem as escute e preste atenção no que estão dizendo.

Outro aspecto fundamental destacado pelas docentes diz respeito ao trabalho com a pedagogia de projetos de aprendizagem. Os projetos de aprendizagem têm uma importância no cotidiano da Educação Infantil porque possibilitam a organização das práticas pedagógicas, de rotinas de aprendizagens que contemple os interesses e curiosidades das crianças pequenas. A leitura das falas das professoras, sobre esse aspecto, mais especificamente, das falas de Amora e Pitanga, nos revelou que os projetos de aprendizagem favorecem a escuta, a interação e a aprendizagem das crianças com os seus pares e delas com os adultos. A entrevistada Pitanga relatou sua experiência com as crianças e demonstrou sensibilidade na escuta e na condução da rotina baseada nos interesses, curiosidades e necessidades de aprendizagens de seu agrupamento de crianças. Vejamos em seus relatos:

Esse ano, especificamente, a instituição teve dois projetos, que foi comunitário. Que foi de adaptação, e o das festas juninas que foi viajando pelo nordeste. A minha sala teve dois projetos. No primeiro semestre, onde eu trabalhei basicamente o inciso 4, que foi a questão das cores, formas e texturas. E o segundo semestre que eu trabalhei praticamente o inciso 10, que foi a questão dos insetos, preservação e meio ambiente. O do primeiro semestre foi muito a questão mesmo da necessidade, entendeu? Minha. Na questão das cores, das formas [...]. Só que em maio, já estavam finalizando, surgiu o projeto desse semestre, que a gente está trabalhando agora, que é o Brincando no Reino da Insetolândia, onde entrou em uma semana, o gafanhoto na sala, e eu acho que umas duas semanas depois um Louva-Deus. O que eu planejei nesses dois dias, acabou-se. Porque, por mais que eles tivessem um certo medo, mas eles ficaram vendo... Ih, um gafanhoto, Ih, não sei o quê, um Louva-Deus [...]. (Amora).

Aí alguém vai ali para área verde e se interessa muito pelas formigas, isso aconteceu comigo esse ano, o menino não queria saber de nada só queria saber das formigas e levou todo mundo junto. Ah, então pronto vamos ver as formigas. Aí eu fiquei pensando, né? Poxa eu podia aproveitar isso. Sempre acontece assim, né? Eles fazem alguma provocação e eu procuro contemplar. Mas também tem o meu olhar, né de professor que tô ali. Aí eu trago também alguma coisa que eu acho interessante. (Pitanga).

Observamos que nas instituições pesquisadas, acontecem projetos coletivos idealizados pela instituição/professora, como também aqueles que partem dos interesses das crianças como foi exemplificado nas falas acima. As crianças, geralmente, mostram-se muito curiosas para compreender o funcionamento da natureza e o modo de vida dos seres vivos. São a partir dessas curiosidades e motivações que surgem os projetos.

Os dois tipos de projetos, citados nas entrevistas, que são desenvolvidos nos CEI's são contemplados em algumas das dimensões citadas por Barbosa (2010, p. 33), no que se refere ao trabalho com projetos: “os projetos organizados pela escola para serem realizados com as famílias, as crianças e os professores; o projeto político-pedagógico da escola; os projetos organizados pelos professores para serem trabalhados com as crianças e as famílias; e também os projetos propostos pelas próprias crianças”.

Ainda conforme a autora,

[...] através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens,

a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com crianças e não para crianças. (BARBOSA, 2010, p. 34).

O trabalho com a Literatura Infantil, mediante a contação de histórias mereceu destaque na prática pedagógica como propiciadora de interações. As professoras Amora e Pitanga também referenciam em suas falas a contação de história como estratégia de interação. Esta percepção é corroborada por Silva (2006, p. 153), quando ressalta em sua dissertação de mestrado o papel da “Literatura Infantil como agente de socialização, de interação das crianças entre si e dessas com a professora”.

Em relação à criança: eu gosto muito de trabalhar com contação de história. Então, mesmo diante dos projetos que a gente faz, eu gosto muito de trabalhar com dramatização, muitas músicas, muitas histórias, muito teatro, e sempre observando, se eu vejo que aquela criança é mais tímida, procuro trazer. Se eu vejo que aquela criança conversa demais, boto ela mais próxima daquela que é mais tímida, para que elas possam estar aprendendo. (Amora).

[...] Então esse espaço da roda de conversa eu acho que é um espaço de interação, as Contações de histórias também acabam sendo né? Porque você conta a história aí daí a pouco alguém faz o comentário de um personagem então a gente aproveita e daquilo vai fazendo uma conversa [...]. (Pitanga).

A entrevistada Amora aproveita a parte lúdica da contação de histórias para envolver as crianças em dramatizações, teatro e música. Essa prática de linguagem favorece muitas aprendizagens para as crianças. A ampliação do vocabulário, a capacidade de organizar o pensamento, negociar o sentido da história com os pares. A repetição da mesma história por meio de metodologias diversas favorece a apropriação do conteúdo, do sentido das histórias, a identificação com as personagens e a interação entre as crianças. Possibilita, ainda que a professora realize observações e intervenções de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Pitanga afirma que por meio das histórias as crianças sentem-se instigadas a conversar sobre as personagens e os acontecimentos relatados. Nas palavras de Silva (2006),

Desse modo evidenciamos a importância do trabalho com a Literatura Infantil, sobretudo como propulsora de socialização e, além dessas aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, nas relações sociais, essa capacidade de atenção, de escuta e de negociação dos pontos de vistas, propiciadas pelo intercâmbio com o texto literário, a mediação da professora e a interação com os pares, favorece, também, a reelaboração das diferenças e dos conflitos entre os pares em situações diversas. (SILVA, 2006, p. 154).

Outra ação comum no cotidiano das creches é a brincadeira no parque. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil 2015, da rede municipal de Fortaleza,

O tempo do **parque** deve ser pensado como um momento de brincadeira livre, na rotina diária, sendo permitido às crianças escolher a brincadeira, o parceiro, o enredo, como também, dirigir e controlar sua atividade. Assim, ele é compreendido para além do uso do espaço com equipamentos lúdicos, é a oportunidade de brincar livremente, seja na sala de atividades, no pátio, na área verde, entre outros espaços. O papel do professor deve ser o de propor espaços estruturados (os cantinhos), oferecer brinquedos e materiais diversificados, além de tempo cronológico suficiente para o desenvolvimento das brincadeiras pelas crianças. (FORTALEZA, 2015, p.26).

Destacamos a empolgação das professoras Amora, Tâmara e Pitanga quando foram desafiadas a falar sobre as brincadeiras no parque. As três professoras deixaram transparecer que nos momentos de brincadeiras livres as crianças trazem a tona os conhecimentos já construídos e costumam utilizá-los para contextualizar as suas falas ou exemplificar alguma situação vivenciada por elas anteriormente. É nesse movimento, nessa interação com o meio e com o outro que as aprendizagens vão se consolidando. Vejamos:

E o parque, eu acho muito interessante. Eles chegam ávidos para explorar tudo. Os primeiros 10 minutos é pegar, é correr, é subir e descer... quando eles já conseguiram mais ou menos explorar, eles sentam e vão brincar de areia. É nesse momento da areia que a gente percebe muitas coisas. Que a gente chega junto e não fica só olhando, a gente chega junto, conversa, eles vêm e conversam, traz uma comida [...] (Amora).

Eu acho que todo momento a gente está em interação com eles, mesmo que eles estejam numa brincadeira livre lá no parquinho aí eles lhes convidam para brincar. Que a gente brinca de esconde-esconde, eles estão brincando, aí: tia eu vou contar! Aí eles encostam na minha perna e vai contar. (Tâmara).

Aqui eles passeiam, tem os brinquedos ali, aqui ficam observando os pássaros, as árvores, acham bichinhos. Tem aquela rampinha ali do lado que eles sobem e descem. Eu tenho mais medo das escadarias, apesar de achar que é legal, né? Mas eu fico com muito medo das escadarias porque eu acho perigoso para eles. O espaço do parquinho, a brincadeira com areia. Muito, muito bom". (Pitanga).

A professora Pitanga também relatou sua angústia pelo fato de no espaço utilizado para as brincadeiras das crianças haver uma escadaria, pois teme acontecer algo que comprometa a integridade física delas. Apesar de no dia a dia estarmos propensos a quedas, esbarros e tropeços, é importante que as crianças tenham acesso a espaços amplos que permitam realizar movimentos corporais amplos como correr, pular, saltar, escalar etc., de forma que possam explorar o ambiente e favorecer o seu desenvolvimento de modo seguro. Para isso é necessário planejar e organizar o ambiente buscando atender as necessidades das crianças de movimento e segurança.

