

## SUMÁRIO

Introdução.....	12
Parte 1 – A Educação Infantil: caminhos trilhados e aspirações.....	19
1.1 A Educação Infantil e seus fundamentos.....	21
1.2 A Educação Infantil no Brasil e sua conjuntura atual .....	28
1.3 A Educação Infantil brasileira e sua legislação .....	31
Parte 2 – Os documentos norteadores da Educação Infantil brasileira e seus referenciais teóricos .....	39
Parte 3 – A importância do cotidiano na Educação Infantil .....	60
3.1 Relatório das observações – pré I.....	64
3.2 Análise de alguns aspectos positivos e negativos das atividades desenvolvidas no pré I..	76
3.3 Relatório das observações – pré II.....	80
3.4 Análise de alguns aspectos positivos e negativos das atividades desenvolvidas no pré II.	94
3.5 Relatório das observações – pré III .....	101
3.6 Análise de alguns aspectos positivos e negativos das atividades desenvolvidas no pré III .....	118
Parte 4 – Analisando a prática pedagógica por meio de entrevistas e devoluções.....	130
4.1 Análise das entrevistas.....	133
4.2 Análise das devoluções.....	136
4.2.1 Alguns apontamentos sobre a devolução para a professora Ana.....	138
4.2.2 Alguns apontamentos sobre a devolução para a professora Tereza .....	143
4.2.3 Alguns apontamentos sobre a devolução para a professora Renata .....	152
4.2.4 Alguns apontamentos sobre a devolução para a professora Andréia .....	160
4.2.5 Alguns apontamentos sobre a devolução para a supervisora Carolina.....	164
4.2.6 Alguns apontamentos sobre a devolução para a diretora Eliana .....	172
4.3 Considerações gerais sobre as entrevistas e as devoluções .....	179
Conclusões.....	182
Referências .....	190
Apêndices .....	201
APÊNDICE A – Formulário de entrevista .....	202
APÊNDICE B – Transcrição das entrevistas .....	206
APÊNDICE C – Transcrição do processo de devolução.....	239
Anexos.....	320
ANEXO A – Tabelas referentes aos dados da Educação Infantil brasileira no ano de 2007.	321

## **Introdução**

Várias situações aproximaram-me dos estudos sobre a Educação Infantil. Desde os tempos de Magistério e de graduação em Pedagogia entrei em contato com discussões que me intrigavam no que diz respeito a esta área de ensino. Entretanto, essa formação inicial, em nível de graduação, foi interrompida por dois anos, período em que trabalhei no Japão, onde tive a oportunidade de conhecer um pouco mais a minha origem e o modo de vida dos japoneses.

Quando retornei, continuei a graduação e, ao final dela, tentei uma bolsa de estudos no Japão. No momento da elaboração do projeto de pesquisa, conheci um pouco mais o processo educacional japonês e decidi pesquisar a Educação Infantil japonesa, que tem muita influência de Friedrich Froebel. Infelizmente, não consegui a bolsa, pois o cônsul alegou que, para pesquisar a Educação Infantil no Japão, precisaria ter o domínio da língua japonesa, já que se iria lidar, diretamente, com as crianças e com os professores.

Mesmo assim, o tema Educação Infantil me intrigava e decidi, então, modificar um pouco o projeto de pesquisa, para tentar o processo de seleção para o mestrado em Educação, tendo, como foco de estudo, a proposta froebeliana para os jardins da infância na Alemanha.

Ao finalizar o mestrado, ainda permanecia o desejo de aprofundar o estudo na área da Educação Infantil. Desse modo, cheguei a esta proposta de trabalho, que me mostrou as mais diversas discussões que a Educação Infantil possibilita. Assim, espero estar enveredando, cada vez mais, neste universo tão peculiar e, ao mesmo tempo, tão amplo da Educação Infantil.

Desse modo, a presente pesquisa busca avaliar em que medida os documentos oficiais voltados para a Educação Infantil brasileira orientam a organização escolar e o fazer pedagógico em sala de aula. Neste contexto, serão considerados os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Serão discutidos, também, se os pensamentos de Henri Wallon (1872-1962), Jean Piaget (1896-1980) e Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) estão presentes nesses documentos. Pretende-se compreender e explicar as seguintes perguntas: Em que medida os principais princípios desses autores permanecem nas diretrizes educacionais voltadas para a Educação Infantil? De fato, os conteúdos destes documentos oficiais direcionam o fazer pedagógico das instituições de Educação Infantil?

A escolha desses três autores se deu por vários motivos: em primeiro lugar, são teóricos presentes na maioria das grades curriculares e, conseqüentemente, nas discussões de cursos superiores voltados à formação docente, principalmente nos cursos de Pedagogia e/ou

Normal Superior; em segundo lugar, são autores aparentemente conhecidos pelos professores, já que são bastante citados na fundamentação da prática pedagógica, entretanto, suspeita-se que apenas alguns jargões é que são repetidos, pois, na maior parte das vezes, compreensões mais profundas não são desenvolvidas pelos professores; em terceiro lugar, são autores que contribuíram para a modificação da trajetória dos estudos da Psicologia no Brasil que, de acordo com Rocha (2001), até o final dos anos 80 do século XX, estava baseada numa ideia de “criança-padrão”; com eles, ganha força, sobretudo, a partir de 1990, a perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento, juntamente com a compreensão da criança como ser concreto e contextualizado, o que propiciou um melhor entendimento dos aspectos relacionados à área da Educação<sup>1</sup>.

Apesar dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil serem apresentados como um “guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos” (RCNEI, 1998, p. 5), entende-se que também fundamentam o trabalho realizado na primeira etapa da educação básica brasileira, ainda que de modo inconsciente. Nessa mesma direção, supõe-se que todos os outros documentos legais também têm, como intuito, o direcionamento da prática pedagógica, e ditam uma verdade histórica que deve ser aplicada e seguida pelas instituições. Assim, fica uma interrogativa: Quais os fundamentos teóricos desses documentos? A esse respeito, pretende-se tentar estabelecer um paralelo entre a proposta governamental brasileira para a Educação Infantil e os princípios que Wallon, Piaget e Vygotsky desenvolveram.

O estudo em questão ganha relevância num período histórico em que a Educação Infantil passa a ser amplamente debatida e valorizada. Rocha (2001), ao pesquisar a trajetória da produção desse nível de ensino no Brasil, no período de 1983 a 1996, constatou a existência de “uma regularidade das publicações sobre o tema e de um crescimento contínuo e gradual no número de pesquisas, especialmente de dissertações no âmbito de mestrado junto aos programas de pós-graduação” (p. 19). Isso demonstra que, apesar da pesquisa na área da

---

<sup>1</sup> Observe-se o que Rocha (2001, p. 10) comenta a esse respeito: “[...] somente com a intensificação das pesquisas, ocorrida no final dos anos 80, é que a pesquisa em educação infantil, refletindo as demandas práticas, provocadas inclusive pela relativa expansão do atendimento neste período, passa a reintegrar em seu campo a dimensão pedagógica da questão, só que, agora, orientada por uma consciência crítica que permite olhar a realidade considerando as suas dimensões contextuais. É assim que a pesquisa sobre desenvolvimento infantil também ressurgue nos espaços acadêmicos, associada às áreas de Educação e Psicologia, sob novos parâmetros, entendendo a creche como um local privilegiado para a socialização da criança. O desenvolvimento infantil passa a ser visto a partir do contexto em que ele ocorre e das relações que o permeiam e não mais como uma questão individual”.

Educação Infantil ser recente, ela está em pleno desenvolvimento, o que evidencia a preocupação crescente dos pesquisadores e a importância desse nível na formação do sujeito.

Uma pesquisadora que soma forças nesta empreitada é Cerisara (2000), que, além de afirmar que a área está em processo de amadurecimento, por ser recente e abrangente, enfatiza a importância de um estudo relativo ao RCNEI, ao comentar que: “vale destacar que somente uma análise profunda do RCNEI é que poderá indicar como se configura este Referencial Curricular para a Educação Infantil” (p. 43). É esta análise que se deseja desenvolver, ao mesmo tempo em que se busca verificar outros documentos norteadores da Educação Infantil, de modo a contribuir para a reflexão acerca desse nível de ensino. Tal investigação poderá contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores, de um modo geral, dos profissionais preocupados com as questões educacionais e, principalmente, dos que atuam na educação de crianças de zero a cinco anos de idade.

A consciência ou não da utilização dos princípios propostos pelos teóricos acima citados impulsiona o aprofundamento deste estudo, que busca divulgá-las entre os professores, até por que os trabalhos realizados no Brasil demonstram a necessidade de torná-los mais conhecidos. Os principais dentre esses trabalhos são as pesquisas realizadas por La Taille (1992), Oliveira (1992, 2005), Dantas (1992), Rego (1995), Galvão (1995), Macedo (1994), Kuhlmann Junior (2001), Dantas (1983) e Nascimento (1994).

Quanto aos três primeiros autores, pode-se afirmar que são especialistas, respectivamente, nas teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Em um livro que intitularam “Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão” esses autores procuram estabelecer um diálogo entre os três teóricos, abordando questões sobre os fatores biológicos e sociais e sobre a afetividade e a cognição na psicologia humana, o que permite a realização de um paralelo entre eles.

Por sua vez, Kuhlmann teve, como preocupação, demonstrar que o estudo do passado pode contribuir para as reflexões atuais. Para isso, estudou a história das instituições de Educação Infantil e as políticas e as concepções pedagógicas que subsidiaram as propostas e as práticas da educação da criança de zero a seis anos de idade. Como resultado de tais pesquisas, publicou o livro “Infância e educação infantil: uma abordagem histórica” (1998), onde mostra a necessidade de se compreender as propostas pedagógicas atuais, a partir de uma reflexão subsidiada tanto pela prática quanto pelas pesquisas e produções teóricas.

A respeito do currículo da Educação Infantil, que enfatiza a programação pedagógica, sugerida pelo governo federal, para a ação com as crianças de 0 a 6 anos nas instituições escolares, no livro intitulado “Educação Infantil pós – LBD: rumos e desafios” (2000), vários

pesquisadores que acreditam na formação efetiva das crianças pequenas, discutem, de forma crítica, o direcionamento dado a esse nível, em cinco artigos: Palhares e Martinez redigem o capítulo intitulado “A Educação Infantil: uma questão para o debate”; Cerisara aborda o tema “A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: primeiras aproximações”; Kuhlmann Júnior discute “Educação Infantil e currículo”; Faria aborda, no capítulo quatro, “O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil”; e, por fim, Pompeu do Nascimento discute “Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

A seguir, serão citadas outras obras que trazem considerações a respeito da legislação vigente voltada para a Educação Infantil., entre elas, “Educação Infantil: fundamentos e métodos” (2002) de Oliveira; “A educação pré-escolar: fundamentos e didática” (2002) de Nicolau; “Educação infantil: pra que te quero?” (2001), organizada por Craidy e Kaercher; e “Encontros e desencontros em Educação Infantil” (2002), organizada por Machado.

Apesar da riqueza de tais estudos, nenhum deles objetivou verificar a influência das teorias de Wallon, Piaget e Vygotsky nos documentos oficiais que direcionam a prática pedagógica atual das instituições de Educação Infantil no Brasil. A presente pesquisa propõe-se a discutir a Educação Infantil, a partir dos aspectos histórico-sociais que lhe deram origem e embasam o seu desenvolvimento, tendo, como preocupação, investigar a primeira etapa da educação básica, sob o enfoque do materialismo dialético, para que as questões trabalhadas sejam analisadas em uma perspectiva muito mais ampla e significativa.

Nas produções atuais, pode-se verificar que a maioria dos escritos relativos à Educação Infantil tem procurado assinalar os caminhos que os professores devem trilhar com seus alunos, mas são poucas as discussões acerca dos fundamentos ordenadores da prática pedagógica empregada hoje e dos seus objetivos e consequências. Como o foco de interesse da maioria dos pesquisadores é apenas apontar sugestões de trabalho, a presente pesquisa se justifica porque há estudiosos preocupados em entender a infância vinculada às questões históricas e sociais.

A pesquisa em questão pretende proporcionar um entendimento maior da legislação que rege a Educação Infantil; dessa forma, ela poderá contribuir para uma melhor capacitação dos professores que atuam nesse nível de ensino, levando-os a produzir uma prática conscientemente embasada em fundamentos teóricos.

É importante ressaltar que, para a realização de tal estudo, buscou-se entender a legislação voltada para a Educação Infantil e a prática educativa considerando-se a conjuntura

social, econômica e política que lhe dá sustentação, ou seja, como uma expressão do desenvolvimento social. Assim pretende-se analisar os documentos oficiais não só como direcionadores do fazer pedagógico das instituições de Educação Infantil, ou seja, como uma ação estreitamente vinculada à própria vida social, mas como algo que adquire, por meio dela, o seu real significado.

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre o fazer pedagógico das instituições de Educação Infantil, constando-se, em vários trabalhos desenvolvidos dentro desse tema e nas propostas governamentais, a necessidade de se viabilizar o desenvolvimento integral da criança. Entretanto, a análise dos fundamentos filosófico-antropológicos ordenadores dessa prática, na maioria das vezes, fica restrita a essa discussão, pelo fato de que a preocupação maior parece estar voltada às questões mais práticas do cotidiano escolar.

Acredita-se que as teorias de Wallon, Piaget e Vygotsky, que subsidiam a Educação Infantil mundial e brasileira, foram traduzidas, de forma abstrata, por aqueles que produziram os documentos oficiais brasileiros e, de um modo geral, são desconhecidas pelos educadores que atuam nesse nível educacional. Assim, o objetivo principal desta pesquisa é analisar como os principais princípios desses autores se apresentam nos documentos oficiais que delinham o fazer pedagógico desse nível de ensino, na atualidade brasileira.

Para tal buscou-se desenvolver os seguintes objetivos:

- compreender os princípios filosófico-antropológicos presentes nos documentos oficiais voltados para a Educação Infantil, especialmente, na LDB, no RCNEI e nas DCNEI, de modo a verificar aproximações destes com as teorias de Wallon, Piaget e Vygostky;
- proporcionar uma reflexão crítica acerca das determinações presentes nos documentos oficiais relativos à Educação Infantil, as quais acredita-se que influenciam o fazer pedagógico das instituições brasileiras de Educação Infantil;
- verificar se a prática pedagógica empregada nas instituições de Educação Infantil apresenta características dos fundamentos dessas teorias;
- analisar e dialogar com os professores acerca das observações constatadas em sala de aula, para se verificar as representações dos mesmos em relação à ação educativa exercida por eles, oferecendo-lhes subsídios para o aprimoramento da prática docente.

Para se alcançar tais propósitos, optou-se por estruturar o trabalho em quatro partes. Na primeira, apresentou-se um breve histórico da educação das crianças pequenas em diferentes períodos, até se chegar à atualidade da Educação Infantil brasileira, de modo a inserir os documentos oficiais que norteiam esse nível de ensino. Na segunda parte foram analisados esses documentos oficiais, numa tentativa de se levantar a aproximação de suas principais ideias com aquelas propostas pelos três teóricos já citados. Em seguida, foram descritas as observações realizadas na pesquisa de campo, desenvolvendo-se a análise da prática observada e se apresentadas algumas possibilidades de atividades, para melhor se aproveitar, pedagogicamente, a ação didática. Por fim, na quarta parte, foram verificadas as entrevistas realizadas com as professoras e foi descrito o processo de devolução do período de observação com sua análise, com o objetivo de demonstrar qual é o entendimento que fundamenta a prática pedagógica de cada professora e de verificar se cada uma está seguindo o que os documentos oficiais propõem.



**Parte 1 – A Educação Infantil: caminhos trilhados e  
aspirações**

Neste capítulo, pretende-se discorrer sobre a Educação Infantil em tempos de neoliberalismo, com o intuito de mostrar que a forma como a sociedade se organiza, tanto econômica quanto politicamente, interfere diretamente no modo de se pensar a educação. Para isso, num primeiro momento, será abordado, sucintamente, o histórico da Educação Infantil para se demonstrar que educar crianças pequenas não é algo atual, mas que foi pensado em diferentes momentos históricos e com objetivos diversos. Numa segunda etapa, serão tecidos comentários acerca da trajetória da Educação Infantil brasileira e dos seus últimos avanços na linha da legalidade, a fim de se analisar a importância desse nível educacional para a formação humana na contemporaneidade.

Entende-se que, em cada momento histórico desse percurso da educação dos pequenos, ou seja, das crianças de 0 a 5 anos, houve um cuidado que buscou atender às necessidades vigentes na época, as quais sempre se basearam nas exigências do desenvolvimento econômico e viam na formação humana um meio de concretizar os seus anseios. Desse modo, acredita-se que, neste início do século XXI, a forma como está sendo conduzida a Educação Infantil brasileira expressa as particularidades do contexto vivido e revela verdades provisórias sobre o encaminhamento que se acredita necessário efetivar no ambiente desse primeiro nível educacional.

Em vista disso, observa-se que a educação escolar nunca é uma prática neutra, já que traz consigo entendimentos de mundo, valores da sociedade, do homem e da educação. Essa ideia orienta-se pelo pressuposto segundo o qual tanto o pensamento quanto a prática produtiva dos homens são historicamente construídos e têm correspondência entre si, por isso, a ordenação do pensamento humano, como um ato social, é sempre política e traduz, de forma mais consciente ou menos consciente, objetivos, intenções, interesses, valores e necessidades correspondentes à produção e/ou à reprodução da sociedade. Aponta-se, portanto, para uma prática historicamente determinada, ou melhor, para um fazer humano que é influenciado por essa prática e, ao mesmo tempo, a influencia. Em outras palavras, entende-se que, ao produzir as condições materiais de sua existência, o homem realiza também a sua produção intelectual.

## 1.1 A Educação Infantil e seus fundamentos

Ao se verificar os escritos sobre a história da educação da infância, percebe-se que a preocupação em educar crianças menores de seis anos não é uma ideia contemporânea. Desde a Antiguidade, Sócrates<sup>2</sup> (470 a.C.-399 a.C) e Santo Agostinho<sup>3</sup> (354 d.C-430 d.C) acreditavam que a atividade do próprio aluno propiciava seu crescimento pessoal e Platão de Atenas<sup>4</sup> (428/427 a.C- 347 a.C), em *As Leis*, já enfatizava a importância da brincadeira para o processo de aprendizagem, como se pode constatar no comentário de Kishimoto: “Muitos educadores reconheceram a importância educativa do jogo. Platão em *As Leis* (1948) destaca a importância do ‘*aprender brincando*’, em oposição à utilização da violência e da repressão” (1998, p. 61).

Aristóteles<sup>5</sup> (384 a.C. - 322 a.C.), por sua vez, também sugeriu o emprego dos jogos na educação de crianças pequenas como meio de prepará-las para a vida futura. Entretanto, vale destacar que, nessa época, o jogo não era discutido como um recurso para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Durante o Renascimento, nos séculos XV e XVI, Erasmo de Rotterdam (1465-1530) e Michel Eyquem de Montaigne (1483-1553) criaram novas visões a respeito do modo como a criança deveria ser educada e defenderam que é necessário levar em consideração a natureza infantil, isto é, propuseram o emprego de jogos para estimular a atividade da criança. Defendiam a necessidade de haver um planejamento do tempo para se gerar uma rotina de atividades que tivesse como base a autodisciplina. Ao descrever como deve acontecer a educação das crianças, no capítulo XXVI do livro *Ensaio*, Montaigne (2000) comenta sobre a necessidade de se desenvolver, concomitantemente, corpo e alma e de se eliminar a violência e a força, conforme assinala o fragmento a seguir:

Os próprios jogos e o exercício serão uma boa parte do estudo: a corrida, a luta, a música, a dança, a caça, o manejo dos cavalos e das armas. Quero que as boas maneiras externas, e a conduta social, e o desembaraço de sua pessoa

---

<sup>2</sup> Segundo Cambi (1999, p. 88), para Sócrates, a formação humana é maiêutica, pois é uma ação de trazer para fora o entendimento que se alcança pelo diálogo e pela problematização.

<sup>3</sup> No entendimento de Cambi (1999, p. 136), para Santo Agostinho, “[...] a verdade é descoberta como algo que ‘existe em si’ e que ‘quando é descoberta, nos renova’, nos ilumina. A verdade vem de Deus, de quem a alma humana carrega diretamente a marca criadora [...]”.

<sup>4</sup> De acordo com Cambi (1999, p. 89), “Platão fixa em seu pensamento dois tipos de *paidéia*, uma – mais socrática –, ligada à formação da alma individual, outra – mais política –, ligada aos papéis sociais dos indivíduos, distintos quanto às qualidades intrínsecas da sua natureza que os destinam a uma outra classe social e política”.

<sup>5</sup> Na perspectiva de Cambi (1999, p. 92), o modelo aristotélico apresenta antes uma continuidade que uma oposição ao modelo platônico, apesar de ser mais realista e pragmático.

sejam moldados juntamente com a alma. O que se instrui não é uma alma, não é um corpo: é um homem; não se deve separá-lo em dois. [...] Em vez de incitar as crianças para as letras, não lhes apresentam, na verdade, mais que horror e crueldade. Eliminaí a violência e a força; não há nada, em minha opinião, que degenere e estupidifique tão fortemente uma alma bem nascida. Se desejais que ele tema a desonra e o castigo, não o calejeis para eles. Calejai-o para o suor e o frio, o vento, o sol e os riscos que deve menosprezar; tirai-lhe toda frouxidão e delicadeza no vestir e no deitar, no comer e no beber; acostumai-o a tudo (MONTAIGNE, 2000, p. 247).

Um pouco mais tarde, no início do século XVII, o educador checo João Amós Comenius (1592-1670) elaborou uma proposta que recomendava o uso de materiais audiovisuais, pois entendia que a aprendizagem se dava pelos órgãos dos sentidos; ele propunha também uma boa organização do tempo e do espaço. Para ele, a educação deveria ter início na mais tenra idade por ser este o momento ideal para se inculcar as “verdadeiras regras da sabedoria” (COMENIUS, 2002, p. 81) as quais conduzem o homem à sua essência mais profunda (a Natureza) e o tornam verdadeiramente um ser humano. Para o autor: “[...] a todos os que nasceram homens a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes, não animais brutos, não paus inúteis.” (COMENIUS, 2002, p. 76).

Conforme Mesomo (2004):

Comenius, ao descrever completa, detalhada e minuciosamente o modo ordenado e racional de educar os indivíduos, destaca a imaturidade da infância, que precisaria de um ordenamento gradual, desde o ponto de partida, para resultar em um ser humano completo e desejado. Assim, o pensador aponta, já no século XVII, a infância como elemento inicial para a ordem social, conseguida pela instituição escolar [...] (MESOMO, 2004, p. 16-17).

Já no século XVIII, o filósofo de Genebra, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), elaborou uma proposta educacional que priorizava a liberdade e o ritmo da natureza. Ele privilegiava o livre exercício das capacidades infantis e, conseqüentemente, o aprendizado por meio da experiência, e destacava a mãe como educadora natural da criança. Vale ressaltar que os pensamentos apresentados por Rousseau só foram colocados em prática muito depois, no século XIX, por intermédio de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), na Suíça, e, posteriormente, por Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852), na Alemanha, com a criação do *Kindergarten* (Jardim de Infância).

Pestalozzi comentava que era papel da educação cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento, tendo como alicerce a bondade e o amor, num ambiente mais natural do mundo; a educação deveria também estar voltada aos sentidos e priorizar o valor educativo do trabalho manual. Por sua vez, Froebel compreendia que a educação

poderia conduzir o homem ao verdadeiro conhecimento, gestado de acordo com as leis da natureza. Neste sentido, Saito ressalta que:

[...] Froebel sustentou, na sua teoria educacional, que a criança deve viver não só em contato direto com a natureza, o grande livro de aprendizagem, mas, principalmente, viver de acordo com a mesma, ou seja, de acordo com a lei que dela emana. Isso porque, para ele, a natureza aponta a norma de conduta moral para a vida em sociedade traduzida como uma lei a ser seguida pelos homens. Nesse desvendamento de encontro entre o geral e o particular (o ser individual que aprende), há o exercício de toda a experiência possível e a gestação da própria ciência. O particular contém o universal. Froebel, em toda a sua obra, enfatizou esse pressuposto e nele sustentou a sua pedagogia fazendo a defesa da educação (SAITO, 2004, p. 40-41).

Pestalozzi e Froebel contribuíram para uma efetiva aplicação prática de algumas das ideias sobre a educação da infância até então discutidas durante um longo período da história da humanidade. Segundo Arce (2002, p. 216), ambos discutiram aspectos relevantes para a época, tais como “a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, a inutilidade dos castigos físicos, a necessidade de discussão entre os professores sobre o trabalho que esteja sendo realizado, a importância do desenvolvimento infantil, que torna a criança um ser diferente do adulto” (p. 216), entretanto, as questões analisadas não foram capazes de fazer com que o trabalho educativo conduzisse à humanização, pois, na realidade, traziam ideais liberais que ajudaram a conservar e a perpetuar a sociedade burguesa.

Posteriores a Pestalozzi e Froebel, o filósofo americano John Dewey (1859-1952), a médica italiana Maria Montessori (1870-1952), o médico belga Ovide Decroly (1871-1932) e o pedagogo francês Celestin Freinet (1896-1966) também contribuíram e ainda contribuem muito para pensar a especificidade da Educação Infantil. Os quatro autores em questão viveram num período marcado por profundas modificações no plano das ideias e das práticas sociais e políticas: o final do século XIX e início do XX<sup>6</sup>. Tal vivência fez com que esses

---

<sup>6</sup> Ao comentar sobre as contribuições de Dewey para uma pedagogia da infância, Pinazza (2007) enumera as modificações ocorridas no âmbito da filosofia, da biologia, da psicologia e da política, conforme se pode verificar no trecho a seguir: “Formaram o cenário de vida e produção intelectual de Dewey: na filosofia, as teses que romperam com os antigos sistemas filosóficos, apresentando diferentes tendências interpretativas, como o realismo de Francis Bacon (1561-1626), o empirismo de John Locke (1632-1704), o utilitarismo de Jeremy Bentham (1748-1832) e Stuart Mill (1806-1873), o racionalismo de Immanuel Kant (1724-1804) e o idealismo de Hegel (1770-1831); na biologia, as teorias evolucionistas com as hipóteses explicativas de transformações das espécies formuladas por Lamarck e Darwin, que avançam na hipótese da recapitulação; na psicologia, a perspectiva genética e dinâmica dos estudos experimentais de William James, que romperam com o associacionismo e o sensualismo da psicologia clássica, descritiva e estática, do século XIX, sem contar a chegada, no início do século XX, dos pressupostos da psicanálise e os seus prolongamentos na psicologia social e psicologia da *gestalt*, com o repúdio aos constrangimentos e com as tentativas de compreensão das relações interpessoais no âmbito da vida em grupo e, por fim, na política, a difusão das idéias socialistas, promovendo uma tomada de consciência das relações de classe e da noção de alienação, o que resulta na crescente reivindicação de liberdade e no fortalecimento dos princípios de vida social democrática, a partir da segunda metade do século XIX e início do XX (Hubert, 1957; Eby, 1976; Not 1981).”

quatro expoentes dos fundamentos da Educação Infantil reforçassem a necessidade de se pensar a educação das crianças pequenas a partir de uma outra perspectiva, conhecida como Movimento das Escolas Novas, que se diferenciava, assim, do modelo tradicional de ensino; defenderam a criança como ser ativo e propuseram uma educação que privilegiasse a atividade da criança no sentido de experimentar, refletir e formar conceitos, principalmente, em pequenos grupos.

O contexto vivido por Dewey influenciou a formulação dos princípios gerais de uma educação progressiva e a proposição de práticas pedagógicas diferenciadas para a consolidação de uma escola emancipadora. Ele defendia que não deve haver separação entre vida e educação, pois entendia essa última como uma contínua reconstrução da experiência. Seu objetivo era educar a criança como um todo e, nesse processo, que para ele é um processo de vida, privilegiava a democracia que deveria servir de guia, pois cabe à escola: ensinar a criança a viver no mundo; levar em consideração a sua capacidade de pensar; propiciar um trabalho de projetos pela experiência e pela reflexão, por meio de uma constante investigação. Ao refletir sobre a teoria de educação de Dewey, Teixeira coloca:

Enquanto vivo, eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente. Existe, sem dúvida, certo decurso de tempo em cada experiência, mas assim as primeiras fases como as últimas do processo educativo, têm todas igual importância, e todas colaboram para que eu me instrua e me eduque – instrução e educação que não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração (TEIXEIRA, 1978, p. 17-18).

Teixeira complementa essa idéia demonstrando que a reconstrução da experiência só pode ser aceita e almejada por sociedades democráticas:

A teoria geral de educação, que vimos expondo, deixa subentendido que a contínua reconstrução da experiência, individual ou social, somente pode ser aceita e conscientemente buscada, por sociedades progressivas ou democráticas, que visem, não a simples preservação dos costumes estabelecidos, mas à sua constante renovação e revisão. Essa reconstrução propõe-se, com efeito, a aumentar, sempre e sempre, o conteúdo e a significação social da experiência, e a desenvolver a capacidade dos indivíduos para agir como diretores conscientes dessa reorganização (TEIXEIRA, 1978, p. 31).

Ao comentar sobre o conceito de desenvolvimento no processo educativo, Dewey ressalta que:

[...] O verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento *da* experiência, *pela* experiência. E isso será impossível, se não providenciarmos um *meio educativo* que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como mais úteis. Esses interesses e essas forças, ou capacidades, devem entrar em operação, o que dependerá essencialmente dos estímulos que os envolvam e do material sobre o qual se exercitem. O problema de direção é, pois, o problema de seleção dos estímulos adequados aos instintos e impulsos que desejamos desenvolver (DEWEY, 1978, p. 53, grifo do autor).

A respeito do papel da reflexão na experiência, Dewey (1979) assinala que o ato de experimentar, ou seja, de realizar uma ação, exige uma associação com a consequência produzida por essa prática, de modo que separar essa vinculação corresponde a destruir o significado real de uma experiência.

Montessori (1870-1952) exerceu grande influência na educação das crianças menores de seis anos. Primeira médica a se formar na Itália, iniciou seus estudos na área da educação ao trabalhar com deficientes mentais, tendo um papel significativo nas reformas educacionais do século XX. Interessou-se pelos assuntos da pedagogia, propôs o uso de diferentes materiais didáticos nos jardins da infância e nas primeiras séries do ensino formal e defendeu que a educação deve acontecer desde o nascimento.

Para que esse processo de ensino ocorresse, enfatizou a importância de alguns aspectos: o preparo do educador para encaminhar as atividades e orientar a criança; a adequação do ambiente, com mobiliários compatíveis com o tamanho da criança; o uso de materiais manipuláveis, que propiciem a educação dos sentidos e o desenvolvimento do raciocínio e do juízo; e a prática do movimento livre que possibilita o aumento do autodomínio e da autoatividade. Ao referir-se a Montessori, Nicolau lembra que:

Montessori afirma o caos existente na sociedade após duas guerras e aborda a má distribuição das riquezas. É adepta de um movimento de libertação universal, com base científica e ligada à educação. Defende o desenvolvimento natural da criança. Para que a personalidade se desenvolva de maneira independente, necessário se torna libertar as crianças das atitudes autoritárias dos adultos que tolhem a liberdade. Refere-se ao nascimento espiritual do homem, ao respeito à individualidade, amparada por um ambiente vital (NICOLAU, 2005, p. 11).

E acrescenta:

Montessori pretende livrar o aluno da imposição da imobilidade porque esta não ajuda a aprendizagem. Segundo Goulart, para a educadora italiana, “obrigar a criança a permanecer em silêncio e imóvel como condição para uma possível aprendizagem é nada mais que um dos muitos preconceitos encontrados na educação”. Movimentar-se, controlar os gestos e os movimentos permitem que a criança se organize, discipline-se e normatize o seu comportamento. A educação sensorial ajuda o desenvolvimento natural da

criança porque precede o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores (NICOLAU, 2005, p. 12).

Hilsdorf apresenta a contribuição de Montessori da seguinte maneira:

[...] a sua contribuição, notável entre tantas outras que apresentavam uma resposta fora do padrão escolar tradicional, tinha marcas originais de adesão aos dados de realidade: a de proporcionar, às crianças abrigadas na Casa, um ambiente intencionalmente estruturado para anular as sérias deficiências sociais que ela diagnosticara, dando-lhes chances de cumprir o quesito da obrigatoriedade escolar e romper aquele círculo de exclusão e miséria; e, ao insistir nos efeitos do seu método de exercícios para a conquista de uma personalidade infantil auto-regulada e auto-satisfeita, oferecer-lhes algo para enfrentar melhor as políticas disciplinares aplicadas ao trabalhador adulto (HILSDORF, 2005, p. 27).

Assim como Montessori, Decroly também trabalhou com crianças excepcionais e assinalou a importância de se empregar materiais específicos para a realização de atividades com as crianças pequenas. Suas ideias não destoaram das preocupações levantadas por Dewey, Montessori e Freinet, já que todos eles viam a criança como o centro do processo educativo e se preocuparam em discutir os princípios gerais de um método ativo, os quais deveriam nortear a prática escolar almejando a renovação do ensino.

Desse modo, Decroly, como um dos precursores do método ativo, propunha uma escola centrada no aluno, que deveria prepará-lo para viver em sociedade, pois entendia que as relações existentes dentro da escola se assemelham àquelas ocorridas no mundo real. Dewey defendia que os conteúdos propostos deveriam ser trabalhados por meio de centros de interesse, de modo a permitir a globalização dos mesmos, e ressaltava a eficácia do trabalho em grupo. Conforme Oliveira, Dewey:

[...] propunha atividades didáticas baseadas na idéia de totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança, adequadas ao sincretismo que ele julgava ser próprio do pensamento infantil. Ao contrário dos sensualistas que o precederam, ou seja, dos que acentuavam a importância de um trabalho com as sensações, Decroly defendia um ensino voltado para o intelecto. Propunha que a criança fosse posta diante de um objeto concreto em toda a sua complexidade e a partir daí o analisasse e fizesse uma síntese, que deveria expressar por meio de uma obra pessoal. Preocupava-se com o domínio de conteúdos pela criança, mas via a possibilidade de encadeá-los em rede, organizados ao redor de centros de interesse em vez de serem voltados para as disciplinas tradicionais. Nos centros de interesse, o trabalho se estruturaria segundo três eixos: observação, associação e expressão. Decroly é conhecido ainda por defender rigorosa observação dos alunos a fim de poder classificá-los e distribuí-los em turmas homogêneas (OLIVEIRA, 2005, p. 74).



Por sua vez, Freinet, o único pedagogo deste quarteto, também criticou o processo escolástico e propôs uma educação ativa, que extrapolasse os limites da sala de aula. Freinet lutava por uma escola do povo e enfatizava a função social da educação. Neste sentido, Elias e Sanches (2007, p. 146) lembram que, quando “toma consciência do papel do ensino da época, direcionado para o reforço e a dominação da classe popular, Freinet passa a lutar em favor de uma escola do povo, voltada para a transformação social.” Essas autoras assim discorrem sobre a visão de Freinet no que se refere ao papel da escola:

Freinet via a escola inserida na sociedade e no tempo, fruto dos determinantes sociais que a condicionavam. Para ele, a escola deve ser um espaço aberto e centrado nos interesses da criança, cuja educação ligue a vida dos alunos ao meio onde vivem. Ela é um agrupamento em constante evolução, situado na sociedade, que deve trazer sua contribuição para sua transformação (ELIAS & SANCHES, 2007, p. 156-157).

Para que a escola cumprisse essa tarefa, Freinet propôs o uso de diferentes técnicas de ensino a fim de dinamizar as atividades escolares, dentre elas pode-se citar: os fichários escolares e de autocorreção; o texto e o desenho livre; a correspondência escolar; o texto impresso; a livre expressão; o livro da vida e a aula-passeio. O objetivo dessas técnicas, que para o autor só ganham sentido num contexto de atividades significativas, era propiciar um ambiente educativo que possibilitasse às crianças o desenvolvimento de um processo de reflexão e que conduzisse à emancipação e à autonomia. Freinet compara a viabilidade de suas técnicas com a automatização no campo e demonstra o papel do professor na aplicação dessas técnicas.

Qualquer teoria prévia era supérflua, só contava a necessidade sentida por todos de melhorar as condições de trabalho, para obtermos um melhor rendimento. As primeiras máquinas, ainda imperfeitas, iam sendo aperfeiçoadas com a participação eficaz dos próprios utentes. Após o tractor, o jovem camponês, satisfeito, comprou a ceifadora, depois o reboque para o transporte de feno, e por fim, a semeadora e a segadora. Vendeu então os bois que se tinham tornados inúteis e transformou o estábulo em garagem. E de repente, sem qualquer discurso de intenção moral ou social, as próprias condições de vida encontravam-se modificadas: o camponês ganhava melhor a sua vida com menos fadiga [...] Partimos, na nossa modesta escola de aldeia, de dados experimentais análogos. Pusemos a funcionar utensílios e técnicas novas. A prova é decisiva; se estes utensílios e estas técnicas permitirem melhorar o trabalho, derem maior rendimento e segurança, automaticamente, sem propaganda nem publicidade especial, penetrarão nas aulas e transformarão o seu clima e a sua vida; se falharem, o método tradicional perpetuar-se-á (FREINET, 1975, p. 41-42).

Além de discutir a eficácia dessas técnicas, Freinet propôs a organização da sala em cantos ou oficinas e valorizou o jogo como atividade educativa, ao afirmar que ele é o verdadeiro trabalho da criança, pois contribui para o seu desenvolvimento social.

Pela concisa exposição dos quatro autores elencados anteriormente percebe-se que todos se preocuparam em considerar a especificidade do desenvolvimento infantil a fim de discutir questões norteadoras para a educação. Assim como eles, mas no campo da psicologia, vários autores discutiram novos modos de entender e de possibilitar o desenvolvimento das crianças pequenas. Dentre eles, destacam-se Piaget, Vygotsky e Wallon, os quais contribuíram, significativamente, para a área pedagógica. Segundo Oliveira:

Vygotsky, na década de 20 e 30, atestava que a criança é introduzida na cultura por parceiros mais experientes. Ainda na primeira metade do século XX, Wallon destacava o valor da afetividade na diferenciação que cada criança aprende a fazer entre si mesma e os outros. Os psicanalistas reconheciam que o comportamento infantil deveria ser interpretado, e não meramente aceito em seus aspectos observáveis. Finalmente, há que mencionar as pesquisas de Piaget e colaboradores que revolucionaram a idéia dominante sobre a criança. Essas concepções foram sendo gradativamente apropriadas pelas teorias pedagógicas e tornaram-se alvo de especial atenção na educação infantil (2005, p. 76-77).

Considerando-se essa breve retomada histórica, percebe-se que a educação das crianças pequenas não é uma preocupação somente da atualidade; pelo contrário, a criança pequena foi objeto de análise de vários estudiosos preocupados com a sua formação, em diferentes momentos históricos, os quais desenvolveram ideias compatíveis com o contexto socioeconômico e cultural de cada época. Isso explica o motivo de cada autor possuir uma mentalidade diferente e, conseqüentemente, apresentar uma proposta diversa ou compatível com o pensamento dos demais, no que diz respeito ao processo de formação das crianças pequenas.

## **1.2 A Educação Infantil no Brasil e sua conjuntura atual**

Essa breve trajetória mostra que a educação da infância não é um assunto novo, mas que a Educação Infantil, como estrutura formal, é uma questão muito recente, que necessita ser entendida em cada contexto histórico específico, desde seu surgimento até os dias atuais.

Tomando-se como base as referências históricas da Educação Infantil, é consenso que as instituições surgiram para atender as crianças cujas mães começaram a trabalhar nas fábricas, devido à Revolução Industrial européia, no século XVIII. Didonet (2001) lembra que foi como problema que a criança começou a ser vista pela sociedade européia, que passou a atendê-la fora da família, por programas de caráter assistencialista, filantrópico e/ou caritativo. O mesmo processo ocorreu no surgimento da Educação Infantil brasileira, no final do século XIX, quando ainda persistia o modelo filantrópico.

De acordo com pesquisas realizadas por Kishimoto (1988), Kramer (1982), Kuhlmann (1998) e Oliveira (2005), no final do século XIX e início do XX, iniciaram-se os primeiros esforços<sup>7</sup> para a organização de institutos de assistência à infância, de asilos, de internatos e de creches, para a população menos favorecida economicamente, e de jardins-de-infância, para os mais abastados.

No princípio, houve o predomínio das concepções médico-higienistas, tanto que Kramer (1982) mostra que, nesse período, denominado de *fase pré-1930*, havia atendimento médico e sanitário. No entanto, Kuhlmann (1998) sugere que não se deve considerar esse período apenas por essa perspectiva, pois havia também uma discussão acerca dos estudos de psicologia infantil e de métodos pedagógicos.

Apesar de tais discussões, as instituições enfatizavam o assistencialismo, visando a uma educação compensatória para as crianças desafortunadas. Portanto, percebe-se que a tarefa de cuidar das crianças está enraizada desde os primórdios da ação desse nível de ensino e que esta, muitas vezes, prevalece sobre o educar; fato que justifica a dificuldade de se encarar e de se organizar a Educação Infantil a partir de um olhar também pedagógico. Apesar disso, muitos esforços estão sendo concentrados com o intuito de substituir, paulatinamente, o assistencialismo e o filantropismo por uma educação integral da criança, considerando-se o cuidar e o educar como ações complementares e necessárias para que isso ocorra.

Entende-se que essa mudança de olhar tem como respaldo um momento histórico que assinala a necessidade de se ter: uma compreensão diferenciada das ações que se devem ser efetivadas no universo da Educação Infantil; o conhecimento dos diversos estudos sobre o desenvolvimento infantil, os quais apontam a criança como um ser em formação, que deve ser objeto da educação desde a tenra idade; e a consciência de que a prática educativa junto a esse público deve basear-se em atividades que propiciem formação integral.

---

<sup>7</sup> Para se obter maiores detalhes sobre o início das atividades da Educação Infantil no Brasil, em instituições públicas ou privadas, ler o capítulo 5 do livro *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, de Moysés Kuhlmann Júnior, e o capítulo 5 do livro *Educação Infantil: fundamentos e métodos*, de Zilma Ramos de Oliveira.

Assim, discutir a questão Educação Infantil pressupõe compreendê-la imersa numa conjuntura social, política e econômica, que lhe dá forma e significado. Para Bujes:

[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas também, por razões que se identificam com um conjunto de idéias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (BUJES, 2001, p. 15).

Nesse sentido, faz-se necessário discutir sobre o contexto histórico atual, que é extremamente contraditório e, principalmente, injusto e excludente para a maioria desfavorecida economicamente. Essa forma de organização social é conhecida como sociedade neoliberal e, de acordo com Soares (2002), suas principais características são: a preponderância das ideias mercadológicas em detrimento das questões sociais; o encolhimento do Estado (a ideia de Estado mínimo), que implementa, alegando autonomia, mecanismos de descentralização; a privatização como solução dos problemas sociais; a focalização de uma lógica que diz que os gastos e os serviços sociais devem ser direcionados aos pobres; e a contradição social, que gera inúmeras exclusões de ordem tanto econômica quanto cultural e social.

A autora salienta ainda que:

Em síntese, esse novo modelo de acumulação implica que: os direitos sociais perdem identidade e a concepção de cidadania se restringe; aprofunda-se a separação público-privado e a reprodução é inteiramente devolvida para este último âmbito; a legislação trabalhista evolui para uma maior mercantilização (e, portanto, desproteção) da força de trabalho; a legitimação (do Estado) se reduz à ampliação do assistencialismo. A expressão institucional desse modelo – e do caráter das relações sociais – é também um *novo Estado*, um cenário diferente que expressa – ao mesmo tempo que define – novas condições de luta social (SOARES, 2002, p. 13).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) complementam afirmando que:

[...] o liberalismo tem demonstrado capacidade de adaptar-se, de incorporar críticas e de mudar de significado em cada momento (tempo e espaço) próprio do desenvolvimento do capitalismo, expressando sempre uma visão de mundo que ordene e mantenha a sociedade capitalista como uma realidade definitiva que se aperfeiçoa para o bem comum (p. 85).

Pode-se afirmar que, atualmente, essa sociedade está exigindo um cidadão cada vez mais plural, flexível, alinhado aos interesses do mercado e que saiba trabalhar coletivamente e, desse modo, deve ser educado para produzir mais e melhor. Essa ideia justifica a importância atribuída à educação, principalmente nos últimos tempos, pelas políticas públicas

em vigor, o que evidencia a vinculação direta destas com os propósitos da organização neoliberal. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), do ponto de vista do capitalismo globalizado, educação e conhecimento são entendidos como bens econômicos necessários à transformação da produção.

Tais ideias justificam a relevância de se traçar o tipo de educação almejado, ou seja, uma educação que contribua para atender as especificidades dessa conjuntura social. Nessa perspectiva, a Educação Infantil, como parte integrante da Educação Básica que é alvo de grande preocupação das políticas públicas em vigor, é tão importante quanto os demais níveis de ensino que compõem a estrutura de formação do sujeito desejado.

Vale a pena destacar que há diferentes infâncias em diferentes espaços, cada uma com sua peculiaridade. Entretanto, apesar de diferentes, todas elas são constituídas no cotidiano das mesmas relações sociais e, portanto, devem ser entendidas como categorias históricas, como expressões históricas, assim deve-se pensar a criança ou as diferentes crianças como sujeito(s) histórico(s). Neste sentido, Kuhlmann reflete que:

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como mito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais (KUHLMANN, 1998, p. 32).

É a partir desse entendimento que se deve analisar a criança e a Educação Infantil, a fim de que se possa pensar a prática educativa para um indivíduo inserido nesse contexto, não se desconsiderando os três objetivos desse nível de educação: o social, porque se compartilha com a família a educação das crianças; o educacional, para se promover a aprendizagem; e o político, para se formar, desde a infância, o cidadão do futuro.

### **1.3 A Educação Infantil brasileira e sua legislação**

Ao defender a validade das pesquisas sobre a história da Educação Infantil brasileira, Kuhlmann (2001) comenta que a discussão a respeito dela tem se dado, mais entusiasticamente, nos últimos anos. Muitos esforços da sociedade civil e do governo têm

sido realizados, em âmbito internacional e nacional, para o reconhecimento e a afirmação dos direitos das crianças e para ressaltar a importância da Educação Infantil na formação humana.

Como resultado desse processo, surgiram leis, documentos e referenciais que, pelo menos no papel, garantem o cumprimento de vários direitos. No Brasil, há, entre outros, a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990; a Política Nacional de Educação Infantil, de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 1996; o documento intitulado Propostas Pedagógicas e Currículos em Educação Infantil, de 1996; a apresentação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998; o Plano Nacional de Educação, de 2001; e a Política Nacional de Educação Infantil, de 2006.

Com a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser um direito da criança e um dever do Estado (artigo 208, inciso IV)<sup>8</sup>, o que contribuiu para uma nova visão da mesma. No entendimento do MEC<sup>9</sup>:

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constitui um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país (MEC, 2006, p. 9).

Conforme ressalta Craidy (2001), a Constituição Federal possibilitou a compreensão da criança como sujeito de direitos. Isso é o que se pode constatar no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, conhecido como ECA. Nele, as crianças e os adolescentes foram reconhecidos como pessoas em condições peculiares, que devem ter oportunidades e facilidades para se desenvolver em todos os aspectos. Em relação à criança, o ECA colaborou para reforçar a necessidade de se construir um novo modo de encarar a criança, concebendo-a como alguém que tem direito à vida, à alimentação, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura e à convivência com a família e a comunidade.

Em 1994, o MEC publicou o documento “Política Nacional de Educação Infantil”, no qual se verifica a formalização da política educacional brasileira e está expressa a

---

<sup>8</sup> O dever do Estado em relação à educação será efetivado mediante a garantia de: IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

<sup>9</sup> Trecho retirado do documento intitulado Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.

concepção de Educação Infantil. Com ele, ficou reafirmado que esse nível de ensino é a primeira etapa da educação básica, indispensável à cidadania, o que evidencia a consciência social sobre o significado da infância e sobre o direito da criança à educação em seus primeiros anos de vida.

Dois anos mais tarde, o MEC publicou o documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”, com o intuito de oferecer um diagnóstico das propostas pedagógicas/curriculares em curso, na Educação Infantil brasileira, e de desenvolver orientações metodológicas sem anular a pluralidade que caracteriza esse nível de ensino, sendo, portanto, uma resposta à prática assistencialista realizada em inúmeras instituições.

O capítulo um apresenta o entendimento das consultoras convidadas pelo MEC sobre as definições de proposta pedagógica e de currículo em Educação Infantil, assim como, as ideias que subsidiaram a metodologia da análise das propostas pedagógicas e dos currículos de estados e municípios. No capítulo seguinte, é comentado como se deu a construção da metodologia para a realização do diagnóstico que, de acordo com o documento, foi um processo dinâmico, coletivo e com uma “saudável pluralidade teórico-metodológica” (BRASIL, 1996, p. 23). No capítulo três, é apresentada a análise realizada posteriormente à verificação dos documentos e do processo de observação, tendo a preocupação de diagnosticar a realidade e de oferecer embasamento para a elaboração e/ou aperfeiçoamento de propostas pedagógicas/curriculares. Já o capítulo quatro aponta algumas conclusões, que são divididas em seis categorias: avanços, desvios, entraves e dificuldades, incoerências, outras constatações e, por fim, algumas recomendações. Para finalizar, no último capítulo, é sugerido um roteiro para avaliação e/ou elaboração de propostas pedagógicas/curriculares para a Educação Infantil.

Outra lei que fortaleceu a Educação Infantil foi a de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como lei Darcy Ribeiro. Apesar de referida em apenas três artigos (art. 29, 30 e 31), a Educação Infantil ganhou uma nova importância, pois passou a constituir a “primeira etapa da educação básica”<sup>10</sup>, conforme exposto no artigo 29.

Uma outra forma de ressaltar a importância desse nível de ensino foi a divulgação, no ano de 1998, de um material denominado Referencial Curricular Nacional para a Educação

---

<sup>10</sup> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Infantil (RCNEI), proposto pelo Ministério da Educação e do Desporto, que teve por objetivo “[...] apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 5). Além disso, este documento, pretende servir como guia de reflexão, ao apresentar objetivos, conteúdos e orientações didáticas e ao demonstrar como deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico das instituições que atendem crianças de zero a seis anos.

É um material que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais foram elaborados para atender à exigência do artigo 26<sup>11</sup> da LDB e, segundo o ministro da Educação e do Desporto da época, Paulo Renato de Souza (1998, p. 5), “representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas”.

Ele é organizado em três volumes. O primeiro é uma parte introdutória, que apresenta o documento e discursa sobre a Educação Infantil no Brasil, ressaltando as concepções de criança, de educação, de instituição, o perfil do profissional, os objetivos gerais do nível em questão e a estrutura do documento. O segundo trata sobre a Formação Pessoal e Social da criança e ressalta a importância de se construir a identidade e a autonomia da mesma. Por fim, o último, denominado Conhecimento de Mundo, traz a discussão sobre os diferentes eixos de trabalho (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática), mostrando a necessidade de se buscar desenvolver a criança em suas várias dimensões.

De acordo com Cerisara (2000), o material em questão parece ser mais um receituário do que uma referência nacional para auxiliar as instituições de Educação Infantil a construir um bom currículo. Essa colocação parece bastante verdadeira, pois entende-se que o RCNEI, de uma certa forma, engessa a prática pedagógica da Educação Infantil ao trazer determinações que são tratadas como eficientes para melhorar a formação da criança<sup>12</sup>. Essa

---

<sup>11</sup> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

<sup>12</sup> No artigo “A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação” de Maria Isabel Edelweiss Bujes a autora discorre sobre o RCNEI tendo como base as análises de Foucault e de alguns outros autores que também compartilham do mesmo posicionamento para mostrar como esse documento é um “discurso pedagógico que articula, no interior das instituições, jogos de poder e vontades de saber. Assim, o que se estava em jogo era o caráter do RCN como um dispositivo, um conjunto de estratégias do qual o poder se vale para investir-se *na e sobre* a infância” (p. 20). No livro “Infância e maquinarias” (2002, p. 20) o esforço da autora foi o de “pôr em questão o modo como os discursos sobre a infância operam na definição de quem somos e do que a sociedade espera de nós. [...] tentar vislumbrar como estes discursos ou narrativas, ao definirem de um certo modo ‘o que é



compreensão remete a alguns questionamentos: Será que, tendo como base todas as especificações do documento, conseguir-se-á formar a criança ideal? De qual criança o documento fala? Qual é a criança almejada? Parece que o seu intuito maior é a formação de um cidadão que esteja alinhado com os ideais vigentes, a fim de, conforme a orientação do Banco Mundial (1995), ser educado para produzir mais e melhor.

Na visão de Kishimoto:

O Referencial Curricular Nacional, como documento pedagógico, isolado de outras medidas reduz-se a um instrumento utópico, que aponta o que deve ser a criança, mas não atinge a complexidade da prática pedagógica, não chega a indicar o caminho para uma pedagogia da transformação (KISHIMOTO, 2002, p. 113).

Aquino e Vasconcellos, ao comentarem sobre o RCNEI, expõem:

[...] embora seja um documento não obrigatório, ao apresentar uma estrutura curricular muito definida, a tendência dos sistemas de educação infantil é a de seguir as orientações à risca, permitindo-se pouca flexibilidade ou pluralidade na formulação dos currículos locais. Essa situação vem ocorrendo, uma vez que o MEC durante a gestão 1994-2002 utilizou o RCNEI para nortear a definição de critérios de avaliação dos sistemas educativos. [...] Permanece, assim, o risco de que a ação dos educadores fique marcada por uma *obediência mecânica* (AQUINO & VASCONCELLOS, 2005, p. 106, grifo das autoras).

As mesmas autoras lembram que “[...] o documento acabou por ter um propósito homogeneizante frente a uma realidade tão desigual” e enfatizam que “[...] a proposta do governo não era apenas um referencial, mas sim, um *extenso currículo nacional* para a Educação Infantil” (p. 109).

Por outro lado, é necessário dizer que, apesar de essas colocações serem questionadas há discussões, nesse documento, que podem ser aproveitadas no universo da prática pedagógica da Educação Infantil, as quais visam a proporcionar um bom desenvolvimento das crianças, indicando, por exemplo, a importância do brincar, as diversas maneiras como pode ser organizado o trabalho pedagógico, a relevância da família no processo educativo, entre outras possibilidades. Isso demonstra a necessidade de se pensar, reflexivamente, com base no que está proposto no documento, de modo a se buscar compreender seus verdadeiros interesses e a procurar analisá-los a partir de diferentes ângulos, para não se realizar uma avaliação taxativa e acabada, como se tudo tivesse que ser abolido.

---

ser criança’, não apenas orientam ‘políticas de identidade’ para os sujeitos infantis, mas acabam por possibilitar entendimentos particulares sobre como se delineiam as relações de força na sociedade, as relações de poder – eficazes, mas invisíveis – que modelam certos modos de ser criança, de viver esta idade e de nela ‘descobrir o mundo’”.

Um pouco depois, em abril de 1999, o presidente da Câmara de Educação Básica, Ulysses de Oliveira Panisset, pela Resolução CEB 1/99, fundamentada pelo Parecer CEB 22/98, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse documento elenca oito diretrizes que devem ser consideradas na organização, efetivação e avaliação das propostas pedagógicas de todas as instituições. Nele são apresentados os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear as propostas pedagógicas, além de outros itens que também devem constar nas mesmas, como: o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos sujeitos envolvidos com o ambiente educativo; a integração da educação e do cuidado; o reconhecimento das crianças como seres íntegros e indivisíveis; a necessidade da avaliação efetivar-se por meio de acompanhamento e de registro, e da proposta pedagógica ser elaborada por educadores; a criação de um ambiente de gestão democrática; e a importância de se propiciar condições favoráveis para a aplicação de tais diretrizes.

Já no ano de 2001, o Congresso Nacional aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos. Nele, há uma introdução que relata o histórico dos Planos Nacionais de Educação, elaborados desde 1962, e os objetivos e as metas do Plano como um todo; há um comentário sobre os níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), sobre as modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação a distância e Tecnologias educacionais, Educação tecnológica e Formação profissional, Educação Especial e Educação Indígena), sobre o Magistério da Educação Básica e sobre o Financiamento e a Gestão, apresentando, para cada um deles, um diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e as metas. Por fim, é discutido sobre como se dará o acompanhamento e a avaliação do Plano.

No tocante à Educação Infantil, o Plano traça vinte e seis objetivos e metas para melhorar o atendimento nesse nível de ensino. No item das diretrizes, apresenta:

A educação infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado (art. 208, IV da Constituição Federal). A criança não está obrigada a frequentar uma instituição de educação infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o Poder Público tem o dever de atendê-la. Em vista daquele direito e dos efeitos positivos da educação infantil sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, já constatado por muitas pesquisas, o atendimento de qualquer criança num estabelecimento de educação infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano, de formação da inteligência e da personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior. Por isso, no mundo inteiro, esse segmento da educação vem crescendo significativamente e vem sendo recomendado por organismos e conferências internacionais. (BRASIL, 2001, p. 15).

Pelo texto acima, verifica-se que a preocupação em relação à Educação Infantil deve-se, também, às recomendações dos organismos internacionais, que enfatizam a importância de educar o indivíduo desde a mais tenra idade, para lhe possibilitar o desenvolvimento humano desejado. A lei lembra também que: “Avaliações longitudinais, embora ainda em pequeno número, indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida” e assinala “que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro” (BRASIL, 2001, p. 13). Além do exposto, o documento relata a necessidade de se priorizar o atendimento, em instituições de Educação Infantil, a crianças de baixa renda, almejando uma “educação de qualidade”<sup>13</sup>, o que evidencia a relevância de se propiciar a inserção dessas crianças no âmbito educativo para se obter os dois objetivos acima elencados.

Concomitantemente a todas essas disposições legais e ao empenho de vários pesquisadores que esperavam superar o cunho assistencialista das instituições de Educação Infantil, há discussões de caráter pedagógico que buscam uma formação completa da criança. Contudo, defende-se que, apesar de terem ocorrido avanços de caráter legislativo que objetivam o desenvolvimento integral das crianças, isso não significou que tenha sido efetivado o direito à educação, já que, de acordo com os dados de 2007 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quase 30% das crianças brasileiras ainda não frequentam a Educação Infantil e aquelas que estão matriculadas, conforme se pode verificar nas tabelas do anexo A, não necessariamente vivenciam uma prática pedagógica que contribua para a sua formação global.

Entretanto, apesar da não-efetivação plena dos direitos adquiridos ao longo da história da Educação Infantil brasileira, pela análise de tais documentos, pode-se entender qual é o cidadão que se pretende formar e de quais artifícios o governo se utiliza para tal intento.

No artigo “Menor é melhor”, da Folha de São Paulo, de Gois (2004), Campos fala sobre o descompasso entre a legislação e a política de financiamento à educação para a Educação Infantil e denuncia: “Enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a própria Constituição consagram todo o ensino básico como prioritário, a prioridade, em verbas, vem sendo dada apenas ao ensino fundamental, e aqui se trata de uma prioridade entendida como exclusividade”.

---

<sup>13</sup> Faz-se necessário refletir sobre qual é a qualidade desejada: É a qualidade que permite desenvolver o indivíduo plenamente para sua emancipação enquanto cidadão ou é a qualidade que permite desenvolver o indivíduo desejado pela sociedade vigente?

Assim, consegue-se ter um parâmetro da importância que se dá à Educação Infantil em termos legais, ao mesmo tempo em que se verifica ínfimas e isoladas ações concretas para melhorar esse nível de ensino, apesar do grande acervo de livros e de artigos sobre a Educação Infantil, da larga produção acadêmica e da pressão exercida pela sociedade, de um modo geral, e pelas pessoas preocupadas com a educação das crianças de 0 a 6 anos, para se aumentar e aprimorar o atendimento a essa faixa etária.

**Parte 2 – Os documentos norteadores da Educação Infantil  
brasileira e seus referenciais teóricos**

Após discorrer sobre a Educação Infantil ao longo dos tempos, mostrar a necessidade de se compreender a ideia de infância(s) como uma construção histórica e apresentar a legislação e os documentos oficiais brasileiros que embasam a organização e o funcionamento da prática pedagógica das instituições desse nível de ensino, busca-se, neste momento, levantar se há relação entre tais documentos e as propostas de Piaget, Vygotsky e Wallon.

No capítulo anterior observou-se que a ideia motriz presente em todos os documentos analisados é a conceituação de criança como um ser indivisível, em desenvolvimento, e cidadão de direitos. Portanto, pode-se afirmar que, em termos legais, as crianças de 0 a 6 anos estão garantidas e assistidas em suas especificidades. No entanto, isso não significa que as proposições de tais documentos sejam cumpridas, na realidade, em nosso país, e/ou consideradas, integralmente, na prática pedagógica das instituições brasileiras de Educação Infantil.

Apesar dessa possível não-aplicabilidade integral dos documentos à Educação Infantil, acredita-se que estes traduzem ideários de infância, educação e cuidado, assim como, evidenciam o direcionamento das políticas públicas nacionais e internacionais para a infância. Isso justifica a necessidade de se conhecer um pouco mais os documentos que norteiam a Educação Infantil brasileira para que se possa compreender como a educação das crianças pequenas é vista no cenário educacional, político, econômico e social, tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Assim, optou-se por enumerar alguns trechos da LDB, do RCNEI e das DCNEI, por entender que estes apresentam algumas ideias fundamentadas na teoria de Piaget, Vygotsky e/ou Wallon, com o objetivo de apontar a relação que há entre estas e os documentos. Para isso, buscou-se focalizar as principais ideias desses autores a fim de mostrar que, apesar de, muitas vezes, estas não serem referidas, explicitamente, nos documentos<sup>14</sup>, parecem compor as diretrizes gerais presentes neles. Como consequência, acredita-se que, se os professores seguem tais documentos, eles têm como fundamento as teorias desses autores para desenvolver suas práticas pedagógicas.

A LDB 9.394/96, em seu artigo 2º, propõe o seguinte:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o *pleno desenvolvimento do educando*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, grifo nosso).

---

<sup>14</sup> Ao se analisar tais documentos, verificou-se que a equipe redatora dos mesmos não dá a paternidade ao escrito, como se ele não estivesse apoiado em nenhuma teoria. Esta situação dificulta a verificação da(s) linha(s) teórica(s) que sustenta(m) as orientações presentes nesses documentos.

O artigo 29<sup>15</sup> aponta, como tarefa da Educação Infantil, o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, social e intelectual, ou seja, ressalta a necessidade de se trabalhar com a criança entendendo-a como um ser completo e indivisível, assim como alerta Wallon:

É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo mais suscetível de ampliações e novidades (WALLON, 2007, p. 198).

Na compreensão de Galvão:

Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os *vários campos funcionais* nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Vendo o desenvolvimento do homem, ser “geneticamente social”, como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. Podemos definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa (GALVÃO, 1995, p. 32, grifo da autora).

Essa mesma compreensão está explícita no item III do artigo 3º das DCNEI, o qual determina:

As instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1999).

Quanto ao RCNEI, pode-se verificar que o documento também apresenta esse mesmo entendimento:

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos (BRASIL, 1998, v. 1, p. 17 e 18).

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (BRASIL, 1998, v. 1, p. 24).

---

<sup>15</sup> Ver nota de rodapé número 8 da página 13.

Nesse mesmo documento, a criança é apresentada também como sujeito ativo, social e histórico, que constrói o conhecimento a partir das interações sociais.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se deenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, v. 1, p. 21).

Por esse mesmo motivo, o documento destaca a necessidade de se promover, no universo da prática escolar, o contato com crianças de diferentes faixas etárias, como se pode observar no trecho a seguir:

Numa concepção de educação e aprendizagem que considera a interação como um elemento vital para o desenvolvimento, o contato entre estas crianças de diferentes faixas etárias e com diferentes capacidades deve ser planejado. Isto quer dizer que é interessante prever constantes momentos na rotina ou planejar projetos que integrem estes diferentes agrupamentos (BRASIL, 1998, v. 1, p. 72).

No documento, discute-se a importância da participação familiar no trabalho pedagógico, por esta ser também uma forma de se promover a interação social no ambiente da instituição escolar, como se constata na seguinte passagem: “A presença dos familiares como elementos integrados ao trabalho pedagógico constitui-se em outro recurso interessante [...] são aproveitadas as habilidades dos familiares para enriquecer o conhecimento e a vivência na instituição” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 42).

Nessa mesma direção, o RCNEI propõe o uso permanente de rodas de conversa por entender que esta prática possibilita o diálogo, o intercâmbio de ideias e, conseqüentemente, a interação social.

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas idéias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências (BRASIL, 1998, p. 138).

O item IV do artigo 3º das DCNEI também destaca a importância das interações sociais, quando demonstra a necessidade de se entender as crianças como indivíduos que aprendem, paulatinamente, a ser e a conviver consigo próprios, com os demais e com o ambiente. É a partir desta perspectiva que se deve elaborar as propostas pedagógicas com o



objetivo de articular as diversas áreas do conhecimento, conforme explicitado no trecho abaixo:

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (BRASIL, 1999).

Entende-se que a relevância dada às relações sociais, nesses documentos, está respaldada no entendimento de que a criança, para se desenvolver, necessita da interação com seus pares a fim de se tornar humanizada. Tal compreensão é central nos estudos de Vygotsky e Wallon, que apontam a relevância do papel do meio social para o desenvolvimento humano e defendem que o homem torna-se homem por meio de interações sociais.

Vygotsky (2000, p. 67) deixa claro esse posicionamento ao comentar que o: “movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado mas do social para o individual”. De acordo com Rego, Vygotsky é contra a visão ambientalista, pois enfatiza a relação dialética existente entre meio e sujeito, como se pode comprovar no fragmento abaixo:

Discorda também da visão ambientalista pois, para ele, o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura. Parte do pressuposto de que as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta (REGO, 1995, p. 94).

Wallon (2007, p. 35) também enfatiza o papel do meio social ao afirmar que este: “colabora com nossa atividade através de instrumentos e técnicas tão intimamente ligados às práticas e às necessidades de nossa vida cotidiana que muitas vezes nem desconfiamos de sua existência”, sem, contudo, descartar a importância do aspecto biológico, pois lembra que: “Estímulos, circunstâncias apropriadas são decerto necessários para que eles<sup>16</sup> ocorram, mas sua utilização só se torna realmente eficaz no momento em que as condições biológicas da

---

<sup>16</sup> Wallon refere-se a atos naturais como falar, andar, pegar e beliscar alimento, que são adquiridos por qualquer indivíduo normal quando inserido num meio normal.

função atingem a maturação” (WALLON, 2007, p. 39). Wallon explica também que, apesar de ser determinante no início, o biológico vai cedendo, paulatinamente, lugar ao aspecto social, por isso, Galvão ao discutir a teoria walloniana, tece o seguinte comentário:

Presente desde a aquisição de habilidades motoras básicas, como a preensão e a marcha, a influência do meio social torna-se muito mais decisiva na aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica. É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com “alimento cultural”, isto é, linguagem e conhecimento (GALVÃO, 1995, p. 40-41).

Vale a pena ressaltar, aqui, que, apesar de ser contestado por não considerar o papel das relações sociais, Piaget também assinala a importância dessas interações para o desenvolvimento humano, mas não com a ênfase dada pelos dois autores anteriores. Nas suas próprias palavras: “[...] toda conduta humana é ao mesmo tempo social e individual” (PIAGET, 1999, p. 42). Conforme La Taille:

[...] Piaget costuma ser criticado justamente por “desprezar” o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano. Todavia, nada seria mais injusto do que acreditar que tal desprezo realmente existiu. O máximo que se pode dizer é que, de fato, Piaget não se deteve longamente sobre a questão, contentando-se em situar as influências e determinações da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência (LA TAILLE, 1992, p. 11).

Wallon, no artigo intitulado “O papel do outro na consciência do eu”, diz que, na concepção de Piaget, a participação do outro na formação da consciência se dá muito tardiamente, conforme se pode observar no trecho a seguir:

A inteligência que introduz relações objetivas entre as coisas tem, então, segundo Piaget, sua origem primeira na necessidade de um acordo e como que de um contrato entre os indivíduos, desde o momento em que cada um deles percebe que, não estando só, não pode pretender ser a regra universal e desde que se torne então sensível à obrigação da existência do elo social entre os indivíduos. Assim a participação do *outro* na formação da consciência só ocorreria muito tardiamente. Ela tomaria a forma bastante abstrata de uma equivalência, reconhecida como indispensável entre os indivíduos presentes, e seus resultados seriam de ordem teórica: a elaboração de conceitos impessoais por meio dos quais as impressões subjetivas seriam substituídas por meios objetivos de medida e de relações (WALLON, 1986, p. 159, grifo do autor).

Na introdução da obra “A formação do símbolo na criança”, Piaget defende-se de uma acusação de Wallon, utilizando as seguintes palavras:

Em sua última obra, Wallon censura-nos o fato de negligenciarmos o papel da vida social na gênese da representação: “Ele reduz aos fatores puramente individuais da motricidade poderes tais como o uso do símbolo e a expressão do pensamento, que só podem pertencer a um ser essencialmente social, e

restringiu de maneira inadmissível os fundamentos da vida mental” – assim se expressou Wallon a nosso respeito. Ora, essa objeção é tanto mais impressionante porquanto, num texto anterior, Wallon nos acusava exatamente do contrário e queria que os progressos do pensamento lógico explicassem os da cooperação social, ao passo que nos atribuía a opinião inversa. Nós lhe havíamos concedido então que os fatos sociais nada explicam por si sós, se bem que a sua intervenção seja necessária ao desabrochar da razão. Fiel ao mesmo ponto de vista, responder-lhe-emos hoje que se a vida social, evidentemente, desempenha um papel essencial na elaboração do conceito e dos esquemas representativos vinculados à expressão verbal, ela não explica por si só, entretanto, os inícios da imagem ou do símbolo, tal como se observam na imitação diferida ou nos primeiros jogos de imaginação da criança de um ano (PIAGET, 1990, p. 13-14).

Pelo fato dos documentos demonstrarem a importância das interações sociais, o professor ganha papel de destaque, conforme se pode verificar neste trecho do RCNEI:

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima (BRASIL, 1998, v. 1, p. 31).

Nas DCNEI, no item II do artigo 3º, também é salientada a necessidade de se reconhecer a importância do professor, como se pode comprovar no seguinte fragmento:

As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem (BRASIL, 1998, p. 17).

Ao se analisar o papel do professor na concepção apresentada pelos documentos, percebe-se que ele ganha relevância como mediador e organizador das situações didáticas e dos espaços que serão usados na prática pedagógica; proposição que está presente nas teorias de Vygotsky e Wallon, ao proporem a função de mediador, e na teoria de Piaget, ao propor a função de organizador.

No entendimento de Rego (1995), o ensino escolar e o papel do professor ganham relevância na obra de Vygotsky, pois é por meio destes que, de maneira sistematizada, apresenta-se aos alunos o conhecimento científico construído pela humanidade.

Na perspectiva vygotkiana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular. A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos

conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade. Por envolver operações que exigem consciência e controle deliberado, permite ainda que as crianças se conscientizem dos seus próprios processos mentais (processo metacognitivo) (REGO, 1995, p. 79).

Nas palavras do próprio Vygotsky, pode-se verificar a importância do papel do professor para o desenvolvimento da criança:

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. No campo do nosso interesse, isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível criado pelas condições do ensino. A essa colaboração original entre criança e adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000, p. 244).

Oliveira (2005) refere que os educadores, instrumentos semióticos privilegiados pela escola, de acordo com a teoria de Vygotsky, devem realizar intervenções nas compreensões dos sujeitos, criando um campo de interação, de modo a provocar desafios e questionamentos, para que ocorra um desenvolvimento conceitual. Segundo Rego (2005), os bons professores são aqueles que conseguem atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos.

Wallon também atribui destaque ao papel do outro no desenvolvimento da criança ao comentar que:

As pessoas do meio nada mais são, em suma, do que ocasiões ou motivos para o sujeito exprimir-se e realizar-se. Mas, se ele pode dar-lhes vida e consistência fora de si, é porque realizou, em si, a distinção do seu *eu* e do que lhe é complemento indispensável: este estranho essencial que é o *outro*. A distinção não é como que um decalque abstrato das relações habituais que o sujeito pôde ter tido com pessoas reais. Ela resulta de uma bipartição mais íntima entre dois termos que não poderiam existir um sem o outro, ainda que ou porque antagonistas, um que é uma afirmação de identidade consigo próprio e o outro que resume aquilo que é necessário expulsar desta identidade para conservá-la (WALLON, 1986, p. 164, grifo do autor).

Ao discutir sobre as contribuições da teoria de Wallon para a educação, Galvão destaca a relevância que o autor atribui à escola e ao professor, ao afirmar que:

Destacando o papel do meio social no desenvolvimento infantil, concebe a escola como meio promotor de desenvolvimento, indicando direções para a

organização do ambiente escolar. A perspectiva dialética que emprega no estudo dos fenômenos psíquicos instiga, no professor, uma atitude crítica e de permanente investigação sobre a prática cotidiana. Inspira um professor que, diante dos conflitos, não se contenta com respostas-padrão ou fórmulas estereotipadas e mecânicas, mas busca compreender-lhes o significado desvelando a complexa trama dos fatores que os condicionam (GALVÃO, 1995, p. 114).

Por sua vez, Piaget também comenta a função do professor, não desprezando seu papel, conforme se pode constatar na passagem do próprio autor, citado por Becker (2005):

[...] cada vez que ensinamos prematuramente a uma criança alguma coisa que poderia ter descoberto por si mesma, esta criança foi impedida de inventar e conseqüentemente de entender completamente. Isso obviamente não significa que o professor deve deixar de inventar situações experimentais para facilitar a invenção de seu aluno (PIAGET apud Becker, 2005, p. 33).

Smole (2005, p. 36) defende que, de acordo com a perspectiva piagetiana, o aluno deve procurar compreender a partir daquilo que aprende, de modo a atribuir significado ao aprendizado para ser ator e autor na ação de conhecer e essa: “idéia muda o papel do professor, que continua a ser muito importante, mas cuja função não é mais a de transmitir, mas de criar as condições para que o aluno aprenda, de desafiá-lo a pensar por si mesmo, a analisar, a questionar aquilo que a escola deseja que ele aprenda”. A autora complementa essa ideia ao ressaltar que: “[...] isto não quer dizer que o professor já não seja necessário; seu papel não deve consistir em dar aulas, lições, mas organizar situações que levem o aluno a investigar, utilizando dispositivos apropriados” (SMOLE, 2005, p. 37).

Neste sentido, Castro explica:

Precisamos de professores. Quais são os limites de sua intervenção? É melhor perdermos o medo das palavras e dizermos que a ação educativa é um processo de intervenção. Piaget o reconhece quando diz que as crianças se desenvolvem espontaneamente, mas também se desenvolvem por meio das experiências que preparamos para elas. Podemos acrescentar que o *desafio* cognitivo (ou moral) é uma das estratégias de *ajuda* mais eficiente [...] (CASTRO, 2001, p. 18, grifo da autora).

Um outro aspecto bastante difundido no RCNEI diz respeito à importância da linguagem, como se pode observar nesta passagem:

O uso que a criança faz da linguagem fornece vários indícios quanto ao processo de diferenciação entre o eu e o outro. [...] a própria linguagem favorece o processo de diferenciação, ao possibilitar formas mais objetivas e diversas de compreender o real. [...] a linguagem representa um potente veículo de socialização. [...] É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro (BRASIL, 1998, v. 2, p. 24).

Assim, segundo o documento, o trabalho com a linguagem possibilita: a distinção entre o eu e o outro e a socialização.

Wallon defende que a linguagem é o instrumento e a sustentação para o desenvolvimento do pensamento e para o estabelecimento das relações sociais. Tal ideia está expressa no seguinte trecho:

Simple condição básica, essa superposição ao espaço onde coisas e gestos estão e acontecem da intuição que os vê em devir está, sem dúvida, longe de explicar toda a função da linguagem ou as consideráveis conseqüências que dela resultaram para a espécie e para o indivíduo. Sem falar das relações sociais que ela torna possíveis e que a modelaram, nem do que cada dialeto exprime e transmite de história, foi ela que fez transmutar-se em conhecimento a mistura estreitamente combinada de coisas e de ação em que se decompõe a experiência bruta. A bem dizer, ela não é a causa do pensamento, mas o instrumento e o suporte indispensáveis para seus progressos (WALLON, 2007, p. 155).

Esse autor também destaca que a linguagem é uma ferramenta que possibilita a diferenciação entre o eu e o outro:

O *socius* ou o *outro* é um parceiro permanente do *eu* na vida psíquica. Ele é normalmente reduzido, invisível, recalcado e como que negado pela vontade de dominação e de completa integridade que acompanha o *eu*. Entretanto, toda deliberação, toda indecisão é um diálogo por vezes mais ou menos explícito entre o *eu* e um oponente (WALLON, 1986, p. 165, grifo do autor).

Galvão, ao discorrer sobre a importância atribuída à linguagem por Wallon, tece a seguinte consideração:

É muito grande o impacto da linguagem sobre o desenvolvimento do pensamento e da atividade global da criança. Com a posse desse instrumento, a criança deixa de reagir somente àquilo que se impõe concretamente a sua percepção; descolando-se das ocupações ou solicitações do instante presente, sua atividade passa a comportar adiamentos, reservas para o futuro, projetos. A aquisição da linguagem representa, assim, uma mudança radical na forma de a criança se relacionar com o mundo (GALVÃO, 1995, p. 77-78).

