



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

ANA EDWIGES SOUSA MARINHO

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FORTALEZA - CEARÁ

2010

ANA EDWIGES SOUSA MARINHO

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho apresentado a Universidade Federal do Ceará como um dos pré-requisitos para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

ORIENTADORA: PROF^a. DRA. ROSIMEIRE COSTA DE ANDRADE CRUZ

FORTALEZA – CEARÁ

2010

Ficha Catalográfica elaborado por
Ericson Bezerra Viana - Bibliotecário - CRB -3/818
ericson@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas

M29i

Marinho, Ana Edwiges Sousa.

A importância das interações na educação infantil / Ana Edwiges
Sousa Marinho. – 2010.

80 f. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Ceará,
Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza(CE),
26 /11/2010.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Inclui bibliografia.

1-PROFESSORES E ALUNOS. 2-INTERAÇÃO SOCIAL. 3-EDUCAÇÃO DE
CRIANÇAS. 4-ANÁLISE DE INTERAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAMÍLIA.
I- Oliveira, Ivan de, orientador. II - Universidade Federal do Ceará. III- Título.

CDD (22ª ed.) 370.190981

ANA EDWIGES SOUSA MARINHO

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho apresentado a Universidade Federal do Ceará como um dos pré-requisitos para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará

Prof^ª. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará

Prof^ª. Ms. Karla Bianca Freitas de Souza
Universidade Federal do Maranhão

**Aos meus pais e irmãos,
com todo carinho.**

AGRADECIMENTOS

Na realização deste trabalho, devo meu voto de gratidão:

A **Deus**, que guia os meus passos.

À **Faculdade de Educação** da Universidade Federal do Ceará, pela possibilidade deste trabalho.

À Professora **Rosimeire**, por ter compartilhado comigo os seus preciosos conhecimentos, fazendo-me reconhecer o verdadeiro valor da Educação Infantil.

À minha avó **Milda Barreto de Vasconcelos Marinho** (*in memoriam*), por ter sido a maior e mais ilustre educadora que eu conheci.

À **Professora** da turma do Maternal, pela alegria e generosidade em me receber para esta pesquisa.

Às amigas do passado, presente e futuro, **Camila Rodrigues, Dayane Castro e Thaís Gomes**.

Às amigas do curso de Pedagogia, em especial, **Aline Aguiar, Alyne Costa, Joanne Oliveira, Rebeca Barros e Sarah Kubrusly**, por terem me acompanhado nessa longa e bonita caminhada.

Aos meus amigos **Francisco Jahannes e Tiago Areal**, pelo companheirismo e paciência.

Aos **professores**, por acreditarem que a Educação é o fator decisivo para formar cidadãos conscientes, capazes de mudar a sua realidade e a do próximo.

Muda, que quando a gente
muda o mundo muda com a
gente.

A gente muda o mundo na
mudança da mente.

E quando a mente muda a
gente anda pra frente.

E quando a gente manda
ninguém manda na gente.

(Gabriel, o Pensador)

RESUMO

Este trabalho discute as interações entre a professora da turma do Maternal, com as crianças e suas famílias, que ocorreram nos meses de agosto a novembro, do ano de 2009, vistas a partir da experiência de estágio em uma instituição de Educação Infantil, que atende desde a primeira etapa da Educação Básica ao 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, objetiva-se, aqui, analisar e refletir sobre as contribuições das interações nesse grupo social, com foco na consolidação das relações interpessoais e nas suas repercussões no desenvolvimento e nas aprendizagens infantis. O referencial teórico está centrado na abordagem interacionista proposta por Vygotsky (1896-1934). Os dados que foram analisados foram coletados por meio de observações, registrados em um caderno de anotações, e subsidiadas por um Roteiro de Observação, registros fotográficos e pelos aspectos contidos nos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (2009), tais como o planejamento semanal, as interações, a promoção da saúde, espaços, materiais e mobiliários, formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais e cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. A pesquisa acerca das interações começou durante o estágio, e teve continuidade após esse período. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, na qual foi utilizado um Roteiro de Entrevista destinado à professora da turma do Maternal, do ano de 2009. A pesquisa de campo permitiu conhecer as percepções da professora acerca das crianças e de suas famílias; como se davam as relações entre a professora com as crianças e as famílias; quais os fatores que contribuía e os que atrapalhavam tais relações; o papel das crianças e das famílias na escola, e como as crianças e as famílias desempenhavam esse papel. As informações obtidas, a partir da entrevista com a professora do Maternal, permitiram estabelecer a comparação entre o que foi observado durante o estágio, como também, contrapor certas afirmações que não correspondiam àquilo que foi verificado nesse período. No cenário da sala do Maternal, a professora apresentava-se como mediadora das aprendizagens, além de assumir a postura de organizadora da rotina, que incluía os momentos destinados à resolução das atividades pedagógicas, o brincar, os momentos destinados à alimentação, ao repouso e à higiene das crianças, entre outros aspectos. Na visão da professora, as interações que ela estabeleceu com as crianças e com as suas famílias foram consideradas positivas, ao afirmar que sempre teve uma relação pautada no diálogo com as crianças e que a participação das famílias era constante, o que estimulava as interações na sala do Maternal.

Palavras-chave: Educação Infantil; interações; professora; criança; famílias.

ABSTRACT

This paper discusses the interactions between the teacher of the Kindergaten class, in 2009, with the children and their families, seen from the internship experience at an institution of Early Childhood Education, serving from the first stage of basic education to the first year of elementary school. The internship took place in the institution from August to November of that year. In this sense, the objective here is to analyze and reflect on the contributions of social interactions in this group, focusing on consolidation of interpersonal relationships and their impact on child development and learning. The theoretical framework is focused on the interactionist approach proposed by Vygotsky (1896-1934). Personal observations were used to register this experience, an Observation Schedule and the photographic record from the aspects contained in the Indicators of Quality of Early Childhood Education (2009). The fieldwork, which took place one year after the completion of the internship, is qualitative, which an interview guide was used for the teacher of the Kindergaten class. Field research allowed identify the teacher's perceptions about children and their families, which factors contributed to and hindered these relationship, the role of children and families in school and how children and theirs families played that role. In the scenario of Kindengarten class, the teacher assumed the presented herself as a mediator of learning and assumed the function of organizing of the everyday activities, which included moments for the resolution of educational activities, play time, time for snacks, rest and the hygiene of children, among other things. In point of view of teacher, the interactions that she established with the children and their families were considered positive. She said that she always had a relationship based on dialogue with them and the families participate was constant, which stimulated the interactions at Kindergaten class.

Key-words: Early Childhood Education; interactions; teacher; child; families.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 REVISÃO DE LITERATURA E JUSTIFICATIVA.....	12
Objetivos.....	19
2 INTERAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
2.1 O papel das interações nos processos de desenvolvimento e aprendizagens das crianças vistas a partir da perspectiva interacionista.....	20
2.1.1 As interações no contexto da Educação Infantil.....	22
3 METODOLOGIA.....	27
4 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	32
4.1 Localização e estrutura física.....	32
4.2 Funcionamento geral.....	37
4.3 Formação do corpo docente.....	37
4.4 Rotina.....	38
4.5 Proposta pedagógica.....	43
4.6 A sala pesquisada.....	46
4.6.1 Ambiente físico e social.....	46
4.6.2 Equipamentos disponíveis e utilizados.....	50
4.6.3 Recursos didáticos.....	50
5 METODOLOGIA DE TRABALHO DOCENTE.....	53
5.1 Interação da professora com as crianças.....	55
5.2 Interação da professora com as famílias das crianças.....	56
5.3 Interação entre as crianças.....	59
5.4 Participação e envolvimento das crianças.....	60
6 A VISÃO DA PROFESSORA ACERCA DAS CRIANÇAS, DAS FAMÍLIAS E AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA ESTABELEECER INTERAÇÕES COM ELAS.....	63
6.1 As crianças.....	63
6.2 As famílias das crianças.....	65
6.3 As estratégias para estabelecer as interações.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
APÊNDICES.....	76
APÊNDICE 1: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	77
APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	78
APÊNDICE 3: MÚSICA DO BARQUINHO.....	79

INTRODUÇÃO

É certo que a busca por se conhecer como os sujeitos se desenvolvem e aprendem não é recente. Pelo contrário, essa inquietação persiste há séculos, desafiando a capacidade humana, que está sempre à procura de respostas capazes de elucidar tudo aquilo que lhe não oferece respostas prontas.

Desse modo, têm sido criadas explicações no sentido de entender quem somos, a maneira como nos apropriamos do conhecimento, as diferenças no desenvolvimento de habilidades e de competências entre os sujeitos, a influência do ambiente sócio-cultural, entre outros aspectos que apontam para a relevância de se compreender como se dá o desenvolvimento humano.

Entre as explicações possíveis que procuram esclarecer como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento humano, é imprescindível destacar a influência do meio sócio-cultural nesse processo, pois é na convivência direta com o meio, mas também com os produtos da cultura, isto é, tradições, música, dança, instrumentos, brinquedos, utensílios, ferramentas de trabalho, dentre outros aspectos, o que repercute nos seus modos de falar, vestir, pensar... Enfim, o patrimônio cultural e o conhecimento científico tornam-se mais acessíveis à proporção que se interage com outro e com o meio social, modificando-o e sendo por ele modificado.

Este trabalho, alicerçado na concepção interacionista, que considera que o desenvolvimento humano ocorre a partir da relação homem-meio social, tem como objeto de análise e reflexão as interações na primeira etapa da Educação Básica, entre crianças de 3 (três) e 4 (quatro) anos, as famílias e a professora da turma do Maternal de uma instituição de Educação Infantil, no ano de 2009.

Por entender que as interações entre parceiros que se encontram em diferentes momentos do desenvolvimento é significativa para o processo de aprendizagem no ambiente educativo, especialmente, na creche e na pré-escola, o primeiro capítulo apresenta as contribuições que as interações exercem nesse processo, bem como as razões que fomentaram a construção deste trabalho.

O referencial teórico adotado é descrito no capítulo dois (2), que tem como base os conceitos de Vygotsky (1896-1934), sobretudo, quanto aos aspectos relativos à importância das interações entre os sujeitos e o meio social.

A metodologia, presente no capítulo (3), propõe-se a demonstrar quais os instrumentos utilizados para a coleta de dados no período de estágio, assim como no período posterior a essa experiência, e os procedimentos que permitiram a análise dos dados obtidos a partir das visitas a campo.

O capítulo quatro (4) versa sobre a instituição pesquisada, nos aspectos referentes à localização e estrutura física, funcionamento geral, formação do corpo docente, rotina e proposta pedagógica. Em seguida, analisa a sala pesquisada, quanto ao aspecto social e físico do ambiente, os equipamentos disponíveis e utilizados, bem como os recursos didáticos.

A metodologia de trabalho docente situa-se no capítulo cinco (5), no qual são reunidas informações relacionadas às interações da professora de Educação Infantil com as crianças e suas famílias, às interações entre as crianças e à participação e envolvimento delas nas atividades desenvolvidas em sala.

A visão da professora em relação às crianças e às suas famílias, assim com as estratégias por ela utilizadas para promover interações com e entre esses sujeitos, são discutidas no capítulo seis (6).

Por fim, as Considerações Finais reafirmam a principal intenção deste trabalho, que é analisar as contribuições das interações na Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, e discorrer sobre os conhecimentos construídos durante a experiência de estágio nessa primeira etapa da educação básica.

1. REVISÃO DE LITERATURA E JUSTIFICATIVA

Para entender o papel das interações entre os indivíduos na sociedade é preciso refletir acerca de como se dá o processo de inserção social. Primeiramente, o indivíduo torna-se membro de uma comunidade, de um grupo social, do qual vai incorporar os costumes, os hábitos, a linguagem, enfim, todos os elementos necessários para identificá-lo como membro de tal grupo.

Sabe-se que esse processo de interação entre os indivíduos com os membros do seu grupo perdura a vida inteira, não apenas na infância, cujo período é marcado pelas primeiras aproximações da criança com o grupo no qual ela irá conviver e, a partir daí, começará a construir a sua personalidade social e a adquirir os valores de sua cultura.

Logo nos primeiros anos de vida, a criança depende, sobremaneira, da interferência de um adulto, que seja capaz de satisfazer as suas necessidades de higiene, de alimentação, de afeto e de segurança emocional.

À proporção que o tempo passa, o aparecimento da linguagem permite que a criança estabeleça diálogos mais elaborados no convívio com os pares da mesma idade e com pessoas mais velhas.

As interações, desse modo, ampliam-se cada vez mais com o ingresso da criança na escola, onde as relações interpessoais e, conseqüentemente, a socialização, se dão a todo instante, e a criança tem a possibilidade de conviver com outras de mesma idade e, também, de idades diferentes, oriundas de realidades distintas, detentoras de outras experiências, de vivências diversas.

O processo de interação social, devido à sua indiscutível relevância, pode ser compreendido através de várias perspectivas. Neste trabalho, a proposta é discutir a importância das interações na Educação Infantil, com foco nas relações entre a professora¹, as crianças e as famílias das crianças, e sobre o modo como essas interações se delineavam no dia-a-dia da turma do Maternal, formada por crianças de 3 (três) e 4 (quatro) anos de idade, de uma instituição de Educação Infantil, onde estagiei, como estudante de Pedagogia, no ano de 2009.

A sala do Maternal em questão tinha uma dinâmica de interações significativa: as crianças interagiam entre si, propunham brincadeiras nos momentos livres; a professora

¹ “A opção pelo emprego do feminino “professoras”, quando referido à Educação Infantil, deve-se ao fato de ser, predominantemente, formado por mulheres o quadro docente dessa etapa da Educação Básica” (ANDRADE, 2007, p. 16).

contava-lhes histórias, explicava as atividades, dialogava com elas e com as suas famílias e, quando necessário, chamava a atenção das crianças, sobretudo, quando elas estavam conversando ou brincando no momento em que ela estava explicando alguma atividade, além de outros momentos significativos que caracterizavam o grupo.

De tal modo, a convivência das crianças com a professora do Maternal possibilitou o estabelecimento de vínculos de confiança e de afeição, mas, sem dúvidas, o estreitamento da relação entre a professora com as crianças foi impulsionado devido às sucessivas interações entre ambas no dia-a-dia, como, por exemplo, durante as atividades pedagógicas.

As interações que ocorreram entre a professora com as famílias das crianças também favoreceram a relação de amizade e de confiança entre elas, pois possibilitaram que as famílias passassem a confiar no trabalho da professora, que, por sua vez, procurou aproximá-las das vivências e das produções das crianças, além de ter se mostrado sempre disponível para conversar sobre o comportamento e sobre as aprendizagens delas.

Na verdade, dificilmente seria possível falar sobre a importância das relações que se formaram na instituição de Educação Infantil, sem falar do papel das interações na instituição e, especificamente, na sala do Maternal.

Dessa forma, conhecer a importância das interações na instituição de Educação Infantil significa entender que o indivíduo, desde a mais tenra idade, interage com o meio social, seja no seio da família, seja na creche ou na pré-escola, modificando-o e sendo por ele modificado.

Assim, entende-se que as interações repercutem no desenvolvimento dos indivíduos na vida em sociedade, pois, na medida em que o sujeito interage com os outros à sua volta, invariavelmente, ele incorpora certos padrões de comportamento, modos de ser, de pensar e de falar do grupo social no qual está inserido.

É possível, também, destacar a importância da figura da professora, que pode assumir o papel de “articuladora” das relações e interações que se formam no ambiente educacional (creche e pré-escola) entre as crianças, as famílias, bem como os próprios funcionários da instituição.

A imagem da professora da Educação Infantil, que ainda é muito atrelada somente aos cuidados físicos e ao “tomar conta” das crianças, assume outra perspectiva: a de quem propõe atividades diversificadas, de quem planeja o tempo e os materiais a serem utilizados e de quem enxerga na brincadeira uma forma de favorecer o desenvolvimento da criança (WAJSKOP, 2001; OLIVEIRA, 1992; CAMPOS, 1994).

Sobre a função de professora, especialmente da etapa da Educação Infantil, Spodeck e Saracho (1998) acreditam que o ato de ensinar é entendido como uma reunião de atributos que

o professor tem de ter com o objetivo de realizar uma prática pedagógica de qualidade. É como se, agregando maior número de atributos como, por exemplo, a capacidade de avaliar e planejar as atividades, o tempo, a capacidade de orientar as crianças, bem como a de tomada de decisões, apresentassem-se como fatores decisivos para uma prática educativa de qualidade.

A profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância é amplamente discutida nos trabalhos de Oliveira-Formosinho (2001), que destaca que a professora da Educação Infantil deve reconhecer a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência que a criança possui em relação à família.

Entende-se o conceito de globalidade a partir da perspectiva que trata a criança como um indivíduo que se desenvolve, integradamente, nos âmbitos afetivo, social e cognitivo.

A vulnerabilidade, por sua vez, explica-se devido à dependência evidente que a criança possui em relação ao adulto, para que ele (a) lhe ofereça cuidados na sua higiene, limpeza, saúde e segurança emocional.

A dependência da família para a criança é outro traço presente no trabalho das educadoras de infância e, tendo em vista essa dependência, recomenda-se que as educadoras estabeleçam interações com as famílias das crianças, como afirma Oliveira-Formosinho (2001, p. 88):

De fato, a educação de infância [...] requer das suas profissionais uma integração dos serviços para as crianças e as suas famílias que alarga o âmbito das interações profissionais. Podemos assim dizer que a interação, a vários níveis e com vários parceiros, está no coração da profissionalidade das educadoras.

O perfil da professora de Educação Infantil, entendido a partir das singularidades exigidas pela profissão, conforme as proposições de Oliveira-Formosinho (2001, p. 91-92), deve abarcar características² tais como a sensibilidade, a autonomia e a estimulação.