Segundo Carvalho (1998, p. 150), “[...] Tudo isso auxilia a criança a fazer movimentos coordenados, a experimentar seu corpo no espaço e a conhecer o espaço através do seu corpo. Daí a importância de os ambientes oferecerem espaços mais vazios e seguros para esses momentos”.

Outro elemento propiciador das interações e está presente no cotidiano da Educação Infantil é a música. Ela geralmente aparece durante as rodas de conversas, brincadeiras ou mesmo durante as Contações de histórias. Quem nunca cantou “a canção que a ‘Chapeuzinho Vermelho’ canta ao ir para a casa da vovó, ou os sete anões, ao voltarem da mina para casa?”. (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 143).

A professora Pitanga exemplifica em sua fala um tipo de jogo realizado com trechos de músicas, onde rapidamente consegue envolver e desafiar as crianças a continuar cantando. No dia a dia da creche é comum aparecer cantigas, parlendas e canções do folclore brasileiro que incentivam as crianças a gesticular, dançar ou fazer movimentos relacionados à música.

Uma das entrevistadas relatou que,

As interações professora-criança o que vem de mais claro pra mim. Numa roda de conversa: vamos contar histórias? Vamos cantar? Aí eu gosto muito de fazer assim: eu canto um pedaço da música - eu sou uma péssima cantora, mas (risos) na Educação Infantil a gente precisa fazer esse esforço – aí eu canto um pedaço da música e eles cantam outro, eu canto um pedaço da música e é tão legal porque eu vejo que eles ficam felizes que eles acertam né os pedaços das músicas [...]. (Pitanga).

Ortiz; Carvalho (2012, p. 142), afirmam que “[...] a música é objeto de mediação entre as pessoas, favorecendo interações e reciprocidades, e mesmo diálogos musicais quando ao invés de falar cantamos [...]”.

Portanto, percebemos o quanto a musicalização é uma estratégia que proporciona ricas oportunidades de aprendizagem, a partir delas pode-se trabalhar vários conhecimentos, proporcionando às crianças momentos lúdicos e experiências prazerosas.

## **4.2 Interações, aprendizagem e desenvolvimento**

A leitura do relato das professoras, sobre a rotina cotidiana da creche, revela o que elas pensam acerca da criança, como as percebem, o que esperam delas, a formação específica ou não sobre educar e cuidar de crianças pequenas. Desnuda também o planejamento, as intenções das ações realizadas, os conceitos acerca do papel das interações na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

A professora Tâmara nos remete a concepção de Vigotski que afirma que aprendizagem é promotora de desenvolvimento. A partir de uma situação criada pelo interesse da turma, festa de aniversário, a professora foi se envolvendo e ajudando as crianças a organizar o evento de forma que percebessem os elementos necessários de uma festa. Esta mediação ajuda a ampliar os conhecimentos das crianças e a desenvolver a percepção de que existe um conjunto de ações necessárias que antecedem o momento da festa. Como uma das funções da Educação Infantil é proporcionar as crianças a entenderem como funciona o mundo ao seu redor, partindo de uma brincadeira, as crianças vão ampliando os conhecimentos que possuem e sistematizando outros.

Destacamos a seguir alguns trechos das falas das entrevistadas que ilustram o que estamos apresentando:

[...] porque no tempo de parque, às vezes, eu coloco brincadeiras livres e deixo eles bem a vontade e fico só observando. E às vezes não, eu planejo mesmo um circuito de obstáculos, um canto da fantasia, aí eu proponho os personagens ou a gente dispõe os brinquedos e eles mesmo vão lá e fazem bolo, fazem. Eles brincam tanto essa minha turma de aniversário, de fazer bolo que eu fiz o aniversário da boneca. Eles fazem muito tanto o aniversário da boneca ou de um colega. Aí eles fazem a panela do bolo, botam uma coisa em cima e vira o bolo. Algumas coisas eu interagi e aumentei, tipo o refrigerante eles fazem o suco põem a vela. Então assim, tem todo o momento. Aí por conta disso, desde o projeto da criança de outubro eu fiz o aniversário da boneca. A gente (enfeitou?) a boneca, fizemos os convites, trouxe o bolo, aí



teve o aniversário mesmo, as fotos pra boneca. Por que foi uma coisa que partiu deles. (Tâmara).

Eu acho que é a própria brincadeira. Eu penso que os momentos precisam considerar isso. O bem estar das crianças, o interesse delas, às vezes, é difícil, porque... “Massa, isso aqui eles vão adorar. E os meninos não estão nem aí. Não gostam né”. Também tem isso, o nosso trabalho tem um pouco da frustração que é inerente...você tem a ilusão de que vai agradar a todo mundo e nem sempre é assim. E a gente precisa também aprender a lidar com isso. Não deu certo, não deu. Vamos pra frente. (Pitanga).

Percebemos nas falas das professoras Amora e Pitanga, que foram citadas acima, a preocupação em planejar atividades que contemplem o interesse das crianças. O que nos faz acreditar que elas observam e escutam as manifestações dos seus agrupamentos infantis. A partir da brincadeira a professora vai criando desafios, realizando mediações a fim de que as crianças se apropriem de regras próprias do mundo adulto e compreendam como funcionam as coisas. Estas experiências promovem aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Em outras palavras:

Tomando como base a teoria vigotskiana de desenvolvimento, podemos pensar que uma atividade desafiadora para as crianças não é aquela que está circunscrita a uma fase de desenvolvimento, faixa etária ou condição, ou seja, de sua zona real de desenvolvimento, mas sim em uma zona “próxima” de desenvolvimento. São atividades que oferecem às crianças problemas que não sejam nem tão fáceis que elas não tenham nada mais a aprender e nem tão difíceis que não tenham condições de resolvê-los por meio de seus recursos ou com ajuda de um parceiro um pouco mais experiente. (OLIVEIRA, 2012, p.64).

Pitanga reforça que apesar do esforço para planejar atividades interessantes, nem sempre estas agradam as crianças. Daí, ressaltamos a necessidade de a professora ter sensibilidade para ouvir a criança e perceber o que não está dando certo, bem como saber administrar os imprevistos e adaptar a atividade que fora planejada ou substituí-la de forma a despertar e atender o desejo das crianças.

A organização de um planejamento pedagógico centrado na criança, em suas necessidades e interesses, requer a criação de procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças. Esses procedimentos orientarão o olhar dos professores e professoras sobre o seu próprio trabalho e sobre o modo como as crianças estão se beneficiando ou não das intervenções planejadas. (MICARELLO, 2010, p.3).

De acordo com o inciso I do art. 31 da LDBEN 9394/96, a avaliação na Educação Infantil se dará a partir do acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem fins de promoção mesmo para o Ensino Fundamental. Ressaltamos que o acompanhamento tem que ser feito de forma sistemática e contínua. A professora precisa ter o olhar e a escuta atenta, para conseguir observar as manifestações, necessidade e interesses das crianças. Estas observações devem ser registradas e refletidas pela professora e servir de subsídios para os planejamentos posteriores. Vale ressaltar que a avaliação deve ter uma intencionalidade e os resultados devem (re)orientar a prática pedagógica da professora.

A respeito da rotina, compreendemos que é a forma como o educador se organiza a partir do tempo e do espaço previsto para cada ação. Para Barbosa (2006, p. 35), “Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições”. Vejamos como a professora Amora descreve a organização da rotina da sua turma de Infantil III:

Geralmente, quando eles estão chegando, um dia eu acolho com livros, outro dia com massinha, revista, algum jogo, às vezes com música que eles dançam. Tem o parque, quando eles retornam a gente vai pra assepsia, relaxamento com água... e aí, a gente trabalha na sequência as atividades de conhecimento de si e do mundo, mais pedagógicas, com os projetos que estão sendo organizados. Depois, um dia, um jogo pedagógico, no outro dia é um DVD, outro dia a brinquedoteca, outro dia é a fantasia. Ai os momentos de higiene, a alimentação e a saída...que também, um dia é um jogo, um dia é a massinha, e tem as histórias também, momento de história (na própria sala). E ai deu 11h e eles vão pra fora ficar com a plantonista. (Amora).