Vygotsky também ressalta a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, pois entende que ela expressa e organiza o pensamento; com isso, evidencia seu caráter histórico, ou seja, ele deixa claro que a linguagem não é uma forma natural e inata de comportamento. Afirma que, apesar do pensamento e da fala possuírem origens diferentes e se desenvolverem independentemente, chega um momento em que ambos se cruzam devido à inserção num grupo social, que também emprega essas ferramentas. Assim, “[...] as raízes genéticas e as vias de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se revelam *até certo*

ponto diferentes. A novidade é o fato de que ninguém contesta que *as duas vias de desenvolvimento se cruzam*” (VYGOTSKY, 2000, p. 148). Desse modo, para Vygotsky:

[...] o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende *dos instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como demonstram os estudos de Piaget, é uma função direta de sua linguagem socializada. O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VYGOTSKY, 2000, p. 148-149, grifo do autor).

Esse autor demonstra que a função da linguagem não é só proporcionar a comunicação – ou seja, um modo de socialização – mas reunir as funções da comunicação e do pensamento.

A função da linguagem é a comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. [...] A linguagem como que coadunava as funções da comunicação e do pensamento, mas essas duas funções estão de tal forma interligadas que a sua presença na linguagem condicionava a maneira como transcorria a sua evolução e como as duas se unificavam estruturalmente (VYGOTSKY, 2000, p. 11).

Nas palavras de Rego, para Vygotsky:

[...] a relação entre pensamento e a fala passa por várias mudanças ao longo da vida do indivíduo. Apesar de terem origens diferentes e de se desenvolverem de modo independente, numa certa altura, graças à inserção da criança num grupo cultural, o pensamento e a linguagem se encontram e dão origem ao modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, tipicamente humano (REGO, 1995, p. 63).

Piaget atribuiu tanta importância à linguagem quanto os outros dois autores, pois acredita que a mesma permite a interação e a comunicação entre os indivíduos, é uma maneira de reconstituir o passado e de antecipar as ações futuras, além de contribuir para a formação da inteligência e das operações lógicas. Para ele:

É assim que, graças à linguagem, a criança se torna capaz de evocar situações não atuais e de se libertar das fronteiras do espaço próximo e do presente, isto é, dos limites do campo perceptivo; isto porque a inteligência senso-motora estava quase inteiramente confinada ao interior de tais fronteiras. Em segundo lugar, os objetos e acontecimentos, graças à linguagem, deixam de ser apenas alcançados na sua perceptiva imediatez, sendo inseridos em quadro conceitual e racional que enriquece proporcionalmente seu conhecimento. Em suma, fica-se tentado a comparar a criança, antes e depois da linguagem, isto é, de concluir com Watson e tantos outros, que a linguagem é a fonte do pensamento (PIAGET, 1999, p. 77-78).

Em outras palavras,: “[...] conclui-se que o pensamento precede a linguagem e que esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel” (PIAGET, 1999, p. 80).

Em outro trecho, Piaget elabora o seguinte comentário:

[...] quanto mais refinadas são as estruturas do pensamento, mais a linguagem será necessária para complementar a elaboração delas. A linguagem, portanto, é condição necessária, mas não suficiente para a construção das operações lógicas. Ela é necessária, pois sem o sistema de expressão simbólica que constitui a linguagem, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas, sem jamais se integrar em sistemas simultâneos ou que contivessem, ao mesmo tempo, um conjunto de transformações solidárias. Por outro lado, sem a linguagem, as operações permaneceriam individuais e ignorariam, em consequência, esta regulação que resulta da troca interindividual e da cooperação. É neste duplo sentido da condensação simbólica e de regularização social que a linguagem é indispensável à elaboração do pensamento. Entre a linguagem e o pensamento existe, assim, um ciclo genético, de tal modo que um dos dois termos se apóia, necessariamente, sobre o outro, em formação solidária e em perpétua ação recíproca (PIAGET, 1999, p. 85).

A partir dessas colocações, pode-se constatar que Piaget, Vygotsky e Wallon atribuem uma grande importância à linguagem, cada um a seu modo, tratando-a como uma ferramenta para a socialização, para a construção do pensamento e para o desenvolvimento humano, de acordo com o teor do documento.

O ato de brincar também é um aspecto bastante indicado para ser desenvolvido no ambiente da Educação Infantil, por ser entendido como uma ação importante para: o desenvolvimento da autonomia e da identidade (BRASIL, 1998, v. 2, p. 22); a interpretação da realidade; o favorecimento da autoestima; e a interiorização de comportamentos, conforme se pode observar nos seguintes trechos:

Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando, e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata (BRASIL, 1998, v. 2, p. 23).

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998, p. 27).



Piaget, Vygotsky e Wallon discutem sobre o ato de brincar e salientam a sua contribuição para o desenvolvimento humano. Piaget não aborda especificamente o brincar, entretanto, tece considerações sobre o papel do jogo como forma de representação, em que há o domínio da assimilação sobre a acomodação. Para ele, por meio do jogo, a criança entra num processo de desequilíbrio, que faz com que novos conceitos sejam assimilados e acomodados, transformando as estruturas do pensamento e possibilitando, assim, um avanço cognitivo. Para ele, “[...] o jogo apresenta-se na forma de uma ampliação da função de assimilação, para além dos limites da adaptação atual” (PIAGET, 1990, p. 125).

O autor apresenta três grandes tipos de estruturas que abarcam os jogos infantis: o exercício, o símbolo e a regra, sendo que os jogos de “construção” transitam entre os três. O primeiro a surgir é o jogo de exercício, que ocorre, essencialmente, no período sensório-motor e reaparece durante toda a infância, sempre que uma nova capacidade é adquirida. Entretanto, esse tipo de jogo diminui com o desenvolvimento do sujeito, a partir do aparecimento da linguagem.

Quanto ao jogo simbólico, Piaget comenta que ele aparece por volta de um ano e meio a dois anos de idade, possui uma função fundamental para a evolução das condutas posteriores, apoiando-se em interesses conscientes e até mesmo inconscientes do sujeito, e consiste na possibilidade de representação de algo que está ausente. Nas suas palavras:

O jogo simbólico assinala, sem dúvida, o apogeu do jogo infantil. Mais ainda do que as duas ou três outras formas de jogo, de que também trataremos, corresponde à função essencial que o jogo exerce na vida da criança. Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. É, portanto, indispensável, ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções [...] (PIAGET & INHLEDER, 1978, p. 51).

Quanto ao jogo de regra, Piaget comenta que a regra implica, necessariamente, relações sociais ou interindividuais, sendo uma regularidade imposta pelo grupo social. Desse modo, ao realizar qualquer um desses jogos, a criança está vivenciando situações sociais que a permitem compreender melhor o mundo que a cerca. Bomtempo (2000, p. 59) lembra que: “Para Piaget (1971), quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do

objeto mas da função que a criança lhe atribui”. Dias corrobora essa afirmação ao comentar que:

Para Piaget, também é a representação em atos, através do jogo simbólico, a primeira possibilidade de pensamento propriamente dito, marcando a passagem de uma inteligência sensório-motora, baseada nos cinco sentidos e na motricidade, para uma inteligência representativa pré-operatória (material e intuitiva) mediada por símbolos subjetivos, caminho para a construção da inteligência operatória mediada por signos históricos arbitrários (DIAS, 2000, p. 52).

Segundo Kishimoto (2000), Piaget segue o entendimento de sua época, ao conceber a “[...] brincadeira como conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá” (p. 32), não discutindo a brincadeira em si, mas defendendo que, ao brincar, a criança constrói conhecimentos e demonstra seu nível cognitivo. Assim:

Na teoria piagetiana, a brincadeira não recebe uma conceituação específica. Entendida como ação assimiladora, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características metafóricas como espontânea, prazerosa, semelhantes às do Romantismo e da biologia. Ao colocar a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não na estrutura cognitiva, Piaget distingue a construção de estruturas mentais da aquisição de conhecimentos. A brincadeira, enquanto processo assimilativo, participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem (KISHIMOTO, 2000, p. 32).

Por sua vez, Vygotsky (2007) afirma que, com o brinquedo, a criança estabelece uma situação imaginária que influencia o seu desenvolvimento e atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos; ele chama atenção para o fato de que, nem sempre, o brincar oferece prazer à criança, além de que existem muitas outras atividades prazerosas, como, por exemplo, o ato de chupar chupeta; ademais, os jogos podem não ter o resultado desejado pela criança. Para ele:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VYGOTSKY, 2007, p. 117-118).

De acordo com Rego (1995, p. 80-81), Vygotsky “[...] considera o brinquedo uma importante fonte de promoção do desenvolvimento”, pois através dele, “a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas”. Assim, ela brinca pela

necessidade de agir no mundo dos adultos, projetando-se nas atividades deles, sempre procurando representar, com fidelidade, os papéis desempenhados.

Kishimoto (2000) mostra que, para Vygotsky, o ato de brincar é a expressão de influências sociais vivenciadas ao longo da vida, por ser resultado de processos sociais. Desse modo comenta:

Para Vygotsky (1988, 1987, 1982), os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto socio-cultural. Seus paradigmas para explicitar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-leninista, que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. São os sistemas produtivos geradores de novos modos de vida, fatores que modificam o modo de pensar do homem. Dessa forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais. Considerada situação imaginária, a brincadeira de desempenho de papéis é conduta predominante a partir de 3 anos e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos interiores (KISHIMOTO, 2000, p. 32-33).

Wallon também atribui ao ato de brincar grandes contribuições, como o desenvolvimento de diferentes funções: a sensório-motora; a de articulação, de memória verbal e de enumeração; e a de sociabilidade. Ele afirma que a criança reproduz, nas brincadeiras, as impressões que acabou de viver, assim relaciona, muito bem quem irá imitar e se coloca no lugar dessa pessoa. Para ele:

O brincar é sem dúvida uma infração às disciplinas ou às tarefas que impõem a todo homem as necessidades práticas de sua existência, a preocupação com sua posição, com sua imagem. Mas, longe de ser sua negação ou renúncia, ele as pressupõe. É em relação a elas que é saboreado como um descanso e também como um novo acalento; pois, longe de suas exigências, é o livre inventário e o aperfeiçoamento destas ou daquelas disponibilidades funcionais. Só há brincadeira se houver satisfação de subtrair momentaneamente o exercício de uma função às restrições ou limitações que sofre normalmente de atividades de certa forma mais responsáveis, ou seja, que ocupam um lugar mais eminente nas condutas de adaptação ao meio físico ou ao meio social. A desintegração passageira pressupõe a integração habitual (WALLON, 2007, p. 59).

Dessa maneira, os três autores discutem sobre a relevância do ato de brincar e ressaltam que, ao realizar tal ação, a criança está interpretando a realidade e interiorizando comportamentos, concepção apresentada, também, pelo RCNEI.

Outro ponto que ganha destaque no RCNEI é a necessidade de se considerar os conhecimentos prévios das crianças, buscando aproximar esses saberes do conteúdo sistematizado, como se pode constatar nestes trechos:

[...] o professor precisa estar bastante atento aos conhecimentos prévios das crianças acerca de si mesmas e de sua corporeidade (BRASIL, 1998, v. 2, p. 45).

O professor deve eleger temas que possibilitem tanto o conhecimento de hábitos e costumes socioculturais diversos quanto a articulação com aqueles que as crianças conhecem, como tipos de alimentação, vestimentas, músicas, jogos e brincadeiras, brinquedos, atividades de trabalho e lazer etc. Assim, as crianças podem aprender a estabelecer relações entre o seu dia-a-dia e as vivências socioculturais, históricas e geográficas de outras pessoas, grupos ou gerações (BRASIL, 1998, v. 3, p. 182).

Na instituição de educação infantil, a criança encontra possibilidade de ampliar as experiências que traz de casa e de outros lugares, de estabelecer novas formas de relação e de contato com uma grande diversidade de costumes, hábitos e expressões culturais, cruzar histórias individuais e coletivas, compor um repertório de conhecimentos comuns àquele grupo etc. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 181).

Vygotsky (2000) fala sobre a transição dos conceitos espontâneos (construídos por meio da vivência da criança) para os conceitos científicos (conhecimentos sistematizados) e ressalta a necessidade de articulação entre ambos; processo que acarreta desenvolvimento. Segundo o autor, no campo dos conceitos científicos ocorre uma tomada de consciência muito mais acentuada do que no dos conceitos espontâneos e assim, se houver momentos planejados no processo educacional, o desenvolvimento dos primeiros supera o dos segundos, sendo muito importante a colaboração sistemática entre a criança e o pedagogo. Tal ideia aparece no documento, quando este afirma a importância do professor considerar os conhecimentos prévios dos alunos, de modo a ampliar os entendimentos que já adquiriram em sua vivência.

Nas palavras do próprio Vygotsky:

A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000, p. 244).

Nesse sentido, o ensino ganha destaque, pois possibilita a elaboração de conceitos científicos, como se pode perceber no fragmento a seguir:

[...] a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. [...] Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (Vygotsky, 2000, p. 290).

Sobre tal questão Rego tece o seguinte comentário:

Na perspectiva vygotskiana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos conceitos científicos em particular. A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade. Por envolver operações que exigem consciência e controle deliberado, permite ainda que as crianças se conscientizem dos seus próprios processos mentais (processo metacognitivo) (REGO, 1995, p. 79).

Vygotsky corrobora Piaget ao entender que os conceitos científicos da criança passam por um autêntico processo de desenvolvimento. Por outro lado, discorda de Piaget ao apresentar três equívocos que o mesmo comete: 1. no entender de Piaget “[...] só os conceitos espontâneos da criança e suas representações espontâneas podem servir como fonte de conhecimento imediato da originalidade qualitativa do pensamento infantil” (VYGOTSKY, 2000, p. 254); 2. “Piaget apenas delimita os conceitos espontâneos e os não-espontâneos, sem perceber o que os une em um sistema único de conceitos que se forma no curso do desenvolvimento intelectual da criança. Ele vê apenas ruptura, mas não vínculo” (VYGOTSKY, 2000, p. 255); 3. por apresentar os dois entendimentos acima, Piaget “[...] tem de reconhecer que o conhecimento dessas peculiaridades do pensamento infantil praticamente não tem nenhuma importância, uma vez que os conceitos não-espontâneos são adquiridos fora de qualquer dependência de tais peculiaridades” (VYGOTSKY, 2000, p. 255).

Assim, segundo Vygotsky, Piaget acredita que o desenvolvimento intelectual da criança leva a uma extinção paulatina das propriedades do pensamento infantil, ou seja, o novo, no desenvolvimento, vem de fora, de modo que os saberes prévios da criança não contribuem para o seu crescimento intelectual.

Vygotsky faz essa crítica para expor suas considerações a respeito da transição dos conceitos espontâneos para os científicos. Segundo ele, os conceitos científicos se constituem por meio de conflitos com toda a atividade do pensamento infantil, não revelando apenas oposição aos conceitos espontâneos, mas, também, uma relação com eles, sendo, desse modo, processos intimamente interligados que exercem influência mútua.

Piaget acredita que, desde o nascimento, a criança constrói seu conhecimento, organizando-o por meio das relações estabelecidas com o mundo físico e social, mediante formulações e comprovações de hipóteses. Nesse sentido, as ideias da criança apresentam uma lógica própria, com as características peculiares de cada um dos estágios do desenvolvimento pelos quais ela passa, e, muitas vezes, estas não condizem com o saber científico, ou seja, as ideias espontâneas da criança são entendimentos individuais de mundo

que, paulatinamente, vão sendo substituídos por saberes mais elaborados e, portanto, não espontâneos.

Para Aquino, Vasconcellos e Colinvaux:

[...] Piaget busca, então, via estudos empíricos, investigar o desenvolvimento intelectual da criança desde os seus primeiros anos de vida quando há intensas e radicais mudanças no pensamento do ser humano. A partir dos dados obtidos, analisa a evolução histórica do conhecimento científico para então descrever a gênese psicológica do conhecimento científico. (Colinvaux, s/d; Piaget, 1978) As investigações, feitas por Piaget e colaboradores nos anos 30, 40 e 50, visaram traçar o percurso que todo indivíduo percorre para um pensamento hipotético-dedutivo, lógico e reflexivo, característico do modo de pensar científico (AQUINO, VASCONCELLOS & COLINVAUX, 1999, p. 2).

Neste sentido, Smole lembra que:

Para Piaget, o conhecimento não é uma cópia da realidade, nem o produto de um desdobramento de capacidades que o organismo já possui, mas o resultado de uma interação entre a condição que os seres humanos dispõem ao nascer e sua atividade transformadora do meio [...] Nesse sentido, o conhecimento não é algo que se produz sem razão, mas que, tratando-se de um processo adaptativo, decorre de uma necessidade: ao tentar realizar uma ação, ou encontrar uma explicação para o que ocorre, o sujeito encontra uma resistência na realidade. Para enfrentá-la, precisa modificar seus conhecimentos anteriores, pois do contrário não poderá resolver essa dificuldade. Isso o obriga a dar um passo adiante e a abandonar crenças anteriores. Por isso o conhecimento é um processo de criação, e não de repetição (SMOLE, 2005, p. 37).

A partir dessas reflexões, percebe-se que tanto Piaget quanto Vygotsky reconhecem a diferença existente entre o conhecimento espontâneo e o científico e ressaltam a importância de se considerar os saberes prévios da criança – questões apresentadas no RCNEI -, entretanto, os autores diferenciam-se ao abordar o modo de passagem de um conhecimento para o outro.

Por fim, o que aparece com bastante ênfase no RCNEI é a importância dos vínculos de afetividade que se estabelecem entre professores, funcionários e as crianças, assim, é fundamental o modo como os envolvidos com a educação agem socialmente, conforme apresentado no fragmento a seguir:

Entre o bebê e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ele se estabelece uma forte relação afetiva (a qual envolve sentimentos complexos e contraditórios como amor, carinho, encantamento, frustração, raiva, culpa etc.). Essas pessoas não apenas cuidam da criança, mas também medeiam seus contatos com o mundo, atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo. É nas interações, em que ela é significada/interpretada como menino/menina, como chorão ou tranqüilo, como inteligente ou não, que se constroem suas características. As pessoas com quem construíram vínculos

afetivos estáveis são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica (BRASIL, 1998, v. 2, p.17).

Wallon, Piaget e Vygotsky tratam da relevância da afetividade no funcionamento psicológico do homem e assinalam a sua contribuição para o desenvolvimento infantil. O primeiro deles compreende que a afetividade é um conceito mais abrangente do que a emoção que sempre é acompanhada de alterações orgânicas e de modificações expressas na face, na postura e nos gestos. Galvão, ao discutir sobre a emoção e a afetividade na obra walloniana, comenta:

No bebê, os estados afetivos são, invariavelmente, vividos como sensações corporais, e expressos sob a forma de emoções. Com a aquisição da linguagem diversificam-se e ampliam-se os motivos dos estados afetivos, bem como os recursos para sua expressão. Tornam-se possíveis manifestações afetivas como os sentimentos, que, diferente das emoções, não implicam obrigatoriamente em alterações corporais visíveis. Ao longo do desenvolvimento, a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais. O recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e idéias, e possam ser expressas por palavras (GALVÃO, 1995, p. 62).

Wallon chama a atenção para o fato de que a emoção é a primeira forma de comunicação entre a criança e o meio social. Segundo Nascimento (2004), para Wallon, a medida que a criança adquire a linguagem, a afetividade se desenvolve, fazendo que apareçam, assim, os sentimentos, que não envolvem alterações físicas visíveis. Nas palavras do autor “Os sentimentos, sem dúvida, e a paixão, sobretudo, serão tanto mais tenazes, perseverantes e absolutos quanto mais irradiarem uma afetividade mais ardente” (WALLON, 2007, p. 126). Neste sentido, reafirma a ação determinante da afetividade e demonstra a importância do social para o desenvolvimento humano, como se pode conferir no trecho a seguir:

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

Galvão (1995), ao comentar o papel das emoções na teoria walloniana, afirma que elas propiciam o acesso à cultura; entretanto, a medida que a atividade intelectual se intensifica,

umenta a relação de antagonismo entre esta e as emoções, o que caracteriza sua natureza paradoxal. Dessa forma:

A atividade intelectual, que tem a linguagem como um instrumento indispensável, depende do coletivo. Permitindo acesso à linguagem, podemos dizer que a emoção está na origem da atividade intelectual. Pelas interações sociais que propicia, as emoções possibilitam o acesso ao universo simbólico da cultura. Porém, uma vez instaurada, a atividade intelectual manterá uma relação de antagonismo com as emoções. Este antagonismo, de observação corrente, demonstra a natureza paradoxal das emoções. [...] Assim, a relação entre emoção e razão é de filiação, e, ao mesmo tempo, de oposição. Na expressão de Dantas “a razão nasce da emoção e vive da sua morte” (GALVÃO, 1995, p. 66 e 67).

Na teoria piagetiana, não se observa uma luta entre a moral e a afetividade, como se os dois não pudessem coexistir, mas harmonia, de tal modo que a afetividade, mola propulsora das ações, vai se adequando à razão. Piaget defende que:

[...] desde o período pré-verbal, existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais, já que estes são dois aspectos indissociáveis de cada ação. Em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo (sensorio-motor ou racional). Nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressão de harmonia etc.), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão). Sempre e em todo lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos como a pessoas, os dois elementos intervêm, porque se implicam um ao outro (PIAGET, 1999, p. 36).

Para Piaget, toda atividade humana tende para o equilíbrio “E a razão – que exprime as formas superiores deste equilíbrio – reúne nela a inteligência e a afetividade” (PIAGET, 1999, p. 65). Na compreensão de La Taille:

Há algo de notável na teoria piagetiana: nela, *não assistimos a uma luta entre afetividade e moral*. [...] Pelo contrário, nas suas análises, vemos afeto e moral se conjugarem em harmonia: o sujeito autônomo não é um “reprimido”, mas sim um homem livre, pois livremente convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo. Tal liberdade lhe vem de sua Razão, e sua afetividade “adere” espontaneamente a seus ditames (1992, p. 70, grifo do autor).

Vygotsky, por sua vez, também acredita na relação entre intelecto e afeto, tanto que criticou os estudiosos da psicologia tradicional que promoviam uma cisão entre essas duas dimensões do funcionamento psicológico, ao alertar que: “Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento” (VYGOTSKY, 2000, p. 16). Por esse motivo, defende que:



A análise que decompõe a totalidade complexa em unidades reencaminha a solução desse problema vitalmente importante para todas as teorias aqui examinadas. Ela mostra que existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda idéia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa idéia. Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo. O método que aplicamos permite não só revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do pensamento verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as suas funções particulares (VYGOTSKY, 2000, p. 16-17).

A esse respeito, Oliveira tece o seguinte comentário:

Há dois pressupostos complementares e de natureza geral em sua teoria que delineiam uma posição básica a respeito do lugar do afetivo no ser humano. Primeiramente, uma *perspectiva declaradamente monista*, que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma, mente/alma, material/não-material e até, mais especificamente, pensamento/linguagem. Em segundo lugar, uma *abordagem holística*, sistêmica, que se opõe ao atomismo, ao estudo dos elementos isolados do todo, propondo a busca de unidades de análise que mantenham as propriedades da totalidade. Tanto o monismo como a abordagem globalizante buscam a pessoa como um todo e, portanto, por definição, não separam afetivo e cognitivo como dimensões isoláveis (OLIVEIRA, 2000, p. 76, grifo da autora).

Desse modo, percebe-se que os três autores defendem a necessidade de se estabelecer relações afetivas com as crianças, já que a afetividade está intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento do intelecto e ao estabelecimento de comportamentos socialmente aceitáveis.

Assim, as relações que se buscou levantar entre algumas questões das teorias desses três autores e os postulados propostos pelos documentos aqui analisados mostraram-se evidentes. Desse modo, embora os textos dos documentos não exponham abertamente a base teórica que os fundamenta, as ideias desses autores aparecem de forma bastante clara. Assim, ao seguirem tais documentos, os professores podem estar se fundamentando nesses autores.

### **Parte 3 – A importância do cotidiano na Educação Infantil**

Com o objetivo de verificar se as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas têm como base o que é proposto pelos documentos oficiais em relação à Educação Infantil, e se as atividades cotidianas junto às crianças atendem às determinações presentes nesses documentos, foi realizada uma pesquisa de campo para se observar o cotidiano de uma instituição.

Assim, este capítulo apresenta os principais aspectos observados durante a pesquisa de campo, que foi realizada num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e busca analisá-los com o intuito de desenvolver uma reflexão sobre o cotidiano da prática pedagógica.

A instituição em questão localiza-se na região central de um município do noroeste do Paraná. Foi criada em 26 de junho de 1970 por iniciativa de um grupo de professores, com o apoio do secretário de Educação da época, e funcionou de modo experimental na praça do bairro até 1973. Foi projetada para funcionar como Unidade Pólo de Ação da Pré-escola – UPAPE com o propósito de irradiar as Unidades Satélites de Ação da Pré-escola – USAPES. No ano de 1973, em 17 de outubro, a instituição passou a integrar a estrutura administrativa da Secretaria de Educação do Município.

Em 6 de julho de 1983, por força do decreto nº 316/83, passou a ser denominada de Pré-escola Municipal Jairo de Azevedo<sup>17</sup> – Jardim de Infância, em homenagem a um ex-guarda diurno da instituição, que iniciou suas atividades na prefeitura do município em 15 de dezembro de 1952. Ele era uma pessoa que mantinha um relacionamento muito próximo com os demais funcionários, com os familiares dos alunos e, principalmente, com os alunos, sendo sempre muito dedicado, atencioso e paciente. Vale a pena destacar que, nessa época, não era comum denominar as instituições com o nome de pessoas simples, mas de pessoas historicamente famosas na sociedade, principalmente na área da educação.

Em 1997, com a Resolução nº 4121/97 da SEED, passou a se chamar Pré-escola Municipal Jairo de Azevedo – Jardim I, II e III e, no ano posterior, passou a ser Pré-escola Municipal Jairo de Azevedo – Educação Infantil. No ano de 2001, devido a uma reivindicação da comunidade e dos funcionários, por meio do Orçamento Participativo realizado pelo Governo Popular, os alunos foram transferidos para uma instituição estadual próxima e lá permaneceram por oito meses, para que fosse possível a construção de um novo prédio.

O novo prédio foi inaugurado em 02 de junho de 2002 e, por meio do Parecer nº 3497/02 – CEF/SEED, a partir do início do ano letivo de 2003, a instituição passou a ser

---

<sup>17</sup> Nome fictício dado para a instituição pesquisada.

conhecida por Centro Municipal de Educação Infantil Jairo de Azevedo, nomenclatura que permanece até os dias atuais.

A instituição atende 380 crianças de 0 a 6 anos, divididas em 14 turmas, 12 das quais funcionam em período integral, das 7h às 18h e 30min, e 2 somente no período vespertino, das 13h e 15min às 17h e 15min. Metade da população atendida é do próprio bairro e os demais alunos são oriundos dos bairros mais próximos ou, até mesmo, de bairros mais distantes. Mais ou menos 10% das famílias desses alunos têm uma renda de até 1 salário mínimo; um pouco mais da metade das famílias, de 2 a 3 salários mínimos; uns 25%, de 3 a 5 salários mínimos; 7% ganha mais de 5 salários mínimos; e 10% não possui renda fixa.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI, o trabalho pedagógico fundamenta-se na concepção crítica da educação, que considera os princípios básicos de qualidade de ensino, acesso e permanência, e está baseado na gestão democrática colegiada, que prima pelo envolvimento de toda a comunidade escolar (professores, auxiliares, atendentes, alunos, pais e equipe administrativo-pedagógica). Além disso, está centrado na tarefa de educar e cuidar e deve, sempre, partir das experiências das crianças e considerar a aquisição de novos conhecimentos, nas dimensões: corporal, afetiva, emocional, estética e ética.

O trabalho pedagógico parte do pressuposto de que a criança traz consigo experiências de vida – que devem ser consideradas – e está inserida numa realidade histórico-social, devendo o conhecimento escolar responder às necessidades do momento em questão, de modo a proporcionar uma prática educativa transformadora do social, priorizando o trabalho coletivo; tem como preocupação a qualidade do ensino/aprendizagem e defende a necessidade de se reconhecer o CMEI como uma instituição responsável pela transmissão do conhecimento produzido historicamente pelos homens com o intuito de formar cidadãos críticos.

A estrutura física da instituição é muito boa, até mesmo por que a construção do prédio é recente. Todas as dependências são de piso frio e as salas são equipadas com armários, quadro negro, mesas para quatro cadeiras e murais. Os corredores possuem murais e diversos materiais escritos. Os banheiros estão distribuídos nos dois andares; no térreo, há um refeitório, um parquinho, um pátio, um espaço gramado, a secretaria, a sala da direção e da orientação, a sala do berçário e as dos maternais; no andar superior, estão as demais salas, como a sala dos professores e a sala multiuso<sup>18</sup>. Vale a pena destacar que toda a mobília é

---

<sup>18</sup> Este espaço é dividido em dois ambientes: um deles, que é a sala dos brinquedos, ocupa somente um terço do espaço, e os outros dois terços servem para as turmas assistirem os vídeos propostos pelas professoras.

adequada ao tamanho das crianças e que, para os alunos se deslocarem de um andar para o outro, há uma rampa com piso aderente e corrimão.

Nesse contexto é que foi realizada a pesquisa de campo que compõe este trabalho. No período entre fevereiro e agosto de 2007, foram realizadas observações da prática pedagógica de três salas desse CMEI. Solicitou-se permissão à coordenadora pedagógica, à supervisora e à diretora e ficou combinado que seriam observadas uma sala de pré I (no período vespertino), uma de pré II (também no período vespertino) e uma de pré III (período integral). Segundo elas, a maioria das professoras não gosta de receber estagiárias e, por isso, escolheram as salas cujas professoras são acolhedoras, de modo a se evitar problemas futuros.

A população observada foi restrita, pois entende-se que não é a quantidade de pessoas observadas ou de dados que definirão o rigor da pesquisa, mas a análise em si, realizada a partir das observações. Além disso, defende-se que o observado nesse CMEI não pode ser tomado como padrão em relação às inúmeras ações desenvolvidas em todas as instituições brasileiras dessa natureza, entretanto, essa é uma maneira de se levantar as características que, possivelmente, existem em uma quantidade significativa de instituições, o que permite uma reflexão sobre a prática educacional no âmbito da Educação Infantil, que deve acontecer de maneira sistematizada.

Optou-se por uma metodologia constituída em duas etapas: a primeira, mais ativa e a segunda, mais passiva. A cada semana a permanência se dava numa sala ou até em duas, onde eram acompanhadas todas as atividades desenvolvidas, desde a entrada até a saída dos alunos ou, quando a observação era realizada no pré III, desde a entrada até a hora do sono, ou desse período até a saída; algumas vezes, a permanência compreendia o período integral.

Escolheu-se a observação em sala de aula pois acredita-se que, nesse espaço, pode-se perceber a prática pedagógica pela ótica do professor e dos alunos, as crenças construídas pelo professor em torno do fazer pedagógico e a ação de todos os atores de campo, ou seja, pela observação em sala de aula pode-se “[...] conviver e experienciar com eles os diferentes espaços e ambientes de ensino e de aprendizagem escolar” (CARDOSO & PENIN, 2009, p. 116) e se consegue, assim, construir uma análise que considere os diferentes fatores que influenciam a dinâmica das interações sociais resultantes da ação pedagógica.

Nesta empreitada, objetivou-se não apenas vivenciar o cotidiano da sala de aula, mas tentar construir uma experiência significativa do vivido e do observado. Segundo Cardoso e Penin:

A presença do pesquisador em sala de aula também não tem garantias de ser sempre uma experiência. Um pesquisador pode ter uma vivência de um ano

em campo sem mesmo um dia de experiência. O que faz da presença na cultura escolar uma experiência é a possibilidade de interlocução e reflexão sobre essa cultura. Nesse caso, o pesquisador se constitui como quem partiu para explorar e o professor como quem ficou para conhecer (2009, p. 116).

Para que essa experiência se construísse, foi necessária a criação de laços com os atores de campo, para se garantir que a convivência, no contexto pesquisado, fosse significativa. Cardoso e Penin (2009) enumeram as ações necessárias para a criação de tais laços; segundo eles, é importante que se estabeleça uma aproximação direta com os professores, que se compartilhe as experiências e as vivências com os atores de campo e que se construa uma identidade pessoal com os mesmos, demonstrando-se solidário em relação aos seus problemas cotidianos, de modo a se tornar camarada.

Considerando-se todas as questões anteriormente discutidas, num primeiro momento, realizou-se uma observação mais ativa, pois houve participação nas atividades junto aos professores e aos alunos; nessa etapa, ajudou-se na organização dos materiais, interagiu-se com os alunos, auxiliando-os nas mais diversas atividades. Desse modo, houve uma participação ativa em todo o processo por meio da integração no cotidiano escolar. Numa segunda fase, a observação foi passiva, ou seja, não houve nenhuma participação nas atividades; permaneceu-se em um local da sala para, dessa forma, observar mais detalhadamente a proposição e o desenrolar da prática cotidiana, podendo-se documentar melhor as situações presenciadas.

Foram realizadas, ao todo, dezoito observações: cinco no pré I, cinco no pré II e oito no pré III. Na sequência, serão apresentados os relatórios das observações e a análise da prática presenciada.

### **3.1 Relatório das observações – pré I**

O pré I é uma sala do período vespertino que tem 19 alunos matriculados, porém, nem sempre estão todos presentes. Quanto à característica, a sala é bem ativa e demonstra bastante interesse pelas atividades que são propostas. A professora possui formação em Magistério, Pedagogia e uma especialização em Educação Especial na área de deficiência mental, todas realizadas em instituições públicas; atua também no primeiro ciclo do Ensino Fundamental e tem 15 anos de experiência em sala de aula.

No primeiro dia de observação, buscou-se manter o máximo de discrição e as crianças, inicialmente, mostraram-se receosas com a presença de visitante na sala de aula, o que é comum e exige tempo para adaptação. Passados alguns minutos, porém, todos já começaram a agir e interagir naturalmente.

Logo após a acolhida das crianças, que se deu com a organização de jogos de montagem nas mesinhas, a professora organizou, no quadro, um boneco com peças geométricas de madeira e depois convidou os alunos a criarem, no sulfite, um boneco com figuras geométricas recortadas de papel dobradura. Cada criança recebeu as peças e teve de montar, primeiramente, no papel, e só depois ela ofereceu cola e disse que poderiam colar as pecinhas.

Com o término da atividade, cantaram a música “Cabeça, ombro, joelho e pé”, a fim de identificarem as partes do corpo. Todas as crianças participaram com o maior entusiasmo, inclusive a professora, que também fazia os gestos.

Em seguida, desceram para o recreio, ficaram brincando por um tempo no parquinho, sob a responsabilidade de uma funcionária que cuida das crianças nesse momento, e na sequência, foram lanchar no refeitório.

Depois disso, foi proposta uma atividade livre, com brinquedos pequenos, que as crianças realizaram sem discussões, conforme se pode ver na figura que se segue. No momento de guardá-los, incentivados e orientados pela professora, participaram plenamente, já que todos pegaram os materiais espalhados pelo chão e pela mesa e os colocaram dentro das caixas específicas.



Figura 1 – Alunos do pré I numa atividade livre com brinquedos de encaixe

No segundo dia de observação, após a entrada, as crianças leram a parlenda da galinha e, posteriormente, receberam, em suas mesinhas, vários ovinhos de papel dobradura, já recortados para que perfizessem dez ovinhos e, em seguida, os colassem numa folha sulfite, que já continha a letra da parlenda.

Depois receberam tinta guache marrom com a orientação de molharem o dedo indicador para carimbar os ovinhos. Não foi trabalhada nenhuma escrita nem foi requerido o reconhecimento de palavras, apesar de ter sido colada a letra no sulfite. O resultado da proposta pode ser conferido na figura abaixo:



Figura 2 – Atividade produzida a partir da parlenda “A galinha do vizinho”

Finda a atividade anteriormente descrita, foi dado um tempo para uma brincadeira livre com peças de montagem e outros joguinhos. As crianças demonstraram grande empolgação e criatividade na realização das brincadeiras em grupo, porém, foi uma brincadeira bem livre, pois a professora não participou de nenhuma situação.

Um fato que chamou a atenção foi a própria professora se autodenominar tia e as crianças assim a chamarem.

Após a brincadeira livre, as crianças foram ao recreio e ao lanche; depois foram passear no parquinho do Centro Esportivo, que fica bem próximo ao CMEI, e lá se divertiram em uns brinquedos muito mal-conservados, visto que alguns balanços estavam sem corrente e algumas gangorras, desparafusadas do suporte, além do fato de que todos os brinquedos estavam sem pintura e enferrujados pela falta de conservação (que deveria ser realizada pela prefeitura), conforme se pode visualizar nas fotos abaixo:





Figura 3 – Parque do centro esportivo, próximo ao CMEI, utilizado pela turma do pré I



Figura 4 – Brinquedos mal-conservados do parque do centro esportivo

Apesar dessa precariedade, a professora disse que, como havia visitante/colaborador presente, gostaria de levá-los para brincar nesse local, pois eles gostam muito de passear lá. Foi um momento de bastante interação entre os alunos e a professora: ela propunha brincadeiras, balançava-os, procurava gravetos com eles, dialogava bastante; enfim, foi uma atividade diferente. Passado um tempo, retornaram para o CMEI e se arrumaram para a saída.

No terceiro dia de observação, logo no início da aula, a professora havia colocado, em cada mesinha, jogos de encaixe e de quebra-cabeça, e as crianças começaram a se organizar e a montá-los sem a interferência da professora em nenhum momento durante as brincadeiras.

Na sequência, foi proposto aos alunos que realizassem uma pintura livre, num sulfite, com tinta guache e pincel, porém, foi uma atividade bem livre, pois não conversaram sobre nada antes de iniciarem a atividade. Dois outros empecilhos foram: primeiro, a professora não fez nenhuma intervenção durante o momento da produção da pintura; segundo, como o sulfite é bem fino e as crianças ainda não conseguem ter um bom domínio do uso do pincel, muitas folhas se rasgaram devido à quantidade de tinta que era utilizada.



Figura 5 – Alunos do pré I realizando uma pintura livre com tinta guache e pincel

Após o término da pintura, os desenhos foram expostos na parede, mas não foi oportunizada a verbalização do desenho da criança.

Enquanto a professora organizava e limpava a sala, ofereceu aos alunos vários jogos de encaixe para que eles montassem até o momento de descerem para o recreio.

Em seguida, foram a um espaço aberto para brincar de soltar bolinha de sabão. Nessa atividade, a professora brincou junto, conversou bastante com alguns alunos e demonstrou interesse por tudo o que eles realizavam. As figuras abaixo ilustram um pouco essa situação:



Figura 6 – Alunos do pré I brincando com bolinhas de sabão



Figura 7 – Alguns alunos do pré I brincando de fazer bolinhas de sabão com a professora

Depois disso, dirigiram-se para a sala multiuso para assistir a um trecho do desenho do Stuart Little<sup>19</sup> até o momento da saída.

No quarto dia, depois da acolhida inicial, a professora contou a história do nome do CMEI e apresentou e comentou algumas fotografias antigas. Foi um trabalho bem produtivo, visto que as fotografias enriqueceram os comentários e possibilitaram um resgate mais concreto da história da instituição.

Após muita conversa, cada mesinha recebeu um jogo de montagem para que os alunos se entretivessem enquanto a professora cortava os retângulos e alguns quadrados pequenos para a montagem da escola vista de fora. Assim, cada aluno recebeu um sulfite com dois retângulos já colados, que representavam o prédio da instituição, e um tanto de quadrados para colarem em cima dos retângulos, a fim de simularem as janelas. Feito isso, desenharam o ambiente.

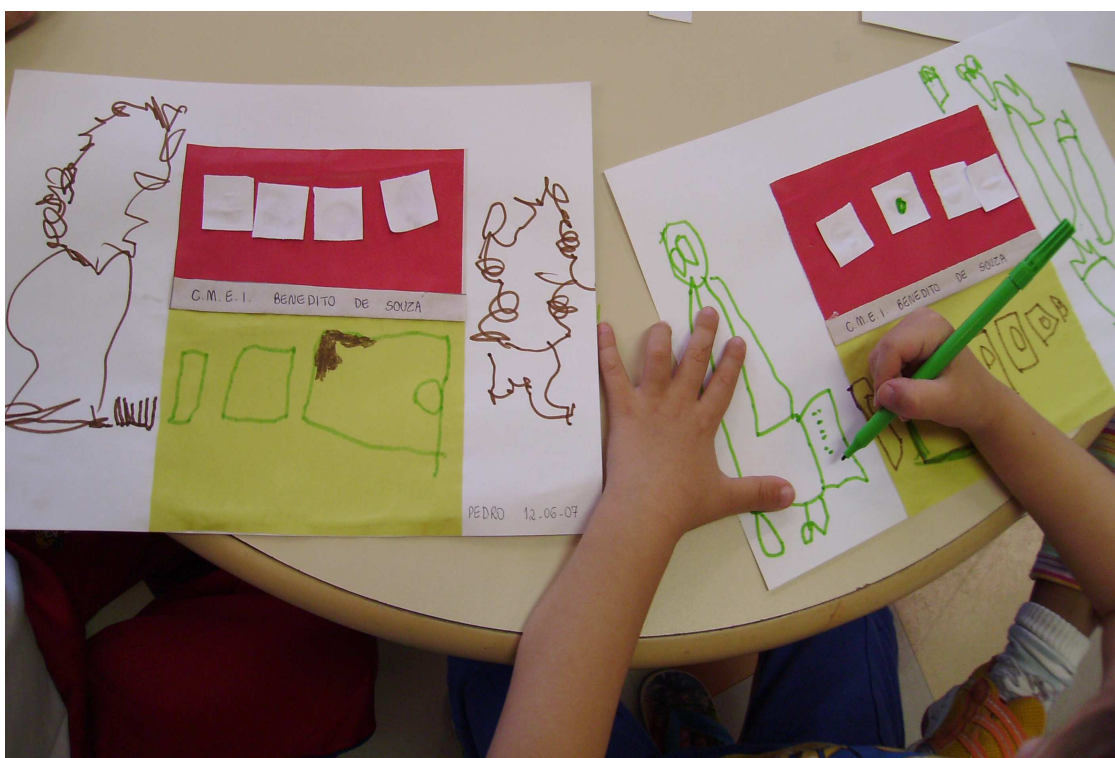


Figura 8 – Alunos do pré I montando a escola e desenhando um ambiente

<sup>19</sup> Tanto o filme quanto o desenho do Stuart Little são adaptações de um livro publicado, em 1945, por E. B. White e ilustrado por Garth Williams, que conta a história de um ratinho nascido numa família de humanos que mora na cidade de Nova Iorque com seus pais, seu irmão mais velho, George, e com um gato chamado Snowbell.



Figuras 8 e 9 – Alunos do pré I montando a escola e desenhando um ambiente



Figura 10 – Produções de alguns alunos do pré I em relação à montagem da escola

Na sequência, desceram para o recreio. Depois que retornaram, a professora realizou uma brincadeira cuja finalidade era desenvolver a percepção auditiva. Foi colocado um CD que simulava vários sons e as crianças deviam descobrir qual era o som. Como foi uma atividade nova, todos ficaram empolgados, empenhando-se para descobrir. Incentivados pela professora, todos queriam adivinhar.

Após essa brincadeira, foi colocado um CD com a história dos Três Porquinhos, sem a menor preparação. As crianças apenas escutaram e ficou por isso mesmo. Ao terminarem de ouvir a história, desceram ao pátio para desenharem, na parede, com giz.

Na última observação, quando as crianças chegaram na sala, encontraram as mesinhas arrumadas com materiais de encaixe de madeira (ábacos, jogos de sequenciação numérica) que servem também para elas brincarem de diversas situações de faz-de-conta. Observou-se um grupinho de meninas brincando de estourar pipoca sabor queijo e chocolate, usando pecinhas redondas que estavam dentro de uma caixa grande, e um grupinho de meninos montando um bolo, conforme se pode visualizar abaixo:



Figura 11 – Alunas do pré I estourando pipoca



Figura 12 – Alunos do pré I montando um bolo

Enquanto as crianças experienciavam essas e outras situações, a professora estava organizando uns papéis para a atividade que iria desenvolver posteriormente com a turma. Assim, depois de trinta minutos, pediu às crianças que a ajudassem a guardar as peças; umas ajudaram, outras não. Logo após, pediu-lhes que se organizassem nas mesinhas e perguntou, de olhos fechados: “Posso abrir os olhos? Todos já estão no lugar?” Aconteceu, então, uma grande correria, posto que todos queriam estar sentados quando ela abrisse os olhos.

Estando todas as crianças acomodadas nas mesinhas, a professora mostrou novamente um livro sobre animais, com o qual estava trabalhando no dia anterior, e o foi relendo. O livro comentava sobre antônimos, como se pode observar na figura a seguir:

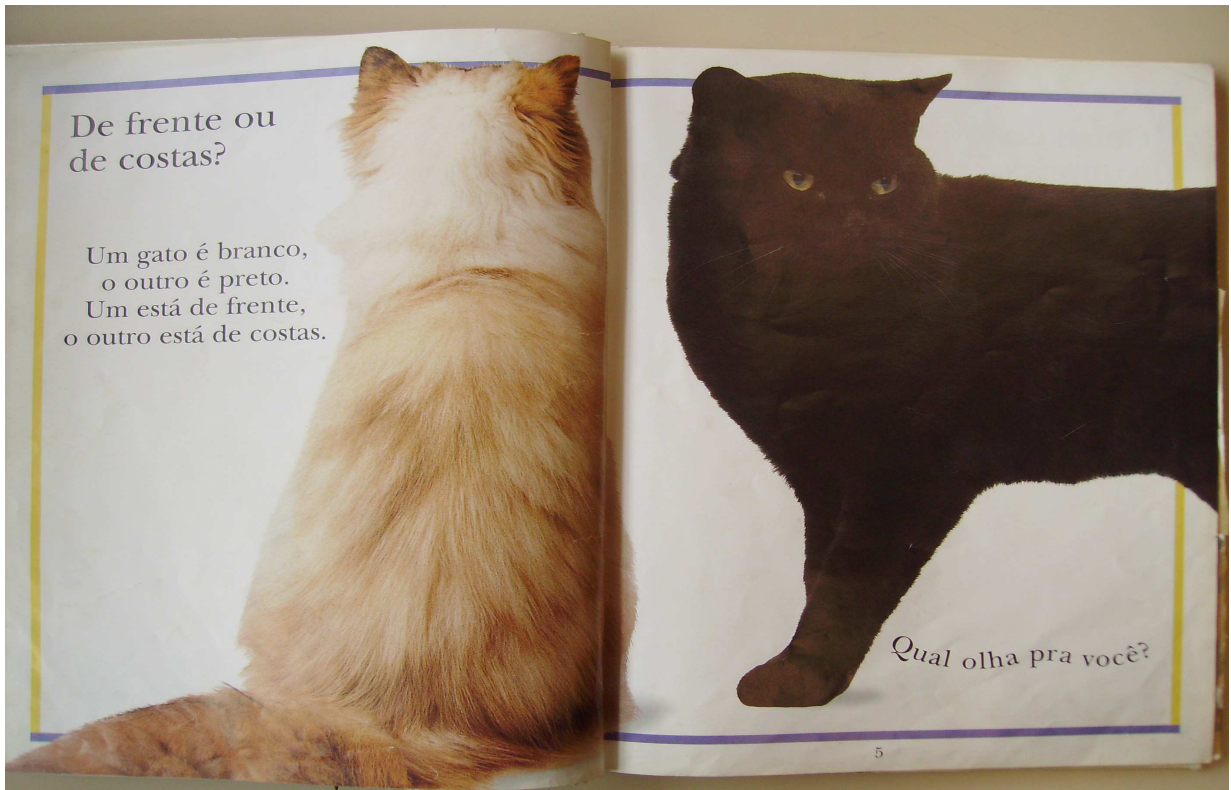


Figura 13 – Livro relido pela professora para trabalhar a noção de antônimo

Após a releitura do livro, foi escolhido, pela professora, o gato, cujo corpo as crianças deviam ilustrar a partir da dobradura da cabeça. Para isso, foi entregue, num papel sulfite, a cara do gato colada e foi pedido que as crianças pintassem a margem.



Figura 14 – Alunos do pré I montando um gato a partir de dobradura





Figura 15 – Montagem do gato finalizada e exposta em sala

Terminada a atividade, brincaram um pouco com pecinhas de montagem, bonecas e brinquedos pequenos, como se pode constatar na figura abaixo:



Figura 16 – Alunos do pré I brincando após a finalização da montagem do gato

Durante o recreio, ficaram numa sala ao lado com uma funcionária da instituição que cuida da portaria e recebe os alunos, uma vez que o pátio estava sendo lavado, e depois foram lanchar.

Ao retornarem à sala, continuaram brincando e, dessa vez, contaram com a participação da professora, que interagiu bastante nas situações do faz-de-conta.

### **3.2 Análise de alguns aspectos positivos e negativos das atividades desenvolvidas no pré I**

Percebeu-se que a professora valoriza as ações das crianças, participa das brincadeiras e organiza o espaço da sala. Por exemplo, na atividade livre com brinquedos pequenos, todas as mesinhas foram juntadas, objetivando-se um espaço maior para a locomoção das crianças. Não obstante a quantidade de brinquedos disponibilizados, o desenrolar da proposta lúdica não foi prejudicado. Carvalho e Rubiano comentam sobre a importância da organização do espaço em instituições de Educação Infantil e defendem o seguinte ponto de vista:

[...] a organização da sala de aula tem influência sobre os usuários determinando em parte o modo como professores e alunos sentem, pensam e se comportam. Desta forma, um planejamento cuidadoso do ambiente físico é parte integrante de um bom manejo do ensino em sala de aula (CARVALHO & RUBIANO, 2007, 107-108).

Sekkel e Gozzi (2003) corroboram Carvalho e Rubiano (2007) ao ressaltarem o espaço como um importante parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento. Segundo elas, é preciso planejar e transformar os espaços de acordo com o projeto educacional, para que as pessoas possam atuar verdadeiramente neles. Por este motivo, deve-se entender a organização do espaço como um recurso importante e facilitador do processo de aprendizagem, o qual deve ser levado em conta, constantemente, no planejamento de atividades.

Defende-se, também, que é necessária uma observação constante da professora, mesmo em situações de brincadeiras livres, já que, nessas oportunidades, consegue-se perceber o entendimento infantil das relações sociais estabelecidas, as disputas que ocorrem e os hábitos cotidianos das crianças. Em outras palavras, acredita-se que uma observação mais cuidadosa das ações realizadas durante todos os momentos lúdicos é fundamental, porque

neles consegue-se identificar muitos entendimentos internalizados pelos alunos e as dúvidas que ainda persistem, para futuras intervenções.

Sobre isso, Wallon afirma que:

A criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver. Reproduz, imita. Para as menores, a imitação é a regra das brincadeiras. A única acessível a elas enquanto não puderem ir além do modelo concreto, vivo, para ter acesso à instrução abstrata. Pois, inicialmente, sua compreensão é apenas uma assimilação do outro a si e de si ao outro, na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel. Instrumento dessa fusão, revela uma ambivalência que explica certos contrastes em que o brincar encontra alimento. A imitação não é qualquer uma, é muito seletiva na criança. Dirige-se aos seres que têm sobre ela mais prestígio, aqueles que interessam a seus sentimentos, que exercem uma atração da qual geralmente seu afeto não está ausente. Ao mesmo tempo, porém, a criança se torna esses personagens. Sempre totalmente ocupada com o que está fazendo, imagina-se quer estar em seu lugar (WALLON, 2007, p. 67).

Kishimoto também defende a relevância da brincadeira e ressalta a importância da ajuda do adulto, ao afirmar o seguinte:

A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (KISHIMOTO, 1998, p. 151).

Um outro ponto positivo foi a participação das crianças na atividade de guardar os brinquedos, o que demonstrou ser uma prática constante na sala de aula, sempre incentivada pela professora, que também ajuda a guardar os objetos. Essa atividade contribui para a formação das noções de coletividade e de responsabilidade, já que envolve as crianças num trabalho em equipe e lhes mostra que, se todas brincam juntas, todas são responsáveis pela arrumação.

A ida ao parquinho do Centro Esportivo foi uma atividade muito produtiva – apesar do mau estado de conservação dos brinquedos – pois todos estavam trabalhando o desenvolvimento motor, por meio de pulos e correrias, assim como, o desenvolvimento cognitivo, ao discutirem situações e encararem disputas, de modo a encontrar soluções viáveis para conseguir o brinquedo almejado. Entretanto, é sempre necessário verificar se o local para onde se está levando as crianças não vai oferecer perigo para a integridade física das mesmas, pois brinquedos mal-conservados podem ser causa de acidentes.

Em relação a alguns aspectos que poderiam ter sido tratados de forma diferente, pode-se citar a aula em que foi distribuída uma folha com a letra de uma música, momento em que nada foi explorado em relação à mesma, que apenas foi cantada. A professora poderia ter aproveitado o texto da letra da música e trabalhado questões como: a letra inicial do nome da criança; pesquisa de palavras específicas, como “galinha”, por exemplo; ou a escrita de algum numeral. Há, certamente, várias possibilidades de trabalho com a escrita, logicamente, dentro das características peculiares da faixa etária das crianças do pré I.

Como a professora se denomina tia, isso faz com que todas as crianças a chamem assim. Acredita-se que esta é uma forma imprópria de se tratar a professora, porque, na realidade, ela é professora e não tem nenhuma relação de parentesco com as crianças. Tal tratamento passa uma visão distorcida do que é ser docente, uma visão assistencialista.

No que se refere à pintura livre, se esta tivesse sido precedida de uma discussão, as crianças poderiam ter tido uma ideia do que desenhar, o que facilitaria bastante o desenvolvimento da atividade. Além disso, seria viável ter sido oferecido um papel mais resistente, até mesmo para facilitar o manuseio do pincel e da tinta. Aqui, vale ressaltar a importância de se disponibilizar diversas texturas de papel e de material e de se criar diferentes posicionamentos para que a criança tenha outras possibilidades de efetivar o desenho: poder-se-ia, por exemplo, em um momento, oferecer um papel manilha, colado na parede, e uma porção de giz de cera; em outra ocasião, deixar um papel *canson* no chão com lápis de cor; ou uma cartolina, numa mesinha, com pincéis e tinta guache. Tais variações possibilitarão experiências diferenciadas e o desenvolvimento de novas habilidades, que serão importantes para o desenvolvimento global da criança.

Ainda em relação à pintura livre, a professora não acompanhou a atividade com perguntas para auxiliar as crianças a dar forma ao objeto que pretendiam desenhar. O ideal seria que ela tivesse acompanhado o desenvolvimento da atividade por meio de intervenções que, além de orientar as crianças, dariam a ela a ciência do que as mesmas estavam tentando esboçar e assim estaria trabalhando uma das funções sociais da escrita, ou seja, o registro de informações. Terminada a pintura, ela poderia, também, ter disponibilizado um momento para que as crianças expusessem, oralmente, suas produções, o que contribuiria para o desenvolvimento da expressividade oral das mesmas.

Quanto à utilização da sala multiuso, percebeu-se, mais uma vez, que tal atividade serve apenas para cumprir um cronograma estipulado pela instituição e não como continuidade do trabalho pedagógico, ou seja, a obediência ao cronograma das atividades serve apenas para uma melhor acomodação das crianças durante o intervalo do recreio. Isso

leva à conclusão de que o aproveitamento do tempo, nessa instituição, deve ser repensado, posto que a escola dispõe de recursos, mas não está sabendo aproveitá-los em prol do desenvolvimento dos alunos. Oliveira-Formosinho esclarece que estabelecer uma rotina é:

[...] fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas. O desenvolvimento é lento, requer tempo, mas o tempo por si mesmo, pelo simples fato de passar no relógio, não produz desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento são construídos, ou não, na riqueza da experiência que o tempo possibilita, ou não (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 158).

Pelo fato de todas as figuras geométricas utilizadas na montagem da escola terem sido oferecidas já recortadas pela professora e dos dois retângulos estarem já colados, acredita-se que os alunos não tiveram a oportunidade de criar mecanismos de organização e distribuição espacial. Entende-se que é relevante deixar que as próprias crianças recortem as figuras para que possam desenvolver habilidades de coordenação motora e para que disponham das mesmas da forma que compreendem ser a mais conveniente; assim poderão entrar em conflito constante, o que lhes permitirá avanços no desenvolvimento motor e cognitivo. Agindo dessa maneira, cria-se uma situação que propiciará ao aluno a oportunidade de refletir acerca de sua ação, ficando a cargo do professor somente a orientação da execução do processo.

Não se compreendeu a relação existente entre a atividade de montagem da escola e a do CD, que foi empregada para reproduzir sons; observou-se que cada atividade se desenvolveu independente das demais, sugerindo uma ideia de fragmentação. O que a professora poderia ter dito aos alunos é que, próximo ao ambiente da escola, ouve-se variados tipos de som e que ela iria colocar alguns para que eles pudessem identificá-los. Desse modo, ela estabeleceria uma vinculação entre as diferentes propostas do dia.

Percebeu-se a mesma fragmentação quando se propôs a história dos Três Porquinhos e, posteriormente, na descida ao pátio, pediu-se para desenhar na parede. Mais uma vez, essas duas propostas não tinham nenhuma relação com as atividades anteriores, dando a impressão de que as mesmas entraram para preencher um tempo não programado. Além disso, é provável que, como não houve nenhum direcionamento para o desenho, algumas crianças nem quiseram desenhar e foram direto ao parque e lá ficaram até a hora da saída.

Acredita-se que, se houvesse uma vinculação maior entre as atividades, seria maior a chance da professora estar integrando as várias linguagens (desenho, pinturas, linguagem oral, dramatização...), de modo a contribuir para um melhor desenvolvimento integral dos alunos.

### 3.3 Relatório das observações – pré II

O pré II é uma turma do período vespertino que tem 23 alunos matriculados e é composta por crianças muito ativas, alegres e participativas. A professora possui formação em Magistério e Pedagogia, realizadas em instituições públicas, e uma especialização em Metodologia de Ensino, em uma instituição particular; atua também no primeiro ciclo do Ensino Fundamental da rede municipal, como supervisora pedagógica, totalizando 24 anos de tempo de magistério.

Na primeira observação, observou-se certa resistência da professora, a qual foi diminuindo, paulatinamente, devido aos contatos constantes. Logo no início do primeiro dia, a professora conduziu uma conversa sobre o que se pode fazer para prevenir a dengue, pois já haviam discutido, anteriormente, o assunto, a partir de um cartaz distribuído pela Secretaria de Saúde do município, pelo fato de ter aumentado, consideravelmente, o número de pessoas infectadas pelo mosquito. Verificou-se que os alunos compreenderam quais são as atitudes corretas, uma vez que trataram com facilidade do assunto e todos tinham algo para relatar. O cartaz trabalhado foi o abaixo apresentado:

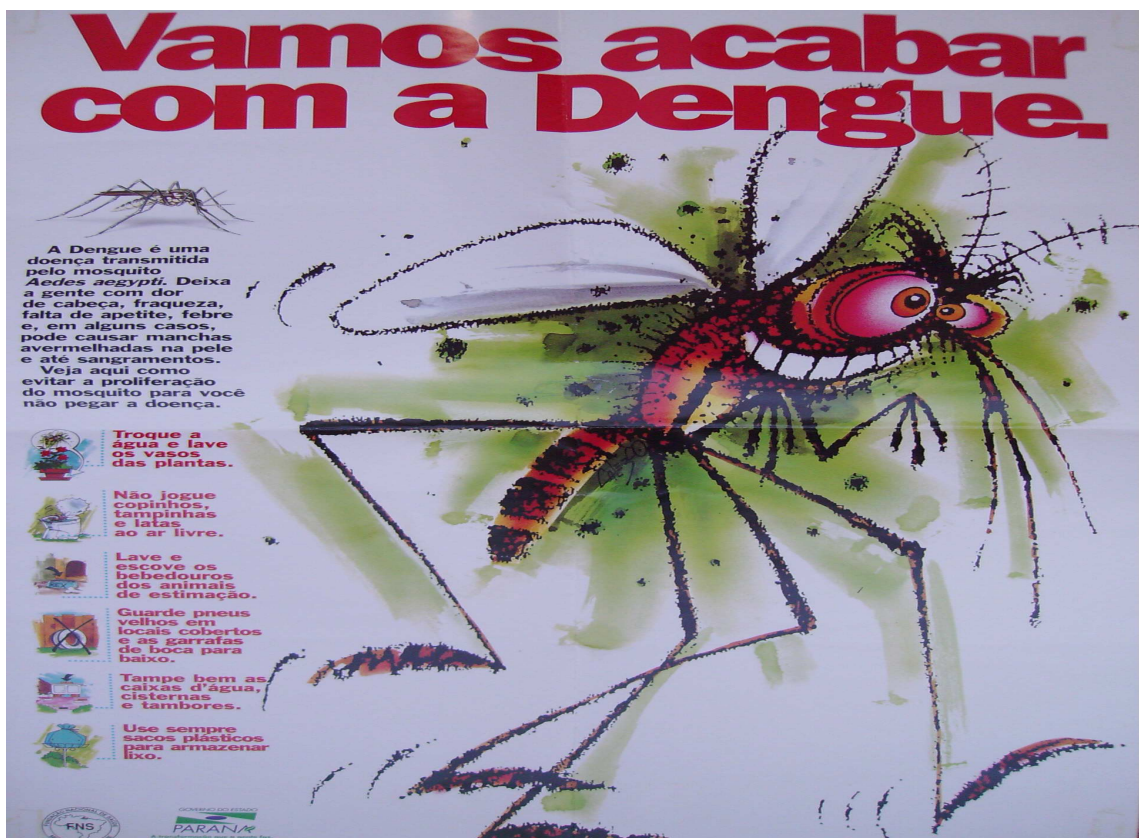


Figura 17 – Cartaz sobre a dengue trabalhado com os alunos do pré II

Como sequência da atividade, foi realizada a leitura de um livro que trata da higiene pessoal e, em seguida, a professora propôs uma encenação para demonstrar como se deve proceder na hora do banho; ela foi comentando com as crianças as atitudes corretas e, ao mesmo tempo, foi encenando juntamente com elas; elas demonstraram grande facilidade de trabalhar com o simbólico.

Terminada essa atividade, a professora realizou a chamada em voz alta e pediu que cada criança respondesse, quando seu nome fosse chamado. Em seguida, finalizaram uma atividade iniciada no dia anterior, que consistia em completar as letras do primeiro nome mediante a cola de grãos de feijão (ver foto abaixo). A criança que tivesse acabado a tarefa deveria tentar escrever o seu nome na folha, sem ou com a ajuda do cartão de chamada, e fazer a margem, desenhando nela bolinhas com lápis de cor. A medida que acabavam essa tarefa, recebiam uma folha de papel sulfite na qual estava estampada uma carteirinha com a figura de um agente da dengue. Os alunos ficaram felizes, pois poderiam ser um agente mirim da dengue em suas casas e nas próximo a elas.



Figura 18 – Alunos do pré II finalizando a atividade de contornar a primeira letra do nome com grãos de feijão

Neste momento, interromperam a pintura para descer ao recreio e depois, para tomar o lanche. Quando retornaram à sala, foram distribuídas peças de montagem para que as crianças construíssem o que desejassem.

Passado um tempo, guardaram as peças e cada um pegou sua cadeira para levá-la a um espaço ao lado da sala para brincar de dança da cadeira. Ao som de uma música, as crianças brincavam e, a cada interrupção da música, elas procuravam um lugar para se sentar; aquele que não conseguisse lugar, saía e tinha que ficar esperando o final da brincadeira, conforme as imagens a seguir:



Figuras 19 e 20 – Alunos do pré II brincando de dança da cadeira



Depois disso, as crianças se arrumaram para a saída.

Na segunda observação, depois da acolhida inicial, quando todas as crianças se organizaram no chão, a professora iniciou a leitura do livro *Quando eu crescer* e, depois, propôs que todo mundo cantasse uma música chamada *Eu era assim...* e fizesse os gestos de acordo com a letra da música. Foi um momento bem divertido para as crianças, já que puderam se expressar imitando os gestos uns dos outros.

Após esta encenação, a professora organizou as crianças nas mesinhas, com a ajuda delas, e distribuiu, para cada uma, uma folha de papel sulfite com a letra da música que haviam cantado; as estrofes que estavam separadas por linhas coloridas não foram lidas. Para cada estrofe, a criança tinha de produzir um desenho, e o resultado ficou da seguinte maneira:

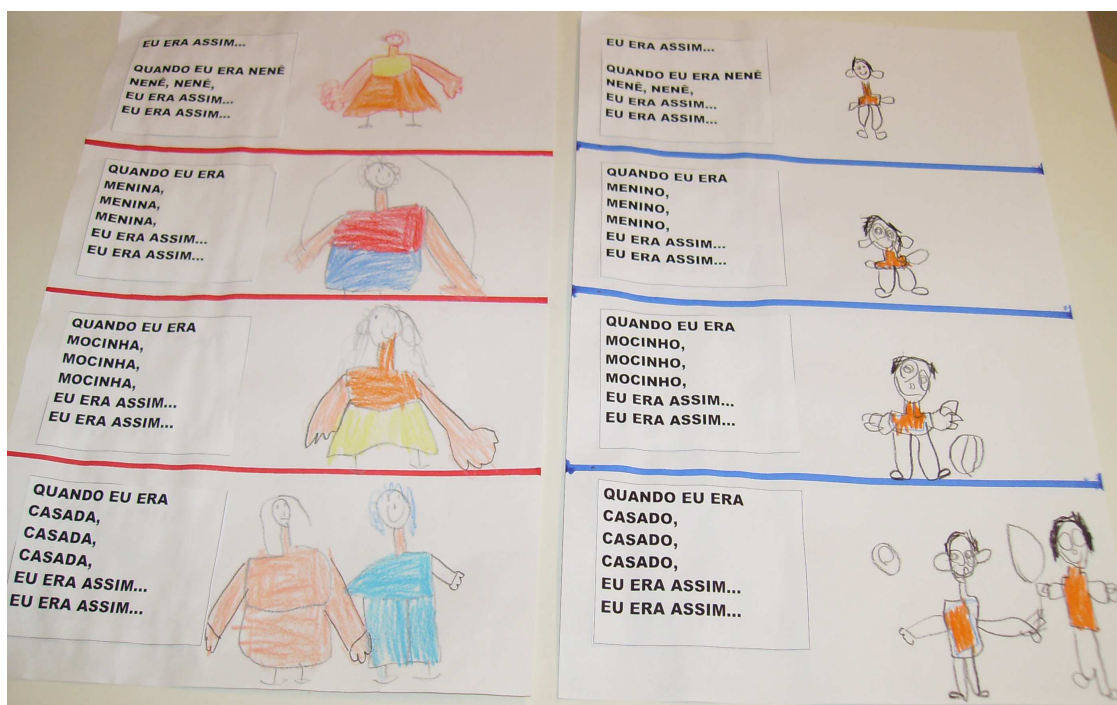


Figura 21 – Ilustrações feitas pelos alunos do pré II a partir da música “Eu era assim...”

Interromperam a atividade para descer ao refeitório para tomar o lanche.

Quando retornaram, cada aluno recebeu uma porção de massa para moldar uma figura humana. Todos ficaram empolgados e se concentraram muito para executar a atividade. A professora, por sua vez, passava de mesinha em mesinha incentivando as produções e desafiando os alunos, constantemente, com perguntas sobre as partes do corpo humano, como, por exemplo: Quantos dedos temos na mão? Quantos braços? Assim, as produções foram ganhando forma e significado, como se pode observar logo abaixo:



Figuras 22 e 23 – Alunos do pré II moldando a figura humana



Figuras 24 e 25 – Figuras humanas produzidas pelos alunos do pré II

Na terceira observação, após a chegada dos alunos, foi realizada a contagem deles e, para cada menina, foi desenhado um círculo com traços femininos e, para cada menino, um círculo com traços masculinos, para, depois, compararem a quantidade de meninas e meninos.

Em seguida, a professora propôs duas adivinhações para que as crianças descobrissem a resposta. As adivinhas eram: O que é, o que é: a parte do nosso corpo que não pode ter intimidade com o nariz? O que é, o que é: que vira a cabeça do homem? As respostas foram as mais variadas. Em relação à primeira, as crianças disseram: é o dedo, é o braço, é a mão. Já quanto à segunda, as respostas foram: a namorada e o pescoço.

Depois de várias tentativas, a professora indagava: Será que é essa a resposta? Vamos ver se é essa parte do corpo? Depois de algumas considerações, a turma acabou concordando que as respostas eram, respectivamente, dedo e pescoço. Finda essa parte, a professora distribuiu peças de montagem, nas mesinhas, para que as crianças pudessem ocupar-se enquanto ela chamava aluno por aluno para molhar o dedo indicador na tinta guache e depois carimbar com ele a parte inferior da escrita da adivinha. Houve uma cena engraçada durante esse processo; um dos alunos orientado a molhar o dedo indicador, na sua simplicidade, disse: “Não pode ser o fura-bolo?”



Figura 26 – Aluno carimbando o dedo com o auxílio da professora

As crianças não tiveram contato com o material escrito das adivinhas, elas só deixaram a marca do dedo indicador na folha em que a adivinha estava registrada.

Enquanto secava a tinta, foi proposto um jogo de encaixe para trabalhar a relação entre número e quantidade. Todos os alunos ficaram em círculo para brincar com dois jogos diferentes: o primeiro consistia em uma peça, na qual havia um número, que deveria ser relacionada com outra que exibía uma figura representativa de uma quantidade correspondente; quanto ao segundo, cada um ganhou uma peça do jogo e tinha que dizer qual era a quantidade representada pelas figuras coladas na mesma, conforme fotos a seguir:



Figuras 27 e 28 – Alunos do pré II brincando com jogos de matemática

Terminado o jogo, as crianças desceram ao pátio de recreio e, ao retornarem, receberam a folha que continha as adivinhas para que desenhassem o pescoço, resposta da segunda adivinhação.

Logo após, dirigiram-se para a sala de brinquedos que, de acordo com o depoimento da professora, é um ambiente muito desejado pelas crianças, uma vez que adoram brincar lá. É um local que possui brinquedos antigos, alguns até quebrados, e que fica num espaço bem restrito, separado da sala multiuso por um biombo e por uma prateleira.

Apesar do espaço ser pequeno, as crianças se organizaram bem e se divertiram muito experienciando várias situações de faz-de-conta. Depois de um tempo, começaram a arrumar os brinquedos, pois tinham de descer para a saída.

Na quarta observação, como era uma sexta-feira, a professora pediu, no início da aula, que cada criança escolhesse um livro que deveria levar para casa no final de semana para ler com os familiares. Após todos terem escolhido o seu livro, a professora gastou alguns minutos procurando o livro de um aluno e, como não o encontrou, disse que, se o livro não aparecesse, ele não levaria nenhum livro para casa. Nesse intervalo de tempo, como não tinham o que fazer, as crianças ficaram conversando; disso a professora não gostou e disse: “Bracinho cruza, boquinha fecha”. Depois de um certo tempo, como o livro não foi encontrado, o aluno pegou um outro livro e o problema não foi discutido em sala.

No dia anterior, a turma tinha ido passear no parque do município e lá havia observado como se alimentam, onde moram e como vivem os animais do zoológico. Então, após a escolha dos livros, a professora resumiu o que se passou no passeio, destacando o que observaram, mas não possibilitou que as crianças comentassem o que perceberam, o que viram, o que sentiram, já que fez poucas perguntas direcionadas a todos e apenas algumas crianças disseram o nome dos bichos que viram.

Após esses poucos comentários da professora, começou-se a contagem dos alunos e a escrita da data no quadro. As crianças, sentadas no chão, contaram, junto com a professora, quantos meninos e quantas meninas estavam presentes. Constataram dez meninas e oito meninos. As meninas disseram então: “As meninas ganharam!” A professora, porém, disse que o número era diferente porque haviam entrado novos alunos e aproveitou o ensejo para trabalhar a comparação de quantidades.

Após isso, a turma se organizou na própria sala para o ensaio da festa junina. As crianças iriam apresentar uma quadrilha e a professora ajudou-as a criar uma coreografia. Ensaíram duas vezes e depois auxiliaram a professora a dispor as mesinhas e as cadeiras para que pudessem desenvolver a próxima atividade.

Feita a arrumação, a professora entregou um caderno para que cada criança desenhasse o que viu no passeio, sem retomar os comentários feitos antes do ensaio. Pediu que as crianças a ajudassem a escrever o título “Passeio no bosque” e quase não ofereceu oportunidades para que eles pensassem na forma como iriam registrar, posteriormente, em seus cadernos.



Figura 29 – Registro de um aluno do pré II sobre as observações feitas no passeio ao bosque

Antes de finalizarem a atividade, foram assistir a uma apresentação de estagiários do curso de nutrição que encenavam a história adaptada da Chapeuzinho Vermelho, a qual tratava dos alimentos bons para a saúde. Em seguida, as crianças partiram para o recreio.

Na volta à sala, continuaram a atividade relacionada ao passeio no bosque e a professora mostrou, no quadro, um “exemplo” de desenho, mas não de modo direcionado, e recomendou que todos trabalhassem em silêncio. Durante a atividade, ela ia intervindo na pintura do desenho, dizendo que era preciso pintar dentro dele e numa única direção. Também lembrou às crianças sobre o combinado, dizendo: “Quem fica quietinho ganha montagem, enquanto os colegas terminam”.

Atendendo ao prometido, ela distribuiu, no chão, peças de montagem para os que haviam terminado. As crianças demonstraram muito interesse. Aconteceram várias situações, mas três, em especial, me chamaram a atenção. Um aluno montou a letra E dizendo: “E de

carro!” e a professora perguntou: “E de quê? E de escola!”. Um outro menino que, na atividade anterior, demonstrara-se bastante inquieto, pegou umas pecinhas e brincou sozinho, oralizando, a todo momento, somente para si. Na terceira situação, dois meninos pegaram um triângulo e um círculo e montaram uma rampa. Depois entrou mais um menino na brincadeira e todos começaram a brincar de carinho na rampa que construíram.

Na sequência, a professora fez a chamada e disse que as crianças receberiam uma tarefa, a qual a mamãe é que iria fazer. Era uma ficha que deveria ser preenchida com os dados atuais da criança para facilitar o contato com a família. Depois disso, as crianças guardaram as peças e se arrumaram para a saída.

Na quinta situação observada, as crianças que chegavam eram acolhidas pela professora e ficavam conversando com os demais colegas nas mesinhas, brincando no quadro negro ou até mesmo de pega-pega. Depois de um tempo, cada criança foi chamada à mesa da professora com o propósito de escolher um livro de literatura que deveria levar para casa, no final de semana, para ler com a família. Depois disso, organizaram-se nas mesinhas e a professora escreveu a data no quadro; no momento da contagem, pediu que um menino desenhasse o rosto de um bonequinho e escrevesse o algarismo correspondente à quantidade de meninos que estavam presentes e que uma menina fizesse o mesmo em relação às meninas, a partir de então, foram comparados os registros efetivados.



Figura 30 – Aluna do pré II registrando a quantidade de meninas presentes naquele dia de aula



Depois, a professora apresentou uma mala que circula em todas as salas da instituição, cujo nome é “Nossas histórias”, como se pode observar na figura a seguir.



Figura 31 – Professora do pré II disponibilizando aos alunos uma mala com vários livros de literatura

Nesse momento, a professora ia mostrando os livros e as crianças iam dizendo quais já tinham sido contados e quais não. Então, escolheram a história da Rapunzel para que a professora lesse; depois de escutarem a história, tiveram que recontá-la.

Na sequência, contaram os prédios e as casas que tinham confeccionado com sucata no dia anterior e, no caderno, registraram por meio de desenho e de algarismos. Entretanto, primeiramente, a professora desenhou a casa e o prédio para que as crianças entendessem o que teriam que fazer.