Quanto às características propostas pela autora supracitada, no que concerne à especificidade do trabalho das educadoras de infância, entende-se que o aspecto da sensibilidade se refere à maneira como o adulto, neste caso, a professora, responde às necessidades de afeto, segurança e apoio das crianças. A autonomia, de forma geral, corresponde à liberdade que o adulto proporciona à criança, para que ela expresse as suas idéias, realize suas experiências. Por fim, a estimulação diz respeito, principalmente, aos desafios que o adulto propõe à criança por meio das atividades

² As características citadas compõem a Escala de Observação do Empenhamento do Adulto, que fora utilizada no Projeto *Effective Early Learning* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001).

Por sua vez, nos estudos de Edwards et al. (1999), entende-se que a professora deve estabelecer um relação dialogada com cada criança, pois tal interação permite que as crianças tornem-se protagonistas do seu processo de socialização, cuja construção se dá, também, com a participação das outras crianças.

Nesse sentido, Spodeck e Saracho (1998), Oliveira-Formosinho (2001) e Edwards et al. (1999), baseiam-se não apenas nos elementos do meio externo como aspectos promotores do processo de socialização infantil, como também, nos aspectos biológicos da criança, ou seja, apóiam-se na concepção interacionista do desenvolvimento.

Ainda nessa perspectiva, Zabalza (1998) reforça o papel da professora de Educação Infantil como alguém que se preocupa com os aspectos emocionais das crianças, tais como o medo, a insegurança, os conflitos entre os pares no âmbito das relações sociais, devendo estar sempre atenta às necessidades emocionais delas.

O trabalho docente foi, também, discutido por Krammer (1997), que aponta para a importância de se consolidar as relações entre a professora com as crianças que frequentam a Educação Infantil, uma vez que, para se construir um ambiente, cujas bases são a confiança, a cooperação e a autonomia, a professora deve mostrar-se segura, além de procurar estabelecer uma relação afetiva com as crianças.

Quanto ao aspecto relativo à interação da escola com as famílias das crianças que frequentam a Educação Infantil, Bassedas et al. (1999) encaram esse aspecto como algo significativo, sobretudo nos anos iniciais de escolarização, nos quais a criança passa a ter contato com tantas outras vivências sociais e culturais distintas, em um espaço tão diferente, que é a escola, ao mesmo tempo em que ela (a criança) deseja saber mais a respeito desse “novo mundo”, o que, de repente, pode não ser bem compreendido sem o auxílio desses dois atores: a família e a escola.

A obra “A psicanálise dos contos de fadas”, de Bruno Bettelheim (2007), também apóia a participação da família e da escola na construção da personalidade da criança, uma vez que o autor defende a concepção que a criança vive numa constante busca pelo verdadeiro significado de sua vida, e essa busca torna-se mais significativa a partir do contato da criança com o universo dos contos de fadas, pois os contos permitem que a criança compreenda o que está se passando a nível consciente e inconsciente. Ademais, os contos de fadas divertem e esclarecem muitos conflitos interiores.

Com isso, o papel da professora da Educação Infantil, também, é imprescindível nesse processo, porque é ela que, em parceria com a família, oferecerá as primeiras bases e

condições de conhecimento da criança sobre si mesma e do mundo à sua volta e das descobertas advindas desse novo mundo.

Nesse processo, não só a criança se apropria de novos conhecimentos e de valores de sua cultura, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

(...) professoras e professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe uma história, ou conversar sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (BRASIL, 2009, p.07).

Assim sendo, as interações professora-crianças e criança-criança, que surgem no grupo social da creche e da pré-escola, podem se refletir, também, nas atividades da instituição de Educação Infantil, uma vez que, sentindo-se livres para se expressarem, as crianças sentem-se instigadas a falar o que sentem, a expressar os seus desejos, o que pode ser bem acolhido pela professora e pela instituição, que podem se mostrar atentas aos anseios das crianças, tornando as atividades mais próximas à realidade e aos interesses delas.

Então, “ouvir” as crianças, como também, as suas famílias, é fundamental para a instituição de Educação Infantil, pois os questionamentos, as sugestões, as opiniões e, até mesmo, as críticas que esses sujeitos fazem a respeito do trabalho realizado por essas instituições são indispensáveis para se conhecer as necessidades, os interesses e os desafios que precisam ser acatados na constante busca por um atendimento educacional de qualidade, como afirmam Rossetti-Feirra et al. (2009, s./p.):

Avaliar o quanto um contexto estaria propiciando explorações e interações diversificadas, em um ambiente estimulante e seguro, poderia orientar melhor os professores sobre como aperfeiçoar seu próprio trabalho com as crianças e suas famílias. Além disso, os resultados da avaliação dão à família ou à escola/creche elementos que, muitas vezes, auxiliam a constituir a criança como competente ou deficiente, favorecendo sérios processos de exclusão.

Cabe, deste modo, à creche e à pré-escola, oferecerem um ambiente acolhedor, rico em possibilidades de aprendizado para as crianças, com profissionais engajados nos seus trabalhos, que reconheçam as potencialidades das crianças, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses (BRASIL, 2009, p. 12).

A influência exercida pelo ambiente da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças, como também nas interações e ações desenvolvidas na creche e na pré-escola foram discutidas por Lima e Bhering (2006), que consideram o ambiente físico da Educação Infantil como um aspecto primordial na promoção das atividades pedagógicas, na rotina e, principalmente, nas interações.

Da mesma forma que o ambiente, a rotina é outro aspecto intrínseco ao funcionamento das instituições de Educação Infantil, pois contribui para o desenvolvimento da criança e para a promoção da autonomia, como discute Zabalza (1998, p. 53):

As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências cotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...).

Além de organizar o ambiente, é necessário estimular situações interativas, nas quais as crianças trabalhem em conjunto, como, por exemplo, nas atividades que envolvem jogos de faz-de-conta.

A roda também favorece as interações nas salas de Educação Infantil, como destacam De Vries e Zan (1998, p. 69):

Organizando a classe para a interação com colegas durante a roda, o professor construtivista encoraja as crianças a falarem umas com as outras, não apenas com o professor. Intercâmbios entre as crianças ocorrem em reunião de grupo, quando as crianças tentam ajudar um indivíduo a solucionar um problema, quando as diferenças de opinião surgem e quando um problema, para o grupo como um todo, é abordado.

A partir de situações como essa em destaque, pode-se concluir que as crianças cooperam na solução de problemas, ao pensarem em estratégias para a resolução de determinado problema que afeta não uma criança, especificamente, mas, sim, o grupo.

Então, assim que se admite que o contexto da sala de Educação Infantil é um ambiente complexo, entende-se que as interações não são construídas de uma maneira repentina. Pelo contrário, a convivência e, conseqüentemente, a consolidação das relações que se formam na sala, é que dão a sustentação necessária para que as interações e as trocas entre a professora, as famílias e as crianças se estabeleçam e aconteçam de modo saudável, influenciando, positivamente, as aprendizagens das crianças.

Após essa exposição acerca do papel das interações na Educação Infantil, a proposta é explicitar, brevemente, sobre as razões que fomentaram a construção deste trabalho, que se justificam pelo interesse despertado em mim, durante a graduação em Pedagogia, em estudar as contribuições que as interações exercem sobre as aprendizagens dos sujeitos no meio social no qual estão inseridos.

A fim de constatar as minhas proposições sobre as repercussões das interações nas aprendizagens, objetivei, antes de tudo, compreender e refletir que as interações vão muito além de simples trocas de informações entre duas ou mais pessoas.

Mas, para que essa inquietação começasse, enfim, a ser solucionada, a experiência de estágio na Educação Infantil, como já referido, me trouxe bases sólidas para compreender a influência das interações nos processos de aprendizagem de determinado grupo social. Neste caso, a sala do Maternal.

A convivência junto às crianças e à professora da turma me possibilitou analisar a importância de diversos aspectos que, por sua vez, não foram considerados pela professora, mas que influenciam, positivamente, os processos interativos, como, por exemplo, a organização dos espaços e dos materiais disponíveis na sala de Educação Infantil; o ato de ouvir as proposições infantis; o diálogo entre a professora e as crianças; a organização da rotina; o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças e aos seus aspectos emocionais, entre outros aspectos.

Dessa forma, cabe reafirmar que este trabalho tem a intenção de discutir e apontar a relevância das interações na primeira etapa da Educação Básica, enfatizando as interações professora-crianças, criança-criança e professora-famílias, apresentando-as como aspectos promotores e constituintes do processo de aprendizagem das crianças, o que envolve, indiscutivelmente, uma prática pedagógica pautada nos interesses, nas especificidades e necessidades infantis e no envolvimento e compromisso das famílias com as aprendizagens das crianças.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Analisar as interações estabelecidas entre a professora e as crianças de uma sala de Educação Infantil, buscando compreender como essas interações aconteciam e o modo como repercutiam no dia-a-dia da sala.

Objetivos específicos:

- Analisar como se desenvolveram as relações entre a professora e as crianças no contexto de uma sala de Educação Infantil.
- Conhecer as concepções da professora acerca das crianças e de suas famílias.
- Identificar as concepções da professora acerca do papel das crianças e de suas famílias na escola.
- Caracterizar as estratégias que a escola e a professora utilizam para estabelecer vínculos com as famílias das crianças.
- Compreender o papel atribuído pela professora às crianças em sua prática pedagógica.

2. INTERAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 O papel das interações nos processos de desenvolvimento e aprendizagens das crianças vistas a partir da perspectiva interacionista

O interacionismo é um significativo referencial para a compreensão das relações que os sujeitos estabelecem com o meio, cuja influência repercute, diretamente, em todos os aspectos da vida do indivíduo em sociedade. Assim, o interacionismo é compreendido como sendo:

(...) resultante da interação do sujeito com o mundo em que vive, influenciando e sendo influenciado por ele. Assim, ele é consequência da ação recíproca e interativa entre esse sujeito e o meio. Nesta ação, de forma indissociada e interacionista, atuam fatores tanto ligados à maturação orgânica quanto ao exercício e experiência e à interação e transmissão social. O desenvolvimento humano é entendido como uma totalidade, uma confluência de determinantes biológicos, sociais e históricos (SOARES et al., 2000, p. 01).

Os teóricos interacionistas de maior notoriedade foram Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962), que se empenharam em estudar como se dava a construção do conhecimento a partir de um estado de menor equilíbrio para um estado de maior equilíbrio, os processos mentais superiores e a psicogênese da pessoa completa, respectivamente. Neste trabalho, porém, pretende-se discutir, especialmente, as contribuições de Vygotsky (1991, 1994), pelo fato de os estudos deste teórico terem enfatizado que o desenvolvimento humano acontece devido às trocas de experiências entre indivíduos e às trocas entre os indivíduos e os produtos de sua cultura, através de processos de mediação.

Os chamados processos mentais superiores resultam da interação dialética homem-meio sócio-cultural, e são constituídos culturalmente, pois, à proporção que o sujeito modifica o meio em que vive, também é modificado por ele. Ainda a respeito dos processos mentais superiores, Vygotsky (1994, p. 75-76) afirma que:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica.

Assim, os processos mentais superiores se apresentam como sendo processos tipicamente humanos, uma vez que os animais não têm a capacidade de planejar, de imaginar, nem de reconstruir as suas ações, entre outras competências.

As sucessivas interações entre os indivíduos com seu meio sócio-cultural (interação dialética) influenciam nos modos de agir, de falar, de pensar, enfim, na maneira como o indivíduo se porta perante a sociedade.

Vygotsky (1994) defendia que o desenvolvimento humano alicerçava-se nas interações que o sujeito construía ao longo de seu desenvolvimento, e que essas interações tornavam-se mais significativas na medida em que se sucediam os contatos entre os sujeitos e os objetos do seu patrimônio cultural, como ratifica Rego (1995, p. 55):

A partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana.

Assim, aos poucos, as interações que os pais e as outras pessoas estabelecem com as crianças vão sendo incorporadas por elas, fazendo-as compreender e identificar os traços característicos do ambiente onde vivem.

Vygotsky (1991) acreditava que o pensamento e a palavra não seriam ligados por um elo primário; mas, com o desenvolvimento do pensamento e da fala, iniciar-se-ia uma ligação entre ambos. Além disso, o estudo de tal desenvolvimento permitiu que ele concluísse que o progresso desses dois aspectos acontece paralelamente.

Por sua vez, a maneira como as crianças aprendem se dá de diferentes formas e, praticamente, a todo instante: na convivência com os pares da mesma idade ou com parceiros mais experientes, que as orientam, lhes dão informações e respondem às suas perguntas. Mas, as crianças também aprendem consideravelmente por meio da observação, da experimentação e da imitação.

Um dos aspectos mais significativos da obra de Vygotsky é a zona de desenvolvimento potencial (ZDP), que, de acordo com Rego (1995, p. 73):

(...) se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos e crianças mais experientes)". Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas.

A zona de desenvolvimento real corresponde às conquistas já efetivas pela criança, ou seja, às funções ou capacidades que ela já domina, não necessitando da ajuda de alguém mais experiente. A zona de desenvolvimento proximal, por sua vez, pode ser entendida como sendo:

A distância entre aquilo que ela [a criança] é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (REGO, 1995, p. 73).

Assim, entende-se que a aprendizagem se dá por meio da interação entre indivíduos mais experientes com outros menos experientes, considerando-se que as interações permitem que os indivíduos mais competentes auxiliem àqueles menos competentes na solução de problemas, bem como na apropriação do conhecimento.

Nessa perspectiva, cabe ao professor reconhecer que um dos seus papéis é facilitar as aprendizagens das crianças, como esclarece Martins (1997, p. 10):

O professor em sala de aula instrui, explica, questiona e corrige o aluno, fazendo-o explicitar seus conceitos espontâneos. A ajuda do adulto permite à criança resolver mais cedo os problemas complexos que não poderia enfrentar se fosse deixada à mercê da vida cotidiana. Assim, as experiências das crianças, mais notadamente as que se dão de forma sistemática no mundo escolar, parecem implicar em desenvolvimento e maior conhecimento sobre a realidade física e social.

Outra função do professor é incentivar as crianças a interagirem entre si, por meio de brincadeiras, na resolução de atividades, nas rodas de conversa etc., para que possam compartilhar saberes, vivências, idéias, experiências individuais, como afirma Machado (1996, p. 29):

Para o sócio-interacionismo, aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos distintos que interagem dialeticamente. Eles não existem de forma independente, mas possibilitam a conversão de um no outro, isto é, a aprendizagem promove o desenvolvimento e este anuncia novas possibilidades de aprendizagem.

Caso sejam dadas oportunidades significativas de interação às crianças, a aprendizagem do grupo tende a ocorrer de modo mais dinâmico, fazendo com que a construção do conhecimento ocorra de maneira dinâmica e compartilhada.

Desse modo, é, também, papel do professor promover situações desafiadoras às crianças, mas sempre respeitando a faixa etária delas e as suas capacidades intelectuais, incentivando-as a participar das atividades, a interagir com os colegas, a levantar hipóteses e a trocar vivências no grupo.

Por isso, estimular as interações na Educação Infantil significa pensar nas creches e nas pré-escolas como espaços promotores da autonomia infantil, abertos às trocas de experiências entre crianças e adultos, para que as crianças, especialmente, possam conviver, desde cedo, em contato com os diversos saberes e vivências que surgem no grupo, tornando-as sujeitos críticos, que respeitem as diferenças existentes na sociedade.

2.1.1 As interações no contexto da Educação Infantil

Antes mesmo de frequentar uma instituição de Educação Infantil, a criança já traz consigo uma série de vivências e experiências provenientes, sobretudo, de sua convivência com os familiares e pessoas mais próximas a ela.

Essas interações se ampliam à proporção que a linguagem da criança se desenvolve e, então, ela passa a interagir com os adultos por meio de diálogos mais elaborados. Considerando o valor das interações com outras pessoas, Amorim (1992, p. 20) afirma que:

A criança só poderá aprender ou desenvolver sua fala, se houver alguém falando com ela. É preciso que seu mundo seja habitado pela fala. Que esta seja um material

disponível como todos os outros. Para que a criança mexa com ele, explore, brinque e, assim, dele se aproprie.

À medida que se sucedem as interações entre os indivíduos mais experientes e as crianças, elas modificam o seu modo de agir e de pensar, possibilitando-as a incorporação de conceitos mais elaborados.

É certo, também, que cada criança é detentora de inúmeras vivências, como já referido, e de conceitos pré-formados. Assim, é papel da professora não desprezar essas vivências, mas, sim, ouvi-las, valorizá-las, porque esses diálogos se constituem como uma forma de conhecer os desejos da criança, as vontades, os medos, o local onde vive, com quem mora, entre outros aspectos.

Ademais, é necessário destacar o “palco” onde ocorrem as interações, que é o ambiente³ da instituição de Educação Infantil. Nessa perspectiva, é importante proporcionar à criança um ambiente social e educativo que favoreça as interações criança-criança e professora-crianças, como adverte Rizzo (1992, p. 314):

A organização da sala-ambiente requer duas preocupações fundamentais. A primeira de constituir-se em um ambiente atraente, agradável, estimulador da curiosidade exploratória, característica da criança. A segunda, de estar de tal forma organizada, que possibilite à criança aprender a “usá-la” facilmente, para que se sinta segura dentro dela.

Além de interagirem com as pessoas, as crianças interagem com os objetos à sua volta, daí a importância da organização do ambiente a partir das observações que a professora faz durante a rotina, como esclarecem Barbosa e Horn (2001, p. 67):

É importante que o educador observe do que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado.

O ambiente também se apresenta com um dos fatores que mais impulsionam a ampliação das interações em sala. Os materiais nele contidos devem estar ao alcance das crianças, para que elas possam explorá-los. Dessa forma, Zabalza (1998, p. 53) afirma que:

(...) uma das tarefas fundamentais de um professor (a) de Educação Infantil é saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências (de aprendizagem, afinal).