O relato de Amora aponta para uma prática pedagógica pautada no cuidar e no educar. Percebemos a diversidade de atividades propostas ao longo do dia, envolvendo momentos livres e direcionados pela professora. Como atividades livres, exemplificamos a acolhida das crianças com música, massinha, livros, jogos, DVDs, que nos indica serem propostas abertas que consideram a movimentação de entrada e saída das crianças e por isso não têm começo, meio e fim. Os materiais ficam disponíveis e conforme as crianças vão chegando, elas brincam livremente, enquanto a professora acolhe as demais. Esse tipo de proposta não oferece perdas às crianças,

pelo contrário, a intenção é motivá-las a se sentirem parte integrante do grupo e escolher com quem e como gostariam de participar a partir do tema definido para o dia.

Compreendemos que esse tipo de acolhida favorece a interação criança-criança ao proporcionar envolvimento e diminuir o tempo de espera até que todas as crianças cheguem e a professora possa dar início as atividades planejadas para o dia.

Chamamos de atividades mais fechadas, aquelas que precisam de orientação e acompanhamento mais direcionado da professora. Citamos como exemplo, as atividades relacionadas aos projetos de aprendizagem e as de conhecimento de si e do mundo.

Vejamos os relatos da professora Amora sobre as aprendizagens consolidadas pelas crianças a partir da realização de um projeto de aprendizagem que partiu do interesse delas:

Ai, o que acontece: como a gente estava trabalhando a questão das cores, a gente começou a trabalhar com as misturas com verde de certa forma, para o projeto que estava foi muito bom... porque estavam o período das misturas, e eles estavam misturando, e como é que chega o verde, enfim, tocando varias coisas. E eles ficavam muito animados em conhecer insetos. E eu me lembro que nesse dia eu fiz uma lista com eles. “Ah, gafanhoto é um inseto? É.”. “Que inseto vocês conhecem?”. Alguns nem eram insetos, mas eu coloquei, como a minhoca, como a aranha, que eu coloquei que a gente trabalhou. Então, assim, o do segundo semestre foi por conta da incidência desse gafanhoto, desse Louva-Deus que entrou na sala...eles deram nome para o gafanhoto...era gafanhoto Homem-Aranha... Guilherme Gafanhoto Homem-aranha...foi uma votação e eles decidiram o nome completo: Guilherme Gafanhoto Homem-aranha.

Como eu fiz essa lista com eles, dos insetos que eles queriam estudar, foi mais ou menos, 8 a 10 insetos, incluindo a aranha e minhoca, que pra eles ficou certo que eram insetos, eu vou dizer que não!Partindo disso, a gente separou os insetos que eles queriam estudar, que eles mostraram interesse e ao longo do projeto, a gente acabou incluindo um pouco mais. Eles escolheram borboleta, abelha, formiga, aranha, barata, minhoca e por conta da necessidade atual, a gente incluiu piolho, moscas e mosquito da dengue. Essas inclusões a gente fez agora no final. Era pra ter terminado em outubro, mas por conta dessas inclusões, ate mesmo da necessidade do local em que eles vivem, do canal, a gente fez essas inclusões e está terminando agora, no final... na semana que vem com a caminhada da dengue.

Com essa questão do gafanhoto: “Tia, como é que ele apareceu aqui? Ele mora aonde?” “Como é tia, ele nasceu como?”. E eu fui conversando, fui perguntando, falando... “Ele como o quê?”. “Por que ele é verde?”. “Tem outras cores? Como é?”. Então, a partir dessa conversa que a gente teve com esse gafanhoto, eu fui observando o que eles queriam, e a gente foi montando. Era eu que fazia. É até algo, que se eu vir a repetir esse projeto em outro ano, será algo não só de seis meses, será de um ano. Porque foi muito bom, muito

intenso, mas foi moto rápido. Você pensa assim: ah, seis meses é muita coisa, mas como a gente estudou muita coisa, aprendeu muita coisa, mas poderia ter aprendido mais. Então, eles queriam saber como a borboleta nascia...então eu fui pesquisar, eu trouxe muitos vídeos pra eles, gravurase assim, eu achei muito legal duas situações de uma determinada criança que, quando a gente tava falando...viu borboleta, viu abelha, formigae quando chegou no mosquito da dengue, que eu mostrava sempre o ciclo de reprodução de todos, o habitat, tudo... “Valha, tia, é a mesma coisa da borboleta? Porque é a mesma coisa da borboleta?” Porque tem ovo, porque tem larva, porque tem polpa, e ele fica grande.

Não, a gente está chegando, é que tá finalizando agora. Mas eu achei muito interessante, porque assim, foi do nada: “Poxa, tia, é a mesma coisa? Todos eles têm isso?” Eu achei muito divertido, muito legal. (Amora).

O relato da professora Amora nos mostra os diálogos estabelecidos entre a professora e as crianças, bem como a empolgação e curiosidade das crianças para conhecer sobre a vida dos insetos. O estudo teve origem a partir da visita inesperada de um gafanhoto à sala de atividades. Motivo suficiente para começar as especulações sobre a sua origem e modo de vida pelas crianças. A professora, sabiamente, acolheu as motivações das crianças e foi registrando os questionamentos e as hipóteses das crianças sobre os insetos, para posteriormente buscar informações e confrontar as ideias.

A professora mostrou-se receptiva aos anseios das crianças, acolhendo e valorizando as hipóteses levantadas mesmo quando as crianças incluíram a minhoca e a aranha como um tipo de inseto. Esta postura é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois favorece que as crianças sintam-se aceitas e estabeleçam uma relação de confiança e segurança com a professora.

O estabelecimento de vínculos entre a criança, o professor, os colegas e os objetos de conhecimento é possibilitado ou dificultado pelo afeto, que suscita motivos para a ação. A motivação para aprender surge à medida que a criança busca dominar algo como meio de satisfazer certas necessidades. Ser colocada em um ambiente que não lhe desperte medo, mas a incentive a explorá-lo, ter sua atenção dirigida a aspectos significativos para si mesma são elementos que ampliam o sucesso da criança na grande aventura do conhecimento.” (OLIVEIRA, 2010, p. 143-144).

Outro aspecto que destacamos na fala da Amora foi à relação que as crianças conseguiram estabelecer sobre o ciclo reprodutivo dos insetos, de forma mais específica entre o ciclo reprodutivo do mosquito da Dengue e da borboleta. Neste

processo, elas foram capazes de observar os fatos e organizar o pensamento de forma que pudesse argumentar sobre os conhecimentos construídos.

A professora Tâmara também relatou sobre a rotina diária. Na acolhida, assim como a professora Amora, ela disponibiliza os objetos diferenciados, a cada dia da semana, para que as crianças possam ficar entretidas e ela possa recepcionar quem está chegando sem gerar tempo de espera para as crianças que chegaram primeiro. Proposta semelhante é realizada também na saída.

As atividades de construção do conhecimento de si e do mundo, nos mostra a preocupação da professora em contemplar e ampliar experiências que são específicas da Educação Infantil. Vejamos a fala da professora:

É corrida porque são muitas atividades e tem dia que a gente quer fazer muitas coisas e eles saem cinco vezes para o refeitório, tem os dois banhos, tem o horário. Então, mas assim, chegam tem a organização das roupinhas, dos pertences tudo nos seus cantos. Então a gente já recebe eles com uma coisinha, mas uma coisas simples tipo o aramado, tipo o jogo de encaixe, a gente põe tipo os livros, encarte, revista, a massinha de modelar. Agora no final do ano que eles estão mais independentes, mais a gente dá giz de cera e papel pra desenhar ou mesmo um DVD musical porque filme vai quebrar, já estão mais concentrados e gostam. Se for a gente tiver trabalhando um projeto e tiver, agora a gente estava trabalhando com Vinicius de Moraes, então vários dias a gente começou com Vinicius de Moraes. Aí depois a gente vem pro refeitório para o desjejum, depois a gente vai pra roda de conversa, depois já vai para o parque, almoça, dorme, acorda, aí geralmente a atividade de Conhecimento de Si e do Mundo se não couber no horário da manhã eu deixo para a tarde porque a tarde acaba sendo um pouco mais longa e se for uma atividade que requeira mais tempo fica para tarde. Aí o banho, o jantar e o horário da saída que também é uma atividade bem alternativa. Pode ser várias imagens, a gente dar umas cartinhas que eles gostam, eles vão identificando e fazendo a leitura de imagens. Eles vão acertando e a gente vai pregando. (Tâmara).