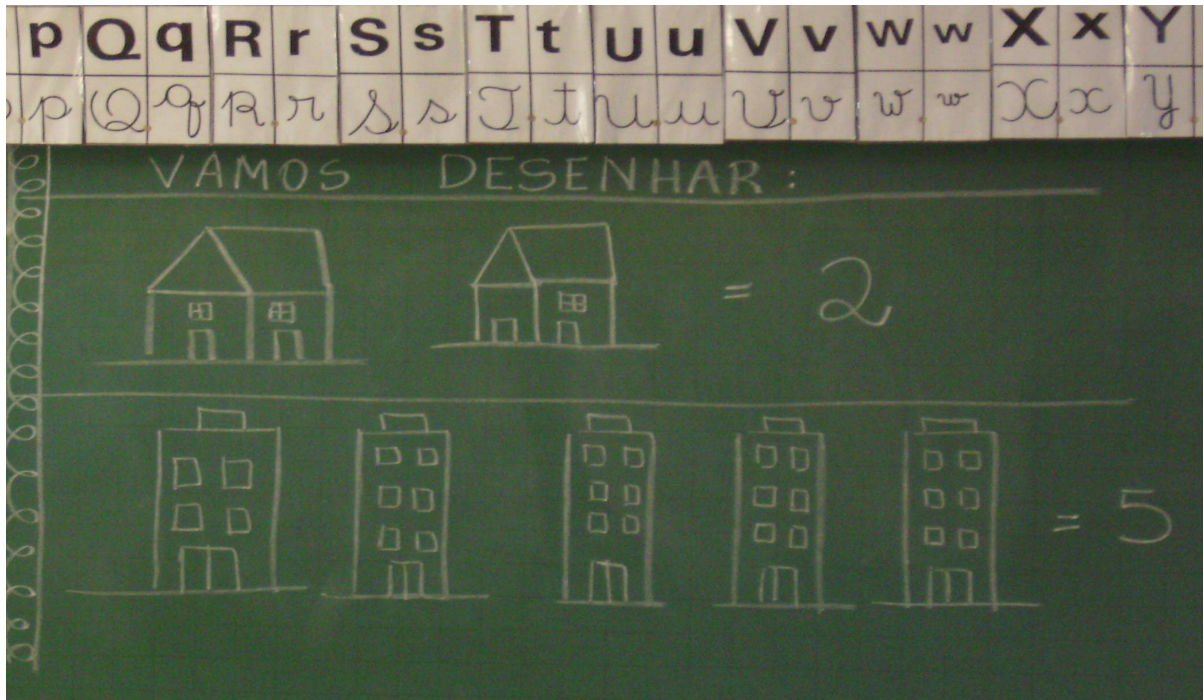


Figura 32 – Demonstração, pela professora, no quadro, de como os alunos deveriam proceder para registrar a quantidade de casas e de prédios que confeccionaram com sucata

A professora passou pelas mesinhas para auxiliar as crianças. Interrompida essa atividade, desceram para o recreio e, ao retornarem, continuaram a mesma. Quem acabava brincava com os jogos de montagem, enquanto a professora ajudava, numa mesa separada, quem estava com dificuldade. Pode-se observar tal situação na cena abaixo:



Figura 33 – Alguns alunos do pré II brincando de montagem enquanto a professora auxiliava outros na finalização da atividade demonstrada na figura 32

Finalizada a atividade, as crianças guardaram as peças e a professora pediu que todos ficassem quietos, com a cabecinha na mesa, pois estavam muito agitados, tanto que um aluno até foi encaminhado à sala da supervisão. Todos se acalmaram, porém, davam um jeitinho de fazer gracinha, rindo ou mexendo com a cadeira, enquanto a professora fazia a chamada em voz alta.

Depois, foram ao pátio para desenvolver umas atividades físicas, já que não há aula específica de Educação Física. A professora propôs várias atividades com o auxílio do bambolê e trabalhou noções espaciais e a coordenação motora, como se pode constatar nestas figuras:



Figuras 34 e 35 – Turma do pré II realizando atividades com bambolê no pátio descoberto da instituição

### 3.4 Análise de alguns aspectos positivos e negativos das atividades desenvolvidas no pré II

A professora preocupa-se, constantemente, com a ordem da sala e com o silêncio das crianças, tanto que, em vários momentos, recomenda que elas realizem as atividades de desenho e pintura em silêncio, o que significa dizer que expressa o entendimento de que as mesmas só aprendem num ambiente calmo, onde possam encontrar-se, o que nem sempre acontece, uma vez que a aprendizagem se dá, também, em ambientes em que há diálogos, conflitos e interações.

Compreende-se que o silêncio é importante para a concentração e para o desenvolvimento da atividade, entretanto, sabe-se que a interação com os demais e a oralização do pensamento são fatores imprescindíveis para o processo de execução da atividade, principalmente na educação infantil, período em que a criança está explorando e reconhecendo as mais variadas situações, por meio da relação com seus pares. Esta ideia se fundamenta na concepção de Vygotsky, segundo a qual: “O movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado mas do social para o individual” (2000, p. 67), ou seja, para que haja desenvolvimento, é necessário que ocorram interações sociais, pois estas são propulsoras da aprendizagem.

Nos momentos de brincadeiras, a professora revela certo distanciamento das crianças, deixando transparecer que prefere ser apenas observadora e não participante das situações lúdicas, o que ficou claro em duas situações observadas: uma, quando a professora não fez questão nenhuma de participar das brincadeiras a que as crianças se dedicavam na sala de brinquedos, pois se manteve longe delas, sentada em uma cadeira no canto da sala; e a outra, quando as crianças trabalharam com a montagem de peças sem nenhuma interferência da professora.

Tais atitudes não contribuem positivamente, pois é de fundamental importância a interação entre o professor e a criança para que ocorra a aprendizagem, ou seja, deve-se utilizar também os momentos lúdicos para intervir pedagogicamente, estabelecendo uma relação estreita com os educandos, a fim de lhes propiciar um bom desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, Andrade, ao comentar as ideias de Campagne (1989) sobre o papel de brinquedo no desenvolvimento infantil e no trabalho pedagógico, assinala que:

O brinquedo possui uma característica que assegura a sua primordialidade; ele pertence à infância, ele a simboliza, é o espectro da criança. Contudo, mesmo considerando este aspecto o autor o vê como um terceiro elemento na relação

educador/criança, assim como a técnica educativa. Para Campagne, ela exerce um papel intermediário, cria um centro de interesse comum, uma razão de se estar junto, responde a uma necessidade permanente de tornar viável, harmoniosa e rentável a relação entre educador e criança; é a terceira parte ao redor da qual pode nascer e existir uma relação (ANDRADE, 2007, p. 82).

Um outro fator que ajudaria no desenvolvimento das crianças seria uma melhor organização da sala de brinquedos, ou seja, os brinquedos deveriam ser dispostos de forma mais acessível, o que não ocorre, pois alguns ficam no alto de um armário, além de que muitos, embora ao alcance da mão, estão sem condição de uso, isto é, totalmente quebrados. Esses deveriam ser retirados do local, até por medida de segurança. Além disso, poder-se-ia ampliar o espaço da sala<sup>20</sup>, oferecendo maiores oportunidades para a movimentação das crianças, de modo que elas pudessem andar, correr, pular, subir e descer, exercitando o corpo durante as situações lúdicas. Se houvesse melhor planejamento tanto por parte da professora quanto da instituição e se fossem criados pequenos espaços para grupos menores, haveria uma otimização dos processos de aprendizagem.

Carvalho e Rubiano tecem o seguinte comentário a respeito da organização do espaço em instituições pré-escolares:

Um ambiente deve ser planejado, tanto em termos de espaço como de objetos disponíveis, para atender ambas as necessidades, de contato social e de privacidade. Variar o tamanho de áreas dentro de um mesmo espaço, oferece oportunidade para o isolamento, atividades em pequenos grupos ou de todo o grupo, interações didáticas ou outras. [...] Espaços privados fornecem oportunidade para expressar e explorar sentimentos, especialmente os de raiva, angústia e frustração, longe do olhar dos outros; servem para a criança retirar-se, momentaneamente, do ritmo rápido do grupo, ou para um descanso para novas situações. Ademais, a presença de cadeiras pequenas, plataformas, patamares com largos degraus serve tanto para descanso como para observar as atividades que estão se desenvolvendo (CARVALHO & RUBIANO, 2007, p. 112 - 113).

No momento da distribuição dos livros que deveriam ser levados para casa no final de semana, a professora poderia ter organizado a escolha de um modo diferente, ou seja, poderia ter feito um comentário inicial, valorizando a prática da leitura, ou pedido que algumas crianças oralizassem algumas situações positivas que vivenciaram a partir dessa ação. Após isso, poderia ter estimulado os alunos a fazer a seleção, a partir de algumas informações breves sobre cada livro, a fim de instigar o desejo dos mesmos para a realização da leitura com a família. Quanto ao menino que não estava achando o livro que havia levado para casa

---

<sup>20</sup> A sala de brinquedos é uma pequena parte da sala denominada multiuso, ou seja, apenas um quarto do espaço total. O que separa um espaço do outro é um biombo, além de uma prateleira de alumínio, recurso que facilita sua ampliação mesmo que momentânea.

no final de semana anterior, ela poderia ter indicado outro, ao invés de repreendê-lo reiteradas vezes, desestimulando-o e prejudicando o que propunha com essa atividade.

Nesse caso, percebe-se a importância da correta mediação do docente em situações rotineiras de sala de aula, pois, se ele não souber conduzir as mais variadas ocorrências situações, ele pode desestimular a aprendizagem. Conforme Goulart:

[...] as capacidades mentais das crianças não nascem com elas, se formam na medida em que são inseridas e estimuladas no grupo social, e o desenvolvimento de suas características individuais, inclusive a plasticidade cerebral, depende da interação com os demais e das mediações a que forem submetidas (GOULART, 2007, p. 54).

Um outro ponto observado foi a superficialidade com que a professora discutiu o passeio realizado pela sala, além do que ela não forneceu possibilidade de desenvolvimento da oralidade, não deixando que nenhuma criança comentasse o que percebeu com a exploração sensorial do ambiente. Com essa postura, a professora demonstrou não dar relevância ao passeio, nem preocupar-se minimamente com o desenvolvimento da oralidade. O que não se pode deixar de considerar é que oralidade, leitura e escrita constituem um tripé para o bom desenvolvimento das habilidades lingüísticas sendo por isso importante trabalhar esses três eixos de modo articulado, não só na Educação Infantil, mas ao longo dos outros níveis de ensino. Para Schmidt, Marques e Costa:

A linguagem oral é predominante na educação infantil, por ser o instrumento mais utilizado nesse nível de escolarização, já que as crianças não são ainda leitoras e escritoras. A oralidade deve trabalhar dois pontos importantes: o primeiro é a própria comunicação que se estabelece com base na linguagem que a criança já domina [...] O segundo é utilizar a oralidade como um importante mediador do conhecimento letrado [...] (SCHMIDT, MARQUES & COSTA, 2003, p. 197).

Assim, deve-se dar relevância à linguagem no processo de desenvolvimento infantil, pois, como bem afirma Vygotsky (2000, p. 11), “A função da linguagem é a comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”.

Ainda em relação à oralidade, verificou-se que, posteriormente à leitura do livro selecionado pela professora, não houve uma discussão acerca do tema nele tratado, desse modo, perdeu-se uma grande oportunidade de trabalhar a linguagem oral. Este fato demonstra que, muitas vezes, a literatura infantil é tratada como um simples recurso para a introdução de uma atividade escrita ou como preenchimento de um tempo e não como uma possibilidade riquíssima de se trabalhar outros aspectos, tais como: a imaginação, a criação, um melhor entendimento de mundo, a oralidade, o entendimento de sequenciação dos fatos e a própria

leitura. Portanto, a professora poderia e deveria ter realizado procedimentos que abarcassem todas as amplitudes que podem ser exploradas a partir da literatura infantil. A esse respeito, Battaglia faz a seguinte reflexão:

A hora do conto, um momento fecundo para usufruir e compartilhar do prazer literário na roda formada por crianças e adulto, é reduzida à condição de atividade didática (com suas correspondentes tarefas), ou desvalorizada por ser encarada como simples entretenimento. Além disso, confunde-se com atividade de leitura, preocupada em habilitar as crianças para o domínio dos códigos oral e escrito. Embora a linguagem seja a matéria-prima da arte literária, não se pode limitá-la a esse aspecto, negando-lhe sua função primeira que é a criação, o estranhamento e o desvendamento do mundo (BATTAGLIA, 2003, p. 117).

Outra questão diz respeito ao cerceamento à criatividade, gerado numa atividade de comunicação escrita, quando a professora pediu às crianças que copiassem do quadro o título a ser dado ao desenho. Entende-se que esse encaminhamento impede que a criança pense sobre o que irá escrever, mesmo que ainda não domine a escrita. É só por meio de atividades que dão margem à criatividade que se possibilita o domínio paulatino da linguagem escrita formal. Nesse particular, isto é, no desenvolvimento da linguagem, o professor possui um papel fulcral como ressalta Nicolau:

Cabe, assim, ao professor de educação infantil considerar a criança uma produtora de cultura, envidando todos os esforços para que seus alunos interajam com os instrumentos culturais disponíveis no seu entorno. Valorizar as linguagens da criança é um meio valioso para o desenvolvimento de competências e habilidades, ampliando as representações simbólicas e propondo novos meios de comunicação (NICOLAU, 2003, p. 227).

Quanto ao procedimento empregado para a efetivação da chamada, percebeu-se que os alunos estão habituados a realizá-lo, porque demonstraram habilidade e paciência, apesar de serem crianças de 4/5 anos, porém, fazem-no mais por obediência à professora, que é bem rigorosa e exige que prestem atenção e façam silêncio quando ela está falando algo, do que por vontade própria. Poderiam ser empregadas formas diversificadas para a realização da chamada, como, por exemplo: cada aluno poderia pegar o seu cartão, que estaria misturado com os demais, para colocá-lo no quadro de chamada; a professora poderia ir anotando o nome dos presentes no quadro negro, a medida que a criança fosse dizendo o seu nome, separando-os em duas colunas (meninos e meninas). Assim, as crianças teriam um maior contato com a escrita e poderiam pensar mais sobre o que se usa para escrever e sobre como se realiza essa escrita.

No que se refere à brincadeira da dança da cadeira, percebeu-se que a estratégia foi positiva, já que auxilia na construção de regras e limites, porém, verificou-se que as crianças

que saíam ficavam impacientes, pois tinham que ficar sentadas, em silêncio, em cadeiras encostadas na parede, e, como não participavam ativamente da brincadeira, ficavam ociosas. Em seguida, todos participaram da brincadeira da estátua e o procedimento foi o mesmo da brincadeira anterior. Como as crianças que saem primeiro nesse tipo de brincadeira são aquelas que mais precisam trabalhar a percepção e a atenção, entende-se que a professora deveria ter uma atitude de inclusão ao invés de exclusão, pois apenas as mais atenciosas e desvoltas permaneceram por mais tempo.

Figueiredo nos chama a atenção para as ações excludentes na escola e comenta a importância do movimento do corpo, conforme se pode observar no trecho abaixo:

Diversos autores têm escrito sobre como a escola, através de atividades repetitivas, impostas, ensina autoritariamente às crianças das classes populares a conformar-se com as rotinas e ritmos da produção industrial, bem como exclui aqueles que não se submetem a essa “*educação*”. Nosso propósito é dar voz [...] ao corpo, que a escola procura silenciar [...] (FIGUEIREDO, 2006, p. 15, grifo do autor).

O mesmo autor diz, também, que, quando a escola silencia a fala e a expressão corporal dos alunos, ela cria um sujeito passivo e submisso, conforme texto a seguir:

Observando o cotidiano das práticas pedagógicas, começamos a nos interrogar os porquês de determinados procedimentos, atitudes, posturas assumidas, pelos professores, alunos e pais. Nas conversas, olhares, reunião, comportamentos diante de situações concretas, pode perceber que o corpo faz parte daquilo que Paulo Freire (1981:62) denominou de “*cultura do silêncio*”, onde “*o corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido*”. A escola silencia a ação corporal-verbal que não esteja de acordo com as normas estabelecidas. Assim procedendo, está criando um homem, uma mulher para a passividade, para a submissão, para aceitar as “*regras do jogo*” (FIGUEIREDO, 2006, p. 19-20, grifo do autor).

Diante disso, percebe-se a necessidade de se trabalhar o movimento na Educação Infantil, já que este contribui para o desenvolvimento da criança como um todo. Sobre isso, Rabinovich faz o seguinte comentário:

Pode-se dizer que, na idade pré-escolar, a criança vive um estágio de exploração do mundo por meio do movimento de seu corpo. Querer reprimir seu “entusiasmo” em nome da educação, exigindo imobilidade, silêncio e empobrecimento de atividades lúdicas e espontâneas, significa privar a criança de seu meio de desenvolvimento mais autêntico (RABINOVICH, 2007, p. 34).

Quanto ao trabalho com a adivinha, a professora não teve o cuidado de colocar as crianças em contato com o próprio material escrito, fator importante para o processo de alfabetização. Além disso, a ação de carimbar o dedo indicador, que era a resposta, na brincadeira da adivinha, foi totalmente direcionada pela professora, que demonstrava receio



de deixar as crianças mais a vontade, numa atitude reveladora de sua concepção de educação centrada em sua própria figura.

Assim, as atividades realizadas nessa turma de pré II, de um modo geral, tiveram, como característica, o tolhimento da criatividade, ao inibirem atitudes ativas por parte das crianças, pois acredita-se que é mais produtivo deixar que os pequenos experienciem situações conflituosas, mesmo que errem, pois o erro pode ser aproveitado para direcionar o crescimento cognitivo, como assinala Piaget:

[...] o erro é a oposição do acerto e deve ser visto e interpretado de um outro modo na teoria do desenvolvimento da criança, a questão é a de invenção, descoberta, e não necessariamente de acerto ou erro como é considerada, muitas vezes, uma visão formal do adulto (PIAGET apud MACEDO, 1994, p. 57)

Verificou-se, em momentos esporádicos, atividades totalmente desvinculadas da anterior, o que pareceu indicar uma forma de “preenchimento do tempo”, visto que não havia conexão alguma entre ambas, além de carecerem da intervenção da professora. Assim, é necessário que se planeje previamente as atividades que serão desenvolvidas, para que não se perca de vista os objetivos a serem alcançados, de modo que a prática pedagógica tenha seqüência e permita que a criança atinja determinadas metas e, então, desenvolva mais habilidades linguísticas, motoras e emocionais. Uma forma efetiva de se conseguir isso é praticar a elaboração de projetos. Este é um modo de se garantir a participação dos alunos, uma vez que o projeto parte sempre de uma problemática surgida no contexto escolar e/ou social. Segundo Oliveira:

Na verdade, a elaboração de uma seqüência de atividades relativas a um eixo temático que se projeta no tempo e constitui o mote principal da ação permite à criança integrar sua experiência com diferentes propostas. Isso pode ser feito, por exemplo, com a organização de seqüências de atividades, como representar um objeto associado a uma história lida pelo professor com um conjunto de peças para serem encaixadas, desenhar depois o que foi representado e, finalmente, contar e “escrever” uma história com base na representação do desenho (OLIVEIRA, 2005, p. 236).

Uma outra prática constante, que chamou a atenção, foi o fato de os alunos reproduzirem os desenhos dirigidos pela professora, o que inibe qualquer expressividade da criança e não dá chance ao professor de observar os avanços e as dificuldades dos alunos; pelo desenho livre, o professor pode verificar a fase em que a criança se encontra e, assim, traçar novas mediações, de modo a contribuir para o avanço cognitivo.

Apesar das falhas apresentadas nos encaminhamentos pedagógicos desenvolvidos, a professora demonstrou uma constante preocupação com a aprendizagem. Parece que, no seu

entendimento, para que isso seja possível é necessário silêncio no ambiente de execução das propostas e muita organização e obediência. Esse entendimento talvez tenha fundamento em sua vivência de aluna, no modo tradicional de ensino, ou seja, ela acredita que esse é o melhor meio de se atingir a aprendizagem, posto que foi assim que se firmou sua compreensão. Dessa maneira, não se pode julgar a sua atitude, mas apresentar a ela outras alternativas de ensino, que contribuem para uma melhor efetivação da prática pedagógica.

Um ponto positivo analisado foi a interferência da professora na atividade de pintura do desenho, quando ela passou olhando a produção de cada criança e deu atenção especial aos que apresentaram dificuldade, ensinando como se deve proceder no trabalho. Em alguns casos, a professora pegou na mão da criança para lhe mostrar como deveria segurar o lápis e como manuseá-lo, o que se revelou um procedimento correto.

Outro ponto positivo diz respeito à organização diária da sala, que conta com a ajuda das crianças, as quais são convocadas a participar da arrumação do ambiente pedagógico, o que é muito positivo, pois isto valoriza o trabalho coletivo. Entretanto, tal atividade não deve cair na rotina; devem ser possibilitadas novas situações que desestabilizem as crianças, levando-as a refletir sobre suas ações, como, por exemplo, sugerindo-lhes que façam uma arrumação diferenciada, agregando uma cadeira a mais em cada mesinha ou deixando cada mesinha com apenas três cadeiras ou, ainda, que façam a arrumação das cadeiras não ao redor das mesas, mas sem este ponto de referência, distribuindo-as de modo a formarem um grupo único, em forma de círculo ou de semicírculo ou de quadrado ou então em grupos menores. Essa modificação permitirá a formação de novos esquemas mentais, pelo fato do professor propiciar momentos de reflexão sobre a ação.

Segundo Ramozzi-Chiarottino, a formação de esquemas, de acordo com Piaget, constitui-se da seguinte maneira:

Quando um esquema não se aplica ao objeto perseguido pela criança, ela encontrará a primeira forma do *não*. Assim, os esquemas assimilam os objetos ou se acomodam a eles, transformando-se em novos esquemas para voltar a assimilar, o que quer dizer que se reequilibram por ocasião de cada variação do meio (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2005, p. 18, grifo da autora).

Assim, é fundamental a ação do professor no sentido de planejar ações que contribuam para essa formação de esquemas.

### 3.5 Relatório das observações – pré III

O pré III é uma turma de período integral, constituída por 26 alunos muito alegres, cativantes, falantes e participativos. A professora regente, responsável pelo período da manhã, tem 43 anos, possui formação em Magistério por uma instituição pública, formação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia por instituições privadas, trabalha em uma outra instituição particular, no período da tarde, ministrando aulas para uma turma de 2ª série e tem 20 anos de exercício no magistério. Por sua vez, a atendente que direciona os trabalhos no período da tarde tem 43 anos, possui formação em Magistério por uma instituição pública, formação em Pedagogia e uma especialização em Educação Especial por instituições privadas e tem 2 anos de experiência.

A acolhida, no primeiro dia de observação, foi bastante positiva tanto por parte das professoras como dos alunos. Depois do café da manhã, as crianças subiram à sala e, se sentaram em círculo ao redor da professora, já que as mesinhas estavam encostadas na parede da janela. Assim, foi dado início às atividades do dia com uma conversa informal sobre o que as crianças tinham feito no dia anterior. A maioria delas falou a respeito e aquelas que não tiveram iniciativa foram incentivadas pela professora.

Após isso, cantaram uma música sobre a árvore, fazendo gestos e demonstrando muito interesse. Depois foram arrumadas as mesinhas e a turma se dividiu; cada criança pôde escolher o seu lugar.

A professora distribuiu para cada aluno uma folha sulfite com figuras geométricas que, organizadas, formariam um boneco. Todos pintaram as figuras, recortaram e tentaram organizá-las; só depois é que a professora colocou um pouco de cola em cada mesa para que eles pudessem fixar as partes para constituir o boneco.



Figura 36 – Alunas do pré III recortando as figuras geométricas para montar um boneco



Figura 37 – Bonecos montados com figuras geométricas pelos alunos do pré III

Finalizada essa atividade, saíram para o recreio e, ao retornarem, brincaram com peças de montagem. Vale a pena ressaltar, aqui, que a professora não participou das construções das crianças, intervindo somente quando necessário. Após um tempo, guardaram as peças e desceram para o almoço às 11:00h.

Voltaram do almoço, escovaram os dentes e foram para os seus colchões para a “hora do sono”, que vai das 11h e 30min às 14:00h. Todos devem dormir ou então ficar quietos para que os demais descansem. Nesse momento, a professora Ana assumiu o trabalho da professora Renata.

Após o descanso, todos se arrumaram, organizaram os colchões e desceram para o lanche; neste dia serviram melancia e bolacha. Posteriormente, realizaram várias atividades físicas no pátio, porque, segundo a professora, não há aula de Educação Física e ela pensa que é importante que os alunos desenvolvam algumas habilidades. Brincaram de lenço atrás, de passar a bola por baixo da perna e por cima da cabeça, de pular pneus e de carriola<sup>21</sup>. Todas as crianças participaram ativamente das brincadeiras e obedeceram as regras, como se pode observar nas figuras:



Figura 38 – Alunos do pré III pulando pneus no pátio da escola

<sup>21</sup> Uma brincadeira que deve ser realizada por duas pessoas, que consiste em uma delas representar a carriola, mantendo-se paralela ao chão, sustentada apenas pelos braços. A outra pessoa, em pé, segura as pernas daquela que representa a carriola, ajudando-a a “andar”. A brincadeira pode ser feita também com vários pares que devem apostar uma corrida, conforme se pode visualizar na figura 39.



Figura 39 – Alunos do pré III brincando de carricho no pátio da escola

Na sequência, foram para o recreio, ou seja, para um momento de brincadeiras no parquinho, com a presença de apenas uma ou duas pessoas adultas. Findado o recreio, a professora deixou os alunos no parquinho até a hora da janta e depois os organizou para a saída.

No segundo dia de observação, após o café da manhã e a recepção, as crianças desceram ao pátio para o hino nacional, encontrando-se com crianças do maternal II e do pré II e III. Percebeu-se que esta é uma prática constante na instituição, apesar de não haver um local próprio para o hasteamento da bandeira. Duas crianças são escolhidas para segurar a bandeira durante o hino; além disso, depois desse ato, é costume que os alunos de uma sala apresentem uma música ou uma coreografia que estão ensaiando ou que todas as crianças cantem algumas músicas conhecidas. Neste dia, em especial, após o hino, as crianças cantaram três músicas e depois retornaram para a sala.

Na sala, a professora fez a leitura do livro *“O gato pirado”* de Lúcia Reis e, em seguida, discutiu rapidamente a história com os alunos, perguntando algumas coisas básicas, como, por exemplo: Sobre quem a história conta? O que aconteceu com o gato? Na realidade, a leitura foi uma maneira de introduzir a atividade que deu sequência à prática pedagógica daquele dia, ou seja, a montagem de um gato por meio de um círculo grande e um pequeno.

É necessário registrar que todos os círculos já estavam recortados e que a montagem do gato foi minuciosamente dirigida pela professora, assim como, o desenho de suas partes (orelhas, olhos, boca, bigode, rabo).

Na sequência, os alunos foram à sala denominada sala multiuso para assistir a um trecho de um filme. Verificou-se que esse espaço, nesse caso, serviu apenas para acolher as crianças durante o intervalo de lanche da professora, posto que, na instituição, cada turma possui um cronograma de atividades “extras” que deve ser seguido para melhor “organização” do cotidiano da instituição. Em seguida, foram para o almoço e, posteriormente, organizaram-se para a hora do sono.

Na terceira observação, depois do café e da acolhida inicial, as crianças se organizaram em um círculo e a professora pediu que cada uma falasse o nome e a idade em voz alta, já que havia um aluno novo. Percebeu-se que as crianças, de um modo geral, não se constrangem quando se apresentam oralmente, pois são constantemente incentivadas pela professora.

Terminada a atividade, desceram ao pátio para cantar o hino nacional e, logo após, assistiram a uma apresentação da música da ovelhinha, realizada pela turma do pré II.

Ao retornarem para a sala, trabalharam com uma adivinha, cuja resposta era a palavra NOME, que estava registrada em sulfite; as crianças tiveram que pintar a margem. Em seguida, a professora distribuiu as letras da palavra NOME e pediu que as pintassem e organizassem, obedecendo a sequência correta. Depois colaram num sulfite a adivinha, a palavra montada e, embaixo de cada letra, registraram a quantidade.

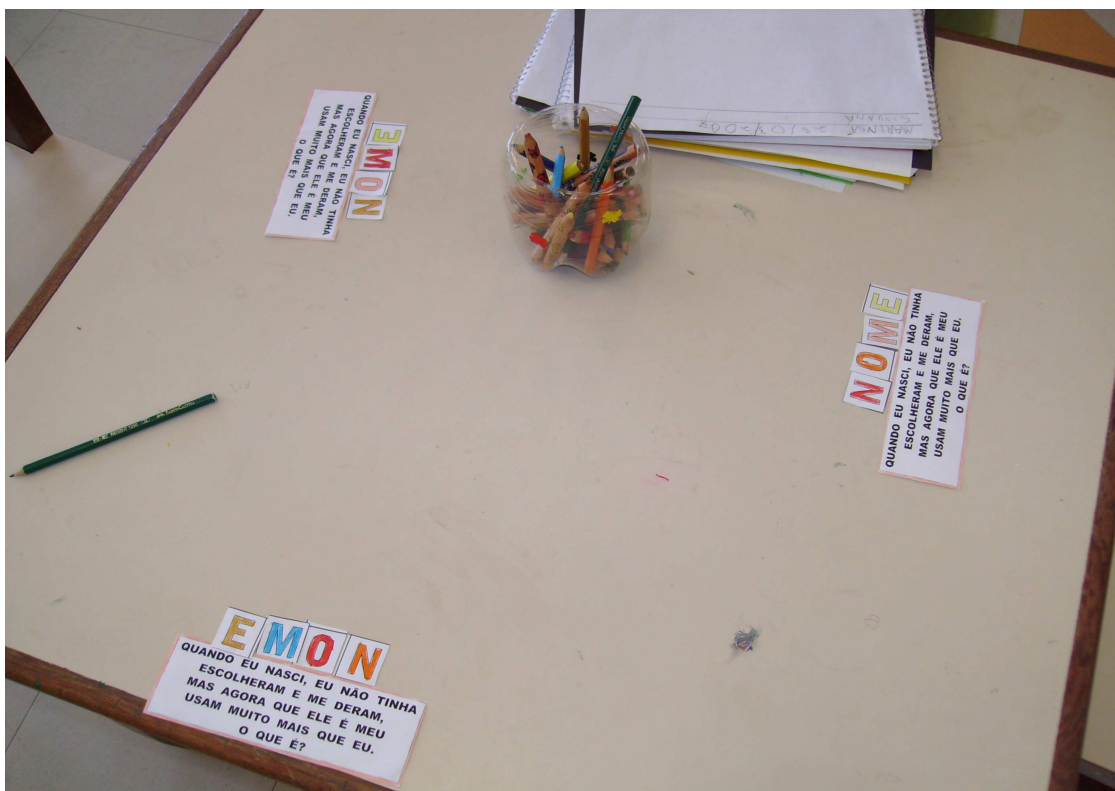


Figura 40 – Atividade realizada pelo pré III com uma adivinha

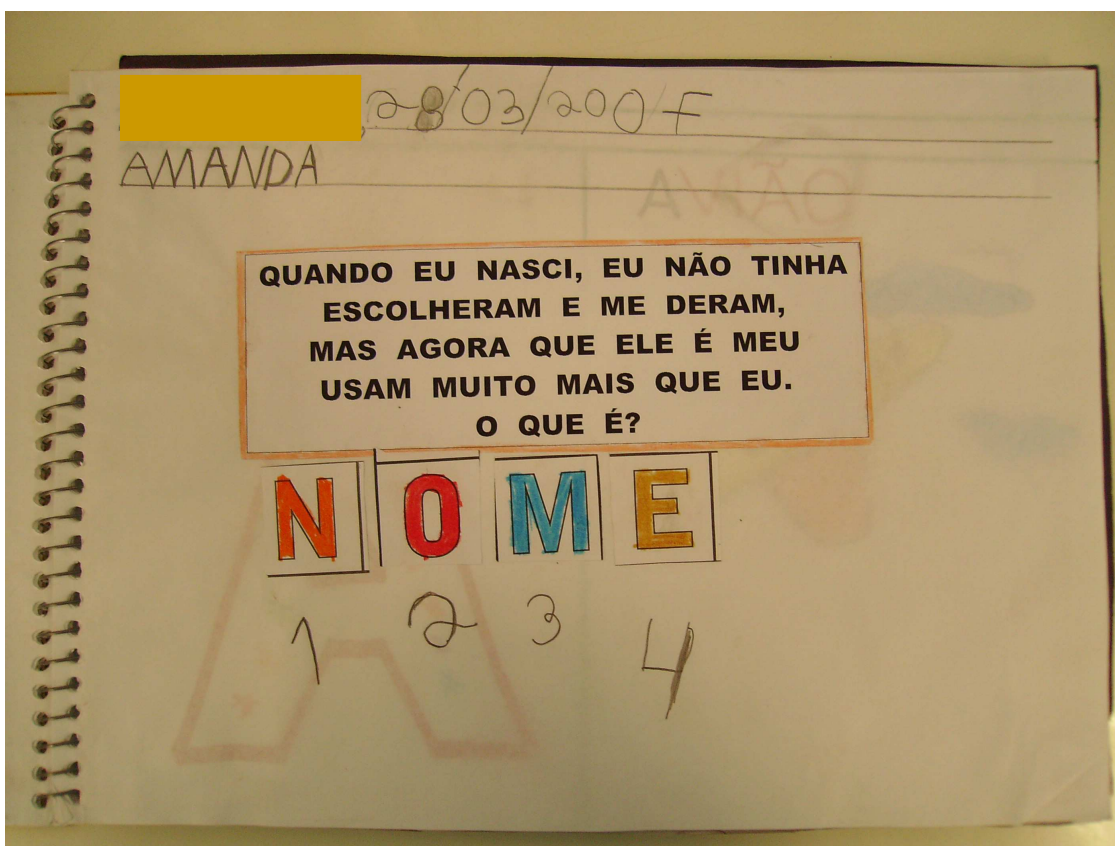


Figura 41 – Atividade da adivinha registrada no caderno



Finalizada a atividade, as crianças foram ao parque e, logo após, para o almoço. Depois, prepararam-se para o sono<sup>22</sup>. Terminado o momento de descanso, as crianças despertaram, foram ao banheiro para lavar o rosto e se prepararam para o lanche da tarde.

Após o lanche, a professora distribuiu tiras de revista para que as crianças as rasgassem em pequenos pedaços e as colassem dentro das letras que constituem seus nomes, em forma de mosaico. Foi um trabalho que exigiu bastante habilidade motora e paciência, mas todas conseguiram realizá-lo. A seguir, o encaminhamento metodológico proposto pela atendente e o resultado:

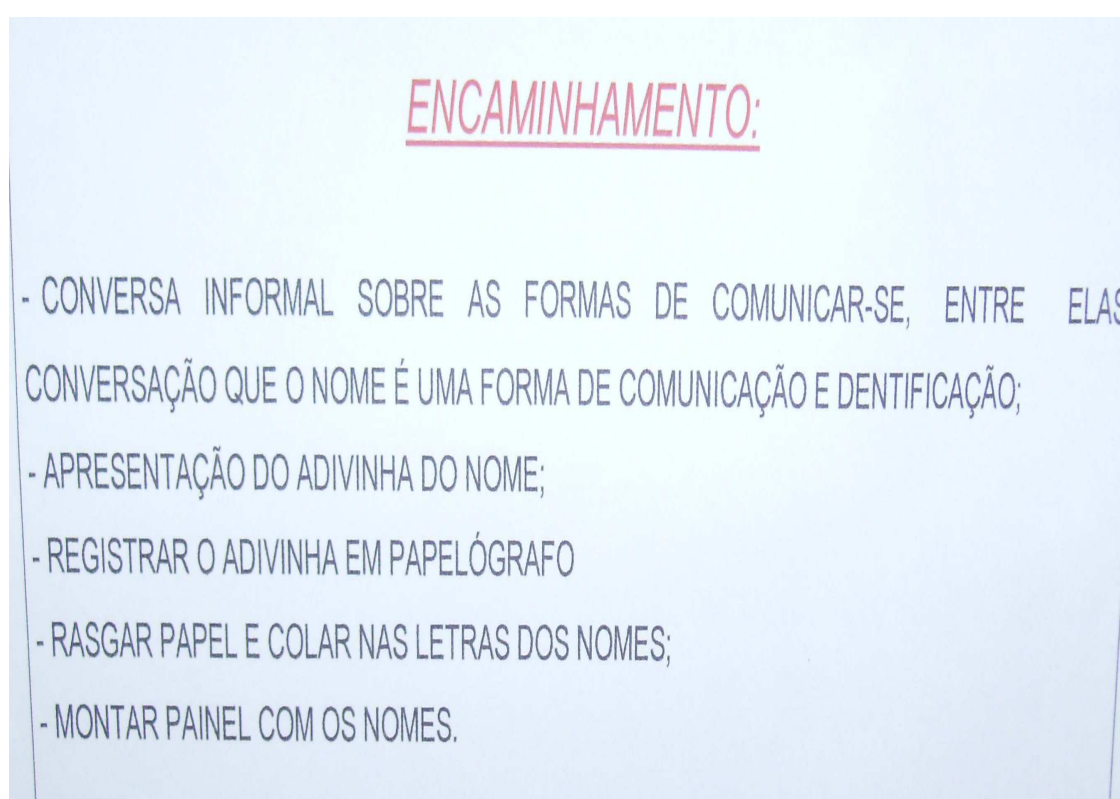


Figura 42 – Encaminhamento metodológico proposto pela atendente do pré III sobre as formas de comunicação

---

<sup>22</sup> A hora do sono sempre obedece à mesma rotina. Após o almoço, as crianças se direcionam ao banheiro para escovar os dentes e lavar as mãos. Feito isso, voltam à sala, tiram os sapatos e deitam em um colchão individual, apresentando, constantemente, uma reação de não concordância à exigência de terem que dormir.



Figura 43 – Exposição, no corredor, da atividade do pré III de preenchimento das letras do nome, em forma de mosaico, com pedaços de folha de revista

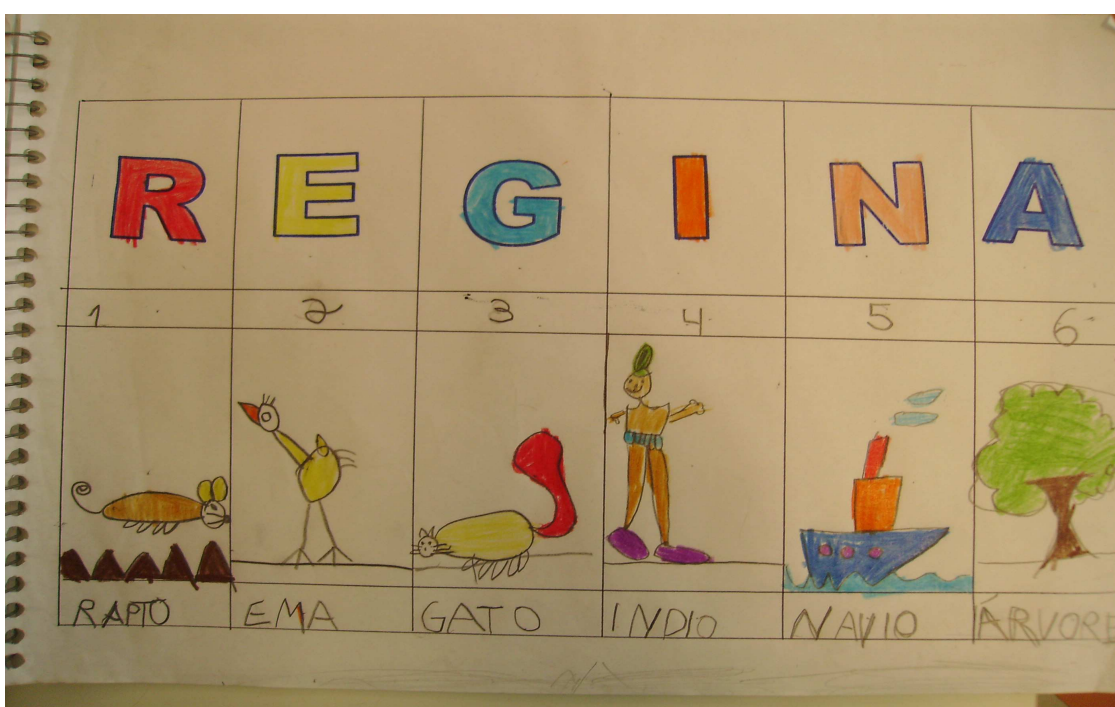
Constatou-se que há uma comunicação entre as professoras dos dois períodos, pois a da tarde deu continuidade ao trabalho que se iniciou de manhã, o que é muito enriquecedor para o desenvolvimento cognitivo e para o envolvimento afetivo dos alunos.

Após isso, desceram para o recreio, permaneceram no parque até a hora da janta e depois se arrumaram para a saída.

No quarto dia de observação, após o café da manhã, as crianças subiram à sala e se arrumaram em círculo para iniciar uma conversa informal dirigida pela professora; discutiram sobre os mais variados assuntos (o que fizeram no dia anterior, o que tinha acontecido em casa, notícias que ouviram...) e houve a preocupação de dar oportunidade de fala a todos, o que é muito importante.

Em seguida, desceram ao pátio para cantar o hino nacional e, ao voltarem à sala, organizaram-se novamente em círculo para escutar uma história intitulada “O caso dos ovos”, ao final da qual não houve discussões a respeito do conteúdo. Nessa história, cada galinha escrevia seu nome no ovo. Distribuiu-se às crianças um caderno de cartografia onde já estava registrado o nome REGINA, em forma de acróstico. Assim, cada criança, ao recebê-lo, sob o direcionamento da professora, escreveu os algarismos de 1 a 6, registrando a quantidade de letras do nome. Foi escolhida, de comum acordo, uma palavra iniciada com cada uma das letras para que as crianças pudessem escrevê-las e ilustrá-las.

Todas as ilustrações foram dirigidas. Abaixo, a produção de dois alunos diferentes:



Figuras 44 e 45 – Registro do acróstico produzido pelos alunos do pré III a partir do nome Regina

Após isso, desceram ao recreio, almoçaram e se prepararam para a hora do sono.

Na quinta observação, posteriormente ao café da manhã, as crianças foram ao pátio para cantar o hino nacional; em seguida, as professoras de todas as turmas cantaram várias músicas juntamente com as crianças e depois retornaram às salas.

Já no ambiente de sala, as crianças colcaram-se em círculo e sentadas no chão; a professora entregou para cada uma a sua pasta, na qual estava o livro que eles haviam levado

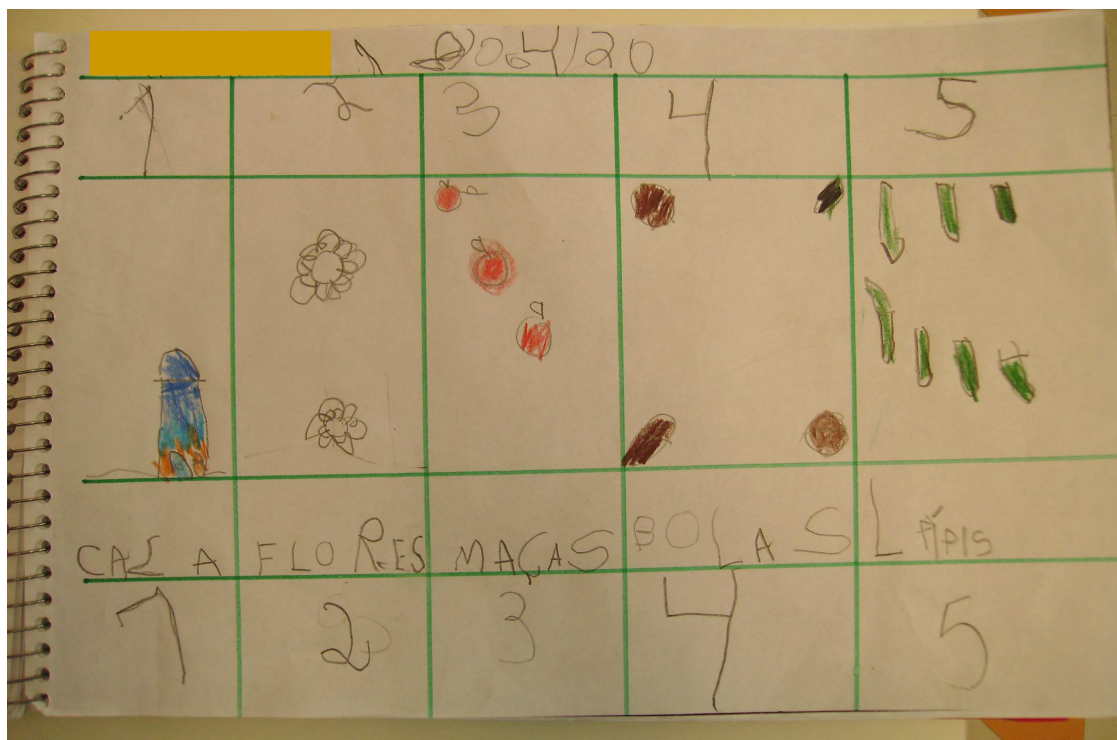
para ler com seus familiares no final de semana. Esta atividade faz parte de um projeto de leitura pelo qual a criança leva, todo final de semana, um livro para casa a fim de ler com ou para alguém, nem que a leitura seja somente das figuras.

Com a pasta na mão, a criança pega o livro e conta para os colegas o que havia lido. Algumas contaram a história toda, outras só lembraram do título e outras não lembraram de nada, ou seja, não tinham feito a leitura. É provável que nem todas as famílias participem deste processo. A professora preocupou-se em fazer com que todos falassem e também ouvissem o amigo. Foi uma situação riquíssima de desenvolvimento da oralidade e muito bem aproveitada pela professora, já que ela indagava, constantemente, os alunos, tentando incentivá-los a comentar o que leram.

Finalizada essa troca das leituras, as crianças foram distribuídas nas mesinhas e a professora começou a resgatar a noção de quantidade de 0 a 10 e todas as letras do alfabeto. Para isso, apontava para um numeral e para uma letra do alfabeto e pedia que cada criança fizesse a leitura. A professora parabenizava aquelas que acertavam a resposta e dizia para as que erravam que deveriam estudar mais, em casa, os números e as letras. Após todas as crianças serem questionadas, foi direcionada a atividade abaixo:



Figuras 46



Figuras 46 e 47 – Exemplos do registro das quantidades de 1 a 5 realizados por alunos do pré III

Vale a pena registrar, aqui, que a professora conduziu, durante todo o tempo, a atividade de escrita e de desenho das quantidades. No meio do exercício, as crianças pararam para descer ao pátio de recreio e depois finalizaram a tarefa antes de ir para o almoço que, como sempre, é seguido do sono.

Na sexta observação, após o café da manhã, as crianças dirigiram-se ao pátio para cantar o Hino Nacional do Brasil, que foi seguido de uma apresentação do maternal que consistia na encenação de uma música sobre o cavalo. Em seguida, todas as crianças cantaram com gestos algumas músicas junto com as professoras. Todas demonstram grande interesse e sabem quase todas as músicas de cor.

Quando retornaram à sala, organizaram-se nas mesinhas e se prepararam para iniciar um acróstico com a palavra TELEFONE. Foi um trabalho coletivo e, para cada letra, escolheram uma palavra. Pode-se verificar a dinâmica desse direcionamento pelas tentativas de escrita das palavras LATA e ESCOLA apresentadas abaixo:

Professora: Coloca o T aqui. E agora, a gente precisa do quê?

Aluno1: TA.

Professora: Ta de quê?

Aluno 2: TA de Gabriel.

Aluno 3: TA de tatu.

Professora: TA de tatu. Mas como que é o TA?

Aluno 4: T de tartaruga.

Professora: Muito bem, Lucas. De tartaruga. O T e o A. É uma palavra bem pequena. (A professora passou por algumas mesas) Parabéns!

Professora: Ih, e agora? Eu quero uma outra palavra com E. Botem a cabeça para pensar.

Aluno 5: Elefante.

Professora: Elefante já tem ali (aponta para o cartaz da parede). Essa eu não quero! Eu quero uma palavra que não tem ali. E...

Aluno 6: Escola.

Professora: A gente vem todos os dias. Escola... eu posso falar?

Alunos: Pode!

Professora: Escola é bem parecido com escova. Escova! Escola! O primeiro pedacinho igual.

Vamos lá! Todo mundo juntinho, heim! (registro no quadro) E, S (pausa)

Depois de realizarem a escrita, desenharam o telefone, esperando sempre o comando. Pode-se observar o resultado de todo esse trabalho pela análise da primeira produção da aluna Amanda e da segunda do aluno Valdeir.



Figura 48 – Acróstico da palavra telefone realizado pela aluna Amanda

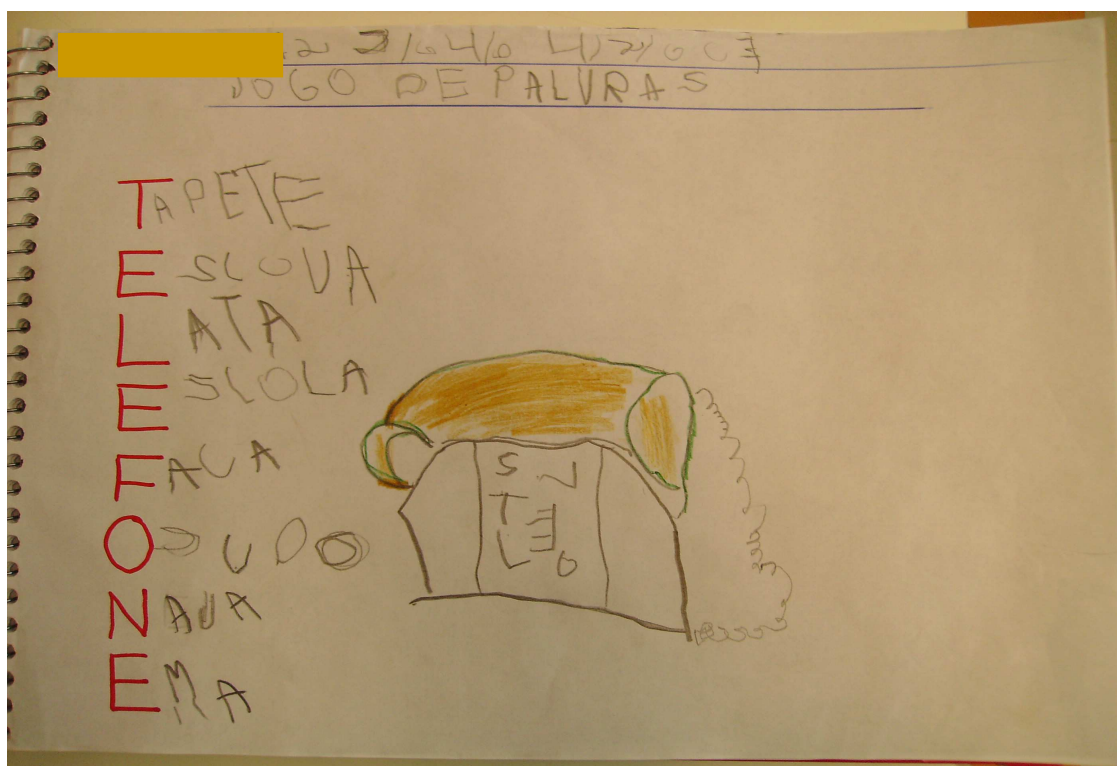


Figura 49 – Acróstico da palavra telefone realizado pelo aluno Valdeir

Finalizado o trabalho, a turma desceu ao pátio para realizar algumas atividades físicas, uma vez que as crianças não têm aula de Educação Física e, na concepção da professora, exercitar o físico é fundamental. Eles Então fizeram alguns exercícios de alongamento, depois pularam, saltaram e realizaram uma competição de corrida.



Figura 50 – Turma do pré III realizando atividades físicas no pátio descoberto

Na sequência, os alunos foram almoçar e depois se prepararam para o sono.

Na sétima observação, depois do café da manhã e da acolhida das crianças, a professora organizou a sala em círculo e propôs a brincadeira do cachorro e do osso, que tinha a finalidade de desenvolver a percepção auditiva. Ela vendava os olhos de uma criança (o cachorro) e pedia a uma outra que tentasse retirar-lhe um molho de chave (o osso); se escutasse algum barulho a de olhos vendados deveria latir para demonstrar que tinha percebido que alguém estava tentando roubar o osso. Na medida do possível, deu oportunidade à maioria dos alunos e se preocupou em chamar os mais desatentos.

Em seguida, realizou a leitura de um livro intitulado “*Ursinho marrom*”, que foi seguida da interpretação oral.

Estando eles já organizados nas mesinhas, a professora resgatou as letras do alfabeto com o auxílio de um abecedário que fica afixado acima do quadro-negro, já que o ursinho da história não compreendeu várias coisas por que não sabia ler. Primeiramente, todos falaram juntos o nome das letras, na sequência alfabética, e, posteriormente, um por um dizia o nome da letra que a professora indicava; quem acertava recebia palmas de todos da sala, inclusive da professora, e quem errava era advertido a estudar mais as letrinhas em casa.

Após essa tarefa, iniciaram o registro e o desenho da história, naturalmente, sob a direção da professora, que ia esboçando, detalhe por detalhe; as crianças observavam e desenhavam, procurando seguir o modelo. A seguir, pode-se verificar o desenho da professora e a produção dos alunos:



Figura 51 – Produção da professora do pré III para a ilustração da história “Ursinho marrom”





Figura 52 – Produção da professora do pré III para a ilustração da história “Ursinho marrom”

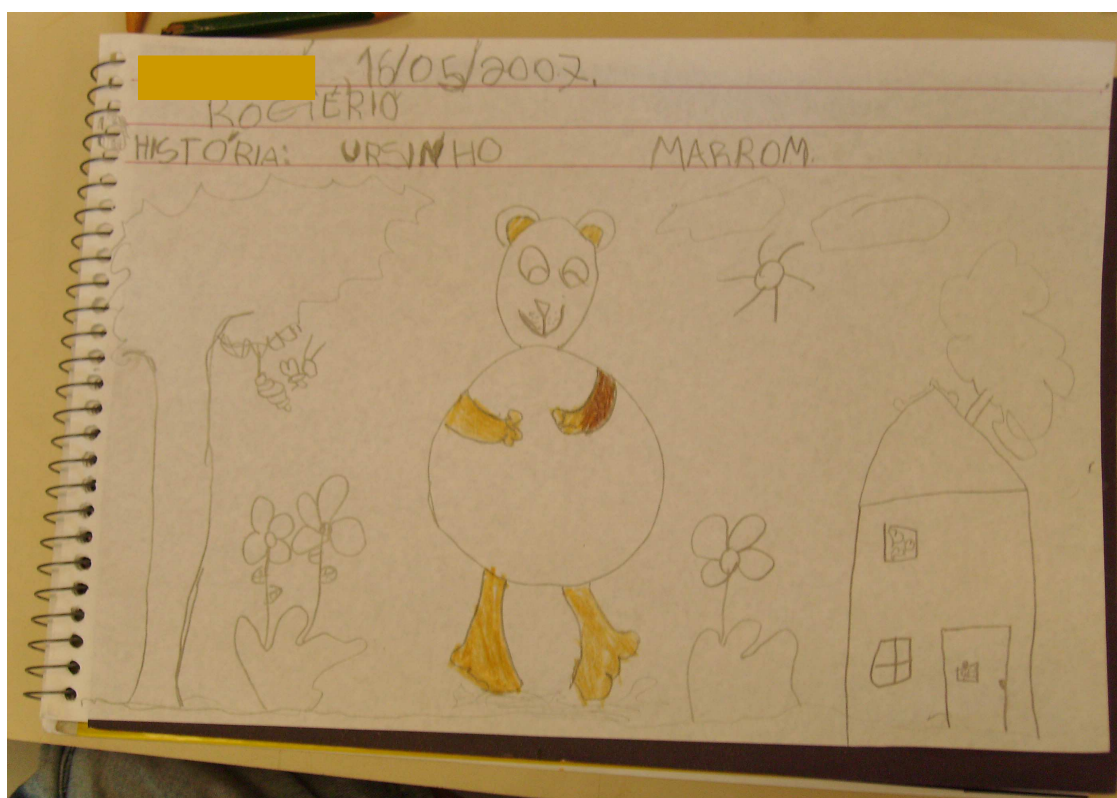


Figura 53



Figura 54



Figuras 53, 54 e 55 – Ilustrações da história “Ursinho marrom” produzidas pelos alunos do pré III

Terminada essa atividade, as crianças foram almoçar e depois se prepararam para o sono.

Por fim, na oitava observação, observou-se que os alunos, a medida que iam chegando, ficavam conversando com os demais, sem nenhum direcionamento pedagógico, como deveria ser o costume.

Passado um tempo, toda a turma dirigiu-se para a sala do pré II, local onde já se encontravam também outras duas turmas do pré III. Nesse local, as professoras ensinavam a letra, a melodia e os gestos de uma música e, posteriormente, as crianças, juntamente com o acompanhamento das professoras e do CD, cantavam e faziam todos os gestos ensinados. Essa atividade ocorreu durante uma hora e foi um momento muito alegre e descontraído. As crianças mostraram-se entusiasmadas e cantaram bastante. Entretanto, percebeu-se que as professoras não tinham um propósito definido, já que foram escolhendo as músicas na hora e cantavam aquelas que as crianças pediam. No momento em que cantavam uma música bem agitada, uma professora disse assim: “Não façam barulho!”.

Após isso, a turma retornou à sala e foi proposto às crianças que desenhassem o que observaram durante o passeio no parque. Cada criança fez o seu desenho e o coloriu. A professora só intervinha quando alguma criança se dirigia a sua mesa para perguntar se ela tinha gostado da produção. A seguir, algumas das produções:



Figura 56 – Registro das observações feitas a partir de um passeio ao parque



Figura 57 – Registro das observações feitas a partir de um passeio ao parque

Depois de um tempo, saíram para o recreio, período durante o qual permaneceram na sala de vídeo assistindo ao filme do Bob Sponja. Finalizado o recreio, voltaram à sala e terminaram o desenho.

Na sequência, desceram ao pátio para fazer, antes do almoço, algumas atividades físicas dirigidas pela professora; todas as crianças participaram ativamente e se divertiram muito.

O almoço transcorreu em meio a muita confusão e estresse; os alunos gritavam e as professoras se irritavam. Logo depois, subiram para escovar os dentes e se prepararam para o sono. As crianças ajudaram a arrumar os colchões e ficaram quietas porque a professora disse que, dependendo do comportamento, elas iriam ou não ao passeio, de jardineira, para conhecer os pontos turísticos da cidade.

### **3.6 Análise de alguns aspectos positivos e negativos das atividades desenvolvidas no pré III**

Como esta turma permanece na instituição em período integral, duas professoras orientam as atividades pedagógicas. No período da manhã, a professora regente trabalha mais a parte pedagógica e, à tarde, a atendente promove mais atividades lúdicas e recreativas, sem,

contudo, esquecer-se do caráter pedagógico. Ambas demonstram preocupação com o desenvolvimento cognitivo das crianças, apresentam-se constantemente dispostas a ajudar nas atividades e são bem comunicativas e alegres com a turma toda.

Quanto às observações realizadas, verificou-se diversas situações positivas e outras, talvez, negativas, que merecem ser refletidas.

Em vários momentos, presenciou-se a proposta de atividade livre de montagem, com peças de encaixe. Esta é uma atividade que possibilita o desenvolvimento da criatividade, do planejamento, da ajuda mútua e da socialização, contudo, percebeu-se que estava sendo utilizada apenas como um “tapa buraco”, até que chegasse a hora da próxima atividade, pois não havia vinculação com o trabalho anterior.

Entende-se que é muito importante oferecer às crianças peças de encaixe. Segundo Bomtempo:

[...] os chamados blocos de construção e encaixe são peças fundamentais para o desenvolvimento infantil, principalmente na fase pré-escolar. Tanto quanto a bola, a boneca, a pipa e alguns jogos de tabuleiro, como o xadrez, a dama etc., os blocos ocupam a categoria dos brinquedos tradicionais que não perdem espaço com o avanço tecnológico. Ao contrário, por não serem objetos totalmente acabados, prontos, oferecem várias possibilidades de uso. Eles ganham significados distintos em diferentes idades. [...] Brincando com blocos de construção e encaixe, as crianças estão obtendo conhecimentos de proporções e aprendendo reações físicas de causa e efeito (BOMTEMPO, 2004, p. 210).

Entretanto, é necessário que esta proposta esteja subordinada às demais atividades planejadas, para não desvincular-se e, assim, perder o objetivo. Pensa-se que todas as atividades devem ser previamente planejadas e ter objetivos bem definidos, para que se possa alcançar metas mais amplas, ou seja, é essencial que exista um planejamento e que haja reflexão sobre a prática pedagógica, porém, não de modo rígido a ponto de impedir o aproveitamento de situações inusitadas que caracterizam o universo infantil. A respeito disso, Ostetto tece o seguinte comentário:

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. [...] é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente [...] e como tal permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (OSTETTO, 2002, p. 177).

Observou-se, também, que os momentos lúdicos não são tratados com a devida atenção pelas professoras; presenciou-se situações em que elas conversavam com colegas ao invés de dialogar com as crianças e de participar das suas brincadeiras. Pensa-se que esse

momento lúdico é tão produtivo quanto as atividades realizadas em sala de aula, porém, para que ele se torne um objeto de reflexão das professoras e, posteriormente, de ação a partir da reflexão, é essencial que elas estejam atentas a tudo o que está acontecendo. Assim, é fundamental que o professor observe a brincadeira, como alerta Bomtempo (2004, p. 201): “No comportamento diário das crianças, o brincar é algo que se destaca como essencial para seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Dessa forma, se quisermos conhecer bem as crianças, devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras.”

Uma outra questão a ser levantada é a necessidade da inclusão de mais atividades que envolvam a oralidade. Por exemplo, no exercício de oralidade em que foi resgatado o passeio que fizeram ao parque do município, quem mais falou sobre o mesmo foi a professora; as crianças quase não tiveram espaço para expor suas percepções, experiências e compreensões.

No entendimento de Nascimento (2004, p. 60), para Wallon “a linguagem é suporte e instrumento para os progressos do pensamento e para a constituição do ‘eu’, revelando as diferentes fases pelas quais passa a criança”. Vygotsky também atribui um papel muito importante à linguagem e diz que esta expressa o pensamento da criança e o organiza. Para ele:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 1984, p. 31).

Todas as ideias apresentadas acima evidenciam que, pelo fato de não priorizarem a oralidade das crianças, as professoras desperdiçaram oportunidades riquíssimas de observar até que ponto cada aluno desenvolveu sua oralidade; perderam, conseqüentemente, a oportunidade de interferir no aperfeiçoamento do aluno, mostrando-lhe o quanto é necessário desenvolver oralidade. Sobre isso, Schmidt, Marques e Costa esclarecem que:

Não podemos deixar de considerar que a escola de educação infantil para as crianças oriundas de famílias pouco alfabetizadas talvez seja a mais importante instituição no sentido de permitir o acesso a um aprofundamento de seu grau de letramento. É importante que o professor conheça e valorize a linguagem que essas crianças trazem de sua comunidade, e que parta dela para orientar a diferenciação entre as situações que requerem maior ou menor formalidade (SCHMIDT, MARQUES & COSTA, 2003, p. 197).

Na atividade que envolveu a leitura da história *O gato pirado* de Lúcia Reis depois de um breve comentário sobre a mesma, a professora distribuiu círculos já recortados e conduziu a montagem do gato minuciosamente. Tal procedimento evidenciou que o desenvolvimento da atividade estava centrado na figura da professora e não na criatividade das crianças, que nem recortaram a figura; mesmo que não recortassem corretamente e que elaborassem a figura conforme suas vivências sociais e de forma rudimentar, a atividade teria obtido melhores resultados em termos de aprendizagem.

Deve-se sempre acreditar no potencial das crianças e dar-lhes oportunidades para que mostrem o que já são capazes de realizar, com ou sem ajuda de outrem, e o que ainda não conseguem fazer, para que, desse modo, o professor possa planejar as atividades futuras de forma a atender as reais necessidades da turma. Bezerra, ao discorrer, no prefácio da obra de Vygotsky, *A construção do pensamento e da linguagem*, sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, mostra que o autor o compreende da seguinte maneira:

Trata-se de um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com o auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor. Na ótica de Vigotski, esse “fazer em colaboração” não anula mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir o seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, sendo, ainda, um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Resumindo, é um estágio em que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer. É isto que Vigotski define como *zona de desenvolvimento imediato*, que no Brasil apareceu como zona de desenvolvimento proximal (BEZERRA, 2000, p. X-XI, grifo do autor).

Durante todo o período de observação, observou-se, na sala dos professores, um quadro com o cronograma das atividades que todas as séries deveriam seguir. Este modo de organizar as atividades da instituição é positivo, entretanto, é necessário que as mesmas estejam em consonância com os objetivos pedagógicos que estão sendo desenvolvidos, ou seja, as atividades extras não devem servir apenas para distrair as crianças por um determinado período de tempo, mas devem ser empregadas com o objetivo de contribuir para o avanço cognitivo do aluno.

Infelizmente, constatou-se que, na maioria das vezes, as professoras interrompiam a atividade que estava em andamento e encaminhavam a turma para o local pré-determinado pelo cronograma, somente para cumprir as determinações e, ao chegarem lá, não havia nenhum objetivo pedagógico previamente planejado. Por exemplo, a ida ao parque sempre

ocorria do mesmo modo: as crianças ficavam brincando nos diversos brinquedos disponíveis e as professoras ficavam apenas observando, de longe, o que a turma estava fazendo; não balançavam nenhuma criança, não propunham nenhuma brincadeira, exceto em algumas situações, como aquela em que a professora levou giz para, junto com algumas crianças, fazer desenhos no chão.

Um outro exemplo que se pode citar é o modo como se usa a sala multiuso, que foi utilizada para passar um filme ou um desenho, porém, o tempo determinado foi insuficiente e o material, escolhido na hora, o que demonstra que não houve preparação da atividade que, se preparada previamente, daria bons frutos.

Três outras atividades constantes observadas foram: do almoço, do sono e da recepção dos alunos. Elas sempre aconteciam da mesma forma, evidenciando que não havia preocupação em fazê-las transcorrer de modo diferente, o que poderia contribuir, e muito, para se trabalhar conteúdos relativos à contagem, à higiene, à saúde, à linguagem verbal e não-verbal e aos hábitos sociais.

No almoço, o procedimento também foi sempre o mesmo: os alunos de cada sala vão ao banheiro lavar as mãos, dirigem-se ao refeitório e se sentam ao longo de uma mesa bem comprida; as professoras levam até a mesa os pratos e as colheres juntamente com a comida preparada pelas merendeiras; faz-se todo dia a mesma oração coletiva, juntamente com outras duas turmas, e, posteriormente, a professora começa a servir as crianças. Como há várias crianças em uma mesma sala, a professora demora para servir a todas e, por isso, as que ficam para o final, muitas vezes, conversam ou ficam brincando com os amigos do lado e isso irrita a professora. Entretanto é importante lembrar que até mesmo o momento da refeição deve proporcionar aprendizagem, como afirmam Piotto, Ferreira e Pantoni afirmam ao exporem a seguinte idéia:

A comida vai adquirindo significado social ao mesmo tempo que é uma explosão de formas, sabores, texturas e cores. A vontade da criança de pegar, olhar, sentir, cheirar, faz o contato com a comida virar uma festa. Festança para uns, bagunça para outros. Na nossa pressa, muitas vezes, achamos que essa explosão da comida não passa de uma grande confusão. Acabamos tão irritados com a sujeira que dificilmente a deixamos comer só, atividade que a criança gosta de fazer. Mas deixá-la comer sozinha, e de qualquer jeito, também não é a solução. A criança pode ir experimentando comer sozinha, contando, se necessário, com a ajuda de um adulto. É a oportunidade de treinar o domínio sobre os talheres e sobre os movimentos necessários para usá-los. Aos poucos, ela também vai aprendendo como se comportar para comer. A criança deixa de ser passiva e torna-se ativa no processo. A aquisição dessa independência é parte importante do desenvolvimento (Piotto, Ferreira e Pantoni, 2004, p. 413-414).



O cardápio é bastante variado e a professora faz com que todas as crianças provem, pelo menos um pouquinho, de cada alimento, mesmo que digam que não gostam. Tal procedimento é muito positivo; as crianças devem conhecer cada alimento, o seu sabor, cor e textura, o que é importante para este período de desenvolvimento físico e mental.

Apesar dessa atitude positiva, acredita-se que a professora poderia aproveitar o momento do almoço para: ensinar a usar corretamente o garfo e a faca; pedir a ajuda de alguns alunos para distribuir os pratos e os talheres, trabalhando, assim, noções de quantidade; proporcionar momentos para que os próprios alunos agradeçam pela comida desenvolvendo, ao mesmo tempo, a linguagem oral; e, ao final da refeição, pedir a cada criança que retire a sobra de seu prato, se houver, e a leve a um determinado lugar para que desenvolva noções de coordenação motora, higiene e colaboração. Essas são algumas ideias, porém, existem outras tantas que também permitem fazer da hora do almoço um momento de aprendizagem e de desafios.

Por sua vez, a hora do sono é sempre preparada da seguinte maneira: após o almoço as crianças sobem até a sala, pegam sua escova dental e a apresentam para a professora colocar creme e vão ao banheiro fazer a higiene pessoal; depois retornam à sala, retiram os calçados e se deitam (suados, com a roupa suja, com os pés sujos...) em colchões já espalhados na sala pela professora – não há um colchão<sup>23</sup> específico para cada criança – feito isso, a professora pede que todas fiquem em silêncio para descansar. Segundo as professoras, as crianças não são obrigadas a dormir, mas devem respeitar os demais colegas, ficando quietas e permanecendo deitadas.

Para mudar um pouco essa rotina, acredita-se que seria interessante a professora tratar esse momento com um olhar mais pedagógico, diversificando a forma de organizá-lo e de encaminhá-lo. Ela poderia, após realizada a higiene pessoal, colocar uma música bem calma para que as crianças se acomodem tranquilamente no colchão, ou contar uma história, pois a auxiliar, que chega para cuidar desse momento, fica constantemente chamando a atenção das mesmas, tentando “acalmá-las”. Se a professora lançasse mão dos expedientes acima mencionados as crianças ficariam calmas e todas descansariam.

Quanto à recepção dos alunos, é muito importante que a professora planeje esse momento e que esteja atenta a todos os acontecimentos. É costume que, ao chegarem, as crianças fiquem dentro da sala conversando. Alguns expedientes poderiam ser cogitados para

---

<sup>23</sup> Entende-se que cada criança deveria ter o seu próprio colchão, por ser mais higiênico, já que o lençol é trocado somente duas vezes por semana. Como ocorre, cada dia a criança se deita num colchão diferente, o que não é muito recomendável.

se tornar esse momento mais produtivo pedagogicamente, tais como: organizar brincadeiras coletivas em roda; deixar preparado um canto da sala com livros, revistas, jornais e gibis; separar um pedaço do quadro negro para que as crianças desenhem; colocar uma música ambiente e incentivá-las a ouvir ou até mesmo a dançar de acordo com o ritmo, entre outros. Assim, as crianças não permaneceriam ociosas durante o tempo que esperam a chegada dos demais colegas; pelo contrário, estariam tendo contato com várias situações que propiciam o desenvolvimento de diversas habilidades relacionadas à oralidade, à leitura e escrita, à expressividade corporal, à percepção, ao desenho, à sociabilidade etc.

Levando-se em consideração as três situações acima comentadas, entende-se que a rotina proposta pela instituição deve estar vinculada a todos os objetivos pedagógicos e deve ser constantemente avaliada e reestruturada, se necessário. Neste sentido, Serrão afirma que:

[...] a rotina propicia às crianças e aos adultos envolvidos localizarem-se no tempo, no espaço e nas atividades desenvolvidas na escola. [...] a rotina oferece referência, segurança e organização sem se contrapor ao pulsar, ao movimento e ao prazer. Deve ser coerente com os princípios que fundamentam nossa proposta de trabalho, possibilitar e/ou facilitar a realização de nossos projetos, sendo questionada e avaliada constantemente, para assegurar sua problematização e reestruturação, se necessário (SERRÃO, 2003, p. 28).

Outra atividade rotineira é desenvolvida na instituição, ou seja, toda quarta-feira, todas as salas, do maternal ao pré III, descem ao pátio para cantar o hino nacional e, na sequência, assistem a uma apresentação feita por alunos de alguma sala, que preparam e ensaiam uma música ou uma encenação ou algo parecido ou até mesmo para cantam algumas músicas já conhecidas por todos. Como é uma prática habitual, as crianças demonstraram uma atitude de respeito e de acolhimento tanto pelo momento cívico como pelos colegas, o que é muito válido por criar situações permanentes, porém diversificadas, de convívio social com crianças de diferentes faixas etárias, além de proporcionar o sentimento de inclusão em um grupo maior do que aquele ao qual se está acostumado, que é o da própria sala de aula.

Acredita-se que tais recursos são tão relevantes quanto as atividades que poderiam ser desenvolvidas a partir dessas práticas rotineiras, como, por exemplo: dialogar com as crianças sobre o significado da letra do Hino Nacional; trabalhar alguns trechos; propor a ilustração de algumas passagens ou até mesmo possibilitar a encenação de partes escolhidas pela turma; propor uma conversa a respeito do que visualizaram nas apresentações ou solicitar um desenho ou um texto, permitindo, posteriormente, a socialização das diferentes percepções. Em relação às músicas, poderia pedir que fizessem uma análise da letra ou que tentassem criar outros gestos para, depois, ensiná-los às demais salas. Enfim, as possibilidades são inúmeras,

basta que se dê oportunidade às crianças, não as levando apenas para cumprir uma formalidade.

Quanto à junção das salas para cantar e dançar músicas já conhecidas por todos, entende-se que esta é uma atitude muito positiva, pois atinge vários objetivos. Ávila e Silva (2003, p. 79) discutem a importância de se trabalhar a educação musical na Educação Infantil pelo fato de que “a música é uma arte muito abrangente, que oferece múltiplas possibilidades formativas” e propicia o desenvolvimento auditivo, a criatividade, o raciocínio lógico-matemático e o aprendizado de vocabulários.

Contudo, para que tais objetivos sejam alcançados, é fundamental que se planeje para que não haja improvisações, como se observou. Uma outra questão diz respeito ao não- aproveitamento dessa atividade, perdendo-se, assim, a chance de ensinar as crianças a desenvolver coreografias a partir das músicas. Isso propiciaria, além dos objetivos elencados acima, o desenvolvimento da percepção corporal e espacial, a compreensão do significado da letra da música e uma melhor desenvoltura.

A professora, ao trabalhar a adivinha com a sala, poderia ter desenvolvido um trabalho mais profícuo com o texto da mesma. Foi a professora quem leu e as crianças só tiveram o trabalho de pintar a margem do papel e de organizar as letras da palavra que era a resposta da adivinha; não foi cedido um tempo para que as crianças, juntamente com a professora, pudessem entrar em contato com o material escrito e explorá-lo, conforme poderiam. A professora poderia ter pedido, por exemplo, que circulassem palavras da adivinha iniciadas com as letras da palavra *nome*, que era a resposta encontrada, ou então, que procurassem as duas palavras que se iniciam com a mesma letra da palavra nome. Agindo dessa maneira, teria proporcionado um maior contato com a escrita formal e mostrado a função social da escrita, enriquecendo, e muito, a atividade. Tudo isso seria resultado do planejamento do trabalho docente, conforme ressalta Nicolau:

O professor tem um papel fundamental nesse processo de estimulação das linguagens porque, apesar de a criança ser essencialmente ativa e curiosa, as situações de aprendizagem, cuidadosamente planejadas, contribuem enormemente para que ela explore seu ambiente e “cresça” em termos das representações simbólicas, na solução de problemas e no processo de construção da leitura e da escrita (NICOLAU, 2003, p. 208 – 209).

Entende-se que reconhecer as letras e os números não é uma tarefa simples para quem está entrando em contato com a escrita formal, ou seja, estudar e entender o som das letras e dos números, nessa fase inicial do processo de alfabetização, não é algo que se dá num “estalo”, como muitos antigamente acreditavam, mas é algo que se processa paulatinamente, a

medida que as situações de contato com a escrita formal são propiciadas e planejadas cuidadosamente.

Dessa forma, a situação presenciada, em que a professora pedia que uma criança proferisse o nome da letra do alfabeto e do número que ela apontava, parece indicar que não foi atingido nenhum objetivo pedagógico, pelo contrário, serviu apenas para constranger aquelas crianças que ainda não estabeleceram a relação entre fonema e grafema ou que ainda não conhecem a forma ou o nome do número em questão ou mesmo sua relação com a quantidade que representa. No momento, as crianças que acertaram receberam aplausos de todos e as que erraram ouviram da professora a recomendação de que deveriam estudar mais em casa as letras e os números.

Ao invés disso, a professora poderia ter incentivado as que erraram para que não se sentissem excluídas do processo escolar, propondo-se a planejar outras atividades de modo a ajudá-las a ter outros contatos com a escrita formal, organizando as crianças em dupla para a realização das atividades propostas. Entende-se que as atividades devem propiciar uma maior aproximação com o texto escrito, de modo a possibilitar uma maior familiaridade com o código linguístico. A respeito disso, Nicolau comenta que:

Essa aproximação às funções e aos significados da escrita é mais marcada quanto mais as crianças são estimuladas a ouvir histórias contadas e lidas, folhear e ler imagens de livros de histórias com e sem textos, inventar histórias, dramatizando-as, recontando-as, respondendo a questões e/ou se expressando nas linguagens que preferirem; a descobrir o significado de cartazes afixados nos estabelecimentos comerciais e nas ruas; a comentar acerca dos programas de televisão assistidos; a relatar ocorrências observadas na pré-escola e fora de seu âmbito, representando-as por meio de suas múltiplas formas expressivas, inclusive valorizando as muitas oportunidades que o jogo teatral oferece; avaliar situações decorrentes de seus jogos e brincadeiras, enfim, a conversar e a representar sobre tudo, inclusive sobre seus familiares, suas vidas e expectativas. E, nesse processo, as crianças e o professor são falantes e ouvintes capazes de criar inúmeras formas de representação para suas experiências (NICOLAU, 2003, p. 213).