³ Para Forneiro (1998, p. 232), o ambiente da Educação Infantil “refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)”.

É interessante que a criança sinta-se livre na instituição, o que não implica afirmar que ela deve sentir-se livre apenas no sentido de poder movimentar-se, mas, sim, no sentido de ter a seu alcance os materiais que deseja explorar, bem como a possibilidade de desfrutar de momentos de interação com as outras crianças.

Do mesmo modo, é conveniente reconhecer o valor de incentivar a prática de atividades em grupo, para que as crianças se sintam instigadas a dialogarem entre si, pois, da mesma forma que aprendem realizando as atividades individualmente, as crianças aprendem colaborando umas com as outras, e também recebendo a ajuda de parceiros mais experientes, como já referido, capazes de auxiliá-las nas tarefas que elas ainda não são capazes de desenvolverem sozinhas.

A partir dessa perspectiva, Oliveira et al. (1992, p. 33) afirmam que: “a vivência das crianças com estes parceiros mais experientes as fazem captar o mundo de uma forma simbólica, tal como os mais velhos o representam, valorizam, significam”.

Assim, compreendendo a importância das interações que a criança estabelece com o meio, a professora pode intervir nesse processo, assumindo a função de mediadora das interações entre a criança e o meio social, à medida que lhe sugere desafios e que lhe deixa explorar o ambiente circundante, neste caso, a instituição de Educação Infantil, bem como os materiais disponíveis nesse ambiente, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009):

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, p. 14).

Da mesma forma que o ambiente, a afetividade também assume grande importância nessa primeira etapa da Educação Básica, como advertem Barbosa e Horn (2001, p. 72), ao afirmarem que:

Seria importante mencionar que o cotidiano das escolas infantis estão impregnados de vínculos afetivos em que o adulto tem importante papel de favorecer, de mediar a compreensão e a interpretação do mundo pela criança.

Nesse sentido, os vínculos emocionais que a criança estabelece com os sujeitos favorecem, igualmente, o seu desenvolvimento afetivo, pois isso faz com que ela se sinta livre para se expressar, explorar o mundo, questionar, representar papéis, dialogar, pedir atenção, entre outras atitudes que, se estivesse em um ambiente onde não possuísse vínculos afetivos com ninguém, dificilmente aconteceriam.

A professora de Educação Infantil, por sua vez, desempenha uma função fundamental no âmbito das relações afetivas e nas interações que a criança vai construindo na sua convivência no meio social, como, por exemplo, durante as brincadeiras, na contação de histórias (a professora pode estimular as crianças a falarem sobre as histórias), no trabalho com a música...

Dessa forma, é interessante que a professora articule situações nas quais as crianças possam movimentar-se livremente, explorando o espaço da sala e da instituição de Educação Infantil, e os materiais contidos, assim como deve entender que, quando reunidas em grupos, as crianças têm a possibilidade de trocar experiências e descobertas entre si, articular o seu ponto de vista com o do outro, socializar-se, estreitar vínculos de amizade e de afeto, de compartilhar vivências, descobertas e saberes, entre outras possibilidades de crescimento individual e coletivo das crianças que frequentam a Educação Infantil.

Outro traço marcante que caracteriza a inserção e, principalmente, o bem-estar da criança na instituição de Educação Infantil, é a participação da família, principalmente nos primeiros dias da criança na creche e na pré-escola.

Tal participação é importante para a adaptação da criança à instituição de Educação Infantil, pois, por se tratar de um espaço diferente daquele que a criança conhece, muitas vezes, faz-se necessário o apoio da família, para que a criança possa se sentir mais segura diante da nova realidade que a espera, como destaca Rizzo (1992, p. 312):

O ingresso na pré-escola [ou na creche] representa mais um marco no desenvolvimento do processo separação-indivuação da criança no seu crescimento. Permanecer numa escola, ambiente novo e desconhecido, por mais atraente que ele seja, sempre significa ficar sem a presença da mãe, portanto, sem o conhecido, sem o seu porto seguro.

Assim sendo, uma vez incorporada a rotina pela criança, com o passar dos dias e, preferencialmente, com o apoio da família, torna-se mais fácil, para a criança, saber que há os momentos das atividades em sala, das brincadeiras, o recreio, a hora do lanche...

Sentindo-se confiante diante da presença dos pais, aos poucos, a criança se familiariza com a instituição, com a professora, com os colegas e com os profissionais que atuam no local. A rotina torna-se menos difícil que nos primeiros dias de adaptação. As atividades já parecem fazer parte daquele universo e as interações entre os envolvidos (professora, crianças e funcionários da instituição) vão se estabilizando, como afirmam Oliveira et al. (1992, p. 76): “o estabelecimento de uma sequencia básica de atividades diárias, a “rotina”, é útil para orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários da creche [e da pré-escola].

Então, vê-se que a aproximação com a família é indispensável para a instituição, pois permite que os pais sejam informados a respeito da rotina e das aprendizagens das crianças. Além disso, o contato estabelecido entre os pais e os profissionais da instituição de Educação Infantil permite, ainda, que os pais conheçam quem são as pessoas com que convivem com os seus filhos, dentre outros aspectos.

3. METODOLOGIA

Este estudo tem como base as observações e as vivências que tive em uma escola municipal de Fortaleza, na turma do Maternal, formada por crianças de 3 (três) e 4 (quatro) anos de idade, na qual realizei um estágio, como um dos requisitos da disciplina de Estágio na Educação Infantil, do Curso de Pedagogia da FAGED/UFC, no segundo semestre do ano de 2009.

Desse modo, esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois “dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo” (NEVES, 1996, p. 01).

O estágio na instituição de Educação Infantil teve duração de 22 (vinte e dois dias), e aconteceu às terças e quintas-feiras, das 7h às 11h, dos meses de agosto a novembro do referido ano, e foi dividido em três fases: observação, participação e intervenção, sendo que a primeira e a segunda fase tiveram, cada uma, 25 (vinte e cinco) horas-aula e a terceira fase teve 65 (sessenta e cinco) horas-aula.

A primeira fase desenvolvida na instituição teve duração de 5 (cinco) dias, e foi destinada à observação a partir das sete dimensões elencadas pelos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil⁴ (BRASIL, 2009) e do Roteiro de Observação entregue, em sala de aula, pela professora da disciplina.

O objetivo do Roteiro de Observação⁵ era orientar os estagiários quanto à observação e registro de diversos aspectos, como, por exemplo, a estrutura física e organizacional da instituição de Educação Infantil, funcionamento geral da instituição, equipe de professores, clientela atendida, rotina, Proposta Pedagógica, o ambiente físico e social, os recursos didáticos, a metodologia de trabalho docente, as interações professora-crianças, professora-famílias das crianças, crianças-crianças e participação e envolvimento das crianças, para que, ao final do estágio, os estagiários entregassem, como trabalho final da disciplina, um Relatório Reflexivo, baseado nesses aspectos e nas suas impressões e vivências junto às turmas onde realizaram o estágio.

Sobre a observação como técnica de coleta de dados, Lüdke e André (2008, p. 26) afirmam que: “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências dos

⁴ As dimensões elencadas pelos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009) estão detalhadas no capítulo referente à caracterização da instituição de Educação Infantil pesquisada.

⁵ O Roteiro de Observação se encontra nos apêndices.

sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Além de observar os aspectos listados no Roteiro de Observação, destaco que não me restringi à observação da rotina e das relações sociais da sala do Maternal. Pelo contrário: participei ativamente das atividades junto às crianças e à professora, pois auxiliava as crianças nas atividades, ajudava a professora na distribuição de materiais, na organização da sala, e, por vezes, realizava a contação de histórias, para que pudesse conhecer, de fato, como se configura o trabalho de uma professora da primeira etapa da Educação Básica, buscando entender os desafios, as características da profissão docente, entre outros aspectos que se tornaram mais claros ao longo da experiência de estágio.

A segunda fase do estágio, que teve duração de 5 (cinco) dias, foi reservada para a participação dos estagiários em sala, para que pudessem atuar junto às professoras das turmas. Porém, considero que essa fase ocorreu, pelo menos na sala do Maternal, desde o primeiro dia do estágio, pois já começamos a atuar (eu e o colega que também estagiou na sala do Maternal) ainda na fase destinada à observação da sala e da instituição, como já referido.

A terceira fase do estágio, que durou 12 (doze) dias, foi dedicada à efetivação dos Projetos que foram elaborados pelos estagiários⁶ de cada turma. Os Projetos foram idealizados por meio das experiências que os estagiários tiveram na turma em que estavam atuando, e, com essa experiência, puderam identificar quais eram os desejos e, sobretudo, as necessidades de aprendizagem da turma. Por isso, as observações realizadas na primeira fase do estágio assumiram tamanha importância para a consolidação dos projetos.

É importante destacar, também, que o registro dos aspectos observados foi realizado em um caderno de anotações, no qual anotava as informações relativas ao Roteiro de Observação da disciplina, bem como as minhas impressões pessoais sobre algo que me chamava atenção, tais como as falas da professora e das crianças, como ilustra o trecho abaixo

Na hora em que estávamos [eu, as crianças e a professora] brincando de massinha de modelar, Leonardo⁷, que estava ao meu lado, brincou de modelar monstrinhos. Para que ela acreditasse que eu acreditava que aquilo era, de fato, um monstro, eu dizia: “ai que medo”! Ele parecia adorar a minha reação. Depois, eu disse que nem monstro, nem fantasma e nem babau existiam. Então, o Caio disse: “Não existe monstro, fantasma, babau e nem calango”! Isso provocou muitos risos na turma (Notas de campo, 13/08/2009).

⁶ O estágio na Educação Infantil foi realizado em duplas, pois nem todos os estagiários possuíam experiência de atuação em salas de Educação Infantil.

⁷ Os nomes das crianças mencionadas são fictícios.

O registro fotográfico das crianças, mediante a autorização, por escrito, dos pais, também se configurou em mais uma forma de registrar e refletir sobre a realidade da sala do Maternal, pois o registro fotográfico ocorria em diversos momentos, como, por exemplo, durante a contação de histórias, atividades de pintura e colagem, parquinho...

Sendo assim, no papel de observadora de tal realidade, não permaneci alheia aos acontecimentos da sala. Na verdade, passei a atuar no grupo, o que se assemelha à observação participante, “que consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo” (GIL, 1999, p. 113).

Diante da minha experiência no local, senti despertar um interesse em aprofundar um estudo/análise das interações que se consolidaram naquele espaço. Para alcançar o objetivo de analisar essas interações, propus-me a retornar à escola onde realizei o estágio.

O retorno à instituição fez-se necessário devido ao interesse em estudar a temática das interações entre a professora e as crianças, entre as crianças e a professora e as famílias e de aprofundar as informações colhidas durante o estágio. Nessa perspectiva, a pesquisa de campo:

Visa dirimir dúvidas, ou obter informações e conhecimentos a respeito de problemas para os quais se procura resposta ou a busca de confirmação para hipóteses levantadas e, finalmente, a descoberta de relações entre fenômenos ou os próprios fatos e suas respectivas explicações (BASTOS e KELLER, 2006, p. 60).

Além disso, a realização do trabalho de campo facilita que o pesquisador se aproxime da realidade que se está buscando investigar. A respeito do trabalho de campo, Minayo et al. (2007, p. 76) afirmam que:

O trabalho de campo é, portanto, uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente. São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e compreensão.

Como estratégia para obter mais informações acerca do papel das interações no contexto da Educação Infantil, outra técnica de coleta de dados adotada neste trabalho foi a entrevista de caráter exploratório realizada com a professora da turma em que realizei o estágio.

Conforme Bello (p. 27, p. 27): “as entrevistas podem ter o caráter exploratório ou ser de coleta de informações. Se a de caráter exploratório é relativamente estruturada, a de coleta de informações é altamente estruturada”.

A respeito do uso da entrevista como instrumento de coleta de dados, Lüdke e André (2008, p. 34) afirmam que: “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela

permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Para a efetivação da entrevista com a professora, que ocorreu no dia 17 (dezesete) de agosto de 2010, durante o intervalo⁸ das atividades da instituição, que ocorre das 9h às 9h20, foi utilizado um Roteiro de Entrevista previamente estruturado, com 05 (cinco) questões⁹.

A opção por um Roteiro de Entrevista, cuja preparação das questões foi anterior à realização da entrevista, foi necessária, “para que nenhuma informação deixasse de ser colhida no momento da entrevista” (BELLO, 2006).

Além disso, o registro das informações se deu por meio de anotações, porque a entrevistada pediu para que não fosse utilizado o gravador, pois alegou que se sentiria “envergonhada”.

Considerando que a entrevistada afirmou sentir-se envergonhada, adotei a postura recomendada por Lüdke e André (2008, p. 34), que sugerem:

(...) um respeito muito grande pelo entrevistado. [...] Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada.

Logo que comecei a fazer as perguntas do Roteiro de Entrevista, atentei para o fato que a entrevistada parecia insegura. Provavelmente, a insegurança da professora deveu-se ao fato de a entrevista ser destinada a um trabalho de conclusão de curso e, portanto, as suas respostas seriam “analisadas” e, até mesmo, consideradas incorretas por mim, pois parecia haver uma grande preocupação, por parte da professora entrevistada, em atender as expectativas que ela imaginava que eu tivesse.

A fim de solucionar esse “problema”, a referida professora sugeriu que a entrevistada fosse outra professora, que, segundo ela, “Tinha mais bagagem”. Mesmo observando a sua recusa, insisti e, no intuito de deixá-la confiante para se expressar, esclareci que a entrevista era composta por perguntas simples, e que se relacionavam, apenas, à sua experiência junto às crianças da turma do Maternal, do ano passado. Com isso, a professora mostrou-se mais confiante e permitiu que a entrevista iniciasse.

Após ler a primeira pergunta, ela pediu para que eu a repetisse. Depois disso, respondeu, pausadamente, para que eu registrasse a sua resposta. Nas questões seguintes, a professora continuou elaborando as suas respostas, sempre me questionando se estavam “boas”, e se tinham respondido, adequadamente, às minhas perguntas.

⁸ O intervalo da Instituição de Educação Infantil é chamado pelas crianças e pelos funcionários de recreio.

⁹ O Roteiro de Entrevista se encontra nos apêndices.

Durante a realização da entrevista, observei o esforço da professora em dar respostas curtas, mas, ao mesmo tempo, satisfatórias, não tendo se distanciado do que as questões, de fato, propunham.

A entrevista, cuja duração aproximada foi de 20 (vinte) minutos, facilitou a obtenção de informações relativas à visão da professora sobre as relações entre ela e as crianças, e sobre o modo como essas relações eram encaradas pela professora; a opinião da professora quanto à sua relação com as famílias das crianças, bem como a participação delas na escola; a concepção da professora sobre o papel atribuído pela professora às crianças em sua prática pedagógica, e do papel que as crianças e suas famílias desempenhavam na escola.

O registro das respostas da entrevista foi por meio de anotações, como já referido, respeitando o pedido da entrevistada. O conteúdo escrito foi, no mesmo dia da entrevista, digitado. Além disso, é importante citar que as falas da entrevistada foram preservadas em sua forma e conteúdo.

A análise das respostas da professora aconteceu através da seleção de palavras/aspectos considerados determinantes para análise, como, por exemplo, as afirmações da professora em relação ao aprendizado da turma; a relação pautada no diálogo que ela afirmou ter com as crianças e com as famílias das crianças; o papel das crianças e de suas famílias na instituição de Educação Infantil, bem como a participação das crianças e de suas famílias no dia-a-dia da instituição. Posteriormente, as palavras/aspectos pontuados na análise foram comparadas com as observações e com as anotações realizadas durante o período do estágio.

4. A INSTITUIÇÃO PESQUISADA

4.1 Localização e estrutura física

Com o intuito de caracterizar a Escola Educar para o Amanhã¹⁰ por meio de diversos aspectos, serão utilizados os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), o qual é dividido em sete dimensões: Planejamento Institucional; Multiplicidade de Experiências e Linguagens; Interações; Promoção da Saúde; Materiais e Mobiliários; Formação e condições de trabalho das professoras de demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Quem observa a Escola Educar para o Amanhã, externamente, tem a impressão de que o seu espaço físico é pequeno, mas, do lado interno, o espaço da escola é amplo, e atende desde a Educação Infantil (somente dos 3 aos 5 anos) ao 1º do Ensino Fundamental¹¹. Ao todo, a escola tem 10 salas e funciona em dois turnos. Quanto à divisão das turmas por sala, quatro são dedicadas à Educação Infantil. Todas as salas possuem o mesmo tamanho e as mesmas características físicas.

Em cada sala existe um banheiro, adaptado à faixa etária assistida. O banheiro é constituído de um sanitário com descarga, uma pia e um chuveiro. Observa-se, porém, que o piso não é antiderrapante, expondo assim, as crianças a possíveis acidentes.

As salas também possuem um jardim de inverno, que tem como principal função melhorar a ventilação e a iluminação do ambiente. Este espaço é usado, ainda, como “mini-pátio”, onde as crianças se divertem nos momentos livres, ou seja, depois do recreio, quando terminam as atividades e durante a espera pelas pessoas que vão buscá-las ao final do dia letivo.

A mobília da sala é adaptada à faixa etária das crianças, que parecem se acomodar confortavelmente. Há, apenas, cadeiras e mesas individuais, que, por sua vez, são coloridas e um pouco pesadas para as crianças, principalmente para as crianças de 3 e 4 anos de idade, que, às vezes, precisam transportá-las de um lugar para o outro.

A respeito do espaço da sala considerado adequado para a etapa da Educação Infantil, Zabalza (1998, p. 238) afirma que:

¹⁰O nome atribuído à Escola é fictício e se justifica porque revela a visão de escola que as famílias e as professoras têm acerca da instituição.