Sabemos que na Educação Infantil, os conflitos são frequentes entre as crianças, pois como elas são levadas pela emoção, geralmente, são impulsionadas a resolver os problemas usando a força física. As entrevistadas relataram que as situações de conflitos que surgem na creche são sempre dialogadas com as crianças. Todas afirmaram que buscam resolver os problemas por meio do diálogo.

Olha, geralmente quando eu tô separando uma briga...porque tem situações que a gente conversa e se resolve. E tem situações que a gente precisa separar mesmo, apartar de verdade. Mas, geralmente quando ocorre algum machucado, alguma coisa, e peço para que aquela criança que bateu vá cuidar do outro. Não só aquela questão do pedir desculpas, o beijar, mas "vá cuidar".

Se é pra passar um gelo...vamos lá, ele passa. Ficou roxo, vamos fazer uma massagem... que ele faça. E eu observei que depois que eu comecei a ter esse tipo de prática... não vou dizer pra você que diminuiu a incidência, mas a consciência é maior. Porque que não é só o pedir desculpas, não. Porque, daqui a 5 minutos, pedindo desculpas ou não, eles já esqueceram. E não é só aquela coisa: bateu, ah, desculpas! Não. Mas o fato dele saber que mordeu, chutou, mas causou um dano, e ele ter que cuidar... então isso, foi por conta de uma criança em específico que a gente começou a desenvolver isso aí, e a gente percebe que com ele, especificamente, ele tem tomado mais consciência. É tanto que outro dia ele bateu em uma criança e disse assim: “Tia, e o gelo?” Ele já sabe o caminho que tem que fazer. (Amora).

A gente chama os dois, né? A gente mostra porque machucou e quem machucou o colega, que deixou o colega triste, que o colega está chorando e que fez um dodói, que está doendo. E a gente pede para pedir desculpas, mas sem obrigar. Geralmente como a gente já trabalhou as regras de convivência, o respeito então eles já sabem. Às vezes espontaneamente sem a gente chamar eles já pedem desculpas e já se sensibilizam com o colega que ficou chorando. Agora no começo do ano foi mais complicado, tem a criança que não quer pedir desculpa ou que a gente fala, mas daqui um pedaço faz de novo porque eles querem tomar o brinquedo. E com os pais é sempre explicando isso. Olha, a forma deles resolverem os conflitos deles é assim, eles não sabem negociar. Vai acontecer...a gente tem que ter paciência...é trabalhar. (Tâmara).

Eu fico provocando pra que eles conversem. O III já tem uma oralidade mais desenvolvida, eles já conseguem conversar. Eu ainda tenho alguns que o menino pega aqui uma criança...ebuáááá...tia...Eu: “Ohfale...diga a ele que você não gostou... que é você que está brincando...você que pegou,peça pro seu colega... eu fico provocando essa oralidade todo tempo. Obviamente... que sai algum tapinha aqui e acolá... maseu fico sempre fazendo essa provocação...de que eles possam conversarou buscar a minha mediação... mas quanto mais eles puderem resolver... eu acho que estou ajudandoporque eles vão ficando autônomos... pra conversar. Olha...você brinca um pouquinho...é a minha cara...” Brinca um pouquinho e depois... Pode ser assim? Então vocês trocam... fico fazendo essas provocações... de que eles conversem. (Pitanga).

Desde cedo as crianças precisam ser orientadas a se colocar na posição do outro e ter consciência que se machucar o colega ele vai sentir dor. Os conflitos são comuns nas interações infantis, principalmente, aqueles que envolvem algum tipo de agressão física, como: morder, chutar e bater. Geralmente, acontecem como forma da criança chamar atenção para si, quando sentem ciúmes, estão com raiva ou disputam a atenção de alguém ou algum objeto. Segundo Oliveira (2012, p. 215), “[...] a criança pequena, a partir de certa idade, deve ainda ser ajudada a perceber que sua agressão provoca danos, dor em um companheiro, e a desenvolver atitudes de solidariedade”.

Ressaltamos que as ocasiões que envolvem conflito acontecem um jogo de emoções, no qual o adulto deve compreender que este foi gerado entre as crianças. Ele não pode se deixar envolver emocionalmente pela situação e chegar à exaustão que, muitas vezes, o leva a aumentar o tom de voz, tomar atitudes grosseiras para com as crianças e sair do seu equilíbrio, conseqüentemente, desrespeitando a integridade das crianças. Também não cabe tomar partido por quem está certo ou errado na ocasião e, sim mediar o conflito de forma segura e tranquila, levando as crianças a refletirem sobre os seus atos.

Brasil (2009) aponta que as interações na Educação Infantil devem ser formadoras e baseadas nos valores sociais que fundamentam a proposta pedagógica da instituição. As crianças devem aprender na convivência diária a respeitar as pessoas, chamá-las pelo nome e fazer uso dos valores humanos, como: cidadania, amizade, cooperação, solidariedade etc. “[...] Por isso, não podemos esperar que as crianças desenvolvam essas atitudes se os adultos não as demonstram em sua forma de atuar na instituição, com as crianças, os colegas e as famílias.” (BRASIL, 2009, p.43).

### **4.3 Espaços e materiais disponíveis**

Nesse tópico objetivamos identificar espaços e materiais disponíveis para as interações na Educação Infantil. As entrevistadas responderam sobre a organização das salas, a mobília, os brinquedos disponíveis, os equipamentos e sobre as possibilidades de interação das crianças no espaço físico com os materiais e as pessoas da instituição.

#### **4.3.1 Organização do ambiente e o desenvolvimento das crianças**

A Educação Infantil se diferencia das demais etapas da educação em razão de muitas especificidades. Uma delas diz respeito às características dos espaços que se adequam ao atendimento das crianças pequenas. Zabalza (1998,) elenca dez aspectos-chave para que a educação da criança pequena aconteça com uma

qualidade estabelecida pelos parâmetros deduzidos da compreensão de como a criança aprende e se desenvolve. Evidencia, inclusive, que a organização dos espaços, constituídos em ambientes adequados é o aspecto que condiciona a efetivação dos outros envolvidos. Nas palavras do autor, “O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave”. (ZABALZA, 1998, p. 50).

Uma das entrevistadas, Amora, relata como está organizado e disposto os materiais em sua sala de atividade. Vejamos seu relato:

A gente tem o espaço onde tem as mochilas e em cima de cada mochila tem a foto com o nome. Tem o espaço de parabéns...mas realmente esse parabéns eu não usei muito nesse segundo semestre. Foi mais no primeiro...Por que eu acabo olhando mesmo...como na ficha das mochilas tem o nome e a data... eu acabo olhando pra lá...e não para o espaço do parabéns.

A minha sala não é muito grande, ela é muito pequena e tem muita coisa, tem muito armário, tem muita coisa. E sempre eu coloco as mesas em disposições diferentes, quando me cansa, eu já faço alguma coisa diferente. E tem um espacinho já mais perto do portão onde a gente... eu até coloquei uns painéis de combinados e tal, mas eu acabei nesse segundo semestre a gente não afixou. O início era afixado, a rotina, sabe? Nesse segundo semestre eu trabalhei com eles mais a questão da memória. E a gente ia fazendo oralmente mesmo, sem as gravuras. Mas tem o espaço da chamadinha, dos combinados e da rotina. Mas a rotina é importantíssima com gravuras? É. No primeiro semestre a gente fez muito isso. E eu quis tentar fazer essa rotina, essa memória, sem gravuras pra ver se eles conseguiam afixar. E foi bem interessante, eles já sabem a rotina diária. (Amora).

As imagens abaixo visam ilustrar um pouco a fala da professora Amora sobre a organização da sala na qual trabalha com as crianças de três anos de idade:





Figura 01: Sala de atividades da professora Amora (Vista frontal)



Figura 02: Sala de atividades da professora Amora (Vista lateral)

Apesar das limitações oferecidas pelo espaço físico da creche, que tem o modelo semelhante a um galpão, e oferece pouco conforto para as crianças e os adultos, em decorrência da falta de privacidade, silêncio, espaço limitado, impossibilidade de reduzir ou aumentar a iluminação, dentre outros aspectos, a professora se esforça para deixar a sala de atividades alegre e colorida, o que não a torna mais confortável. De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, as produções e materiais dispostos nas paredes e murais das salas de atividades das crianças devem ser produzidos pelas crianças ou pela professora, mas sempre bem cuidados e mudados com frequência para que as crianças não percam o interesse nas informações expostas. Além disso, todo o material deve estar na altura dos olhos das crianças, para que elas possam ver e manuseá-los à vontade. (BRASIL, 2009).