Todas as propostas acima mencionadas são possíveis de realização, desde que haja planejamento e um ambiente alfabetizador que oriente as crianças a se familiarizarem com o texto escrito, presente em toda parte, e a perceberem a função social da escrita. De acordo com Weisz (2005, p. 12), ambiente alfabetizador significa “ambiente que propicia inúmeras interações com a língua escrita, interações mediadas por pessoas capazes de ler e escrever”. Nesse sentido, o professor é uma figura importantíssima, que exerce o papel de leitor e de escriba quando a criança ainda não compreende os mecanismos formais da linguagem escrita.

No intuito de que essa compreensão ocorra, é imprescindível que, concomitante a esse trabalho, seja desenvolvida também a oralidade, pois assim haverá uma interdependência entre a oralidade, a leitura e a escrita. Levando-se em consideração essa ideia, acredita-se que a professora desperdiçou a oportunidade de verificar o nível de interpretação oral dos alunos, após a narração da história *O caso dos ovos*, visto que fez somente a leitura e não procurou saber se as crianças compreenderam a história, isto é, os fatos que aconteceram, não propiciando, assim, o desenvolvimento da oralidade. Seria interessante que a professora permitisse, por exemplo, um momento para discussão em duplas, para avaliar o que entenderam da história, ou pedisse que algumas crianças referissem fatos semelhantes aos da história ou tentasse resgatar com a sala, todos os fatos da história, na sequência.

A exploração do desenho dirigido parece ser uma prática constante desde o pré II, sendo uma maneira de orientar a produção. A professora desenha e os alunos procuram imitá-la, reproduzindo o que ela faz, pois até mesmo a disposição e o tamanho dos desenhos são determinados pela professora. Percebeu-se que as crianças, pela intervenção da professora, inserem mais detalhes nos desenhos, entretanto, por outro lado, todos os desenhos ficam uniformes, o que se configura como subalternidade, inibição de criatividade. Assim, é necessário que se diversifique as propostas para se criar situações variadas, objetivando o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Nesse sentido, pensa-se que as crianças necessitam realizar mais desenhos livres, até mesmo para que a professora perceba se elas estão se desenvolvendo de acordo com as teorias já apresentadas por estudiosos do desenho infantil. A prática constante do desenho dirigido deixa transparecer a ideia de que os alunos não são capazes de realizar um bom desenho se não forem bem dirigidos, o que não é verdade, porque estudos<sup>24</sup> mostram que a criança desenha aquilo que ela sabe e não o que vê. Conforme Seber:

Para reproduzirem graficamente traços que guardem semelhança com seus referentes, assim como o fazem com os materiais nos jogos de faz-de-conta, as crianças precisam ter desenvolvido muito mais o pensamento. Sem esse avanço, nem mesmo a presença de um modelo bem à frente, ou a disposição de reproduzi-lo, podem fazer com que o desenho se assemelhe ao referente (SEBER, 1995, p. 75).

É importante que se distinga duas ações: orientar o desenho e fazê-lo pela criança. A primeira atitude deve ocorrer na prática pedagógica da educação infantil, pois, pela orientação, interage-se com a criança, incentivando-a a refletir sobre suas produções, o que

---

<sup>24</sup> Sobre esse assunto, ver estudos do pesquisador francês Georges-Henri Luquet (1876-1965) e do pesquisador austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960).

contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, para a evolução do ato de desenhar. Mas, ao se fazer o desenho pela criança, perde-se a oportunidade de verificar o seu nível de representação interna e o nível de evolução em que se encontra, para poder ajudá-la a alcançar patamares maiores. Para Seber:

Aprender a questionar os desenhos infantis é essencial para o acompanhamento dos progressos e também para aprendermos a deixar de lado os nossos habituais critérios de valor. Em termos dos processos de aprendizagem que estamos comentando, não existe feio ou bonito, certo ou errado. Existe, isso sim, sucessivas etapas e todas igualmente importantes para a evolução desse processo. Para que cada etapa evolutiva seja devidamente apreciada e acompanhada, precisamos conhecer suas características, a fim de ajudar a criança a superá-la e atingir a próxima (SEBER, 1995, p. 93).

Infelizmente, a disciplina de Educação Física não faz parte do currículo dessa instituição e de uma parcela significativa de instituições de Educação Infantil do país. Desse modo, não há aulas de Educação Física, ficando, portanto, a cargo de cada professora da instituição a realização de atividades que trabalhem a parte física. No entendimento de Rabinovich:

Para a criança se desenvolver de maneira plena, precisa ter espaço para se expressar livremente. As aulas de Educação Física na Educação Infantil poderão ser, também, um meio para que ocorra este desenvolvimento, pois proporciona à criança a capacidade de exercitar seu pensamento, sua memória e de refletir sobre sua prática. Estas aulas devem estar vinculadas às áreas de conhecimento trabalhadas em sala, ou seja, a criança poderá realizar uma brincadeira no pátio e, depois, representá-la no papel por meio de desenho, pintura, colagem, recorte ou outras técnicas. Na realização desta atividade, o aluno recorre à transição do real (aulas práticas) para o simbólico (representação) (RABINOVICH, 2007, p. 29).

Concorda-se com a visão dessa autora, pois acredita-se ser de extrema importância a articulação da Educação Física com o conteúdo desenvolvido em sala, a fim de melhor se trabalhar o desenvolvimento integral da criança, posto que, assim, busca-se desenvolver concomitantemente, a parte motora, a cognitiva e a afetiva, tão indispensáveis à formação completa da criança.

A professora da sala também tem esse mesmo entendimento, pois acredita que é imprescindível trabalhar a parte física da criança porque esta auxilia bastante no avanço da parte cognitiva. Sobre a necessidade elencada por Wallon de se buscar desenvolver a criança de modo integral, Galvão tece o seguinte comentário:

Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários *campos funcionais* nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Vendo o desenvolvimento do

homem, ser “geneticamente social”, como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. Podemos definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa (GALVÃO, 1995, p. 32, grifo da autora).

É importante ressaltar que todos os comentários realizados não têm o propósito de esgotar as discussões sobre os temas explanados, mas objetivam mostrar que se pode desenvolver, de diversas maneiras, as atividades rotineiramente executadas, para, assim, contribuir para o crescimento cognitivo, físico e social dos alunos.

No próximo capítulo, serão analisadas as entrevistas realizadas, que aconteceram em duas fases subsequentes. Na primeira, cada professora respondeu a um questionário por escrito e, logo em seguida, houve uma conversa informal sobre as respostas dadas. Posteriormente, apresenta-se a devolução das entrevistas seguidas de um comentário.

## **Parte 4 – Analisando a prática pedagógica por meio de entrevistas e devoluções**



Posteriormente ao trabalho de observação em sala de aula e de análise da prática pedagógica dos professores, foram efetivados dois procedimentos, que permitiram um contato mais direto e pessoal com a equipe pedagógica, tendo como finalidade conhecer um pouco mais sobre as compreensões, percepções, vivências e experiências da mesma. O primeiro procedimento foi uma entrevista, composta de dois momentos, com quatro professoras. Como ação inicial, entregou-se um questionário (apêndice A) para cada professora ou atendente responder por escrito; feito isso, retomou-se questão por questão em forma de conversa informal, por se acreditar que, nesse segundo momento, as entrevistadas poderiam dialogar de modo mais aberto, dando, assim, indícios mais significativos de suas compreensões a respeito daquilo sobre o que foram questionadas (apêndice B). Por sua vez, o segundo procedimento foi realizado no ano posterior a todas essas ações elencadas, já que, a partir das informações recolhidas, elaborou-se uma devolução (apêndice C), em forma de reflexão, por meio da qual se pôde dar vez e voz às quatro professoras, à supervisora e à diretora, pois, nessa ação, foi apresentada uma compreensão a respeito das questões observadas, sempre se indagando o posicionamento dessas pessoas em relação ao observado e analisado.

Optou-se, primeiramente, pela entrevista, por entender que esta possibilita uma interação social privilegiada, no sentido de promover a ampliação do diálogo e de permitir que se ouça os profissionais envolvidos no ambiente educativo. Sendo assim, o foco eram as práticas discursivas, entendidas como práticas significativas, pelas quais são produzidos e reproduzidos os entendimentos que marcam o percurso formativo dos indivíduos, que, no caso específico deste trabalho, marcam a formação profissional dessa população entrevistada. Realizou-se, também, um processo de devolução das análises efetivadas a partir das observações, por acreditar que seria essencial discutir com o grupo entrevistado a fim de colaborar com a reflexão da ação docente e, possivelmente, propiciar conscientização e melhora dessa ação, visto que, nesse processo, propôs-se uma intervenção que, por vezes, chegou a indicar algumas estratégias possíveis de serem executadas na efetivação das propostas pedagógicas presenciadas. Além disso, tem-se observado que várias pesquisas que utilizam o campo da instituição educacional como local de investigação apontam falhas diversas, mas não propõem a realização de um processo de devolução e, dessa forma, não possibilitam o retorno do que foi presenciado e analisado, nem mesma uma autoanálise pelo professor, para uma possível mudança de sua prática. Nesse sentido, corrobora-se Elliot quando afirma:

[...] a tarefa do pesquisador acadêmico seria a de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformadora da prática curricular e que, no

processo, favorecesse uma forma particular de desenvolvimento do professor, sobretudo o desenvolvimento de capacidades para transformar reflexivamente e discursivamente sua própria prática (ELLIOT, 1998, p. 142).

Considerando-se a perspectiva acima elencada, neste capítulo, serão analisados o processo de entrevista e a devolução, de modo a se verificar se a prática pedagógica observada embasa-se nas teorias implícitas na legislação atual, voltada para a Educação Infantil. Vale a pena ressaltar que, nessa análise, é necessário que seja delineado o modo como as configurações histórico-culturais, de que se tem revestido a ação docente, foram sendo apreendidas por cada pessoa entrevistada, na concretude e materialidade de sua história pessoal e nas relações vividas (FONTANA, 2006).

Nesse sentido, nas falas de cada uma das pessoas envolvidas nesta pesquisa ficaram evidenciados não somente os aspectos relativos ao seu trabalho, mas, também as condições concretas que o orientam e o demarcam. Desse modo, buscou-se construir a investigação de modo a evidenciar o entrelaçamento de diferentes fatores, suas inter-relações, evitando-se, desse modo, explicações restritas, ou seja, que abordam os aspectos separadamente (LAHIRE, 1997).

Seguindo essa mesma compreensão, ao discutir sobre uma práxis de participação que evidencia a necessidade de se escutar as vozes dos pedagogos dos dois últimos séculos para se desenvolver uma pedagogia transformativa no lugar da transmissiva, atenta-se para o que Oliveira-Formosinho coloca:

Uma pedagogia centrada na práxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes. Por essa razão, é um modo de fazer pedagogia mais complexo do que o modo transmissivo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 15).

Ao discutir sobre esse modo de fazer pedagogia, a autora defende que há uma relação muito estreita entre os processos de aprendizagem e os contextos em que ocorrem, apontando, desse modo, a relação entre os atores do processo educativo e os seus contextos.

Com base nessas compreensões, serão apresentadas, a seguir, a análise das entrevistas e a das devoluções.

#### 4.1 Análise das entrevistas

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um questionário (apêndice A) com perguntas sobre as seguintes questões: concepção de Educação Infantil e de criança que frequenta esse nível; possíveis teorias e/ou documentos oficiais que subsidiam a prática e o projeto político pedagógico; utilização ou não dos documentos no momento do planejamento; aspectos do planejamento; relação entre família e escola; e expectativa de cada professora em relação aos seus alunos no final do ano.

No que se refere à concepção de Educação Infantil obteve-se respostas como: período preparatório, momento de inserção de valores, fase em que a criança possui muita facilidade para conhecer, arte fundamental na vida da criança, fase em que a criança está em pleno desenvolvimento e interessada em aprender, momento de trabalhar a coordenação motora e de preparar para a alfabetização. Ao se analisar essas concepções, percebe-se que todas as professoras consideram importante o trabalho da Educação Infantil, pois entendem que a partir desse trabalho a criança se desenvolve e aprende. No entanto, nota-se que elas alimentam a ideia de que a Educação Infantil é uma fase preparatória, como se tudo o que realizam fosse algo importante apenas para o porvir.

Dando continuidade a essa compreensão, ao serem indagadas a respeito de como percebem a criança que frequenta o espaço da Educação Infantil, as professoras demonstraram concebê-la como criança ativa e crítica, que, ao participar do ambiente escolar, nesse nível, aprende a conviver socialmente e apresenta um melhor desenvolvimento. Sendo assim, percebem a criança como alguém atuante, que tem possibilidade de um melhor desenvolvimento ao frequentar esse espaço, e enfatizam novamente, a importância que atribuem a esse nível educacional.

Quando questionadas sobre a teoria que seguem na prática, uma afirmou que segue as várias teorias aprendidas na formação inicial, outra disse que segue o construtivismo e as demais não souberam dizer que teoria seguem e referem que partem do conhecimento prévio da criança para trabalhar os conteúdos. Diante disso, percebe-se que elas não têm clareza a respeito da teoria que subsidia a ação docente, pois, mesmo aquela que disse empregar o construtivismo, parece não ter a compreensão de como é uma prática respaldada nessa teoria, uma vez que, ao desenvolver as atividades propostas, centraliza a prática em sua pessoa e não nas crianças. Na verdade, o que se verificou foi que as professoras usam aquilo que acreditam ser útil e/ou aquilo que foi positivo e comprovado pela experiência.

Perguntou-se, também, se sabiam qual é a teoria que subsidia a proposta da instituição. Metade delas indicou o sociointeracionismo e a outra metade, o socioconstrutivismo. De acordo com o PPP da instituição, a teoria que norteia a prática pedagógica é a histórico-crítica<sup>25</sup> que está fundamentada “nos pressupostos de uma pedagogia crítica, que busca a percepção coletiva das contradições e das determinações sociais, necessárias à efetivação de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e criadora” (PPP JAIRO DE AZEVEDO, 2003, p. 57). Assim, observou-se que nenhuma das entrevistadas soube citar corretamente a teoria que subsidia a proposta da instituição em que trabalham, demonstrando desconhecimento do material em questão.

Na percepção de Gasparin (2003, p. 151) “[...] é viável a junção da pedagogia histórico-crítica com a Teoria Histórico-cultural na realidade da sala de aula”, pois “essa teoria responde aos três grandes passos do método dialético de construção do conhecimento: prática-teoria-prática”. Nesse sentido, as professoras que disseram ser o sociointeracionismo a teoria que embasa a proposta do CMEI tinham maior clareza quanto aos fundamentos que mais se aproximam da pedagogia histórico-crítica.

Posteriormente a essas questões, indagou-se se conheciam quais são os documentos oficiais que subsidiam a proposta do PPP do CMEI. Nenhuma das entrevistadas teve absoluta certeza. Uma afirmou que não se lembrava e três demonstraram-se incertas em suas suposições; uma delas indicou somente os RCNEI, outra enumerou os RCNEI e a LDB, e outra respondeu que são os documentos do Ministério da Educação e do Desporto – MEC, sem nomeá-los, e os da Secretaria do Estado do Paraná e do município.

No próprio PPP do CMEI pesquisado consta que “continuam sendo referências para a efetivação do currículo, o Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (PPP JAIRO DE AZEVEDO, 2003, p. 57). Dessa forma, pode-se considerar que o PPP da instituição parece não ser tão bem conhecido por essas professoras, pois o que marcou suas respostas foi a dúvida.

Ainda sobre os documentos oficiais, perguntou-se se as professoras os levam em consideração e/ou os utilizam no momento de planejar as atividades. As respostas foram diversas. Apenas uma respondeu positivamente, dizendo que, como o PPP é empregado no

---

<sup>25</sup> A pedagogia histórico-crítica surge, no Brasil, no final do século XX, fundamentada no materialismo histórico, pretendendo mostrar uma metodologia dialética que prima por uma efetivação socioindividualizada do conhecimento.

momento de se planejar as atividades, os documentos oficiais, pelo fato de subsidiarem o projeto, por conseqüência, também são empregados. As outras entrevistadas disseram que não; uma disse que o elemento norteador é o planejamento do bimestre ou semestre e as outras duas relataram que o planejamento é elaborado a partir das problematizações construídas por todas as supervisoras do município, juntamente com a Secretaria de Educação. Este quadro mostra que os documentos oficiais, na realidade observada, não são suportes conscientes para o planejamento pedagógico, o que evidencia, mais uma vez, que a prática exercida é muito mais para atender as necessidades diárias e imediatas do que algo respaldado em documentos legais ou, até mesmo, em pesquisas ligadas à área.

No que diz respeito ao planejamento, indagou-se quais aspectos são considerados no momento de realizá-lo e como este se desenvolve. De modo geral, a resposta foi que o planejamento considera a criança, seu interesse e capacidade e os objetivos a serem alcançados, sendo desenvolvido a partir de uma questão problematizadora elaborada por todas as supervisoras da rede municipal; posteriormente, cada professora planeja com sua supervisora as atividades do semestre, num dia específico, no período de aula. Para a atendente, o planejamento se faz levando-se em conta o que foi elaborado pela professora juntamente com a supervisora e busca propor atividades mais lúdicas acerca do tema em questão. Nesse processo, é interessante registrar que o planejamento diário é uma atividade solitária do professor, feita normalmente em casa, longe dos pares que compartilham o dia-a-dia da instituição e sem o embasamento em reflexões que poderiam nortear e melhorar a sua elaboração. Assim, percebe-se que o planejamento, apesar de vir bem direcionado pela Secretaria de Educação, em última instância, acaba sendo um trabalho individual, que depende de cada professor e expressa suas percepções e entendimentos. Isso demonstra que o trabalho pedagógico é muito mais individual do que coletivo e vazio de reflexões plurais que seriam de grande valia para a melhoria da prática pedagógica.

Perguntou-se, também, como é a relação entre família e escola na instituição. Todas as professoras sinalizaram a importância dessa relação e relataram que ela ocorre em reuniões individuais agendadas, quando há problemas com o aluno, e em reuniões trimestrais nas quais se discute com a família a avaliação do trimestre. A partir dessas respostas, verificou-se que, apesar das entrevistadas indicarem a relevância dessa relação, na prática, o que se efetiva é a convocação da família para assuntos problemáticos e/ou para a apresentação dos resultados alcançados durante o bimestre. Essa prática evidencia o entendimento de que a família não é, absolutamente, parceira da ação desenvolvida pela instituição; ela não participa ativamente do

processo educativo e só é convocada pela instituição na tentativa de solucionar os problemas e nunca para ser informada dos progressos obtidos pelo filho.

Por fim, indagou-se sobre a expectativa de cada professora em relação aos seus alunos. A professora do pré I respondeu que espera que eles aprendam a conviver socialmente, identifiquem o nome, reconheçam algumas letras e desenhem com formas; a do pré II, que estejam preparados para novos desafios e sejam crianças participativas, críticas e ativas; a do pré III, que desenvolvam a coordenação motora, expressem suas ideias, se interessem pela leitura e estejam preparadas para a alfabetização; a atendente do pré III, que estejam aptas para entrar no Ensino Fundamental. Considerando-se as respostas acima, percebeu-se que a ideia de que a Educação Infantil é um período preparatório para o Ensino Fundamental justifica a persistente preocupação das professoras de desenvolverem um bom trabalho, para que o aluno possa ter melhores condições de ingresso no nível posterior de ensino.

Todas as respostas obtidas por meio da entrevista sugerem que a prática pedagógica das docentes entrevistadas apóia-se em questões pragmáticas e objetiva atender as situações mais imediatas do dia-a-dia da instituição escolar, carecendo, assim, de uma atividade mais planejada, mais sistematizada, como se acredita que deve ser a ação realizada pela Educação Infantil.

## **4.2 Análise das devoluções**

Como já anunciado, depois de realizadas as observações, estas foram analisadas e, na sequência, elaborou-se uma devolução de tudo o que foi observado e avaliado, a partir das práticas presenciadas. Realizou-se esse último processo porque, normalmente, os pesquisadores investigam um determinado campo, tiram suas conclusões sobre o que observaram, mas não oferecem oportunidade para que os atores do campo possam partilhar de suas conclusões e nem mesmo lhes dão vez para discutir sobre aquilo que foi analisado pelo pesquisador. Ao realizar esse processo, entende-se que se está oportunizando reflexões ao profissional que, ao se conscientizar em relação à sua ação pedagógica, pode tornar a sua prática mais eficaz.

Na efetivação desse processo, percebeu-se, nas professoras, sentimentos e reações diversas, como indignação diante de certas questões expostas, choro e alegria diante dos elogios, surpresa em relação a algumas questões que para elas passaram despercebidas, concordância em outras questões, porém, o mais gratificante foi a confirmação da importância atribuída por elas a esse processo.

Vale a pena ressaltar que, no momento da devolução do que foi analisado, apenas uma profissional, a atendente do pré III, permanecia na mesma instituição pesquisada, pois duas das quatro professoras assumiram vagas em uma instituição municipal do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, uma permaneceu na Educação Infantil, mas em uma outra instituição, a supervisora assumiu a coordenação pedagógica também de uma instituição municipal do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e a diretora passou a exercer o cargo de conselheira tutelar do município. Nesse sentido, percebeu-se a dificuldade de se continuar o projeto, pois, a cada renovação do quadro de profissionais, torna-se necessária uma readequação de todo o encaminhamento.

É importante assinalar que essa realocação das profissionais citadas não foi um caso isolado da instituição pesquisada, mas do município como um todo, por dois motivos: primeiro, porque o berçário e o maternal, a partir de 2008, não teriam mais a atuação de professores e sim de atendentes, visando a diminuição de custos, pois estas receberiam menos por uma carga horária maior, estando prevista a possibilidade do município retirar todas as professoras da atuação da Educação Infantil; segundo, porque várias instituições estaduais se municipalizaram e, como o concurso dos professores era para atender do pré à quarta série, muitos decidiram atuar no Ensino Fundamental, com medo de que depois sobrassem apenas instituições mais distantes de suas residências ou instituições onde não gostariam de trabalhar por motivos pessoais. Das professoras alocadas, excluiu-se a diretora, que saiu por outras razões, já que foi opção pessoal deixar o CMEI para atuar no Conselho Tutelar.

Enfim, para apresentar o resultado de tudo isso o que foi levantado e até mesmo para proporcionar um quadro mais completo para que se pudesse analisar as considerações expostas por cada uma das professoras, decidiu-se discutir as análises referentes à devolução de forma individualizada, por entender que cada profissional possui sua singularidade.

#### 4.2.1 Alguns apontamentos sobre a devolução para a professora Ana

A professora Ana, durante todo o processo de observação e devolução da pesquisa, foi muito acolhedora e acessível, demonstrando ser uma profissional bem comprometida, alegre, paciente, emotiva e amorosa com seus alunos e bastante realizada como professora. Em todas as atividades que desenvolvia com a sua turma sempre estava disposta e muito sorridente; empolgando todo o grupo. Enfim, para nós foi muito agradável compartilhar de sua prática!

É uma profissional que considera importante participar das brincadeiras dos alunos, organiza o espaço para proporcionar um ambiente mais adequado e, dependendo das atividades que desenvolve, utiliza estratégias como o faz-de-conta para ter a atenção dos alunos; sempre que possível, solicita a participação da turma na arrumação dos brinquedos e materiais utilizados; costuma expor as produções dos alunos, oferece bastante atividade de montagem e tem a preocupação de proporcionar atividades novas para os alunos experienciarem.

Ao ser indagada sobre o motivo que a leva a participar das brincadeiras da turma, a professora referiu: “Porque eu acho importante né, Heloisa. A gente está ali pra ensinar, pra acompanhar. Então eu acho que aquele momento é deles mesmo né! Então a gente tem que estar junto, estar fazendo, estar acompanhando. Eu acho que é por isso” (set., 2008).

Ao discorrer a respeito da organização do ambiente afirmou:

Eu concordo, porque eu acho que você mesmo percebia, quando eles estavam fazendo as atividades eu deixava as mesinhas ali espalhadas na sala. Aí, na hora de brincar, eu tinha a necessidade de colocá-las no canto, porque eles precisavam de espaço, né. Então eu organizava, primeiro porque eu odeio bagunça, sou meio neurótica, né. Assim, bagunça de coisas que estão atrapalhando. Então as mesinhas, como a gente não ia usar naquele horário, eu acho que elas tinham mesmo que ir pro canto pra deixar um espaço mais amplo para eles poderem brincar (set., 2008).

Sobre a estratégia de empregar o faz-de-conta, a professora explicou que tem esse costume porque acredita que é um modo mais eficaz de se obter a atenção das crianças. Segundo ela: “Você consegue assim, é brincando que você consegue. Você fica brava: Ah, vamos lá! Então a gente tem que ir brincando. [...] E dessa forma eles se organizam rapidinho” (set., 2008).

Quanto à prática de convocar a turma para, juntos, arrumarem os materiais utilizados, a professora comentou que é devido ao fato de esta ser uma maneira de construir a noção de coletividade, de responsabilidade e de respeito ao serviço do outro. Assim afirma:



Eu acho que tudo é costume, aqui também. [...] Só que eu acho que é uma construção que você faz a todo ano, todo dia. [...] Eles mesmos já sabem que pra sair tem que organizar, pra trocar de brincadeira tem que guardar aquele brinquedo, que não pode largar jogado pra pegar, tem que estar organizando os brinquedos, precisa ter aquela organização pra poder continuar, pra poder fazer outra coisa (set., 2008).

O fato de expor a produção dos alunos mostra a preocupação da professora de socializar as atividades realizadas. Entretanto, segundo ela, o que expunha era pouco, posto que, na instituição em que se encontrava no momento da devolução, estava desenvolvendo um trabalho mais produtivo e diferente. Sobre isso ela assim expõe:

Eu acho assim que a gente poderia até ter exposto mais, feito coisas mais elaboradas com eles. Mas, assim, eu acho que hoje mudando... todas as pessoas que mudam de instituição, eu acho que a gente toma um fôlego novo, né. Esse ano eu estou produzindo bem mais, fazendo mais coisas com meus alunos, coisas diferentes, porque acho que você muda então você, assim, dá uma mexida, você se desestabiliza e toma um fôlego novo. [...] É, porque a gente não se percebe, que vai se acomodando, que muita coisa você deixa de fazer. [...] Sempre que eu tive oportunidade de mudar pra uma mais pertinho, eu mudava. E acho que isso é bom, porque você conhece pessoas novas, com ideias novas, aí você vai ver que isso pode fazer e pergunta: Por que parei de fazer? (set., 2008)

Pelo que se pôde perceber nessa colocação da professora, a mudança de instituição possibilitou uma revisão da prática pedagógica, sendo, portanto, positiva, visto que, para ela, o tempo desgasta e leva à acomodação.

Em relação à prática de oferecer constantemente atividade livre com peças de encaixe, a professora justificou-a dizendo que desenvolve essa atividade porque as crianças gostam muito e também porque contribui para o desenvolvimento da criatividade. Isso é o que se constata na sua fala:

Primeiro, por que eles amam, eu acho né, Heloisa. Eles adoram e por causa disso aí que você acabou de dizer mesmo: eles desenvolvem muito a criatividade, eles inventam um monte de coisas e tinha hora que eu propunha conseguir alguma coisa, não sei se você reparou; eu tenho uma porção de fotos que eu tirei no meu celular das coisinhas que eles montam, porque sai cada coisa linda que eu acho que nem a gente sabe montar aquilo, e eles montam, eles conseguem. E os materiais que tinham lá eram muito bons, era o Lego mesmo, de verdade. Era um material muito rico, bem colorido, que tem bastante possibilidade de montagem. Então eles amavam (set., 2008).

Ao fazer considerações sobre a preocupação de proporcionar atividades novas para os alunos experiencarem, a professora discorreu sobre um passeio em um parquinho próximo à instituição:

Eu acho assim, Heloisa, que a gente tem que trocar de espaço pra eles presenciarem atividades novas, como você falou, conflitos; atravessar a rua, o que a gente vai ter que fazer? Tem que andar, não pode correr, não pode sair de perto, não pode passar a mão no portão que pode ter cachorro. Então a gente tem que oferecer para as crianças outras atividades diferentes quando dá certo. [...] ele tem que saber que tem que brincar um pouquinho, mas que o amigo está ali esperando para também brincar. E, desse modo, passam as horas! Eles correm. Então eu acho legal (set., 2008).

Foram também discutidas algumas questões sobre as quais buscou-se conhecer o posicionamento da professora, depois de apresentadas as colocações relativas às análises da observação.

A primeira dessas questões foi quanto ao uso do cronograma. Comentou-se que, apesar de ser uma maneira de organizar os espaços da Educação Infantil, em muitos momentos das observações, presenciou-se apenas o seu cumprimento formal, pois muitas turmas se dirigiam ao local determinado sem o menor planejamento. Sobre esse assunto ela declarou:

[...] lá como é um Centro muito grande tem que ter esse tipo de coisa, pra poder todo mundo usar os espaços e variar. Eu acho assim que a intenção da Eliana (diretora) quando ela montou esse cronograma foi assim no sentido de tirar alguns professores do espaço de sala, porque tem gente que fica só no espaço da sala de aula, e também oportunizar pra que todo mundo possa usar todos os espaços, porque senão tem gente que toma conta. É muito grande. Lá, assim, tem certas coisas que, às vezes, mesmo atrapalhando, a gente tem que fazer, porque senão não organiza, não oportuniza que todo mundo use o espaço. Acho que uma coisa positiva, porque, na verdade, a gente já sabia quais eram os nossos dias e onde a gente iria. Então, a gente já planejava de acordo, acho que não atrapalhava não. Tinha liberdade, se a gente quisesse ir, era o nosso horário de ir, mas se estivesse fazendo alguma coisa que achasse que não iria, a gente poderia não ir (set., 2008).

Um exemplo do não-planejamento foi a ida à sala multiuso. Ponderou-se que não se percebeu uma vinculação entre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala e os trechos de filmes ou desenhos animados. De acordo com a professora, essa relação não foi pensada, apesar de ela ter ciência de que deveria realizá-la, conforme se pode constatar na sua colocação:

É. Às vezes, quando a gente assistia... é porque, assim né. Primeiro, porque era um espaço que a gente tinha pra ir, mas, às vezes, não tinha mesmo alguma coisa relacionada, né, com o conteúdo. Segundo, que eles não assistem um desenho inteiro ainda, então, teria que organizar coisas mais rápidas né, desenhinhos mais curtos. E, às vezes, não tinha mesmo Heloisa, era mesmo um momento pra você ir... (pausa). Era uma coisa que deveria ter sido organizado melhor mesmo, mas não acontecia mesmo. [...] Eu deveria ter feito, vamos dizer assim (set., 2008).

Comentou-se também a situação de uma pintura livre, durante a qual os alunos puderam conversar com os colegas de mesa; antes de iniciar a atividade em si, porém, a professora não levantou nenhuma discussão que pudesse levar os alunos a pensar no que poderiam desenhar e de que modo. Além disso, ponderou-se que ela poderia ter disponibilizado um papel um pouco mais resistente do que o sulfite, de modo a permitir um melhor manuseio, e que, ao término da produção, poderia ter reservado um momento para que os alunos a expusessem, para que fosse comentada. Feito isso, perguntou-se o que ela pensava sobre a colocação e, para nossa surpresa, ela não tinha o costume de realizar o que foi sugerido. Nas suas próprias palavras:

Nunca tinha pensado assim, porque o momento de tinta guache, geralmente, quando eu dou tinta guache, eu deixo eles fazerem a vontade mesmo, pra eles desenharem o que eles querem. [...] Nunca parei para refletir. Acho que seria uma ótima sugestão né, conversar, ver o que a gente poderia estar desenhando (set., 2008).

Abordou-se, também, uma atividade na qual os alunos tinham que representar o CMEI, visto de frente, com retângulos já colados e quadrados já recortados pela professora. Observou-se que, pelo fato de quase tudo ter sido oferecido pronto, não se permitiu que alunos trabalhassem a sua coordenação motora e nem a percepção do espaço, pois somente tiveram de colar as quatro janelas e ilustrar alguns elementos que constituem o espaço exterior da escola. Indagou-se o motivo que a levou a proceder desse modo e ela respondeu: “Eu acho que para direcionar mesmo Heloisa. [...] Para ficar meio parecido com o Centro mesmo, entendeu? E acho que, pela idade deles, porque não sei se recortariam. [...] É, poderia talvez ter feito riscos pra eles cortarem ou então ter dado o papel pra eles montarem a escola” (set., 2008).

Entende-se que esse direcionamento demonstra a crença, não explícita da professora, de que os alunos não são totalmente capazes de realizar uma determinada atividade, conforme a visão do adulto. Acredita-se que eles são tão capazes quanto os adultos, contudo, dentro das possibilidades e das condições de cada um; deve-se acreditar no potencial de cada criança e vê-la como um ser ativo, que necessita vivenciar e agir em muitas situações para se desenvolver.

Outra questão levantada foi a fragmentação existente entre as atividades propostas pela professora. Comentou-se que, se existisse uma vinculação mais direta entre as atividades, haveria uma maior chance de se integrar várias linguagens, como, por exemplo, a pintura, o desenho, a linguagem oral, a dramatização etc. Em relação a essa colocação, a professora disse: “Primeiro, digamos assim, que eu fiz uma atividade que estava no nosso conteúdo, dentro da problematização e acho que, depois, eu dei alguma coisa mais livre né, mais assim...

pra eles mesmos se divertirem, desenharem, desenvolverem coordenação, esse tipo de coisa assim” (set., 2008).

Assim, percebeu-se que, realmente, não há a preocupação de se estabelecer uma vinculação entre as atividades propostas. Entende-se que, se essa preocupação existisse e fosse posta em prática, a aprendizagem das crianças seria melhor.

Comentou-se sobre a necessidade de se propiciar vários momentos de exploração da escrita, apesar dos alunos ainda não efetuarem a leitura e a escrita formal. Observou-se que, em algumas atividades, poderia ter sido enfatizada a exploração da escrita, para que os alunos pudessem ampliar a sua compreensão dos códigos linguísticos e entender a função social da escrita. Em relação a isso, a professora concordou afirmando:

Então, é isso que eu estava te falando. Tem certas coisas que você para de fazer e depois você fala: Por que você parou? Entendeu? Essa é uma delas. Essa é uma delas! Até... é o que eu estava te falando, trabalho bastante com tentativas de escritas, sabe? Então assim, tem coisas que você vai deixando. Também porque era pré I o ano passado a minha turma, né. Então... Mas até no sentindo assim mesmo de função social da escrita, você coloca de estar com mais contato com as letras, com esse tipo de coisa? Acho que foi um trabalho mesmo que ficou meio... (set., 2008).

Nesse processo de devolução, comentou-se o fato da professora se autodenominar tia e de as crianças a tratarem assim. Colocou-se que isso contribui para reforçar a ideia de assistencialismo que estudiosos da área da Educação Infantil, com muito esforço, vêm tentando desmistificar. Até foram citados Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 15) os quais afirmam que: “Nas últimas décadas, a historiografia da infância desenvolveu-se nas vertentes da história da assistência, da família e da educação, constituindo um patamar para se avançar na compreensão das inter-relações entre esses três aspectos”. Após isso, a professora apresentou a sua opinião, enfatizando:

Heloisa, eu nunca achei que essa história de chamar de tia vai confundir com... Eu nunca... Eu não concordo com essa ideia assim, porque chama de tia é mais assistencialista ou menos assistencialista. Acho que a relação que você estabelece com a criança é o que vale. Eu acho assim. Eu nunca me preocupei muito se chama de tia, tem algumas pessoas que falam não me chame de tia que eu não sou sua tia. Então, não me incomodo assim, eu não acho que faz... (set., 2008).

Para finalizar o processo de devolução, indagou-se sobre qual é o seu entendimento a respeito do cuidar e do educar, na Educação Infantil, como elemento norteador da prática pedagógica; percebeu-se que essas duas ações estão bem vinculadas na sua compreensão, mas que, em algumas situações, uma sobressai. Isso é o que se verificou na sua resposta:

Eu acho, assim, que eles são muito pequenos, então você tem que cuidar um pouco, um pouco você tem que cuidar também, entendeu? [...] Eu acho que, na educação infantil você tem mesmo que, além de educar, você cuida, em muitos momentos, você cuida. Depende de onde você trabalha, por exemplo, eu tinha uma turma de terceira série no Conjunto Liberdade. Então, eu falo que aquele lugar de trabalho era muito rico pra mim. Porque você tinha uma relação com as crianças, mais afetiva do que educativa, acabava sendo as duas coisas, entendeu? Mas aquelas crianças... às vezes, eu falo isso e eu falo: Ai meu Deus, se alguém me ouve, pensa que eu estou discordando da educação, mas não é isso. Eu acho, assim, que aquelas crianças precisavam mais de um afeto, de uma orientação de como se relacionar com o outro, de como você... mais um trabalho social do que um trabalho educativo. Não sei se, você me entende? Porque eles eram crianças assim que não... se eles se olhassem eles já brigavam. Se um passasse pelo outro e esbarrasse já era motivo para virar briga, entendeu? Então, acho que depende de onde você trabalha, você precisa mais focar... um aspecto... do que o outro. Principalmente a gente, da rede municipal, que tem muita criança muito carente e criança muito boa também. Muito boa que eu quero dizer é que tem mais atenção dos pais, que tem uma condição melhor de atenção mesmo dentro de casa (set., 2008).

Posteriormente a todas essas discussões, abriu-se um espaço para que a professora opinasse sobre o processo de devolução e ela se expressou assim:

Não, Heloisa. Eu acho que você... é porque assim... é aquilo que eu te disse! Como a gente está no dia-a-dia, às vezes, a gente não percebe um monte de coisas, e quando uma pessoa chega de fora e observa, acho legal, porque consegue ver, às vezes, coisas que você não percebe no seu dia-a-dia. Então, acho legal assim. Você falou e não se preocupou assim em só focar aspectos positivos, você colocou também coisas que a gente poderia estar melhorando. Eu acho legal isso (set., 2008).

A partir dessa fala, percebeu-se que a professora reconhece as muitas deficiências de sua prática, assim como, a relevância de ter alguém que a oriente, alguém que partilhe suas ações a fim de ajudá-la a refletir sobre elas, para que possa, assim, reestruturar os seus entendimentos e suas ações. De modo geral, percebeu-se a franqueza da professora em todas as suas colocações e também que ela não se importa de abordar questões sobre as quais foram notadas falhas; observou-se, também, que ela sentiu necessidade de que determinadas situações fossem esclarecidas.

#### **4.2.2 Alguns apontamentos sobre a devolução para a professora Tereza**

A professora Tereza, no início da pesquisa, demonstrou-se bem distante, ou seja, apresentou dificuldade de aceitar a presença do observador. No entanto, no decorrer da

convivência, percebeu-se sua abertura, acolhida e disponibilidade, o que contribuiu, enormemente, para o bom andamento da pesquisa.

É uma professora que gosta do que faz, é séria e comprometida com aquilo que realiza e possui uma significativa experiência na área da Educação Infantil, pois tem 27 anos de atuação nesse nível. Tem como costume manter a turma sempre organizada e calma, exigindo, constantemente, silêncio e cobrando a responsabilidade dos alunos.

Como toda prática pedagógica apresenta acertos e erros, pode-se afirmar que muitas situações presenciadas, durante a observação, foram positivas enquanto outras necessitam ser revistas para um melhor aproveitamento. Por isso, num primeiro momento, serão consideradas as atitudes positivas, para, num momento posterior, analisar-se os encaminhamentos que poderiam ter sido melhor trabalhados e estruturados.

Como exemplo das práticas positivas, abordou-se: o uso do faz de conta; a importância da intervenção da professora; o uso de jogos; a oportunidade que oferece aos alunos de escolherem por si próprios; o emprego de atividades físicas que possibilitam o trabalho de noção corporal e lateralidade; o costume de solicitar a ajuda das crianças na arrumação do ambiente da sala de aula; e a exploração do movimento corporal.

Quanto ao uso do faz de conta, pode-se afirmar que este foi muito proveitoso, pois os alunos puderam utilizá-lo com grande propriedade, contando com a companhia da professora; por fim, encerraram as atividades com o banho e o cuidado do corpo. Desse modo, a professora possibilitou o desenvolvimento da imaginação, tão pertinente à faixa etária da Educação Infantil. Assim a professora apresentou sua visão:

Eu acho assim, que a criança nessa fase... elas gostam muito de imaginar. Então, quando você trabalha a imaginação, eles criam em cima. Então, eu acho muito importante você estar desenvolvendo isso na criança: a criatividade. E através dessa brincadeira eles aprendem e valorizam as ações de tomar banho, de cuidar do seu corpo da forma necessária. Acho que isso é importante. Quando você brinca com a criança, ela praticamente imita o que você faz (set., 2008).

Outra prática interessante e significativa da professora é a sua intervenção nas ações dos alunos. Presenciou-se duas situações que foram discutidas na devolução das análises; uma foi num trabalho com massinha de modelar, a partir da qual os alunos deveriam dar forma a um boneco; e a outra foi durante a pintura de um desenho. Comentou-se que a intervenção da professora é muito positiva, pois possibilitou um fazer mais consciente, mais elaborado, e evidenciou a sua preocupação com a produção da criança. A partir dessa reflexão, a professora demonstrou estar consciente da importância desse seu modo de agir, pois acredita

que toda atividade deve se estabelecer como uma ação sistematizada, como se pode observar no seguinte trecho:

Quando você está trabalhando com a massinha, você tem várias oportunidades de desenvolver outras habilidades na criança, do conhecimento matemático, da divisão, da soma, da proporção. Então, eu acho muito importante, às vezes, você intervir, porque dar a massinha só por dar a massinha é interessante. É interessante porque a criança cria também, só que, em determinados momentos, você tem que intervir pra criança ter algum conhecimento, até mesmo porque quando a criança fica... porque a criança costuma fazer sempre a mesma coisa; então, se você não interfere na atividade, ela acaba sempre fazendo o mesmo bichinho, a mesma figura humana, porque ela faz a figura humana. Então, quando você intervém, ela muda um pouco, através da observação de outros colegas, da observação do professor (set., 2008).

O uso de jogos, na prática pedagógica, também é relevante e contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se que esta é uma estratégia muito boa e que aproxima os alunos do conteúdo em questão, de um modo lúdico. Quanto ao uso do lúdico, a professora comenta:

Eu acho fundamental porque através do brincar a criança adquire muito conhecimento. Quando a criança está brincando, ela está adquirindo conhecimento. Até mesmo ela está interagindo com outras crianças, ela vai aprendendo junto com os outros. Então, eu acho assim: que o lúdico, o brincar é fundamental, porque no brincar você tem um objetivo. O brincar pelo brincar não, mas o brincar com o objetivo, pra estar desenvolvendo na criança determinados conceitos e coisas assim. [...] Então, eu acho assim, que é fundamental você trabalhar porque quando você está trabalhando isso, você está desenvolvendo na criança a atenção, a criatividade, a observação, pois ele vai ter que observar pra fazer, e o coletivo, sabe? Ele tem que esperar a sua vez pra poder participar. Você vê que eles até ficavam bem quietinhos. E um ajuda o outro, a cooperação. Ele não sabe contar, o outro do lado ajuda. É você, agora é a sua vez! Então, esse tipo de atividade, eu acho que é fundamental (set., 2008).

A partir dessa fala, percebeu-se que a professora considera importante empregar jogos para ensinar conteúdos, porque essa é uma maneira de ensinar brincando que permite trabalhar, também, outros aspectos, como o desenvolvimento da atenção, da criatividade, da observação e da cooperação.

Uma outra prática positiva da professora é facultar aos alunos as próprias escolhas, como ocorre, por exemplo, na seleção dos livros que cada aluno leva para casa no final de semana. De acordo com a professora, essa prática é rotineira, sendo uma forma de construir o hábito da leitura e a participação da família.

Outra prática interessante diz respeito à preocupação em realizar atividades físicas que possibilitem o desenvolvimento da coordenação corporal e da lateralidade. Foi maravilhoso

presenciar essa atividade, pois os alunos estavam empolgados, alegres e satisfeitos por conseguirem realizar os comandos dados. Entende-se que tal atividade auxilia muito o desenvolvimento integral da criança, pois é necessário que se trabalhe o movimento para que os alunos adquiram, cada vez mais, habilidades motoras que os ajudarão, também, em outros aspectos da aprendizagem. Segundo Le Boulch (1988), a construção do conceito corporal se faz através de um processo gradativo, por meio da integração de experiências e, com base nisso, é muito importante que se proporcione situações desafiadoras, como as que foram presenciadas. Sobre isso, a professora considerou:

Olha, essa é uma atividade que todo ano eu dou e dou várias vezes, porque você desenvolve o interesse da criança, a participação, você desenvolve a questão da lateralidade, do equilíbrio. Então, esse tipo de atividade com bambolê é muito gostosa e prazerosa e é uma atividade rica, porque vai estar desenvolvendo a questão de frente, atrás, em cima, do lado, embaixo. A atividade que dei nesse dia eu utilizei primeiro andar, segundo andar, terceiro andar; então, a criança vai percebendo o em cima, o meio, embaixo. Então, eu acho assim que é fundamental você trabalhar o esquema corporal de uma forma prazerosa, gostosa de trabalhar, porque a criança se envolve com o bambolê. E é uma coisa bem gostosa. [...] eu trabalho quase toda semana atividades com arco, com corda, sabe? São atividades que são lúdicas, brincadeiras, são jogos, mas que são essenciais. Teve uma do saquinho de areia; eu colocava saquinho de areia aí a criança pulava para frente, para trás, andava em cima, pulava de saquinho em saquinho; são várias as atividades que a gente trabalha que são importantes (set, 2008).

A partir dessa fala, verificou-se que existe uma preocupação com a diversificação das atividades apresentadas às crianças, de modo a priorizar momentos lúdicos que, de acordo com a própria professora, são essenciais e auxiliam bastante na aprendizagem.

Quanto ao costume de solicitar a ajuda das crianças para a arrumação do ambiente da sala de aula, acredita-se que essa é uma prática produtiva e relevante, porque faz com que elas passem a se interessar pela organização do ambiente pedagógico e lhes mostra a importância do trabalho coletivo. Segundo a professora, ao participarem dessa ação, as crianças se sentem úteis e aprendem a se organizar melhor; isto pode contribuir para que eles se tornem adultos organizados em sua vida diária.

Outro costume notado foi o uso de símbolos e o estabelecimento das relações de quantidade para a realização da contagem dos alunos no início da aula; isso os aproximava de diferentes tipos de linguagem para a representação das ideias. Sobre isso, a professora afirmou:

[...] quando você representa um número e a quantidade ao lado, ela está vendo, ela está comparando. Então, eu acho que é mais fácil pra criança saber quantas crianças a mais vieram, quantas crianças tem a menos; então, fica mais fácil o trabalho pra criança porque ela visualiza aquilo que você está falando. Você



fala assim, doze meninas e tem cinco meninos, então pra criança fica difícil. Quanto é isso? Agora, quando você representa no quadro, ela faz a comparação: ah, vieram tantos meninos a mais, vieram tantos meninos a menos (set., 2008).

Uma atividade observada, também positiva, foi a exploração do movimento corporal a partir de uma música. Comentou-se que esta foi uma situação geradora de muita aprendizagem, pois as crianças interpretaram a letra para poderem representá-la e exploraram, ao máximo, o movimento corporal, a partir de gestos criados por elas mesmas, o que lhes causou satisfação.

Por sua vez, o hábito de empregar a literatura sem um compromisso didático também é bastante relevante na Educação Infantil. Isso foi o que se constatou na chegada da mala intitulada “Nossas histórias”, que percorria todas as salas do CMEI, deixando os alunos completamente extasiados com o que ela continha. Considerou-se ótima a estratégia de se usar a literatura como fonte de prazer e de se verificar, junto às crianças, qual história gostariam que fosse contada. Sobre isso a professora expressou:

Eu acho que a literatura, às vezes, você deve cobrar e, às vezes, você deve ler por ler, por prazer, porque se você costuma... A criança mesmo... Eu lembro que, alguns anos atrás, a gente tinha aquela coisa assim que tinha que ler e produzir um desenho daquilo que você leu. Então, a criança ficava assim: “Ah professora, vai ter que fazer desenho?” Então, às vezes, eles não queriam mais que você contasse a história, porque depois essa história iria ser cobrada de alguma forma. Então, acho assim: há momentos que você cobra, hoje eu vou ler e pedir que você desenhe sobre o que você está ouvindo na história, só que há momentos que você tem que dar a leitura como um prazer, sem compromisso de falar alguma coisa sobre a história. Em relação à leitura, nós utilizamos de acordo com o tema. Só que existem momentos em que eu faço esse tipo de coisa, porque eu acho que é importante a criança... Quando não tinha a mala, eu espalhava os livros em cima da mesa e falava: Qual livro vocês querem que a professora conte hoje? Aí eu fazia votação e eu lia. Daí, uns ficavam chateados porque aquele que ele escolheu não foi, e eu falava: Nós vamos fazer o seguinte, amanhã nós vamos contar aquela história que você escolheu (set, 2008).

Além do uso da literatura como recurso de aprendizagem, verificou-se, em outro momento, o seu emprego apenas como introdução para uma atividade posterior. Ponderou-se que, antes de passar para a próxima atividade, poderia ter sido realizado, com a turma, um comentário sobre o livro lido ou, até mesmo, proporcionado um relato, para a verificação do grau de compreensão dos alunos. Em relação a essa colocação, a professora disse: “É, nessa atividade, eu utilizei só a letra da música para estar... eu utilizei a literatura só para entrar no tema”. A partir disso, pode-se considerar que, embora a professora empregue a literatura como fonte de prazer, em determinados momentos, ela a acaba utilizando apenas como

recurso para proporcionar a discussão de um tema específico. Infelizmente, em muitas instituições, não só no nível da Educação Infantil, mas em todos os outros, a literatura costuma ser utilizada para várias finalidades, desviando-se de sua verdadeira função, que é aproximar o leitor da escrita formal e do mundo imaginário e, com isso, proporcionar prazer e conhecimento.

Outras situações que poderiam e deveriam ter sido encaminhadas de um modo diferente serão apontadas em seguida, para demonstrar o quanto é essencial planejar a prática e refletir, constantemente, sobre ela, para aprimorá-la cada vez mais.

A primeira delas diz respeito ao direcionamento que a professora imprimiu a uma atividade em que os alunos tinham que carimbar o dedo no sulfite, usando tinta guache. Comentou-se que seria ideal que o aluno tivesse autonomia e dispusesse de mecanismos que lhe possibilitassem a realização dessa tarefa sem ter que depender da ajuda da professora em todas as ações. Em relação a essa consideração, a professora disse que a atividade presenciada foi a primeira que realizou nesse sentido, mas que, no final do ano, ela propôs a mesma atividade e deixou os alunos livres para criar. Mesmo tendo, posteriormente, deixado o aluno agir autonomamente, defende-se que é necessário que ele tenha independência em todos os momentos da prática pedagógica, não havendo necessidade de se criar situações de “ensaio”, já que se deve acreditar no potencial de cada aluno, obviamente, dentro da possibilidade de cada um.

Entende-se que, por detrás desse direcionamento, esconde-se a concepção de que é preciso, primeiramente, fazer, para que depois o aluno seja capaz de fazer. Essa ideia nos mostra que há, ainda, um resquício da prática tradicional na pedagogia da Educação Infantil atual, como se a criança fosse dependente do adulto para poder se expressar ou agir.

Sobre a atividade da dança da cadeira, comentou-se que é uma prática muito boa, pois os alunos trabalham a percepção, o ritmo, o uso de diversas estratégias e a ansiedade. Entretanto, mostrou-se que seria interessante resgatar aqueles alunos que iam saindo da brincadeira, permitindo-lhes, por exemplo, que brincassem também, mas no grupo daqueles que saíram da roda, já que eram os que mais precisavam desenvolver habilidades; ao ficarem sentados, esperando a brincadeira terminar, não estavam se desenvolvendo e desperdiçaram tempo. Após essa fala, a professora expôs:

Não, eu nunca havia pensado (risos) nessa possibilidade de mudança porque a gente sempre trabalhou assim a dança da cadeirinha, dessa forma. Então, eu não havia pensado nessa possibilidade de mudança. Acho interessante o que você colocou porque, na verdade, quando a gente dá essa atividade, a gente não pensa na criança que está saindo, que é aquela que precisa ser mais trabalhada. Até mesmo a gente só trabalha resgatando essa atividade, pois essa

brincadeira não é dada só uma vez por ano, a gente dá várias vezes. Então, a gente retoma essa atividade, mas eu nunca tinha pensado na outra forma (set, 2008).

Tomando como base a exposição da professora, verificou-se a carência de momentos para uma reflexão conjunta sobre as atividades que são desenvolvidas. Defende-se que somente no coletivo, a partir do olhar do outro, é se que pode pensar em estratégias melhores a fim de se contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, isso porque, no cotidiano das ações pedagógicas, muitas práticas se solidificam e se engessam, não permitindo, muitas vezes, um fazer mais consciente.

Outro ponto deficitário foi a pouca reflexão sobre o material escrito. Ponderou-se que poderia ter instigado cada aluno a: relacionar as letras das palavras proferidas com aquelas que conhece; encontrar palavras específicas; pensar na sonoridade das letras, etc. Nesse sentido, defende-se que se deve permitir que o aluno pense sobre o que está registrando ou lendo, pois só dessa maneira ele terá possibilidade de dominar, gradativamente, a escrita e a leitura formal. Até mesmo a professora concordou, ao expressar: “É, eu acho que é interessante sim você estar retomando com a criança, trabalhando as letras de uma outra forma. Acho que é interessante sim! É que na hora que a gente está trabalhando, a gente não pensa nessas possibilidades que a gente pode estar criando a mais” (set., 2008).

Como se percebeu a pouca reflexão sobre o escrito, apontou-se a falta de estímulo também da oralidade. Mostrou-se que, em alguns momentos, foi proporcionada apenas uma breve retomada oral, sem que os alunos tivessem oportunidade de resgatar suas impressões, o que seria muito importante para o desenvolvimento da oralidade; aqueles que fizeram comentários poderiam ter sido estimulados a ampliar suas verbalizações. Neste sentido, Schmidt, Marques e Costa (2003, p. 197) lembram que: “A linguagem oral é predominante na educação infantil, por ser o instrumento mais utilizado nesse nível de escolarização, já que as crianças não são ainda leitoras e escritoras”. Após o que se expôs, a professora declarou:

Olha, eu lamento que isso aconteceu, mas, geralmente, quando a gente faz o passeio, a gente retoma e deixa livre para eles estarem comentando sobre o passeio. Então, eu sempre tive o costume de não obrigar a criança falar sobre aquilo que ela viu no passeio. Eu sempre deixava livre para a criança falar aquilo que, realmente, lhe chamou a atenção. Às vezes, eu lançava alguns questionamentos para estimular a resposta, para até enriquecer um pouco mais o trabalho, mas eu sempre tive o costume de qualquer passeio que a gente fizesse, a gente estar retomando, mas de uma forma breve. Eu sempre deixei meio que livre para que eles pudessem colocar aquilo que eles sentiram do passeio. Nunca foi em nível de uma cobrança: Não, nós vamos ter que falar sobre aquilo. Então falava quem realmente queria falar. Talvez seja um erro meu! Talvez se eu tivesse cobrado um pouco mais, eles teriam falado um pouco mais, e como eu não cobro muito, eles acabam falando: Ah, eu gostei!

Foi bom. Eu estimulava a criança através de perguntas. Sempre fiz assim: aquela criança que não gosta muito de falar eu pergunto alguma coisa pra ela, mas se ela não quer falar, eu deixo livre (set., 2008).

Quanto à preponderância do desenho dirigido sobre o desenho livre, ponderou-se que, apesar do primeiro ser bastante significativo para os alunos perceberem melhor as formas possíveis dos desenhos que estão realizando, o segundo também é importante. De acordo com a professora, as duas formas eram empregadas, porém, nas observações, notou-se apenas a do desenho dirigido. Nesse sentido, a professora coloca:

Então, eu costumo dar o desenho livre e o dirigido. O dirigido você vai direcionando o trabalho e o desenho livre expressa aquilo que eles querem expressar. Eles adoram o desenho livre. A turma deste ano principalmente, eles chegam pra mim e perguntam: Quando é que você vai dar desenho livre? Então o desenho livre é uma expressão do desejo da criança. Muitas crianças colocam... você percebe o jeito que a criança é pela forma como ela desenha. Aquelas crianças retraídas, aquelas crianças bem tímidas, então você percebe pelo desenho como ela se encontra na vida. Eu acho assim que o desenho livre é importante. Eu tenho hábito de dar o desenho livre. Acho que você não pegou, mas eu tenho bem o hábito de dar o desenho livre e até muitas vezes eu trabalhava assim: eu dava o desenho livre e depois a turma escolhia o melhor, aquele que achavam o mais bonito, a gente rodava e eles pintavam o mesmo desenho (set., 2008).

Outro ponto questionado foi a não-participação da professora nos momentos lúdicos. Observou-se que, numa determinada situação ocorrida na brinquedoteca, enquanto os alunos estavam brincando, a professora permaneceu sentada num cantinho da sala, conversando com os alunos que iam até ela; em alguns momentos, durante as montagens, os alunos brincavam sem nenhuma interferência. Comentou-se que é muito relevante e significativa a participação constante da professora nas brincadeiras, pois assim ela pode observar melhor as ações e os entendimentos dos alunos e demonstrar o interesse por suas atividades. Segundo a professora, sua preocupação é poder observar melhor as ações dos alunos, conforme se pode constatar na sua fala:

Se eles me procurassem eu participava da brincadeira, mas eu deixava eles brincarem porque eu sempre achei que esse era um momento deles, até mesmo pra você ver as reações deles. Como ele se entrosa. Esse momento é rico para o professor porque ele observa quem está se entrosando, quem não está se entrosando, quem é aceito e quem não é aceito pelo grupo, que tipo de brincadeira eles costumam estar fazendo. Então quando você está dando esse tipo de atividade, você está observando o seu aluno (set., 2008).

Discutiui-se também sobre a persistência do uso de peças de montagem no término das atividades. Compreende-se que este hábito é muito produtivo, pelo fato de desenvolver a criatividade, por fazer com que os alunos lidem com conflitos internos e externos e por

oferecer inúmeras possibilidades de uso; contudo, pensa-se que esse tipo de atividade não pode ser algo apenas para ocupar o tempo. Sobre essa questão, a professora afirmou:

Olha, eu trabalho a montagem, não sei se você chegou a ver, de forma direcionada e livre. De forma direcionada, eu colocava pra criança, montava, escondia e pedia pra que ela montasse da mesma forma que eu montei. Tipo assim, um amarelo, um vermelho e um azul. Ela tinha que observar a sequência. Só que, muitas vezes, eu utilizava a montagem como um... Eu terminava a atividade e aquelas crianças que terminavam antes, teriam alguma coisa pra fazer e a montagem é uma coisa que a criança gosta! Então dava prazer para ela fazer. Quase todos os dias eles brincavam com a montagem, mas, muitas vezes, eu utilizava a montagem pra fazer sequências. Então, colocava um amarelo, um azul, um amarelo, um azul; fazer sequências montando, fazer sequências ao lado, separar por cor. Muitas vezes, eu pedia para as crianças guardarem as montagens por cor. Vamos guardar o amarelo, agora vamos guardar o azul, vamos guardar o verde; classificação. Eu trabalhava dessa forma, só que, muitas vezes, eu utilizo a montagem como término de uma atividade. Então, pra eles não ficarem ociosos, enquanto o colega não terminou a atividade, eu utilizava a montagem para brincar livremente, que era o que eles mais gostam (set., 2008).

Além disso, em vários momentos, percebeu-se que a professora se preocupava em manter a sala organizada e em silêncio, deixando transparecer a compreensão de que é preciso um ambiente calmo para a aprendizagem ocorrer. Concorda-se que propiciar esse tipo de ambiente é preciso, porém, ressalta-se a necessidade de se criar também ambientes que sejam marcados por interações com os pares, por diálogos e conflitos. Percebeu-se que, de acordo com o depoimento da professora, todas as turmas em que ela ministra aulas são agitadas e, talvez, por esse motivo, ela procure cobrar constantemente o silêncio e a organização. Num trecho da resposta dada a respeito desse assunto, a professora afirmou: “Então eu acho assim que é fundamental o silêncio! É, só que em determinados momentos o conversar e o agir deles é muito importante, porque você aprende com eles também” (set., 2008).

Para finalizar, buscou-se conhecer a opinião da professora em relação a algumas questões também observadas. A primeira diz respeito ao fato de, todas as semanas, as turmas se reunirem para cantar o Hino Nacional e para presenciar a apresentação de alguma sala. No entendimento da professora, é uma prática que deve começar bem cedo para que a criança crie respeito pela sua pátria. Compreende-se que essa é uma ação positiva porque permite que a criança conviva com outras, de diferentes faixas etárias, e porque possibilita o desenvolvimento do sentimento de inclusão em um grupo maior.

A segunda questão diz respeito ao modo como a professora percebia o cronograma que organiza as atividades do CMEI. Sobre isso, ela comenta:

Eu acho importante porque, por exemplo, nós tínhamos determinado tempo pra uma atividade. Eu acho assim que é tão importante porque ali como é

muito grande, se você deixa livre uns usam e outros não usam. Então uns usam a televisão, outros não usam, uns usam o espaço da brinquedoteca, outros não. Então, quando você determina é uma forma de organização, você está organizando, as crianças sabem que naquele dia elas vão ter aquele tipo de atividade. Então, esse cronograma eu acho que é fundamental numa escola muito grande, porque o ideal seria que não houvesse o cronograma, mas a escola teria que ter espaço pra todos realizarem aquilo que quisessem na hora em que quisessem, só que como é um Centro grande, não tem como você organizar (set., 2008).

A terceira questão foi como a professora percebia o uso da sala multiuso. De acordo com sua colocação, esse espaço é um local importante por possibilitar a participação geral, além de ser um ambiente que as crianças gostam. Apesar de não se negar a importância desse local, por ser empregado sem planejamento e sem vinculação com o conteúdo que se trabalha em sala, ele acabava sendo apenas um espaço a mais, que as crianças poderiam usufruir de uma forma mais eficiente.

Como conclusão, buscou-se conhecer como a professora avaliou o processo de devolução. Ela comentou:

Eu acho que foi muito importante. Sabe por quê? Vou ser bem sincera. Porque, pela primeira vez, a gente está tendo essa retomada porque, às vezes, as pessoas vêm, fazem a pesquisa com a gente, observam e tal e não tem essa devolução pra gente porque eu acho que você tem que apontar para nós os erros para a gente também tentar melhorar, porque nós não somos assim seres acabados, prontos. Então no dia-a-dia a gente, às vezes, não percebe a forma como a gente poderia estar explorando determinadas atividades. Então, acho que é fundamental essa reflexão (set., 2008).

Tomando como parâmetro a fala acima citada, verificou-se que a professora reconhece a necessidade de haver uma reflexão sobre a prática pedagógica pois esta possibilita uma melhora. Enfim, percebeu-se que, em todas as colocações, tanto positivas quanto negativas, a professora foi atenciosa ao procurar explicitar suas justificativas, assim, possibilitou uma compreensão mais ampla de sua prática.

#### **4.2.3 Alguns apontamentos sobre a devolução para a professora Renata**

No decorrer das observações e da devolução das análises, a professora se apresentou sempre muito receptiva, não demonstrando preocupação em compartilhar sua prática. Suas principais características são a comunicabilidade e a alegria; demonstra gostar muito da

profissão, satisfação em estar com as crianças e bastante disposição para ajudá-las. Além disso, apresentou constante preocupação com o desenvolvimento cognitivo dos alunos e procurou possibilitar-lhes, na medida do possível, a participação. Pode-se comprovar tais colocações pela seguinte fala:

Eu acredito que a educação ainda é um valor muito importante para o ser humano. É por isso que eu tenho essa postura! Eu acredito muito na educação e eu levo muito a sério a profissão e eu acho que a gente tem mesmo que trabalhar as dificuldades dos alunos, e não só daqueles que já é fácil e levam com facilidade a aprendizagem, mas sim, pegar aqueles que têm mais dificuldades, que têm alguma barreira, tentar descobrir e resolver os problemas (set., 2008).

É uma profissional que procura oferecer o melhor de si, que reconhece a importância de sua atuação e que busca interagir com os alunos. Em suas ações, assim como em todas as ações pedagógicas, presenciou-se tanto situações positivas quanto situações que poderiam ter sido encaminhadas de outra maneira para serem mais produtivas, as quais serão discutidas de modo a possibilitar reflexões sobre a prática docente.

A primeira situação positiva discutida no processo de devolução das análises foi que, numa ida ao parque, a professora levou giz e, enquanto alguns alunos brincavam, fez, com algumas crianças, desenhos no chão, realizando intervenções. Foi um momento muito rico de observação, pois se pôde presenciar, de muito perto, a interação entre professor e aluno e perceber a alegria das crianças devido à atenção que a professora lhes dava. Ao se apresentar essa situação à professora, ela comentou que não havia percebido a importância desse procedimento, porém, disse acreditar na relevância de se ajudar a criança a construir algo de modo a prepará-la para o futuro. Sobre isso, ela afirmou: “Eu fico feliz apesar de nem eu ter percebido a importância no momento, né, mas eu acredito que ninguém nasce sabendo e quando eu estou ajudando-o a construir alguma coisa, acredito que, no futuro, será usada essa ajuda para crescer” (set., 2008).

Comentou-se, também, sobre o momento da refeição, quando a professora sempre incentivava os alunos a experimentar diversos alimentos, o que é positivo porque permite que eles, ao conhecerem todos os sabores, cores e texturas, aprendam a cuidar do seu desenvolvimento físico e mental. Na justificativa da professora, isso ocorre porque ela teve bastante dificuldade na diversificação da alimentação de seus filhos e, como sabe da importância de uma alimentação rica e variada para o desenvolvimento da pessoa, quer que seus alunos tenham a possibilidade de provar diversos tipos, já que a mãe deles não pode estar contribuindo para isso.

Colocou-se que a junção das turmas para cantar e dançar músicas é muito relevante para a socialização dos alunos, além de desenvolver a habilidade linguística e a coordenação motora. Sobre essa consideração, a professora explicou:

As professoras do andar de cima tinham assim bastante unidade. Então, a gente pensava: Vamos tentar? Se der certo a gente vai fazer outras vezes. Então nós fixamos a sexta-feira o momento de estarmos juntas, aquele, por exemplo, com crianças maiores do pré III, tinha uma turma só de pré II, e deu certo; então, a gente continuou. Só parava mesmo na sexta-feira quando uma turma tinha compromisso que não dava pra adiar ou iam sair, mas as que estavam ali, no momento disponível, a gente se reunia assim mesmo. A gente achava bem importante que eles estivessem com as outras turmas, que logo eles iriam para uma escola grande, e, nessa escola grande, eles teriam que conviver no recreio com outras crianças. Então, era um momento assim de preparação mesmo pra eles (set., 2008).

A partir dessa explicação, verificou-se que a preocupação de possibilitar experiências múltiplas aos alunos é algo que faz parte do planejamento da professora, como preparação para o ensino fundamental. Dessa maneira, a ideia de que a Educação Infantil é apenas uma fase preparatória parece estar ainda viva na consciência e na prática das professoras; ideia que deveria ser superada, por entender-se que a Educação Infantil é importante por si mesma.

Outra prática importante são as atividades físicas no pátio, já que os alunos não têm aula de Educação Física no CMEI. Mostrou-se que tal atitude é válida, visto que auxilia no desenvolvimento integral da criança, como alerta Wallon (2007) ao propor o estudo integrado do desenvolvimento. Para explicar o motivo dessa prática a professora referiu:

Eu percebi assim, com alguns anos de trabalho, que a criança se cansa como o adulto de ficar em uma posição só por todo tempo, e na educação infantil nós precisamos ver que a criança tem muita necessidade de estar se mexendo, e nós temos algumas crianças que não têm essa disponibilidade de estar: levanta, agacha, senta, vai apontar lápis; tem criança que fica sempre na posição que o professor colocou. E eu fazendo essas atividades de Educação Física, ginástica, eu percebo assim que a criança parece que necessita que alguém a mande fazer alguma coisa (algumas crianças) e assim eu proporcionava um momento de trabalho corporal, colocando pra fora, e a questão de estar estimulando-os com exercício físico, pra não ser um adolescente, um pré-adolescente parado, sem a necessidade de estar se movimentando; colocando pra eles a questão da competição também que é colocado na educação física e é difícil mesmo assim. Eu acho que é muito importante pra eles, pra vida toda, até o final de nossa vida é necessário que nós estejamos sempre em movimento. Era essa minha ideia! Eu percebia assim: que após o momento de ginástica eles ficavam bem acelerados, depois a gente teve um relaxamento e parece que a aula ia muito bem depois. A criança ficava concentrada. Ela gastou um tipo de energia que dentro da sala não estava dando. Então lá fora eles se soltavam, corriam. Eu acredito que ajuda muito no desenvolvimento motor e no desenvolvimento cognitivo da criança (set., 2008).



Com base nesse comentário, percebe-se que a professora procurava, de alguma forma, suprir a deficiência decorrente da ausência de aulas de Educação Física. Por um lado, é uma atitude ousada e positiva, pois ela tentou, de alguma maneira, desenvolver atividades que auxiliarão no processo de aprendizagem dos alunos; contudo, se a aula de Educação Física fosse desenvolvida por um profissional da área e articulada com propósitos bem definidos, teria muito mais efeito. Entende-se que essa possibilidade depende de uma questão muito mais ampla, relacionada às políticas públicas para este nível de ensino, algo que é necessário ser discutido, mas não no âmbito deste trabalho. Deixando-se de lado o ideal, entende-se e apoia-se a ação praticada pela professora, que buscou uma forma de resolver a questão.

Como se pôde observar, vários são os fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos; assim, com o objetivo de colaborar ainda mais para a reflexão da prática educativa, serão enumeradas as situações que poderiam ter sido desenvolvidas de uma forma mais produtiva.

Nesse sentido, será abordada a necessidade de se diversificar o desenrolar das refeições, momento em que se deveria, por exemplo, pedir a ajuda dos alunos para a distribuição dos utensílios e para fazer a oração; deveria se possibilitar o uso de garfo e faca, entre outras coisas, a fim de facultar-lhes maiores experiências. De acordo com a professora, os empecilhos são: o pouco tempo reservado para cada turma realizar a refeição; a escassez de funcionários; além do rígido horário, como se pode constatar nesta fala:

Eu acredito que seria bem interessante essa proposta sua. Só que como o tempo do Centro é muito corrido, a gente precisa que alguém saia pra gente entrar com a turma e a gente sair pra entrar outra turma. É mais rápido que o professor o faça, mas seria muito interessante que a criança se servisse sozinha, que ela também fizesse o prato que é uma proposta da prefeitura, mas, no momento ali, a gente estava com poucos funcionários até para lavar os utensílios. [...] Foi questão do tempo, mas a gente sente a necessidade também da criança estar participando. Nós éramos na verdade a última turma. Até dava para trabalhar bem isso, só que eu tinha um horário de saída e a pessoa que chegava ela já tinha que estar, por exemplo, com as crianças no colchão; então esse horário não possibilitou essas experiências (set., 2008).

Outra colocação foi o uso constante das peças de encaixe como forma de entreter as crianças no término das atividades e/ou de preencher o tempo, na ausência de outro profissional, sem a devida ênfase. Mostrou-se, entretanto, que o emprego dessa atividade é uma proposta muito positiva, pois desenvolve a criatividade, faz os alunos lidarem com conflitos internos e externos e oferece várias possibilidades de uso; e enfatizou-se que essa prática poderia ser usada para dar continuidade a uma outra, ou até para sistematizar a atividade antecedente. Em relação a isso, a professora relatou:

Na verdade, eles tinham um momento de trabalho com o Lego que foi um projeto feito pela prefeitura. Então, esse momento era bem direcionado, onde nós começamos trabalhar cores, tamanhos, quantidades; depois, passamos a construção mesmo de um elemento, quando se trabalhava a escola, a criança criava em cima da escola: o que é que tem na escola? Parque. Eles estavam montando uma atividade envolvendo o conteúdo. Depois, a gente passava esse mesmo trabalho para o papel e depois para um texto coletivo. Só que como o Centro tem horários determinados, chegavam momentos que tal atividade não era possível, seja pela falta de funcionário, e lá falta muito funcionário. Então, com essa falta, a gente tinha que preencher o período que seria dado por um outro profissional com alguma atividade. No momento, o que a criança gostava muito de estar brincando e mexendo eram os blocos lógicos, era o encaixe. Então, a gente colocava essa atividade ou então quando a gente tinha uma reunião extra, rapidinha, a diretora queria falar com a gente, a gente também dava essa atividade. Então, daí chega até a banalizar um pouco a questão da importância do brincar, do brincar que é muito importante. Nos dias de chuva, não tinha como ir pro recreio, então era dado também, aleatoriamente, sem objetivo nenhum, o brincar pra entretê-los por um tempo para o professor estar indo ao banheiro, tomar uma água e outros detalhes (set., 2008).

Diante disso, percebeu-se que a atividade em discussão serve mais para preencher um espaço de tempo não planejado, tendo-se, como intuito maior, distrair os alunos em razão de uma situação inesperada, como a falta de funcionários, uma breve reunião, que não estava programada, ou até mesmo um dia chuvoso, que impede os alunos de usarem o pátio.

Quanto à prática do desenho dirigido, esta é uma forma positiva de intervenção do professor durante a produção gráfica, pois ajuda a focar a atenção do aluno em detalhes que são importantes nas formas das representações, porém, tal prática pode inibir a criatividade do aluno. Assim, há a necessidade de se propiciar desenhos mais livres, até mesmo para se avaliar o nível de desenvolvimento do aluno, entretanto, durante as observações, não houve nenhuma proposta nesse sentido. Nesse ponto, a professora interveio, dizendo que propicia, também, o desenho livre:

No Centro, a gente não trabalha nada xerocado. Então, a gente tenta trabalhar com eles um trabalho dirigido, pra que eles comecem a criar uma forma, mas também há muitos momentos em que a criança cria sozinha. Eu trabalho tanto na rede pública como na particular, e, na rede pública, essa forma não é pra colocar nada xerocado, e na particular, nós trabalhamos muito com xerox, com aquilo que vem pronto né. Eu percebo assim que a criança do município cria muito mais sozinha, tem que deixar a criança livre pra criar, mas também eu preciso mostrar a ela, dirigir em certos momentos, porque senão ela fica sem nenhum apoio pra poder estar desenhando. Eu nunca vi uma vaca, eu nunca dei um desenho de uma vaca, como eu vou desenhar uma vaca? Porque nem todas as crianças conhecem os animais, conhecem o prédio. Muitas vezes, a gente saía, observava um prédio em construção, um prédio já construído, o início de um prédio e voltávamos para a escola para estar trabalhando o que eles observaram. Era bem positivo isso. Mas eles faziam muito desenho livre. [...] Eu acho bem positivo porque sai desenhos lindos, bem criativos, com

detalhes assim muito importantes que você nem percebia que tinha tal detalhe e que estava ali no desenho (set., 2008).

Outro ponto abordado foi a inexistência de diversificação da hora do sono e da recepção dos alunos. A rotina é interessante porque os alunos vão criando certa autonomia no uso de tais momentos, porém, comentou-se a necessidade de se pensar em alternativas para se quebrar a monotonia; como exemplo, pode-se usar uma música mais calma para a hora do sono ou uma organização diferenciada para receber os alunos. De acordo com a professora, essas possibilidades de mudança esbarram na limitação e rigidez do horário, fato que frustrou várias tentativas de mudança.

Notou-se também que, apesar da professora ser bastante participativa, não houve, em alguns momentos lúdicos, como, por exemplo, em atividades no parque, a sua participação. A participação da professora, nesses momentos, reforça o relacionamento entre ela e os alunos e permite que estes sejam objeto de reflexão. Após essa observação, a professora lamentou sua não-participação, explicando que, certamente, ela não estava bem naqueles momentos, mas disse acreditar na importância da participação do professor em todas as atividades.

Além disso, em algumas atividades, a professora poderia ter incentivado mais a participação dos alunos e a exploração do escrito; seria também muito proveitoso se fosse explorada, constantemente, a oralidade, para se avaliar o grau de desenvolvimento dos alunos nesse quesito. Em relação a isso, a professora salienta:

Eu sinto, hoje, que eu estou no ensino fundamental (no momento da devolução a professora estava atuando com o primeiro ano do Ensino Fundamental), que é de extrema importância trabalhar mais a escrita e a leitura lá na educação infantil. É pra criança chegar aqui mais conformada, mais com vontade. Eu percebo que essa turma do primeiro ano são crianças bem novinhas que estão aqui no ensino fundamental agora. Elas têm essa dificuldade de estar prestando mais atenção, gostando da escrita, da leitura e da oralidade. Acredito também que pequei bastante, poderia ter deixado as crianças contarem mais o que elas estavam sentindo, falar mais o que elas gostariam de expor, inventar histórias criadas por elas mesmas. Então, eu acho que tem que ser voltado, repensado, conversado com as professoras da Educação Infantil, pra estar trabalhando mesmo essa questão da escrita, leitura e da oralidade (set., 2008).

Assim, reforça-se a necessidade, reconhecida pela própria professora, de se priorizar o trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita, e de se discutir essa questão com quem está atuando na Educação Infantil, para que possam aprimorar o trabalho nesse sentido.