¹¹No final de 2009, com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional N° 277, a matrícula na pré-escola passou a ser obrigatória. Com isso, por orientação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), o número de turmas de creche diminuiu para formar mais turmas de pré-escola.

Um espaço delimitado em áreas diversas ou um espaço aberto com mobiliário disperso, sem uma estrutura clara, propiciam não apenas dinâmicas de trabalho diferentes, mas também uma diferente relação da professora com as crianças (trabalhar com todas as crianças ao mesmo tempo, ou trabalhar por grupos diversificando a atividade).

Dessa forma, o autor defende que a organização do espaço exerce significativa influência sobre as interações na sala, pois, dispondo as mesas e as cadeiras próximas umas às outras, o trabalho da professora e a interação entre as crianças durante as atividades são favorecidas, possibilitando, também, que a professora ofereça atenção ao grupo como um todo.

De um modo geral, as salas da escola não são inteiramente adequadas para a Educação Infantil. Em termos físicos, são fechadas e pouco iluminadas. As janelas passam o dia fechadas, dificultando a luminosidade e a ventilação. Cadeiras, mesas e armários diminuem o espaço necessário para as crianças se sentirem mais livres e brincarem.

O problema do espaço se estende ao refeitório, pois esse ambiente, nos momentos de maior fluxo das crianças, como, por exemplo, na hora da merenda, apresenta uma notável limitação quanto ao espaço para comportar o grande número de crianças, já que, enquanto algumas crianças ainda estão lanchando, crianças de outras turmas da Educação Infantil entram no refeitório para lancharem também.

Visando solucionar essa situação, para levar as crianças ao refeitório, observei que as professoras faziam um revezamento para que não houvesse uma superlotação no ambiente, mas a aglomeração era inevitável. Por causa disso, as crianças apressavam-se em lanchar para dar lugar aos outros “coleguinhas”.

Sobre a problemática de se reunir muitas crianças, de uma só vez, num mesmo ambiente, neste caso, no refeitório, Oliveira et al. (1992, p. 90) advertem que:

Outro aspecto muito negativo é o fato de se levar para os refeitórios um número muito grande de crianças no mesmo horário (almoço/lanche). (...) Por que não dividi-las em grupos menores em rodízio? Numa rotina desgastante, uma grande concentração de crianças torna ineficiente qualquer proposta de organização.

Além disso, o refeitório é bastante quente, pois não tem ventilação adequada, as janelas são fechadas e as mesas ficam muito próximas à cozinha (o calor das chamas do fogão esquenta o ambiente). Só há uma porta para entrar e sair do ambiente, portanto, era evidente a dificuldade de controlar a entrada e a saída das crianças.

Quanto às condições de segurança do refeitório, o botijão de gás está localizado do lado externo do refeitório, afastado das crianças e das duas cozinheiras que lá trabalham. A respeito dos produtos de limpeza, as funcionárias responsáveis pela limpeza da instituição armazenam esses materiais em um local onde as crianças não possuem acesso.

Considerando-se a importância das interações nos momentos destinados à alimentação, a rapidez com que as crianças da Escola Educar para o Amanhã faziam as refeições, não permitia que se estabelecessem, nesses momentos coletivos, interações mais significativas entre as professoras com as suas respectivas turmas e entre as próprias crianças, pois havia diversos fatores que não colaboravam para isso: o pouco tempo disponível para as refeições, o ambiente (pouco ventilado) e as dimensões físicas do local, que é pequeno para comportar todas as turmas de Educação Infantil da instituição.

Acerca da qualidade dos momentos dedicados à alimentação, Bassedas (et al., 1999, p. 150) afirmam que: “o clima criado em volta dessas situações é importante para que elas sejam estáveis, relaxantes, tranquilas e tornem-se contextos comunicativos de participação conjunta e de diálogo entre a professora e a criança”.

As professoras, por sua vez, não faziam a refeição com as crianças no refeitório, nem em sala, onde as crianças faziam o segundo lanche, com os alimentos que traziam de casa. Então, as professoras lanchavam na hora do recreio, geralmente, café com bolachas.

Durante as refeições no refeitório, a comunicação que as professoras estabeleciam com as crianças era perguntando-as se “a comida estava boa” ou se “queriam mais [comida]”. Havia, também, algumas crianças que afirmavam não gostar da comida da escola, e isso fazia com que as professoras tentassem convencê-las a comer, para “ficarem fortes”.

Buscando oferecer às crianças e aos funcionários uma alimentação de qualidade, a instituição aqui enfatizada dispõe de um cardápio elaborado pela Regional na qual está situada, e de uma nutricionista responsável pela preparação do cardápio, que visita a instituição duas vezes por mês. A instituição procura seguir, além das recomendações da Regional e da nutricionista, a orientação dos pais das crianças, pois algumas delas são alérgicas a determinados alimentos.

Todavia, as profissionais responsáveis pela preparação dos alimentos alegaram que nem sempre era possível seguir as recomendações da nutricionista, pois a falta de ingredientes é constante. Neste sentido, questiono: como justificar a falta de ingredientes¹², que repercute, diretamente, na qualidade da merenda servida às crianças, mesmo sendo dever do Município e do Estado, conforme a LDB/96, assegurar: “(...) vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público”.

¹² Mesmo com a falta de ingredientes para a preparação da merenda escolar, a prefeitura do município de Fortaleza realiza grandes shows e eventos ao ar livre, tais como queima de fogos de artifício, certamente, para que a população local, especialmente, esqueça-se dos problemas que afetam esse Município, tais como esse.

Diferentemente das salas e do refeitório, o pátio possui um amplo espaço arejado e iluminado naturalmente pelo sol. Situado na parte central da escola, o pátio possui uma área coberta e dois parquinhos, sendo que um dos parquinhos é destinado às crianças da creche, enquanto que o outro se destina às crianças de 5 (cinco) e 6 (seis) anos de idade.

A parte coberta do pátio é usada na “acolhida” das crianças, nas aulas de educação física e nos ensaios de teatro ou de dança. Esse espaço é pouco arborizado e carente de recursos pedagógicos, pois a sua grande extensão poderia ser mais explorada, através da colocação de outros brinquedos importantes, como, por exemplo, pneus, que a escola não possui.

O parquinho destinado às crianças menores é cheio de brinquedos inapropriados para as crianças que frequentam a creche. Observei que há, além do escorregador, um brinquedo em que as crianças penduram-se em vários bastões, o que, normalmente, ocasionava quedas e escorregões.

A areia usada nos parquinhos é regada diariamente pelo vigia noturno da escola. Isso é ruim pelo fato das crianças usarem os parquinhos e, além de saírem sujas, ficarem com as roupas úmidas da areia que ainda se encontra molhada quando as crianças estão lá. Algumas crianças da sala do Maternal ficavam tossindo após brincarem no parquinho, certamente, por pisarem na areia que, devido à incidência dos raios solares, esquentava muito.

As condições do ambiente destinado às crianças da creche são discutidas por Oliveira (et al., 1992, p. 85), ao afirmarem que:

Não basta, porém, deixar a criança em qualquer ambiente, acreditando que ela sempre extrairá dele boas experiências para o seu desenvolvimento. Além disso, não se pode pensar que o arranjo de condições externas atue igualmente sobre todas as crianças, mesmo as de idades próximas. Tal arranjo deve ser objeto de atenção e reformulação contínuas para favorecer as relações interpessoais e o jogo infantil.

Outra área usada frequentemente pelas crianças é a biblioteca, onde antes funcionava uma brinquedoteca. Essa sala tem as mesmas dimensões das outras e possui vários recursos didáticos que auxiliam na aprendizagem das crianças, tais como livros de literatura infantil, gibis, revistas, fantoches e filmes infantis.

A funcionária responsável por esse setor é graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e habilitou-se, por meio de um curso promovido pela Secretaria Municipal de Educação, na área de atuação em bibliotecas.

O trabalho de incentivo à leitura proposto, pela funcionária da biblioteca, visa à aproximação das crianças com o universo da leitura e da escrita, uma vez que a biblioteca promove o empréstimo de livros, para que as crianças levem para as suas casas. Sobre essa

importante aproximação com os portadores sociais de texto escrito, Ferreiro (2001, p. 59) afirma que:

A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer interações. Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos.

A estratégia da profissional que atua na biblioteca se configura como uma expressiva iniciativa para a aprendizagem das crianças, ao possibilitar o acesso delas a obras de autores de renome nacional e local, tais como Aluizio de Azevedo, Patativa do Assaré e Almir Mota, enriquecendo os seus processos de letramento e alfabetização.

Para o controle interno dos livros, há uma lista com registro de todo o acervo, além de um fichário para o acompanhamento dos empréstimos realizados no local, no qual cada livro tem um código.

Para efetivar o empréstimo dos livros, a criança se dirige com o seu responsável à biblioteca, onde a funcionária do local anota o nome da criança, a turma e o nome da professora responsável pela turma.

De forma geral, o acervo bibliográfico da Escola Educar para o Amanhã apresenta bom estado de conservação, além da ampla variedade de obras de diferentes gêneros textuais, tais como contos, fábulas e parlendas.

Quanto à mudança empreendida pela instituição, que transformou a brinquedoteca em uma biblioteca, segundo a diretora da instituição: “A biblioteca tornou-se necessária para atender os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental”. No entanto, ao transformar a brinquedoteca em uma biblioteca, retira-se a possibilidade das crianças da Educação Infantil usufruírem de mais um espaço para brincarem, o que também não implica afirmar que as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental não precisem ou não gostem de brincar. O que mais parece é que ainda é muito forte, na Educação Infantil, a concepção de que ela não é uma etapa “séria”, e o que predomina é a brincadeira, como se a brincadeira não exercesse nenhuma influência no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças, como advertem Oliveira et al. (1992, p. 57):

Na brincadeira infantil a criança assume e exercita os vários papéis com os quais interage no cotidiano. Ela brinca, depois, de ser o pai, o cachorro, motorista, jogando esses papéis em situações variadas. Ao fazer isso, pode afastar-se de significados já estabelecidos e criar novas significações, novas formas de desempenhar os papéis que conhece, ou novos papéis.

Desse modo, a criança, quando está brincando, tem a possibilidade de transcender a sua realidade, interpretando papéis, situações vividas, observadas ou imaginadas, o que

contribui, como já afirmado, com o seu desenvolvimento, além de impulsionar as interações, de forma geral.

4.2 Funcionamento geral

Quanto ao funcionamento da escola, os turnos se dividem em manhã, das 7h às 11h, e tarde, das 13h às 17h. A escola não trabalha com turmas em tempo integral. Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental funcionam em um só turno. Alguns professores trabalham os dois turnos, outros apenas em um turno. Cada professora possui um armário na “sala de aula”, onde guardam os materiais usados durante os encontros com as crianças.

A sala do Maternal, no ano de 2009, era usada por duas professoras distintas em cada turno. A professora que lecionava pela manhã me informou, no período do estágio, sobre a dificuldade de relacionamento com a professora que ficava na sala no período da tarde. Ela afirmou que a professora da tarde não tinha “controle” dos “alunos” e que os deixava desmontar os trabalhos que ela realizava, pela manhã, com as crianças. Ao chegar, no dia seguinte, ela encontrava as letras rasgadas, os desenhos descolados da parede e os murais desmontados.

Ao afirmar que a professora do turno da tarde não conseguia controlar as crianças, permitindo que elas inutilizassem os trabalhos feitos pelas crianças do turno da manhã, remete-se aos preceitos da pedagogia tradicional que, entre outros aspectos, enfatiza o papel do professor como o centro do processo educativo, detentor dos conhecimentos, como enfatiza Andrade (2007, p. 26):

A dificuldade de perceber a especificidade do trabalho realizado com a criança na creche faz com que suas profissionais pautem-se de maneira muito forte no modelo escolar, especialmente naquilo que ele tem de mais tradicional: na repetição, na imitação, na fragmentação do saber, na atribuição de grande importância ao silêncio e à disciplina e na centralização do saber e do poder na figura da professora.

Nesse sentido, a professora da creche mostra-se conservadora, quando afirma, não diretamente, que “controlar” as crianças é a melhor saída, para que nem mesmo elas, que fizeram os trabalhos, tenham a oportunidade de manuseá-los e explorá-los quantas vezes desejarem.

4.3 Formação do corpo docente

As professoras que atuam na Escola Educar para o Amanhã possuem nível superior em Pedagogia, e algumas delas cursaram pós-graduação na área de educação. A instituição

dispõe de programas de formação continuada para professores provenientes da Rede Municipal, em convênio com o Estado e com o Governo Federal.

Atualmente, todas as professoras estão engajadas no PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), no qual aprimoram os seus conhecimentos, planejam suas atividades, avaliam seu trabalho, com a finalidade de melhor desenvolvê-lo¹³.

Quanto ao atendimento às crianças com necessidades especiais, a professora da turma do Maternal afirmou que a escola, hoje em dia, não oferece o AEE (Atendimento Educacional Especializado), pois a profissional¹⁴ que atendia as crianças com necessidades especiais, que é uma ex-orientadora da Escola Educar para o Amanhã, aposentou-se. A professora afirmou, ainda, que, mesmo aposentada, a instituição mantém contato com a ex-orientadora, para que ela encaminhe a (s) criança (s) para o “serviço” (AEE).

Em vista disso, destaco o caso de uma criança do Maternal que possui “uma leve doença mental” (assim denominada pelos médicos, conforme foi informado, pela família da criança, à direção da instituição e, posteriormente, à professora da turma). Neste caso, a professora afirmou que a instituição não oferecia o serviço de AEE, e que a família da criança, até o momento, não havia procurado atendimento fora da escola. Assim, durante a realização das atividades no Maternal, essa criança, em especial, necessitava de maior atenção para ser inserida nas atividades, e assim a professora o fazia, porque, caso contrário, a criança ficava andando livremente pela sala, o que desconcentrava as outras crianças.

4.4 Rotina

Ao chegarem à Escola Educar para o Amanhã, as crianças agrupam-se na parte coberta do pátio. Cada turma, junto com a professora, forma uma fila e, estimuladas pela professora responsável pela biblioteca, as crianças dançam e cantam músicas infantis e, também, fazem orações católicas¹⁵, antes de entrarem em sala.

Na sala do Maternal, a professora responsável pela turma era chamada pelas crianças de “Tia Lúcia¹⁶”, e, por meio da observação e do acompanhamento de suas ações em sala, foi possível organizar a descrição da rotina.

¹³O PAIC tem um eixo destinado à Educação Infantil, que visa possibilitar às professoras oportunidades de discutir e reelaborar a Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza.

¹⁴A professora não soube responder, com precisão, como acontecia o Atendimento Educacional Especializado, e quais são os procedimentos adotados pela ex-orientadora da escola após ser comunicada sobre os casos de crianças com necessidades especiais.

¹⁵A presença de orações e músicas católicas na rotina da instituição desrespeitam a legislação brasileira, que determina que a educação pública deve ser laica, gratuita e de qualidade.

¹⁶O nome dado à professora do Maternal é fictício.

Observou-se que as interações entre a professora do Maternal com as famílias das crianças ocorriam, significativamente, no momento em que os pais deixavam os filhos na instituição, porque os pais aproveitavam o momento para perguntar à professora do Maternal como estavam os seus filhos em sala, e ela respondia o que lhe era perguntado.

Após a acolhida, as crianças formavam uma fila e, embaladas por uma música católica, eram conduzidas, pela professora, à sala. Ao chegarem, normalmente, a professora iniciava as atividades contando uma história para que as crianças pudessem desenvolver, baseados nessa história, vários trabalhos durante o dia.

A rotina do Maternal era organizada da seguinte forma: o primeiro tempo, de 7h30 às 9h, era dedicado às atividades como, por exemplo, picote com os dedos, contação de histórias e pinturas com giz de cera, lápis de cor ou tinta guache.

Geralmente, as histórias que a professora contava para as crianças eram relativas às datas comemorativas, tais como o “dia do soldado”, “o dia da árvore”, para que, a partir dessas histórias, as atividades, em sala, iniciassem.

Ao início das atividades diárias, a professora, segundo ela, “para acordar as crianças”, cantava a música do “bom dia”, e pedia para que elas também cantassem a música. Após finalizar a música, o próximo passo era fazer a contagem dos meninos e das meninas presentes.

Ainda na perspectiva do começo das atividades, todos os dias, a professora fazia um exercício de contagem de meninos e meninas presentes na sala, que, às vezes, era feito pelas crianças. Observar a participação das crianças nesta atividade parecia deixar a professora contente

Os dias do mês eram, também, demonstrados para as crianças. Por exemplo, se o dia fosse 23 (vinte e três), a professora, primeiramente, escondia, com a mão, o número 3, e logo perguntava às crianças qual número era aquele que estava descoberto, e isso acontecia, da mesma forma, com o outro algarismo.

Com isso, é importante destacar que a professora do Maternal aproveitava-se de qualquer situação para fazer perguntas às crianças. Se, por exemplo, ela estivesse segurando uma plaquinha, com determinado numeral, ela aproveitava a situação para perguntar a cor da placa, a cor do numeral, se o numeral fazia parte das ilustrações presentes nas paredes da sala...

Além disso, certas atitudes que se referiam às interações da professora com as crianças da creche se deviam, nas palavras dela: “Aos 28 (vinte e oito) anos de atuação em sala de aula”, no sentido que ela acreditava que tinha aprendido a não se deixar influenciar por, por

exemplo, um choro que não expressa dor, medo e/ou fome, de um choro, como se costuma dizer, “de manha”.

Presenciei o momento em que uma criança estava inconsolável por conta da contação da história do Saci. Então, decidi perguntá-la sobre o porquê do seu pranto, e ela disse que o motivo era o medo que sentia da figura do Saci, o que foi ignorado pela professora, que afirmou que a criança “estava fazendo drama”.