Percebemos que existe uma reflexão sobre a disposição dos objetos, de forma que eles fiquem à disposição das crianças. No entanto, ainda há painéis expostos acima do olhar das crianças e não podem ser explorados por elas. A mobília é adequada ao tamanho das crianças e as paredes baixas possibilitam a visão das outras salas de atividades e do ambiente externo da creche.

Considerando, portanto, que a criança é o centro do planejamento pedagógico, ou seja, que o espaço, as atividades precisam ser pensadas para elas a fim de atender suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo, entretanto, com o relato da professora Amora alguns dos painéis expostos na sala, tais como: o painel dos aniversariantes da turma, o da rotina e o dos combinados estão sendo subutilizados uma vez que estão sem função para as crianças. Para saber o dia dos aniversários, a entrevistada consulta a ficha dos nomes que estão afixadas nos espaços reservados para guardar as mochilas das crianças. Pela imagem percebemos que estas informações estão acima da altura do olhar das crianças e isso dificulta que elas as utilizem como material de leitura, exploração de cores, formas, texturas, etc. e desse modo não estão de acordo com as orientações vigentes para esse aspecto da educação das crianças.

Outro ponto que nos chama atenção é que a professora modifica a posição das mobílias quando “lhe cansa”. Isso nos indica que a organização da sala tem que atender em primeiro lugar as necessidades da professora e não das crianças.

Considerando que as crianças são protagonistas do espaço educativo, faz-se necessário que elas participem da organização do ambiente, que as mobílias, painéis, brinquedos e equipamentos estejam disponíveis a altura delas de forma que possam consultar, apreciar, socializar e tenham autonomia para escolher o que desejam fazer e possam utilizar os materiais sem estar submissos à professora.

[...] ter um espaço organizado para as crianças, do qual elas se sintam realmente apropriadas e onde estejam seguras, amplia as possibilidades de interações variadas, prolongadas, estimulantes, afetivas, com diferentes parceiros, influenciando o desenvolvimento de sua atividade criativa. O espaço é assim considerado um elemento educador para as crianças. (OLIVEIRA, 2012, p. 82).

No que se refere à disposição dos brinquedos, a professora afirma não tê-los na sala.

Pra brinquedo a gente não tem... eu não tenho em sala, tem algumas salas que tem. A gente tem alguma coisa no armário, até porque tem um espaço aqui que fica... e a gente acaba pegando lá. Eu acho que tem uns dois ou três jogos no armário, na sala não tem. (Amora).

Vale ressaltar que no CEI no qual Amora trabalha têm muitos materiais que são agrupados por categorias nos diferentes espaços da instituição e podem ser utilizados por todas as turmas de acordo com o planejamento da professora. Nesse caso, o uso coletivo proporciona uma maior oferta de materiais e mais possibilidades para as crianças. Segundo Brasil (2012), “Ao disponibilizar maior quantidade de materiais, com diversidade e qualidade, a variação sobre o mesmo tema faz aumentar o repertório e as possibilidades de ampliar experiências [...]”. (p. 24).

Destacamos a importância de um ambiente planejado que ofereça às crianças o desenvolvimento da autonomia, ou seja, que elas não precisem pedir licença, por exemplo, para tomar água ou irem ao banheiro e além de não precisarem pedir licença também possa agir de modo independente sem necessitar de ajuda para alcançar os copos ou o bebedouro para tomarem água.

Enfatizamos a necessidade de se disponibilizar brinquedos, livros infantis e diversos tipos de jogos em quantidades diferentes e, que atenda aos interesses das crianças. Estes devem estar dispostos em locais de fácil acesso e as crianças precisam ter a liberdade de escolher o que gostaria de usar, sem a necessidade de ser conduzida pela professora. As imagens seguintes, contudo, revelam que os referidos materiais pedagógicos não estão disponíveis para as crianças, pois além de se encontrarem, alguns deles, fora do alcance físico das crianças ainda estão encaixotados o que evidencia que as crianças têm de esperar pela decisão e planejamento das professoras para que elas possam utilizá-los. Entendemos que os diferentes tipos de jogos poderiam estar categorizados em áreas de interesse para uso livre e imediato das crianças, por exemplo: jogos de encaixe e construção, quebra-cabeça, dentre outros.

Ressaltamos, contudo, que o espaço limitado e inadequado não permite essa organização e distribuição dos recursos pedagógicos em diversas áreas de interesse.



Figura 03: Espaço para jogos e brinquedos coletivos do CEI da professora Amora



Figura 04: Espaço para jogos e Brinquedos coletivos do CEI da professora Amora

A professora Tâmara descreve a sua sala como um ambiente pequeno, mas procura organizá-lo, buscando dispor os objetos visando favorecer o manuseio e a interação das crianças com os materiais disponíveis. Em suas palavras:

Dezesseis crianças, porque a minha sala é a menor. A gente começou com o cantinho da fantasia e não deu certo. A sala é muito pequena e ficavam coisas lá dispostas e acabavam se machucando porque tinha cruzetas. Então a gente teve que tirar. Tem os brinquedos dispostos fáceis para eles manusearem. (Tâmara).

Alguns ((Brinquedos ficam)) na estante e alguns nos baldes por conta do espaço. Outros já têm que estar... porque não tem espaço horizontal suficiente para estar bem dispostos pra eles, então outros têm que estar em cima do armário. Então eu tenho muita coisa em cima do armário que nem é o ideal. Não estão acessíveis para eles. Porque o outro armário é fechado e o outro armário é fechado dos colchões. E de equipamentos tem a televisão que está alta pela segurança deles... na sala tem uma televisão, um DVD e um som. (Tâmara).



Figura 05: Sala de atividades da professora Tâmara



Figura 06: Sala de atividades da professora Tâmara

O relato da professora Tâmara evidencia que ela entende a necessidade de organizar o ambiente material de acordo com as necessidades de exploração, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Buscando dispor o máximo possível de objetos na altura das crianças e tendo a consciência de que por limitações de espaço e por segurança alguns precisam ser guardados fora do alcance delas.

De acordo com Oliveira (2012), a organização dos espaços condiz com o projeto pedagógico construído pela equipe de cada instituição.

Se o projeto considera a criança como alguém curioso, ativo, [...] ele pressupõe uma organização espacial que promova diferentes experiências de aprendizagem garantindo continuidade ao que a criança já sabe e aprecia, além de oportunidade para ela criar novos conhecimentos e interesses. Se a criança é considerada como alguém a ser disciplinado, o espaço é organizado para silenciá-la e inibir suas ações. (OLIVEIRA, 2012, p. 83).

A professora Pitanga mostra-se bastante reflexiva ao discorrer sobre sua prática. As suas concepções de Educação Infantil se fazem presentes em seus relatos e modos de organizar o cotidiano de sua sala de atividade. Ela descreve a organização da sua sala da seguinte maneira:

A minha sala tem duas estantes de brinquedos, uma estante verde mais baixa... esses brinquedos, eu optei por colocar brinquedos simbólicos, como bonecas, carrinhos, fogões, panelinhas... eu acho que facilitaria o acesso...na parte de cima a gente coloca o som, os copos de água, garrafa...Tem uma