Em uma outra situação, quando as crianças deveriam reconhecer letras e números, a turma batia palmas para os alunos que acertavam, ao passo que, os que erravam ouviam da professora que deveriam estudar mais. Neste caso, ela poderia ter incentivado as crianças com

dificuldade ou ter feito essa verificação individualmente para não expor o aluno; deveria mostrar, também, que as dificuldades fazem parte do processo de aprendizagem. Essa observação levou a professora a justificar sua atuação pela cobrança dos pais, mas fê-la refletir sobre o acontecido, como se pode constatar no trecho abaixo:

No momento, eu acho que nem percebi que estava constringendo as crianças, mas é pensando e ouvindo o que você está me falando, realmente constringe, porque quando eu não sei alguma coisa, eu não quero que as pessoas fiquem sabendo que eu não sei. Mas assim, as crianças do Centro elas têm muito... Os pais têm uma visão assim: que a criança tem que aprender ali porque eles não têm tempo né. Mas, às vezes, eles não estão envolvidos em suas casas. Quando a gente convida para conversar eles falam assim: Nossa, mas ele faz tudo sozinho? Eu pergunto: Amarra o sapato? Ainda não. Põe a roupa? Ainda não. Então já uma idade assim que tem que estar fazendo as atividades independentemente. Mas eu vou pensar, vou refletir bastante sobre a questão do constringimento (set., 2008).

Esse episódio mostrou que alguns encaminhamentos metodológicos, apesar de parecerem corretos para o professor, podem ter efeitos desastrosos para os alunos, se não forem corrigidos a tempo. Mais uma vez, reforça-se a necessidade de se avaliar, constantemente, a prática, com o intuito de aprimorá-la.

A utilização da sala multiuso também apresentou falhas: não houve planejamento e, muito menos, relação entre a atividade desenvolvida nesse espaço e o conteúdo que se trabalhava em sala. Feita a observação, a professora se pronunciou, dizendo:

Olha! Essa sala, na verdade, seria um refúgio pra quando não tem atividade. Ela tem objetivo que seria trabalhar a questão do cognitivo, sempre amarrado com o conteúdo. Mas, muitas vezes, a gente sugeria que fosse trabalhado, por exemplo, a natureza com alguns filmes que fossem locados ou então emprestados da prefeitura ou da secretaria da educação, sobre aquele conteúdo. A gente anotava, colocava no cronograma e esperava chegar. Então, a criança queria ir porque todo mundo ia, a gente passava por lá, fazia as atividades, mas nunca dava tempo mesmo porque um filme, vamos supor, a duração era uma hora e meia e a gente não tem esse tempo todo pra ficar ali, era trinta minutos, quarenta minutos no máximo. Quando esse filme, voltado ao conteúdo, chegava em nossas mãos, a gente ia num dia e terminava no outro. Mas quando não tinha nada a ver com o conteúdo, a gente ia mesmo para poder sair um pouco da sala. Na verdade é isso! (set., 2008).

Desse modo, confirmou-se que a sala multiuso, que deveria ser um espaço a mais para o trabalho pedagógico, acaba servindo para acolher as crianças quando saem da sala de aula ou quando não têm atividade. Em muitas instituições, esses espaços diferenciados, que poderiam colaborar para a efetivação da aprendizagem das crianças, infelizmente, não são empregados de modo correto, assim como ocorreu no caso do CMEI em questão.

Após essas considerações, foram propostos dois questionamentos com o objetivo de melhor conhecer o posicionamento da professora. A primeira pergunta abordou a percepção da professora em relação ao momento do Hino Nacional e da apresentação que o segue, ao que ela respondeu:

Era um momento assim em que todas as turmas estavam juntas, desde o maternal até o pré III. Era um momento assim, um pouco tumultuado. Eu achava que era um pouco tumultuado, mas positivo porque eu acredito assim que a criança precisa estar em contato com outras faixas etárias, tanto com a criança, e saber se comportar com o adulto. E ali quem apresenta se colocava assim como um artista, como alguém diferente, alguém de destaque! Eu acho que isso é importante para a criança, pois ele se preparou, ele ensaiou, ele vai ali e ele quer fazer o melhor dele! Eu acho que nós temos que trabalhar, que nós temos coisas sim melhores pra dar do que aquilo que é exigido. Eu achava bem positivo, o ambiente era pequeno pra tanta criança, mas dava certo. Eu acho que tem que continuar mesmo! (set., 2008).

A professora fala com entusiasmo dessa atividade que ainda está se solidificando na instituição, uma proposta encabeçada pela diretora e realizada por todos os funcionários, apesar de alguns não concordarem.

A segunda pergunta buscou verificar a opinião da professora a respeito do cronograma estipulado pelo CMEI. De acordo com ela, a existência do cronograma é importante devido ao tamanho do CMEI, mas o professor fica preso a ele. Assim, o cronograma é uma forma de organizar melhor o uso dos diversos espaços existentes, entretanto, o professor não deveria ter que interromper as atividades apenas para cumprir o que está delimitado no cronograma.

Para finalizar, colocou-se para a professora se gostaria de fazer alguma consideração sobre o processo de devolução. Ela assim se expressou:

Eu achei bastante interessante porque dentro do meu dia-a-dia algumas observações eu nunca tinha feito, nem as positivas e nem as negativas e, agora, nesse momento de conversa, eu pude perceber que dentro de um trabalho há muito que refletir. Se todo dia o profissional parasse e refletisse: O que eu fiz hoje? Foi válido, não foi? Talvez se tivesse isso todo dia seria bem melhor. [...] eu acho que você foi bastante detalhista, você percebeu muitas atitudes tanto minha como das crianças, que eu nunca nem tinha parado pra pensar [...] Tanto as positivas quanto as negativas que são para contribuir e não para diminuir (set., 2008).

Desse modo, constata-se o quanto é imprescindível uma reflexão acerca do que acontece rotineiramente no ambiente escolar, e o quanto a professora, ao permitir o compartilhamento da sua prática, enriquece o espaço das discussões sobre as situações de aprendizagem.

#### 4.2.4 Alguns apontamentos sobre a devolução para a professora Andréia

A professora Andréia, assim como todos os atores do campo, foi muito acolhedora e disponível durante todas as ações realizadas na pesquisa, contudo, não demonstrou estar à vontade em relação às gravações realizadas no momento da entrevista e da devolução. É uma profissional muito disposta, próxima dos alunos e alegre; por meio de suas atitudes, demonstrou gostar muito da sua profissão. Atuava, como atendente, no período vespertino, que tem uma característica mais recreativa, no entanto, além de planejar atividades recreativas, também propunha atividades mais pedagógicas, procurando dar continuidade ao trabalho da professora do período matutino. Essa vinculação é muito produtiva, pois contribui ainda mais para o desenvolvimento cognitivo e para o envolvimento afetivo dos alunos. Ao justificar essa postura, a professora ficou um pouco acanhada, porém explicitou:

Olha, deixa eu ver o que eu posso falar... (silêncio) Ah, eu não sei. Eu sei que a tendência é mais propiciar para as crianças mais o lado da brincadeira. Não sei se é porque eu já fiz pedagogia, é mais centrado no pedagógico e eu também acredito assim... que as crianças elas mesmas cobram: você não vai dar atividade? Mesmo que elas fazem de manhã, elas cobram à tarde. E eu acredito assim... ah, eu não sei assim, que é importante eu acho porque ainda mais... o ano passado não, mas nesse ano já é de 9 anos, então já é mais cobrado um pouquinho mais né (set., 2008).

Apesar de exercer uma função, cuja remuneração é menor e a carga horária maior, a professora reconhece a sua responsabilidade, preocupa-se em propiciar aos alunos atividades que os façam desenvolver-se e ressalta até a cobrança dos próprios alunos, que veem a escola como um local de estudo.

Dentre todas as atividades encaminhadas pela professora, destacam-se algumas que foram interessantes e outras que poderiam ser desenvolvidas de um modo diferente.

A proposta de levar os alunos ao pátio para realizarem algumas atividades físicas, como, por exemplo, pular pneus, brincar de lenço atrás, apostar corrida de carriola, foi muito positiva pelo fato de lhes propiciar o desenvolvimento das percepções corporais e oportunizar a criação de estratégias para a superação dos desafios colocados. De acordo com a professora, essa proposta é planejada porque, por meio dela, possibilita-se o desenvolvimento da lateralidade, do equilíbrio e da coordenação motora, como se pode observar na sua fala:

Olha, eu acho assim... porque aqui nas atividades físicas a gente também vai passando pra eles a lateralidade, no caso assim, o desenvolvimento da lateralidade, até mesmo... porque tem muitas crianças que não conseguem, não sei se você pôde observar que tem criança que não consegue pular com um pé

só, o equilíbrio... então a gente trabalha... na brincadeira a gente vai trabalhando o equilíbrio, a lateralidade, a parte motora né (set., 2008).

Outra ação bastante significativa foi a exposição do trabalho dos alunos no corredor da instituição, o que valoriza a produção da turma e permite que os alunos percebam a função social da escrita. Entretanto, ao explicar o motivo que a impulsiona a agir assim, mencionou a valorização da produção e a socialização dos trabalhos com a comunidade escolar e com a família. Assim, evidenciou-se que, a razão maior da exposição dos trabalhos, que deveria ser o reconhecimento da importância da escrita no meio social, ficou fora dos propósitos da professora.

Após elencar as ações positivas, foram abordadas algumas questões sobre as quais deveria refletir, entre elas, o despertar da hora do sono e a saída dos alunos, que seguiam sempre a mesma rotina. Lembrou-se que a rotina é importante, pois os alunos vão criando certa autonomia para a realização de tais atividades, porém, seria interessante diversificá-las, por exemplo, colocando um fundo musical para despertar as crianças ou lhes proporcionando algumas atividades enquanto esperam a pessoa responsável por buscá-las na saída. Sobre isso, a professora explicou:

Eu colocava! Assim... eu acho que as vezes que você veio não aconteceu, mas sempre quando eu chego, porque o meu horário é meio dia e meio né, então sempre quando eu chegava, trazia um CDzinho. Bem... só não colocava assim pra eles despertarem, no sono deles mesmo já colocava um fundo musical. Mas acho assim que eu acredito que coincidiu bem nos dias de sua observação. E também é uma rotina do próprio Centro mesmo: levantar, ir ao banheiro, voltar. Mas, de vez em quando, faziam exercícios, relaxamentos (set., 2008).

A partir dessa explicação, percebeu-se que se reconhece a necessidade de possibilitar experiências diferentes, mas, devido à rotina solidificada, a ação pedagógica acaba se tornando engessada como se fosse natural a sequência estabelecida por comum acordo. Ou seja, várias ações que já são determinadas pela instituição, muitas vezes, acabam por retringir a ação docente, levando a uma acomodação, o que, em qualquer prática educativa, é ruim, principalmente na Educação Infantil, porque as crianças que a frequentam são, por natureza, ativas e ansiosas por novas experiências.

Da mesma forma, questionou-se a rotina dos momentos de alimentação, que eram muito limitados e não possibilitavam que se tratasse os alunos numa perspectiva pedagógica, ficando mais evidente a preponderância do cuidar. Segundo a professora, o horário estabelecido pela instituição não ajuda a desenvolver um trabalho pedagógico e, por isso, ela

tenta discutir, com os alunos, em sala de aula, os procedimentos que se deve ter durante uma refeição, o que não é ideal. Conforme sua colocação:

Eu acho assim... Eu não concordo muito, porque no caso, a gente sempre era a última turma. Então, se você atrasasse a primeira, nós teríamos que sair mais rápido ainda, e lá também as mulheres na cozinha têm um horário, uma rotina. Até a gente questionou né que, às vezes, é muito rápido ali. Então, não tem como, você tem que sentar, engolir a comida, você tem que comer porque... assim... No meu ponto de vista, as crianças não podem conversar muito alto, as crianças não podem..., elas têm que comer pra sair. As próprias pessoas ali elas já começam a questionar: está demorando, já deu o horário! Eu acho assim que deveria ser feito de outra maneira. [...] Então a gente sempre conversa, no caso a ensinar a comer, essas coisas assim. A gente fala na sala de aula! Chega lá a gente dá umas coordenadas, mas não é sempre, porque é muito rápido ali (set., 2008).

Outra consideração foi em relação ao momento da assembléia, prática que permite o desenvolvimento da oralidade, do sentimento de inclusão e do respeito ao próximo; entretanto, observou-se que algumas crianças dominavam este momento, sendo que é aconselhável oportunizar a fala a todos. Quanto a isso, a professora expôs:

Eu concordo. Porque, às vezes, você, mais na segunda-feira que é depois do final de semana... Então, a gente sempre sentava e, às vezes, a gente até diz: olha, agora o fulano vai falar! Mas têm crianças que são tímidas, então eu não forçava. Eu perguntava: você quer falar? E muitos diziam que não queriam. Por isso, eu não forçava para não constranger a criança (set., 2008).

Além disso, discutiu-se também sobre os momentos lúdicos, já que a professora apenas observava, de longe, os alunos brincando. Ponderou-se que, desse modo, ela perdia várias possibilidades de verificar as atitudes e compreensões dos alunos, perceptíveis no decorrer desses momentos lúdicos. Enfatizou-se a importância da participação da professora, nesses momentos, pois eles oferecem material para reflexão, com o que ela concordou:

Eu também acho importante, só que, às vezes, eu deixo brincar sozinho pra que eles também tenham autonomia. Vamos supor assim: às vezes, eles estão brincando com um jogo, o jogo de memória, daí eu sento, brinco com eles, coloco nas mesinhas, vou passando, só que eu acho que tem que ter um momento pra eles também, pra ver como que eles estão. [...] Então, eu acho assim, eu brinco, daí quando eu vejo que eles já aprenderam, eu deixo pra ver como eles vão se comportar diante daquela situação (set., 2008).

Pelo que a professora disse, percebe-se que ela compartilha da ideia de que é válida a participação nas situações lúdicas, contudo, defende sua postura de ficar distante, em alguns momentos, para permitir uma maior autonomia dos alunos. Entende-se o posicionamento da professora, entretanto, participar não significa que se deve agir diretamente com os alunos,



mas estar perto, tendo a possibilidade de partilhar ou, até mesmo, de direcionar algumas ações, sem interferir na sua autonomia.

Questionou-se, também, a opinião da professora no que se refere tanto à prática do Hino Nacional seguida de uma apresentação quanto à utilização do cronograma. Quanto ao primeiro, o canto do Hino Nacional, a professora disse que não participa, já que é uma atividade realizada no período matutino; no entanto, ela concorda e mostra que é uma maneira das pessoas participarem e se sentirem importantes. Nas suas próprias palavras:

Eu até concordo. Esse ano esse projeto a gente está continuando porque é até uma forma de todo mundo participar e ter uma responsabilidade naquilo que está fazendo. Eu até que concordo. [...] as crianças também gostam, elas se sentem importantes; mostrar aquilo que elas sabem fazer para as outras crianças, para os professores (set., 2008).

Em relação à utilização do cronograma, ela considera positivo, porque possibilita um planejamento, uma melhor organização, mas confessa que nem sempre dá para cumprir o que está estabelecido, devido aos imprevistos. Isso é o que se pode constatar na seguinte fala:

Eu acho que nem todo dia a gente tem como seguir o cronograma, pois, às vezes, a gente prepara uma atividade hoje e chega aqui e acontece um imprevisto e você tem que mudar. É positivo porque daí você pode estar planejando aquela atividade para aquele dia, mas nem todos os dias dá pra cumprir. [...] É pra melhor organizar! Às vezes, eu desço a outra desce, você entendeu? Então é muita gente! Então a gente faz esse cronograma para que tenha mais liberdade de espaço mesmo, um melhor uso. Por exemplo, às vezes, eu descia na sala de multiuso e já tinha uma turma, então você tendo o seu horário, aquele horário você já sabe que é seu! Ninguém vai estar lá na sua hora! Então assim... é mais pra organização (set., 2008).

Nesse momento, abriu-se um espaço para que a professora fizesse algumas considerações sobre o processo de devolução das análises. Segundo ela, foi válido porque foram discutidas questões que ela não consegue perceber ou resolver sozinha. Depois, foram tecidas algumas observações sobre alguns posicionamentos sobre os quais ela pensa de um modo, mas quem a observa interpreta de outro modo. Assim expressou:

Eu achei válido. Porque tem algumas coisas aqui, no caso das brincadeiras que você observou, às vezes, a gente até nem percebe aquilo que né. O modo como a gente está observando a criança. Então, às vezes, eu acho assim: eu estou pensando de uma forma e quem está me observando está pensando de outra, não é? [...] Então é válido, porque jamais eu ia saber que a pessoa que, às vezes, me observa (você estava me observando e eu estava vendo), mas, às vezes, a diretora está me observando e ela está imaginando de outra forma (set., 2008).

A fala da professora demonstra que, de certa forma, na prática pedagógica, há uma preocupação com a interpretação do outro em relação aos encaminhamentos efetivados, o que comprova a importância da percepção e da reflexão coletiva sobre o trabalho desenvolvido.

Após a apresentação de todas as reflexões feitas a partir da prática pedagógica das professoras e da atendente, serão discutidas as devoluções realizadas com a supervisora e com a diretora, a fim de se levantar o posicionamento destas sobre muitas ações do CMEI, o que propiciará uma visão mais global de toda a prática realizada no campo de pesquisa.

#### **4.2.5 Alguns apontamentos sobre a devolução para a supervisora Carolina**

Na fase inicial da pesquisa, a supervisora Carolina foi fundamental para o direcionamento das observações, porque selecionou as professoras que não se oporiam a compartilhar da sua prática, pois, segundo ela, muitos profissionais não gostam de receber pessoas de outros contextos, o que tornaria difícil o bom andamento da pesquisa. A supervisora é uma pessoa acessível e presente, que sempre procurou dirimir as dúvidas que iam surgindo durante o processo de observação. No que se refere ao trabalho desenvolvido na instituição, pode-se dizer que procurava acompanhar tanto os alunos quanto o trabalho pedagógico, já que, no momento em que se realizou as observações, não havia coordenadora para acompanhar e auxiliar as professoras. Enfim, mostrou-se uma profissional séria, comprometida e amante da Educação Infantil.

É uma pedagoga que possui bastante experiência na gestão escolar por ter trabalhado, durante nove anos, na Secretaria da Educação, e por ter exercido a função de supervisora e orientadora, por muitos anos, na instituição pesquisada.

Iniciou-se a conversa frisando-se que, na prática pedagógica do CMEI, existe a preocupação com a aprendizagem dos alunos, sem se perder a visão de que o cuidado também faz parte desse processo. Observou-se que é uma instituição que possui boa estrutura física, com diversos espaços que possibilitam a efetivação de diferentes atividades.

Após essa colocação, foram apresentadas as análises e, ao mesmo tempo, buscou-se levantar a percepção da supervisora. Comentou-se que a reunião de todas as turmas para cantar o Hino Nacional do Brasil, seguida de uma apresentação, é uma prática muito positiva, pois permite ao aluno conviver com diferentes faixas etárias, desenvolvendo o sentimento de

pertencimento em um grupo maior. De acordo com ela, a proposta era da escola como um todo, uma maneira de trabalhar a cidadania, a participação na sociedade, o patriotismo e a aproximação com os símbolos e as cores das bandeiras.

Observou-se que as professoras sempre seguiam o cronograma de atividades, porém, muitas vezes, apenas para cumprir o estabelecido, não sendo este aproveitado conforme poderia ser, pois, em alguns momentos, foi interrompida a atividade em sala para se cumprir o que estava determinado. Segundo ela, o cronograma existe para melhor organizar a dinâmica da instituição, mas permite modificações se o docente constatar necessidade; o cronograma apresenta opções que não são obrigatórias, principalmente quando a professora considerar relevante dar continuidade a uma atividade que, porventura, não conseguiu finalizar na sala. Neste sentido, ela ponderou:

Eu acho assim muito importante a questão do cronograma para a organização do contexto escolar na dinâmica da escola, até porque o Centro é um dos maiores do município; ele é muito grande, são muitas turmas, entendeu? [...] Então, a professora já se organiza no planejamento semanal dela para que a atividade seja cumprida no horário que está no cronograma. Se houve alguma confusão com o horário, então eu acho que foi falta de organização! Não sei se foi falta de organização no momento do planejamento ou no dia-a-dia o que aconteceu, mas a questão do cronograma é discutida em reuniões pedagógicas, é discutida no planejamento, para uma melhor organização do funcionamento da escola. Inclusive, o cronograma de alimentação, de lanche também tem que ter porque são muitas turmas; você não tem espaço para atender todas as turmas. Então, enquanto uns vão lá no parquinho, outros estão no espaço da brinquedoteca, outros estão na sala do lanche; então tem que haver um cronograma para se organizar, só que ele é discutido com todos os professores. Por exemplo, se dá algum problema, às vezes, o professor fala: Esse horário não seria legal pra minha turma. Então a gente reorganiza, troca a turma, é feito todo um trabalho antes de se fixar o painel do cronograma, mas é para melhoria. Eu acho que tem que ter, é um Centro grande, com esse porte, é uma forma de organizar melhor. [...] o professor também tem a liberdade de quando a gente coloca no cronograma de no dia X ir ao parque; então no cronograma está para ir ao parque, mas ele está com uma atividade diferenciada que não terminou, ele não precisa ir. Não há necessidade. Ele pode mudar; ele sabe que naquele dia ele tem aquele espaço! Tem lá na brinquedoteca tal dia para a professora do pré II, por exemplo, mas nesse dia ela fez uma atividade e mudou a dinâmica, estendeu mais a atividade; ela pode ter a opção de não ir lá. Ela não é obrigada a ir lá. É uma questão de organização pra não comprometer o desenrolar das atividades! Aí é positivo! (set., 2008).

Apesar de estar claro, para a supervisora, que não há obrigatoriedade de se cumprir, religiosamente, o cronograma, para as professoras fica o impasse da necessidade ou não desse cumprimento, pois, apesar de ser um espaço público de ensino e das docentes serem concursadas, no fundo, há relações de poder que gerenciam o espaço escolar.

Observou-se que, a hora do sono, o momento de recepção dos alunos e o da refeição sempre se desenrolam no mesmo ritmo e na mesma sequência. Colocou-se que isso é positivo, porque os alunos vão criando certa autonomia para a realização de tais atividades, porém, seria interessante se fossem desenvolvidas outras alternativas; foram sugeridas ações como, por exemplo: usar uma música mais calma para a hora do sono; organizar espaços diferenciados com jogos, livros etc. para receber os alunos; deixar que os alunos distribuam os utensílios necessários; possibilitar o uso de garfo e faca, entre outras coisas. A supervisora concordou com nossas sugestões e justificou dizendo que tanto os funcionários do CMEI como a Secretaria de Educação já pensaram em organizar esses momentos de diversas formas, mas esbarram sempre na falta de recursos humanos, o que impede a realização de um trabalho diferenciado. Assim comentou:

É uma dificuldade enorme! Teoricamente, nós temos ideias diferenciadas, mas, na prática, não dá, por falta de recursos humanos. E isso não acontece em nenhum Centro de nenhum lugar, se você for para qualquer Centro o horário de sono é igual! A gente conversa com as professoras, orienta os alunos; se criança não quer dormir naquele momento, ela fica ali deitadinha, e, às vezes, a criança está num sistema de que ela tem que estar dormindo que acaba até dormindo. Mas a gente já teve; essa discussão não é primária, já é de alguns anos, de dez a oito anos atrás que a gente está na discussão do horário do sono. Outros já achavam que não deveria ter horário de sono no Centro, só que, para aqueles que ficam o dia inteiro, que levantam às seis da manhã, há necessidade de um momento de descanso sim! Eles ficam o dia todo fora de casa, às vezes, dez horas no Centro de Educação Infantil, saem às seis e meia da manhã e chegam às sete, seis e meia da noite em casa. Então, eles têm que ter um horário pra relaxar e acaba sendo o horário do sono. E mesmo assim, às vezes, faltam profissionais para cobrir, porque o funcionamento do Centro é das sete da manhã às seis e meia da tarde e o professor tem quatro horas só de aula e o atendente seis. Então, é feito um rodízio ali bem complicado no horário do sono para conseguir e dar certo (set., 2008).

Essa colocação evidencia o quanto é difícil implementar ideias diferenciadas no ambiente escolar, já que a prática pedagógica é expressão de diversos fatores que interferem na sua conjuntura, ou seja, as ideias somente ganham forças num contexto que dispõe de recursos para a sua efetivação.

Colocou-se que a prática do desenho dirigido, constante no pré II e III, é uma forma positiva de intervenção do professor porque auxilia o aluno a ter a atenção voltada para os detalhes, que são importantes para as formas das representações, porém, pode inibir a sua criatividade, visto que coloca um padrão único como modelo. Nesse sentido, defende-se a necessidade de proporcionar atividades de desenho livre, até mesmo para que se possa avaliar o nível de desenvolvimento do aluno. Segundo a supervisora, a análise foi equivocada, porque a proposta de trabalho da instituição é contrária ao uso de modelos, pois se baseia na linha

histórico-crítica; isso é discutido com as professoras, pelo fato de estar no projeto político pedagógico da escola. Assim, justificou que, se não foi presenciada a proposta de um desenho livre, foi porque não se esteve presente no dia ou nos dias dessa proposição. Reforçou seu comentário, afirmando:

Inclusive, a orientação é que, caso a professora queira passar algum desenho no mimeógrafo, ela deve utilizar o desenho do próprio aluno, por exemplo, se o aluno montou vários desenhos, então vai lá e pega uma árvore da aluna x, coloca o nome lá. Mariana, suponhamos! Pega a casinha do João e põe lá, o passarinho da Aline. Então ela monta um estêncil com os vários desenhos dos alunos e vai trabalhar a questão do limite. Mas a nossa proposta não é de seguir, senão você mata seu trabalho pedagógico (set., 2008).

Pela indignação da supervisora, supõe-se que isso era, realmente, discutido com o corpo docente; entretanto, como se presenciou a prática do desenho dirigido em várias observações, talvez essa ideia não tenha ficado totalmente esclarecida para todos os docentes.

Discutiu-se, também, a utilização da sala multiuso, uma vez que a mesma só era usada nos momentos predeterminados pelo cronograma e, além disso, o tempo disponível, muitas vezes, não era suficiente para, por exemplo, a turma assistir a um filme por completo. Na compreensão da supervisora, a sala tem por objetivo auxiliar o professor no aprofundamento do conteúdo que está sendo trabalhado, assim, sua função é pedagógica, como se pode constatar no trecho abaixo:

Então era assim: tinha o cronograma pra que tal dia se ela (professora) estivesse trabalhando algum tema, por exemplo, moradia, daí ela podia pegar um filme dos três porquinhos que é uma coisa que dá para ser trabalhada; então, ela sabia que teria aquele espaço de televisão do multiuso pra trabalhar aquele filme, mas eu não tenho conhecimento de ela ter começado a trabalhar um filme e parado. Porque, daí, você separava a sala multiuso em antes do intervalo e depois do intervalo; é um espaço de horário grande. [...] mas a nossa preocupação é assim, de não colocar um vídeo só para colocar, sem estar direcionado ao conteúdo explorado depois, trabalhado de forma pedagógica, porque senão nem os alunos queriam assistir mais e, às vezes, como eles ficavam o dia todo e acontecia muito na saída do período, colocar só por colocar. Então, as próprias crianças não querem nem ver mais. Eu acho que você deve ter pego isso no final. Então, o que acontece? Colocava ali no final, deixava as crianças ali assistindo, que era uma forma de aguardar os pais. Isso foi questionado várias vezes porque esse não era o objetivo dessa sala de televisão, senão não tem sentido porque mata o trabalho (set., 2008).

Diante desse posicionamento, entende-se que o papel da sala multiuso parece estar muito bem estruturado para a supervisora, mas não para as professoras, pois, em todas as situações observadas, não se conseguiu perceber nenhuma vinculação com o conteúdo que estava sendo trabalhado.

Ponderou-se que as práticas elencadas acima, muitas vezes, eram tratadas rotineiramente e se revestiam de um caráter burocrático, isto é, cumpriam apenas aquilo que foi estabelecido no cronograma. Entretanto, a rotina deve ser coerente com os princípios que fundamentam a proposta da instituição, de modo a colaborar para o alcance dos objetivos traçados por ela. Em relação a isso, a supervisora defendeu seu ponto de vista:

É assim: todas as atividades que acontecem dentro do Centro de Educação, rotineiras, vamos falar das rotineiras que você citou... elas são pedagógicas, você está entendendo? Até porque nós temos profissionais habilitados para estar atuando, que é diferente de você estar em casa e fazer a atividade de rotina normal; ali não, são profissionais que estão mesmo na rotina para atender estes alunos. Todas essas atividades são planejadas e organizadas para receber os alunos (set., 2008).

No entanto, acabou assumindo que a rotina pode resultar na acomodação de alguns professores, apontando, dessa maneira, a necessidade de se rever, constantemente, a prática pedagógica, que deve ser caracterizada pela afetividade, elemento imprescindível no universo da Educação Infantil.

[...] É assim! Todas as atividades, não só a de rotina ou pedagógica, quem tem a prática da escola é assim: você planeja, você discute, você acompanha, você reclama, só que cada profissional é um profissional diferenciado, com a forma de ser diferenciada, com uma prática diferenciada, uns são mais alegres, outros mais fechados [...] só que cada professora tem uma forma de encaminhar o seu trabalho, o seu trabalho pedagógico, a sua forma, mas era orientado não só no planejamento, mas em todas as reuniões pedagógicas. [...] É a rotina que leva a isso, e às vezes age dessa forma. Então, há a necessidade de você retomar! Só que a prática do dia-a-dia ela é mesmo complicada dentro de uma escola, de um Centro, de um contexto escolar. [...] Há a necessidade de parar e repensar, mesmo na rotina, apesar que eu acho que é positivo pra eles. [...] É claro que tem planejamento da questão pedagógica, que eu levo muito a sério, mas do lado da pedagógica há a afetiva; a questão afetiva tem que estar presente na Educação Infantil, senão não é Educação Infantil (set, 2008).

Após esses apontamentos, foram levantados alguns questionamentos acerca do universo pesquisado, com o objetivo de se verificar o posicionamento da supervisora.

Em relação às reuniões pedagógicas, ela disse que as mesmas permitem que se discuta o trabalho pedagógico coletivamente, que “é um momento riquíssimo de estudo, de reflexão, de retomada da prática” (set., 2008).

Quanto à sua percepção em relação ao trabalho da atendente e das professoras pesquisadas, visto que a sua função se desenvolve junto às mesmas, no que diz respeito ao planejamento e à ação pedagógica, ela comentou:

Aqui nessa escola, eu acho que somos privilegiados, porque os professores, a grande parte, são muito antigos, professores com vinte e cinco, vinte e tantos anos na área da Educação Infantil e todos com formação, além da específica,

com pós-graduação. Então, são professores que vêm sendo preparados e formados há muito tempo. É aquilo que te falei, as reuniões pedagógicas que são momentos de estudos e reflexão, eles já vêm passando por várias! Vinte e tantos anos! São vinte e tantos anos que eles estão trabalhando nesta área! Então, ninguém é novo, são pessoas com bastante prática! Mas mesmo com bastante prática, há a necessidade desse acompanhamento e dessa reflexão. E a função da supervisão é de acompanhamento mesmo, junto aos professores, aos alunos, e eu, particularmente, gosto de estar na sala... [...] Para você estar vendo como está acontecendo o trabalho, eu vejo os cadernos, como que é a atividade, vejo os cartazes, se aquilo que nós planejamos está ali, faço sugestões. [...] Acho que o trabalho tem que ser somativo, tem que somar, de uma equipe! [...] Acho que é um apoio para o professor e a gente está a par de como está encaminhando o trabalho, também porque senão não teria essa função (set., 2008).

Em relação aos principais recursos utilizados pela equipe pedagógica para a otimização do trabalho pedagógico, a supervisora citou o dia-a-dia da ação docente e, com destaque, as reuniões pedagógicas. Quanto às dificuldades encontradas para o bom andamento das atividades, o maior problema citado foi a falta de recursos humanos, seguido da falta dos funcionários por motivo de doença. No dizer da supervisora, “Isso gera um transtorno danado, porque você desloca um, pede para fazer hora a mais, a outra nem vai almoçar. Então, o complicador maior no Centro é a falta de profissionais!” (set., 2008).

Indagou-se, também, a respeito dos documentos legais voltados para a Educação Infantil, que subsidiam o trabalho pedagógico cotidiano da instituição, e como eles, na época, eram discutidos e inseridos no planejamento educacional. Os documentos citados foram: Proposta Curricular para a Educação Infantil do município, LDB, RCNEI e o Currículo Básico Infantil do Estado do Paraná.

De acordo com a supervisora, esses documentos eram discutidos em reuniões pedagógicas, a partir do plano de trabalho anual da escola:

Então é assim, olha! Pra elaboração do PPP, era com toda participação da comunidade escolar. Então, através de pesquisas né, por exemplo, com os pais, fazia todo o levantamento de pesquisa para caracterização socioeconômica da família; com os professores, como estava a escola quais as sugestões, né. Então, dentro lá do PPP, você vai ver, de acordo com o que você vai analisando, tem os resultados tabulados da pesquisa. Então, isso era feito através de reuniões pedagógicas, até porque, para se elaborar e montar um projeto político pedagógico, você tem que trabalhar o tempo inteiro, muito... Em quatro anos é impossível, praticamente impossível! E o plano nosso, de trabalho da escola, ele está dentro do projeto político pedagógico, e ele, todo ano, no final do ano e no início do ano, ele tem que ser avaliado e retomado. Então, a gente tirava uma cópia do plano do nosso trabalho inteiro, não para cada professor, mas em grupos, e a gente ia analisando cada ponto, o que vai acrescentar, o que vai tirar, o que deu certo durante o ano. Então, assim é feito bem detalhado mesmo (set., 2008).

A supervisora explicitou, também, que as análises realizadas em torno do PPP estavam, em última instância, fundamentadas na legislação citada anteriormente, pelo fato que:

[...] dentro do projeto político pedagógico, você não pode sair fora da questão legal da legislação, do ECA, da Lei de Diretrizes e Bases. Então, a questão da educação infantil você tem que ter a questão específica do referencial escolar da educação infantil. Você não pode fazer um documento fora da questão legal! Nem existe isso! Não é legal! Então, anterior à elaboração do PPP, houve, até pela própria secretaria de educação, estudos voltados, direcionados para os professores, pedagogos e diretores sobre o ECA, o Referencial Curricular, antes de fazer a montagem do projeto político pedagógico, e se você ler o PPP do CMEI Jairo de Azevedo, você vê que, inclusive, tem citações diversas do Referencial Curricular, do ECA. [...] Lá tem até que você não pode sair fora, mais quando você discute um plano anual dos trabalhos, então você entende que quem está na área de educação, você não pode sair das questões legais, e o teu plano anual de trabalho da escola também ele não pode sair fora da questão legal (set., 2008).

Evidenciou-se, assim, que a aproximação do plano de trabalho da escola com os documentos legais não acontece efetivamente, pois, normalmente, ao construir o plano de trabalho, os docentes centram seus esforços em questões mais pragmáticas, relacionadas aos conteúdos que devem ser desenvolvidos com os alunos. Apesar desse entendimento, a supervisora afirmou que as professoras se valiam dos documentos para planejar as aulas, explicando:

[...] o planejamento era bimestral e temático, sendo realizado juntamente e com a orientação da supervisão. Então, a gente sentava quatro horas durante o bimestre, ou mais né, quatro horas por período. Então, cada bimestre, na verdade, eram oito horas! Ficava o dia todo sentado com as professoras planejando de acordo com a questão... Proposta curricular da educação infantil do Município. Então, você não pode, inclusive... tinha que ter o documento para você se basear. Agora, no 1º bimestre, nós vamos trabalhar tais e tais conteúdos na aula de História, Ciência e Geografia; 2º bimestre, tais e tais conteúdos de acordo com a proposta curricular. Então, no planejamento, você pega em mãos essa proposta. Então, o PPP da escola, no caso aqui do Centro de Educação Infantil Jairo de Azevedo, após elaboração, na escola, com a participação da comunidade escolar, com pais, APMF, professores e funcionários, ele é encaminhado para a Secretaria de Educação do município, e após, encaminha uma fotocópia para o Núcleo regional de Educação, para aprovação ou não desse projeto político pedagógico. Então, por isso que ele não pode de forma alguma sair fora da questão legal! (set., 2008).

Ainda em relação ao planejamento, questionou-se se o PPP era, realmente, considerado na sua elaboração e efetivação. No entendimento da supervisora, a articulação entre PPP e planejamento ocorria, tanto que expôs:

O planejamento era feito em conjunto. Eu sou daquelas que sento com elas e fico as quatro horas planejando a hora atividade. Então, o planejamento



colocado e direcionado é de acordo com nosso projeto político pedagógico, as atividades direcionadas e atividades culturais tudo está no projeto político pedagógico. Como o Hino Nacional, a questão das apresentações culturais, a questão de trabalho com temas. É tudo colocado no projeto político pedagógico! Outra coisa, elas também tinham conhecimento porque nós trabalhávamos e cada uma tinha a parte do projeto em mãos e foi trabalhado. [...] Eu acho que elas tinham clareza do que deveria ser trabalhado, tanto é que algumas questões elas perguntavam: Nós vamos fazer isso? Vamos, está no nosso plano de trabalho, no projeto político pedagógico! De vez em quando, algumas queriam dar uma de engraçada: Ah, por que eu não posso comemorar uma data comemorativa? Ah, é dia do índio! Por que que não pode pintar? É que estamos de acordo com a proposta do nosso projeto político pedagógico, dentro da pedagogia histórico-crítica que visa à questão de trabalhar os fatos históricos, não ficar apenas na questão da aparência. Hoje, os índios, como é que eles estão? Onde eles moram? Como é que é? Então, você retoma a história do jeito que era e do jeito que está. Senão, fica lá atrás, pintando a carinha do índio, pulando, colocando as peninhas, ou pondo as duas orelhinhas do coelhinho! Não é pecado! Você trabalha com eles a Páscoa, a questão do chocolate, mas você trabalha com eles a questão da mídia, que é muito forte, a questão da venda, mas que não é só isso o significado, porque o nosso projeto político pedagógico trabalha dentro dessa linha, trabalha a questão crítica. [...] Sempre tinha que ir retomando porque se você não retoma, você perde, porque daí com todo esse trabalho, ainda, de vez em quando, uma saía com orelhinha de coelhinho. Gente, vamos retomar! E daí a gente conseguia porque era uma equipe bem antiga, fazia com que elas no caso... tudo elas vinham perguntar: Olha, temos isso. Isso pode ser trabalhado? (set., 2008).

Entretanto, não se conseguiu perceber, com clareza, o direcionamento do trabalho pedagógico nesta perspectiva, pois a maior parte das atividades direcionadas, durante as observações, não foram realizadas conforme afirmação da supervisora. Assim, uma situação é o profissional ter clareza daquilo que propõe o PPP e outra, é o profissional conseguir traduzir aquilo que está proposto no projeto em ações didáticas.

Quanto à opinião da supervisora sobre a participação da família no ambiente educativo, esta afirmou que a parceria entre família e escola é muito importante e positiva e, por esse motivo, a instituição tinha a preocupação de realizar reuniões com as famílias a fim de discutir o processo de aprendizagem das crianças, havendo sempre grande adesão.

Para finalizar a devolução, indagou-se a percepção da supervisora sobre a conversa estabelecida. Ela apontou o desejo de ter em mãos o trabalho final, para que se pudesse ter uma ideia do processo de pesquisa como um todo. Ressaltou que vários aspectos foram levantados, mas que não concordava com duas colocações: a repulsa dos funcionários pelas reuniões pedagógicas e a prática do desenho dirigido. Para ela, o comentário acerca dessas duas questões foi equivocado, talvez por não se conseguir visualizar a totalidade da dinâmica da instituição. No entanto, concordou com as demais questões comentadas e elogiou a alegria e a afetividade demonstrada em relação às crianças.

A supervisora asseverou, também, que procura permitir a realização de trabalhos acadêmicos porque acredita que a escola deve colaborar nesse sentido. Lamentou não estar mais presente no CMEI pesquisado, algo que apreciaria por dois motivos: primeiro, porque gostaria de retomar algumas questões com o corpo docente e, segundo, porque ela ama a escola, por fazer parte dela literalmente, já que nasceu no espaço onde hoje está a instituição, e também, por amar a Educação Infantil. Disse que se desligou devido à reformulação (substituição das professoras pelas atendentes) da organização dos Centros de Educação Infantil do município, que compreendeu também o escolhido para a realização da presente pesquisa e que ocorreu ao mesmo tempo em que se dava a municipalização das antigas escolas estaduais (de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental de oito anos).

Por tudo o que foi apontado durante esta devolução, conclui-se que, pelo visto, muitas questões abordadas estão bem claras para a supervisora, mas nem tanto para o corpo docente, pois grande parte das situações presenciadas nas observações não estavam condizentes com as proposições do PPP defendidas pela mesma.

#### **4.2.6 Alguns apontamentos sobre a devolução para a diretora Eliana**

A diretora Eliana é pedagoga formada por uma instituição pública e especialista em supervisão e orientação por uma instituição particular. Sempre atuou em escolas de periferia, tendo bastante experiência na supervisão escolar; também atuou em uma escola particular, onde trabalhou na educação de jovens e adultos e na docência de primeira a quarta série. É uma profissional bem comprometida e séria no desenvolvimento de suas funções.

Na instituição pesquisada, atuou, por quatro anos, tendo, como preocupação central, a concepção de que “[...] a Educação Infantil é a base de tudo” (nov., 2008), por isso, “No começo, eu procurei ter umas ideias e procurei pôr em prática alguma coisa. Justamente nessa época, nasceu meu neto, então, o que eu queria para o meu neto, eu queria também para toda aquela criançada” (nov., 2008). Neste sentido, procurava propor, ao quadro docente, vários tipos de atividade, para tentar diversificar o encaminhamento que era dado, na instituição, antes de sua entrada, por acreditar “[...] que as crianças estão sendo privadas de muitas coisas, com falta de oportunidade, e se você trabalhar com prazer... Eles têm tanta capacidade! Eu queria que a gente desse oportunidade para alguma coisa” (nov., 2008).

Após a realização da presente pesquisa, a diretora candidatou-se ao cargo de conselheira do Conselho Tutelar, sendo necessária, assim, a sua saída do CMEI pesquisado, por determinação da Secretaria de Educação, que ponderou que a mesma não conseguiria conciliar as duas funções.

De um modo geral, a devolução da análise das observações realizadas, para a diretora Eliana, foi mais uma maneira de se conhecer o seu posicionamento em relação ao que foi discutido com as professoras e com a atendente. Comentou-se, inicialmente, que a pesquisa foi uma oportunidade riquíssima de reflexão e aprendizagem e que a instituição possui uma boa estrutura física, com diversos espaços que possibilitam a efetivação de diferentes atividades, além de profissionais comprometidos com suas respectivas funções.

Constatou-se que a prática desenvolvida no CMEI é caracterizada por uma grande preocupação em relação à aprendizagem dos alunos, sem deixar de considerar o cuidado, que também faz parte do processo. Segundo a diretora, isso acontecia porque:

Sempre busquei mudança e fazer coisas melhores e muitas coisas que eu propunha elas acatavam e outras coisas não acatavam o que a gente queria, mas tinha profissional que acatava. O que eu procurava sempre fazer era o que fosse melhor para a criança, sempre buscando isso aí. Qualquer coisa que eu lia ou ouvia, que eu via que iria ser benéfico, eu procurava por em prática. Às vezes, a gente batia de frente, pois nem todo mundo adere, mas eu sempre busquei auxiliar essa aprendizagem. Isso porque todo mundo falava junto e combinava: nós vamos fazer assim! Aí, devagarzinho, a gente ia minando a ideia. Às vezes, nas reuniões, a gente comentava, mas nós continuávamos a insistir. Por exemplo, quando nós fazíamos a oficina, o momento da brinquedoteca, todo dia tinha alguma coisa diferente. Mas foi difícil! Quando eu saí do Centro, a primeira coisa que a diretora fez foi tirar (nov., 2008).

Comentou-se que uma prática muito positiva realizada pelo CMEI é a reunião semanal para se cantar o Hino Nacional do Brasil, que é seguido de uma apresentação a cargo de alguma sala, proposta esta que permite que o aluno conviva com diferentes faixas etárias, desenvolvendo, assim, o sentimento de inclusão em um grupo maior. Ao se questionar se essa prática tinha alguma vinculação com alguma proposição do RCNEI, a diretora afirmou que não havia relação com o documento citado e comentou:

Eu sempre achei que tinha que passar um pouquinho desse patriotismo, esse vínculo que estava se perdendo. [...] então, eu sempre tive essa prática, uma vez na semana a gente fazia isso. [...] Então, foi um momento que a gente fez, cantava todo mundo, apresentava, muitos apresentavam – tinha muitos que no dia da apresentação apresentavam – e muitos não apresentavam; tem uns que aderem e uns que não aderem, mas nem por isso a gente desistia. Continuava insistindo! Porque é justamente pra fazer a criança crescer, um convívio maior. [...] E eu não faria diferente. Uma coisa que eu sempre fazia era uma confraternização festiva. A escola levava e outros traziam, mas era um momento que eu punha todo mundo. Se eu não tenho oportunidade de

conviver, de comer e me relacionar com o outro como é que eu vou fazer? Era uma aula de como se comportar! Desde o berçário, todos eles iam, iam crescer juntos. [...] Era um momento com todo mundo, uma oportunidade para a inclusão (nov., 2008).

Outra colocação foi em relação ao cronograma de atividades, muitas vezes, seguido pelas professoras apenas para o cumprimento do estabelecido, não sendo aproveitado conforme deveria, pois, em alguns momentos, foram interrompidas as atividades em sala. Como esta foi uma proposição que partiu da diretora, nada mais correto do que ouvi-la:

O objetivo inicial era para a criança ter vários tipos de atividade pra não cair naquela mesmice, pois o que acontecia? [...] Quando eu cheguei era tipo assim: era uma rotina. Era café, parquinho – única diferença que tinha era o parquinho – ia pra sala, brincava com jogo de montar, aí já era a hora do lanche, do almoço, almoçava! Sabe, não tinha aquele momento assim. Então eu criei várias oficinas, várias coisas diferentes que tinha que cumprir aquilo ali para não ficar sempre naquela mesmice. Aquele profissional, como eu já comentei, que gosta, ele vai, muda e varia sempre, mas tem aquele que não, que se acomoda e fica, senta aqui. É só parquinho, parquinho e parquinho. Então aquela criança... poxa, ela só tem aqui para aprender, para desenvolver. Chega final de semana, a mãe está envolvida com limpar a casa e cuidar e não vai proporcionar esse momento para a criança. Então, para dar várias oportunidades, pra descobrir o que a criança gosta também, para ir descobrindo no que ela vai se adaptando melhor. Quando a gente ficava em cima, cuidando, aí tudo bem (risos). Que elas não me ouçam, mas é verdade! Não sei se a Carolina falou isso também, mas a gente ficava... rebojava pra não ficar naquela mesmice. [...] A criança fica sempre naquela rotina, naquela coisa, ela acaba saturando, vai perdendo o interesse. Ai vai ao parquinho então vai, mas agora vamos jogar? Vamos fazer uma coisa diferente! (nov., 2008).

Conforme a explicação da diretora, o cronograma foi criado para possibilitar uma prática pedagógica mais dinâmica e diversificada, de modo a contribuir para o desenvolvimento da criança; era uma maneira de cobrar das professoras um planejamento diferente. A ideia é excelente, mas, infelizmente, a sua efetivação estava, em muitos momentos, longe da proposição inicial.

Um melhor aproveitamento do tempo também foi sugerido e a diretora concordou e comentou que sempre possibilita o repensar, principalmente, nas reuniões pedagógicas ou, até mesmo, no momento do lanche. Entende-se que o espaço reservado para as reuniões é insuficiente, pois, em quatro dias durante o ano, é quase impossível que se repense todas as ações; além disso, esse repensar não pode ser algo realizado durante o período do lanche, por este é curto e impróprio para discussões sobre o andamento da prática pedagógica.

Assinalou-se, também, que a hora do sono, o momento de recepção dos alunos e o da alimentação sempre desenvolvem o mesmo ritmo e a mesma sequência, o que, por um lado, é positivo, pois os alunos vão criando certa autonomia para a efetivação de tais atividades, mas,

por outro lado, seria importante se fossem propiciadas diferentes alternativas, objetivando a dinamização e a criação de rotinas diversas. Segundo a diretora, várias tentativas foram feitas, mas estas esbarraram sempre na não-adesão total do corpo docente:

De tudo que você falou eu tentei! Receber a criança com música, mas é aquela história: se você está em cima vai, se você dá uma paradinha ou uma coisa e outra já não vai. Nem todo mundo veste a camisa. Vamos por aquela música! Outra coisa: eu fazia almofada, eu levava a máquina pra costurar e fazer, para ter o cantinho da leitura na sala de aula. Tinha aqueles que faziam outros não. É pra não ficar sempre a mesma rotina, para despertar na criança! A gente tentou buscar... [...] Em 2008, em peguei uma professora, a Erica. Ela que ficou na hora atividade e em todas as atividades, na da leitura, por exemplo, ficou com ela. Você não pegou essa parte. O que eu vi que não deu certo lá a gente estruturou de outra forma, por exemplo, ela se vestia, contava história. Naquele momento, como tinham uns que não aconteciam e outros que aconteciam, fizemos então outro momento. [...] A gente tentava sim! A gente queria fugir da rotina, mas é difícil de mudar a cabeça! Você sabe que tem professora acomodada! Tem profissional, porque também têm as atendentes, as auxiliares. Mas tem gente comprometida sim! (nov., 2008).

Assim, pode-se observar que a diretora sempre buscou alternativas de modo a dinamizar a prática pedagógica.

Quanto à prática do desenho dirigido, que é constante no pré II e III, ponderou-se que essa é uma forma positiva de intervenção do professor, porque auxilia o aluno a ter a atenção mais voltada aos detalhes, que são importantes para as formas das representações, porém, pode inibir a sua criatividade, por colocar um padrão único de representação.

Essa prática eu concordo com você! Primeiro, na parte pedagógica, a gente tem, porque a maioria das crianças não têm contato com outros tipos de coisas. Não adianta eu falar pra elas das cores – os meus netos se eu falar para eles que cor é essa, eles já conhecem tudo; o mais velho já está quase lendo –, mas a maior parte das crianças não tem. Então eu tenho que mostrar pra ela, como é que ela vai saber se ela nunca viu ou nunca fez? Mas tem aquele momento da historinha, no momento da literatura era justamente isso, contava a história: o que você imagina? Agora você vai desenhar. Como a gente fazia isso? Era exposto o trabalho no mural, cada semana um colocava; todo mundo colocava. Isso também foi ideia minha. (risos) Quando a gente chegou, não tinha esta prática. Aí, quando foi o ano passado, a Edna fazia. Eu acho que tem que ter as duas coisas. Mas tinha as duas práticas sim! (nov., 2008).

Diante do exposto, comprovou-se que, embora não tinha sido presenciado o procedimento nas observações, as professoras propõem tanto o desenho livre quanto o dirigido, principalmente em forma de discurso.

Indagou-se qual era a função da sala multiuso, visto que se verificou que o tempo reservado para ela era reduzido e que, em vários momentos, foi utilizada sem nenhum planejamento prévio. De acordo com a explicação da diretora, o tempo estipulado era de vinte

minutos, pois, caso contrário, poderia ocorrer de uma turma permanecer nesse local o período todo. Além disso, comentou que o fato da sala servir de espaço para dois ambientes distintos dificultava o desenrolar das atividades, e que algumas professoras levavam as crianças para esse ambiente e as deixavam brincar livremente, sem acompanhá-las, como se pode constatar na sua declaração:

[...] A professora soltava as crianças ali com os brinquedos, ficava fazendo livro, professoras que ficavam batendo papo com a outra e não olhavam para as crianças. Sabe? Então é isso aí! Por isso é que a gente não podia deixar muito tempo porque virava um tumulto, pois a criança com pouco tempo ela já cansa né? Eles rapidinho cansam e pedem algo diferente. Então ali já não funcionava direito, duas coisas no mesmo espaço, alguma coisa atrapalhava a outra. Então faltava espaço! Quando era um filme que teria que ser trabalhado, aí era levado para a sala (nov., 2008).

Ao se comparar o comentário da supervisora com o da diretora, em relação ao tempo estipulado para a permanência das turmas na sala multiuso, não há consenso, uma vez que a primeira informou que se dava meio período para cada turma, e a segunda, que eram apenas vinte minutos. Sobre isso, é necessário que haja um acordo entre as equipes de trabalho, para que se possa orientar e cobrar mais em relação à ação do professor.

Sobre a rotina proposta pelo CMEI, ressaltou-se que, em vários momentos, as atividades permanentes eram tratadas mais como atividades burocráticas do que pedagógicas. Defende-se que essa rotina deve ser coerente com os princípios que fundamentam a proposta da instituição, de modo a colaborar para a consecução dos objetivos traçados por ela.

A diretora comentou que trabalhar com a rotina é mais cômodo. Nas suas palavras:

É mais cômodo se você trabalhar com a rotina! É mais fácil! Porque quando você traz alguma novidade, uma coisa diferente, sempre exige mais! Então, seguir a rotina é mais aquilo mesmo. Às vezes, a gente queria coisa diferente, mas ali, apesar de você planejar, a Carolina e eu sentávamos para fazer o planejamento, acompanhava, passava tudo direitinho pra fazer planejamento. Você falava era uma coisa, mas, na prática, deixava a desejar (nov., 2008).

Indagou-se sobre as dificuldades e sobre as contribuições em relação às reuniões pedagógicas. Em relação às dificuldades, falou:

A Secretaria fez uma reunião e foi me passado isso e isso. Eu não vou passar para os meus funcionários? E qual momento eu tinha que passar pra elas? Na hora do intervalo! Aumentar um pouquinho o recreio. Então, por que elas não gostavam? Porque quem ficava cuidando das crianças era mais tempo pra ficar. Então, era desagradável! Mas é que não tinha outra alternativa (nov., 2008).

Sobre as contribuições, mostrou que as reuniões consistiam momentos de decisões coletivas:

Então, a gente levava a discussão e tinha votação. Tinha gente que não ia porque era sempre do contra e como a ideia dela, geralmente, nunca ganhava, então ela nem ia. Tudo era uma prática assim: eu não tomava nenhuma decisão pra mudança. Eu falava: olha gente, eu tô pensando nisso, nisso e nisso. Vamos tentar? Vai para a votação, sabe?! Então a gente tinha sempre essa prática (nov., 2008).

Nessa conversa, buscou-se saber como a diretora avaliava o trabalho desenvolvido pelas professoras e pela atendente pesquisadas. De um modo geral, considerava todas como comprometidas, como se pode constatar no trecho abaixo:

A Renata e a Andréia tinham um trabalho muito comprometido, a Renata principalmente. A Tereza também, que era meio período e trabalhava bem. A Ana, aquele ano que você trabalhou com ela, ela trabalhou sempre com maternal, tinha duas auxiliares para ajudá-la. Aquele ano ela ficou sozinha e a turminha dela, ela levou um pouquinho mais na brincadeira do que no sério, sabe? Mas era um trabalho bom. Todas elas eram profissionais comprometidas! Todas elas eu achava que eram comprometidas (nov., 2008).

Nesse mesmo direcionamento, questionou-se sobre os pontos positivos da equipe pedagógica para a realização do trabalho. Na compreensão da diretora, o elemento importante era o amor pelo trabalho; levantou, como pontos negativos, a falta de autonomia, que acabava atrapalhando algumas iniciativas, e a deficiência na estruturação do espaço físico.

Eu acho que o amor que todo mundo tinha pelo trabalho. Tinha muito profissional que tinha amor e dedicação! O nosso espaço físico era bom e grande, mas faltava espaço ainda pra certos lugares. Deveria ser melhor estruturado. A estrutura física, aquele sobe e desce, ficava grande. Dificultava muita coisa para o convívio ali; o espaço até que era bom, em comparação com muitos lugares que a gente vê, se for comparar com os outros, o nosso era muito bom, tanto é que esse final de ano passou por uma reforma, mas, mesmo assim, ali dentro, tinha coisa que estava faltando e muitas coisas a gente pedia para a prefeitura, vai agora, vai depois... [...] a gente não tem autonomia. Eu vou fazer isso e a gente não pode! Se eu ia fazer uma coisa, não tinha dinheiro, não tinha verba. Essa é uma dificuldade! Mas muitos ali tinham muita garra e muito amor pelas crianças (nov., 2008).

Partiu-se, então, para questões vinculadas ao PPP, numa tentativa de se verificar como ele está articulado com os documentos oficiais voltados para a Educação Infantil. Assim, inicialmente, perguntou-se sobre o fundamento teórico que subsidia o PPP e como esse documento era discutido com o corpo docente. Quanto a isso, a diretora disse que o fundamento teórico é aquele proposto pela Secretaria da Educação, sendo apenas discutidos com o corpo docente os planos de aula, como se vê no trecho a seguir:

Ali nós seguimos a Secretaria da Educação. O que acontecia? A supervisora vinha na reunião do Centro, se reunia com a coordenação das supervisoras lá na Secretaria de Educação e aí elas repassavam. Tinha uma linha para seguir e era o que estava na nossa proposta! Era uma reunião com todas as

supervisoras de todos os Centros. Aí discutiam, determinavam o planejamento, organizavam tudo que seria trabalhado no ano. Aí ela chegava e reunia os professores. Plano de aula que era trabalhado. Agora, a parte da Secretaria já era dada! (nov., 2008).

Em relação aos documentos oficiais, a diretora não soube enumerá-los, alegando desconhecimento e explicando que o plano de ação, dentro do PPP, era revisto e reformulado de dois em dois anos. Não obstante alegar tal desconhecimento, afirmou que, nas reuniões pedagógicas, ocorria uma aproximação do PPP com os documentos oficiais, sem explicitar como isso acontecia.

Ao ser indagada se o PPP era considerado e empregado nos planejamentos, disse: “Meio a meio (risos). Elas cumpriam, levavam a sério, só que umas sim outras não!” Além disso, ao se perguntar se as professoras recorriam aos documentos oficiais no momento de elaborar os planos de aula, a resposta foi:

Nem sempre! Elas iam mais assim... muitas achavam se uma estava dando uma coisa: ah isso eu gostei, vou levar para a minha turma! Ou então: ah, a minha turma se dá melhor com isso aqui ou então se dá com aquilo! Tipo assim, era coisa que atendesse a turma. Não havia essa preocupação! (nov., 2008).

Assim, percebeu-se que tanto o PPP quanto os documentos oficiais parecem não ser considerados, efetiva e plenamente, no planejamento. Isso evidencia que, mesmo existindo tais documentos, não se pode garantir a aplicação e emprego total das ideias que os constituem, pois parece que a prática docente é muito mais imediatista e pragmática, até mesmo pelas dificuldades de várias ordens encontradas, cotidianamente, pelos professores, como, por exemplo: tempo irrisório para o planejamento; inexistência de reflexões coletivas com os pares; necessidade de dobrar períodos de trabalho para aumentar a renda financeira, já que a maioria dos professores recebe um salário baixo; falta de materiais didáticos e de uma boa equipe; a falta de políticas públicas educacionais eficazes e de condições sociais e econômicas que garantam a operacionalização de um trabalho pedagógico que colabore para o desenvolvimento integral dos alunos.

Quanto à participação das famílias em certas atividades, no ambiente educativo, a diretora apontou a necessidade de haver uma maior aproximação entre a escola e a família e afirmou:

Eu acho assim muito importante que a família esteja participando. [...] Eu acho que era muito pouco o que a gente fazia, pois a gente respeitava muito os pais que trabalhavam, só se fosse uma coisa muito importante mesmo! Sempre a gente fazia no começo do ano pra apresentar o plano que a gente ia fazer, nas avaliações de todos os bimestres chamava os pais, chamava uma turma ou



então a gente fazia uma outra com as apresentações culturais que a gente fazia (nov., 2008).

Findadas as questões, abriu-se um espaço para que a diretora opinasse sobre o processo de devolução das análises feitas a partir das observações no campo de pesquisa. Segundo ela, infelizmente, esse processo ocorreu num momento em que não poderia mais retomar as questões abordadas com o grupo de trabalho do CMEI. Desse modo comentou: “[...] é uma pena que foi depois de tanto tempo! A gente podia ter aproveitado mais as suas ideias. Eu estava contando com você; é mais uma pessoa para somar com a gente, pois muitas coisas a gente não percebe, e quando tem alguém de fora tem outros olhos e é mais fácil de ver” (nov., 2008).

Apesar disso, a diretora considerou muito bom o processo de devolução e concluiu sua fala mostrando a dificuldade que existe na gestão escolar devido à ausência de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, como se pode constatar nesta colocação:

A gente não tinha autonomia de fazer o que a gente queria. Toda instituição tem suas normas, por exemplo, na reunião pedagógica a gente não decidia o que a gente iria fazer. Eles (os funcionários da Secretaria da Educação) davam o tema e a gente tinha que aplicar. Só ali que a gente podia aplicar uma dinâmica diferente. A gente estudava o tema, se reunia na época que a Sueli (uma coordenadora que na época da pesquisa tinha se desvinculado da instituição) estava lá, eu, a Carolina e a Sueli. A gente falava: isso aqui. O que que cabe pra nós? Vamos direcionar pra que lado? Por isso que eu falo: muitas coisas que a gente queria, a gente tentava direcionar dentro daquilo que a gente via que podia ser feito (nov., 2008).

Diante do que foi exposto pela diretora, percebeu-se que muitas propostas que serviriam para uma prática pedagógica mais consistente esbarram em dificuldades de ordem financeira, administrativa e estrutural, evidenciando que as atividades desenvolvidas no ambiente escolar não são independentes de um contexto social maior que, na verdade, delinea e oferece ou não suporte para tais ações.

#### **4.3 Considerações gerais sobre as entrevistas e as devoluções**

Tomando como referência as discussões levantadas durante as entrevistas e as devoluções, conseguiu-se perceber algumas ideias gerais que norteavam a prática pedagógica da instituição pesquisada.

Todas as profissionais envolvidas na pesquisa tinham muito presente o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das crianças e, por isso, procuravam efetivar as propostas de modificação ou, até mesmo, as ideias novas, com muito afinco. Por esse motivo, a diretora e a supervisora buscavam propor uma melhoria constante da prática pedagógica e viam, nas professoras e na atendente pesquisadas, parceiras que agiam, positivamente, para essa melhoria. Nesse sentido, a equipe propunha: atividades conjuntas entre as diferentes salas; atividades físicas visto que as crianças não dispunham de aulas de Educação Física; atividades diversificadas; valorização da produção das crianças, expondo-a nos murais do corredor; parcerias com a família, entre outras que acreditava estar desenvolvendo da melhor forma.

Essa última colocação foi percebida, principalmente, nas verificações realizadas durante as observações, porque nem sempre os encaminhamentos dados às atividades eram eficazes. Essa situação ocorreu, em muitos momentos, quando atividades foram trabalhadas superficialmente, abordando-se apenas questões aparentes e se perdendo a oportunidade de inserir as crianças no universo da escrita e da leitura formal, de modo a produzir pouca reflexão sobre o material escrito e falta de estímulo para o desenvolvimento da oralidade.

Outra justificativa diz respeito ao engessamento dado à rotina, apesar das professoras e da atendente reconhecerem a necessidade de se possibilitar experiências diversificadas. Acredita-se que isso acontece devido à naturalização da rotina que se cristaliza na prática pedagógica, no decorrer da profissionalização docente, como se as atividades pudessem realizar-se de modo uniforme no âmbito da Educação Infantil. No campo pesquisado, constatou-se, pelo menos nas considerações realizadas durante a devolução das análises, tentativas no intuito de “diversificar a rotina”, as quais esbarraram em condições desfavoráveis.

O mau uso do cronograma também é um exemplo dessas ações encaminhadas erroneamente, pois, apesar de sua função ser clara para a equipe, principalmente para a diretora e para a supervisora, na prática cotidiana, ele foi apenas cumprido sem planejamento e, portanto, sem vinculação com os propósitos educacionais, ou seja, as professoras e a atendente o cumpriam pela sua existência e não por que o viam como um aliado do trabalho pedagógico.

Outro exemplo é a proposição de atividades desvinculadas, assim como o emprego de atividades de montagem para o preenchimento do tempo. Pensa-se que essas ações ocorriam devido ao pouco tempo destinado à elaboração do planejamento, elemento fundamental para uma prática pedagógica mais coesa, consistente e produtiva.

Outras deficiências observadas foram: a não-participação das professoras e da atendente nos momentos lúdicos, postura que impossibilita uma observação mais meticulosa do desenvolvimento das crianças; e a ideia, que descaracteriza a ação na Educação Infantil de que se deve fazer pela criança para que depois ela seja capaz de realizar algo. Esse entendimento, em nenhum momento, foi declarado pelas professoras e pela atendente pesquisadas, porém, na prática observada, constatou-se um procedimento que aponta para essa compreensão.

Percebeu-se, também, que as proposições presentes no PPP da instituição não são postas em prática e que não há uma preocupação de se respaldar o planejamento nos documentos legais.

No meio de tantos erros e acertos, o que ficou bem evidente foi a necessidade, exposta por todas as entrevistadas, de haver momentos de reflexão sobre a prática pedagógica como uma forma de compartilhá-la e de repensar os encaminhamentos realizados, objetivando sempre uma ação sistematizada muito mais elaborada. Isso evidencia a carência de reflexões vivenciada pela instituição pesquisada e, por consequência, a importância de se ter realizado a devolução das análises, o que propiciou um repensar sobre as ações didáticas.

## **Conclusões**

Os estudos teóricos realizados ao longo deste trabalho juntamente com a pesquisa de campo em um CMEI permitiram que se reunisse elementos que possibilitaram a elaboração de conclusões que, dentro das condições de pesquisa e conforme o momento histórico, parecem verdadeiras. Uma pesquisa sempre expressa as interpretações do pesquisador em relação ao tema estudado e às observações feitas no campo de pesquisa. Neste sentido, Portugal comenta que: “as conclusões científicas são provisórias; são tentativas de leitura da realidade. A leitura humana não reflecte o mundo mas é apenas uma tradução, com as grandes falhas que qualquer tradução implica [...]” (1998, p. 253). Neste sentido, Cardoso e Penin (2009, p. 118) escrevem que: “A pesquisa de campo apresenta as interpretações do pesquisador sobre as representações dos atores de campo”.

Desse modo, as conclusões a que se chegou ao final deste trabalho são os resultados de uma tentativa de se compreender a relação entre a prática pedagógica na Educação Infantil e os documentos legais, que pretendem norteá-la; tais conclusões não esgotam, e nem era essa a pretensão, os estudos referentes ao tema eleito para estudo, pelo contrário, são contribuições que podem auxiliar os profissionais e os pesquisadores da área da Educação Infantil brasileira na ampliação das discussões referentes a esse nível educacional.

É imprescindível assinalar que, apesar de se ter pesquisado uma população restrita de uma instituição de Educação Infantil, entende-se que esse é um modo de se levantar como a organização do trabalho pedagógico acontece, ou seja, infere-se que as características identificadas na unidade em questão existem, também, numa quantidade significativa de instituições, o que propicia uma reflexão sobre a prática pedagógica da Educação Infantil brasileira. Esse posicionamento também é defendido por Cardoso e Penin, quando afirmam:

Essa pesquisa não interpreta as representações dos atores de campo, mas representações de atores de campo. Por isso, ela se restringe a observar intensamente um pequeno número de professores ou alunos. Os resultados de uma pesquisa de observação de sala de aula não dizem respeito a todos os professores e alunos, mas identifica fenômenos que não se encerram sobre os poucos atores observados na pesquisa (CARDOSO & PENIN, 2009, p. 119).

Considerando-se as colocações acima e respondendo às questões inicialmente levantadas por esse estudo, percebe-se que, nas diretrizes educacionais e nos outros documentos legais que pretendem direcionar a ação da Educação Infantil brasileira, há uma presença muito forte das ideias de Wallon, Piaget e Vygotsky, como já indicado no capítulo dois, porém, ao se ir a campo, verificou-se que as professoras sabem da existência das diretrizes e dos documentos, entretanto, ao realizarem e efetivarem o planejamento, não fazem uso desses materiais, ou seja, eles não são objeto de pesquisa e de reflexão, não

subsidiar o planejamento e nem embasam os encaminhamentos metodológicos realizados. Além disso, a direção e a supervisão também não se apoiam nesses materiais para a tomada de decisões em relação ao encaminhamento da prática pedagógica. Isso mostra que as ideias desses documentos oficiais, aparentemente, não orientam o fazer pedagógico das instituições, pois parecem estar longe de representar uma contribuição para o pretendido direcionamento da prática docente.

Verificou-se que as professoras, no desenvolvimento cotidiano das atividades em sala de aula, buscavam, o tempo todo, estratégias para aprimorar a prática pedagógica. No entanto, essas estratégias referiam-se a atividades que poderiam ser propostas para os alunos dentro das problematizações indicadas pela Secretaria da Educação e não das ideias contidas nos documentos.

Por outro lado, acredita-se que, inconscientemente, as diretrizes e os documentos legais estão presentes no fazer da instituição pesquisada e, dessa maneira, os princípios de Wallon, Piaget e Vygotsky, muitas vezes, permeiam a prática escolar, mas sem um entendimento efetivo disso, já que há um consenso histórico daquilo que se deve realizar no cotidiano das práticas pedagógicas, ou seja, há existência do problema do modismo; problema, pois nem tudo o que é tido como correto se adequa, em todos os contextos educacionais existentes, sendo, então, necessário que o professor conheça muito bem a realidade em que atua e os alunos que possui, para, dessa forma, usar o método que mais se adapta ao desenvolvimento de sua turma. Pelo fato dos professores seguirem aquilo que está posto como correto no meio educacional, mesmo de modo inconsciente, algumas determinações dos documentos oficiais acabam por influenciar o fazer pedagógico das instituições, por traduzirem aquilo que o meio acadêmico dita como necessário nas práticas educacionais da Educação Infantil.

A partir das vivências e das experiências obtidas por meio das situações compartilhadas no campo de pesquisa, chegou-se a algumas conclusões. A primeira delas diz respeito à forte presença do adulto nas práticas propostas. Isso ficou claro ao se constatar o direcionamento do adulto nas atividades encaminhadas, o que evidencia e reforça a concepção de criança dependente e incapaz, que parece estar ainda enraizada no entendimento docente. Outra situação que exemplifica essa postura é o fato da rotina da instituição pesquisada também ser definida pelo adulto, sem que as crianças possam participar das decisões tomadas, ou seja, não é dada voz às crianças, apesar de, pelo menos na teoria, elas serem consideradas seres ativos e participativos. Além disso, percebe-se que a pouca profissionalização do adulto contribui para a existência dessa ideia equivocada, pois o não entendimento da necessidade de

haver uma prática sistematizada na Educação Infantil, que prime pelo pedagógico articulado ao cuidar, faz com que os professores tenham posturas como, por exemplo, de propor atividades desvinculadas e centradas na figura do professor apenas para o preenchimento do tempo.

Em relação à concepção que os profissionais têm da Educação Infantil, concluiu-se que, em sua maioria, este veem esta etapa da educação como um momento de formação do sujeito, um período preparatório para o Ensino Fundamental. Assim percebe-se que ainda não há uma clareza do objetivo ou dos objetivos peculiares da Educação Infantil.

Também se constatou uma prática equivocada em relação à participação da família no ambiente educativo, apesar de ter sido demarcada, por todos os pesquisados, a importância da interação entre a escola e a família. Adjetivou-se a prática como equivocada, pois, nas ações efetivadas, não havia a compreensão da família como agente colaborativo, mas como uma instância para a qual a escola deveria apresentar o resultado do trabalho realizado e/ou com a qual deveria discutir sobre os problemas apresentados pelas crianças. Defende-se que é imprescindível ocorrer uma relação mais próxima entre a escola e a família, porém, com o intuito de se estabelecer uma parceria, objetivando o desenvolvimento da criança.

Além das questões abordadas anteriormente, percebe-se que algumas ações dificultam o desenrolar e/ou a continuidade do trabalho pedagógico, tais como: o recebimento de problematizações elaboradas pelo conjunto dos coordenadores municipais; a grande rotatividade de professores; a fragmentação da prática escolar; a ausência de um sentimento de pertencimento à escola; e o diálogo entre professora e atendente, via coordenadora.

Quanto à primeira dificuldade elencada, pensa-se que o fato de professores e atendentes receberem as problematizações elaboradas pelos coordenadores na Secretaria de Educação, sem terem possibilidade de opinar, engessa a prática pedagógica, pois, de uma maneira ou de outra, todas as atividades a serem desenvolvidas devem partir dessas problematizações. Neste sentido, o planejamento era algo imposto, não contemplando, muitas vezes o interesse das crianças e nem o encaminhamento que o professor gostaria de imprimir à sua prática. Apesar disso, nenhum professor selecionado para a pesquisa reclamou dessa forma de encaminhamento do planejamento, demonstrando, assim, passividade em relação à experiência de prática pedagógica. Parece que os professores até preferem esse direcionamento, para não terem trabalho de selecionar atividades, o que os caracteriza como simples executores do planejamento, deixando aos coordenadores o papel de planejar.

Acredita-se que esta e outras práticas, como a indiferença diante da existência de materiais quebrados e perdidos, colaboram para a ausência do sentimento de pertencimento à

escola, pois revelam práticas que acabam distanciando os professores e alunos das reais condições e problemáticas vivenciadas pela instituição.

Uma terceira dificuldade refere-se à prática da comunicação entre a professora e atendente da turma de período integral ocorrer por intermédio da coordenadora, pelo motivo destas trabalharem em períodos opostos, assim como, à inexistência de momentos de discussão coletiva sobre a prática. Pensa-se que é imprescindível que sejam oportunizados momentos institucionais de reflexão sobre a prática, o que propiciaria um contato direto entre a professora e a atendente e destas com os demais profissionais, para que, desse modo, exista, efetivamente, um momento de discussão sobre o fazer pedagógico e suas implicações no desenvolvimento dos alunos. Assim, quanto mais existir reflexão das ações cotidianas de uma instituição, melhor será o entendimento dessas ações e, por consequência, mais produtivas serão as práticas posteriores, por estarem imbuídas de compreensões e ressignificações advindas dessas discussões coletivas. Essa ideia pode ser reforçada pelo comentário de Malaguzzi:

[...] Os professores – como as crianças e todas as outras pessoas – sentem a necessidade de crescer em suas competências; desejam transformar experiências em pensamentos, os pensamentos em reflexões, e estas em novos pensamentos e novas ações. Sentem também uma necessidade de fazer previsões, tentar coisas e então interpretá-las. O ato de interpretação é o mais importante. Os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados. [...] os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas (MALAGUZZI, 1999, p. 82-83).

Acredita-se que a colocação acima sintetiza o quão essencial é o professor analisar as suas ações, tendo, como preocupação maior, a realização de práticas mais conscientes e mais eficazes, que contribuam para o desenvolvimento dos alunos.

Outra questão complicada diz respeito à fragmentação da prática pedagógica. Pelas observações constatou-se que, em vários momentos, as ações propostas não possuíam uma articulação, ou seja, as atividades não tinham continuidade e, muito menos, relação, o que deixou transparecer a inexistência de um planejamento diário com encaminhamentos interligados. Pela convivência com as professoras e atendente, percebeu-se que o planejamento existia, mas isso não era suficiente para garantir a efetivação de uma ação articulada. Isso mostra que o planejamento pedagógico, por si só, não possibilita uma boa prática; é necessário um entendimento prévio do seu papel e de como encaminhá-lo de maneira positiva, já que planejar atividades desconectadas é fácil, difícil é planejar ações



sequenciadas que gerem aprendizados. Por esta prática desarticulada, podemos até inferir que há vestígios das ideias froebelianas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil brasileira, pois a proposta de Froebel sugeria o uso de diferentes dons, ocupações, jogos e canções que deveriam se articular por intermédio da ação da jardineira. A relação com a atualidade reside no fato de que as diferentes proposições também existem, mas sem uma preocupação aparente de se possibilitar uma articulação entre elas.

Outra dificuldade é a grande rotatividade de professores, o que impossibilita a continuidade do trabalho que estava sendo desenvolvido, pois estes não criam um vínculo com a instituição, visto que, a qualquer momento, por vontade própria ou por modificações na organização das estruturas do sistema mudam-se para outros locais. Seria muito interessante se os professores se fixassem numa instituição para, assim, construir sua identidade profissional e criar uma história conjunta com a mesma, sentindo-se parte dela.

A diretora citou, também, a grande estrutura do CMEI como um empecilho para a gestão, ao colocar a dificuldade de se gerenciar um grande número de professores, alunos e funcionários; alguns desses professores desenvolvem práticas pedagógicas que necessitam ser repensadas e/ou modificadas, há alunos que precisam de um atendimento mais individualizado e, até mesmo, de um auxílio de outros profissionais, e funcionários que não se articulam com os propósitos da instituição. Tais complicadores dificultam a efetivação de uma gestão eficaz e evidenciam o grande desafio que a equipe gestora enfrenta no que diz respeito à dinâmica das relações sociais e educacionais presentes nas instituições. Um desses desafios é lidar com o número excessivo de faltas dos funcionários e professores, o que dificulta a efetivação da hora atividade, pois, nessas situações, a equipe gestora necessita deixar aqueles que estariam, nesse momento, no planejamento, em sala de aula, para, assim, suprir a ausência destas pessoas e, pelo que se presenciou, alguns professores estavam, há vários meses, sem poder utilizar a hora atividade para preparar o planejamento.