Todavia, seria possível, mesmo com a experiência profissional da professora, afirmar que ela reconhecia “os choros” das crianças? E ainda: será que a “manha” que a professora destacou não seria uma expressão da necessidade de proteção e segurança, por parte da criança?

Assim, a situação descrita remete ao conceito de afetividade, sobretudo, à afetividade presente na Educação Infantil, no sentido que as crianças dependem emocionalmente de alguém que lhes ofereça segurança, atenção e afeto, nos momentos em que se sentem inseguras, com medo, fome ou dor.

Acerca da importância da afetividade em sala, Borba e Spazziani (s./d., p. 15) chamam atenção para esse aspecto:

(...) as interações entre as docentes e os alunos não se limitam apenas aos aspectos cognitivos. Elas são impregnadas de afetividade e esta orienta o processo e pode se tornar aliada de qualquer professor.

Em atividades, como, por exemplo, as de exposição, em placas de madeira, de números ou letras, quem respondia aos questionamentos da professora sobre qual (is) número (s) ou letras (s) ela tinha em mãos era, quase sempre, uma mesma criança, que era um pouco mais velha que as demais, o que não agravava à professora. Então, a professora fazia a mesma pergunta mais de uma vez para que as demais crianças respondessem.

A referida situação ilustra, não apenas o desejo da professora que queria que todas as crianças falassem, mas, sim, o seu desejo de saber se todas as crianças conheciam, realmente, quais eram as letras que ela estava lhes mostrando.

Sabe-se, todavia, que não há nenhuma turma, seja de Educação Infantil, ou não, em que todas as crianças apresentem o mesmo ritmo de aprendizagem e, tampouco, as mesmas formas de se apropriar dos assuntos. Essa realidade, evidentemente, estende-se à creche.

Além desse aspecto referente às interações entre a professora da creche com as crianças, certa vez presenciei o momento em que uma criança bateu em outra, e, diante dessa agressão, a professora interveio junto à turma e, ao mesmo tempo em que colocava gelo na gengiva da criança machucada, repreendia as demais, dizendo que aquela atitude não era

adequada “e que criança deveria apenas brincar, mas, nunca, brigar”. Nesse momento, toda a turma observava, atentamente, o cuidado da professora com a criança, e também ouvia com muita atenção a sua fala.

No que se refere às necessidades fisiológicas das crianças, sempre que alguma delas sentia vontade de ir ao banheiro, comunicava à professora, que logo depois seguia para o banheiro para limpar a criança.

Antes da ida para o refeitório, a professora solicitava que cada criança, por vez, fosse ao banheiro lavar as mãos, e era comum, inclusive, que as crianças lavassem as mãos antes mesmo que a professora as pedisse.

Quando alguma criança dizia sentir sede, a professora permitia que ela bebesse a água de sua garrafinha. Caso a criança não tivesse levado o utensílio para a sala, a professora pedia para que ela esperasse até o recreio, ou até o final do dia letivo.

Entretanto, mesmo negando à criança a possibilidade de sair de sala para beber água, a professora costumava afirmar que “sempre priorizava as necessidades das crianças”, o que parece contraditório, diante da sua negação.

Foi possível atentar que as atividades eram propostas somente pela professora de sala, desde o começo do dia letivo, até o final. Não presenciei, talvez pela ausência de incentivo da professora, nenhuma sugestão de atividade advinda das crianças, pautadas em seus próprios interesses.

Nesta perspectiva, Andrade (2007, p. 27) afirma que: “o papel da professora na creche acaba se restringindo ao cumprimento daquilo que está determinado pela rotina. Nada daquilo que fuja ao previsto é objeto de sua atenção”.

O “dia do parquinho”, como era denominado pela professora e pelas crianças, acontecia às terças-feiras, no primeiro tempo, ou seja, antes do recreio. A visita à biblioteca, por sua vez, acontecia às quartas-feiras, também no primeiro tempo.

Ao voltar das atividades do primeiro tempo, as crianças seguiam para o refeitório, onde faziam o primeiro lanche. As merendas servidas na instituição consistiam de sopa, cuscuz, iogurte ou bolachas.

A maioria das crianças parecia gostar do lanche servido, mas algumas se recusavam a comer, afirmando que “a comida era suja”, e, também, pelo fato de, segundo elas, a mãe ter recomendado para não comer o lanche da escola, somente o lanche trazido de casa.

Após o lanche do refeitório, as crianças seguiam para a sala, onde faziam o segundo lanche. A merenda consumida em sala era trazida de casa e, em geral, consistia de bolachas recheadas, sucos em caixinha e iogurte. Porém, nem todas as crianças levavam lanche para a

instituição e, quando isso acontecia, a professora incentivava as crianças que tinham lanche a compartilharem com os colegas que não tinham.

Terminado o lanche em sala, as crianças partiam para o recreio no pátio, que tinha duração de 30 minutos. Enquanto as crianças da Educação Infantil estavam no recreio, as crianças do 1º ano seguiam para o refeitório. Ao término do recreio da Educação Infantil, o pátio era liberado para as crianças do 1º ano. Com esse revezamento, os professores evitavam que as crianças menores se juntassem com crianças maiores, no intuito de impedir que as crianças maiores derrubassem ou machucassem as crianças menores.

Contudo, outras turmas da Educação Infantil desfrutavam do “dia do parquinho” em diferentes dias da semana, e, às vezes, o horário destinado a essa atividade se estendia até a hora do recreio, o que desconcentrava as crianças do Maternal que ficavam, a quase todo instante, perguntando à professora se “o recreio estava perto”.

Quanto à estratégia de diferenciar os horários destinados ao recreio das crianças da Educação Infantil do horário destinado às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, é oportuno destacar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 31), que determina que:

Em determinadas situações, é aconselhável que crianças com níveis de desenvolvimento diferenciado interajam; em outras, deve-se garantir uma proximidade de crianças com interesses e níveis de desenvolvimento semelhantes.

Já em “sala de aula”, a professora oferecia às crianças brinquedos para entretê-las¹⁷ até a hora do repouso, que começava logo após o término do recreio das crianças do 1º ano. No momento do repouso, cujo procedimento era realizado, igualmente, em todas as turmas, a professora colocava no chão alguns colchonetes, onde as crianças, ao som de músicas de ninar e, por vezes, de músicas religiosas, procuravam descansar. Muitas ficavam agitadas no início do repouso, mas no decorrer do tempo, elas se acalmavam. O problema desse momento estava no tempo dedicado ao descanso: apenas 10 minutos. Quando as crianças começavam a relaxar, a professora dizia que tinha acabado o tempo e que elas deveriam guardar os colchonetes.

Todavia, momentos significativos, tais como o repouso e a alimentação, poderiam ter sido melhor explorados pela professora do Maternal, ao interagir com as crianças, perguntando-lhes se estavam gostando do lanche, se desejavam mais comida, se sentiam-se confortáveis, no caso do momento destinado ao descanso.

¹⁷ A utilização dos brinquedos na sala do Maternal será amplamente discutida no tópico sobre os recursos didáticos.

Após este momento, a professora propunha as “atividades pedagógicas”¹⁸ previstas no planejamento. Terminadas as atividades, a professora disponibilizava brinquedos e massas de modelar para evitar que as crianças ficassem ociosas enquanto esperavam seus pais. Por volta das 11h, os pais começavam a chegar para buscarem os filhos. Alguns pais aproveitavam esse tempo para conversar com a professora, com o objetivo de saber como as crianças haviam se comportado e quais atividades tinham sido feitas.

Percebi, ao longo do período de observação que, em geral, as atividades eram feitas em um curto espaço de tempo e, por conta disso, muitas crianças não conseguiam terminar as atividades antes do final do dia, e, com isso, tinham de concluir as atividades no dia seguinte.

Posicionando-se contrariamente à organização do tempo em instituições de Educação Infantil que não priorizam as necessidades e os interesses das crianças, De Vries et al. (2004, p. 66) afirmam que: “as crianças precisam de tempo suficiente para desenvolver seu interesse, explorar possibilidades e testar idéias novas, especialmente quando têm pouca experiência com os materiais utilizados”.

Assim, essa recomendação possibilita refletir sobre a necessidade de considerar os diferentes ritmos das crianças, assim como as suas necessidades individuais, o que não costumava ocorrer na sala do Maternal.

4.5 Proposta pedagógica

A proposta pedagógica é, conforme Kramer (1997, s./p.): “(...) construída no caminho, no caminhar [...]. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta”.

Em relação à proposta pedagógica da Escola Educar para o Amanhã, a instituição dispõe de um documento elaborado pela Prefeitura, cuja revisão se dá por meio de reuniões mensais, em que os professores e os gestores avaliam o seu trabalho, buscando enfatizar os interesses das crianças.

Há, também, na proposta pedagógica em construção pela instituição, diretrizes que contemplam a adequação à realidade das crianças com deficiências físicas ou mentais, como, por exemplo, cadeirantes e portadores da Síndrome de Down e de paralisia cerebral. A instituição reforça, também, que as diferenças étnicas e raciais devem ser valorizadas, buscando-se sempre incentivo à diversidade cultural. Entretanto, a religiosidade católica é um

¹⁸ As atividades comumente realizadas na creche estão descritas no começo deste tópico.

aspecto marcante na instituição, principalmente, nos momentos destinados à acolhida e ao repouso em sala, nos quais a instituição toca músicas católicas. Considerando que nem todas as crianças que frequentam a instituição são oriundas de famílias seguidoras do catolicismo e que a educação oferecida em instituições públicas deve ser laica, a presença do catolicismo nessa escola é, no mínimo, ilegal.

Além das reuniões dedicadas à permanente construção da proposta pedagógica da Escola Educar para o Amanhã, as professoras reúnem-se, no último sábado de cada mês do ano letivo, de 7h30 às 11h, para planejarem as atividades, baseadas nas datas comemorativas¹⁹, e para decidirem os materiais a serem utilizados por elas em suas turmas. Nesses encontros, as professoras recebem algumas atividades que serão realizadas pelas crianças durante a semana.

Sobre a importância do planejamento na Educação Infantil, Antunes e Hauschild (s./d., p. 7) destacam que:

Ao pensarmos na Educação Infantil, percebe-se o quão importante é uma concepção onde a criança possa ser percebida como um sujeito em plena construção pessoal e social, e que precisa ser respeitado em cada época de sua vida.

O apoio oferecido pela Secretaria Municipal de Educação é classificado, pela professora Lúcia, como paliativo, pois a demanda das escolas é superior ao número de componentes da equipe da Secretaria destinada à supervisão.

A professora afirma, ainda, que existem outras escolas que demandam maior atenção por parte das equipes técnicas da Secretaria Municipal de Educação, pois, segundo ela, “há muitas escolas-problema”, e, além disso, essas equipes são formadas por um número pequeno de funcionários, e então essas escolas são priorizadas nas visitas mensais das equipes, cujo objetivo é avaliar o desempenho das instituições de Educação Infantil.

Embora a professora tenha afirmado que a instituição não apresentava “tantos problemas”, que poderiam implicar numa frequência maior de visitas das equipes da Secretaria Municipal de Educação, é indispensável destacar que essas visitas, desde que fossem realizadas com maior constância, resultariam num acompanhamento mais específico acerca das vivências, das necessidades, como também, dos problemas que podem acometer qualquer instituição de ensino, seja ela destinada à primeira etapa da Educação Básica ou às etapas seguintes.

¹⁹ O planejamento da Escola Universo Feliz é feito baseado em datas comemorativas que, conforme Ostetto (2000, p. 182): “(...) privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade”.

Quanto ao registro das atividades diárias, a professora afirmou que o registro escrito, para ela, não era necessário, pois, fazendo o registro todos os dias, ela “perderia muito tempo fazendo as anotações”, além de afirmar que sabia, exatamente, quais as crianças “que tinham avançado”, e também as que apresentavam dificuldades de aprendizagem, e inclusive essa opção da professora em não fazer o registro das atividades, todos os dias, não era malquista pelos pais das crianças, que a apoiavam nessa decisão.

No entanto, a professora parecia não compreender que a ausência do registro poderia, facilmente, ocasionar no “esquecimento” de determinados fatos do cotidiano da turma. Além disso, o registro apresenta-se também como um instrumento auxiliar do trabalho docente, uma vez que ela (a professora), sempre que fosse necessário, poderia recorrer às suas anotações, como destacam Edwards et al. (1999, p. 164):

Atividades analíticas e críticas são vitais para o desenvolvimento do professor individualmente e, em última análise, para o sistema educacional como um todo. A documentação sistemática permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gera novas idéias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um “consumidor da certeza e da tradição”.

Porém, mesmo a professora não considerando necessário o registro das atividades das crianças, cada professora, ao final do bimestre, elaborava registros das aprendizagens de cada criança, os quais eram entregues aos pais, para que eles pudessem acompanhar as atividades, as vivências e as aprendizagens das crianças em sala, conforme a professora relatou, demonstrando, mais uma vez, que o registro é algo que lhe exigia tempo para elaboração, e que todas as professoras deveriam entregar tal instrumento de avaliação conforme o tempo estabelecido pela coordenação.

Nesse caso, a entrega do registro à coordenação pedagógica e aos pais das crianças, na visão da professora, configurava-se, de certo modo, como uma “satisfação” sobre o trabalho das docentes junto às turmas de Educação Infantil, como afirma Hoffmann (1996, p. 13):

Esses pareceres acabam por retratar muitos mais a rotina diária dos professores, para “dar uma satisfação” aos pais, supervisores e diretores sobre as atividades desenvolvidas. Essa tarefa de registro cumprida “burocraticamente”, aliada à ausência de formação teórica para analisar o que acontece com a criança, ou mesmo à pouca preocupação em observá-la no cotidiano, transforma a avaliação em preenchimento de registros sem significado pedagógico.

Portanto, caberia à instituição de Educação Infantil conceber o processo avaliativo com vistas à melhoria do trabalho das professoras, não apenas como uma “satisfação”, o que poderia repercutir nas práticas das professoras em sala, junto às crianças. Nesse sentido, a avaliação na Educação Infantil deve ser, de acordo com a autora supracitada, uma prática:

[...] investigativa e não sentenciosa, mediadora e não constativa, porque é a dimensão da interação adulto/criança que justifica a avaliação em educação infantil e não a certeza, os julgamentos, as afirmações inquestionáveis sobre o que ela é ou não capaz de fazer (idem, p.15).

Essa mudança no processo de avaliação na primeira etapa da Educação Básica ofereceria, se assim concebida, a possibilidade de entender a criança por meio das interações professora-criança e criança-criança, as quais se realizam em diversos momentos do dia, tais como nas brincadeiras, durante as “tarefas”, no pátio, no parquinho...

4.6 A sala pesquisada

4.6.1 Ambiente físico e social

Quando se fala em uma instituição de Educação Infantil, pensa-se em um ambiente alegre, em que as relações interpessoais tendem a ser próximas e acolhedoras, sobretudo na relação entre as professoras e as crianças. Quando as interações são construídas, favorecem o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil determinam que:

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio, tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças (BRASIL, 2009, p. 09).

Dessa forma, ao longo do segundo semestre do ano de 2009 (dois mil e nove), observei como se davam as relações interpessoais, dentre outros aspectos²⁰, na sala do Maternal de uma escola municipal de Fortaleza.

No tocante ao ambiente físico da sala do Maternal, esse espaço era pouco iluminado, e a utilização do espaço disponível ficava comprometida devido à aglomeração de cadeiras e mesas que era superior ao número de crianças presentes, o que prejudicava a movimentação delas.

A sala era limpa, e as crianças eram conscientizadas, desde cedo, que não se deve jogar lixo no chão, e quando elas terminavam de lanche, já sabiam que o destino das embalagens e dos restos de comida era o cesto de lixo.

²⁰ Os aspectos observados durante o período do estágio estão detalhados na Metodologia.

As paredes da sala eram decoradas pela professora, e apresentam gravuras que retratavam o universo infantil, como, por exemplo, meninos e meninas convivendo harmonicamente com a natureza, desenhos de formas geométricas (círculo, triângulo, quadrado e retângulo), um espelho, além de um quadro que continha o número de meninos e meninas presentes em sala.

Além dessas ilustrações, havia, nas paredes, o recorte de várias letras do alfabeto, como também, a figura de números de um a dez que, inclusive, as crianças costumavam apontar durante as atividades de contagem, ou quando eram perguntadas a respeito da primeira letra de seus nomes (muitas crianças, notadamente as maiores, já identificavam a inicial de seus nomes, assim como outras letras que o compunham).

Zabalza (1998, p. 239) discute a importância da decoração da sala de Educação Infantil, ao afirmar que “a sala de aula pode estar decorada de tal modo que eduque a sensibilidade estética infantil. A decoração transforma-se, assim, em conteúdo de aprendizagem: a harmonia de cores, a apresentação estética dos trabalhos, etc.”.

Os usos das ilustrações afixadas nas paredes ocorriam, sobretudo, quando a professora explicava os assuntos e as crianças, por sua vez, identificavam o que ela falava, por meio dessas ilustrações.

Presenciei, muitas vezes, durante a contagem das crianças, que elas se levantavam para demonstrar, para a professora, onde estava localizado o número que ela acabara de dizer. Além disso, era comum que as crianças dissessem a cor do numeral.

Entretanto, apesar de o espaço da sala ser bem-decorado, não registrei nenhuma das produções das crianças expostas nas paredes. Na verdade, o momento em que essas produções, tais como os desenhos, as colagens e as pinturas, eram socializadas, acontecia quando as crianças terminavam as atividades e, em seguida, a professora pegava o trabalho de cada criança e pendurava em um varal, ao alcance delas, e era nesse momento, ao final do dia letivo, que os pais das crianças visualizavam as produções infantis.