outra estante que eu optei por botar uma caixa com legos, essa também fica de fácil acesso pra eles, nas prateleiras que são mais baixas, os legos têm uma caixinha com bonequinhos, aquelas miudezas, carrinhos, miniaturas de bonecos, eles pegam quando quer...tem uma outra prateleira só com jogos de encaixe, quebra-cabeças e eles estão adorando. Eu trouxe alguns também de casa, principalmente a turma da tarde tem interesse muito grande por quebra-cabeças. Nas prateleiras mais altas, eu tenho alguns jogos de madeira, alguns que eu vejo que eles não têm muito interesse. O que eles usam mais eu botei lá em baixo. Então eles chegam e vão lá direto...quando alguém quer alguma coisa lá em cima eu tiro ou eles botam a cadeira e tiram... (risos). Mas é raro quando eles sobem, pois eu tenho realmente medo que eles caiam, alguém puxe...como tem uma criança que é autista, ele tem atitudes imprevisíveis [...] ai eu fico com muito medo, muito medo mesmo. Aí eu tenho então essas duas estantes que tem brinquedo. Ai tem um cesto que tem um monte de lego, é um outro tipo de lego. Tem um armário onde eu guardo papel, livros, coisas mais do meu uso...outros tipos de recursos pedagógicos, como cola, tesoura, esse tipo de coisa - dentro do armário. Ai tem os gaveteiros, que tem as toalhas deles... eles tem banho uma vez por semana. Os gaveteiros são identificados, alguns vão lá... tem o arquivo, onde eu guardo material de limpeza, alguns TNTs, elástico, esse tipo de coisa...livros de história de contar... porque... como a gente não tem livros de história... essa foi outra critica que eu fiz... cadê os livros de Educação Infantil? A gente recebeu livro do PAIC... Não tem gente, o que é isso? Como é que uma sala de educação não recebe livro de Educação Infantil? Enfim, ai eu adquiri alguns livros... trouxe alguns porque eu tenho filho pequeno... ai tem alguns livros de contar que eu guardo... mas eles já sabem...“Tia, eu quero aquele livro” ai eu vou lá, e dou. Ai temaqueles bolsão de livros... ai eu coloco encartes, revistinhas... eu vou colocando lá. Agora já estão bem sucateados, ai eu vou tentando renovar com os livros do ITAU, porque que é o que eu consigo... e alguns eu realmente guardo para contar, porque se não, não tem livro pra contar os que eu adquiro. E tem uns que vão pra casa, que é do projeto Asas da Imaginação, que é um projetinho de incentivo a leitura. Eles levam os livro pra casa... todo dia, 2, 3 crianças. Uns foram adquiridos com verba, alguns eu mando meu. Tá legal, eles tem tido tanto cuidado... Tem as mesas e cadeiras, são em torno de 4 mesas, tem cadeiras suficientes...são 4 mesas, eu optei por ter só 4, 5, porque a sala não é tão grande [...] eu acho que é um espaço legal... a gente sempre quer mais, poderia ser maior, mas com 4 mesas eles se movimentam. (Pitanga).



Figura 07: Sala de atividades da professora Pitanga



Figura 08: Sala de atividades da professora Pitanga

Pelo discurso de Pitanga, foi possível concluir que ela observa os interesses das crianças e procura organizar a sala, deixando os objetos de fácil acesso, principalmente aqueles que são de preferência das crianças. É interessante notar que os objetos são organizados por categorias: brinquedos simbólicos, jogos, bolsões com livros, etc., favorecendo as crianças a localizarem com mais facilidade aquilo que desejam manipular.

Zabalza (1998, p. 50), discorrendo sobre a organização dos espaços assevera que “A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças, tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos).

Pitanga mostrou-se angustiada com a forma como disponibiliza a água para as crianças. Ela percebeu que o local no qual a garrafa de água fica exposta é inadequado, pois está longe do alcance e não favorece a autonomia dos pequenos que precisam solicitar ajuda de um adulto quando sentem sede. Isso tem gerado um conflito para a própria professora que precisa encontrar um meio para que as crianças peguem a água sem molhar a sala e evitem desperdícios. Em suas palavras:

eu sou incomodada com a posição da água, dos copos, porque a gente fica com aquele receio de que eles possam derramar, fazer bagunça, eu ainda não tive coragem de descer os copos. A água tá lá em cima. É um espaço em que eles conseguem tirar os copos, um espaço que já dá para alguns que são maiores... mas eu sou incomodada, na verdade os copos ainda estão lá. Eles precisam pedir quando querem beber. A garrafa não ajuda... aquela que tem que virar... que era de torneirinha... era melhor ... eu acho que a minha desculpa é a garrafa... mas a gente ainda não fez isso... mas eu sou incomodada com a água... com a garrafinha lá mais alta de água.

#### **4.3.2 Espaços/áreas estruturadas**

Atualmente os espaços são estruturados a partir de um tema de interesse, têm ocupado território nas creches e pré-escolas. Dentre elas, as instituições nas quais trabalham as três professoras que integram esta pesquisa. No entanto, o CEI onde a professora Amora atua, apresenta os espaços de forma mais definida, uma vez que

estão organizados nos espaços extra sala e podem ser utilizados por todas as turmas de acordo com o planejamento da professora.

Os cantinhos ficam fora... o infantil 1 e o 2 não tem mesa. É mais fácil ser organizado o espaço para o brinquedo, é mais dividido a salinha do 1 e do 2. A do 3 e do 4 tem aquelas cadeiras, que toma muito espaço. E fica muito cheio... e tem fora, a gente vai pra fora, a gente usa fora. [...] as contações de história, às vezes, eu faço na sala... se a turma estiver muito agitada eu faço na sala. Mas geralmente, a gente vai ali pro local, com tapete, onde tem os bolsões, os livros, fantoches e faz lá [...]. A bandinha.... dependendo da atividade que eu programei eu levo lá pro espaço da bandinha. (Amora)



Figura 09: Espaços estruturados do CEI onde trabalha a professora Amora

A gente não tem aquele momento da atividade de livre escolha. A gente ainda não conseguiu organizar isso. A gente já fez algumas tentativas, mas não conseguiu ainda organizar como é pra ser, por conta da falta de material também sabe, porque o que acontece: como tem muito material já quebrado, muita coisa assim eles já estão com esse mesmo material há um tempinho...já vem de outros anos...então eles se desinteressam. No caso da minha turma, eu tenho trabalhado mais atividades psicomotoras, mais brincadeiras, mais jogos de regras, porque eu observo que pra eles está sendo mais interessante...é uma novidade... eles estão vivendo esse momento. (Amora).

Apesar do esforço dos profissionais da instituição em organizar os espaços estruturados, eles ainda estão sendo utilizados de forma equivocada. Consideramos que esses espaços precisam ser criados a fim de favorecer a autonomia das crianças, dando-lhes oportunidade de brincar livremente e interagir com os materiais e pessoas do seu interesse.

[...] Ao estruturar e organizar continuamente sua sala, o educador favorece o envolvimento das crianças em brincadeiras entre elas, sem necessidade de sua interferência direta; dessa forma ele fica mais disponível para aquelas crianças que procuram interagir com ele. Afinal, ele não tem todo o grupo à sua volta o tempo todo. E, além disso, ele terá mais tempo para observar as ações das crianças e perceber aquelas que necessitam de sua atenção, tendo, inclusive, mais facilidade para manter um contato individualizado com elas. Ou mesmo para desenvolver uma atividade com um pequeno grupo de crianças da sua turma. (CARVALHO, 1998, p. 148).



Nas creches onde trabalham as professoras Tâmara e Amora, esses espaços estão organizados dentro da sala de atividades de acordo com o espaço e os materiais disponíveis. É importante lembrar, que os espaços não devem ser fixos. Precisam ser reorganizados, periodicamente, a fim de oferecer novos desafios e despertar o interesse das crianças. Nas palavras das entrevistadas:

Tem o cantinho dos brinquedos. Aí tinha o cantinho da fantasia que eu tirei as cruzetas por conta que eles estavam machucando um ao outro. Aí eu tenho o cantinho dos livros. Então eu tenho, né? Mas assim bem ((risos)). [...] Eu tirei das cruzetas lá expostas, mas não quer dizer que eles não usam. [...] (Tâmara).

Não tem esse nome CANTINHOS, mas estão lá. Estão disponíveis. Tem o espaço dos livros [...] posso dizer que sim. Não tem “cantinho não sei o que [...]”. (Pitanga).

Defendemos que a organização do ambiente favorece para que a docente atenda as necessidades das crianças. As três entrevistadas afirmam que os espaços são, de certa forma, favoráveis ao desenvolvimento da proposta pedagógica da instituição. Amora lamenta a insuficiência de materiais e a falta de manutenção, Tâmara sente falta de materiais na sala que possam complementar as propostas e Pitanga gostaria de ter tempo para redefinir os espaços na sala.

Eu acho que os espaços até que são, os materiais é que não são. Por exemplo: a gente até tenta fazer um ambiente de história, um espaçozinho de história bacana pra eles, com almofadinha, com tapete, até dá...mas de repente, as histórias que são ofertadas já estão rasgadas, já vem de muito tempo...a gente não tem a manutenção. Eu acho que o grande problema é a questão da manutenção. Tipo, tem um material psicomotor muito legal lá no (pátio??). Mas sempre é aquele. Não houve uma manutenção nele, não houve uma reposição de outros formatos de outras coisas [...]então pra eles, pros meus, por exemplo, já não oferece mais nenhum desafio. São usadas por muitas crianças e por muito tempo. Por exemplo: eu tenho alguns novatos esse ano, mas grande parte da turma está desde o 1. Então eles já vêm usando, então não tem mais desafio. Eles pegam aquele material, e já querem brincar de boneca, de bolsa...tem um momento até que a gente deixa... pra ver, e quando eles começam a quebrar, que a gente muda o foco da atenção. (Amora).