Assim percebe-se que a ação pedagógica desenvolvida nas instituições de Educação Infantil depende de fatores organizacionais, estruturais, sociais, econômicos e políticos que, diretamente e/ou indiretamente, influenciam na organização e na efetivação dessa ação e evidenciam a não neutralidade do fazer docente. Este fato mostra o quanto é importante que se reflita sobre a prática pedagógica, pois defende-se que é a partir desse entendimento que se pode efetivar uma prática mais sistematizada e de melhor qualidade, privilegiando o desenvolvimento das crianças.

Diante de todas as considerações expostas, concluiu-se que o cotidiano das práticas pedagógicas é muito rico quando se observa as crianças interagindo com seus pares e com os

professores, ou se olha para as crianças como sujeitos capazes e ativos. Em outras palavras, quando se propõe a olhar, investigativamente, para esse cotidiano, consegue-se levantar inúmeras situações que instigam a reflexão e possibilitam, desse modo, um constante rever da ação docente, assim como, o aprimoramento da mesma.

Outra questão que ganhou evidência foi a importância de se produzir o registro, por meio de diversas fontes, das ações, dos avanços e das dificuldades das crianças, como uma maneira de melhor documentar a abrangência da prática pedagógica. Acredita-se que a documentação possibilita que professores e crianças reflitam sobre as ações ocorridas, sendo esta uma maneira de se gerar novas dúvidas e novas aprendizagens. Edwards, ao comentar a respeito de uma entrevista de Rinaldi, pedagoga em Reggio Emilia, apresenta como é o processo de documentação dos projetos e a sua contribuição no sentido de inspirar novas pesquisas:

[...] a documentação inclui registros em fita e transcrições do diálogo das crianças e das discussões em grupo, materiais impressos e fotografias em *slide* de momentos cruciais das atividades e coleta de produtos e de construções feitos pelas crianças. [...] Enquanto trabalha com um grupo de crianças, cada professor faz anotações escritas para discutir mais tarde com o co-professor, com o *atelierista*, com o *pedagogo* e com outros colegas, no que se refere ao curso do projeto. Depois, sempre que possível, trabalhará com um grupo ainda maior de colegas professores (incluindo os de outras escolas) para redirecionar ou ampliar um projeto e enriquecer a experiência das crianças. 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” (EDWARDS, 1999, p. 164, grifo da autora).

Aborda, também, como deve ser o papel do professor a partir dessa documentação:

Durante todo o projeto, os professores agem como a “memória” do grupo e discutem com as crianças os resultados da documentação, permitindo que elas revisitem sistematicamente seus próprios sentimentos e os sentimentos de outros, suas percepções e observações, suas reflexões, e então os reconstruam e reinterpretem de formas mais profundas. Ao reviverem momentos passados através de fotografias e de gravações em fita, as crianças são profundamente reforçadas e validadas por seus esforços e recebem um incentivo à sua memória, o que é fundamental nesta idade (EDWARDS, 1999, p. 164).

Verificou-se, também, a grande validade de se ter realizado o processo de devolução das análises das observações efetivadas nas diferentes turmas, pois percebeu-se a necessidade de momentos de reflexão por parte dos professores, porque estes precisam discutir sobre sua prática para que possam encontrar outras possibilidades de encaminhá-las. A validade dessas devoluções foi ressaltada por todos os atores de campo que participaram da pesquisa, os quais

destacaram a relevância da oportunidade de um retorno daquilo que foi observado a partir da prática realizada. Outro motivo que justificou a realização da devolução das análises foi a tentativa de se dar voz às experiências dos professores, já que se possibilitou aos mesmos a elaboração de comentários, por se acreditar que muitas aprendizagens docentes também advêm da prática de sala de aula, como bem sinaliza Tardif (2007), ao discorrer a respeito dos saberes experienciais. Sobre a necessidade de se ouvir os profissionais como complementação das investigações, Portugal (1998, p. 253) defende que: “Existem tantas pessoas com tanta experiência de trabalho com crianças! Não seria mais simples recolher informações ou perguntar a essas mesmas pessoas o que lhes diz a sua experiência?”

A partir de todas as reflexões elaboradas ao longo deste trabalho, verificou-se, de um modo geral, a grande necessidade de se estar discutindo, cada vez mais, sobre a prática pedagógica que é efetivada e sobre aquela que realmente deveria existir no universo da Educação Infantil. Além disso, constatou-se reformulações e delimitações, pois todas as ideias discutidas são expressões de uma tentativa de leitura e de análise daquilo que se propõe investigar. Por esses motivos, este trabalho representou uma possibilidade de se ampliar o conhecimento em relação às questões educacionais e, em especial, às da Educação Infantil, e evidenciou o quanto ainda é possível e necessário que se discuta outros temas relativos a esse nível de ensino.

Para finalizar essas considerações, ressalta-se evidenciando a extrema importância do papel do professor diante de todas as ações que ocorrem no âmbito escolar, e se destaca a necessidade de se propiciar, ao mesmo tempo, uma formação adequada, uma realização pessoal e profissional e condições externas necessárias para um trabalho de qualidade. Desse modo, pela articulação entre educação, formação e cuidado, será possível que o professor seja visto como “Irradiador, mediador verbal do grupo, organizador do espaço e do tempo das atividades, colocador de limites, apoiador afetivo de inúmeras ocasiões” (OLIVEIRA et al, 2009, p. 123). Fica bastante claro, assim, o quanto ainda é preciso que se caminhe nas veredas da Educação Infantil e se investigue sobre o contexto desse nível de ensino, para que se possa contribuir para uma prática pedagógica cada vez mais eficiente, ou seja, de qualidade.

## **Referências**

ANDRADE, Cyrce M. R. Junqueira de. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 69-105.

AQUINO, Ligia Maria Leão de & VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 99-116.

AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de & COLINVAUX, Dominique. **Ciências e Educação Infantil: iniciando o debate**. Rio de Janeiro, 1999. [http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=94](http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=94) acessado em 08/01/2009

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: SP: Autores Associados, 2002.

ÁVILA, Marli Batista & SILVA, Karen Batista Ávila. A música na Educação Infantil. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado & DIAS, Marina Célia Moraes (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación**. Washington: World Bank, 1995.

BATAGLIA, Stela Maris Fazio. A criança e a literatura. NICOLAU, Marieta Lúcia Machado & DIAS, Marina Célia Moraes (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003, p. 113-125.

BECKER, Fernando. Um divisor de águas. In: MACEDO, Lino de (et al.). **Coleção memória da pedagogia, n.1: Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 24-33.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 57-71.

BOMTEMPO, Edda. **Brincar, fantasiar, criar e aprender**. In: Material Impresso do PEC Municípios. Tema 02, subunidade 2.2.1 de Educação Infantil, p. 201-217. São Paulo, 2003-2004.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em 24/07/08

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI,1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: SEF, v. 1, 2 e 3, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, set/out/nov/dez 2002, p. 17-39.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria & KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARDOSO, Oldimar & PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **A sala de aula como campo de pesquisa:** aproximações e a utilização de equipamentos digitais. Revista da FEUSP, vol. 35, 2009, p. 113-128.

CARVALHO, Mara I. Campos de & RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil:** muitos olhares. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 107-130.

CASTRO, Amélia Americano Domingues de. Educação e epistemologia genética. In: ASSIS, Orly Zucatto Mantovanide et al. (orgs.). **Um olhar construtivista sobre a educação.** Campinas, SP: R. Vieira, 2001, p. 9-20.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000, p. 19-49.

CMEI JAIRO DE AZEVEDO. **Proposta pedagógica.** 2003.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna.** Trad. Ivone Castilho Benedetti. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 71-81.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem Maria & KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-26.

DEWEY, John. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Vida e educação.** Trad. Anísio S. Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 45-55.

DIDONET, Vital. **Creche:** a que veio... para onde vai... Em Aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 18, n. 73, jul. 2001.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella & FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

ELIAS, Marisa Del Cioppo & SANCHES, Emília Cipriano. Freinet e a pedagogia – uma velha idéia muito atual. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia, KISHIMOTO, Tizuko Morchida & PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 137-152.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de & PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **A corporeidade na escola:** brincadeiras, jogos e desenhos. 4 ed. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 2006.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. "Contar a vida": possibilidades e contribuições dos relatos de experiência e das histórias de vida para os estudos dos processos de formação de professores. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (org). **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EdiPucRS, 2006.

FREINET, Celestin. **As técnicas Freinet da escola moderna.** Trad. Silva Letra. 4 ed. Lisboa: Estampa, 1975.

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

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GOIS, Antônio. **Menor é melhor.** Folha de São Paulo, 27/01/2004.



GOULART, Áurea Maria Paes Leme. Educação Infantil e mediação pedagógica. In: RODRIGUES, Elaine & ROSIN, Sheila Maria (orgs.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007, p. 47-55.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Vida em expansão. In: ARCE, Alessandra (et al.). **Coleção memória da pedagogia, n.3: Maria Montessori: o indivíduo em liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 16-27.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 139-153.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 57-78.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 13-43.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de & DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de & TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MACEDO, Lino. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, M. (org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella & FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999, p. 59-104.

MESOMO, Aliandra C. **Educação Infantil: indagando sobre práticas escolarizantes**. 2004. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MONTAIGNE, Michel Eyquem de. **Os ensaios**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. A criança concreta, completa e contextualizada: a Psicologia de Henri Wallon. In: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. A formação de Maria Montessori. In: ARCE, Alessandra (et al.). **Coleção memória da pedagogia, n.3: Maria Montessori: o indivíduo em liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 6-15.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado & DIAS, Marina Célia Moraes (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. Reflexões sobre as várias dimensões de atuação do professor de Educação Infantil na estimulação da aquisição da leitura e escrita pelas crianças. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado & DIAS, Marina Célia Moraes (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003, p. 207-229.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escola e desenvolvimento conceitual. In: FRISZMAN, Adriana Lia (et al.). **Coleção memória da pedagogia, n.2: Liev Semionovich Vygotsky**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 68-75.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes (et al.). **Creches: crianças, faz de conta & Cia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do “Projeto Infância”. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko Morchida & PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko Morchida & PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil.** 2 ed. Campinas: Papirus, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, Jean & INHLEDER, Barbel. **A psicologia da criança.** Trad. Octavio Mendes Cajado. 5 ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Trad. Maria Alice Magalhães D’ Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko Morchida & PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIOTTO, Débora C.; FERREIRA, Marisa Vasconcelos & PANTONI, Rosa Virgínia. Comer, comer... comer, comer...é o melhor para poder crescer... In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 126. In: In: Material Impresso do PEC Municípios. Tema 06, Unidade 6.1 de Educação Infantil, p.413-414. São Paulo, 2003-2004.

PORTUGAL, Gabriela. **Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1998.

RABINOVICH, Shelly Blecher. **O espaço movimento na educação infantil: formação e experiência profissional**. São Paulo: Phorte, 2007, p. 31-71.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. Os “estágios” do desenvolvimento da inteligência. In: MACEDO (et al.). **Coleção memória da pedagogia, n.1: Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 16-23.

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

ROCHA, Eloisa Acires Candal (coord.). **Educação Infantil (1983-1996)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. Trad, Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. **História, Filosofia e Educação: Friedrich Froebel**. 2004. 99 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

SCHMIDT, Maria Helena Costa Braga; MARQUES, Maria Lucia Marques & COSTA, Vera Lúcia Voos Gomes da. O processo de aquisição da leitura e da escrita na infância. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado & DIAS, Marina Célio Moraes (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003, p. 193-205.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista**. São Paulo: Moderna, 1995.

SEKKEL, Marie Claire & GOZZI, Rose Mara. O espaço: um parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado & DIAS,

Marina Célia Moraes (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

SERRÃO, Célia Regina Batista. O tempo na Educação Infantil: rotinas. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado & DIAS, Marina Célia Moraes (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

SILVA, Ana Paula Soares da et ali. As leis e a educação infantil. In: **Os fazeres na Educação Infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 183-191.

SMOLE, Katia Stocco. Novos óculos para a aprendizagem da matemática. In: MACEDO, Lino et al. **Coleção memória da Pedagogia, n. 1: Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 34-41.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

WALLON, Henri. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, Maria José Garcia & NADEL-BRULFERT, Jacqueline (orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

WEISZ, Telma. A revolução de Emília Ferreiro. In: WEISZ, Telma et. al. **Coleção Memória da pedagogia, nº 5: Emília Ferreiro: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 6-13.

## **Apêndices**

**APÊNDICE A – Formulário de entrevista****ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1) Qual é a sua concepção de Educação Infantil?

---

---

---

---

---

2) Como você encara a criança que frequenta a Educação Infantil?

---

---

---

---

---

3) Qual teoria ou quais teorias você utiliza em sua prática pedagógica? Por quê? Dê exemplos.

---

---

---

---

---



---

---

---

4) Qual teoria ou quais teorias subsidiam o Projeto político pedagógico da instituição? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Dê exemplos do seu cotidiano.

---

---

---

---

---

---

---

---

5) Quais documentos oficiais voltados para a Educação Infantil subsidiam a proposta do projeto político pedagógico do Centro? Cite-os.

---

---

---

---

---

---

---

---

6) Você leva em consideração e/ou utiliza os documentos oficiais da Educação Infantil no momento de planejar as atividades? Em caso afirmativo exemplifique.

---

---

---

---

---

---

7) Quais aspectos você leva em consideração para elaborar o planejamento?

---

---

---

---

---

---

8) Como o planejamento é desenvolvido na instituição?

---

---

---

---

---

---

9) Como se dá a relação família e escola na instituição?

---

---

---

---

---

---

Quais os objetivos?

---

---

---

---

Quais as vantagens e as desvantagens?

---

---

---

---

10) O que você espera dos seus alunos no final do ano letivo?

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B – Transcrição<sup>26</sup> das entrevistas

### ENTREVISTA COM A ANA – PRÉ I

#### **1) Qual é a sua concepção de Educação Infantil?**

Para mim a Educação Infantil é um momento em que a criança terá oportunidade de desenvolver várias habilidades que a ajudarão na educação do ensino fundamental, desde relacionamento até conteúdos mesmo.

#### **2) Como você encara a criança que frequenta a Educação Infantil?**

Como futuros cidadãos que estão aprendendo conosco (ou não) a se relacionar com os outros, a respeitar seu espaço e o dos outros, a ser amigo, solidário.

#### **3) Qual teoria ou quais teorias você utiliza em sua prática pedagógica? Por quê? Dê exemplos.**

Acho que uma mescla de muitas coisas que eu aprendi e do que acredito, não existe uma única teoria. Mas, acredito que quando a criança tem liberdade para se expressar, para vivenciar situações, para ousar ela é mais feliz e, com certeza, será um adulto mais seguro, mais capaz. Por exemplo, a criança pequena (no meu caso 3 a 4 anos) é muito ativa, esperta, tudo quer experimentar, pegar, brincar e ela precisa ter liberdade para agir assim, entretanto o adulto (professora) é quem deverá ir fazendo a criança refletir sobre o que deve ou não fazer, o que é certo ou errado.

#### **4) Qual teoria ou quais teorias subsidiam o Projeto político pedagógico da instituição? Por quê?**

O socioconstrutivismo. Acreditamos que através do simbólico a criança conseguirá aprender conceitos e situações que se transformarão em aprendizados futuros.

#### **Dê exemplos do seu cotidiano.**

Todos os dias as crianças chegam e fazemos uma “atividade” que pode ser um desenho, colagem, dobradura, pintura etc, depois brincamos com brincadeiras livres e dirigidas (casinha, carrinho, banquete, rodar pneu, parque, montagem, quebra-cabeça etc).

---

<sup>26</sup> Tanto a transcrição das entrevistas quanto a dos processos de devolução possuem partes redigidas em negrito as quais são nossas colocações e partes redigidas em fonte normal que são as falas das pessoas entrevistadas.

**5) Quais documentos oficiais voltados para a Educação Infantil subsidiam a proposta do projeto político pedagógico do Centro? Cite-os.**

Não tenho muito conhecimento, mas acredito que os referenciais curriculares são utilizados para fazer a proposta do projeto político pedagógico, inclusive já fizemos estudos deles para verificar o que precisávamos melhorar.

**6) Você leva em consideração e/ou utiliza os documentos oficiais da Educação Infantil no momento de planejar as atividades? Em caso afirmativo exemplifique.**

Sim, pois o projeto político pedagógico do Centro é que é utilizado no momento de planejarmos as atividades.

**7) Quais aspectos você leva em consideração para elaborar o planejamento?**

Primeiro a faixa etária em que a criança está, ou seja, o que ela já é capaz de fazer, o que ela pode estar aprendendo, depois o que poderá ser feito para que, dentro dos meus objetivos, ela consiga se desenvolver.

**8) Como o planejamento é desenvolvido na instituição?**

Primeiramente, nossa supervisora juntamente com as outras supervisoras da rede de ensino municipal se reúnem e fazem um “pré-planejamento”, definindo o conteúdo, as problematizações e os objetivos que queremos alcançar. Em seguida, na escola, as professoras de cada turma se reúnem com a supervisora e desenvolvemos o planejamento com atividades que achamos ser melhores para alcançar aqueles objetivos.

**9) Como se dá a relação família e escola na instituição?**

Sabemos que a família tem grande importância na educação da criança, aliás é a família a grande responsável por esta educação; a escola vem colaborar com o saber científico, com a ajuda do desenvolvimento social da criança, mas com certeza a família é essencial nesse processo de ensino-aprendizagem.

**Quais os objetivos?**

A família é chamada à escola quando precisamos de alguma ajuda no relacionamento da criança ou quando percebemos que a criança está com algum problema, mas, diariamente, mantemos contato com as mães ou pais na entrada e saída da escola.

**Quais as vantagens e as desvantagens?**

Muitas famílias colaboram quando precisamos da ajuda delas para que a criança se desenvolva melhor, mas algumas distorcem tudo o que a escola faz e fala e a confusão fica grande.

**10) O que você espera dos seus alunos no final do ano letivo?**

Eu espero que eles estejam mais socializados, conseguindo se relacionar melhor com os colegas, fazendo trocas, respeitando os amigos e os objetos e pessoas da escola, que identifiquem e copiem o nome, reconheçam algumas letras, tenham formas definidas nos desenhos...

## ENTREVISTA/CONVERSA COM A ANA – PRÉ I

### **1) Qual é a sua concepção de Educação Infantil?**

A minha concepção de Educação Infantil? Para mim a Educação Infantil é aquela educação que vem antes da educação do Ensino Fundamental onde as crianças vão aprender a ler, a escrever. Então, aqui na Educação Infantil é o espaço onde a criança vai desenvolver várias habilidades para prepará-la para esta educação do Ensino Fundamental.

### **Então você acredita que é importante a inserção da criança desde cedo, mesmo antes dela não entrar no Ensino Fundamental, que ela participe da Educação Infantil?**

Com certeza! Porque é nesse estágio que ela vai se socializar com outras crianças, que ela vai aprender a dividir, a repartir, a se relacionar mesmo.

### **2) Como você encara a criança que frequenta a Educação Infantil?**

Como eu encaro essa criança? Como um ser que vai ser um futuro cidadão, né Heloisa. Então, a gente tem que pensar essa criança, prepará-la para ela ser uma pessoa solidária, uma pessoa que saiba se relacionar, que saiba respeitar as outras pessoas.

### **Então seria um momento propício de inserção de valores, de forma de organizar a vida?**

Isso, uhun...

### **3) Qual teoria ou quais teorias você utiliza em sua prática pedagógica? Por quê? Dê exemplos.**

Olha, eu acho que é um pouco de cada coisa, né. Eu, assim, por exemplo, eu gosto muito de brincar com as crianças, gosto muito de simbolizar porque eu acho que são oportunidades em que eles vão estar vivenciando mesmo situações em que eles vão poder praticar digamos assim o que eles vão ser quando crescerem. É um momento da gente estar... estar... qual palavra seria? Ensaando... seria assim um momento deles estarem exercitando mesmo, vivenciando esses momentos mesmo para eles poderem estar futuramente conseguindo elaborar problemas, situações que com certeza eles vão enfrentar.

### **Então o exemplo seria esta questão da brincadeira? Todos os dias você faz estas atividades lúdicas?**

Olha, todos os dias a gente tem uma rotina assim: a gente chega, daí como eles vão chegando até uns vinte minutos depois do horário que chega a criança então eu sempre gosto de já deixar a sala preparada com alguns brinquedos, algumas brincadeiras, uma montagem, um quebra-cabeça... ou... ou blocos lógicos... sempre tem um brinquedo logo que ele chega. Daí,

eu deixo eles brincarem uns vinte minutos e recolho, aí a gente sempre faz uma atividade que pode ser um desenho, pode ser fazer o nominho dele porque agora a gente começou a trabalhar com a cópia do crachá né, com o nome. Então, procurar no tesouro a letrinha, é... montar atividade com formas geométricas, várias atividades. Depois disso, a gente desce pro lanche e na volta do recreio é sempre brincadeira. Então, é brincadeira aqui na sala ou é brincadeira fora, no pátio, então tem lançar bola no cesto de basquete, tem brincar de casinha, os meninos de carrinho aí as meninas querem trocar e perguntam se podem. Podem né como a professora eu não dirijo, né? Eu falo: a professora é mulher, a professora dirige, vocês também podem dirigir, né.

**E nesses momentos você sempre participa com eles, não é?**

Sempre.

**A todo momento você está lá intervindo, muitas vezes observando de longe, não é?**

Uhun.

**4) Qual teoria ou quais teorias subsidiam o Projeto político pedagógico da instituição? Por quê?**

Da instituição? É, ah Heloisa é... a gente é sociointeracionista. Então, assim a gente sempre é ... mesmo através mesmo da brincadeira, do simbólico né, que as crianças vão vivenciando situações e aprendendo, né. Então ela vai através desta brincadeira que ela vai conseguindo, é ... internalizando conceitos é... conceitos científicos mesmo, conceitos do dia-a-dia.

**Tem um exemplo que illustre esta questão da teoria do socioconstrutivismo aqui na instituição?**

Ah, eu acho que esta história mesmo do brincar de imitar o adulto, de brincar de casinha né, sempre tem o nenezinho, a mamãe, o papai e é engraçado quando eles brincam porque às vezes o papai nem sempre é o homem às vezes estão lá só as meninas brincando, ah eu vou ser o papai, outra ah eu vou ser a mamãe. Então, elas se viram né, na brincadeira. Eles sabem que tem que ter ali né, eles querem ter o pai, a mãe e a criança, o filho, mas às vezes não tem um menino que quer brincar ali; não tem importância elas se viram.

**5) Quais documentos oficiais voltados para a Educação Infantil subsidiam a proposta do projeto político pedagógico do Centro? Cite-os.**

Não tenho muito conhecimento, mas acredito que os referenciais curriculares são utilizados para fazer a proposta do projeto político pedagógico, inclusive já fizemos estudos deles para verificar o que precisávamos melhorar.



**Relacionando o referencial curricular com o projeto político pedagógico?**

Sim.

**Era a supervisão que fazia essa ponte?**

Sim.

**Mas sempre nos anos de reformulação do projeto?**

Sim, porque todos os anos a gente tem que ver se o que a gente propôs no projeto está sendo feito, ou então o que a gente precisa estar melhorando.

**6) Você leva em consideração e/ou utiliza os documentos oficiais da Educação Infantil no momento de planejar as atividades? Em caso afirmativo exemplifique.**

Sim, pois o projeto político pedagógico do Centro é que é utilizado no momento de planejarmos as atividades.

**Mas no momento de fazer o planejamento você busca? Por exemplo, pega os referenciais para você ficar fazendo análise ou não?**

Não, a gente usa mesmo só o projeto político pedagógico da escola, porque toda escola tem o seu projeto político e nesse projeto a gente faz alguns subprojetos. Digamos assim, tinha o projeto de leitura, projeto de exposições de trabalho. Então, cada escola, no começo do ano ou no final do ano anterior, propõe os projetos que quer fazer naquele ano e depois durante o ano vão sendo executados.

**Então o documento básico do planejamento é o projeto político pedagógico e não outros documentos oficiais?**

Não, acho que é o projeto político pedagógico mesmo. Entende assim: porque cada escola, dentro do projeto tem alguns projetos que ajudam desenvolver a leitura, que ajudam desenvolver todas as áreas. A minha supervisora daqui disse que de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> fica mais completo. Porque como é por área, daí o pessoal de História faz um projeto político pedagógico de História, e o pessoal de Geografia faz um subprojeto. Então, acaba ficando mais completo o que a gente recorda.

**Mas então todo ano vocês sentavam em cima do projeto político pedagógico e analisava o que estava bom?**

Geralmente é a primeira reunião do ano ou a última.

**Mas assim, os documentos mesmo ninguém fica buscando muito né, Ana?**

Olha, então aí nessa reunião como o pessoal não quis fazer isso, daí tinha que criar alguns vídeos de Matemática, pra gente estar olhando, um trabalhava com fração, outro trabalhava com sistema de numeração, e aí a gente viu a parte de Matemática.

**É porque, na minha hipótese, o professor quando vai fazer o plano de aula ele não fica buscando documentos.**

Não mesmo, porque na prefeitura já vem um pré-planejamento.

**E agora a Tereza falou – não sei se com vocês também está assim – que por dia e por conteúdo tem que ter um objetivo geral, os específicos e o encaminhamento da rotina lá. Ela falou que está sendo cobrado pra fazer assim: todas as atividades do dia que você propõe têm que ter desenvolvimento e objetivo, porque antes não era assim, né.**

Não, não era. E de 1ª a 4ª também vem um pré-planejamento. Digamos assim que a supervisora se reuniu e ela dá o pontapé inicial. Então, quando vem pra escola, já vem definido o tema, a programação. Então, já vem mais ou menos pronto! Acho que porque é uma rede e é pra ficar unificada.

**E agora a prefeitura vai começar a usar o método das boquinhas, Ana?**

Sim.

**A Tereza estava falando que ela ouviu dizer que o pessoal ia usar o método das boquinhas no 1º ano e no 2º ano. Eu só quero ver porque, ela disse assim que, estão dando curso.**

Então, ela (referindo-se à Secretária de Educação do município) está fazendo aqueles cursos todos que ela fazia, todas aquelas coisas que ela acreditava e ela fez uma reforma lá. Ela está na prefeitura agora e as meninas lá estavam todas bravas com ela.

**Então é o método das boquinhas mesmo!**

Vai ver que é! Ela estava falando lá que fala umas coisas assim que não dá pra saber a quantidade de aluno que a gente tem, e diz ela que prometeu bastante coisa lá, sabe?

**Você agora está com quantos alunos lá?**

Então, eu estava de auxiliar né, eu estava atendendo reforço de 1º, 2º e 3º ano.

**Aquela escola tem bastante aluno, eu já fiz estágio lá.**

## **7) Quais aspectos você leva em consideração para elaborar o planejamento?**

Eu acho que, sempre assim, o que a criança consegue fazer né, o que ela já é capaz de fazer. Daí, tem que ser na troca mesmo porque por exemplo, pré I eu nunca tinha trabalhado com pré I. Então... eu sempre trabalhei com maternal II, então a gente tem na cabeça a criança do maternal II. Eu sei o que a criança do maternal II consegue, mas eu não tenho, não tinha muita noção do que o pré I conseguia, né. Então, eu acho que primeiro ter uma noção do que eles são capazes pra gente poder estar puxando um pouco mais, né, é pra eles conseguirem se desenvolver mais, né.

### **8) Como o planejamento é desenvolvido na instituição?**

Então, é assim ó: primeiro a nossa supervisora junto com as outras supervisoras se reúnem na Secretaria de Educação e elas também têm uma coordenadora. Aí, eles definem o conteúdo, as problematizações e os objetivos e vem para a escola. Daí, a gente reúne as professoras da série, né, da turma, aí a gente senta e elabora atividades que vão dar conta daqueles objetivos.

### **E as problematizações então são as mesmas para o pré I, II e III?**

Não. O pré I tem uma problematização e o seu conteúdo; o pré II, o pré III, o maternal tudo separado.

### **Mas assim, no município como um todo...**

No município como um todo é a mesma.

### **9) Como se dá a relação família e escola na instituição?**

A gente entende que a família é a principal responsável pela educação das crianças, né. Então, a escola ela vai entrar para ajudar no saber científico, né, e também nessa relação de troca, de saber lidar, mas assim sempre a gente sabe que a família é muito importante porque a família é a maior... onde a criança passa a maior parte do tempo, né, e onde ela vai passar muitos anos da vida dela, né. Então, às vezes... ela tá comigo este ano, mas com a família sempre, né. Então, sempre a gente tem buscado, quando a gente tem problema ou então quando a gente precisa, a gente busca a família para estar ajudando a gente nesses problemas.

### **Então é uma peça chave?**

É.

### **E da instituição também, né?**

É.

### **Quais os objetivos? Seria só para estar informando ou como seria?**

Com a família? Não, não só para estar informando, mesmo para estar buscando alternativas de ajudar a criança a se desenvolver melhor, né.

### **Tem vantagens, desvantagens no seu entendimento?**

Tem família que entende, que aceita, que... porque tem família que não aceita a gente falar nada de mau da criança, né, de mau entre aspas né, se vai melhorar em alguma coisa né e tem família que não, que você conversa e ela entende, ajuda e vai buscar formas, alternativas pra gente estar ajudando em alguma situação, mas tem família que não é fácil de lidar não!

**Nos momentos de observação, eu percebi que você sempre tem um relacionamento mais próximo a eles, né? E eles sempre te chamam de tia e você também. Como que você assim vê isso?**

Ah, eu não sou daquela que acha assim que tia é parente, não, eu não sou parente, então, você não pode me chamar de tia. Eu não acho não, Heloisa. Eu não me incomodo com isso! Eu acho que não tem nada a ver uma coisa com a outra. O ano passado ainda eu dei aula pro meu sobrinho e ele me chama em casa de titia amor. A turma inteira me chama de titia amor até hoje. Então, eu acho que é uma coisa, até um ato afetivo sabe, uma forma de construir uma afetividade com os alunos e as crianças têm claro que eu não sou parente deles.

**Mas é uma forma carinhosa tanto de sua parte de se autodenominar assim, como deles também.**

Uhun.

**10) O que você espera dos seus alunos no final do ano letivo? Não só desta sala, mas de um modo geral. Todos os anos que você atua.**

Olha, Heloisa, eu acho que no mundo que a gente está hoje o que a gente mais espera das crianças mesmo é que elas aprendam a se relacionar, a respeitar, a ser solidário, a ser é ... a não desrespeitar o amigo, a não... Eu acho que isso é a principal coisa de uma sociedade de hoje, que é uma coisa que está muito... a respeitar o espaço onde vive, os objetos onde vive. Eu acho que mais é isso mesmo! Teve um ano que eu trabalhei no Liberdade (um bairro do município), que é uma escola bem, de um bairro bem... E eu lembro que eu não me preocupava muito com o conteúdo porque eles não conseguiam nem se olhar. Então, eu acho assim que eles... passavam perto do outro eles já brigavam. Então, eu acho que a gente tem mais... Eu penso assim que a gente tem mais que se preocupar mesmo com essa relação de um com o outro, com a socialização do que com o conteúdo, pelo menos nessa fase.

**Mas assim, em relação ao pedagógico, o que você quer que eles saibam no final do ano? Que eles reconheçam algumas letras?**

Eu acho que pelo menos o nome dele, as letrinhas, ter formas no desenho, né, já tem que ter uma forma, tem que estar conseguindo pintar. Eu acho que do pedagógico assim...

**E essa turma está se desenvolvendo bem?**

Então, esta turma eu não estava puxando muito porque eu nem sabia o que na verdade eu tinha... Eu estava mais assim trabalhando o desenho, trabalhando mais a brincadeira mesmo, né, pra gente ver no conselho de classe... Semana passada a Carolina falou: não, já pode começar a puxar que eles conseguem.

## ENTREVISTA COM A TEREZA – PRÉ II

### **1) Qual é a sua concepção de Educação Infantil?**

É a fase em que a criança apresenta muita facilidade em adquirir novos conhecimentos.

### **2) Como você encara a criança que frequenta a Educação Infantil?**

Uma criança que tem um potencial muito grande a ser desenvolvido é ativa e quer descobrir o mundo.

### **3) Qual teoria ou quais teorias você utiliza em sua prática pedagógica? Por quê? Dê exemplos.**

São várias as teorias utilizadas na educação infantil, mas a principal delas é o construtivismo. Porque é uma teoria que faz com que a criança participe de forma criativa e ativa do conhecimento.

Exemplo: Ao trabalhar o tema moradia a criança traz de casa a sua concepção da palavra e na escola produz desenhos, confecciona material, utilizando-se da imaginação.

### **4) Qual teoria ou quais teorias subsidiam o Projeto político pedagógico da instituição? Por quê?**

O projeto é baseado na teoria sociointeracionista porque leva a criança a ver o homem como sujeito histórico crítico.

#### **Dê exemplos do seu cotidiano.**

A participação das crianças na tomada de decisões e reflexões com questionamentos sobre os temas desenvolvidos em cada semestre.

### **5) Quais documentos oficiais voltados para a Educação Infantil subsidiam a proposta do projeto político pedagógico do Centro? Cite-os.**

Acho que os documentos oficiais que subsidiam a proposta do projeto político pedagógico são documentos do MEC e da Secretária do Estado do Paraná e do Município.

### **6) Você leva em consideração e/ou utiliza os documentos oficiais da Educação Infantil no momento de planejar as atividades? Em caso afirmativo exemplifique.**

Os documentos oficiais como o projeto político pedagógico não são utilizados no momento do planejamento das atividades. O que norteia é o planejamento do bimestre ou semestre.

**7) Quais aspectos você leva em consideração para elaborar o planejamento?**

O aspecto mais relevante é a clientela a ser trabalhada, o interesse desta faixa etária.

**8) Como o planejamento é desenvolvido na instituição?**

O planejamento é realizado três vezes ao ano, durante meio período de aula com a participação de alguns professores e a equipe técnica. O planejamento diário é realizado em casa, visto que não temos a hora atividade regular.

**9) Como se dá a relação família e escola na instituição?**

Quando necessário, a família é chamada para uma conversa entre a equipe técnica e a professora. Existem reuniões para avaliação trimestral.

**Quais os objetivos?**

O objetivo é avaliar o aluno e o professor em suas atividades diárias.

**Quais as vantagens e as desvantagens?**

É muito importante a relação escola e família porque é através desta que poderão acontecer mudanças de atitudes tanto da criança, quanto do professor.

**10) O que você espera dos seus alunos no final do ano letivo?**

Espero que estejam preparados para novos desafios e sejam crianças participativas, críticas e tenham iniciativa.

## ENTREVISTA/CONVERSA COM A TEREZA – PRÉ II

### **1) Qual é a sua concepção de Educação Infantil?**

A Educação Infantil é a fase mais importante na vida da criança porque através da Educação Infantil a criança vai ser educada. Nesta fase é que a criança tem a facilidade de adquirir novos conhecimentos. Então, essa fase é muito importante e a criança vindo para a escola vai ter contato com outras crianças; com esse relacionamento, essa ligação com outras crianças, ela vai aprender muito mais.

### **Então você defende a necessidade da criança estar desde antes frequentando a escola?**

É muito importante porque a criança, a partir do momento que ela tem contato com outra criança, aprende não só com a criança, mas com o professor.

### **2) Como você encara a criança que frequenta a Educação Infantil?**

Eu falo assim, que é uma criança que tem um potencial muito grande a ser desenvolvido e é uma criança ativa, que quer descobrir o mundo, ela está sempre querendo mais. É uma criança que... porque a criança é ativa por natureza. Então ela sempre quer mais, quer conhecer mais. Então, a criança quando vem para a escola, quando frequenta a escola, ela tem uma expectativa muito grande em relação ao que ela vai aprender na escola.

### **Aqui vocês recebem crianças de níveis diferentes? De níveis sociais diferentes, não é? Uma mesma sala é bem heterogênea.**

Tem crianças que nunca frequentaram a escola, tem crianças que já frequentaram. Então, são crianças assim... que a gente sente a preparação da criança que já frequentou e a criança que não frequentou; a experiência, os conhecimentos prévios.

### **3) Qual teoria ou quais teorias você utiliza em sua prática pedagógica? Por quê? Dê exemplos.**

Bom... eu utilizo, bom, são várias teorias, existem várias teorias, mas a que a gente utiliza bastante é o construtivismo, o sociointeracionismo que a criança... No construtivismo, a criança constrói o seu conhecimento a partir daquilo que ela já tem de conhecimento, ela vai construir novos conhecimentos porque ela já traz; porque a gente não pode considerar a criança como se ela não soubesse nada, ela vai adquirir novos conhecimentos, vai aperfeiçoar o conhecimento que ela já tem... Mas a criança tem um conhecimento e a gente trabalha o sociointeracionismo quando você trabalha com ela a relação com o mundo, com as outras pessoas, a concepção de homem, a concepção de vida que ela tem.

**E um exemplo concreto, mais ou menos, que você colocaria?**

Bom, eu coloquei ali o tema moradia, né? Então, a criança já traz um conhecimento prévio do que é moradia, mas aí a partir desse tema que a gente vai desenvolver em sala, ela vai adquirir novos conhecimentos, vai trazer o conhecimento que ela já tem e vai conseguir novos conhecimentos sobre o tipo de moradia, vai conhecer moradias que não têm aqui só na nossa região e que têm em outras regiões.

**4) Qual teoria ou quais teorias subsidiam o Projeto político pedagógico da instituição?**

**Por quê?**

O projeto é baseado na teoria sociointeracionista porque leva a criança a ver o homem como sujeito histórico crítico.

**E vocês discutem bastante em reuniões ou como é feito?**

A gente discute bastante em reunião porque é falado sempre que a gente tem que levar a criança a perceber que o homem é um produto histórico, um produto da sociedade e conforme a época que a criança vive ela age de acordo com os princípios daquela época.

**E isso é uma concepção da educação do município como um todo?**

Sim, é...

**O exemplo que você poderia citar sobre esta questão das teorias que subsidiam o Projeto político pedagógico...**

A participação das crianças na tomada das decisões e reflexões em questionamentos sobre os temas desenvolvidos em cada semestre porque a criança vai num semestre ter um tema a ser desenvolvido e você vai estar trabalhando com ela este tema.

**É no semestre ou no trimestre?**

É no trimestre, então, são três trimestres.

**5) Quais documentos oficiais voltados para a Educação Infantil subsidiam a proposta do projeto político pedagógico do Centro? Cite-os.**

Acho que os documentos oficiais que subsidiam a proposta do projeto político pedagógico são documentos do MEC e da Secretaria do Estado do Paraná e do Município. Porque na verdade a gente não tem um documento específico, a gente utiliza desses documentos para... porque é uma coisa que vem praticamente pronta para nós.

**Então o PPP já vem meio que estruturado, quando chega ao Centro para vocês?**

É, a gente faz um estudo do projeto... Os conteúdos não podem ser modificados em relação aos conteúdos aplicados em sala de aula sobre as grades curriculares; eles não podem ser



modificados, então eles fazem parte do projeto que vem pronto. Nós estudamos e acrescentamos algumas coisas e tiramos aquilo que a gente acha que não é necessário naquele momento, mas a gente não tem autonomia para desenvolver um projeto totalmente nosso. Então, o projeto vem estruturado pra nós. Nós damos continuidade, fazemos várias reuniões de estudos para verificar o que a gente pode estar alterando ou não.

**Então a equipe pedagógica trabalha mais em cima da parte dos conteúdos que vão ser trabalhados?**

Uhun.

**6) Você leva em consideração e/ou utiliza os documentos oficiais da Educação Infantil no momento de planejar as atividades?**

Os documentos oficiais como o projeto político pedagógico não são utilizados no momento do planejamento das atividades. O que norteia é o planejamento do bimestre ou do semestre porque na verdade quando a gente vai fazer um plano de atividade de aula e de atividade, a gente utiliza um planejamento que é elaborado pela Secretaria junto com os professores.

**Então, não tem aquela preocupação de ficar buscando tanto o PPP quanto os documentos oficiais que norteiam o PPP?**

Não. A nossa preocupação é pegar o planejamento do bimestre e desenvolver, ou no caso do semestre. Tem lugares que é semestral! O nosso mesmo a gente faz bimestral e agora está partindo pro trimestral. Daí, de três em três meses, a gente faz o planejamento das atividades, só que as nossas atividades diárias têm toda uma estrutura diferente agora. Esse ano mudou bastante. Nós temos que colocar as atividades do dia, a rotina e depois temos que especificar as atividades que serão dadas naquele dia, o objetivo de cada atividade e depois desse objetivo, colocar o encaminhamento metodológico, como é que você vai dar a sua aula. Então, você vai especificar como vai ser realizada a sua aula.

**E é uma determinação da Secretaria?**

Foi feito esse ano e a gente está tendo toda uma mudança da nossa forma de planejar, porque antes a gente planejava, mas planejava só as atividades de acordo com o planejamento bimestral. Agora, estamos fazendo planejamento trimestral e, dessa atividade, nós tiramos nosso dia-a-dia como tudo isso que eu falei pra você: com a rotina, com atividades, objetivos e o encaminhamento metodológico.

**Todo mundo faz?**

Todo mundo faz! É uma atividade rotineira. Bom, com relação ao projeto político pedagógico todos os professores de uma forma ou de outra eles têm conhecimento, porque se o professor

não está na escola no momento da elaboração do projeto ele vai para outra escola e nesse determinado momento está sendo feito. Então, ele está participando da elaboração porque são feitas reuniões e estudos onde a gente vai tomar conhecimento do projeto da escola, das modificações, e o professor vai opinar se ele acha que deve mudar e o que ele acha que não deve mudar e, além do projeto político pedagógico depois de feito, tem o plano de trabalho da escola. Então, de acordo com o PPP, a gente realiza um projeto que a gente vai executar durante o ano, e, aí sim, cada escola tem o seu projeto, que são atividades diversificadas, o que a escola vai estar fazendo, o que ela se propõe a fazer. Então, é um plano de trabalho da escola, anual. Então, todo ano a gente faz, a gente senta, conversa com os professores e a gente elabora esse plano em conjunto.

### **7) Quais aspectos você leva em consideração para elaborar o planejamento?**

Bom, o aspecto mais relevante é a clientela a ser trabalhada e o interesse da faixa etária porque você tem que trabalhar cada criança de acordo com a sua faixa etária e de acordo com o interesse também. Eu acho que é importante você levar em conta o que a criança traz também de conhecimento, o que ela quer aprender. Isso é muito importante!

### **8) Como o planejamento é desenvolvido na instituição?**

Bom, o planejamento é realizado três vezes ao ano, durante meio período de aula, de manhã ou à tarde, tendo a participação do professor com a equipe técnica da escola.

### **Isso, com os outros professores da mesma série, tem acontecido?**

Também. Às vezes a gente se reúne à tarde, a gente se reúne de manhã quando possível e quando não é possível cada um no seu horário e aí, às vezes, senta só o professor com a equipe técnica porque não tem condições de estar realizando o trabalho de toda a escola. O planejamento diário, que seria o dia-a-dia nosso, é realizado em casa, visto que não temos a hora atividade como deveríamos ter. A gente tem que levar para casa e realizar a atividade, o planejamento diário, mas ele é feito.

### **Mas assim... vocês teriam que ter essa hora atividade? É isso né?**

É, mas nós não temos praticamente. Temos assim, esporadicamente, quando aparece a possibilidade de ter alguma pessoa a mais na instituição para ficar no nosso lugar e quando não falta, porque muitas vezes algum professor falta e ele é colocado como um auxiliar o que não é correto.

### **9) Como se dá a relação família e escola na instituição?**

Bom, o nosso pessoal... eles participam, eles vêm para a escola. Quando tem festa participam bastante, o aluno vem. Quando tem reunião a gente chama, quando a gente percebe que existe uma necessidade de estar chamando. Agora, nós temos a avaliação por trimestre. Então, nestas avaliações, a gente pede a presença de todos os pais pra que eles tenham o contato com o professor e para que a gente também possa estar avaliando. A gente vai ouvir o que eles querem falar sobre a escola, sobre a criança, o que ela aprendeu, o que ela não aprendeu, até dar opiniões e a gente escuta.

**Então, neste dia não tem aula?**

Não. As crianças vêm para a aula, ficam com a auxiliar e a gente atende os pais.

**Durante o período todo?**

Não. Até às três horas. Uma parte do período a gente usa para atender os pais. Nesse horário, da 1:15 até às 3 horas.

**E os pais dão bastante retorno?**

Dão. Tem muitos pais que comparecem. Nós temos uma frequência boa de pais na avaliação. E quando esse pai não comparece, e é um pai que a gente precisa, a gente chama e a professora e a equipe técnica conversam com esse pai.

**E você acha que tem mais vantagens ou desvantagens nesse processo?**

Eu acho que tem muitas vantagens porque a partir do momento que o pai vem na escola, ele age com a criança em casa, ele ajuda a escola, começa a perceber a importância de estar ajudando, de estar contribuindo para o crescimento da criança.

**10) O que você espera dos seus alunos no final do ano letivo?**

Espero que estejam preparadas para novos desafios e sejam crianças participativas, críticas, que tenham iniciativa, que não sejam aquelas crianças assim paradas, que esperam tudo pronto não. Que elas tenham objetivos, que produzam. Que ela produza bem, que ela seja crítica e que tenha uma noção de conhecimento e também que ela tenha adquirido conhecimento pra continuar crescendo a cada dia.

**E em relação à escrita?**

Bom, no pré, nós não temos aquela preocupação tanto com a escrita. A gente propicia à criança contato com a escrita, mas a nossa prioridade não é que a criança saia lendo ou escrevendo. É que ela tenha todo um trabalho da coordenação dela bem desenvolvido pra que isso venha acontecer na primeira e na segunda.

**Então, mais uma questão. E em relação à linguagem oral? A sua expectativa com seus alunos no desenvolvimento da linguagem oral, como é que é?**

A gente espera que a criança... porque a gente lê muita história e, então, através da história a gente faz com que a criança reflita, que a criança pense e que desenvolva a oralidade dela no falar, no pensar.

**E é uma prática da escola como um todo?**

Como um todo.

### **ENTREVISTA COM A ANDRÉIA – PRÉ III**

**1) Qual é a sua concepção de Educação Infantil?**

É uma parte fundamental na vida da criança.

**2) Como você encara a criança que frequenta a Educação Infantil?**

Como alguém que tem um desenvolvimento melhor.

**3) Qual teoria ou quais teorias você utiliza em sua prática pedagógica? Por quê? Dê exemplos.**

Utilizamos uma prática que parte do conhecimento prévio do aluno para depois trabalharmos os conteúdos.

Exemplo: quando trabalhamos a família partimos da realidade dos alunos – quantas pessoas, se mora com os pais, avós, etc... Porque acredito que, partindo da realidade da criança, a aprendizagem se torna mais efetiva.

**4) Qual teoria ou quais teorias subsidiam o Projeto político pedagógico da instituição? Por quê?**

Sociointeracionismo. Acredito que já venha da Secretaria de Educação do município.

**Dê exemplos do seu cotidiano.**

Todos os dias, reunimos em assembleias para uma conversa informal e depois realizamos nossas atividades propostas.

**5) Quais documentos oficiais voltados para a Educação Infantil subsidiam a proposta do projeto político pedagógico do Centro? Cite-os.**

- Referenciais;
- LDB;

**6) Você leva em consideração e/ou utiliza os documentos oficiais da Educação Infantil no momento de planejar as atividades? Em caso afirmativo, exemplifique.**

Não, porque o planejamento é elaborado a partir das problematizações elaboradas pelas supervisoras juntamente com a SEDUC. Feito isto, cada Centro elabora seu planejamento com a realidade da clientela.

**7) Quais aspectos você leva em consideração para elaborar o planejamento?**

Levo em conta tanto os objetivos propostos pelo planejamento quanto os interesses dos alunos.

**8) Como o planejamento é desenvolvido na instituição?**

É desenvolvido primeiro com a professora e supervisora e, após o planejamento realizado, sento com a supervisora para entrar em contato com o mesmo. A partir disso, planejo as atividades mais lúdicas e também algumas atividades pedagógicas.

**9) Como se dá a relação família e escola na instituição?**

Como sou atendente tenho contato com a família somente na hora da saída das crianças, pois caso necessite de uma conversa mais específica em relação ao pedagógico é a professora da manhã junto com a supervisora.

**Quais os objetivos?**

Melhorar o desenvolvimento da criança.

**Quais as vantagens e as desvantagens?**

Depende da responsabilidade de cada família.

**10) O que você espera dos seus alunos no final do ano letivo?**

Espero que eles estejam aptos para entrar para o Ensino Fundamental.

## ENTREVISTA/CONVERSA COM A ANDRÉIA – PRÉ III

### **1) Qual é a sua concepção de Educação Infantil?**

Pra mim, é uma parte fundamental na vida da criança. Eu acho que é uma parte da vida da criança pra que ela possa se desenvolver melhor assim futuramente, porque é fundamental.

### **2) Como você encara a criança que frequenta a Educação Infantil?**

Eu vejo assim, como alguém que, no futuro, possa ter um desempenho melhor na sua aprendizagem porque ela já tem uma bagagem desde pequena, porque tem criança aqui no Centro que está aqui desde a primeira idade. Então, eu acredito assim que ela já vem tendo um conhecimento, uma bagagem melhor para que ela possa se desenvolver no Ensino Fundamental, pelo menos um conhecimento na questão da aprendizagem da leitura e da escrita.

### **3) Qual teoria ou quais teorias você utiliza em sua prática pedagógica? Por quê? Dê exemplos.**

Ah, no caso aqui eu utilizo... Eu utilizo, assim, a prática partindo do conhecimento prévio da criança né. Um exemplo assim: quando a gente vai trabalhar moradia, família, então a gente parte do conhecimento da criança; quantas pessoas têm na sua casa, com quem ela vive, onde ela mora. Então, a gente vai conhecendo a realidade da criança para depois a gente partir para o conteúdo planejado.

#### **E por que você utiliza isso?**

Porque acredito que partindo da realidade da criança a sua aprendizagem se torna mais fácil, mais efetiva, né.

### **4) Qual teoria ou quais teorias subsidiam o Projeto político pedagógico da instituição? Por quê?**

Sociointeracionismo. Eu acredito assim, no meu ponto de vista né, que ele já vem pronto né da Secretaria. Porque lá eles fazem uma reunião com os pedagogos, supervisores... Eu acredito que eles planejam lá e daí eles...

#### **Dê exemplos do seu cotidiano.**

No período da tarde é integral. Então, no caso, de manhã a professora e à tarde são as atendentes e nós, atendentes, trabalhamos da seguinte forma: na minha sala né, eu planejo as minhas aulas assim, em assembléia. Todos os dias a gente tem uma conversa informal, eles

contam as histórias deles ou a gente conta uma história né. Através da história a gente trabalha uma interpretação, reconta a história. Dentro daquela história a gente coloca a nossa realidade e assim vai. Depois a gente faz as nossas atividades pedagógicas, o lúdico, as brincadeiras e a nossa rotina diária que é a refeição, a escovação, o recreio, a hora do sono.

**5) Quais documentos oficiais voltados para a Educação Infantil subsidiam a proposta do projeto político pedagógico do Centro? Cite-os.**

- Referenciais;
- LDB;

**6) Você leva em consideração e/ou utiliza os documentos oficiais da Educação Infantil no momento de planejar as atividades? Em caso afirmativo exemplifique.**

Não, porque o planejamento é elaborado a partir das problematizações elaboradas pelas supervisoras juntamente com a SEDUC. Feito isto cada Centro elabora seu planejamento com a realidade da clientela, mais voltados para os professores e eles que elaboram. Então, no momento de fazer essa elaboração, não é utilizado tanto o PPP.

**Então, no momento de fazer essa elaboração, não é utilizado o PPP em si? A proposta em si?**

O PPP ele é utilizado para fazer os nossos planejamentos. É em cima disso, só que no meu caso, eu não procuro os referenciais. Eu não tenho acesso porque ele fica mais na secretaria.

**Então você até buscou?**

É! Quando eu entrei aqui eu até perguntei e tudo, mas estava mudando de supervisor. E depois eu não fui mais.

**Então, a questão da elaboração do planejamento é mais mesmo a partir das problematizações vindas da Secretaria?**

Sim, eles fazem um tema e através desse tema a gente desenvolve o nosso planejamento. É o que eu penso, entendeu? Quando a gente senta, nós fazemos as nossas reuniões. Por exemplo, a criança e o ambiente em que vive já vem pronto!

**Mas quem faz esses objetivos gerais e específicos são vocês?**

Isso daqui (mostrando as problematizações vindas da Secretaria)... Esse papel vem de lá, da Secretaria. Depois, através disso daqui, a gente vai desenvolver a nossa atividade.

**Com o supervisor?**

Sim. Através disso que a gente coloca os nossos objetivos, através das problematizações que nós vamos desenvolver os nossos objetivos.



**Mas está vendo esses objetivos específicos? Por exemplo, vocês poderiam estar acrescentando?**

Sim. Pode.

**Então cada sala pode estar acrescentando?**

Então. Através desses objetivos a gente monta o nosso. Através das atividades.

**É uma problematização pro pré I, II e III ou para todos?**

Olha! O conteúdo... O pré I é uma coisa mais restrita, daí o pré II é mais ampla. Mas tem às vezes o mesmo tema.

**7) Quais aspectos você leva em consideração para elaborar o planejamento?**

Os objetivos propostos pelo planejamento e os interesses dos alunos.

**Você comentou anteriormente, no nosso escrito aqui, que o interesse dos alunos, muitas vezes assim, vem de uma necessidade de realizar alguma determinada atividade. Eles pedem para você ou como que é isso? (pausa) Por exemplo: tem um dia que eles chegam e pedem alguma coisa. Você consegue adaptar ou não?**

É, às vezes sim. Dentro do nosso planejamento mesmo, a gente começa a conversa. Às vezes eu tenho alguma atividade pronta para passar, mas aí com a nossa conversa, às vezes, aquela atividade, às vezes, não é realizada naquele dia porque dependendo da nossa conversa daí nós mudamos.

**8) Como o planejamento é desenvolvido na instituição?**

O planejamento é assim: as professoras sentam com a supervisora né, porque uma que nós trabalhamos em horários opostos. Então, elas sentam com a professora, planejam com a supervisora e depois a supervisora nos chama né, as atendentes. Passa o planejamento, conversa, a gente lê, daí ela discute, passa pra gente como é que foi e daí a gente desenvolve.

**Depois dessa conversa é você que elabora este planejamento sozinha? No caso as atividades que você vai realizar. Ou é junto com a supervisora?**

Não, daí cada atendente é que vai fazer o seu planejamento, dentro daquilo que foi proposto.

**E desde que esteja em consonância com a proposta da professora do período da manhã?**

É.

**9) Como se dá a relação família e escola na instituição?**

Como eu sou atendente, então a professora, na parte da manhã, ela tem assim... No caso a reunião pedagógica é que ela tem estado com os pais.

**Então, a responsabilidade é mais dela?**

É mais dos professores né, mas eu também tenho contato assim com os pais porque eles vêm buscar as crianças e então, assim, quando não é um caso muito sério daí eu posso falar, converso, mas quando é um caso assim de uma coisa mais profunda, mais pedagógica, mais séria assim, daí é marcado um horário pro pai, né, vir conversar com a professora e com a supervisora.

**Quais os objetivos?**

Qual o objetivo? Ah, pra criança, pra que ela possa melhorar né, para que ela possa ter um desenvolvimento melhor.

**Quais as vantagens e as desvantagens?**

Vai depender da responsabilidade de cada família.

**Você consegue visualizar, tem algum exemplo aqui na sua sala ou não?**

Olha, tem criança aqui que é assim... Como posso dizer?... Que a gente chama, o pai conversa e até pode melhorar, mas têm outros que o pai às vezes conversa...

**Então, dependendo da responsabilidade da família essa relação é boa?**

É! Eu acredito também que depende muito do relacionamento, do tempo também que os pais estão disponíveis.

**10) O que você espera dos seus alunos no final do ano letivo?**

Ah, eu espero que eles estejam assim aptos pra que eles possam entrar no Ensino Fundamental e deslançar né, sem uma dificuldade assim tão grande.

## ENTREVISTA COM A RENATA – PRÉ III

### **1) Qual é a sua concepção de Educação Infantil?**

Educação Infantil é uma fase em que o indivíduo está em pleno desenvolvimento, interessado em aprender novos conhecimentos, momento em que deve-se trabalhar a coordenação motora grossa e fina, preparando-se para a alfabetização.

### **2) Como você encara a criança que frequenta a Educação Infantil?**

Um ser que está em desenvolvimento, onde ele expressa seus sentimentos, sua criatividade, seu senso crítico.

### **3) Qual teoria ou quais teorias você utiliza em sua prática pedagógica? Por quê? Dê exemplos.**

Na minha prática pedagógica, eu sempre dou início partindo do que a criança já sabe do seu cotidiano, assim acrescentar novos conhecimentos. Ouvindo o que ela já adquiriu no seu dia-a-dia, aproveitando o que ela já sabe. O que ela sabe pode então passar aos seus colegas de sala, numa linguagem própria entre elas.

Exemplo: estamos trabalhando o município. Conversamos em assembleias sobre o nosso município, elas comentam o que conhecem do município, como ele é, registramos os comentários. Partindo desse conhecimento é que eu vou incluir novos conhecimentos, fazê-los registrar as letras, os números, palavras, jogos, etc que envolvem o município.

### **4) Qual teoria ou quais teorias subsidiam o Projeto político pedagógico da instituição? Por quê?**

Socioconstrutivismo. Porque partindo do conhecimento já adquirido damos início a novos conhecimentos.

#### **Dê exemplos do seu cotidiano.**

Em assembleias conversamos sobre o que eles já sabem sobre o município, visitamos os pontos turísticos e alguns comércios do município. Fizemos uma pesquisa sobre os grandes comércios que aqui existem, colamos logotipos, o que se vende em cada comércio pesquisado, o que os pais mais frequentam, montamos gráficos, registramos palavras e textos coletivos.

**5) Quais documentos oficiais voltados para a Educação Infantil subsidiam a proposta do projeto político pedagógico do Centro? Cite-os.**

Não lembro.

**6) Você leva em consideração e/ou utiliza os documentos oficiais da Educação Infantil no momento de planejar as atividades? Em caso afirmativo, exemplifique.**

Não, porque eu parto das problematizações, não buscando os documentos oficiais.

**7) Quais aspectos você leva em consideração para elaborar o planejamento?**

É necessário que todas as atividades tenham objetivos. É importante também perceber o nível da classe.

**8) Como o planejamento é desenvolvido na instituição?**

Reunimos com a supervisora, por turma. Ela passa o tema, que é trimestral, e fazemos juntas partindo sempre de uma problematização.

**9) Como se dá a relação família e escola na instituição?**

Nós nos comunicamos através da agenda. Há reuniões trimestrais para colocar aos pais o desenvolvimento dos seus filhos. Quando necessário, tanto da parte da escola, como da parte dos pais, faz uma convocação junto com a coordenação para conversarmos.

**Quais os objetivos?**

Relação entre pais/escola para que os pais fiquem sabendo como está o desenvolvimento cognitivo dos filhos. Como é seu comportamento, como age em casa, a interação, etc.

**Quais as vantagens e as desvantagens?**

Vantagens: o conhecimento do filho para os pais, do aluno para o professor.

Desvantagens: nem sempre o pai convocado aparece na instituição ou nem sabe quem é o professor e os educadores que ficam com seus filhos, durante mais ou menos 10 horas.

**10) O que você espera dos seus alunos no final do ano letivo?**

Eu espero que eles desenvolvam a coordenação motora grossa, fina, que coloquem sempre suas ideias, que reconheçam os símbolos para a linguagem, que se interessem pela leitura, que possam estar preparados para a alfabetização, que reconheçam o alfabeto e saibam escrever o nome.

## ENTREVISTA/CONVERSA COM A RENATA – PRÉ III

### **1) Qual é a sua concepção de Educação Infantil?**

Eu penso assim que a Educação Infantil é a fase que o indivíduo está, assim, em pleno desenvolvimento. É o momento que ele tem muita vontade de criar novas coisas, de montar, de aprender, de conhecer. Parece que ele abriu a mente, assim, para conhecer tudo ao seu redor. Então, eu acredito que é o momento próprio para preparar isso para uma alfabetização.

### **2) Como você encara a criança que frequenta a Educação Infantil?**

Eu acho, assim, que com os estímulos que a escola propõe a ele, ele tem um grande desenvolvimento em relação às crianças que não participam da Educação Infantil. Acho que ele tem mais chance de adquirir conhecimentos novos e chegar a uma boa maturidade para a alfabetização.

### **Então, neste sentido, você defende a entrada da criança na Educação Infantil desde quando?**

Claro! Eu só acho assim que entrar muito novo cansa a criança porque ela fica assim muito limitada a um espaço, mas eu acredito que a partir dos três anos é muito importante ficar na pré-escola, na Educação Infantil, né.

### **3) Qual teoria ou quais teorias você utiliza em sua prática pedagógica? Por quê? Dê exemplos.**

Ai meu Deus do céu! Eu acredito assim que a partir do momento em que a criança traz uma bagagem de casa, traz conhecimentos já adquiridos no seu dia-a-dia, no seu cotidiano. A partir desse momento, você pode sempre estar inovando seus conhecimentos, sempre mediando, interferindo para que ele se desenvolva melhor. Por exemplo, nós estamos trabalhando o município. Então, em momentos de assembleias, nós conversamos como é o nosso município, como é o nome do nosso município, de que maneira eles vêm o município, se é grande, se é pequeno, se é bonito. Partindo daí, é que eu vou mostrar para eles um novo conhecimento sobre o município. Quem governa o município, como são as ruas do município, saímos, fazemos passeio, conhecemos o município, fazemos passeios turísticos. Partindo daí, eles adquirem novos conhecimentos, conhecem o clima, ali registram palavras começando com letras, depois palavras, frases, textos coletivos em sala. É assim o nosso trabalho!

### **Tem algum outro exemplo que você poderia citar ou não?**

Nós vamos começar a trabalhar agora, a partir de setembro, os animais e os seres vivos, os animais e as plantas. Então, nós vamos com o que eles já têm em casa, que tipos de planta eles têm em casa, quais os tipos de planta que têm aqui no Centro, fazemos uma comparação. Daí, quem tem esta plantinha, quem não tem. Partindo daí, nós vamos trabalhar as necessidades de uma planta, assim não é uma preocupação deles ainda. No momento, eles têm uma visão do todo como planta, depois a gente vai colocando as necessidades que uma planta sente com a falta de água, com a falta de cuidado até chegar assim, se surgir o momento, os problemas que a natureza está passando hoje.

**Partindo dessa questão que você colocou, como é a participação das crianças na aula?**

É bem ativa! Eles gostam muito de falar, gostam muito de comentar o que já sabem e eu acredito, assim, que o comentário de um amiguinho ajuda muito o crescimento do outro porque a linguagem dele, às vezes, é mais fácil dele compreender o que o amigo está dizendo do que o professor. Então, eu acho que ajuda muito no conhecimento entre eles.

**E essa troca que você falou que acontece na assembleia é diária? É uma rotina?**

É diária. Todos os dias.

**Por quê?**

Porque a gente acredita, assim, que, partindo dessa assembleia, a criança fica sabendo de tudo o que vai acontecer durante o dia. Então, ele já sabe que nós vamos fazer isso ou vamos fazer aquilo. Tem a rotina também da creche que é bem cansativa. Então, a gente tem que colocar tudo pra eles na parte da manhã o que vai acontecer durante o dia.

**Porque é período integral!**

É período integral.

**4) Qual teoria ou quais teorias subsidiam o Projeto político pedagógico da instituição?**

**Por quê?**

Nós trabalhamos com o socioconstrutivismo. Porque - isso que eu já falei - partindo do conhecimento que a criança já tem ela vai adquirir novos conhecimentos com a mediação do professor, com aquilo que o outro amiguinho já trouxe e que ela não sabia, aquilo que ela tem e que o amigo ainda não sabe. Então, partindo dali é que vai acontecer o novo conhecimento.

**E a preocupação do Centro em relação à alfabetização? É como?**

Não é uma preocupação dele sair lendo e escrevendo daqui. O importante é que a criança esteja bem preparada, com o traçado correto das letrinhas, dos números e que ele, realmente, conheça aquilo que ele está fazendo e não apenas assim escreva, escreva, leia, leia, mas não reconheça. Muitas crianças leem, mas não reconhecem o que estão lendo. A nossa

preocupação vai muito além né, que ele realmente construa o seu próprio conhecimento, que ele vá construindo, vai ajudando, sendo o arquiteto daquele projeto e não só você falando, falando.

### **Com a mediação de vocês!**

É. Então, não só a questão de trabalhar a coordenação motora e sim que ele adquira novos conhecimentos. Não é necessário que ele leia, mas se ele estiver... por exemplo, a sala é bastante diferente... Se a minha turma está, assim, com aquela vontade, então eu posso estar mediando, interferindo para que aconteça, mas não é necessário que todas as crianças saiam alfabetizadas.

### **Não que seria um objetivo de vocês! Mas que se acontecer pelo ambiente em que ela está inserida.**

E acontece porque algumas crianças já estão formando palavras simples, montando ela mesma o nome. Ela pega e fala: Olha, se eu montar mala e tirar o A do M e colocar E fica mela! Então, ele mesmo já está descobrindo a leitura.

### **Dê exemplos dessa questão da teoria do projeto político pedagógico no cotidiano da escola. Como é que essa teoria acontece?**

Depois de um trabalho de assembleia em que nós conversamos... Vou falar bem do município que é uma coisa que a gente está vivendo no momento. Conversamos sobre o município, sobre como é a cidade, sobre os pontos turísticos, visitamos o parque, visitamos vários pontos turísticos, andamos de ônibus, andamos a pé aqui no bairro, trabalhamos o comércio, os grandes comércios do município. Eles trouxeram rótulos dos mercados que eles foram no final de semana. Montamos os comércios que eles visitaram. Então, apareceu o nome dos grandes mercados, aquilo que os pais realmente vão... Partindo dali, nós fizemos um gráfico onde vimos quais os comércios mais visitados da sala. Montamos esse gráfico e partindo do gráfico nós descobrimos que o São Francisco é o mais visitado. Então, o São Francisco é onde o pai faz compra. Pegamos esta palavra, colocamos o rótulo, o logotipo do São Francisco e ali nós trabalhamos esta palavra – São Francisco – que é o comércio. Então, o que é que vende lá no São Francisco? Ah, muitos falaram que vendia aquilo que a mãe sempre vai lá e compra: produtos de limpeza. Nós fizemos colagem de produto de limpeza. O que mais? O outro grupo disse: Não, a mãe vai lá só para comprar as ofertas de verdura. Então, colamos as ofertas de verdura. Partindo dali, começamos a escrever palavras, registramos aquilo que eles compravam nesse local e aí passaram a escrever palavras como tomate, alface, carne e assim foi o trabalho que eles registraram pequenas palavras, palavras-chave daquele local.

**5) Quais documentos oficiais voltados para a Educação Infantil subsidiam a proposta do projeto político pedagógico do Centro? Cite-os.**

Não me lembro.

**6) Você leva em consideração e/ou utiliza os documentos oficiais da Educação Infantil no momento de planejar as atividades?**

Não, porque, geralmente, nós partimos da problematização para fazer as nossas estratégias, o nosso planejamento, e não buscamos os documentos oficiais.

**Então, não há aquela preocupação de ficarem buscando os documentos, de ver o que eles dizem e tal?**

Não. A gente parte da problematização que é mais voltada ao cotidiano da criança e assim a gente vai só aumentando o conhecimento da criança.

**7) Quais aspectos você leva em consideração para elaborar o planejamento?**

Primeiro de tudo é importante que todas as atividades tenham um objetivo e não vou dar esta atividade por dar vamos supor datas comemorativas. A gente não trabalha ela, assim, isoladamente. Tudo que a gente faz é envolvido em cima do objetivo, dentro da problematização e a partir da problematização é que a gente vai elaborar os objetivos. E também é importante, assim, que a gente não faça tudo de uma vez. A gente vai fazendo por trimestre. Vamos supor! A turma avançou, ela atingiu aqueles objetivos. Então, a gente vai estar sempre tocando pra frente, mas se for necessário que a gente segure, que a gente retome algumas atividades como a pintura, a coordenação motora, o desenho, então a gente segura conforme a turma, conforme a classe.

**Então, neste sentido, o planejamento é bem vinculado com a questão da avaliação que vocês vão realizando ao longo do processo?**

Sim, ao longo do processo que é contínuo, que é todos os dias, que é...

**8) Como o planejamento é desenvolvido na instituição?**

Nós nos reunimos por turma com a supervisora. Ela, geralmente, já traz um tema da Secretaria de Educação e a problematização também já vem de lá; juntam todas as supervisoras e montam a problematização.

**Então, esta problematização é de todos os Centros?**

De todos os Centros.

**Todo mundo independente do lugar trabalham estas problematizações?**



Estas mesmas. Aí, dentro da problematização, a gente trabalha as atividades da realidade. Aqui... Por exemplo, na área rural vai trabalhar mais dentro da área rural e nós aqui do Centro que é centro da cidade trabalhamos mais a área do centro da cidade. As palavras-chave, assim, a gente coloca aquelas da nossa realidade.

**E você acha que seria necessário trabalhar essa problematização com vocês? Por exemplo, vocês enquanto professores estarem elaborando ou essa forma de já vir da Secretaria... O que você acha?**

Eu acho assim... Bom, porque eu trabalho em outra escola que é particular então ela deixa assim pra gente criar tudo e eu acho assim mais difícil porque depois é cobrado da gente algumas questões que às vezes nem foram colocadas pra gente que queriam que trabalhássemos daquela forma. Então... porque a prefeitura deixa bem livre desde que você não faça atividade repetitiva, nada xerocado, desenho pronto para a criança; ela tem que estar sempre criando. Eu acredito que não interfere...

**É uma forma de direcionamento, mas que não engessa a atividade do professor?**

De jeito nenhum! Nossa, tem mil coisas pra fazer, pra explorar... Às vezes, a gente acha cansativo porque fica três meses o mesmo tema, só que a maneira de você encaminhar isso é que às vezes deixa cansativo porque você tem muitas atividades, porque as atividades de todos os dias quem elabora é a supervisora com a professora de turma, só vem a problematização e o tema pra nós... Aí nós é que vamos desenvolvendo todas as atividades que vão ser trabalhadas. A gente senta neste dia, prepara tudo, até os últimos dias e quando está quase terminando, a gente senta novamente e vamos planejar o próximo trimestre.

**Neste momento que vocês sentam é a hora atividade?**

Não, é fora da hora atividade. É um dia específico. Ela marca lá e começa pelo pré III, nível III, nível II, nível I, maternal e o berçário. Então, enquanto não acabar isso, nós não temos a hora atividade, entendeu? Então é como se fosse a hora atividade porque ela pega um espaço da hora atividade... até terminar...

**É um período todo?**

É um período todo. Das sete e meia e termina às onze e meia.

**E é o suficiente?**

É... porque são várias cabeças pensando em várias sugestões. Aí sempre coisas novas! A gente pega algumas atividades de livros, também de livros didáticos.

**Daí vocês reúnem todas as professoras do pré III, neste mesmo dia?**

No mesmo período.

**Só não as da tarde?**

Se elas podem trocar ou a gente pode trocar sim, senão cada uma faz no seu período porque algumas trabalham em outras escolas.

**Em relação ao planejamento entre você e a professora da tarde que continua com a turma, como é realizado?**

Ela coloca para a gente aquelas atividades que ela pensou diferente e nós colocamos para ela todas as nossas. Ela coloca todas e depois a gente continua o mesmo trabalho.

**9) Como se dá a relação família e escola na instituição?**

Nós nos comunicamos bastante através da agenda. Então, recados são por meio da agenda, qualquer fato que acontece. Como é período integral, então, eu recebo as crianças de manhã e a outra profissional da tarde, que é atendente, entrega a criança. Então, tudo que a mãe tem para colocar: deu febre, passou mal, tem roupa de calor ela passa para mim e tudo o que eu tenho que colocar no final da tarde, se caiu, machucou, brigou... Então, aí eu coloco para a atendente e ela que passa para a mãe. Então, algum recado importante no final da tarde que a gente não vê a mãe porque a criança vem de Combi, de Van, ou vem com o vizinho, com a avó, então, a gente coloca na agenda. Então, a gente faz assim. Quando é um caso que é importante, que se faz necessário a gente ter uma conversa com a mãe, questão de comportamento ou algumas atitudes que a criança está tomando que não estão de acordo com aquela faixa etária, agressividade ou que está muito quieto, questão de fono, quando a gente vê que a criança está muito triste a gente faz uma convocação ou pela agenda ou por telefone. Geralmente, a supervisora liga ou a coordenadora. No momento, a gente está sem coordenação. Tem orientadora, mas a supervisora faz este papel. Então ela liga, pede para a mãe estar aqui, marca um horário e a gente conversa juntas (a administração, a coordenação, a orientação), mas no momento a gente não tem. Ela está sempre encaminhando. Quando é um caso de fono então pode ir ao postinho ou então a gente pode encaminhar por aqui. Neste ano, a gente não teve nenhum encaminhamento por aqui, mas ano passado aconteceu muito. Os pais levam encaminhados para o postinho através do Centro e o Centro encaminhava para o Centro universitário particular que vinha atender aqui no postinho, mas este ano não foi possível e também quando a mãe não está satisfeita com alguma atividade ou alguma situação que ocorreu ela entra em contato com a escola e marca esse horário e a gente pode conversar.

**E esse horário é qualquer horário?**

É o horário do professor. A gente tem uma professora que é substituta, auxiliar. Ela fica disponível para esses momentos, o tempo todo. Então, marca geralmente um horário que esta profissional está na escola aí ela fica e a gente conversa.

**Quais os objetivos maiores de toda esta relação?**

Ah também há assim reuniões, né. Eu não coloquei que há também reuniões. Nós temos uma reunião no início do ano e uma depois no segundo semestre para conhecer o professor né, para passar algumas questões administrativas. Não é assim uma reunião específica de turma, mas nós temos uma vez a cada três meses, trimestral, uma reunião que é assim: eu fico a manhã toda disponível para os pais; eles podem vir a qualquer horário, a manhã toda não, das sete e meia até nove e meia. Eu fico esse horário disponível para atender os pais em particular. Nesse momento, que nós recebemos os pais a cada trimestre, é nesse momento que a gente coloca pra eles como está o desenvolvimento cognitivo da criança, quais os relacionamentos dele com os amigos, com o professor, os funcionários e, enfim, a gente apresenta as atividades que estamos desenvolvendo na escola, tira algumas dúvidas com os pais, se a criança tem algum problema de fono ou algum problema de atenção é nesse momento que a gente... É pra isso que tem esse período a cada trimestre.

**E essas atividades são levadas pra casa?**

São levadas pra casa a cada trimestre.

**Aí vocês não ficam com nenhum material aqui?**

Não, a gente fica com o caderno, porque o caderno nunca vai pra casa. O caderno ele permanece do começo do ano até o final do ano até os últimos dias de aula que é entregue. Então, as atividades de folha estas a gente ta sempre entregando: livretos que são montados, cartazes que eles fazem em sala a gente sempre sorteia e eles levam pra casa. As atividades que a gente faz uma avaliação dessas fichas.

**Quais as vantagens e as desvantagens desse processo?**

Tem uma vantagem que é da gente estar conhecendo o aluno, conhecendo a sua família e os pais também estarem conhecendo o professor, quem fica... o funcionário... aquele que fica o dia todo com a criança. Só que nós temos assim algumas crianças que têm bastante dificuldade, que tem déficit de atenção, crianças agressivas que os pais, às vezes, nunca vêm à escola, que é uma avó que traz, que é uma tia que traz, que é a vizinha que traz, que é a vizinha que vem buscar; então a gente não tem contato com a família. Ele, às vezes, é solicitado na escola porque a gente pede pra chamar fora deste horário determinado e mesmo assim tem pais que não comparecem. Mas, de um modo geral, os pais participam bastante, eles vêm, perguntam, eles querem saber. A gente tem uma clientela assim que não é tão... um nível tão baixo né, e isso ajuda bastante também. Eu já trabalhei em outras escolas mesmo da rede em que a... tem uma condição bem pobre, bem... o horário, então nunca eles podem comparecer na instituição. Já marcou reuniões à noite e não dá, uns trabalham à noite, outros

trabalham durante o dia e à noite faz o serviço de casa. Aqui no Centro, nós temos um privilégio, estarmos recebendo os pais, e eles vêm também fora desse horário, muitos vêm assim, não deu para vir no dia da reunião, eles vêm durante a semana e perguntam: Ai, como é que está? Eu posso vir aqui pra conversar? Então, a gente também tem esse momento que pode estar atendendo os pais. Toda hora atividade fica, cada funcionário na hora atividade fica. Então, a gente pode estar atendendo os pais no momento que ele solicitou.

**Então você acha que tem mais vantagens do que desvantagens?**

Ah, claro que tem!