Outra atividade que solicitava a utilização dos materiais afixados nas paredes da sala era a identificação da letra inicial do nome das crianças com as letras dispostas no mural, em que as crianças, da mesma forma, deslocavam-se até ele com o objetivo de apontar a letra correspondente aos seus nomes.

Mas não havia outras atividades que visassem à aproximação das crianças com o universo da escrita, além dos momentos destinados à contação de histórias, porque, segundo a professora: “Elas (as crianças) ainda não estavam na idade do rabisco, por isso que não adiantava outras atividades nesse sentido”. Contudo, Ferreiro (2001, p. 102) afirma que:

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras.

Então, ainda que as crianças do Maternal ainda não tivessem sido alfabetizadas, a instituição de Educação Infantil já poderia iniciar um trabalho de aproximação das crianças com a leitura e a escrita, e esse trabalho, invariavelmente, poderia se configurar noutra forma de interação entre a professora e as crianças, que, até então, estava sendo executado de uma maneira muito breve.

Ademais, havia, dentro da sala, como já foi referido, um banheiro em que o vaso sanitário e a pia adequavam-se ao tamanho das crianças. Em contrapartida, o chão estava quase sempre úmido, e o piso não era antiderrapante, o que poderia ocasionar quedas e lesões graves.

Quanto às condições sanitárias desse compartimento, o chão era limpo pelo menos uma vez a cada turno, e isso se fazia necessário devido à movimentação das crianças, que sujavam os pés na areia do parquinho e, em seguida, entravam no banheiro.

De forma geral, a sala do Maternal não reunia todas as características relativas à dimensão 5 (cinco) dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), pois materiais, tais como livros infantis e brinquedos não ficavam ao alcance das crianças, para que elas pudessem manuseá-los e explorá-los; o espaço interno da sala não era bem iluminado, pois as janelas passavam o dia fechadas; a sala não possuía um espaço destinado à leitura; o piso do banheiro oferecia riscos às crianças, pois não era antiderrapante, e, por fim, as produções infantis, na sala, não eram afixadas nas paredes, para que as crianças e as suas famílias pudessem visualizá-las todos os dias.

A sala do Maternal tinha 12 (doze) meninos e somente 3 (três) meninas que frequentavam, assiduamente, segundo a professora, a instituição. Naquele ambiente, era comum a prática de brincadeiras que demandavam muita movimentação como, por exemplo, pega-pega, esconde-esconde, entre outras.

O ato de brincar para Oliveira et al. (1992, p. 52) assume grande importância nas interações criança-criança, quando afirmam que nas brincadeiras infantis: “[...] a criança vai gradativamente aprender a supor o que os outros pensam, buscando coordenar ativamente seu comportamento com o de seus parceiros”.

Havia alguns momentos nos quais os meninos, principalmente, discutiam entre si. Os motivos eram os mais diversos possíveis, desde o fato de uma criança querer lavar as mãos antes do colega e o desejo das crianças de brincarem com o brinquedo de outras...

Nos momentos de “bagunça em sala” ou de “desobediência”, em que a professora chamava a atenção das crianças, dizendo-lhes que “aquele tipo de atitude não se deve fazer em casa, muito menos na escola”, as crianças ficavam atentas à fala da professora, e logo voltavam para os seus lugares.

O que a professora considerava como desobediência e bagunça em sala eram manifestações humanas inerentes a todos os grupos sociais, sendo, assim, essenciais para o desenvolvimento humano, como enfatiza Galvão (2004, p. 19):

É justamente o desequilíbrio, ou conflito, que obriga o sujeito a superar seu estado atual, levando à construção de novos esquemas cognitivos, pois a busca de equilíbrio é a mola propulsora do desenvolvimento da inteligência.

A professora costumava advertir as crianças, dizendo que iria ter uma “conversa séria” com elas, e, geralmente, antes mesmo de tal conversa se concretizar, às vezes, a turma ficava em silêncio, e voltava às atividades.

Geralmente, o conteúdo desse discurso era a insatisfação que a professora dizia sentir diante do “mau” comportamento da turma, da falta de atenção e de participação, quando ela solicitava que as crianças respondessem o que lhes era perguntado. Então, a professora, para “acalmar os ânimos” das crianças, se punccionava à frente da turma, de maneira calma, e falava o que desejava. Nesse sentido, Galvão (1995, p. 105) recomenda que:

(...) nas interações marcadas pela elevação da temperatura emocional, cabe ao professor tomar a iniciativa de encontrar meios para reduzi-la, invertendo a direção de forças que usualmente se configura: ao invés de se deixar contagiar pelo descontrole emocional das crianças, deve procurar contagiá-las com sua racionalidade.

Durante as chamadas “conversas sérias”, algumas crianças insistiam em fazer caretas para a professora, que, segundo ela, “era para fazê-la rir”, para que ela não continuasse a lhes chamar atenção, mas ela, em contrapartida, permanecia irredutível e continuava a dizer tudo o que a incomodava, na tentativa de “estabelecer a ordem” na sala do Maternal, dizendo que o comportamento das crianças era inapropriado, o que não parecia, muitas vezes, não ser compreendido pelas crianças, que continuavam brincando ou conversando.

4.6.2 Equipamentos disponíveis e utilizados

Quanto a esse aspecto, cabe destacar a utilização do aparelho de som, na sala do Maternal. Não havia a presença de aparelho de televisão na sala, já que a exibição de DVDs ocorria na biblioteca, através da projeção, na parede, do projetor multimídia, que não pertencia à escola, mas sim, à funcionária responsável por esse setor.

Em vários momentos, principalmente quando a instituição preparava-se para realizar algum evento em função de datas comemorativas como, por exemplo, o dia do folclore, ou o dia das crianças, a professora levava o aparelho de som para a sala, e executava canções relativas ao tema que estava sendo trabalhado, para que as crianças se familiarizassem com as canções, e inclusive algumas até aprendiam a letra e ficavam cantarolando-as depois, conforme pude presenciar.

4.6.3 Recursos didáticos

Entre os recursos disponíveis em sala, destaco estes materiais: giz de cera, massa de modelar, lápis de cor, blocos didáticos, brinquedos, revistas, lousa, tinta guache, cola, papel ofício, esponja, palitos de picolé, cola colorida, cartões numerados e com os nomes das crianças, pincéis e alguns livros de literatura infantil. A maior parte desses materiais era guardada no armário da professora; portanto, fora do alcance das crianças.

Embora a professora relatasse a falta de materiais, tais como tintas, cola, pincéis, papel picotado, revistas, cola, papel ofício, giz de cera, lápis de cor, cola colorida, considero que, com exceção da cola colorida, a sala do Maternal tinha os materiais listados e, inclusive, durante a realização das atividades, os lápis de cera e de cor e as canetinhas eram depositados em potes, e cada grupo de crianças, normalmente formado por quatro crianças, ficava com um pote que continha esses materiais em cada um.

Os brinquedos, todavia, apresentavam-se em quantidade inferior ao número de crianças, e, em relação à qualidade, alguns bonecos já estavam sem alguma parte do corpo e boa parte dos carrinhos não tinha todas as rodas.

As bonecas, por sua vez, eram novas, mas em quantidade inferior ao número de meninas, pois só havia duas bonecas para três meninas brincarem, o que gerava, muitas vezes, discussão. Então, a fim de resolver esse impasse, a professora pedia para que as meninas que estivessem brincando com as bonecas, deixassem a colega que estava sem boneca “brincar um

pedacinho”, e assim as meninas faziam e, em seguida, iam à procura de outro brinquedo que lhes agradassem.

Os brinquedos, por sua vez, não eram utilizados com finalidade didática, mas sim, de modo a entreter as crianças, principalmente quando elas estavam agitadas, como, por exemplo, na volta do recreio e durante a espera pelos pais, ao final do dia. Nesses momentos de agitação das crianças, a professora pegava uma sacola que continha muitos brinquedos, principalmente bonecos, blocos de montar e carrinhos, e os jogava no chão, para que as crianças os pegassem.

De Vries e Zan (2004) realizaram um estudo no qual observaram quatro salas de Educação Infantil, buscando refletir como a brincadeira era incorporada no programa escolar. Na sala do tipo A, o brincar era considerado algo periférico à aprendizagem e ao trabalho acadêmico. O envolvimento do professor no momento em que as crianças estavam brincando se limitava ao monitoramento de seu comportamento e na resolução de algum conflito entre as crianças. Na sala do tipo A, predominava a prática de exercícios pautados na recompensa e na punição.

As autoras supracitadas observaram que, na sala do tipo B, as crianças também trabalhavam academicamente, mas o material era colorido para atrair o interesse delas. As atividades eram consideradas simples, como, por exemplo, colar as pétalas de uma flor que tinha seu caule previamente desenhado pela professora. Porém, as crianças da sala do tipo B já possuíam a possibilidade de se movimentarem mais que as crianças da sala do tipo A.

Na sala do tipo C, o brincar estava inserido nas metas desenvolvimentistas sociais e emocionais, não dando ênfase ao trabalho, como ocorria nos tipos anteriores. As crianças tinham a possibilidade escolher se preferiam brincar sozinhas ou em grupo. A professora, por sua vez, assumia uma postura de observadora das atividades e de “mantenedora da ordem”.

O brincar, na sala do tipo D, desafiava a criança, por meio de perguntas, tais como “por que isso acontece?”, além de serem brincadeiras que se adequavam à capacidade das crianças, diferentemente das brincadeiras propostas, sobretudo, nos tipos A e B.

Por fim, as autoras consideram que a sala do tipo D seja a que mais privilegia o desenvolvimento da criança, pois a professora tinha o compromisso de expandir as suas metas, conciliando-as com os interesses das crianças, além de possibilitar que elas mesmas estabelecessem as regras durante a resolução de problemas.

A sala do Maternal apresentava a combinação de dois tipos de sala: a sala do tipo A com a sala do tipo B, uma vez que a professora da turma não encarava o brincar como algo significativo ao desenvolvimento das crianças, assumindo uma postura de mera observadora,

como foi explicitado na exposição da realidade da sala do tipo A, das “brincadeiras livres”. No entanto, as crianças, nos momentos em que estavam brincando, podiam se movimentar livremente pela sala, como aconteceu no caso da sala do tipo B.

A estratégia de “acalmar” as crianças, aproveitando-se dos brinquedos, parecia entretê-las, pois muitas delas se negavam a devolvê-los. Contudo, é importante salientar que o brinquedo não é, apenas, um instrumento de diversão e entretenimento, como afirmam Maciel et al. (2006, s./p.): “a partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões”.

Ainda na perspectiva da importância do brincar no desenvolvimento infantil, é na brincadeira que a criança tem a possibilidade de representar cenas vividas ou observadas por elas, além de personagens reais ou imaginários, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Uma atividade muito importante para a criança é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2009, p. 07).

Ao longo de conversas que tive com a professora, foi relatado que a falta de jogos pedagógicos, em maior quantidade e com dimensões adequadas à faixa etária do Maternal, era a sua principal dificuldade naquele momento. Esse fato foi confirmado pelas observações realizadas durante o período do estágio.

5. METODOLOGIA DE TRABALHO DOCENTE

A professora da turma do Maternal, do ano de 2009, é graduada em Pedagogia, pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), mas, durante alguns anos, atuou sem a formação superior; porém, com as determinações da LDB/96, graduou-se em Pedagogia. Como determina a LDB/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, art. 62).

Um dos aspectos que mais me chamaram atenção foi o fato de as crianças, dificilmente, ficarem ociosas. Sempre que uma atividade se encerrava, logo a professora intercalava a atividade finalizada com outra, seguindo, ou não, o mesmo assunto trabalhado na atividade anterior.

O trabalho com os numerais 1, 2, 3 e 4 foi minuciosamente explorado na creche. As atividades que promoviam a noção da simbologia e da quantidade dos números eram as mais diversas possíveis: a professora contava a história do número ou dizia com que objeto o número se assemelhava e, ainda, fazia a representação gráfica do número no chão da “sala de aula”, para que as crianças fizessem a delimitação do número caminhando sobre ele.

Além dessas estratégias, é interessante destacar que a professora trabalhou, certa vez, a noção de pouco e muito com jujubas, dispondo, nas mãos, quantidades maiores e menores do doce. Quando as crianças foram perguntadas se havia muita ou pouca jujuba em suas mãos, nenhuma criança, sequer, errou a quantidade.

Aproveitando-se da grande oferta desse doce, a professora, à medida que perguntava às crianças sobre a quantidade de jujubas nas mãos dela (se havia muita ou pouca jujuba), simultaneamente, questionava-as sobre quais eram as cores das jujubas, e as crianças respondiam em coro: vermelha, verde, amarela... Logo que diziam as cores, as crianças ganhavam algumas jujubas.

Ao recompensar as crianças se elas “respondessem corretamente” o que a professora acabara de perguntar, acontecia o que afirmam De Vries e Zan (2004, p. 31-32): “(...) quando as crianças são recompensadas por alguma coisa que fizeram, elas a desvalorizam e perdem qualquer interesse que poderiam ter por ela”.

A abordagem dos assuntos, sobretudo aqueles relacionados às áreas do conhecimento da natureza, acontecia através de passeios na praça localizada nos arredores da instituição, como quando foram trabalhadas as noções de desenvolvimento vegetal, bem como os tipos de vegetal, e os tipos de frutos e sementes.

Quando se discutiu a temática dos meios de transporte e de sinalização, a professora levou a turma para um passeio nas proximidades da avenida localizada nas proximidades da instituição, que é um local de grande movimentação de automóveis, para que as crianças observassem como se dava a intensa movimentação dos veículos e as funções das placas de trânsito na organização do tráfego na avenida.

A oportunidade que foi dada às crianças se configurou numa experiência concreta, em que elas puderam observar o movimento da avenida, o tráfego de pessoas e de carros, mesmo que essa experiência tenha sido tão próxima à instituição, ou seja, mesmo a avenida sendo um local por onde as crianças passam todos os dias para chegarem à instituição, certamente, ainda não haviam observado a dinâmica do local, como ocorreu nessa oportunidade.

Nas situações de conflito, a professora adotava o castigo, e colocava uma das crianças envolvidas sentada em uma cadeirinha no cantinho da sala. A criança, por alguns minutos, ficava excluída das atividades, restando-lhe, apenas, observar os colegas.

Com isso, parecia evidente que a criança que estava sofrendo o castigo sentia-se isolada, pois, para ela, talvez, não fazer sentido não interagir com as demais crianças, enquanto que, para a professora, o castigo fazia-se necessário, no sentido de fazer com que a criança refletisse sobre os seus atos.

Se a professora optava por mediar as situações de conflitos excluindo uma das crianças envolvidas no conflito em um cantinho, considera-se que, além de eximi-la das atividades, lhe retirava a possibilidade de, por ela mesma, buscar a resolução do conflito no qual estava envolvida.

5.1 Interação da professora com as crianças

Quanto às interações da professora com as crianças, cabe iniciar essa discussão destacando uma das afirmações feitas pela docente, no período do estágio, na qual ela afirmou isto: “Não sou do tipo de professora que fica, a todo instante, beijando, acariciando e colocando no colo as crianças, mas sei os nomes de todas as crianças, e até onde muitas moram”.

De fato, a docente não assumia a postura carinhosa a qual se referiu, mas era notória a sua atenção quanto aos nomes das crianças e aos nomes das pessoas que vinham buscá-las ao final do dia.

Por sua vez, os momentos destinados à brincadeira aconteciam, basicamente, após as crianças finalizarem as atividades, e, quando o tempo reservado para as crianças brincarem acabava, a professora passeava pela sala com uma sacola em mãos, pedindo para que as crianças ajudassem-na a guardar os brinquedos, e, à medida que ela circulava com a sacola, dizia: “Vamos ver quem vai guardar mais brinquedos, não é? Será que são os meninos ou as meninas?”. Então, todos se apressavam em guardar os brinquedos, até mesmo aqueles que, no início, relutavam em devolvê-los à professora, colaboravam com a organização da sala.

Durante as atividades com massinha de modelar, a professora estimulava as crianças a construir diversos objetos, sobretudo monstrinhos e animais. Ela, por sua vez, fazia casinhas, animais, entre outros objetos, e as crianças a observam com atenção, tentando reproduzir o que ela acabara de fazer.

Como já referido, as chamadas “conversas sérias” estabelecidas com as crianças mais se assemelhavam a monólogos, pois a professora não possibilitava que as crianças falassem nesses momentos, e essa postura permaneceu, pelo menos, até o final do estágio.

Havia certos momentos em que a professora do Maternal não interagiu com as crianças, como, por exemplo, durante o recreio, já que todas as professoras das turmas de Educação Infantil reservavam esse período para lancharem.

5. 2 Interação da professora com as famílias das crianças

Sobre esse aspecto, uma das temáticas que mais aparecem ao longo das conversas com a professora foi o aspecto da participação das famílias na educação das crianças.

Assim sendo, a professora afirmava que o seu relacionamento com as famílias “não poderia ser melhor”. A maioria, segundo ela, era muito participativa e preocupada com o bem-estar e a educação das crianças.

Embora essa realidade não se estendesse a todas as famílias, a professora Lúcia afirmou isto: “Há sempre aqueles pais que nunca aparecem aqui, mas isso é minoria”. Isso se deve, por meio das suas reflexões, à falta de compromisso dos pais, que atribuem, unicamente, o dever de educar, como sendo uma incumbência da escola, na compreensão da professora.

Em decorrência disso, a professora assinalou que uma das maiores dificuldades que encontrava para realizar uma prática pedagógica que fizesse com que a criança aprendesse devia-se, e muito, à falta de compromisso que alguns pais tinham, sobretudo pelo fato de a escola ser pública e, por isso, não dispor de condições materiais e financeiras favoráveis, na compreensão da docente.