Sim. Satisfaz, se tiver tudo estruturado. Eu até digo para a “coordenadora”, tem coisas que a gente tem que ter na sala porque é tudo muito dinâmico. De repente você planeja uma atividade que não foi o tempo todo que você imaginou. Então se você tem as coisas ali em mãos ali fácil, você vai criando. Tanto a gente professor como eles, é tudo mais fácil. (Tâmara).

Com certeza. Sim. Minimamente. Tem horas que eu fico assim: agoniada...porque...é esse ativismo...tem dias, às vezes, até me dá vontade,

porque no dia que eu poderia parar e contemplar a minha sala, eu estou lá com eles... manhã e de tarde...se eu não estou, no que dia que eu não estou, poderia ser um dia pra eu [...] puxa, isso aqui, isso aqui...em alguém lá na sala com eles... tem aula de manhã e de tarde, como é [...] (Pitanga).

Compactuamos com as reflexões das referidas professoras, pois achamos necessário as salas de Educação Infantil possuir materiais diversificados e em boas condições de uso. Eles são recursos importantes que estimulam o ato criador das crianças. Oferecer sempre os mesmos materiais, torna-se rotineiro, repetitivo e empobrece o trabalho da professora e reduz as possibilidades de aprendizagem de novos conhecimentos pelas crianças.

Para propor atividades interessantes e diversificadas às crianças, as professoras precisam ter à disposição materiais, brinquedos e livros infantis em quantidade suficiente. É preciso atentar não só para a existência desses materiais na instituição, mas principalmente para o fato de eles estarem acessíveis às crianças e seu uso previsto nas atividades diárias. Além disso, a forma de apresentá-los às crianças, como são guardados e conservados, se podem ser substituídos quando danificados, são aspectos relevantes para demonstrar a qualidade do trabalho de cuidar e educar desenvolvido na instituição. (BRASIL, 2009 p. 48).

A organização do ambiente infantil precisa ser planejada, pois além de favorecer as interações das crianças com o meio e com objetos, ele precisa ser pensado de forma a atender as necessidades das crianças e facilitar o trabalho da professora. Por isso, mais uma vez reforçamos a importância dos objetos estarem à disposição das crianças para que elas possam utilizá-los de forma autônoma. Segundo Brasil (2006, p. 28), “[...]. Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à ideias de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou-nos aprofundar os estudos sobre as interações e conhecer qual o papel das interações professora-criança na Educação Infantil na perspectiva das professoras de creche. A forma como a professora organiza o diálogo com as crianças, a sua postura corporal e a organização do ambiente expressam muito sobre a prática docente, por isso buscamos compreender a partir dos relatos das professoras entrevistadas como estão acontecendo às interações na creche.

O estudo tem sua relevância, porque as DCNEI, instituída pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa no Art. 9º que o eixo norteador do currículo da Educação Infantil é as interações e as brincadeiras. Assim, é importante conhecer as práticas pedagógicas que facilitam a comunicação e contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na creche.

Fundamentados na teoria sociointeracionista de Vigotski, que compreende que o indivíduo se desenvolve a partir da interação que estabelece com o meio físico e social, buscamos conhecer os tipos de interações que acontecem no ambiente creche a partir de três grandes categorias estabelecidas a partir dos objetivos específicos da pesquisa: 1) Interação criança-professora, criança-criança; 2) Interações, aprendizagem e desenvolvimento; 3) Espaços e materiais disponíveis.

Os dados analisados mostraram que as professoras possuem uma concepção de criança, infância e de Educação Infantil compatível com as discussões atuais da Psicologia e Sociologia da Infância, que consideram as crianças como um ser histórico e social em desenvolvimento, sujeito capaz, competente e que tem direitos.

As professoras mostraram-se sensíveis e acolhedoras aos interesses e necessidades das crianças. Existe um esforço para escutá-las, o que nos leva a compreender que as crianças são concebidas como seres que tem direito de voz e podem expressar suas ideias, pensamentos, opiniões e sentimentos. Esse tipo de postura rompe com o que Paulo Freire chamou de educação bancária, na qual a criança é comparada a uma folha de papel em branco, ou seja, vazia de

conhecimentos e a professora é a transmissora do saber, devendo preencher a folha com os conteúdos que julgar relevante.

No que se refere à concepção de infância, destacamos que a criança sempre será criança em qualquer contexto histórico. O que diferencia a infância são os valores culturais da sociedade na qual ela está inserida. O que precisa ser refletido são os papéis que os adultos devem representar. Ressaltamos a importância de compreender as necessidades e atitudes das crianças e encontrar estratégias de mediação que favoreça o diálogo com as elas de forma a educá-las para o convívio com outro.

As professoras expressaram compreender que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e que tem por objetivo o desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos, conforme está explícito no art. 29 da LDBEN 9394/96. As três professoras entrevistadas demonstraram entusiasmo pela Educação Infantil e satisfação em contribuir com os primeiros anos da vida escolar das crianças. Consideramos esse entusiasmo muito positivo, pois favorece o envolvimento e o acolhimento da professora para com as crianças.

Percebemos que as interações acontecem a todo o momento, mas de acordo com a fala das professoras as interações se intensificam nos tempos de atividades relacionadas à roda de conversa, aos projetos de aprendizagem, à contação de histórias, às brincadeiras no parque e à música.

A roda de conversa aparece como um momento privilegiado de interação, geralmente, as conversas são conduzidas pelas crianças que se mostram motivadas a compartilhar suas vivências. A partir de uma situação exposta por uma criança, as demais vão estabelecendo relações e se reportando a situações semelhantes vivenciadas por elas.

Os projetos de aprendizagem despertam o envolvimento e a curiosidade das crianças, principalmente quando surgem do interesse delas. Percebemos na fala das professoras Amora e Pitanga, que esse tipo de projeto já faz parte da prática pedagógica delas. Elas mostraram-se sensíveis para escutar as hipóteses e os questionamentos das crianças procurando planejar atividades que correspondam as expectativas e esclareçam as inquietações das crianças. Todo esse movimento

possibilita as crianças dialogar, criar significados e atribuir sentido aos seus achados. São atividades propiciadoras de aprendizagem e desenvolvimento.

A contação de história suscita o imaginário das crianças que por sua vez se sentem motivadas a conversar sobre o enredo, os conflitos que aparecem, atitudes das personagens, desfechos etc. Elas são propiciadoras de socialização e de aprendizagem.

As entrevistadas demonstraram satisfação em relatar sobre as brincadeiras no parque pelo retorno que as crianças dão sobre os conteúdos estudados. No parque, geralmente, acontecem momentos de brincadeiras livre, nas quais as crianças escolhem o que e com quem querem brincar. São momentos também em que escolhem seus pares. Algumas crianças convidam as professoras para participarem das brincadeiras, bem como compartilhar os seus achados.

A música se faz muito presente na Educação Infantil e as crianças gostam de cantar, dançar e gesticular. Elas demonstram esse interesse pelo envolvimento em atividades que envolvem cantar e dançar. Elas sugerem as canções, relembram as cantigas que conhecem e participam das brincadeiras. Destacamos que a música é uma das linguagens que encantam as crianças e favorecem as interações.

As atividades citadas acima são lúdicas e prazerosas. As crianças se interessam e se envolvem facilmente, consolidando novas aprendizagens de forma significativa. O papel do professor é proporcionar esses momentos criando desafios, bem como realizar a mediação necessária para que as crianças possam ampliar e atribuir sentido as suas experiências. Para isso, faz-se necessário observar, registrar, acompanhar, refletir para saber como as crianças estão se beneficiando das propostas planejadas e traçar novas ações.

A segunda categoria contempla: Interações, aprendizagem e desenvolvimento. A partir da descrição da rotina realizada pelas professoras entrevistadas, buscamos compreender de que forma as interações influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Percebemos que todas as professoras possuem uma rotina bem semelhante e estruturada, procurando adequar o tempo e o espaço para as ações previstas. Já existe uma preocupação em evitar deixar as crianças ociosas nos horários da entrada e da saída da creche, mas não sabemos

como esse cuidado acontece nos intervalos entre uma atividade e outra. Será que as crianças são sempre direcionadas pela professora ou têm a oportunidade de escolher o que gostariam de fazer? Consideramos importante que o momento de livre escolha esteja presente na rotina, pois oferece a elas outras possibilidades.

Percebemos que no dia a dia da creche, as professoras procuram se envolver nas brincadeiras e nas atividades realizadas pelas crianças procurando criar desafios e mediando esse processo de aprendizagem.