**10) O que você espera dos seus alunos no final do ano letivo?**

Eu espero que eles se desenvolvam tanto na coordenação motora como na coordenação motora grossa e fina, que eles sejam sempre críticos, que eles saibam expor as suas ideias, que eles possam transmitir, por exemplo a gente trabalha muito com a literatura, que ele possa transmitir através da figura uma literatura própria dele, que ele possa falar, que ele possa se expressar de uma maneira crítica sobre a realidade, sobre aquilo que a gente tenta passar pra ele.

**E todas estas questões têm o mesmo peso ou tem alguma que se ressalta?**

Sempre tem alguma que se ressalta. A questão da alfabetização, porque dentro de toda uma conversa, de toda uma assembleia que existe todos os dias, de toda a literatura que é lida, a gente tem o intuito da alfabetização, estar trabalhando inculcando aquilo na alfabetização.

**E, geralmente, como é que eles saem desse processo de alfabetização no final do ano?**

Olha, nós temos algumas crianças que saem lendo, escrevendo algumas palavras, mas a maioria reconhece o alfabeto porque para nós, até o final do ano, é importante é que eles saibam todo o alfabeto, que ele saiba o nome dele completo, que ele possa codificar alguns, alguns não, todos os símbolos, mas não, necessariamente, que ele saia lendo tudo e escrevendo.

## APÊNDICE C – Transcrição do processo de devolução

### PROCESSO DE DEVOLUÇÃO PARA A ANA – PRÉ I

Gostaria primeiramente de agradecer pela acolhida, abertura e disponibilidade de me receber durante o período de observação em sua sala de aula. Foram momentos riquíssimos que permitiram muitas reflexões e inúmeras aprendizagens.

- **Professora Ana, você demonstrou durante todo momento da prática pedagógica uma alegria muito grande! É uma professora muito próxima dos alunos e muito paciente. Percebi que gosta bastante de sua profissão e que se realiza ao estar com os alunos. (A professora começou a chorar.) Possui uma grande disposição para ajudá-los nas atividades propostas e valoriza as ações dos mesmos. Qual compreensão a leva agir dessa maneira? Não precisa chorar, não!**

Eu sou assim mesmo. Você não liga tá! Ai, é porque eu acho assim: você tem que gostar primeiro do que faz, né. E eu gosto bastante! Então, eu acho assim, que tudo o que eles fazem dentro da idade deles, assim, você tem que valorizar porque senão acho que trava mesmo né. Então, desde pequenininho você ensina: não, vai, tem que ter coragem, tem que fazer, tem que tentar. **Você se realiza nessa profissão né, Ana?** Eu me realizo, eu gosto. **Dá pra perceber assim a sua proximidade com as crianças, a paciência, porque tem que ter muita paciência na educação infantil né, e nossa, como que eles são próximos a você.** (continuação do choro) **Recomponha-se!** (risos) Não liga não, que eu sou assim mesmo! (risos) Você nem imagina como eu sou assim... pode ir que está tudo bem. **Então tá.**

- **Uma atitude que me chamou bastante atenção foi você participar constantemente das brincadeiras infantis. Isso é muito positivo, pois possibilita o professor observar o entendimento infantil das relações sociais, perceber o que a criança imita e como o faz, além de que demonstra um interesse pelas ações das crianças. Segundo Wallon (2007), a criança reproduz nas brincadeiras as impressões que acabou de vivenciar, sendo que a imitação não é qualquer uma, já que a criança seleciona muito bem qual situação ou quem vai imitar. Por que possui essa prática de participar das brincadeiras?**

Porque eu acho importante né, Heloisa. A gente está ali pra ensinar, pra acompanhar. Então, eu acho que aquele momento é deles mesmo, né. Então, a gente tem que estar junto, estar

fazendo, estar acompanhando. Eu acho que é por isso. **Teve uma vez que eu observei que você se sentou com as crianças na mesa e as meninas estavam brincando de boneca. E você catou uma boneca e começou a vestir a boneca, começou a brincar com a boneca e eu só observando né e as crianças assim... Elas viam você como uma amiga mesmo, de brincadeira, que elas comentavam, mostravam e discutiam. E você entrava no faz-de-conta delas né e isso é muito positivo.**

- **Apesar dessa participação constante nas brincadeiras, ocorreu de algumas vezes você não interferir, em nenhum momento durante as mesmas, até porque estava arrumando a sala posteriormente a uma atividade ou organizando a próxima atividade. Por que em alguns momentos você fica assim?**

Eu acho que é por dois motivos, Heloisa. Primeiro, porque a gente quer organizar mesmo. Então tem hora que você tem que, assim, deixar o brincar livre, pra você estar organizando. Outra coisa, é um momento que você tem né e, às vezes, porque eu acho que eles têm mesmo que se entender, né. Eu acho assim: que tem hora que a gente interfere e orienta a não brigar, a partilhar, a se relacionar. Mas, tem hora que você não precisa, porque eles estão ali brincando e eles se entendem. Às vezes, até vira confusão e aí você tem que interferir! Mas, eu acho que são dois motivos assim: às vezes, você precisa de uma hora para organizar as atividades ou então desfazer aquela que você acabou de dar e até, às vezes, a gente brinca né. A gente fala assim: Agora vamos brincar livre! Mas brincar livre, assim, no sentido de você dar alguma coisa pra você também ganhar um tempo. **Pra poder fazer uma arrumação.** E tem outras horas que não, que eles mesmos precisam estar brincando... Estou sendo sincera! (risos) **Sim.** O que é verdade né, tem hora que você precisa daquele tempinho pra você organizar, né. Não dá para ficar o tempo todo... **Isso faz parte do cotidiano da educação infantil também, né. É.**

- **Percebi que tinha uma preocupação em estar organizando o espaço da sala de aula. De acordo com a visão de Sekkel e Gozzi (2003) o professor ao planejar o espaço pode transformá-lo em seu parceiro ao passo que possibilita interações, convida ao uso dos materiais e cria uma atmosfera participativa. Você concorda com essa reflexão? Por quê?**

Eu concordo, porque eu acho que você mesmo percebia, quando eles estavam fazendo as atividades eu deixava as mesinhas ali espalhadas na sala. Aí, na hora de brincar, eu tinha a necessidade de colocá-las no canto, porque eles precisavam de espaço, né. Então eu

organizava, primeiro porque eu odeio bagunça, sou meio neurótica, né. Assim, bagunça de coisas que estão atrapalhando. Então as mesinhas, como a gente não ia usar naquele horário, eu acho que elas tinham mesmo que ir pro canto, pra deixar um espaço mais amplo para eles poderem brincar. **Eu percebi que você tinha essa preocupação de fazer essas arrumações de acordo com as atividades. Por exemplo, tirar as mesas do centro da sala pra sentar as crianças em roda, discutir, propiciar essa organização do espaço que é muito boa.**

- **Sempre ao término das brincadeiras que propunha você requisitava a participação dos alunos na arrumação dos brinquedos e os incentivava a recolher todos os materiais, lembrando que também participava do processo. Tal atitude é muito positiva, pois forma a noção de coletividade e de responsabilidade. Por que age assim?**

Além de coletividade e responsabilidade, a gente tem que ver o trabalho do outro também. Porque assim... tem uma pessoa que organizou... Quando a gente chegou, aquela sala estava organizadinha, estava arrumada. Você chegou ali, naquele espaço, e ele estava limpinho pra você. Então é muito bom você entrar num lugar assim. E quando você sai eu, acho que a gente tem que ter assim o respeito com aquela pessoa que vai depois organizar aquele espaço. Então, se fui eu que baguncei e quando eu cheguei ele estava daquele jeito eu tenho que deixar como eu encontrei. E isso eu faço até com os meus alunos do Marista. A gente não sai da sala Heloisa sem as fileiras estarem organizadinhas, e eu ainda falo pra eles assim: Vamos facilitar pra Dona Cidinha. Vamos juntar as carteiras. Porque é um carinho que a gente tem com a outra pessoa que vem, né, limpar aquele espaço e deles terem o valor assim de que não, se tiver organização eu apresento melhor aquilo que eu estiver fazendo. **E as crianças gostavam de participar desse processo né, Ana, eles guardavam nos lugares corretos, nas caixinhas determinadas.** Eu acho que tudo é costume, aqui também. Assim, se eles estão brincando com um pote de brinquedos e acham um brinquedinho que não é dali, eles já vem: olha professora, tá errado. Daí eles vão e guardam no lugar certo, entendeu? Só que eu acho que é uma construção que você faz a todo ano, todo dia. **Você percebeu uma melhora na turma?** Nossa é uma graça assim. Eles mesmos já sabem que pra sair tem que organizar, pra trocar de brincadeira tem que guardar aquele brinquedo, que não pode largar jogado pra pegar, tem que estar organizando os brinquedos, precisa ter aquela organização pra poder continuar, pra poder fazer outra coisa. **Teve um momento que você estava fazendo essa arrumação com as crianças que depois de todo mundo ter guardado os brinquedos, você queria que eles tivessem sentados, pra poder se organizar pra sair. Aí você fez uma**

**brincadeira assim: Olha, a professora vai fechar o olho e vou contar até três e quando eu abrir o olho, todo mundo vai estar sentado lá perto do quadro. Então, você usou de uma estratégia muito legal porque usou o faz de conta com as crianças e eles puderam estar exercendo toda uma série de habilidades né? Uhum. Por que você costuma fazer isso? Porque primeiro eles adoram, né, Heloisa. Você consegue assim. É brincando que você consegue. Você fica brava: Ah, vamos lá! Então, a gente tem que ir brincando. Igual você falou: usar o faz de conta, né. Olha, eu vou abrir meu olho, quem estiver de pé... Posso abrir? E dessa forma eles se organizam rapidinho. E é mesmo, porque daí você consegue muita coisa com eles desse jeito.**

- **Num dia de observação você aproveitou a minha presença em sala e planejou uma ida ao parquinho do Centro Esportivo que fica bem próximo da instituição. Apesar da precariedade dos brinquedos, essa atividade foi muito rica, pois as crianças desenvolveram o aspecto motor ao correrem, pularem, saltarem etc. e o cognitivo ao encararem conflitos já que havia poucos brinquedos disponíveis. Por que pensou nessa atividade? Você costuma sair bastante do Centro com seus alunos?**

Eu adoro passear com eles, adoro mudar de espaço, adoro ir pra lugares diferentes, mas às vezes não dá, porque às vezes a gente está sozinha, não tem uma outra pessoa pra ir junto. Por isso, quando as estagiárias do magistério vieram nós fomos ao parque do município com eles. **Ai, legal!** Porque daí eram cinco estagiárias, porque daí eram seis pessoas para cuidar. Eu acho assim, Heloisa, que a gente tem que trocar de espaço pra eles presenciarem atividades novas, como você falou, conflitos; atravessar a rua, o que a gente vai ter que fazer? Tem que andar, não pode correr, não pode sair de perto, não pode passar a mão no portão que pode ter cachorro, então a gente tem que oferecer para as crianças outras atividades diferentes quando dá certo. **E lá no parque como eles disputavam aqueles brinquedos, porque tinham poucos né, Ana e aí todos pediam e tentavam resolver: espera aí que eu vou terminar daqui a pouco você vem.** É legal isso, porque daí ele tem que saber que tem que brincar um pouquinho, mas que o amigo está ali esperando para também brincar. E, desse modo, passam as horas, eles correm. Então eu acho legal. **Eles exploravam até as árvores.**

- **Você procurava expor a produção dos alunos na sala de aula ou no corredor. Essa atitude é muito importante, pois valoriza a produção da turma e permite**



**com que ela perceba a função social da escrita. O que tem a considerar a esse respeito?**

Olha Heloisa! Você sabe que, hoje em dia, olhando assim, até que eu acho que expunha pouco. Eu acho assim que a gente poderia até ter exposto mais, feito coisas mais elaboradas com eles. Mas, assim, eu acho que hoje mudando, todas as pessoas que mudam de instituição, eu acho que a gente toma um fôlego novo, né. Esse ano eu estou produzindo bem mais, fazendo mais coisas com meus alunos, coisas diferentes, porque acho que você muda então você, assim, dá uma mexida, você se desestabiliza e toma um fôlego novo. Eu trabalhei oito anos num colégio particular e quando voltei da minha segunda licença maternidade eu fui mandada embora. Então, quando entrei em outra instituição (choro) eu tomei um fôlego novo. Então, acho que é isso, quando a gente sai... **É uma revitalização e até é uma reflexão daquilo que a gente faz.** É, porque a gente não se percebe, que vai se acomodando, que muita coisa você deixa de fazer. **Muita coisa fica natural né, não é consciente.** Isso! Isso! Então, acho legal quando você muda, por isso que eu falo, eu já trabalhei em um monte de escolas, eu sempre vou onde é mais perto pra mim. Quando você é muito nova você tem que ir onde tem vaga, mas depois com o tempo você vai tendo a oportunidade de escolher os lugares mais próximos. Então eu nunca assim fui de falar: eu vou ficar aqui, daqui não saio. Eu não. Sempre que eu tive oportunidade de mudar pra uma mais pertinho, eu mudava. E acho que isso é bom, porque você conhece pessoas novas, com ideias novas, aí você vai ver que isso pode fazer e pergunta: Por que parei de fazer? **E quando você colocava a produção das crianças, você percebia se elas verificavam essa função da escrita?** Eu acho, eles gostavam muito de ver lá exposto e eles tinham a preocupação de fazer bonito, de não fazer qualquer coisa porque iria ser exposto. **Eu lembro que, teve uma vez que, você desenhou a criança menor e a criança maior e pelo desenho que eles fizeram, dava pra ver que era a Flávia, e todas às vezes que eles olhavam, eles até falavam: Heloísa, vem ver a gente. Quem que é o maior e quem é o menor?** A Mari era a mais alta e a Flávia que era a de rabinho a mais baixa.

- **O momento do Hino Nacional seguido da apresentação de alguma sala é muito positivo já que permite o aluno conviver com diferentes faixas etárias, desenvolvendo o sentimento de inclusão em um grupo maior. Eu não presenciei no período da tarde isso, mas o que você pensa sobre essa dinâmica que acontecia no período da manhã, no Centro de Educação Infantil?**

Eu acho assim... Para a criança que está apresentando é muito bom, porque ela aprende a se soltar, se sente valorizada, porque está apresentando alguma coisa que ela ensaiou com a sala dela, e pra quem está assistindo também, porque você vai aprendendo a ter respeito por quem está apresentando e até motiva pra também participar. À tarde, a gente não tinha porque como só era a minha turma e a da Tereza a gente não tinha esta apresentação. **Então, só a sua e a da Tereza que não tinham.** De manhã, como era para todos, eles faziam.

- **Presenciei em várias observações a proposição de atividade livre de montagem com peças de encaixe. No entendimento de Bomtempo, os blocos de construção e de encaixe são peças essenciais para o desenvolvimento infantil, principalmente na fase pré-escolar. Penso que é uma atividade muito produtiva, pois desenvolve a criatividade, faz os alunos lidarem com conflitos internos e externos e oferece inúmeras possibilidades de uso. Essa atividade parece ser uma constância em seu planejamento. Por quê?**

Primeiro, por que eles amam, eu acho né, Heloisa. Eles adoram e por causa disso aí que você acabou de dizer mesmo: eles desenvolvem muito a criatividade, eles inventam um monte de coisas e tinha hora que eu propunha conseguir alguma coisa, não sei se você reparou; eu tenho uma porção de fotos que eu tirei no meu celular das coisinhas que eles montam, porque sai cada coisa linda que eu acho que nem a gente sabe montar aquilo, e eles montam, eles conseguem. E os materiais que tinham lá eram muito bons, era o Lego mesmo, de verdade. Era um material muito rico, bem colorido, que tem bastante possibilidade de montagem. Então eles amavam. **E até mesmo com aqueles outros jogos de encaixe... um outro tipo de material de encaixe eles gostavam também.**

- **O cronograma das atividades de todas as séries do Centro de Educação Infantil é uma forma de melhor organizar o uso dos diversos espaços existentes. Constatei que apesar desse aspecto positivo, em alguns momentos ele “atrapalhou” o desenvolvimento de algumas atividades. Não com você, mas fazendo uma observação da prática como um todo. Como você encarava esse cronograma para organizar as atividades do Centro?**

Então, Heloisa. Aqui (referindo-se ao novo CMEI em que está lotada), por exemplo, só está a minha turma de manhã. Então, o que acontece? A gente não tem esse problema, mas lá como é um Centro muito grande tem que ter esse tipo de coisa, pra poder todo mundo usar os espaços e variar. Eu acho assim que a intenção da Eliana (diretora) quando ela montou esse

cronograma foi assim no sentido de tirar alguns professores do espaço de sala, porque tem gente que fica só no espaço da sala de aula, e também oportunizar pra que todo mundo possa usar todos os espaços, porque senão tem gente que toma conta. **Porque o Centro é muito grande!** É muito grande. Lá, assim, tem certas coisas que, às vezes, mesmo atrapalhando, a gente tem que fazer, porque senão não organiza, não oportuniza que todo mundo use o espaço. **Mas você via esse cronograma como uma maneira de atrapalhar a continuidade da atividade ou como algo positivo?** Acho que uma coisa positiva, porque, na verdade, a gente já sabia quais eram os nossos dias e onde a gente iria. Então, a gente já planejava de acordo, acho que não atrapalhava não. **Teve algum momento que você teve que...** Não ir, não usar? Não. **Parar alguma atividade em sala para ir nesse espaço, ou você tinha liberdade de continuar?** Não. Tinha liberdade, se a gente quisesse ir, era o nosso horário de ir, mas se estivesse fazendo alguma coisa que achasse que não iria, a gente poderia não ir.

- **Um dos locais que estava na organização do cronograma é a sala multiuso. Nos momentos em que presenciei a sua turma utilizando esse espaço não consegui perceber uma continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido em sala, pois as crianças assistiam trechos de filmes ou de desenhos animados que não possuíam uma vinculação com o conteúdo em si. Será que a minha observação está correta? Por quê?**

É. Às vezes, quando a gente assistia... é porque, assim né. Primeiro, porque era um espaço que a gente tinha pra ir, mas, às vezes, não tinha mesmo alguma coisa relacionada, né, com o conteúdo. Segundo, que eles não assistem um desenho inteiro ainda, então, teria que organizar coisas mais rápidas né, desenhinhos mais curtos. E, às vezes, não tinha mesmo Heloisa, era mesmo um momento pra você ir... (pausa) **Pra eles estarem saindo de um ambiente...** Era uma coisa que deveria ter sido organizado melhor mesmo, mas não acontecia mesmo. **Mas você gostaria de ter feito então essa vinculação?** Eu acho que sim, não sei se... Eu deveria ter feito, vamos dizer assim. **Mas tinha materiais? Por exemplo, o Centro dispunha de materiais pra você, pra fazer essa vinculação?** Olha, lá tem um problema muito grande que é assim... Lá tem um problema seríssimo que é assim: ninguém pegou, ninguém quebrou, ninguém perdeu. Só que tudo aparece quebrado, perdido, entendeu? Então, tem esse aspecto assim. Até que tinha sempre gravado fitas novas com desenhos pequenininhos, só que você nunca encontrava. **Sempre sumia?** Sempre sumia, some tudo. Então, eu não sei o que falta. Eu acho que a questão é porque é muito grande mesmo, porque tudo some, tudo desorganiza.

- **Presenciei uma atividade de pintura livre na qual os alunos ficaram bem a vontade, puderam oralizar no decorrer da mesma e conversar com os colegas de mesa. Você possibilitou pincéis e pedaços de caixa de ovo com cores variadas de tinta guache permitindo que explorassem os materiais, tanto na questão da quantidade quanto da cor. Entretanto, antes de iniciar a atividade em si, você não proporcionou uma discussão anterior que pudesse levar os alunos a pensarem no que poderiam desenhar e de que modo. Além disso, penso que poderia estar disponibilizando um papel um pouco mais resistente do que o sulfite para permitir um melhor manuseio e ao término da produção poderia ter reservado um momento para deixar os alunos exporem suas produções e, ao mesmo tempo, questioná-los. O que pensa sobre essa colocação?**

Nunca tinha pensado assim, porque o momento de tinta guache, geralmente, quando eu dou tinta guache, eu deixo eles fazerem à vontade mesmo, pra eles desenharem o que eles querem. **Mas aconteceu, em outros momentos, de você estar discutindo? Não. Sempre era mais livre, então? Sempre mais livre mesmo. E o que você acha de vincular aquilo que você estava trabalhando com essa produção da tinta guache? É uma coisa a se pensar, Heloisa. É? Ahan. E até mesmo depois da produção do desenho Ana, você tinha o costume de fazer com que os alunos estivessem contando? Não. Não. Por quê? Não sei, nunca pensei sobre isso. Nunca parou para refletir? Nunca parei para refletir. E o que você acha? Acho que seria uma ótima sugestão né, conversar, ver o que a gente poderia estar desenhando. Porque eles ainda faziam rabiscos, mas esses rabiscos pra eles eram desenho né. Uhun. E acho que se tivesse essa conversa inicial, depois uma retomada posteriormente à efetivação do desenho deles, eles poderiam estar se desenvolvendo mais na oralidade, na percepção né? Uhun. Até no desenho. Até no desenho.**

- **Acredito ser necessário oportunizar vários momentos de exploração do escrito apesar dos alunos ainda não realizarem a leitura e a escrita formal. Em algumas atividades você poderia ter enfatizado mais a exploração do escrito para os alunos estarem ampliando suas compreensões dos códigos linguísticos e entendendo a função social da escrita. Qual a sua consideração a esse respeito?**

Então, é isso que eu estava te falando. Tem certas coisas que você para de fazer e depois você fala: Por que você parou? Entendeu? Essa é uma delas. Essa é uma delas. Até... é o que eu estava te falando, trabalho bastante com tentativas de escritas, sabe? Então assim, tem coisas que você vai deixando. Também porque era pré I o ano passado a minha turma, né. Então...

Mas até no sentido assim mesmo de função social da escrita, você coloca de estar com mais contato com as letras, com esse tipo de coisa? Acho que foi um trabalho mesmo que ficou meio... **Quanto tempo que você permaneceu naquela instituição?** Acho que cinco anos. **Cinco anos.**

- **Teve um dia que você contou aos alunos a história do Centro de Educação Infantil em que estudam, discutiu o porquê do nome, levou fotos antigas para mostrar como era antigamente. Foi um trabalho muito significativo e rico, pois explorou bastante a observação e a oralidade dos alunos. Qual foi a sua percepção desse trabalho?**

Eu acho, assim, que eles até viram as fotos antigas, tudo, mas eles não têm muita noção de que aquele mesmo espaço era antes de outro jeito, entendeu? A gente até mostrando fotos e tudo dá pra eles perceberem um pouquinho que muda e tudo, mas pela idade deles eu acho assim que eles não têm muita percepção de como essa mudança acontece, entendeu? **Uhun. Como que é o processo?** Mas, acho que é legal eles verem o Jairo de Azevedo, quem era o Jairo de Azevedo, de onde vem esse nome, né? **Ahan.** Então, acho que foi um trabalho legal, assim, eles perceberem que tem uma história ali, tem um porque desse nome Jairo e que nem sempre foi aquele prédio grande que é, que já foi diferente. **E você fez uma análise da fotografia bem interessante, pois fez eles estarem se percebendo os detalhes, né Ana. É** que ele era o guarda, o porteiro. Então eles acharam legal.

- **Depois desse momento você ofereceu a cada mesinha um jogo de montagem enquanto recortava os retângulos e os quadrados para montarem a instituição vista de frente. O fato de oferecer os retângulos já colados, porque você colou dois retângulos e os quadrados já recortados para os alunos, não permitiu trabalhar a coordenação motora dos mesmos e nem a percepção do espaço, pois somente tiveram de colar as quatro janelas e ilustrarem alguns elementos que constituem o espaço exterior da escola. Por que procedeu desse modo?**

Eu acho que para direcionar mesmo Heloisa. **Direcionar? Essa era a proposta mesmo? É.** Sim. Para ficar meio parecido com o Centro mesmo, entendeu? **Tá.** E acho que, pela idade deles, porque não sei se recortariam. **Acho que eles recortariam; acho que de um modo assim não reto, mas...** Daí teria que trocar o papel, teria que ser um papel mais durinho, porque não sei se o papel dobradura... acho que eles iriam... **Rasgar?** Acho que sim. **Você poderia ter agido de um modo diferente? Como? É,** poderia talvez ter feito riscos pra eles

cortarem ou então ter dado o papel pra eles montarem a escola. **Demoraria mais, mas acho que seria mais rico em questão de desenvolvimento das crianças.** De criatividade. **É que às vezes... Eu estou perguntando isso, pois às vezes o seu objetivo não era esse: de trabalhar a coordenação motora.** É, mas poderia ter aproveitado. **Ahan.**

- **Nesse mesmo dia percebi uma falta de vinculação entre as atividades propostas no decorrer do período, pois trabalhou a história do Centro, depois do recreio colocou um CD que sonorizava diversos barulhos para os alunos descobrirem, em seguida colocou um CD que narrava a história dos Três Porquinhos e, por fim, desceu com a turma no pátio para desenharem na parede. Talvez no seu planejamento essa sequência estava bem construída, mas ao observar não consegui percebê-la. Acredito que se tivesse tido uma vinculação mais direta entre as atividades haveria uma maior chance de integrar várias linguagens como, por exemplo, a pintura, o desenho, a linguagem oral, a dramatização etc. Qual a sua opinião?**

Primeiro, digamos assim, que eu fiz uma atividade que estava no nosso conteúdo, dentro da problematização, e acho que, depois, eu dei alguma coisa mais livre né, mais assim... pra eles mesmos se divertirem, desenharem, desenvolverem coordenação, esse tipo de coisa assim. **Mas, então, era isso mesmo que estava no seu planejamento? Num primeiro momento de análise da história do Centro e, posteriormente, atividades mais para eles estarem tendo uma certa descontração? Uhun.**

- **Já te perguntei isso, mas o fato de você se autodenominar tia e as crianças a tratarem assim transmite, na minha concepção, uma ideia de assistencialismo que os estudiosos da área da Educação Infantil vêm tentando desmistificar com muito esforço. Segundo Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 15) “Nas últimas décadas, a historiografia da infância desenvolveu-se nas vertentes da história da assistência, da família e da educação, constituindo um patamar para se avançar na compreensão das inter-relações entre esses três aspectos”. O que tem a nos dizer sobre isso?**

Heloisa, eu nunca achei que essa história de chamar de tia vai confundir com... Eu nunca... Eu não concordo com essa ideia assim, porque chama de tia é mais assistencialista ou menos assistencialista. Acho que a relação que você estabelece com a criança é o que vale. Eu acho assim. Eu nunca me preocupei muito se chama de tia, tem algumas pessoas que falam não me

chame de tia que eu não sou sua tia. Então, não me incomodo assim, eu não acho que faz...

**Diferença na sua prática? Não.**

- **E qual é o seu entendimento sobre o cuidar e o educar na Educação Infantil?**

Eu acho, assim, que eles são muito pequenos, então você tem que cuidar um pouco, um pouco você tem que cuidar também, entendeu? Então assim, você não precisa confundir as coisas. Não é porque está chamando de tia que você vai ser menos ou então que você vai estar fazendo alguma coisa que se assemelha a tia verdadeira dele, entendeu? Eu acho que, na educação infantil, você tem mesmo que, além de educar, você cuida, em muitos momentos, você cuida. **Então, você percebe essa relação que é existente e que é necessário, mas o que você prioriza: o pedagógico ou mais o cuidar?** Depende de onde você trabalha, por exemplo, eu tinha uma turma de terceira série no Conjunto Liberdade<sup>27</sup>. Então, eu falo que aquele lugar de trabalho era muito rico pra mim. Por quê? Porque você tinha uma relação com as crianças, mais afetiva do que educativa, acabava sendo as duas coisas, entendeu? Mas aquelas crianças... às vezes, eu falo isso e eu falo: Ai meu Deus, se alguém me ouve, pensa que eu estou discordando da educação, mas não é isso. Eu acho, assim, que aquelas crianças precisavam mais de um afeto, de uma orientação de como se relacionar com o outro, de como você... mais um trabalho social do que um trabalho educativo. Não sei se, você me entende? Porque eles eram crianças assim que não... se eles se olhassem eles já brigavam. Se um passasse pelo outro e esbarrasse já era motivo para virar briga, entendeu? Então, acho que depende de onde você trabalha, você precisa mais focar... um aspecto... do que o outro. Principalmente a gente, da rede municipal, que tem muita criança muito carente e criança muito boa também. Muito boa que eu quero dizer é que tem mais atenção dos pais, que tem uma condição melhor de atenção mesmo dentro de casa. **Mas você acha que na educação infantil esse cuidar e educar andam juntos no caso? Andam. Podem andar juntos, ou deveriam andar juntos?** Eu acho que tem gente que não aceita, entendeu? Tem gente que diz: Não, isso não é meu, eu sou professora e não vou fazer. E não é assim. **É, está bem vinculado.**

- **Você gostaria de realizar alguma consideração sobre esse processo de devolução Ana?**

---

<sup>27</sup> Nome fictício de um conjunto habitacional do município da instituição pesquisada que possui fama de ser um local perigoso, com muitas famílias que vivem em situações desfavoráveis economicamente.

Não, Heloisa. Eu acho que você... é porque assim... é aquilo que eu te disse! Como a gente está no dia a dia, às vezes, a gente não percebe um monte de coisas, e quando uma pessoa chega de fora e observa, acho legal, porque consegue ver, às vezes, coisas que você não percebe no seu dia a dia. Então, acho legal assim. Você falou e não se preocupou assim em só focar aspectos positivos, você colocou também coisas que a gente poderia estar melhorando. Eu acho legal isso. **E vai contribuir para a sua prática?** Sim, com certeza.

- **Gostaria de comentar sobre algo que conversamos ou sobre algo que não foi citado na nossa conversa?**

Eu acho que não.

**Gostaria de agradecer novamente pela sua constante disponibilidade e participação e dizer que me senti muito bem recebida durante as observações em sua sala. Muito obrigada!**

Obrigada você.



## PROCESSO DE DEVOLUÇÃO PARA A TEREZA – PRÉ II

Tereza, antes de iniciar este processo de devolução gostaria de comentar que os momentos de observação, na sua sala, foram de muita valia para mim e para a pesquisa e, também, quero deixar registrado o meu agradecimento pela sua disponibilidade e acolhida.

- **Você se mostra uma professora que possui grande experiência em sala de aula. Observei que é uma profissional muito comprometida com a aprendizagem dos alunos e demonstrou ser muito centrada no fazer pedagógico. Por que costuma ter essa postura?**

Por quê? (risos) Bom, eu tenho bastante tempo de experiência, né. 27 anos de sala de aula, né. Sempre trabalhei com pré, gosto de trabalhar com o pré, e acho assim que dedico aquilo que eu faço, com carinho, com disposição. É assim que eu desenvolvo o meu trabalho. Não sei... talvez eu não desenvolvo tão bem assim, mas eu procuro dar de mim o melhor. **É né. Eu percebi.**

- **Num determinado dia de observação você comentou com a turma os cuidados que devemos ter com a Dengue. Lembra daquele cartaz distribuído pela Secretaria de Saúde do município? Foi uma situação muito rica porque os alunos puderam explicar suas compreensões e relacionar o que aprenderam com as situações do cotidiano, além de que puderam ter contato com um tema atual. Como você percebeu essa atividade e por que encaminhou dessa forma?**

Olha, a gente já recebeu o trabalho pronto e teria que desenvolver aquele trabalho. Então, a partir daí eu já havia trabalhado em outros anos com o mesmo assunto; então foi fácil de estar desenvolvendo. E eu percebi assim que até nesse trabalho, alguns dias depois uma criança veio falando sobre o que tinha acontecido. A mãe, aliás, não foi a criança. A mãe veio falando que a criança disse em casa que eu havia dito que não podia deixar água em nenhum vasinho. Ela mesma, a menininha, foi lá e catou todos os vasilhos da mãe, tirou toda água e falou: Mãe, você não pode deixar assim. Então, sabe! Quando a mãe passou isso pra mim eu achei assim bem interessante, porque eu vi que o meu trabalho que eu tinha feito em sala de aula fez efeito em casa. Eu achei assim bem interessante essa experiência que veio depois. **Eu achei engraçado que eles colocaram: Ai, a gente tem que olhar até o telhado, professora!** (risos)

- **Após a leitura de um livro sobre higiene pessoal você propôs uma encenação das ações que realizamos para mantermos o nosso asseio. Foi uma situação muito proveitosa, pois os alunos puderam utilizar o faz de conta e o usaram com grande propriedade. Desse modo você possibilitou o uso e o desenvolvimento da imaginação que é tão pertinente a essa faixa etária. O que pode considerar sobre esse ponto?**

Eu acho assim, que a criança nessa fase... elas gostam muito de imaginar. Então, quando você trabalha a imaginação, eles criam em cima. Então, eu acho muito importante você estar desenvolvendo isso na criança: a criatividade. E através dessa brincadeira eles aprendem e valorizam as ações de tomar banho, de cuidar do seu corpo da forma necessária. Acho que isso é importante. **O que eu achei interessante foi que você junto com as crianças encenou também. Você também brincou de faz de conta junto com elas.** Quando você brinca com a criança, ela praticamente imita o que você faz. Você pode ver que as atitudes delas geralmente foram de imitar o que você estava fazendo; então eles imitam. Quando você faz um gesto ou uma coisa assim eles imitam. A criança imita o professor até fora da atividade. Você se vê dando aula quando eles estão brincando no parquinho porque eles imitam a professora. Eles adoram me imitar.

- **Você costuma realizar a chamada em voz alta o que é muito interessante. Por que possui essa prática? Você sempre faz desse jeito?**

Sempre fiz assim, porque eu acho, assim, que quando você está chamando a criança ela está assumindo aquele compromisso de dizer que está presente na sala de aula. Então, eu sempre coloco pra eles: não responda pelo outro porque o outro não está; então você é que tem que responder quando for chamado o seu nome porque é você que eu estou chamando. **Você foi a única professora que eu observei fazendo essa ação, Tereza.** Sim, todo ano eu faço.

- **Apesar desse aspecto positivo, penso que você poderia estar empregando formas diversificadas para a realização da chamada de modo a propiciar um contato maior com a escrita para os alunos poderem pensar mais sobre o que usamos para escrever e como realizamos essa escrita. Por exemplo: colocar um quadro de chamada igual ao que você tinha. É que eu nunca presenciei. Como que você fazia?**

Então! No começo do ano a chamada é feita por ali, no quadro, apesar de que eu utilizo os dois tipos de chamada: eu fazia a chamada no quadro de chamada e nós fazíamos a chamada

da lista. Então, na chamada do quadro eu fazia da seguinte forma: eu pedia pra criança ir lá e identificar o seu nome e depois as crianças que não estavam presentes a gente virava o crachá. Também já utilizei de outra forma, assim: eu chamava, a criança ia lá, pegava a fichinha que estava na minha mão, levava até o quadro e colocava, mas isso a gente começa no início do ano; depois a gente acaba abandonando um pouco aquele quadro. Aquele quadro de chamada passa a ser assim um apoio pra criança quando ela necessita pegar o seu nome. Tanto é que eu, não sei se você observou, se chegou a acontecer da criança ir até o quadro, pegar o nome para poder registrar na folha. **Presenciei.** Então, mas no início do ano a gente utiliza muito esse quadro de chamada, até mesmo com algumas brincadeiras, a gente tira aqueles nomes do quadro, passa a caixa para a criança identificar o seu nome, tá?! **Então, é porque eu só observei ali a chamada pela lista. Acho que foi mais ou menos no final do segundo bimestre.**

- **Verifiquei que, na maioria das vezes, durante a chamada, os alunos permaneciam em silêncio mais por obediência talvez a você, pela sua figura de professora, do que pela postura consciente da necessidade de fazer silêncio. Você percebia isso ou não? Ou algumas vezes você verificava que eles conseguiam ficar quietos porque eles tinham compreendido aquela sua questão?**

Não, eles ficam quietos mais pela obediência porque a professora está mandando ficar quieto. Só que a gente tenta trabalhar a necessidade do silêncio, da importância deles compreenderem que está sendo chamado o nome dele, que ele está comparecendo na sala de aula, mas é difícil pra eles ainda, pela faixa etária. **Tem que ser uma postura constante.**

- **A atividade da dança da cadeira, que realizou fora da sala de aula, me pareceu muito boa, pois os alunos puderam trabalhar a percepção, o ritmo, o uso de diversas estratégias e a ansiedade deles. Entretanto, penso que seria interessante resgatar aquelas crianças que iam saindo da brincadeira permitindo, por exemplo, que elas brincassem também, mas no grupo daquelas que saíram da roda principal, já que elas eram as que mais precisavam desenvolver tais habilidades e, ao ficarem sentadas esperando a brincadeira terminar, não estavam desenvolvendo as mesmas. O que pensa sobre essa colocação? Você já fez diferente em outros momentos?**

Não, eu nunca havia pensado (risos) nessa possibilidade de mudança porque a gente sempre trabalhou assim a dança da cadeirinha, dessa forma. Então, eu não havia pensado nessa possibilidade de mudança. **E o que você acha?** Acho interessante o que você colocou porque, na verdade, quando a gente dá essa atividade, a gente não pensa na criança que está saindo, que é aquela que precisa ser mais trabalhada. Até mesmo a gente só trabalha resgatando essa atividade, pois essa brincadeira não é dada só uma vez por ano, a gente dá várias vezes. Então, a gente retoma essa atividade, mas eu nunca tinha pensado na outra forma. **Mas seria bem interessante, pois geralmente quem sai primeiro é o que tem menos percepção, que está mais distraído na brincadeira.** Uhum.

- **Ao trabalhar o escrito com a turma verifiquei que o mesmo era um modo de deixar registrado o trabalho desenvolvido. Porém, acredito que poderia ter enfatizado mais a reflexão sobre esse escrito, fazendo com que os alunos tentassem relacionar as letras das palavras em questão com aquelas que conhecem ou tentassem encontrar palavras específicas ou até mesmo pensarem na sonoridade das letras, etc. Defendo a necessidade de permitir que a criança pense sobre aquilo que estará registrando ou lendo, pois só dessa maneira é que terá possibilidades de dominar, gradativamente, a escrita e a leitura formal. Qual sua opinião a esse respeito?**

É, eu acho que é interessante sim você estar retomando com a criança, trabalhando as letras de uma outra forma. Acho que é interessante sim! É que na hora que a gente está trabalhando, a gente não pensa nessas possibilidades que a gente pode estar criando a mais. **Porque na prática que eu observei, eu sempre percebi que você tinha essa preocupação de estar trabalhando a escrita, a sonoridade, só que em alguns momentos poderia ter feito essa reflexão um pouquinho maior.**

- **Num trabalho de modelagem que propôs com a massinha verifiquei sua preocupação de estar intervindo nas produções dos alunos de modo a contribuir para um melhor fazer, pois questionava-os a todo momento. Você ia passando de carteira em carteira e ia conversando com as crianças. Tal atitude é muito afirmativa, pois possibilita um fazer mais consciente, mais elaborado e evidencia à criança uma preocupação com a sua produção. Você concorda ou não? Por quê?**

Concordo. Eu acho assim que quando você até interfere na... por exemplo, na massinha, dividindo a massinha, a criança tem dificuldade. Quando você está trabalhando com a massinha, você tem várias oportunidades de desenvolver outras habilidades na criança, do conhecimento matemático, da divisão, da soma, da proporção. Então, eu acho muito importante, às vezes, você intervir, porque dar a massinha só por dar a massinha é interessante. É interessante porque a criança cria também, só que, em determinados momentos, você tem que intervir pra criança ter algum conhecimento, até mesmo porque quando a criança fica... porque a criança costuma fazer sempre a mesma coisa; então, se você não interfere na atividade, ela acaba sempre fazendo o mesmo bichinho, a mesma figura humana, porque ela faz a figura humana. Então, quando você intervém, ela muda um pouco, através da observação de outros colegas, da observação do professor. **Então, nesse dia, eles estavam fazendo a figura humana e aí você passava e perguntava assim: O fulano, cadê o braço do seu boneco? Então, a partir dessa sua intervenção eles iam incrementando.** É porque são detalhes que, às vezes, para a criança passa despercebido e com a interferência do professor, a criança muda. É como você falou daquele processo e eu lembrei da atividade que eu tenho dado de dividir a massinha, mas não foi nesse dia, né. **Não, nesse dia você deu um tanto lá pra mesinha e cada um pegou um tanto da massinha e começou a construir a figura humana.** Mas, eu tenho essa proposta de trabalho de dividir massinha pra ver proporção.

- **Você costuma empregar símbolos e estabelecer relações de quantidade para realizar a contagem dos alunos no início da aula e isso os aproxima de diferentes tipos de linguagem para representar as ideias, o que é muito válido.**

**Por que utiliza esse recurso?**

A questão é visual. Então a criança... quando você representa um número e a quantidade ao lado, ela está vendo, ela está comparando. Então, eu acho que é mais fácil pra criança saber quantas crianças a mais vieram, quantas crianças tem a menos; então, fica mais fácil o trabalho pra criança porque ela visualiza aquilo que você está falando. Você fala assim, doze meninas e tem cinco meninos, então pra criança fica difícil. Quanto é isso? Agora, quando você representa no quadro, ela faz a comparação: ah, vieram tantos meninos a mais, vieram tantos meninos a menos. **Eu também presenciei que você chamava as crianças para irem lá desenhar o rostinho da menina e do menino e aproveitava pra trabalhar a questão das partes do rosto. Ah, coloca isso, coloca aquilo. E aí elas iam estabelecendo. E depois para cada criança você pedia para ela fazer uma bolinha e depois estabelecia a relação. Acho**

que ficou bem concreto mesmo e eles conseguiam perceber qual que é a mais, qual que é a menos, quem veio a mais na sala hoje. Foi interessante!

- **Na atividade de carimbar o dedo usando tinta guache você centrou a atividade na sua pessoa. Seria eficaz se oportunizasse o fazer autônomo do aluno para o mesmo tentar dispor de mecanismos para ser possível realizar a atividade. O que pensa a esse respeito? Ou só nessa atividade que você centrou? (pausa) Porque você pedia que a criança molhasse o dedo na tinta e carimbasse. Era daquela adivinha: O que é, o que é? Era uma adivinha que a resposta era o dedo. Você foi chamando uma criança por vez enquanto eles estavam fazendo uma atividade e aí você ia ajudando-os a carimbarem o dedo. Como que você viu essa atividade?**

Olha, eu vejo assim: essa atividade de carimbar eu já deixei a criança criar através do carimbo. **E não deu certo?** Não, deu certo. Só que, em um primeiro momento, a gente faz essa atividade com eles, depois a gente deixa eles carimbarem. Porque depois eu retomei essa atividade deixando eles carimbarem e eles criaram. Só que daí eles vão criar a partir daquilo que eles já viram; vão representar aquilo que eles já viram. Então, eu não sei! **Por isso que é importante essa conversa porque eu presenciei só esse primeiro momento: de você chamar um por um para eles irem carimbando. Depois, então, você retomou?** É, em um primeiro momento, eu expliquei para eles como teria que ser, depois em determinado momento, mais pra frente, logo no finalzinho do ano, eu deixei eles carimbarem e desenharem aquilo que eles quisessem. **E deu certo? Foi produtivo?** Deu. Ah, foi uma gracinha! Saiu cada coisa! Até diferente que a gente acha que a criança não vai criar e eles acabavam criando. **Ah, legal!**

- **Teve um momento que você empregou dois jogos que trabalhavam noções de quantidade. Você colocou as crianças no chão, numa roda e as crianças participaram ativamente dos mesmos, demonstrando um apreço muito grande pela atividade e você procurou fazer com que todos participassem do jogo. Foi uma estratégia muito boa que aproximou os alunos do conteúdo em questão de um modo lúdico. O que pensa do uso do lúdico na Educação Infantil?**

Eu acho fundamental porque através do brincar a criança adquire muito conhecimento. Quando a criança está brincando, ela está adquirindo conhecimento. Até mesmo ela está

interagindo com outras crianças, ela vai aprendendo junto com os outros. Então, eu acho assim: que o lúdico, o brincar é fundamental, porque no brincar você tem um objetivo. O brincar pelo brincar não, mas o brincar com o objetivo, pra estar desenvolvendo na criança determinados conceitos e coisas assim. **Você costuma sempre realizar essas atividades com jogos e trabalhar matemática ou português?** Sempre, sempre! Na escola ali, no Jairo, nós tínhamos o material de madeira, jogos de dominó, quebra cabeça de madeira e eu tinha o meu que é aquele que você viu. **Você é que o confeccionou?** Eu é que fiz. Então, eu acho assim, que é fundamental você trabalhar porque quando você está trabalhando isso, você está desenvolvendo na criança a atenção, a criatividade, a observação, pois ele vai ter que observar pra fazer, e o coletivo, sabe? Ele tem que esperar a sua vez pra poder participar. Você vê que eles até ficavam bem quietinhos. **E todo mundo queria participar! Quando você deu as fichinhas ninguém se recusou.** E um ajuda o outro, a cooperação. Ele não sabe contar, o outro do lado ajuda. É você, agora é a sua vez! Então, esse tipo de atividade eu acho que é fundamental. **Foi muito boa mesmo.**

- **Presenciei uma situação em que você interferiu na pintura do desenho dos alunos o que foi muito rico, pois pude refletir um pouco mais sobre a importância da intervenção do professor para a aprendizagem dos mesmos. Você ia falando pra eles: “Olha, observa a professora pintando! Agora tenta fazer igual.” Pois eles estavam pintando em várias direções. O que você pensa sobre essa prática?**

Essa atividade eu costumo fazer mesmo com frequência, porque eu falo pra eles assim: Quando um pintor vai pintar uma casa, ele não pinta a casa em todas as posições. Então é um incentivo para eles pintarem, pois a pintura tem que ter um incentivo senão fica feia. Então você tem que incentivar. Mas em todas as vezes que eu trabalho com a pintura eu falo, em todas as turmas. **E depois que você falava, eles tentavam fazer do jeitinho que você tinha dito. (risos) E assim, ainda perguntavam: “Professora está bom, é assim?” Você vê a preocupação, né! É, a preocupação!**

- **A mala intitulada “Nossas histórias” que rodava entre as salas de todo o Centro quando usada por você trouxe muita alegria para os alunos que ficaram completamente extasiados com o conteúdo dela. Achei muito bom a estratégia que empregou de verificar com a turma qual história gostariam que você contasse. Além disso, você usou a literatura sem nenhum**

**compromisso didático o que é muito válido. Qual a sua opinião a esse respeito?**

Eu acho que a literatura às vezes você deve cobrar e às vezes você deve ler por ler, por prazer, porque se você costuma... A criança mesmo... Eu lembro que alguns anos atrás a gente tinha aquela coisa assim que tinha que ler e produzir um desenho daquilo que você leu. Então a criança ficava assim: “Ah professora, vai ter que fazer desenho?” Então às vezes eles não queriam mais que você contasse a história, porque depois essa história iria ser cobrada de alguma forma. Então acho assim: há momentos que você cobra, hoje eu vou ler e pedir que você desenhe sobre o que você está ouvindo na história, só que há momentos que você tem que dar a leitura como um prazer, sem compromisso de falar alguma coisa sobre a história. **E sabe o que eu achei interessante? Dentro da mala tinham vários livros e as crianças escolheram um bem pequenininho. Não sei se você lembra? Acho que era da Rapunzel, bem pequenininho. Eu não sei porque chamou a atenção de todo mundo aquele livro pequenininho, às vezes porque era bem pequeno. E enquanto você estava lendo eles estavam com os olhinhos parados na história, porque era aquilo que eles escolheram para você contar e não uma coisa que você catou da mala e falou: “Não, eu vou ler isso”. Então isso fez com que as crianças participassem.** Em relação à leitura, nós utilizamos de acordo com o tema. Só que existem momentos em que eu faço esse tipo de coisa, porque eu acho que é importante a criança... Quando não tinha a mala eu espalhava os livros em cima da mesa e falava: Qual livro vocês querem que a professora conte hoje? Aí eu fazia votação e eu lia. Daí uns ficavam chateados porque aquele que ele escolheu não foi e eu falava: Nós vamos fazer o seguinte, amanhã nós vamos contar aquela história que você escolheu. **E esse projeto da mala foi uma idéia dos professores ou da equipe toda?** Pelo que eu me lembre foi a diretora que colocou essa idéia e nós acolhemos. **E era produtiva?** Era. Eles esperavam a mala. Diziam: Quando é que a mala vai vir aqui para a nossa sala? **Era uma vez por semana?** Não, não chegava a ser uma vez por semana. Passava pela escola toda, então demorava uns dez dias, mais ou menos.

- **Entendo que a prática do desenho dirigido é bastante significativa para os alunos perceberem melhor as formas possíveis dos desenhos que estão realizando. Por um outro lado penso que também é importante propiciar a prática do desenho livre. O que pensa sobre isso? Como é que você fazia? Usava as duas formas?**



Eu usava as duas formas. **Eu só presenciei a do desenho dirigido, está vendo?** Dirigido? Então, eu costumo dar o desenho livre e o dirigido. O dirigido você vai direcionando o trabalho e o desenho livre expressa aquilo que eles querem expressar. Eles adoram o desenho livre. A turma deste ano principalmente, eles chegam pra mim e perguntam: Quando é que você vai dar desenho livre? Então o desenho livre é uma expressão do desejo da criança. Muitas crianças colocam... você percebe o jeito que a criança é pela forma como ela desenha. Aquelas crianças retraídas, aquelas crianças bem tímidas, então você percebe pelo desenho como ela se encontra na vida. Eu acho assim que o desenho livre é importante. Eu tenho hábito de dar o desenho livre. Acho que você não pegou, mas eu tenho bem o hábito de dar o desenho livre e até muitas vezes eu trabalhava assim: eu dava o desenho livre e depois a turma escolhia o melhor, aquele que achavam o mais bonito, a gente rodava e eles pintavam o mesmo desenho. Um desenho. **Então eles iam partilhando?** Então eu fazia isso. Não sei se você... acho que ano passado eu não dei esse tipo de atividade. Mas eu trabalhei muito assim com eles. A gente desenhava e escolhia. E pra incentivar os outros que desenhavam com uma certa dificuldade, então eu falava: Todos vão ter seu desenho mimeografado. Então eu passava semanas e semanas desenhando. Então eu dava um por semana pra toda a turma pintar. Então eu sempre falava: Ah, você quer que o seu seja escolhido? E eu sempre fazia assim: quando um era escolhido não voltava mais para aquela pessoa, a gente não ia mais escolher o dela, tirava o dela na hora da escolha, pra todos poderem ter a possibilidade. Agora o ano passado eu não sei se cheguei a dar essa técnica, mas eu sempre utilizei dessa técnica; até a Carolina gostava muito que eu utilizasse o próprio desenho deles pra estar treinando a pintura. **Mas o do desenho dirigido Tereza também foram momentos de bastante observação, porque eles tinham que observar também, tentar produzir aquela forma que você realizava, porque nem sempre aquilo que você desenhava no quadro eles conseguiam fazer, mas na medida do possível eles tentavam.** É, o passarinho mesmo. O passarinho todos eles aprendem porque era fácil de fazer e eles já estavam aprendendo. **Então você conjugava os dois tipos de desenho?** Sim, eu dei bastante desenho livre ano passado. Acho que você não chegou a ver! **É, porque como eram dias diferentes de observação...**

- **Teve um dia que você encaminhou uma atividade no pátio descoberto com bambolês e enfocou o trabalho no desenvolvimento de noções corporais e na coordenação motora. Foi uma atividade maravilhosa de presenciar, pois os alunos estavam empolgados, alegres e satisfeitos por estarem conseguindo realizar os comandos dados. Você dizia para eles: Vire para a direita, para a**

esquerda. Passe por dentro do bambolê. No meu entendimento isso auxilia muito no desenvolvimento integral da criança, pois compreendo que é necessário trabalhar o movimento para que os alunos adquiram cada vez mais habilidades motoras que auxiliarão também em outros aspectos da aprendizagem. Segundo Le Boulch (1988) a construção do conceito corporal se faz através de um processo gradativo por meio de integração de experiências e você se preocupava em proporcionar tais experiências. Por que agia assim?

Olha, essa é uma atividade que todo ano eu dou e dou várias vezes, porque você desenvolve o interesse da criança, a participação, você desenvolve a questão da lateralidade, do equilíbrio. Então, esse tipo de atividade com bambolê é muito gostosa e prazerosa e é uma atividade rica, porque vai estar desenvolvendo a questão de frente, atrás, em cima, do lado, embaixo. A atividade que dei nesse dia eu utilizei primeiro andar, segundo andar, terceiro andar; então a criança vai percebendo o em cima, o meio, embaixo. Então eu acho assim que é fundamental você trabalhar o esquema corporal de uma forma prazerosa, gostosa de trabalhar porque a criança se envolve com o bambolê. E é uma coisa bem gostosa. **Você percebia que isso auxiliava no desenvolvimento da sala de aula?** Sim, até mesmo a questão do equilíbrio ajudava bastante, a questão da motricidade, da lateralidade, deles saberem o que é direita e esquerda. Ajudava bastante. **Então isso era uma constante?** Sim, eu trabalho quase toda semana atividades com arco, com corda, sabe? São atividades que são lúdicas, brincadeiras, são jogos, mas que são essenciais. **Infelizmente eu só presenciei essa! Que pena!** Teve uma do saquinho de areia; eu colocava saquinho de areia aí a criança pulava para frente, para trás, andava em cima, pulava de saquinho em saquinho, são várias as atividades que a gente trabalha que são importantes.

- **Você tinha o costume de diariamente organizar a sala com a ajuda das crianças o que é muito produtivo. Pedia para que cada criança ajudasse você a pegar a cadeira, a mesa, colocar quatro banquinhos, três banquinhos em cada mesa. Isso é importante porque fazia com que as mesmas participassem da arrumação do ambiente pedagógico, mostrando-lhes a importância do trabalho coletivo. O que a levava ter essa prática?**

Olha, eu acho assim, que a criança aprende a se organizar, fazendo ou não. Você tem que cobrar da criança a organização e a melhor forma de você cobrar a organização é mandar ela fazer certas coisas, do tipo ela te ajudar, participar. Não só algumas crianças, mas todas as

crianças participarem juntas; têm umas que vão ajudar mais, outras vão ajudar menos, mas eu acho assim que é importante pra ela mesmo ter na sua vida diária essa questão da organização. Quando a criança aprende a organizar, ela vai ser um adulto mais organizado. Acho que é fundamental! **E todos participavam, não é Tereza?** Sim, eles gostam de ajudar, nessa idade é interessante porque eles gostam de ajudar a professora; eles se sentem úteis né.

- **Você demonstrou em vários momentos uma preocupação de deixar a sala organizada e em silêncio, transparecendo a compreensão de que é preciso um ambiente calmo para a aprendizagem ocorrer. Entendo que propiciar esse tipo de ambiente é preciso, porém acredito que também é necessário criar ambientes que sejam marcados por interações com os pares, diálogos e conflitos. Como Vygotsky comenta, o desenvolvimento do pensamento infantil se realiza do social para o individual. Qual a sua opinião sobre isso?**

Olha, você colocou assim a questão do silêncio, da participação. Só que as minhas turmas, acho que você deve ter observado, eu falo as minhas turmas porque outras turmas já foram assim e eu não sei, eu não consigo ser aquela professora que tem aqueles alunos disciplinados. Eu nunca consegui isso! Eu sempre tive aqueles alunos falantes, uma turma bem agitada, mas a minha turma apesar de sempre ser assim falante, ela sempre teve um bom desenvolvimento. Eu nunca tive uma turma que não desenvolveu, não cresceu, aquela turma que foi pro pré III sem nada, não. Eles sempre foram com conteúdos. Só que a minha turma sempre foi assim uma turma agitada. Eu acho às vezes que o problema está comigo, porque a minha turma sempre foi assim agitada, mas elas são participativas. Eu achei até interessante uma vez em que eu fui à biblioteca da escola e falei assim pra eles: Olha gente, eu vou levar vocês na biblioteca, mas eu não quero passar vergonha porque vocês falam demais. Então lá eu quero que vocês fiquem bem quietinhos, não quero ninguém conversando. E eles foram pra biblioteca escutar a historinha que a bibliotecária iria contar. E eles ficaram quietinhos, aquele silêncio maravilhoso, até parecia que não era a minha turma. Eu falei: Meu Deus, que turma silenciosa, parece que não é a minha! Então em um determinado momento, um menininho olha pra mim e diz assim: Professora, nós estamos fazendo você passar vergonha? (risos) Aí eu falei assim: Não, vocês não estão me fazendo passar vergonha. (risos) Havia aquela preocupação deles em não fazer eu passar vergonha. Então eu acho assim que é fundamental o silêncio! É, só que em determinados momentos o conversar e o agir deles é muito importante, porque você aprende com eles também. **Experiência própria, não é?** Experiência própria.

- **Durante os momentos lúdicos percebi que, em alguns momentos, você preferia observar de longe os alunos ao invés de participar das brincadeiras. Por exemplo, numa determinada situação você levou a turma para a brinquedoteca e enquanto estavam brincando permaneceu sentada num cantinho da sala só conversando com os alunos quando os mesmos vinham até você. Também em alguns momentos de utilização das peças de montagem as crianças brincaram sem nenhuma interferência. Entendo que é muito relevante e significativo para os alunos a participação constante da professora nas brincadeiras, pois assim pode-se melhor observar as ações e os entendimentos dos alunos e demonstrar o interesse por esse fazer. O que pensa sobre isso? Era uma estratégia?**

Não. Quando eu levava as crianças para a sala de brinquedos era horário deles brincarem. Então eu ficava observando a forma como eles estavam agindo entre eles. **De longe mesmo?** De longe mesmo! Eu não interferia. Agora já aconteceu muitas vezes de estar na brinquedoteca e agir assim com eles. Por quê? Porque eles vinham até mim e brincavam, eles faziam comidinha, levavam pra mim e eu brincava de ficar comendo; até mesmo no parquinho. Eles falavam: Professora, eu vou fazer sorvete para você. Que sorvete você quer? Então nesse determinado momento eu participava, mas geralmente eu deixava eles brincarem sozinhos. Se eles me procurassem eu participava da brincadeira, mas eu deixava eles brincarem porque eu sempre achei que esse era um momento deles, até mesmo pra você ver as reações dele. Como ele se entrosa. Esse momento é rico para o professor porque ele observa quem está se entrosando, quem não está se entrosando, quem é aceito e quem não é aceito pelo grupo, que tipo de brincadeira eles costumam estar fazendo. Então quando você está dando esse tipo de atividade, você está observando o seu aluno.

- **Teve uma situação que você estava distribuindo um livro para cada aluno levar para casa no final de semana. Penso que seria interessante estimular os alunos a quererem levar o livro a fim de partilhar com a família, deixando-os participarem do processo de escolha. Eles escolhiam ou era você que determinava?**

Não, eles escolhiam, não sei se você lembra, eu deixava os livros em cima da mesa e cada um ia e pegava o livro que queria. **Acho que é porque o dia que eu vi, os livros já estavam dentro da pasta e aí você distribuiu as pastas. Então você já devia ter feito esse processo antes.** Sempre foi assim! Todos os dias eles escolhiam e colocavam na pasta. Eu colocava

naquele balcão comprido todos os livros, eles escolhiam, traziam e eu anotava. Tinha criança que até trazia o livro que já tinha levado; então o processo de escolha sempre foi deles. **E quando eles escolhiam o mesmo você propunha pra eles trocarem?** Às vezes eu deixava quando eles queriam dizendo: Ah professora, eu queria levar este. Eu deixava, mas quando era constante, mais de duas ou três vezes, aí eu não deixava. **Você tinha um controle?** Sim, não sei se você observou. Tinha uma pasta que ali a criança escolhia o livro, trazia o livro e eu anotava. **Eu lembro sim, teve até um dia que um menino esqueceu e você perguntou cadê o livro.** Então o registro era de acordo com o livro que eles traziam, eu nunca escolhi livro para ninguém.

- **Nessa mesma situação de distribuição de livros tinha um menino que não estava achando o dele e você insistiu para que ele o encontrasse. Você lembra?** Mas não foi na distribuição, foi na entrega. **Como demorou um certo tempo para ele verificar onde tinha deixado a pasta com o livro os demais alunos tiveram que ficar esperando. Penso que devemos sim cobrar responsabilidade dos alunos, mas você poderia ter agido de uma outra forma e ter discutido o problema com toda a classe a fim de que expusessem suas opiniões a respeito do acontecido. De acordo com o entendimento de Goulart (2007, p. 54): “[...] as capacidades mentais das crianças não nascem com elas, se formam na medida em que são inseridas e estimuladas no grupo social, e o desenvolvimento de suas características individuais, inclusive a plasticidade cerebral, depende da interação com os demais e das mediações a que forem submetidas”. O que tem a dizer sobre essa situação? Enquanto esse aluno estava procurando os demais tiveram que ficar esperando. Como que é esse processo? Como que você encaminhava isso?**

É que geralmente quando eles entregavam, eles entregavam todos juntos. E nesse dia aconteceu do aluno perder, ele não sabia onde estava, mas geralmente eles entregam todos juntos. Eles já chegam, colocam na pasta e me devolvem. Então nesse dia foi um dia diferente, um dia que aconteceu, mas o costume deles é sempre entregar. Então eles não ficam ociosos porque eles já chegam e já entregam. Eu também tinha o costume de que quando eles entregavam o livro, na assembléia eu escolhia uma criança para contar a historinha que ela tinha levado, se realmente a mãe tinha lido, eu perguntava o que a mãe tinha lido, quem tinha ouvido a história, quem não. **Eu achei interessante que você cobrou a responsabilidade dele porque todo mundo tinha trazido o livro, menos ele. E você insistiu: Mas cadê o seu**

livro? Você deveria tê-lo trazido hoje e tal. E ele ficou numa situação de enroscada. Eu acho que é importante você cobrar essa responsabilidade, pois como é que ele vai criar? Só tendo situações que o façam refletir sobre a irresponsabilidade, vamos dizer assim.

- **Participei de um momento em que você estava resgatando oralmente o passeio ao Parque do Ingá e foi uma retomada breve. Não sei se você tinha feito isso antes! A grande parte dos alunos não teve oportunidades de resgatar suas impressões o que seria muito importante para o desenvolvimento da oralidade e aqueles que comentaram poderiam ter sido estimulados a ampliarem suas verbalizações. Na visão de Schmidt, Marques e Costa (2003, p. 197): “A linguagem oral é predominante na educação infantil, por ser o instrumento mais utilizado nesse nível de escolarização, já que as crianças não são ainda leitoras e escritoras”. O que pensa a esse respeito?**

Olha, eu lamento que isso aconteceu, mas geralmente quando a gente faz o passeio, a gente retoma e deixa livre para eles estarem comentando sobre o passeio. Então eu sempre tive o costume de não obrigar a criança falar sobre aquilo que ela viu no passeio. Eu sempre deixava livre para a criança falar aquilo que realmente lhe chamou a atenção. Às vezes eu lançava alguns questionamentos para estimular a resposta para até enriquecer um pouco mais o trabalho, mas eu sempre tive o costume de qualquer passeio que a gente fizesse a gente estar retomando, mas de uma forma breve. Eu sempre deixei meio que livre para que eles pudessem colocar aquilo que eles sentiram do passeio. Nunca foi a nível de uma cobrança: Não, nós vamos ter que falar sobre aquilo. Então falava quem realmente queria falar. Talvez seja um erro meu! Talvez se eu tivesse cobrado um pouco mais, eles teriam falado um pouco mais, e como eu não cobro muito, eles acabam falando: Ah, eu gostei! Foi bom. **E aquelas crianças que geralmente não gostavam de falar, como que você fazia?** Eu estimulava a criança através de perguntas. Sempre fiz assim: aquela criança que não gosta muito de falar eu pergunto alguma coisa pra ela, mas se ela não quer falar eu deixo livre.

- **A mesma coisa ocorreu a partir da leitura do livro “Quando eu crescer”, pois findada a leitura não foi discutido nada a respeito do mesmo, já que encaminhou a atividade com a letra da música “Eu era assim...”. Seria muito positivo se a literatura fosse usada como fonte de prazer igual é o seu costume, de desvendamento do mundo e não apenas para ser elo de ligação para uma atividade posterior como aconteceu nesse caso. Antes de passar**

**para a próxima atividade você poderia ter realizado com a turma um comentário sobre o livro lido ou até mesmo proporcionado um reconto para verificar o grau de compreensão dos alunos. Qual a sua opinião a esse respeito? Ou o objetivo não era fazer isso com a literatura?**

É, nessa atividade eu utilizei só a letra da música para estar... eu utilizei a literatura só para entrar no tema. **O seu objetivo mesmo era só trabalhar com a letra da música. Eu lembro que você repartiu a música em pedaços, depois colou nas folhas das crianças, repartiu com uma linha e pediu para eles estarem desenhando as diferentes fases.** Ahan. Até mesmo um dia antes eu havia trabalhado as fases de desenvolvimento. Então essa atividade já tinha sido iniciada antes!

- **Por um outro lado, a atividade a partir da música “Eu era assim...” foi muito produtiva. Você permitiu que as crianças se expressassem corporalmente e partilhassem os gestos que criaram com seus pares porque cantou junto com elas e elas foram criando. Percebi uma grande satisfação das mesmas ao serem instigadas a isso. Foi uma situação de muita aprendizagem explorando ao máximo o movimento corporal. O que tem a dizer sobre esse comentário?**

Olha, eu acho assim que quando você trabalha com a questão do corpo, eu era assim, eu sou assim, a criança tem um interesse muito grande, até mesmo pelas fases de desenvolvimento. Ela vê que foi bebezinho e que ela vai passar por determinadas fases. Então são coisas que chamam a atenção da criança. Até já tive caso de criança que quando chegava na sala e eu falava sobre desenvolvimento, teve uma criança que um dia ela teve um problema muito sério em casa porque ela chegou em casa e falou assim: Mãe, eu não quero morrer. Porque eu falava das fases de desenvolvimento e falava que num determinado tempo que a gente morre, igual a plantinha. Mas ela falava que não queria morrer. Então eu acho assim que trabalhar essa questão das fases de desenvolvimento com a criança é uma questão que chama a atenção delas, pois são etapas da vida que ela vai passar. **E o que eu gostei muito também foi que você deixou as crianças criarem gestos da música, você não deu os gestos prontos para elas. Então foi uma forma delas estarem interpretando a letra pra poderem representar também, não é Tereza? E eles criaram várias situações diferenciadas, eu achei interessante. E eles criavam e queriam passar pros amigos: Olha, é assim! Vamos fazer assim!**

- **O momento do Hino Nacional seguido da apresentação de alguma sala é muito positivo já que permite o aluno conviver com diferentes faixas etárias, desenvolvendo o sentimento de inclusão a um grupo maior. O que você pensa sobre essa dinâmica do Centro de Educação Infantil?**

Eu acho que o Hino é uma coisa importante você começar bem cedo, porque a criança vai criando essa noção de que ela precisa respeitar a sua pátria, a questão do respeito porque hoje a gente vê assim, a gente vai em apresentações e vê o pessoal que não respeita o Hino, que durante o Hino fica fazendo outras coisas, não tem aquela posição de sentido. Então quando você cobra da criança isso, você está criando nela esse sentimento cívico.

- **Presenciei em várias observações o uso de peças de montagem. Acredito que é uma atividade muito produtiva, pois desenvolve a criatividade, faz os alunos lidarem com conflitos internos e externos e oferece inúmeras possibilidades de uso. Essa atividade parece ser uma constância em seu planejamento. Por quê?**

Olha, eu trabalho a montagem, não sei se você chegou a ver, de forma direcionada e livre. De forma direcionada eu colocava pra criança, montava, escondia e pedia pra que ela montasse da mesma forma que eu montei. **Eu nunca presenciei essa situação.** Tipo assim, um amarelo, um vermelho e um azul. Ela tinha que observar a seqüência. Só que muitas vezes eu utilizava a montagem como um... Eu terminava a atividade e aquelas crianças que terminavam antes, teriam alguma coisa pra fazer e a montagem é uma coisa que a criança gosta! Então dava prazer para ela fazer. Quase todos os dias eles brincavam com a montagem, mas muitas vezes eu utilizava a montagem pra fazer seqüências. Então colocava um amarelo, um azul, um amarelo, um azul; fazer seqüências montando, fazer seqüências ao lado, separar por cor. Muitas vezes eu pedia para as crianças guardarem as montagens por cor. Vamos guardar o amarelo, agora vamos guardar o azul, vamos guardar o verde; classificação. Eu trabalhava dessa forma, só que muitas vezes eu utilizo a montagem como término de uma atividade. Então pra eles não ficarem ociosos enquanto o colega não terminou a atividade eu utilizava a montagem para brincar livremente que era o que eles mais gostam. **Eu lembro que tinha um menino que era bem arteiro e o dia que você deu essa atividade, ele ficou bem quieto e começou a brincar sozinho que eu fiquei até impressionada de ver porque em outras atividades ele era bem agitado e na montagem ele permaneceu quieto, bem centrado, realizando a montagem dele sozinho.**



- **O cronograma das atividades de todas as séries do Centro de Educação Infantil é uma forma de melhor organizar o uso dos diversos espaços existentes. Como você encarava esse cronograma para organizar as atividades do Centro?**

Eu acho importante porque, por exemplo, nós tínhamos determinado tempo pra uma atividade. Eu acho assim que é tão importante porque ali como é muito grande se você deixa livre uns usam e outros não usam. Então uns usam a televisão, outros não usam, uns usam o espaço da brinquedoteca, outros não. Então quando você determina é uma forma de organização, você está organizando, as crianças sabem que naquele dia elas vão ter aquele tipo de atividade. Então esse cronograma eu acho que é fundamental numa escola muito grande, porque o ideal seria que não houvesse o cronograma, mas a escola teria que ter espaço pra todos realizarem aquilo que quisessem na hora em que quisessem, só que como é um Centro grande não tem como você organizar. Quando a gente era a Benedito de Souza que era uma pré-escola pequena, você não precisava dessa organização, desse cronograma porque você podia utilizar da forma que você quisesse. Só que quando a escola é grande não dá! Então você tem que se organizar, tem que existir um cronograma.

- **Um dos locais que estava na organização do cronograma é a sala Multiuso. Como você percebia o uso desse espaço? Você conseguia aproveitá-la do modo que gostaria? Por quê?**

Eu acho que sim. Eu gostava, eu sempre utilizava, sempre levava naquele determinado tempo até mesmo porque as crianças cobravam sabe: Ah, hoje é dia de ir à brinquedoteca. Hoje é dia do parquinho. Hoje é dia da televisão. Até mesmo eles traziam CD pra passar no vídeo, então existia sim a participação. A participação deles e a cobrança. Então eu acho importante sim.

- **Você gostaria de realizar alguma consideração sobre esse processo de devolução?**

Eu acho que foi muito importante. Sabe por quê? Vou ser bem sincera. Porque pela primeira vez a gente está tendo essa retomada porque às vezes as pessoas vêm, fazem a pesquisa com a gente, observam e tal e não tem essa devolução pra gente porque eu acho que você tem que apontar para nós os erros para a gente também tentar melhorar porque nós não somos assim seres acabados, prontos. Então no dia-a-dia a gente às vezes não percebe a forma como a gente poderia estar explorando determinadas atividades. Então acho que é fundamental essa reflexão.

- **Gostaria de comentar sobre algo que conversamos ou sobre algo que não foi citado na nossa conversa?**

Não, acho que você utilizou uma forma bem clara.

**Mais uma vez quero agradecer pela sua disponibilidade e participação e dizer que os momentos de observação em sua sala forma de grande valia para a minha pesquisa. Muito obrigada!**

Obrigada você! Eu é que agradeço.

### PROCESSO DE DEVOLUÇÃO PARA A ANDRÉIA – PRÉ III

Professora Andréia, num primeiro momento, quero agradecer pela acolhida e disponibilidade de me receber para que eu pudesse observar a prática pedagógica do pré III, no período vespertino. Gostaria de comentar que foram momentos importantes de observação os quais propiciaram muitas análises e aprendizagens.

- **Você é uma professora muito disposta, próxima dos alunos e alegre e pelas suas atitudes demonstrou gostar muito da sua profissão. Apesar de ser contratada como atendente e de atuar com a turma no período vespertino, no qual é para ser desenvolvido atividades mais recreativas, a todo momento, procurou dar continuidade ao trabalho da professora do período matutino. Essa vinculação é muito produtiva, pois contribui ainda mais para o desenvolvimento cognitivo e o envolvimento afetivo dos alunos. Por que procura agir dessa forma?**

Olha, deixa eu ver o que eu posso falar... (silêncio) Ah, eu não sei. Eu sei que a tendência é mais propiciar para as crianças mais o lado da brincadeira. Não sei se é porque eu já fiz pedagogia, é mais centrado no pedagógico e eu também acredito assim... que as crianças elas mesmas cobram: você não vai dar atividade? Mesmo que elas fazem de manhã, elas cobram à tarde. E eu acredito assim... ah, eu não sei assim, que é importante eu acho porque ainda mais... o ano passado não, mas nesse ano já é de 9 anos, então já é mais cobrado um pouquinho mais né. Mas eu acredito assim que... **E você percebia assim a importância dessa vinculação para que os alunos pudessem estar se desenvolvendo?** Sim, é muito importante.

- **Presenciei uma proposta de atividade que você levou os alunos ao pátio para realizarem algumas atividades físicas, como, por exemplo, pular pneus, brincar de lenço atrás, apostar corrida de carriola, etc. Foi muito positiva devido ao fato de que os alunos puderam desenvolver melhor suas percepções corporais, assim como criar estratégias para superar os desafios colocados pelas mesmas. Qual a sua compreensão a esse respeito? Como que você vê essas atividades?**

Olha, eu acho assim... porque aqui nas atividades físicas a gente também vai passando pra eles a lateralidade, no caso assim o desenvolvimento da lateralidade, até mesmo... porque tem muitas crianças que não conseguem, não sei se você pôde observar que tem criança que não consegue pular com um pé só, o equilíbrio... então a gente trabalha... na brincadeira a gente

vai trabalhando o equilíbrio, a lateralidade, a parte motora né. **Então isso é muito produtivo na sua concepção: trabalhar a questão do movimento na educação infantil?** Sim.

- **Observei uma atividade que os alunos tinham que rasgar papel para preencher as letras do próprio nome. Foi uma atividade muito boa, pois permitiu o desenvolvimento da habilidade motora e trabalhou a paciência dos alunos já que tinham que completar todo o espaço das letras com pedaços pequenos de revista. Como você percebeu tal ação?**

No caso eu trabalhei essa atividade pra que eles tivessem coordenação, pois tem criança que tem dificuldade de pegar no lápis né, na tesoura. Então serve para a coordenação. Trabalhei também a questão de noção de espaço, até onde ele pode por, o tamanho, essas coisas. **Você costuma realizar bastante esse tipo de atividade com a turma?** Sim, recortes, olhar revistas, fazer bolinhas. Principalmente no início para eles terem mais habilidade.

- **Você procurava expor o trabalho dos alunos no corredor da instituição. Essa atitude é muito importante, pois valoriza a produção da turma e permite que ela perceba a função social da escrita. O que tem a considerar a esse respeito?**

Eu colocava, no caso, nos corredores para não ficar só restrito na sala, só para eles, mas para que as outras pessoas também pudessem ver, para elogiar as crianças, pra auto-estima deles. Eles passavam e... Eles mesmos falavam: Olha pai e mãe, eu que fiz esse aqui! E esse aqui é do meu amiguinho! Como eles já conhecem os nomes eles dizem. Então pra eles também é muito importante que as pessoas vejam o trabalho que eles estavam realizando em sala. **Então era mais mesmo pra socializar pra comunidade escolar e também para a família.** Sim.

- **Percebi que o despertar da hora do sono e o momento de saída dos alunos sempre possuíam a mesma rotina. Por um lado é importante porque os alunos vão criando uma certa autonomia para a efetivação de tais atividades. Por um outro lado, seria interessante diversificá-las como por exemplo colocar um fundo musical para despertar as crianças ou proporcionar algumas atividades enquanto esperam a pessoa responsável por buscá-las. O que você pensa sobre essa consideração?**

Eu colocava! Assim... eu acho que às vezes que você veio não aconteceu, mas sempre quando eu chego porque o meu horário é meio dia e meio né, então sempre quando eu chegava trazia um Cdzinho. Bem... só não colocava assim pra eles despertarem, no sono deles mesmo já

colocava um fundo musical. Mas acho assim que eu acredito que coincidiu bem nos dias de sua observação. E também é uma rotina do próprio Centro mesmo: levantar, ir ao banheiro, voltar. Mas de vez em quando faziam exercícios, relaxamentos. **Você procurava então diversificar?** Sim, é que acho que nos dias que você estava aqui eu não fiz. **E por que você acha importante essa diversificação?** Para não virar uma rotina (risos), assim sempre a mesma coisa. Eu acho que pras crianças também, apesar de que aqui no caso eu coloco, só que na casa deles é completamente diferente, mas só que eu acho assim que é importante para não ficar todo dia a mesma coisa! A mesma coisa! **Vamos dizer assim é uma rotina diversificada! (risos)** É, uma rotina diversificada (risos).