Contrariando a atitude de alguns pais que se mostram alheios à vida escolar de seus filhos, Edwards et al. (1999, p. 110) acreditam que a participação das famílias na instituição de Educação Infantil repercute nas aprendizagens das crianças e nas tomadas de decisões na escola:

As idéias e habilidades que as famílias trazem à escola e, ainda mais importante, o intercambio de idéias entre pais e professores, favorecem o desenvolvimento de um novo modo de educar, e ajudam os professores a ver a participação das famílias não como uma ameaça, mas como um elemento intrínseco de companheirismo e como a integração de diferentes conhecimentos.

Atentei para o fato de não haver anotações nas agendas das crianças, e isso foi confirmado pela professora, que afirmou que alguns pais, sequer, abriam a mochila de seus filhos com o objetivo de checar se a criança tinha levado alguma “tarefa” para fazer em casa. Dessa forma, a professora optava por não fazer a agenda do dia, e apenas comunicava às pessoas que buscavam as crianças se tinha, ou não, “tarefa”.

Além disso, boa parte dos diálogos que a professora estabelecia com as famílias referia-se às faltas e ao “mau-comportamento” das crianças que, geralmente, eram frequentes. Essas interações aconteciam, como já referido, no momento em que os pais chegavam para buscar os filhos.

Era comum que os pais comesçassem a chamar a atenção dos filhos ainda na sala, o que os deixavam visivelmente constrangidos frente aos colegas e à professora. Na tentativa de fazer com as crianças não se “comportassem mal” na escola, muitos pais castigavam as crianças, sobretudo, proibindo-as de assistirem aos desenhos animados que elas gostavam, conforme foi dito pela professora.

A professora afirmou, ainda que: “Muito do comportamento que as crianças apresentam em sala deve-se ao seu relacionamento com as suas famílias”. A professora relatou que uma das crianças do Maternal insistia em bater nos colegas. Então, a professora chegou até o pai da criança, e perguntou-lhe sobre o motivo de o filho dele agir daquela maneira. O pai da criança comunicou-lhe que tal comportamento se devia ao ciúme que a criança sentia do irmão recém-nascido.

Logo que obtive essa informação, a professora optou por não fazer nenhuma pergunta diretamente à criança, no sentido de saber o porquê de seu comportamento agressivo, e apenas a repreendia quando ela batia nos colegas.

Outro caso se refere a uma mãe que pegava todos os dias, na biblioteca, um livro para ler para o filho. A professora considerava que o comportamento calmo e participativo da criança durante boa parte das atividades decorria do modo como essa mãe conduzia a educação de sua criança, estimulando-a a apreciar a leitura e a respeitar a professora e os colegas.

Cabe destacar, também, que algumas crianças do Maternal gostavam de brincar fingindo que estavam atirando nos colegas, o que desagradava, visivelmente, a professora, cabendo a ela comunicar o fato aos pais das crianças.

Os pais, por sua vez, afirmavam, para a professora, que tal “brincadeira” só ocorria porque havia alguma (s) pessoa (s) do convívio familiar da criança que a estimulava a fingir que estava portando uma arma.

Muitos pais, no ano de 2009, devido à greve dos professores da Rede Municipal de Ensino, optaram por não levar os filhos à instituição de Educação Infantil, porque, segundo o que eles comunicaram à professora: “Quebra o ritmo das crianças” e, por isso que, de acordo com a professora, a turma tinha poucas crianças que frequentavam, assiduamente, a creche: cerca de 10 (dez) crianças.

Destaco que atentei para este fato, e observei que as crianças da creche faltavam por muitos dias e até semanas. A professora afirmou que, por dia, pelos menos três crianças não compareciam à instituição. Quando a criança se ausentava por vários dias (a professora não especificou quantos dias), ela (a professora) ligava para o responsável pela criança, com a intenção de saber o porquê das faltas. Quase sempre, o motivo se devia a doenças, tais como gripe, diarreia, asma, crises alérgicas e pneumonia.

A creche é, por si, um ambiente social, onde adultos e crianças interagem durante boa parte do dia, o que favorece a disseminação de doenças. Por isso, é recomendado que a instituição de Educação Infantil reconheça o seu papel na promoção da saúde das crianças, de suas famílias e dos profissionais que dela fazem parte, promovendo campanhas de saúde e informando sobre alguns cuidados essenciais à saúde e ao bem-estar da população, tais como o cuidado com a água e com os alimentos

5.3 Interação entre as crianças

De modo a demonstrar, com fidelidade, alguns dos momentos que presenciei ao longo do estágio, optei por registrar esses significativos momentos reproduzindo algumas das falas das crianças.

Ao longo das atividades em sala, era perceptível que as crianças conviviam amigavelmente e interagiam entre si durante, praticamente, todos os momentos da convivência em sala.

Quando uma criança finalizava a sua atividade, era comum que se levantasse rapidamente para mostrá-la ao coleguinha do lado, ou até mesmo para outro colega que estava sentado em uma cadeira do outro lado da sala.

Não eram raros os momentos em que observei uma criança bater em outra e, logo em seguida, desculpar-se, dando-lhe um beijo, que era retribuído com outro afago. Às vezes, também, ouvi frases carinhosas ditas pelas crianças, como, por exemplo: “Eu gosto de você”.

A família, por sua vez, era um fator propulsor das conversas infantis na sala do Maternal. Muitas vezes observei as crianças falarem, para as outras, sobre os seus pais, sobretudo, quando elas levavam para sala seus próprios brinquedos, dizendo que tal brinquedo tinha sido dado pelo pai ou pela mãe.

Constatedei, através das observações, que muitas crianças supervalorizavam a figura paterna, como presenciei através desse diálogo entre dois meninos sobre um colega que não morava com o pai:

“– Ei, colega, você sabia que ele aqui não tem pai?

– Não, eu não sabia. Eu tenho pai!”(Lucas e Mateus²¹, na sala do Maternal, 18/08/2009).

Essa conversa parece ter tocado, sensivelmente, o menino que fora o alvo dos comentários das duas crianças, permanecendo, durante boa parte daquele dia, reservado e alheio às atividades.

A figura materna era, também, muito lembrada pelas crianças em suas conversas, como quando uma criança dizia o nome da mãe, e a outra criança logo se apressava a dizer o nome²² de sua mãe, o que é demonstrado por meio do registro desse diálogo entre duas crianças:

“– O nome da minha mãe é Sandra!

²¹ Os nomes atribuídos às duas crianças são fictícios.

²² Os nomes atribuídos às mães das crianças nesse diálogo são fictícios.

– Ah, pois o “nome da minha é Maria, você sabia”? (Marcos e Miguel, na sala do Maternal, 20/08/2009).

Além dessas interações no âmbito da sala, é válido registrar uma situação de interação que presenciei em um “dia do parquinho”, em que duas crianças brincavam de fazer bolos:

O que você está fazendo? – Perguntou Pedro.

Eu estou fazendo bolo!– Respondeu André.

Eu também estou fazendo bolo, e eu estou fazendo bolo de morango, de macaxeira, de chocolate e de milho! (PEDRO E ANDRÉ, no parquinho, 17/09/2009).

De forma geral, as crianças da creche conversavam sobre os mais diversos assuntos, e as famílias e as vivências de cada uma delas eram os conteúdos que mais apareciam ao longo de suas conversas.

De Vries e Zan (1998, p. 61) atribuem grande importância aos momentos de interação entre os colegas de sala:

O interesse por companheiros motiva especialmente a criança a ampliar a consciência de si mesma e levar em conta os desejos e intenções de outros [...]. Portanto, no curso das interações com companheiros, a criança vem a conhecer mais claramente a si mesma e aos outros. A conscientização das diferenças de intenções é sobremaneira importante para o desenvolvimento moral.

Assim, as interações entre criança-adulto e criança-criança são igualmente benéficas para o desenvolvimento, no sentido que a criança vai construindo as suas relações sociais, da mesma forma que amplia a consciência de si mesma, além de progredir nos seus âmbitos moral e intelectual

5. 4 Participação e envolvimento das crianças

Em se tratando do envolvimento das crianças nas atividades em sala, quando a professora lhes solicitava para que a respondessem algo, não havia, quase sempre, o retorno de todas as crianças, pois somente duas delas costumavam respondê-la de imediato, o que, notadamente, a desagradava. Então, a professora insistia em perguntá-las novamente, e, com isso, as outras crianças se manifestavam.

O envolvimento das crianças tornava-se maior quando a professora lhes perguntava algo relativo às suas casas, como quando foram perguntadas se tinham animais de estimação, e, então, todas responderam se tinham, ou não, animais de estimação em casa, e se já tinham visto o caminhão de coleta de lixo que passa em frente à casa delas, e todas as crianças responderam afirmativamente.

“Especialistas acreditam que, para alguém se interessar por livros na vida adulta, é fundamental que a palavra escrita esteja ao seu alcance desde muito cedo” (REVISTA NOVA

ESCOLA, 2008). Essa afirmação remete à compreensão que, mesmo ainda não alfabetizadas, as crianças do Maternal mostravam-se participativas diante das historinhas.

Presenciei a contação destas histórias: Chapeuzinho Vermelho, Fofinho, A borboleta e a concha e Cachinhos Dourados. Curiosamente, assim que finalizava a história, a professora costumava elaborar algumas perguntas para que as crianças respondessem sobre a história, e as elas recapitulavam, praticamente, toda a história, numa clara demonstração de que ouviram atentas à fala da professora.

Quando o adulto orienta a interação com o livro e as histórias começam a serem memorizadas, as crianças podem participar em determinadas partes do discurso: assumindo papéis de alguns personagens e reproduzindo o discurso direto, repetindo as canções, os refrãos, os estribilhos, antecipando os acontecimentos de alguns episódios (COLOMER; TEBEROSKY, 2003, p. 128).

Vale destacar que, durante a contação de histórias, era somente a professora que manuseava os livros e, assim que perguntava às crianças sobre a história, guardava os livros logo em seguida, sem dar oportunidade para que as crianças os folheassem.

Ainda que a professora indicasse uma evidente preocupação em conservar os livros da sala, a docente deveria disponibilizar os livros para que as crianças, que se mostravam interessadas, os folheassem, dando-lhes a oportunidade de explorá-los, observando os textos e as ilustrações, o que favoreceria as suas primeiras noções sobre as funções sociais da escrita, antes mesmo de se tornarem leitoras.

O outro momento que chamava a atenção das crianças acontecia quando a professora começava a cantar a “música do barquinho” (APÊNDICE 3), como era carinhosamente lembrada pelas crianças, cuja coreografia e a letra as criança já haviam decorado de tanto ouvi-la e de pedir à professora para que ela cantasse a música com elas.

A música do barquinho, na sala do Maternal, era cantada, principalmente, nos momentos finais do dia letivo ou quando todas as crianças finalizavam as atividades propostas pela professora. Acerca da influência da música no desenvolvimento da criança, Gobbi (2010, p. 12) afirma que:

A música como linguagem que é, organiza os signos sonoros no espaço e no tempo. Considerando que ela se constitui como um meio de orientar a reflexão do ouvinte sobre o mundo, pode-se afirmar que sua presença entre as crianças é fundamental para que as mesmas possam compreender a construir seu cotidiano e seu mundo a partir da linguagem sonora.

Contudo, a música do barquinho era cantada mais para entreter e alegrar as crianças do que, propriamente, para fazê-las perceber os diferentes signos sonoros presentes nela e, nem mesmo o interesse das crianças, possibilitou que a professora visualizasse, na música, alguma

sugestão de atividade que envolvesse a letra da canção, os sons produzidos na sala, a coreografia, entre outros aspectos relevantes.

6. A VISÃO DA PROFESSORA ACERCA DAS CRIANÇAS, DAS FAMÍLIAS E AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA ESTABELECEM INTERAÇÕES COM ELAS

6.1 As crianças

Antes de discorrer acerca das informações obtidas a partir da entrevista com a professora do Maternal, é importante destacar que esta análise está apoiada, também, nos aspectos observados no período do estágio, conforme explicitado na Metodologia.

A reflexão que a professora fez em relação às crianças da turma do Maternal, do ano de 2009, parece, inicialmente, muito abrangente, pois ela afirmou que as crianças eram agitadas, que possuíam ritmos de aprendizagem diferentes, mas que, ao final do ano, todas elas atingiram o “mesmo ritmo”.

Sabe-se, porém, que cada indivíduo se desenvolve de forma particular e que, nem mesmo criança submetida a oportunidades de aprendizagem semelhantes, em casa ou na escola, não se desenvolvem do mesmo modo. Nesta perspectiva:

Apesar de o desenvolvimento geral ser previsível, cada pessoa desenvolve características únicas desde o nascimento, as quais, por meio das interações do dia-a-dia, irão, progressivamente, se diferenciar em uma personalidade única. A aprendizagem sempre ocorrerá considerando as características únicas de cada pessoa, suas habilidades e oportunidades (BRASIL, 2006, p. 16).

A informação da professora de que ao final do ano todas as crianças atingiram o mesmo ritmo, de certo modo, não corresponde plenamente com o que observei, praticamente, durante todo o final do segundo semestre do ano letivo de 2009, pois havia crianças que ainda não sabiam diferenciar as cores e as noções de quantidade, considerando que ambos os assuntos foram amplamente discutidos ao longo do ano.

Da mesma forma, aconteceu com as primeiras aproximações das crianças com as letras do alfabeto, haja vista que, pelo menos três crianças da turma, sequer sabiam as letras que formavam os seus nomes.

Quanto à compreensão das crianças acerca dos numerais, principalmente, a sequência de 0 (zero) a 10 (dez), nem sempre todas as crianças faziam a contagem corretamente, e isso era notório, principalmente, quando elas se voluntariavam para realizar a contagem, no começo do dia, dos colegas presentes em sala.

Acerca das diferenças no desenvolvimento dos indivíduos, Vygotsky (1994, p. 119) afirma que: “o desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da

mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta”. Desse modo, não é oportuno afirmar que todas as crianças alcançaram o mesmo ritmo, considerando-se que cada indivíduo se desenvolve de maneira única.

Ao afirmar que sempre “interagiu bem com as crianças, tratando-as com carinho e dando-lhes segurança [às crianças]”, a professora assume uma postura contraditória, diante da atitude que teve diante de uma criança que afirmava, chorando bastante, que sentia medo da figura do Saci. A professora, mesmo observando a situação, afirmou que a criança “estava fazendo drama, e que toda vida ela [a criança] ficava assim [chorando]”.

Nesse momento, cabia, por parte da professora, investigar se a criança não estava, de fato, com medo e, certamente, necessitava de atenção e segurança. Dessa forma, o apoio que a professora não ofereceu à criança poderia ter se configurado em um estímulo para a ela tentar superar o medo do Saci.

A relação professora-crianças foi considerada, pela professora, como sendo positiva e, quando as crianças apresentavam um comportamento considerado, para a professora, “inadequado”, ela as “chamava para um diálogo, mas não de uma forma tão rude”.

A relação dialógica, destacada pela professora, não era, de certo modo, tão plena, considerando-se que a professora monopolizava as falas na sala do Maternal, já que somente ela expressava as suas opiniões e insatisfações, sobretudo, quanto ao comportamento das crianças.

Os desejos e as opiniões das crianças não eram manifestadas, possivelmente, pela falta de oportunidades conferidas às elas, o que repercutia, diretamente, nas atividades em sala, tais como colagens, picote com os dedos e desenho de figuras geométricas. Essas atividades eram sempre propostas pela professora, e se repetiam frequentemente, como sugere a seguinte situação:

Após a volta do recreio, distribuímos [os estagiários e a professora] os blocos de encaixe. Depois, a atividade era formar figuras geométricas, utilizando palitos de picolé. A professora desenhou um quadrado no chão, para que cada criança caminhasse sobre ele, assim que [as crianças] terminassem a atividade de desenhar as formas geométricas (Notas de campo, 02/10/09).

Nesse sentido, é interessante que a professora de Educação Infantil propicie condições para que a criança se expresse verbalmente, como destaca Gonçalves (1996, p. 159):

A relação professor-aluno, como qualquer relação entre pessoas, não é unidirecional, nem mesmo quando se trata de crianças pequenas como em uma pré-escola. A relação supõe participação ativa de ambas as partes, o que envolve acordos e desacordos. É através desse embate entre parceiros que a criança vai construindo sua visão de mundo, conforme os significados que vai elaborando, desde que nasceu (sentimentos, interpretações, valores) são confrontados com os significados pela escola.

De acordo com a professora, quando questionada sobre o que mais atrapalhava a sua relação com as crianças, a docente respondeu que “nada atrapalhava”. No entanto, quando as crianças corriam para um pequeno pátio que havia no interior da sala, ou quando não respondiam aos seus questionamentos, essas situações pareciam deixá-la descontente e, por vezes, impaciente, o que a obrigava a elevar o seu tom de voz.

Quanto ao papel atribuído às crianças, pela professora, ela afirmou isto: “É o aprendizado, a convivência, a socialização e o interagir com o outro”. Nessa perspectiva, é possível refletir sobre o papel ocupado, pela criança, na creche ou na pré-escola, onde ela deveria vivenciar situações novas de aprendizagem, ser estimulada a conviver com os pares de mesma idade ou de idades diferentes, ampliar a sua capacidade de se apropriar dos elementos de sua cultura, enfim, submeter-se a uma infinidade de experiências, sociais e educativas, que a ajudassem a construir a sua personalidade enquanto ser social.

No entanto, a rotina da instituição pesquisada e, em particular, a da sala do Maternal, não estimulava, significativamente, as explorações e descobertas das crianças, considerando-se que as “tarefinhas” já chegavam até as crianças previamente elaboradas; a brincadeira não era estimulada com vistas ao desenvolvimento das crianças, como já referido, além de ser “permitida” somente nos momentos finais do dia letivo e quando todas as crianças terminavam as atividades, com a finalidade de fazer o tempo passar; as interações eram concebidas, de certo modo, como “conversas”, não como trocas de vivências, de experiências.