As professoras mostraram sensibilidade e discernimento para conduzir as situações que envolvem conflitos entre as crianças. Todas afirmaram fazer uso do diálogo para sensibilizar as crianças sobre as consequências dos seus atos e desenvolver atitudes de solidariedade para com os colegas.

A terceira categoria investigada foi sobre os Espaços e materiais disponíveis. Percebemos que os espaços das instituições em que as professoras pesquisadas trabalham, principalmente, Amora e Tâmara, são insuficientes para atender as necessidades das crianças e não são condizentes com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Falta espaço apropriado para o repouso das crianças, refeitório para servir a alimentação das crianças, banheiros nas salas, ventilação e iluminação adequada, espaço para expor as produções das crianças etc. No entanto, percebemos um grande esforço por parte das professoras e da equipe das instituições em aproveitar da melhor forma possível os espaços, criando “cantinhos” estruturados para serem utilizados pelas crianças.

Todas as professoras demonstraram a preocupação em organizar a sala, deixando os objetos a altura do olhar das crianças. Embora não seja possível por conta das limitações do espaço físico, já existe esta reflexão de que as crianças interagem com os objetos e eles precisam estar ao alcance delas. Embora muitos objetos já estejam à disposição das crianças, percebemos que a utilização dos mesmos ainda está muito centrada nos comandos das professoras. Podemos citar como exemplo a água. As crianças não têm autonomia para beber água sozinha, pois a garrafa está fora do alcance delas e elas dependem do auxílio de um adulto.

Outro aspecto observado diz respeito aos materiais disponíveis que são insuficientes para atender a demanda da sala. As professoras lamentam a falta de

manutenção e reposição dos livros, brinquedos e equipamentos. Conseqüentemente, as crianças vão perdendo o interesse pelos objetos e as professoras não podem contar com esses recursos para enriquecer o seu trabalho pedagógico.

As reflexões elencadas ao longo desse trabalho apontam que a compreensão das professoras sobre o conceito de criança, infância e Educação Infantil determina a prática pedagógica. Como existe a compreensão das professoras sobre as demandas atuais da Educação Infantil, percebemos que elas estão refletindo sobre a sua prática e procurando caminhos para exercitar a teoria. Pelo discurso elas parecem compreender que as interações estão presentes em todas as situações e ambientes da creche, mas cabe a professora planejar atividades flexíveis que contemplem os interesses das crianças de forma a potencializar a construção de novos conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. A escolha de um estudo (p.85 – 109). In: \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2006.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A Roda na Escola Infantil: aprendendo a Roda aprendendo a conversar**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28810/000772947.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 18 fev. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>>. Acesso em 10 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2008**.



Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pne/volume%2001.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: manual de orientação pedagógica, módulo 1**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas: manual de orientação pedagógica, módulo 4**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CARVALHO, Mara Campos de. O porquê da preocupação com o ambiente físico. In: \_\_\_\_\_. ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Os Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**./ Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Fortaleza: SEDUC, 2011.

COSTA, Saionara. **A Interação Professor-Criança na Educação Infantil: contribuições para o processo de autoavaliação na formação docente**. Dissertação de Mestrado da Universidade de Itajaí. Itajaí, SC: 2006. Disponível em: <[http://www6.univali.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=244](http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=244)>. Acesso em: 20 set. 2014.

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

FORTALEZA. **Resolução Nº 002/2010**. Conselho Municipal de Educação de Fortaleza - CME Lei Nº. 7.991/96 – Lei (alterações) Nº. 9.317/2007. Fortaleza: CME/SME, 2010. Disponível em <[www.sme.fortaleza.ce.gov.br/cme/index.php/resolucoes?...49...002...](http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/cme/index.php/resolucoes?...49...002...)>. Acesso em: 20 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Cartilha de matrícula 2014**. Secretaria Municipal de Educação (SME) Disponível em <[http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2013/Cartilha\\_%20MATRICULA\\_2014.pdf](http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2013/Cartilha_%20MATRICULA_2014.pdf)>. Acesso em 18 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil 2015**. Secretaria Municipal de Educação (SME). Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/22\\_01\\_02\\_diretrizes\\_2015.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/22_01_02_diretrizes_2015.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa** - Interação. Versão *online*. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/interacao>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

KRAMER, Sônia; FERRAZ, Maria Isabel (Orgs). **Infância e Produção Cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MICARELLO, H. **Avaliação e Transições na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Currículo em Movimento Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

MINAYO, M. C. de Souza (org). O desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org). O Trabalho do Professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

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

SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Alaídes Pereira da. **Diálogo e Qualidade na Educação Infantil: um estudo de relações na sala de aula**. Brasília, 2006. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/5037>>. Acesso em 21 de set. 2014

SILVA, Maria do Socorro. **Quem conta um conto aumenta um ponto? Literatura Infantil e Oralidade**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, Faculdade de Educação/ UFC. Fortaleza: 2007.

VIGOTSKI, Lev Smenovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALTER, Fernanda Omelczuk. **Conversando com Crianças na Educação Infantil: suas percepções sobre as interações e situações vividas no espaço escolar**. Artigo [online] \_\_\_\_\_ (2006). Disponível em \_\_\_\_\_ em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp096326.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

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

## APÊNDICE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

TRABALHO MONOGRÁFICO: Concepções das professoras de Educação Infantil sobre as interações professor/criança da creche.

Orientada: Patrícia Targino da Silva

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Socorro Silva Almeida

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### DADOS GERAIS SOBRE O SUJEITO:

1. Nome da professora: (informar à professora que a sua identidade será preservada pelo uso de um nome fictício, no trabalho escrito).
  
2. Faixa etária:
 

<input type="checkbox"/> 20 a 25 anos	<input type="checkbox"/> 30 a 35 anos	
<input type="checkbox"/> 40 a 45 anos	<input type="checkbox"/> 46 a 49 anos	<input type="checkbox"/> 50 a 55 anos ou mais
  
3. Formação acadêmica continuada
  - 3.1 Graduação? Ano de conclusão? Instituição?
  - 3.2 Especialização  sim  não Qual? Instituição? Ano de conclusão?
  - 3.3 Participou ou participa de alguma formação continuada? Quando? Qual?
  - 3.4 Participou de algum evento ou encontro sobre a temática das interações? Qual?  
Por quê?
  - 3.5 Fez alguma leitura sobre a temática das interações? Qual?
  - 3.6 Você já recebeu orientações para trabalhar as interações na creche? Quais?

#### **4. INTERAÇÃO CRIANÇA-PROFESSORA E CRIANÇA-CRIANÇA**

- 4.1 Qual é a sua concepção de criança?
- 4.2 Qual é a sua concepção de infância?
- 4.3 Qual é a sua concepção de Educação Infantil?
- 4.4 Para você o que significa a palavra interação?
- 4.5 Em quais situações acontecem as interações professora-criança e criança-criança?
- 4.6 Em quais momentos as interações professora-criança se fazem mais necessárias?
- 4.7 Como você interage com a criança e seu agrupamento infantil? Exemplifique.
- 4.8 Na sua opinião, como deve ser a postura da professora de Educação Infantil de forma a favorecer as interações?
- 4.9 Qual o papel da professora de creche?
- 4.10 Qual o papel da auxiliar de serviços educacionais?
- 4.11 Qual o papel das crianças na creche?

#### **5. INTERAÇÕES, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

- 5.1 As interações e brincadeiras são práticas pedagógicas planejadas? Em positivo, de que forma elas aparecem no seu plano de atividade?
- 5.2 Qual o eixo norteador do seu plano de atividades?
- 5.3 Como é organizada a rotina da creche?
- 5.4 Como são solucionados os conflitos?
- 5.5 Como deve ser a postura de uma professora de EI tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

#### **6. ESPAÇOS E MATERIAIS DISPONÍVEIS**

- 6.1 Descreva a organização da sua sala (móveis, brinquedos, equipamentos) e a forma como as crianças interagem com o ambiente.
- 6.2 Como organizar o ambiente de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

- 6.3 Você costuma reorganizar ou mudar a estruturação da sua sala? Por quê? Qual é a periodicidade?
- 6.4 A sala oferece espaços/cantos estruturados que proporcionem as crianças escolher o que fazer?
- 6.5 Na sua opinião, a organização do ambiente infantil facilita o trabalho da professora? Satisfaz as necessidades das crianças?
- 6.6 Qual o papel do ambiente, do espaço e dos materiais na interação criança-professora?