Era notório, também, que as crianças do Maternal, de fato, conviviam de forma amigável, sobretudo, nos momentos de brincadeiras em sala e no parquinho e os vínculos afetivos, com o passar do ano letivo se estreitaram significativamente.

A afirmação da professora sobre o papel que ela atribui às crianças permite refletir que o aprendizado, indubitavelmente, era o objetivo mais desejado na sala do Maternal. Era possível observar que a aprendizagem estava diretamente associada a “prestar atenção” à apresentação dos assuntos, e a “fazer as atividades”.

Parecia claro, também, que a convivência era algo que não precisava de estímulos para ocorrer, portanto, não precisava ser incentivada, da mesma forma que a socialização, pois o convívio das crianças, no mesmo ambiente, impulsionava ambos os aspectos, tendo em vista que não foram verificados momentos ou atividades específicas voltadas para que as crianças conhecessem uma às outras, como, por exemplo, onde moravam, o que gostavam de fazer, qual a brincadeira ou o brinquedo preferido etc. Certamente, a ênfase conferida às atividades

previstas no planejamento cerceavam a possibilidade de as crianças se conhecerem mais e melhor.

6.2 As famílias das crianças

As famílias das crianças foram consideradas, pela professora, como sendo participativas, preocupadas com o desempenho das crianças, com as atividades e, especialmente, com o comportamento delas na sala.

A professora era sempre solicitada pelos pais das crianças, que lhe perguntavam como o (a) filho (a) “tinha se comportado”, se “tinha dado trabalho”, o que era prontamente respondido pela professora que, por vezes, pedia aos pais que conversassem com a criança e que a ajudasse nas “tarefas de casa”.

Quando a professora “pedia aos pais das crianças que conversassem com os filhos”, não significava que ela pedia isso a todos os pais, mas, sim, aos pais das crianças que costumavam apresentar um comportamento considerado, por ela, como sendo ruim, ou seja, se costumavam bater nos “coleguinhas”, não fazer a “tarefinha” etc.

Foi verificado, também, que as pessoas que buscavam as crianças ao final do dia letivo sempre perguntavam, quando a professora não as informava, se “tinha tarefa”. Resultado semelhante foi encontrado por Andrade (2007), em sua tese sobre a rotina na pré-escola, na visão das professoras, das crianças e de suas famílias, na qual a autora discute, entre outros aspectos, sobre a importância atribuída, pelas professoras e pelas famílias das crianças, à “tarefinha”, em detrimento da brincadeira, que não era encarada por ambas como atividade promotora do desenvolvimento:

Algumas famílias, no entanto, reconhecem que esse segmento, a “tarefa”, não é o preferido por seus filhos. Ele aparece entre aqueles que, na concepção dos pais, as crianças gostam menos. Todavia, ao tentar explicar porque a “tarefa” ou “dever” ocupa esse *status*, atribuem isso ao que consideram ser característica típica de toda criança: “ser danada só para estar brincando”. Não repousam dúvidas quanto à qualidade e à adequação da “tarefa” que é proposta. Parece importar apenas o seu objetivo, que é compreendido como “fazer as crianças aprender”. Isso, por si só, qualifica a atividade como importante e necessária (p. 172).

A respeito da relação da professora com as famílias das crianças do Maternal, a docente acredita que essa relação era “mais de amizade do que de professor”. Ela afirmou isso, porque, segundo ela, muitas mães, principalmente, lhe contavam alguns de seus problemas pessoais e, inclusive, a professora destacou que “esse vínculo afetivo continua até

hoje”, ou seja, vê-se quão proveitoso foi o período de convivência no ano anterior, para que essa proximidade perdurasse, o que foi observado, e confirmado, durante as visitas a campo.

A professora considerou que o “sucesso” dessa relação se deveu à maneira com as crianças se referiam à professora, isto é, elas (as crianças) falavam positivamente sobre a professora, em suas casas.

Além disso, a professora enfatizou que não havia nada que atrapalhasse a relação dela com as famílias, pois ambas cumpriam os seus papéis: “as famílias eram participativas, enquanto que a professora mostrava-se sempre à disposição das famílias”.

Quando questionada acerca do papel das famílias na escola, a professora defendeu que as famílias têm de “dar assistência ao seu filho de forma geral, havendo sempre cobrança do profissional e da escola”.

Possivelmente, ao utilizar a palavra “cobrança”, a professora teve a intenção de afirmar que as famílias podem, sim, desejar que a instituição e, em especial, a professora, desempenhem um trabalho engajado, comprometido com a aprendizagem e com o desenvolvimento das crianças.

Em se tratando do modo como as famílias das crianças do Maternal desempenhavam esse papel, a professora afirmou que tal papel foi desempenhado de maneira “positiva, pois a presença de todos era constante”, o que foi verificado no período do estágio.

A interação família-escola é defendida por Kramer et al. (1997, p. 100), ao afirmarem que essa interação: “favorece e complementa o trabalho realizado na escola com as crianças, na medida em que possibilita que se conheça seus contextos de vida, os costumes e valores culturais e de suas famílias (...)”.

De forma geral, considero que boa parte das respostas dadas pela professora entrevistada é coerente com o que foi observado ao longo do estágio na sala do Maternal, principalmente, quanto ao aspecto das relações entre a professora com as crianças e com as famílias das crianças.

6.3 As estratégias para estabelecer as interações

A professora do Maternal poderia ter favorecido diversas situações de interações na sala, se tivesse considerado, por exemplo, as descobertas e explorações infantis, a brincadeira, como atividade promotora do desenvolvimento, a escuta das proposições das crianças, as suas curiosidades e inquietações, o interesse delas pela música, entre outros aspectos que foram esquecidos e, até mesmo, desconsiderados ao longo do semestre letivo.

Todos esses fatores resultam em interações, porque o ato de brincar, seja sozinho ou coletivamente, exige da (s) criança (s) o esforço de interagir com quem ou com o que se brinca; escutar a criança significa conhecer (e reconhecer) os seus desejos e, por conseguinte, as suas vontades, os seus medos...

Nesse sentido, cabe à professora de Educação Infantil observar o que as crianças fazem espontaneamente, como recomendam De Vries et al. (2004, p. 54):

As questões mais importantes são aquelas feitas pelas crianças. As crianças pequenas nem sempre expressam verbalmente, mas se o professor observar com atenção descobrirá o que elas estão perguntando. Identificar as questões das crianças dará forma às intervenções e ao planejamento do professor.

O destaque conferido às “tarefinhas” que, muitas vezes, eram realizadas individualmente, para que as crianças não “conversassem”, diminuíam as suas possibilidades de trocarem idéias e saberes.

Os momentos destinados à música, em sala, resumiam-se aos apelos das crianças para que a professora cantasse, com elas, a “música do Barquinho”, e às músicas tocadas na hora do repouso. Fora da sala do Maternal, o contato das crianças com a música acontecia, somente, durante a acolhida, e quando as professoras das turmas de Educação Infantil da instituição ensaiavam, com as crianças, coreografias para as comemorações anuais, tais como os festejos juninos, o dia das mães, o Natal...

Sobre a importância das práticas musicais na Educação Infantil, Maffioletti (2001, p. 130) afirma que:

Quando a criança começa a frequentar a escola, o novo ambiente precisa tornar-se, o mais breve possível, familiar e acolhedor. Além das novidades do ambiente físico, o mundo sonoro é completamente desconhecido. A música pode se tornar um espaço a partir do qual os primeiros vínculos são criados e mantidos.

Assim, a música na Educação Infantil também assume valiosa importância no processo de adaptação da criança à creche e à pré-escola, à medida que contribui, também, para tornar esse ambiente familiar, alegre e acolhedor.

Ademais, durante a contação de histórias, em sala, a professora fazia a leitura do livro e, em seguida, perguntava as crianças sobre o enredo da história, onde os acontecimentos se passavam, quantos personagens faziam parte da história, entre outros questionamentos. Porém, nesses momentos, as crianças interagem, especialmente, com ela, que guardava os livros logo que terminava de fazer as perguntas, não lhes proporcionando a oportunidade de manuseá-los.

A estratégia utilizada, pela professora, para o estabelecimento das interações com as famílias das crianças, era, de certo modo, estimulá-las a se interessarem pelos trabalhos

produzidos pelas crianças, a participarem das comemorações promovidas pela instituição, a dialogarem em casa com as crianças, entre outras recomendações.

Além disso, a relação de amizade de amizade entre a professora e as famílias das crianças, construída ao longo do ano, e que perdurou após esse período, apresentava-se como fator determinante para que a relação família-escola fosse proveitosa, conforme foi observado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, busquei trazer à discussão situações de interações professora-crianças e criança-criança, que ocorreram numa instituição de Educação Infantil, onde realizei um estágio, na sala do Maternal, no ano de 2009.

A chegada à instituição de Educação Infantil, especialmente, faz com que nós, estudantes de Pedagogia, nos deparemos com situações de interações a todo instante: no pátio, durante a acolhida das crianças; na sala, quando as crianças estão fazendo as “tarefinhas”; no parquinho, em meio a tantos gritos de felicidade, por estarem fazendo o que toda criança gosta de fazer, que é brincar...

Ficou evidente, também, o meu entendimento de que a professora do Maternal esforçava-se na busca por estabelecer uma relação amistosa com as crianças e com as suas famílias, o que se refletia, positivamente, na convivência e nas aprendizagens em sala, pois as crianças falavam carinhosamente da “Tia Lúcia” para os seus responsáveis que, por sua vez, demonstravam confiar no trabalho e na competência da professora.

Entendi que a participação das famílias das crianças que frequentam a creche ou a pré-escola é indispensável para o desenvolvimento da criança, pois a complementaridade do trabalho da instituição de Educação Infantil só tem sentido se o trabalho de educar, de promover a socialização, a autonomia, entre outros aspectos de igual relevância, forem amplamente reconhecidos e estimulados pelas famílias das crianças que frequentam a Educação Infantil.

O aporte que tive da literatura da área de Educação Infantil, tais como Oliveira et al. (1992), Zabalza (1998), Oliveira-Formosinho (2001), Galvão (2004), De Vries et al. (2004), Andrade (2007), além das publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC), como, por exemplo, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), decisivamente, me forneceram informações essenciais para a construção deste trabalho.

O referencial teórico de Vygostky (1991, 1994), também, me ofereceu uma valiosa base no delineamento dos meus estudos acerca das contribuições das interações na sala do Maternal, sobretudo, no que concerne ao entendimento de que a aprendizagem resulta das interações entre os sujeitos mais experientes com os menos experientes.

Destaco, no entanto, que não foram todos os aspectos observados durante o período de estágio que se configuraram como importantes elementos promotores da socialização e das

interações, como, por exemplo, os momentos destinados à brincadeira, que mais se assemelhavam a atividades para passar o tempo ou para o tempo passar mais rápido.

Os conflitos também eram concebidos, pela professora, como um aspecto negativo na sala do Maternal, não como uma importante possibilidade reservada às crianças para que elas, sem a interferência da professora, interagissem e resolvessem as suas “brigas”, e entrassem em acordo. No entanto, antes mesmo que as crianças ousassem se entender, a professora lhes pedia para que parassem de brigar.

Além das situações vivenciadas em sala, os registros acerca da localização, da estrutura física, da rotina, da formação do corpo docente e da proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil favoreceram a minha compreensão sobre tal ambiente social, as suas especificidades, deficiências, os aspectos positivos, bem como os aspectos que ainda carecem de melhorias.

Considero que a visita a campo reforçou, como também, modificou, certos pontos de vistas meus a respeito da instituição, pois, durante a experiência de estágio, não analisei, de maneira crítica, o meu papel naquele espaço social e educativo, o que não implica afirmar que não refleti sobre a importância de minha participação em sala, junto às crianças e à professora.

Acontece, entretanto, que as visitas novamente a campo e as sucessivas leituras que fiz dos materiais que me acompanhavam durante o período do estágio, tais como o caderno de anotações, foram elementos determinantes para que o meu olhar, e a minha compreensão, se ampliassem, permitindo-me discorrer acerca dos aspectos contidos no Roteiro de Observação e nos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), além das minhas observações particulares.

A entrevista foi mais um valioso instrumento de coleta de dados, à medida que me permitiu confirmar, e confrontar, certas informações colhidas ainda no período do estágio, pois atentei para o fato de que, nem tudo que fora obtido a partir da fala da professora, de fato, corresponde ao que foi observado e registrado no caderno de anotações.

Por fim, as reflexões que faço a respeito dessa experiência, que iniciou no estágio, e que teve continuidade com a posterior visita à instituição, levam-me a considerar que as interações nas salas de Educação Infantil não devem ocorrer de maneira imposta ou artificial, pois, para interagir, é preciso estimular a criança, promovendo situações em que a probabilidade das interações acontecerem é real, como, por exemplo, durante as brincadeiras, nas atividades em grupo, na rodinha, durante a contação de histórias... Para atingir tal objetivo, é necessário que a professora e a instituição de Educação Infantil, compreendam que

interagir não é, apenas, “conversar” e, conseqüentemente, “atrapalhar a aula”, assim como intentei demonstrar ao longo deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marília. **Atirei o pau no gato: a pré-escola em serviço**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Fortaleza, 2007. Tese (Doutorado). UFC.

ANDRÉ, Marli, E. D. A., LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2008.

ANTUNES, Denise Dalpiaz; HAUSCHILD, Jussara Bernardi. **O planejamento pedagógico na educação infantil**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/vsemanaletras/Artigos%20e%20Notas_PDF/Denise%20Dalpiaz%20Antunes.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2010.

BARBOSA, Maria C. Silveira; HORN, Maria da G. Souza. Organização do tempo e do espaço na educação infantil. In: CRAIDY, Carmen & KAERCHER, Gládis (orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BASSEDAS, Eulália; HUGET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BASTOS, Cleverson Leite, KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Metodologia científica: manual para elaboração de textos acadêmicos, monografias, dissertações e teses**. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida, 2006.

BORBA, Valdinéia R.S.; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Afetividade no contexto da educação infantil**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3476--Res.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, 2009.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dificuldadesdeaprendizagem.pdf>>. Acesso em 26 set. 2010.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p.32-42

COLOMER, Teresa; TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vfFH5h0YNHYJ:www.anped.org.br/reunioes/24/T207114996029.doc+wallon+pensamento+organico+artigo&cd=2&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a>>. Acesso em: 7 jun. 2010.

EDWARDS, CArolyn; GAMDINI, Lella. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

_____. Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano na Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 22 out. 2010.

HOFFMANN, Jussara Maria L. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301997000300002&script=sci_arttext&tlng=e>. Acesso em: 31 jul. 2010.

_____.et al. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana. **Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200600030004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 set. 2010.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Educação infantil e sócio-interacionismo**. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1996.

MACIEL, Diva Albuquerque et al. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. Paideia Artigos, São Paulo, out. 2006. Disponível em: <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/34/05.htm>. Acesso em: 10 jul. 2010.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na educação infantil. In: CRAIDY, Carmen & KAERCHER, Gládis (orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Série Idéias**: FDE, São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=002>. Acesso em: 07 jun. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

NEVES, José Luis. **Cadernos de Pesquisas em Administração**. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 01 julho 2010.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de et al. **O processo de aprendizagem em uma perspectiva sócio- interacionista...ensinar é necessário, avaliar é preciso**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/171-TC-D4.htm>. Acesso em: 10 ago. 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. (Org). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. São Paulo: Papyrus, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro, 1995.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, edição especial, n. 18, abril 2008.

RIZZO, Gilda. **Educação pré-escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Cadernos de Pesquisa. **Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil**. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300008&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 04 out. 2010.

SOARES, Ana Cristina Silva et al. **Tornar-se humano na compreensão de Piaget, Vygotsky e Wallon**. Programa de pós-graduação em educação: Universidade Federal do Ceará, 2000.

SPODECK, Bernard; SARACHO, Olivia N. ensinando **crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Série Psicologia e Pedagogia.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAN, Betty; De Vries Rheta. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Roteiro de observação

- **Caracterização da instituição:** estrutura física e organizacional; funcionamento geral; equipe de profissionais; rotina; proposta pedagógica.

- **Caracterização da sala pesquisada:** ambiente social e físico; equipamentos disponíveis e utilizados; recursos didáticos.

- **Metodologia de trabalho docente:** formação profissional; postura assumida em sala.

- **As interações:** professora-crianças, professora-famílias; crianças-crianças.

- **Participação e envolvimento das crianças.**

APÊNDICE 2: Roteiro de Entrevista com a Professora

I. As crianças

1. Como eram as crianças de sua turma (no ano passado)?
2. Como você descreve a sua relação com as crianças do ano passado?
3. O que você acha que mais ajudava nessa relação?
4. O que você acha que mais atrapalhava nessa relação?
5. Qual o papel das crianças na escola?
6. Como as crianças da sua turma do ano passado desempenhavam esse papel?

II. As famílias das crianças

1. Como eram as famílias das crianças do ano passado?
2. Como você descreve a sua relação com as famílias das crianças do ano passado?
3. O que você acha que mais ajudava nessa relação?
4. O que você acha que mais atrapalhava nessa relação?
5. Qual o papel das famílias na escola?
6. Como as famílias das crianças da sua turma do ano passado desempenhavam esse papel?

APÊNDICE 3: Música do Barquinho

Mandei meu barquinho pro mar, pro mar, pro mar
Mandei meu barquinho pro mar, pro mar, pro mar

Eu remava assim
Eu remava assim
Eu remava assim

Mas, de repente, ouvi um barulho
Tum, Tum, Tum

Se segura, minha gente, que lá vem o tubarão
Chuí, Chuá, Chuá (7x)

Se segura, minha gente, que o barquinho vai virar
Se segura, minha gente, que o barquinho já virou