- **Depois da hora do sono sempre realizavam a assembléia. Tal prática permite o desenvolvimento da oralidade, do sentimento de inclusão a um grupo maior e do respeito ao próximo. Entretanto, verifiquei que algumas crianças dominam este momento e não deixam que os outros colegas discutam também. Seria viável se você oportunizasse que todos tivessem vez para falar estipulando, por exemplo, que a cada dia um número determinado de aluno contasse o que aconteceu com a turma ou até mesmo com ele em casa. Qual a sua opinião?**

Eu concordo. Porque às vezes você, mais na segunda-feira que é depois do final de semana... Então, a gente sempre sentava e às vezes a gente até diz: olha, agora o fulano vai falar! Mas têm crianças que são tímidas, então eu não forçava. Eu perguntava: você quer falar? E muitos diziam que não queriam. Por isso eu não forçava para não constranger a criança. **E acontecia de no momento posterior à assembléia, você chamar a criança para verificar?** Sim, no final da tarde, assim, na hora que eles estavam esperando os pais, a gente conversava, a gente sentava, explicava e perguntava para as crianças... **Porque daí contribui para o desenvolvimento da oralidade.** Então, no caso assim, se ela não queria expor na roda então eu não forçava, porque acho que inibe mais a criança ainda. Mas eu procurava saber da criança, se ela estava mais quietinha ou nervosa, queria saber o porquê.

- **Nos momentos de alimentação verifiquei que sempre os mesmos aconteciam de um modo muito rápido o que não contribuía para tratá-los de um modo pedagógico, ficando mais evidente a preponderância do cuidar. Qual consideração pode realizar a esse respeito? Como assim? Porque na hora do café ou da janta, eles sempre tinham um horário x lá no refeitório. Eles não podiam demorar mais tempo, muito tempo né, porque tinham outras salas pra estarem**

**vindo. Então sempre essa rotina acabava acontecendo de um modo bem rápido, porque vocês tinham que sair e a outra turma tinha que entrar. Assim você acabava não tendo condições de trabalhar a questão pedagógica nesse momento da refeição, ficando mais na questão da alimentação mesmo. O que você acha sobre esse respeito?**

Eu acho assim... Eu não concordo muito, porque no caso a gente sempre era a última turma. Então se você atrasasse a primeira, nós teríamos que sair mais rápido ainda, e lá também as mulheres na cozinha têm um horário, uma rotina. Até a gente questionou né que às vezes é muito rápido ali. Então não tem como, você tem que sentar, engolir a comida, você tem que comer porque... assim... No meu ponto de vista, as crianças não podem conversar muito alto, as crianças não podem..., elas têm que comer pra sair. As próprias pessoas ali elas já começam a questionar: está demorando, já deu o horário! Eu acho assim que deveria ser feito de outra maneira. É por isso que eu te falo, que aqui por mais liberdade que as crianças tenham, a gente tem que cumprir um cronograma. **Mas você gostaria de ter mais um momento maior para fazer esse processo de alimentação?** Apesar que eles também às vezes eles não se ajudam muito; eles chegam lá, vamos supor assim: um tá comendo, um chega e come quietinho, mas aí um já começa a levantar e já começa a mexer no amigo. Então a gente sempre conversa, no caso a ensinar a comer, essas coisas assim. A gente fala na sala de aula! Chega lá a gente dá umas coordenadas, mas não é sempre, porque é muito rápido ali. Ao mesmo tempo que você está... **Então você discute com as crianças na sala e aí quando chegam lá realmente eles efetivam o processo?** Sim.

- **Em alguns momentos constatei que apenas observava os alunos de longe enquanto estavam brincando. Desse modo, penso que perdeu várias possibilidades de verificar as compreensões dos alunos que se mostram no decorrer desses momentos lúdicos. Entendo que é de extrema importância a participação da professora nesses momentos para que se tornem um objeto de reflexão. O que pensa sobre isso?**

Eu também acho importante, só que às vezes eu deixo brincar sozinho pra que eles também tenham autonomia. Vamos supor assim: às vezes eles estão brincando com um jogo, o jogo de memória, daí eu sento, brinco com eles, coloco nas mesinhas, vou passando, só que eu acho que tem que ter um momento pra eles também, pra ver como que eles estão. **Você ficava observando de longe mesmo?** É. O jogo de memória mesmo. Então no início é um caos porque eles querem pegar a peça, daí um quer a outra e todo mundo vira ao mesmo tempo.

Então, no caso, o pré III mesmo, eles brigavam, se batiam, só que assim, depois de ter ensinado as regras, que não era assim, então todo dia eles queriam brincar do jogo de memória, pois eles tinham aprendido né. Então era até interessante, cada um já sentava na sua cadeirinha; eu vou começar agora, daí é você e já iam assim. Então eu acho assim, eu brinco, daí quando eu vejo que eles já aprenderam, eu deixo pra ver como eles vão se comportar diante daquela situação. **Mas mesmo de longe então você se preocupava em ficar observando, analisando como é que eles procediam?** Sim.

- **A prática de cantar o hino nacional seguida da apresentação de alguma sala é muito positiva já que permite o aluno conviver com crianças de diferentes faixas etárias, desenvolvendo o sentimento de inclusão a um grupo maior. Essa prática acontecia no período da manhã. Como que você encara essa dinâmica semanal do Centro? Você acha positivo ou não? É... porque toda semana tinha um dia que as turmas desciam pra cantar o hino nacional, e sempre uma sala apresentava alguma coisa para as demais. Qual que é a sua visão sobre essa prática? Você concorda ou não concorda? Por quê?**

Eu até concordo. Esse ano esse projeto a gente está continuando porque é até uma forma de todo mundo participar e ter uma responsabilidade naquilo que está fazendo. Eu até que concordo. **Você acha positivo então?** Sim, as crianças também gostam, elas se sentem importantes; mostrar aquilo que elas sabem fazer para as outras crianças, para os professores. Nesse ano mesmo a gente está ensaiando um teatrinho, então eles ficam perguntando: Nós vamos ensaiar hoje? Nós vamos ensaiar hoje? Então eles se sentem assim sabe, importantes. Ah, eu vou fazer um teatro! Então pra eles é muito positivo!

- **O cronograma das atividades de todas as séries do Centro de Educação Infantil é uma forma de melhor organizar o uso dos diversos espaços existentes, entretanto durante as observações percebi que muitas vezes o mesmo é seguido apenas para o professor cumprir o estabelecido e não é aproveitado conforme deveria. Você percebia esse cronograma de uma forma positiva ou não? Por quê? Sabe aquele cronograma que fica na sala dos professores?**

Eu acho que nem todo dia a gente tem como seguir o cronograma, pois às vezes a gente prepara uma atividade hoje e chega aqui e acontece um imprevisto e você tem que mudar. É positivo porque daí você pode estar planejando aquela atividade para aquele dia, mas nem todos os dias dá pra cumprir. **Mas vocês também não eram obrigadas a cumprirem?** Não.

**Você tinha liberdade de ir ou não ir? É...** vamos supor assim... às vezes, porque, aquele dia não dava pra ir ao parque então... Não é assim! É pra melhor organizar! Às vezes eu desço a outra desce, você entendeu? Então é muita gente! Então a gente faz esse cronograma para que tenha mais liberdade de espaço mesmo, um melhor uso. Por exemplo, às vezes eu descia na sala de multiuso e já tinha uma turma, então você tendo o seu horário, aquele horário você já sabe que é seu! Ninguém vai estar lá na sua hora! Então assim... é mais pra organização.

- **Como você percebe o uso do cronograma para organizar as atividades da Educação Infantil? Não do Centro. Será que essa prática é positiva para a educação infantil como um todo?**

Então, é por isso que eu te falo assim: às vezes você pensava de uma maneira, mas chegava aqui e acontecia alguma coisa. Você entendeu? Eu acho assim... Minha opinião assim... eu acho que fica muito sempre a mesma coisa, você não tem uma opção de escolha pra fazer alguma coisa diversificada, mas é válido né.

- **Andréia, você gostaria de realizar alguma consideração sobre esse processo de devolução?**

Eu achei válido. **Por que foi boa essa conversa que a gente teve a respeito da prática?** Porque tem algumas coisas aqui, no caso das brincadeiras que você observou, às vezes a gente até nem percebe aquilo que né. O modo como a gente está observando a criança. Então às vezes eu acho assim: eu estou pensando de uma forma e quem está me observando está pensando de outra, não é? Então às vezes... é uma delas assim. É um exemplo dessa pergunta. Então assim, o que eu tenho que fazer pra mudar um pouco, porque eu penso de uma forma e você acabou vendo assim que eu ficava afastada, mas né, que eu deveria estar mais próxima não é? Então, mas eu estava imaginando uma coisa, sabe assim? (risos) **Entendi.** Então é válido, porque jamais eu ia saber que a pessoa que às vezes me observa (você estava me observando e eu estava vendo), mas às vezes a diretora está me observando e ela está imaginando de outra forma. **Ou às vezes até mesmo a família, não é verdade? É.** Porque assim, a parte que a gente vai brincar juntos, a gente dá brinquedo, dá montagem. Então sempre no início eu fico ali, mas depois eu deixo eles brincando sozinhos, daí eu vou preencher o livro de chamada, você entendeu? Então às vezes chega um pai e você está preenchendo o livro, né? Então é uma questão para se pensar. **Então assim, esse processo de devolução propiciou uma reflexão também da sua prática?** Uma reflexão, mas também



tem que entender que não é toda hora que a gente tem que ficar em cima, tem que deixar liberdade pra essas crianças.

- **Você gostaria de comentar sobre algo que conversamos ou sobre algo que não foi citado na nossa conversa, que faz parte da sua prática?**

Não, o que eu achei assim mais foi a questão do brincar. **Da participação nos momentos lúdicos?** Isso.

**Bom, então mais uma vez, muito obrigada pela sua constante disponibilidade e participação.**

De nada. Quando precisar... estamos às ordens.

**Obrigada.**

### PROCESSO DE DEVOLUÇÃO PARA A RENATA – PRÉ III

Primeiramente quero agradecer pela abertura e disponibilidade de me receber durante vários dias para que eu pudesse compartilhar da prática pedagógica desenvolvida com os alunos do pré III. Gostaria de deixar registrado que foram momentos riquíssimos de observação que possibilitaram várias considerações e aprendizagens.

- **Você é uma professora comunicativa e alegre e pelas suas atitudes demonstrou gostar muito da sua profissão. Constantemente apresentou uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo dos alunos e uma disposição para ajudá-los nas atividades propostas, além de que procurou possibilitar na medida do possível a participação dos mesmos. Por que possui tal postura? O que a leva agir dessa maneira?**

Eu acredito que a educação ainda é um valor muito importante para o ser humano. É por isso que eu tenho essa postura! Eu acredito muito na educação e eu levo muito a sério a profissão e eu acho que a gente tem mesmo que trabalhar as dificuldades dos alunos, e não só daqueles que já é fácil e levam com facilidade a aprendizagem, mas sim pegar aqueles que têm mais dificuldades, que têm alguma barreira, tentar descobrir e resolver os problemas.

- **Numa ida ao parque, você levou giz e enquanto alguns alunos brincavam no parque você desenhou com algumas crianças no chão intervindo nos desenhos. Você lembra?Uhun. Foi um momento muito rico de observação, pois presenciei de muito perto a interação professor e aluno e pude perceber a alegria das crianças com a atenção dada a elas. O que você pensa sobre esse comentário?**

Eu fico feliz apesar de nem eu ter percebido a importância no momento né, mas eu acredito que ninguém nasce sabendo e quando eu estou ajudando ele a construir alguma coisa, acredito que no futuro será usada essa ajuda para crescer.

- **Nos momentos de alimentação, você sempre incentivava os alunos a experimentarem diversos alimentos. Isso é positivo porque permite que os mesmos experimentem todos os sabores, cores e texturas que são importantes para o desenvolvimento físico e mental. Qual compreensão justifica tal atitude?**

Eu tive bastante dificuldade quando eu tive filhos. Deles estarem comendo diversos tipos de alimentos e eu percebo assim a importância desses alimentos para o desenvolvimento do ser humano e eu gostaria de transmitir aos meus alunos aquilo que a mãe não tem possibilidade no momento, pois quem estava com eles durante a alimentação era eu mesma. Então assim eu estava fazendo o papel até da mãe.

- **Eu lembro que você ficava falando: come isso aqui! Experimenta isso aqui! Come um pedaço! E nessa insistência muitos provavam e gostavam né. Interessante! Apesar dessa atitude positiva, acredito que poderia diversificar o desenrolar desses momentos pedindo, por exemplo, a ajuda dos alunos para distribuir os utensílios necessários, deixá-los fazer a oração, possibilitar o uso de garfo e faca entre outras coisas. Não sei se no Centro era pensado nisso! Mas o que pensa sobre isso?**

Eu acredito que seria bem interessante essa proposta sua. Só que como o tempo do Centro é muito corrido, a gente precisa que alguém saia pra gente entrar com a turma e a gente sair pra entrar outra turma. É mais rápido que o professor o faça, mas seria muito interessante que a criança se servisse sozinha, que ela também fizesse o prato que é uma proposta da prefeitura, mas no momento ali a gente estava com poucos funcionários até para lavar os utensílios. **Então foi mais devido ao tempo.** Ao tempo. Isso! Foi questão do tempo, mas a gente sente a necessidade também da criança estar participando. **Realmente eu percebia que quando três turmas entravam e saíam, depois logo outras turmas entravam.** Nós éramos na verdade a última turma. Até dava para trabalhar bem isso, só que eu tinha um horário de saída e a pessoa que chegava ela já tinha que estar, por exemplo, com as crianças no colchão; então esse horário não possibilitou essas experiências. **Então dificultava devido ao tempo mesmo. Infelizmente, muitas vezes a gente perde a oportunidade de fazer o trabalho.**

- **Em algumas vezes você propiciou a junção da turma com outras salas para cantar e dançar músicas. Você lembra? Lembro! Tal preocupação é muito relevante para a socialização dos alunos, além de desenvolver a habilidade linguística e a coordenação motora. Por que costuma realizar esse tipo de atividade? É uma idéia de todas as professoras que participam?**

As professoras do andar de cima tinham assim bastante unidade. Então a gente pensava: Vamos tentar? Se der certo a gente vai fazer outras vezes. Então nós fixamos a sexta-feira o momento de estarmos juntas, aquele, por exemplo, com crianças maiores do pré III, tinha uma

turma só de pré II, e deu certo; então a gente continuou. Só parava mesmo na sexta-feira quando uma turma tinha compromisso que não dava pra adiar ou iam sair, mas as que estavam ali no momento disponível, a gente se reunia assim mesmo. A gente achava bem importante que eles estivessem com as outras turmas, que logo eles iriam para uma escola grande, e nessa escola grande eles teriam que conviver no recreio com outras crianças. Então era um momento assim de preparação mesmo pra eles. **E as crianças adoravam, né Renata?** Ah sim, estar indo numa outra sala do colégio pra eles era uma festa porque é uma rotina muito grande, do corredor pra sala, da sala pro parque, porque não tem como, tem que ser dessa forma, pois são muitas crianças atendidas no Centro.

- **Teve uma situação que uma professora, no decorrer da música, ficava a todo instante pedindo silêncio para algumas crianças que estavam gesticulando e cantando de modo mais exaltado que as demais. O que você tem a dizer sobre isso?**

Bom, eu acredito assim: que quando a criança sai do ambiente rotineiro ela tem um comportamento também diferenciado, nem todas, algumas se retraem e preferem ficar quietinhas, outras querem mostrar aquilo que ela sabe, aquilo que ela sabe fazer de bom. Talvez ela tenha bastante dificuldade motora fina, mas ela tem bastante habilidade em se mexer com o corpo, a expressão corporal, e às vezes os professores não têm muita paciência com isso. Ela (uma professora) acha que aquele aluno é fofoqueiro, manda ficar quieto, mas ali é um momento pra descontrair mesmo, pra mexer, pra relaxar, pra deixar mais à vontade.

- **Você costuma desenvolver a parte corporal dos alunos proporcionando atividades físicas já que os mesmos não têm aula de Educação Física no Centro. Tal atitude é válida, pois auxilia no desenvolvimento integral da criança, assim como nos alerta Wallon ao propor o estudo integrado do desenvolvimento. O que a leva a desenvolver essas atitudes?**

Eu percebi assim com alguns anos de trabalho: que a criança se cansa como o adulto de ficar em uma posição só por todo tempo, e na educação infantil nós precisamos ver que a criança tem muita necessidade de estar se mexendo, e nós temos algumas crianças que não têm essa disponibilidade de estar: levanta, agacha, senta, vai apontar lápis; tem criança que fica sempre na posição que o professor colocou. E eu fazendo essas atividades de educação física, ginástica, eu percebo assim que a criança parece que necessita que alguém mande ela fazer alguma coisa (algumas crianças) e assim eu proporcionava um momento de trabalho corporal,

colocando pra fora, e a questão de estar estimulando eles com exercício físico, pra não ser um adolescente, um pré-adolescente parado, sem a necessidade de estar se movimentando; colocando pra eles a questão da competição também que é colocado na educação física e é difícil mesmo assim. Eu acho que é muito importante pra eles, pra vida toda, até o final de nossa vida é necessário que nós estejamos sempre em movimento. Era essa minha idéia! **Você percebia uma melhora no desenvolvimento cognitivo dessas crianças?** Eu percebia assim: que após o momento de ginástica eles ficavam bem acelerados, depois a gente teve um relaxamento e parece que a aula ia muito bem depois. A criança ficava concentrada. Ela gastou um tipo de energia que dentro da sala não estava dando. Então lá fora eles se soltavam, corriam. Eu acredito que ajuda muito no desenvolvimento motor e no desenvolvimento cognitivo da criança. **E como você ficou o ano todo com a turma, você observou uma melhora fazendo essas propostas de atividade física?** Eu observei sim! Eu senti assim que no início eles tinham bastante dificuldade quando eu trabalhava a parte de equilíbrio, de andar em uma linha, andar com um pé só, eles tinham muita dificuldade. Até coloquei para minha orientadora que era necessário não só a minha turma, mas outras turmas também estarem fazendo esses exercícios. Quando eu pedia pra eles andarem em cima de uma muretinha, eles tinham muita dificuldade de se equilibrar ali, e no final do ano eles já faziam aquilo com muita facilidade. Então eu acredito que ajudou muito! **E foi muito positivo! As crianças participavam, elas se esforçavam para fazer determinados movimentos que eram desafios para elas. Interessante!**

- **O momento do hino nacional seguido da apresentação de alguma sala é muito positivo já que permite o aluno conviver com diferentes faixas etárias, desenvolvendo o sentimento de inclusão a um grupo maior. Qual consideração que você pode traçar para essa dinâmica semanal do Centro de Educação Infantil?**

Era um momento assim em que todas as turmas estavam juntas, desde o maternal até o pré III. Era um momento assim um pouco tumultuado. Eu achava que era um pouco tumultuado, mas positivo porque eu acredito assim que a criança precisa estar em contato com outras faixas etárias, tanto com a criança, e saber se comportar com o adulto. E ali quem apresenta se colocava assim como um artista, como alguém diferente, alguém de destaque! Eu acho que isso é importante para a criança, pois ele se preparou, ele ensaiou, ele vai ali e ele quer fazer o melhor dele! Eu acho que nós temos que trabalhar, que nós temos coisas sim melhores pra dar do que aquilo que é exigido. Eu achava bem positivo, o ambiente era pequeno pra tanta

criança, mas dava certo. Eu acho que tem que continuar mesmo! **Essa era uma idéia da equipe pedagógica?** Da administração, eles fizeram essa proposta. Foi colocado. Como a gente já se reunia todas as sextas não foi difícil porque era mais um momento de estarmos saindo da rotina, mas alguns professores não gostam. Acham que é perda de tempo, daí tem que descer, a criança tem que se comportar. Porque até o comportamento da criança você tem que trabalhar; que em determinado ambiente ele tem que se comportar de uma maneira, num determinado ambiente de outra maneira. Ali é o momento de você estar trabalhando isso no cotidiano da criança! **A equipe administrativa pensou nisso e comentou com vocês?** A maioria aceitou e foi agido dessa forma. **Então não foi algo imposto?** Não, não! Foi pensado, discutido! Conversamos: vamos tentar e vamos ver se vai permanecer.

- **Presenciei em várias observações a proposição de atividade livre de montagem com peças de encaixe, as quais se classificam na categoria dos brinquedos tradicionais. Segundo Bomtempo, os blocos de construção e de encaixe são peças essenciais para o desenvolvimento infantil, principalmente na fase pré-escolar. Entendo que é uma proposta muito positiva, pois desenvolve a criatividade, faz os alunos lidarem com conflitos internos e externos e oferece várias possibilidades de uso. Contudo, em alguns momentos, pareceu-me que a mesma foi usada para preencher um tempo não programado. Penso que essa atividade poderia ser usada para dar continuidade a uma outra ou até para sistematizar a atividade antecessora. Qual a sua opinião?**

Na verdade eles tinham um momento de trabalho com o Lego que foi um projeto feito pela prefeitura. Então esse momento era bem direcionado, onde nós começamos trabalhar cores, tamanhos, quantidades; depois passamos a construção mesmo de um elemento, quando se trabalhava a escola a criança criava em cima da escola: o que é que tem na escola? Parque. Eles estavam montando uma atividade envolvendo o conteúdo. Depois a gente passava esse mesmo trabalho para o papel e depois para um texto coletivo. Só que como o Centro tem horários determinados, chegavam momentos que tal atividade não era possível, seja pela falta de funcionário, e lá falta muito funcionário. Então com essa falta a gente tinha que preencher o período que seria dado por um outro profissional com alguma atividade. No momento o que a criança gostava muito de estar brincando e mexendo eram os blocos lógicos, era o encaixe. Então a gente colocava essa atividade ou então quando a gente tinha uma reunião extra, rapidinha, a diretora queria falar com a gente, a gente também dava essa atividade. Então daí chega até a banalizar um pouco a questão da importância do brinquedo, do brincar que é

muito importante. Nos dias de chuva não tinha como ir pro recreio, então era dado também aleatoriamente sem objetivo nenhum o brinquedo pra entretê-los por um tempo para o professor estar indo ao banheiro, tomar uma água e outros detalhes. **Mas por exemplo, nos outros dias que eu não presenciei a observação, porque não fui, chegou acontecer de você dar essas atividades de encaixe pensando em alguma articulação com o conteúdo?** Não, quando a gente trabalhava o projeto que é o Lego, o Lego mesmo, é um material que fica guardado, porque esse material que vem pra gente são assim restos de anos anteriores que se amontoam na caixa e vai deixando lá. Mas o Lego já é um projeto mesmo, a gente tinha uma pessoa que observava o trabalho e era guardado em um lugar separado. É uma montagem, tem montagem com duas pecinhas, com quatro pecinhas e aumentando de vez em vez pra gente trabalhar a questão da matemática, a questão do conteúdo mesmo. A gente trabalhava o conteúdo daquela montagem com um texto coletivo, depois sistematizava com uma atividade, só que era usado a cada quinze dias. Era um projeto. Então esse era um desempenho específico, era uma montagem também, só que não eram restos porque aquele outro material que você observou eram restos: montava restos daqui, resto dali e jogava tudo dentro da caixa. Ele monta porque ele é criativo, entendeu? Ele gosta daquilo, mas não era dada aquela ênfase que poderia ser dada para o trabalho.

- **O cronograma das atividades de todas as séries do Centro de Educação Infantil é uma forma de melhor organizar o uso dos diversos espaços existentes, entretanto durante as observações percebi que muitas vezes o mesmo é seguido apenas para o professor cumprir o estabelecido e não é aproveitado conforme deveria. Em alguns momentos até aconteceu de interromper a atividade que havia iniciado com as crianças para cumprir o cronograma. O que você pensa desse cronograma para organizar as atividades da Educação Infantil?**

Eu acho que o professor fica muito preso a esse cronograma. Então eu acredito como você que se aquela atividade está sendo positiva não é o momento de cortá-la, de interrompê-la para ir a outra atividade porque tem que ir. Só que para o melhor funcionamento, para que tudo dê certo sem prejudicar nenhuma turma, é feito esse cronograma pela orientação, pela coordenação e supervisão e a gente tem que seguir esse cronograma.

- **A prática do desenho dirigido é uma forma positiva de intervenção do professor durante a produção gráfica. Corrobora para focar a atenção do aluno para detalhes que são importantes para as formas das representações, porém pode**

**inibir a criatividade do aluno. Penso que seria interessante propiciar desenhos mais livres até mesmo para poder se avaliar o nível de desenvolvimento do aluno.**

**Qual a sua percepção a respeito disso?**

No Centro a gente não trabalha nada xerocado. Então a gente tenta trabalhar com eles um trabalho dirigido, pra que eles comecem a criar uma forma, mas também há muitos momentos em que a criança cria sozinha. Eu trabalho tanto na rede pública como na particular, e na rede pública essa forma não é pra colocar nada xerocado, e na particular nós trabalhamos muito com xerox, com aquilo que vem pronto né. Eu percebo assim que a criança do município cria muito mais sozinha, tem que deixar a criança livre pra criar, mas também eu preciso mostrar a ela, dirigir em certos momentos porque senão ela fica sem nenhum apoio pra poder estar desenhando. Eu nunca vi uma vaca, eu nunca dei um desenho de uma vaca, como eu vou desenhar uma vaca? Porque nem todas as crianças conhecem os animais, conhecem o prédio. Muitas vezes a gente saía, observava um prédio em construção, um prédio já construído, o início de um prédio e voltávamos para a escola para estar trabalhando o que eles observaram. Era bem positivo isso. **Eu gostei muito dessa prática do desenho dirigido porque as crianças pensavam mesmo nos detalhes dos objetos, conseguiam até produzir as formas, todo mundo não da mesma maneira, mas conseguiam. Acho que é porque eu nunca presenciei um desenho livre na observação.** Mas eles faziam muito desenho livre. **E como eles se saíam nesses desenhos livres?** Muito bem sabe, porque nós começamos um trabalho assim com o esquema corporal, o meu corpo, eu olhar no espelho e ver que eu tenho dois olhos, que tenho sobrancelha, eu tenho nariz, eu tenho boca, orelhas, tocar, mexer; depois com o amigo, olhar o amigo, observar e depois passar no papel. Eu acho bem positivo porque sai desenhos lindos, bem criativos, com detalhes assim muito importantes que você nem percebia que tinha tal detalhe e que estava ali no desenho. **Essa era uma prática que eu observei no pré II e no pré III, era uma prática que a equipe docente como um todo fazia por concordar?** Não. Acho que era coincidência mesmo.

- **Quanto à hora do sono e o momento de recepção dos alunos sempre possuíam o mesmo ritmo e a mesma seqüência. É interessante porque os alunos vão criando uma certa autonomia para a efetivação de tais períodos. Por um outro lado, seria positivo se fosse pensado em alternativas para haver uma diversificação, como por exemplo ser usado uma música mais calma para a hora do sono ou uma organização diferenciada para receber os alunos. O que você pensa sobre essa consideração?**



Daria certo, mas aqui vem a questão novamente do horário, porque acabou o almoço eu preciso pôr os alunos para escovar os dentes, acalmar e deitar para dormir. Quando o outro profissional chega, eu já tenho que estar na sala, e ali acontece um atraso, uma circular que não chega no horário ou eu que precisava sair um pouquinho mais cedo. Então já foi pensado de várias formas. O pré III é uma turma muito agitada na hora do sono, porque eles já não têm tanto sono como os pequenos. Os pequenos acabaram de almoçar, tem criança que dorme na mesa do almoço. E eles não, eles têm muita energia e não querem gastar energia em sono, querem gastar fazendo alguma atividade, mas não têm outra escolha; no caso eles têm que estar deitados naquela hora. É uma coisa bem difícil. Poderia ser pensado! Foram feitas tentativas, várias vezes de colocar o som de uma orquestra, colocar um sonzinho bem suave, mas não deu certo, então foi tirado. **Então se o tempo fosse diferente daria pra diversificar.** É, se fosse assim: eu durmo a hora que eu quero, é diferente. Então a gente poderia estar assistindo uma televisãozinha depois do almoço e aí vem o sono, ou então ouvir uma musiquinha, mas eu posso dormir agora ou daqui a pouco, mas não, eles têm horário pra dormir e horário pra acordar; todo mundo tem, porque não tem também tanto funcionário assim pra ficar só com quem dorme e só com quem está acordado. Então não é possível. **Mas já foram tentadas outras possibilidades?** Já, já foram tentadas várias outras maneiras.

- **Apesar de você ser uma professora participativa, ocorreu em alguns momentos como, por exemplo, na hora do parque, a não participação nos momentos lúdicos. Você ficava lá de longe observando. Acredito que é de extrema importância a participação da professora nesses momentos para que o mesmo se torne um objeto de reflexão. Conforme Bomtempo (2004) pontua, se queremos conhecer bem as crianças devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras. Qual a sua visão acerca disso?**

Eu acredito que todas as atividades o professor deveria estar o tempo todo em atividade, junto com a criança, mas tem dia que a gente não está muito bem. Talvez você tenha vindo bem nesse dia, porque ali a gente trabalha com dor de cabeça, você trabalha com mal estar. Às vezes até você gostaria de ficar em casa naquele dia porque você não está muito bem, mas você chega na escola e faltou funcionário. Eu sou uma pessoa bem comprometida! Se faltou funcionário eu fico ali nem que for doente, eu fico, permaneço, e às vezes era um momento mais assim que eu deixava só pra observar, brincar, principalmente quando minha turma estava sozinha no parque, porque eles também criam através de uma pedra, um pauzinho que eles encontravam. Era um momento que eu não estava bem!

- **Em algumas atividades você poderia ter oportunizado mais a participação dos alunos e a exploração do escrito. Penso que seria muito proveitoso se fosse explorado constantemente a oralidade dos alunos para observar o patamar de desenvolvimento dessa oralidade e interferir no aperfeiçoamento dela, assim como explorar sempre que possível o escrito para trabalhar sua importância na sociedade. Qual a sua consideração a esse respeito?**

Olha, a prefeitura tem uma proposta que a gente não precisava alfabetizar na educação infantil. Mas mesmo assim eu estava sempre preocupada em levar meus alunos a escreverem mais, a lerem mais, conhecerem o alfabeto, mas assim não era uma proposta nova, era mais para deixar mesmo a questão do desenho, da criatividade. Eu sinto hoje, que eu estou no ensino fundamental (no momento da devolução a professora estava atuando com o primeiro ano do Ensino Fundamental), que é de extrema importância trabalhar mais a escrita e a leitura lá na educação infantil. É pra criança chegar aqui mais conformada, mais com vontade. Eu percebo que essa turma do primeiro ano são crianças bem novinhas que estão aqui no ensino fundamental agora. Elas têm essa dificuldade de estar prestando mais atenção, gostando da escrita, da leitura e da oralidade. Acredito também que pequei bastante, poderia ter deixado as crianças contarem mais o que elas estavam sentindo, falar mais o que elas gostariam de expor, inventar histórias criadas por elas mesmas. Então eu acho que tem que ser voltado, repensado, conversado com as professoras da educação infantil, pra estar trabalhando mesmo essa questão da escrita, leitura e da oralidade. **Uma alternativa seria em determinados momentos fazer grupinhos pra eles estarem oralizando mais, porque não dá pra deixar a turma toda falar ao mesmo tempo, porque as crianças falam ao mesmo tempo, e se deixar você fica a manhã inteira só ouvindo a história delas.** A gente tem o momento da assembléia né, é que às vezes você chegava e já tinha acontecido a assembléia; eles sentam todos os dias, contam o que fizeram à noite, o que aconteceu à tarde, e eles gostam de contar as fofocas que aconteceram na parte da tarde que eu não estava: fizemos isso, fizemos aquilo, fulano fez isso, fez aquilo, desobedeceu a Andréia. Eles gostam mesmo de estar falando e se deixar falar eles só querem falar e não fazer mais nada.

- **Numa atividade de montar a cabeça do gato que foi proposta a partir da leitura do livro O gato pirado, você entregou para os alunos círculos já recortados. Por que você já deu os círculos assim, já prontos?**

Eu não me lembro muito bem da questão, mas acredito que seria trabalhado uma outra atividade e não o recorte. **É eu lembro que você deu os círculos e eles colaram, daí você trabalhou os detalhes do gato, o olho, o nariz, a boca.** Então, acredito que seja uma atividade que desenvolveu mais a questão de detalhe, porque o recorte é trabalhado bastante, eles usam bastante a tesoura e talvez não seria o momento de estar trabalhando a geometria, as formas geométricas, porque a gente trabalha bastante a questão das formas geométricas, mas no momento eu acho que a atividade era mais voltada para os detalhes. **É, eu lembro mesmo, você focou bastante nessa questão de como que era o corpo do gato, que eles colaram um círculo embaixo e outro em cima, depois eles colocaram o rabinho, depois você trabalhou o ambiente. Não sei se você se lembra?** Mais ou menos. Vagamente. **Seria mais rico para o desenvolvimento dos alunos se você tivesse proporcionado um momento de recorte, mas como você já disse o objetivo não era focado para isso, mas para eles poderem desenvolver noções de espaço, assim como progredir na coordenação motora.**

- **Teve uma atividade que me chamou bastante a atenção. O objetivo dela era verificar se os alunos conseguiam reconhecer as letras do alfabeto e os números de zero a dez. Durante a mesma, você pedia para a turma bater palmas para os alunos que acertavam e falava para os que não sabiam que deveriam estudar mais em casa. Senti que as crianças que apresentaram dificuldades ficaram bastante constrangidas. Acredito que poderia ter agido de modo a incentivar essas crianças ou ter feito essa verificação individualmente para não expor o aluno. O que você pensa disso? Por que agiu dessa forma? Você lembra?**

Lembro! Não sei! **Isso é o que é importante. Para a gente poder refletir né!** No momento eu acho que nem percebi que estava constrangendo as crianças, mas é pensando e ouvindo o que você está me falando realmente constrange, porque quando eu não sei alguma coisa, eu não quero que as pessoas fiquem sabendo que eu não sei. Mas assim, as crianças do Centro elas têm muito... Os pais têm uma visão assim: que a criança tem que aprender ali porque eles não têm tempo né. Mas às vezes eles não estão envolvidos em suas casas. Quando a gente convida para conversar eles falam assim: Nossa, mas ele faz tudo sozinho. Eu pergunto: Amarra o sapato? Ainda não. Põe a roupa? Ainda não. Então já uma idade assim que tem que estar fazendo as atividades independentemente. Mas eu vou pensar, vou refletir bastante sobre a questão do constrangimento.

- **Aconteceu de eu presenciar algumas idas à sala Multiuso. Teve uma vez que o tempo determinado pelo cronograma foi insuficiente para passar o filme todo e também uma vez que o material foi escolhido na hora para ser passado. Além disso, posteriormente a esses dois momentos não foi trabalhado nada a respeito do que assistiram. Qual era o objetivo da utilização dessa sala? O que você pensa sobre isso?**

Olha! Essa sala na verdade seria um refúgio pra quando não tem atividade. Ela tem objetivo que seria trabalhar a questão do cognitivo, sempre amarrado com o conteúdo. Mas muitas vezes a gente sugeria que fosse trabalhado, por exemplo, a natureza com alguns filmes que fossem locados ou então emprestados da prefeitura ou da secretaria da educação, sobre aquele conteúdo. A gente anotava, colocava no cronograma e esperava chegar. Então a criança queria ir porque todo mundo ia, a gente passava por lá, fazia as atividades, mas nunca dava tempo mesmo porque um filme, vamos supor, a duração era uma hora e meia e a gente não tem esse tempo todo pra ficar ali, era trinta minutos, quarenta minutos no máximo. Quando esse filme, voltado ao conteúdo, chegava em nossas mãos a gente ia num dia e terminava no outro. Mas quando não tinha nada a ver com o conteúdo a gente ia mesmo para poder sair um pouco da sala. Na verdade é isso!

- **Você gostaria de realizar alguma consideração sobre esse processo de devolução?**

Eu achei bastante interessante porque dentro do meu dia-a-dia algumas observações eu nunca tinha feito, nem as positivas e nem as negativas e agora, nesse momento de conversa, eu pude perceber que dentro de um trabalho há muito que refletir. Se todo dia o profissional parasse e refletisse: O que eu fiz hoje? Foi válido, não foi? Talvez se tivesse isso todo dia seria bem melhor. **Como se fosse um processo de documentação, de registro daquilo que foi realizado na prática.**

- **Você gostaria de comentar sobre algo que conversamos ou sobre algo que não foi citado na nossa conversa?**

(Silêncio) **Talvez na observação pode ser que eu esqueci de...** Não, eu acho que você foi bastante detalhista, você percebeu muitas atitudes tanto minha como das crianças, que eu nunca nem tinha parado pra pensar, acho que não tem nada não. **Como, por exemplo, do giz que você desenhou...** Do giz... Ah sim. Tanto as positivas quanto as negativas que são para contribuir e não para diminuir.

**Bom professora, mais uma vez, gostaria de agradecer pela sua participação, disponibilidade e por você ter me recebido lá na sua sala para eu poder compartilhar da sua prática pedagógica.**

Eu é que agradeço a contribuição que você também deu e sua presença no meio dos alunos. Você sabe o quanto foi positivo! Eles gostavam muito e quando você não aparecia, eles ficavam muito tristes e sentiam a sua falta. Eu acho que para colaborar a gente tem que estar sempre disponível e se precisar de mim outras vezes eu estou disponível.

**Tá bom, muito obrigada então.**

## PROCESSO DE DEVOLUÇÃO PARA A CAROLINA - SUPERVISORA

Quero agradecer pela abertura e disponibilidade de me receber durante vários dias para que eu pudesse compartilhar da prática pedagógica desenvolvida pelo Centro de Educação Infantil. Gostaria de comentar que foi uma oportunidade ímpar de observação que possibilitou muitas reflexões e aprendizagens.

A prática pedagógica como um todo do Centro transparece a preocupação em relação à aprendizagem dos alunos. Senti isso por parte de toda a equipe pedagógica e administrativa sem deixar de considerar o cuidado que também faz parte deste entorno. É uma instituição que possui uma boa estrutura física e diversos espaços que possibilitam a efetivação de diferentes atividades. Algumas considerações a partir das observações realizadas são pertinentes de serem comentadas.

- **Uma prática muito positiva realizada pelo Centro é que semanalmente todas as turmas se reúnem para cantar o Hino Nacional do Brasil seguido de uma apresentação de alguma sala. Tal prática permite o aluno conviver com diferentes faixas etárias, desenvolvendo o sentimento de inclusão a um grupo maior. Qual é o seu entendimento sobre essa dinâmica proposta pelo Centro de Educação Infantil?**

Em relação à questão do hino nacional? **E das apresentações.** Ah tá. Eu não sei se você colocou aí mais para baixo a questão das apresentações culturais na sexta-feira. Nós tínhamos na sexta-feira também um dia disponível só para apresentação cultural, daí era teatral, de alguma turma ou de uma professora. Agora em relação específica do hino nacional, eu acho que mesmo sendo a questão da Educação Infantil deve ser trabalhado a cidadania, da participação na sociedade enquanto cidadãos e a questão de ser patriota. Eu também acho a questão bem positiva porque, além disso, tinham dois aluninhos que seguravam a bandeira nacional; quando era a semana do aniversário de Maringá, a gente colocava a bandeira de Maringá, para que eles conhecessem os símbolos do país, que é a bandeira do Brasil ou a bandeira do Paraná. No início do ano a gente trabalhou com as cores da bandeira, qual o significado e porque a gente estaria fazendo essa atividade todas às quartas-feiras. Eu acho bem positivo também. **Era uma proposição da equipe administrativa?** Era da escola.

- **O cronograma de atividades de todas as séries do Centro de Educação Infantil é uma forma de melhor organizar o uso dos diversos espaços existentes. Constatei**

**que as professoras sempre o seguiam, entretanto durante as observações percebi que muitas vezes o mesmo foi seguido apenas para cumprir o estabelecido e não foi aproveitado conforme poderia. Em alguns momentos até aconteceu de ter sido interrompida a atividade que estava em andamento para cumprir o cronograma. Qual era o objetivo inicial dessa proposição? Como supervisora, o que você pensa desse cronograma para organizar as atividades da Educação Infantil?**

Eu acho assim muito importante a questão do cronograma para a organização do contexto escolar na dinâmica da escola, até porque o Centro é um dos maiores de Maringá; ele é muito grande, são muitas turmas, entendeu? Então é uma forma de organização mesmo! Então o cronograma para estar no parquinho, até porque não tem como colocar duas ou três turmas ao mesmo tempo na atividade; nós temos as crianças menores, você não pode colocar uma turminha do maternal II e pré III juntos que era o caos. Então isso é complicado! Então aquele momento de acordo com o cronograma o parquinho está disponível para o pré II, por exemplo, para fazer as atividades dele. Temos a brinquedoteca, então também não, para que não batesse, para que não tivesse duas ou três turmas ao mesmo tempo. Então a professora já se organiza no planejamento semanal dela para que a atividade seja cumprida no horário que está no cronograma. Se houve alguma confusão com o horário, então eu acho que foi falta de organização! Não sei se falta de organização no momento do planejamento ou no dia-a-dia o que aconteceu, mas a questão do cronograma é discutida em reuniões pedagógicas, é discutida no planejamento, para uma melhor organização do funcionamento da escola. Inclusive o cronograma de alimentação, de lanche também tem que ter porque são muitas turmas; você não tem espaço para atender todas as turmas. Então enquanto uns vão lá no parquinho, outros estão no espaço da brinquedoteca, outros estão na sala do lanche; então tem que haver um cronograma para se organizar, só que ele é discutido com todos os professores. Por exemplo, se dá algum problema, às vezes o professor fala: Esse horário não seria legal pra minha turma. Então a gente reorganiza, troca a turma, é feito todo um trabalho antes de se fixar o painel do cronograma, mas é para melhoria. Eu acho que tem que ter, é um Centro grande, com esse porte, é uma forma de organizar melhor. **Só que tem que funcionar de modo que não prejudique o andamento das atividades; depende muito da professora, na organização do planejamento.** Outra questão que você colocou: de modo que não interfira. Por exemplo: o professor também tem a liberdade de quando a gente coloca no cronograma de no dia X ir ao parque; então no cronograma está para ir ao parque, mas ele está com uma atividade diferenciada que não terminou, ele não precisa ir. Não há necessidade. Ele pode mudar; ele sabe que naquele dia ele tem aquele espaço! Tem lá na brinquedoteca tal dia para a professora

do pré II, por exemplo, mas nesse dia ela fez uma atividade e mudou a dinâmica, estendeu mais a atividade; ela pode ter a opção de não ir lá. Ela não é obrigada a ir lá. É uma questão de organização pra não comprometer o desenrolar das atividades! Aí é positivo!

- **Penso que o aproveitamento do tempo poderia ser repensado já que a instituição dispõe de variados espaços. Você concorda ou não? Por quê?**

Depende do planejamento porque nós temos o planejamento bimestral e depois temos o planejamento diário e os professores também têm hora atividade, apesar de às vezes acontecer de ter algum problema, de faltar alguém, mas toda semana tem um tempo pra planejar e organizar essas atividades. Então eu acho que a questão do horário e do espaço, apesar de que você planeja – o planejamento é flexível você pode estar mudando – eu acredito que essa questão de horário e de espaço que tem que ir é uma questão de cada professor estar pegando o rumo e usando o espaço que foi definido para ela naquele momento. Não é uma obrigação, é uma questão de organização!

- **De todas as turmas observadas percebi que a hora do sono e o momento de recepção dos alunos sempre possuíam o mesmo ritmo e a mesma seqüência. Isso é positivo porque os alunos vão criando uma certa autonomia para a efetivação de tais atividades, porém seria interessante se fossem desenvolvidas diferentes alternativas para melhor dinamizar e criar rotinas diversas, como por exemplo ser usada uma música mais calma para a hora do sono ou organizar espaços diferenciados com jogos, livros etc. para receber os alunos. O que você pensa sobre essa consideração?**

Nós que estamos na área da Educação Infantil há algum tempo, já havíamos pensado esse momento de diversas formas. A hora do sono vem sendo questionada há algum tempo por nós da área da Educação Infantil, mas o que nos falta são profissionais. Porque na realidade o que falta é recursos humanos. Tem crianças que não gostam de dormir, que têm dificuldade de estar dormindo porque ficam o dia todo ou têm crianças que não se adaptam ao período integral porque precisam dormir, que na hora x têm que dormir, têm crianças que querem dormir, mas na hora x. Então na Secretaria de Educação, no Centro, foram discutidas diversas opções. Deixar um espaço em uma sala onde as crianças que não quiserem dormir pudessem assistir um desenho, tivesse um ateliê de costura, de leitura. Só que o Centro de Educação Infantil da prefeitura não dispõe de recursos humanos para fazer esse trabalho diferenciado! Nem para o trabalho do sono, como a dinâmica é bem corrida às vezes você não tem; tem



profissionais que têm que cuidar de duas salas ao mesmo tempo ou juntar as turmas. É uma dificuldade enorme! Teoricamente nós temos idéias diferenciadas, mas na prática não dá por falta de recursos humanos. E isso não acontece em nenhum Centro de nenhum lugar, se você for para qualquer Centro o horário de sono é igual! A gente conversa com as professoras, orienta os alunos; se criança não quer dormir naquele momento, ela fica ali deitadinha, e às vezes a criança está num sistema de que ela tem que estar dormindo que acaba até dormindo. Mas a gente já teve; essa discussão não é primária, já é de alguns anos, de dez a oito anos atrás que a gente está na discussão do horário do sono. Outros já achavam que não deveria ter horário de sono no Centro, só que para aqueles que ficam o dia inteiro, que levantam às seis da manhã, há necessidade de um momento de descanso sim! Eles ficam o dia todo fora de casa, às vezes dez horas no Centro de Educação Infantil, saem às seis e meia da manhã e chegam às sete, seis e meia da noite em casa. Então eles têm que ter um horário pra relaxar e acaba sendo o horário do sono. E mesmo assim às vezes faltam profissionais para cobrir, porque o funcionamento do Centro é das sete da manhã às seis e meia da tarde e o professor tem quatro horas só de aula e o atendente seis. Então é feito um rodízio ali bem complicado no horário do sono para conseguir e dar certo.

- **Nos momentos de alimentação, as professoras sempre faziam a mesma oração, encaminhavam tais períodos sempre da mesma forma. Penso que poderia ser diversificado o modo de desenvolver os mesmos pedindo, por exemplo, a ajuda dos alunos para distribuir os utensílios necessários, deixá-los fazer a oração, possibilitar o uso de garfo e faca entre outras coisas. Qual a sua opinião a esse respeito?**

A questão da organização na hora do lanche por exemplo é outra questão quase que relacionada com a hora do sono. Porque teoricamente a gente tem algumas questões, mas na prática elas não condizem. Por exemplo, em relação à oração eu acho correto, cada dia pode ser um aluno que vai estar fazendo, cada dia um professor fazer uma oração diferenciada, espontânea, não precisa ser a mesma decorada. Então assim: um aluno faz um dia, um professor faz outro dia, tem professores evangélicos, professores católicos; então podem ser feitas ações diferenciadas. Agora assim, para um chegar – que também seria uma atividade pedagógica – de estar distribuindo os garfos e os talheres, ajudando a servir, mas por uma questão de quantidades de refeições que temos; são quatro refeições, nós temos a quantidade de alunos em torno de trezentos e sessenta, trezentos e oitenta; como são várias turmas, você tem que fazer um rodízio. Nesse rodízio há a questão de tempo. Tem que ser rápido! Entra

uma turma pro café da manhã, ela sai, entra outra, às vezes a turma fica aguardando sua vez na porta. Se a gente fosse fazer esse trabalho seria o correto, da criança se servir, da criança colocar o garfo e tal demoraria muito! Nós não conseguiríamos dar quatro refeições para as crianças durante o período que ela estaria ali. Tem que lavar, tem que limpar e arrumar o refeitório pra outra turma. Se fosse um Centro pequeno talvez fosse viável, mas nada disso impede ou impediu que nós também planejamos que elas fizessem – porque no refeitório é muito barulho, acho que você percebeu o barulho – que elas trabalhassem em sala com os alunos de que forma comer, de que forma pegar os talheres, a importância da mastigação, a importância de não conversar durante as refeições, de não derrubar o alimento no chão. Às vezes ele não gosta de um alimento que foi colocado! Então ele ergue a mão, deixa de lado no prato. Não quer? Então não come porque a gente também não gosta. Pedir que deixe do lado! Às vezes é uma sopa que tem algum legume que ele não gosta; então orientar que deixe de lado. Então dar uma aula dramatizando como se comportar no refeitório, fazer regras de como se comportar no refeitório, isso já foi orientado diversas vezes. **Já que não dava tempo de fazer no refeitório!** Então eu falei para as professoras que não era perder tempo, antes de descer para o refeitório, pega uns vinte minutos, meia hora, enfim, conversa com eles, ensina sobre a importância da mastigação, é um momento de você estar se alimentando, tem que ter silêncio. Eles ficam agitados porque é um momento deles, agora descer correndo, entrar correndo... Então fazer essa preparação antes de ir pro refeitório, pra que a criança chegue tranquila, sente e vá fazer a refeição.

- **Percebi qual a prática do desenho dirigido é uma constância no pré II e III. Pode ser uma forma positiva de intervenção do professor porque auxilia o aluno a ter mais atenção voltada para os detalhes que são importantes para as formas das representações, porém pode inibir a criatividade do aluno já que coloca um padrão único de representação. Acredito que seria interessante proporcionar desenhos mais livres até mesmo para poder se avaliar o nível de desenvolvimento do aluno. Qual o seu entendimento sobre tal prática e por que é uma atividade pertinente nessas séries?**

Eu acredito que essa questão do desenho não tenha ficado claro porque nossa proposta de trabalho é contrária ao modelo, ao que é definido. Nós trabalhamos dentro da linha histórico-crítica, partindo do desenho da criança, da observação. Então se aconteceu de alguma sala ter a repetição ou indicação de um modelo de desenho, não é essa nossa proposta de trabalho; pelo contrário, nós trabalhamos sim o desenho da criança, porque a gente nunca dá atividade

mimeografada, até pra não ter esse modelo, essa padronização que tem que ser feito dessa forma. Então o nosso objetivo de trabalho que está na proposta de trabalho, no projeto político pedagógico da escola, no plano de trabalho anual... os professores sabem que a gente tem trabalhado essa questão de que é o aluno que cria, não é o professor que vai dar dessa forma. Se você trabalhar por exemplo o tema moradia e pedir para eles desenharem uma moradia, cada um vai fazer uma casinha diferente, você está entendendo? Então a gente pede para ser trabalhado o desenho do aluno e a partir do desenho que o aluno constrói é que ela vai trabalhar a questão dos limites, da pintura, do contorno, do espaço, porque a gente acredita que partindo do desenho a criança vai conseguir chegar nas letras, nas formas; então não existe padronização de desenho. Então se houve essa observação... **Acho que no dia que eu observei eu peguei o direcionamento desse desenho.** E que desenho que era? **Por exemplo, trabalhando o telefone. A professora foi até o quadro, colocou os detalhes e as crianças iam fazendo, mas eu achei positivo, muito positivo, só que eu não peguei nenhum momento de desenho livre.** Ou você não observou, porque nosso trabalho é assim: o professor pode apresentar modelo sim, ele tem que apresentar modelos, cartazes, livros de histórias que levem a criança a criar. Inclusive a orientação é que caso a professora queira passar algum desenho no mimeógrafo, ela deve utilizar o desenho do próprio aluno, por exemplo, se o aluno montou vários desenhos, então vai lá e pega uma árvore da aluna x, coloca o nome lá. Mariana suponhamos! Pega a casinha do João e põe lá, o passarinho da Aline. Então ela monta um estêncil com os vários desenhos dos alunos e vai trabalhar a questão do limite. Mas a nossa proposta não é de seguir, senão você mata seu trabalho pedagógico.

- **Quanto à utilização da sala Multiuso (brinquedoteca) percebi que a mesma só era usada nos momentos pré-determinados pelo cronograma e além disso o tempo disponível em muitas vezes não foi suficiente para por exemplo a turma assistir um filme por completo. Qual era a idéia de emprego dessa sala?**

A sala de multiuso quando você fala de não assistir um filme por completo... mas uma das questões que a gente mais trabalhava era assim, porque muitas das turmas ficavam muito tempo passando filmes, filmes, filmes e filmes e isso aí me preocupava muito, porque o lugar não era simplesmente para as crianças ficarem quietas. Acho que no filme elas nem se atentavam mais porque elas nem tinham mais interesse. Então era assim: tinha o cronograma pra que tal dia se ela (professora) estivesse trabalhando algum tema, por exemplo moradia, daí ela podia pegar um filme dos três porquinhos que é uma coisa que dá para ser trabalhado;

então ela sabia que teria aquele espaço de televisão do multiuso pra trabalhar aquele filme, mas eu não tenho conhecimento de ela ter começado a trabalhar um filme e parado. Porque daí você separava a sala multiuso em antes do intervalo e depois do intervalo; é um espaço de horário grande. Por exemplo, se ela entra ali às sete e meia e começa a trabalhar das oito e o intervalo dela era às nove e quarenta, dez horas, então tinha todo aquele espaço para estar fazendo o vídeo e depois também... mas a nossa preocupação é assim de não colocar um vídeo só para colocar, sem estar direcionado ao conteúdo, explorado depois, trabalhado de forma pedagógica, porque senão nem os alunos queriam assistir mais e às vezes como eles ficavam o dia todo e acontecia muito na saída do período, colocar só por colocar. Então as próprias crianças não querem nem ver mais. Eu acho que você deve ter pego isso no final. Então o que acontece? Colocava ali no final, deixava as crianças ali assistindo que era uma forma de aguardar os pais. Isso foi questionado várias vezes porque esse não era o objetivo dessa sala de televisão, senão não tem sentido porque mata o trabalho.

- **A rotina proposta pelo Centro tanto para as turmas de meio período como para aquelas de período integral é muito positiva. De acordo com a visão de Serrão (2003) a rotina possibilita as crianças e os adultos se localizarem no tempo e no espaço. Apesar dessa rotina ser seguida, em vários momentos constatei que as atividades permanentes que constituem a mesma eram tratadas mais como atividades burocráticas do que com um olhar mais pedagógico. Entendo que essa rotina deve ser coerente com os princípios que fundamentam a proposta da instituição para corroborar no alcance dos objetivos traçados pela mesma. Qual a discussão realizada em torno da rotina no cotidiano do Centro e como você percebia o desenvolvimento dela pelas professoras?**

Tá. Quais atividades rotineiras que você sentiu isso para eu me localizar?

**Por exemplo, a recepção dos alunos, a hora do lanche, a hora do parque, a escovação do dente, até mesmo o uso da sala do multiuso, da brinquedoteca, o hino nacional.**

É assim: todas as atividades que acontecem dentro do Centro de Educação rotineiras, vamos falar das rotineiras que você citou... elas são pedagógicas, você está entendendo? Até porque nós temos profissionais habilitados para estar atuando que é diferente de você estar em casa e fazer a atividade de rotina normal; ali não, são profissionais que estão mesmo na rotina para atender estes alunos. Todas essas atividades são planejadas e organizadas para receber os alunos. Então a organização, como o Centro é muito grande, alguns alunos são recebidos no refeitório, acho que você acompanhou. Teve uma época que a gente colocou música, agora

tem uma televisão com desenho para eles irem olhando e tomando café ou outras turmas eram recebidas na sala, outras no berçário porque a escola é muito grande, são quatorze, dezesseis turmas. Então é impossível receber todas as turmas no mesmo lugar e da mesma forma. Isso não acontece! Então por exemplo, as turmas do pré que são maiores ficam no refeitório, iam tomando o lanche e vendo a televisão; o berçário é recebido na própria sala com atividades, eles vão chegando e já vão mamando porque são crianças pequenas; os maternais nas próprias salas com atividades diferenciadas, ora música, ora brinquedo, montagens, motoquinhas. Então cada recebimento é de uma forma diferenciada, planejada também. Refeitório eu já comentei com você como é feito o trabalho. E o que mais você falou da rotina, além da entrada? A escovação! A escovação também é uma atividade que se você observou na sala alguns trabalharam a questão da higiene, com alguns cartazes, o que se utilizam na escovação, pasta de dente, a escova, o que é a escova; umas até trocaram as escovas do Centro. Então é feito um trabalho em cima da questão da higiene do Centro e de casa. **Você, enquanto supervisora trabalhava bastante com as meninas, com as professoras essa questão da importância da rotina? Você percebia se elas davam a mesma importância que você propunha?** É assim! Todas as atividades, não só a de rotina ou pedagógica, quem tem a prática da escola é assim: você planeja, você discute, você acompanha, você reclama, só que cada profissional é um profissional diferenciado, com a forma de ser diferenciada, com uma prática diferenciada, uns são mais alegres, outros mais fechados, outros têm mais jeito para receber tanto é que nós procurávamos colocar pessoas mais receptivas, pois é duro o pai chegar e deixar o filho pra alguém com cara feia, meio insatisfeita ou brava. Então a gente sempre colocava para receber as pessoas que a gente sempre via que eram assim... o pai ia deixar a criança num porto seguro e ir embora porque uma coisa é deixar o filho com uma professora brava e outra coisa é a professora dizer: Bom dia! Se for criança pequena pegar no colo, então não só no refeitório ou na sala deve-se atentar ao horário, para que quem recebesse ou entregasse fosse uma pessoa mais tranqüila. Então isso a gente fazia, só que cada professora tem uma forma de encaminhar o seu trabalho, o seu trabalho pedagógico, a sua forma, mas era orientado não só no planejamento, mas em todas as reuniões pedagógicas. Eu, particularmente, acho importante não só nas crianças como na escola, pais, professores, é muito importante, é imprescindível no trabalho pedagógico. E no Centro eu sempre falava para as meninas: As crianças são pequenas! Às vezes a gente encontra os pequenininhos do pré III no mercado eles são tão pequenos e elas lidam como se eles fossem adultos que têm que fazer assim, fazer isso... Eu falo pra elas: Gente, eles são pequenos! Pensa bem se fosse um filho de vocês! Eu não tenho filhos, mas tenho sobrinhos. Você tem que saber lidar e às

vezes trata como se... É a rotina que leva a isso, e às vezes age dessa forma. Então há a necessidade de você retomar! Só que a prática do dia-a-dia ela é mesmo complicada dentro de uma escola, de um Centro, de um contexto escolar. Só que a professora é responsável, apesar de que você (referindo-se a mim) trabalha com nível universitário, mas mesmo na universidade há professores assim que tem uma prática e outros não. Então nós trabalhamos com várias pessoas! Você não consegue fazer a correção do indivíduo, do ser; você faz a correção pedagógica, prática, orientação e o meu maior ponto no Centro é questão da afetividade. Se você não quer fazer, então aconteceu alguma coisa. Não faça! Vamos conversar e ver o que está acontecendo, pois às vezes você não quer fazer naquele momento, mas em outro faz. E eles ficam muito tempo fora de casa, a convivência é com a gente ali, e às vezes eles são considerados como adultos: Faz isso, faz aquilo! E não é. Há a necessidade de parar e repensar, mesmo na rotina, apesar que eu acho que é positivo pra eles. Uma questão que nós discutimos muito e que eu não sei se você percebeu é a questão da fila, esse negócio de por um atrás do outro para descer. Isso daí a gente já faz a vida inteira, já tem a hora que é a rotina do lanche, a hora de dormir, a hora de fazer a atividade, a hora da historinha. Então pra descer pro lanche, precisa ser um atrás do outro em fila? Deixe eles descerem a vontade, perto da professora, mas a vontade. **Eu percebi em algumas professoras que elas encaminhavam desse modo que você está falando e outras não, queriam que ficassem na fila.** Isso! Outra coisa que já foi discutido, só que isso daí já foi falado que no começo algumas até faziam um atrás do outro. Eles já ficam o dia inteiro com um monte de rotina e não podem sair da rotina, porque se eles não forem almoçar naquele horário, não conseguem mais, porque o Centro é grande e tem que ser aquele horário. Se eles não fizerem atividade naquele horário e é o horário que você tem para disponibilizar e ainda vão descer ao parque, vão lavar a mão em fila, um atrás do outro? Então eu acho que isso tem que ser tirado. Ele já sabe o que é a rotina. Tem que descer? Então vamos descer todos juntos. Mas mesmo assim alguns professores são mais... é aquilo que eu te falei! Cada pessoa tem uma forma. Outra questão: tem uma professora que ela é ótima, professora com vinte, vinte e cinco anos de trabalho, só que ela tem dificuldade na questão afetiva. Então às vezes o aluno estava ali esperando o professor e a hora que ele via a professora ele corria e ia abraçar e ela dizia: Não, não. Vai fazer fila! Então outra questão que eu discuti bastante em reuniões pedagógicas porque eles vêm de forma espontânea para a sala, você pode ver, quando a gente passa, eles abraçam direto. Quem chega, eles vêm abraçar, então deixa abraçar. Depois fala: Gente, agora vamos sentar, porque a gente vai ouvir! E às vezes o professor chegando à tarde ou de manhã fala: Não, é lá na fila! Eu não vou abraçar nenhuma criança aqui não! Isso foi muito

trabalhado e é um assunto que tem prioridade nas reuniões, no planejamento. É claro que tem planejamento da questão pedagógica que eu levo muito a sério, mas do lado da pedagógica a afetiva; a questão afetiva tem que estar presente na Educação Infantil senão não é Educação Infantil, apesar que eu acho que em todas, até na área superior, mas principalmente na Educação Infantil, senão é um trabalho falho que está faltando alguma coisa.

- **Presenciei momentos que você ou a diretora, no intervalo, convocava as professoras para as reuniões pedagógicas e percebi a repulsa de muitas delas. Enquanto supervisora quais as dificuldades encontradas e quais as contribuições verificadas a partir desse processo?**

Certo. É assim. As reuniões pedagógicas nós temos quatro por ano. Eu acho que é um dos momentos mais ricos que a gente tem pra estar discutindo o trabalho pedagógico da escola. Então é um momento que a gente senta com todas. Como o Centro é muito grande – tem lugares que fazem uma reunião só – eu tenho que fazer duas reuniões, uma de manhã e uma à tarde. Mas é um momento que elas sentam, que os alunos são dispensados, que nós vamos discutir todas essas questões que nós discutimos nessa entrevista: a questão da rotina, a questão do que está dando certo ou não. Então a gente leva textos teóricos para ligar com a prática nossa do dia-a-dia. Ah, teoricamente está falando isso, por exemplo, Saviani que a gente pega para estudar. Ele diz isso, mas na nossa prática, o que nós podemos aproveitar do que está sendo falado e trazer pro nosso contexto? Então é assim, é um momento riquíssimo de estudo, de reflexão, de retomada da prática. Ah! O cronograma não está dando certo, não está batendo, meu horário está pouco, então vamos rever o que a gente faz. No horário da refeição os pequenininhos do maternal estão demorando mais tempo, então vamos aumentar o horário dos maternais, porque os maternais tinham cinco minutos a mais do que o pré III porque eles demoram mais pra comer. Então é nessas reuniões! E agora em relação à repulsa, tinha vários que gostavam das reuniões, você está entendendo? Não tenho assim sinceramente lembrado de quem não gostava tanto é que as meninas fizeram concurso para atendente porque essas reuniões eram as atendentes, professoras e auxiliares. Elas até colocavam: Aquilo que a gente estudou estava no concurso! A Ednéia mesmo falou várias vezes que o que a gente tinha discutido aqui estava lá, a outra, a Andréia também: Ah, eu estou vendo na faculdade isso que nós estamos discutindo aqui! Então eu vejo que era positivo! e tinha uma ou outra. Quem que é? **A repulsa assim era por exemplo: No sábado, ah, mas eu tenho que ficar no sábado aqui?** Ah, então foi no sábado, porque eu to estranhando, porque as reuniões pedagógicas são no começo da aula. **Não, mas são aquelas reuniões de sábado que**

**vocês convocavam. Muitas vezes elas falavam assim: Ah, mas no sábado! Tenho tanta coisa para fazer!** No sábado! É assim. As reuniões pedagógicas – eu estranhei essa fala sua da repulsa, então não é da reunião porque eu lembro que elas gostavam das reuniões e sempre foram muito produtivas – essas reuniões eram planejadas no calendário, quatro reuniões e durante a semana. Teve um problema no início do ano, que uma reunião iria ser no sábado e que nem aconteceu. No ano anterior, atrasado teve uma no sábado, que daí o que acontece? No sábado elas odeiam porque tem que sair de casa, é fora do horário e com razão. Porque nem eu gosto de vir no sábado. Você entendeu? Ninguém gosta de vir no sábado que é o dia que você tem para fazer as coisas de casa. E uma das propostas da Secretaria é que a primeira reunião fosse no sábado, e o que aconteceu? Houve a repulsa geral, ninguém quis e nós não fizemos a reunião no sábado porque ninguém quis. Elas queriam então que fosse no sábado para repor outro dia que teria um curso, mas não aconteceu porque ninguém quer reunião no sábado e nem nós queremos (risos). Nós queremos ela no dia da semana! Por isso quando você colocou eu estranhei porque como que elas não gostavam se era um momento rico? No sábado ninguém queria mesmo! Mas não aconteceu. Neste ano e no ano passado também no cronograma é dia normal de semana.

- **Na qualidade de supervisora, eu percebia assim que você tinha uma preocupação muito grande de estar ajudando as meninas no planejamento, ajudando-as em relação aos alunos, sempre estava presente quando alguma professora chamava; você tinha essa preocupação. Como você percebia o trabalho realizado pelas professoras do pré I, II e III?**

Então, esse específico que você observou? **Pode ser no geral.** Aqui nessa escola eu acho que somos privilegiados, porque os professores, a grande parte, são muito antigos, professores com vinte e cinco, vinte e tantos anos na área da Educação Infantil e todos com formação, além da específica, com pós-graduação. Então são professores que vêm sendo preparados e formados há muito tempo. É aquilo que te falei, as reuniões pedagógicas que são momentos de estudos e reflexão, eles já vem passando por várias! Vinte e tantos anos! São vinte e tantos anos que eles estão trabalhando nesta área! Então ninguém é novo, são pessoas com bastante prática! Mas mesmo com bastante prática há a necessidade desse acompanhamento e dessa reflexão. E a função da supervisão é de acompanhamento mesmo, junto aos professores, aos alunos, e eu particularmente gosto de estar na sala... **É eu percebi!** Com os alunos. É uma questão que é minha! Gosto de estar ali junto, até ir lá e ensinar uma musiquinha, cantar, isso e tal, olhar os caderninhos e a hora que eu passo eles vêm e me abraçam. Aquela questão



assim! Além da função específica ser essa de acompanhamento dos professores e junto aos alunos, eu também gosto de fazer essa parte. Para você estar vendo como está acontecendo o trabalho, eu vejo os cadernos, como que é a atividade, vejo os cartazes, se aquilo que nós planejamos está ali, faço sugestões. Por exemplo, quando vai haver alguma atividade de apresentação, eu gosto de ver todas antes! Eu não sei se você participou dos ensaios? Então tudo, além de ter visto na sala, no ensaio e ter suggestionado: Olha, dá para fazer melhor assim! Para isso você tem que ter apoio porque sozinho é difícil. Acho que o trabalho tem que ser somativo, tem que somar, de uma equipe! Então o que você acha? Vamos melhorar aqui e tal e depois a gente faz todo aquele ensaio geral antes pra depois passar. Para as reuniões com os pais, a questão do relatório dos professores, eu olho todos eles antes apesar da orientação, depois eu olho tudo: Olha, vamos ver! Faz assim! Faça dessa forma a reunião para orientar e acompanhar! Acho que é um apoio para o professor e a gente está a par de como está encaminhando o trabalho também porque senão não teria essa função.

- **Quais os pontos positivos que a equipe pedagógica dispunha para o desenvolvimento do trabalho no Centro?**

Os pontos positivos que eu acho que a equipe dispunha é o espaço das reuniões pedagógicas; é um dos mais ricos do Centro porque é a retomada, você estuda, retoma, vê a prática, faz a reflexão junto com quem está atuando ali, porque nós somos a parte pedagógica e acompanhamos de perto, mas quem está com o aluno a todo momento é o professor. Acho que é o espaço melhor e maior que a gente tem na escola. O outro espaço é o dia-a-dia que você tem ali pra atuar, mas eu acho assim que como o Centro é muito grande e faltam muitas pessoas é um trabalho bem complicado, porque não pára. Não tem como você ser um pedagogo que senta e que fica ali sentado. Então ele não vai atuar porque ele não consegue. Então eu acho assim, que a questão do espaço maior é essa, em outros espaços você ia correr no dia-a-dia, porque você não tem fora esses quatro dias de dispensa, você não tem, por exemplo, na reunião com os pais é com aula. Então tudo é aula! Então é bem complicado!

**Então a reunião pedagógica seria um ponto positivo?** É o mais positivo que tem dentro da escola que é o espaço definido que você senta no horário de trabalho para estudar, por isso que elas não querem outro horário porque sábado não é horário de trabalho delas e com razão.

- **Quais as dificuldades que a equipe pedagógica encontrava?**

A maior dificuldade no Centro, no trabalho, é a falta de recursos humanos. É o primordial! Por quê? Porque como é um Centro muito grande e precisa de muitas pessoas e a rotina é dinâmica – você viu – você viu um dia, não conseguiu ver a totalidade. Você ficou naquela

turma, com aquela professora, você não viu o todo porque o todo é a gente que está fora que vê! A falta de recursos humanos, a falta de profissionais que estão doentes, eu acho que deveria ter mais profissionais. Sempre faltava. Além das faltas e dos profissionais que às vezes faltavam dois, três, quatro, cinco num dia há a falta de mais profissionais para cobrir, auxiliares, serviços gerais, de cozinha. Então eu acho que tinha que ter mais recursos humanos. Isso gera um transtorno danado porque você desloca um, pede para fazer hora a mais, a outra nem vai almoçar. Então o complicador maior no Centro é a falta de profissionais!

- **Quais documentos oficiais voltados para a Educação Infantil subsidiam a proposta do projeto político pedagógico do Centro? Cite-os.**

- Proposta Curricular para a Educação infantil do município.
- Lei de Diretrizes e bases da educação.
- Referencial Curricular para a educação
- Currículo Básico do estado PR-Infantil para nos basearmos na proposta curricular da Educação infantil do município.

- **Havia por parte da direção e supervisão a preocupação de discutir os documentos oficiais, como por exemplo, o RCNEI, o ECA ou a LDB, buscando uma aproximação com o PPP do Centro? De que modo acontecia?**

Através das reuniões pedagógicas e do plano de trabalho anual da escola.

**E como que eram essas duas atividades, como eram desenvolvidas com as professoras?**

Então é assim olha! Pra elaboração do PPP era com toda participação da comunidade escolar. Então através de pesquisas né, por exemplo, com os pais fazia todo o levantamento de pesquisa para caracterização socioeconômica, da família; com os professores como estava a escola quais as sugestões né. Então dentro lá do PPP você vai ver de acordo com o que você vai analisando tem os resultados tabulados da pesquisa. Então isso era feito através de reuniões pedagógicas, até porque para se elaborar e montar um projeto político pedagógico, você tem que trabalhar o tempo inteiro muito... Em quatro anos é impossível, praticamente impossível! E o plano nosso de trabalho da escola ele está dentro do projeto político pedagógico, e ele todo ano, no final do ano e no início do ano, ele tem que ser avaliado e retomado. Então a gente tirava uma cópia do plano do nosso trabalho inteiro, não para cada professor, mas em grupos e a gente ia analisando cada ponto, o que vai acrescentar, o que vai tirar, o que deu certo durante o ano. Então assim é feito bem detalhado mesmo.

**E essas análises assim vocês tentavam fazer uma aproximação com esses documentos ou não?**

Então! Porque dentro do projeto político pedagógico você não pode sair fora da questão legal da legislação, do ECA, da Lei de Diretrizes e Bases. Então a questão da educação infantil você tem que ter a questão específica do referencial escolar da educação infantil. Você não pode fazer um documento fora da questão legal! Nem existe isso! Não é legal! Então anterior à elaboração do PPP houve até pela própria secretaria de educação estudos voltados, direcionados para os professores, pedagogos e diretores sobre o ECA, o Referencial Curricular, antes de fazer a montagem do projeto político pedagógico e se você ler o PPP do C.E.I Benedito de Souza você ve que inclusive tem citações diversas do Referencial Curricular, do ECA. Não sei se você viu?

**Sim, vi!**

Lá tem até que você não pode sair fora, mais quando você discute um plano anual dos trabalhos, então você entende que quem está na area de educação você não pode sair das questões legais, e o teu plano anual de trabalho da escola também ele não pode sair fora da questão legal.

- **Você percebia se as professoras se subsidiavam nos documentos oficiais para planejar as atividades? Exemplifique.**

Sim, pois o planejamento era bimestral e temático, sendo realizado juntamente e com orientação da supervisão. Então, a gente sentava quatro horas durante o bimestre ou mais né, quatro horas por período. Então cada bimestre na verdade eram oito horas! Ficava o dia todo sentado com as professoras planejando de acordo com a questão... Proposta curricular da educação infantil do Município. Então você não pode inclusive... tinha que ter o documento para você se basear. Agora no 1º bimestre nós vamos trabalhar tais e tais conteúdos na aula de História, Ciência e Geografia; 2º bimestre tais e tais conteúdos de acordo com a proposta curricular. Então no planejamento você pega em mãos essa proposta. Então o PPP da escola no caso aqui do Centro de Educação Infantil Jairo de Azevedo, após elaboração na escola com a participação da comunidade escolar, com pais, APMF, professores e funcionários ele é encaminhado para a secretaria de educação do município e após encaminha uma fotocópia para o Núcleo regional de Educação, para aprovação ou não desse projeto político pedagógico. Então por isso que ele não pode de forma alguma sair fora da questão legal!

- **Você constatava ou não se o projeto político pedagógico era realmente levado em consideração na elaboração e na efetivação dos planos das professoras?**

O planejamento era feito em conjunto. Eu sou daquelas que sento com elas e fico as quatro horas planejando a hora atividade. Então o planejamento colocado e direcionado é de acordo com nosso projeto político pedagógico, as atividades direcionadas e atividades culturais tudo está no projeto político pedagógico. Como o hino nacional, a questão das apresentações culturais, a questão de trabalho com temas. É tudo colocado no projeto político pedagógico! Outra coisa, elas também tinham conhecimento porque nós trabalhávamos e cada uma tinha a parte do projeto em mãos e foi trabalhado. Então se realmente elas tinham um conhecimento com exatidão... **Elas falaram que tinham. Que havia sido discutido. Na sua visão, você conseguia perceber que elas efetivavam esse projeto?** Na minha visão eu acho que ali, na grande parte, todas as atividades, porque a gente puxava e era em cima do projeto político pedagógico. Eu acho que elas tinham clareza do que deveria ser trabalhado, tanto é que algumas questões elas perguntavam: Nós vamos fazer isso? Vamos, está no nosso plano de trabalho, no projeto político pedagógico! De vez em quando algumas queriam dar uma de engraçada: Ah, por que eu não posso comemorar uma data comemorativa? Ah, é dia do índio! Por que que não pode pintar? É que estamos de acordo com a proposta do nosso projeto político pedagógico, dentro da pedagogia histórico-crítica que visa a questão de trabalhar os fatos históricos, não ficar apenas na questão da aparência. Hoje os índios, como é que eles estão? Onde eles moram? Como é que é? Então você retoma a história do jeito que era e do jeito que está. Senão fica lá atrás pintando a carinha do índio, pulando, colocando as peninhas, ou pondo as duas orelhinhas do coelhinho! Não é pecado! Você trabalha com eles a Páscoa, a questão do chocolate, mas você trabalha com eles a questão da mídia que é muito forte, a questão da venda, mas que não é só isso o significado porque o nosso projeto político pedagógico trabalha dentro dessa linha, trabalha a questão crítica. **Por isso que é importante a sua orientação, essa sua retomada!** Isso! Sempre tinha que ir retomando porque se você não retoma, você perde, porque daí com todo esse trabalho ainda de vez em quando uma saía com orelhinha de coelhinho. Gente, vamos retomar! E daí a gente conseguia porque era uma equipe bem antiga, fazia com que elas no caso... tudo elas vinham perguntar: Olha, temos isso. Isso pode ser trabalhado?

- **O que você acha sobre a participação das famílias no ambiente educativo?**

É muito importante! A família tem que estar presente, principalmente porque nós temos alunos que ficam aqui o dia todo e as famílias têm que estar aqui, no trabalho pedagógico, nas

orientações. Por exemplo, se a gente tem um atendimento com os alunos do berçário e eles são pequenininhos, a família tem que estar aqui! Temos quatro reuniões para a família vir, além do dia que ela precisa vir e a gente agendar, tem quatro vezes durante o ano para vir na reunião de avaliação da aprendizagem dos filhos deles.

- **Como você percebia a participação das famílias no processo educativo?**

Eu achava em relação à participação das famílias positivo! Como aqui as crianças são pequenas, às vezes vinha o pai ou a mãe, todas as vezes que nós chamávamos para as reuniões eles vinham. Quando eles não podiam no dia porque às vezes não dava para vir no horário que tínhamos marcado, ligavam e falavam: Olha eu não posso ir por causa disso e disso. A participação é grande! Quando você chama o pai ele vai de imediato, não tinha problema de participação. Não é cem por cento, mas eu vejo a diferença do Ensino Médio que eu também trabalho. Vêm pouquíssimos pais, agora a Educação Infantil é grande!

- **Você gostaria de realizar alguma consideração sobre esse processo de devolução?**

Na realidade você está fazendo uma devolução, mas não é bem uma devolução do trabalho final. Você está devolvendo e fazendo algumas perguntas e tal, mas o trabalho final eu gostaria de ver. Igual o da Marilda lá. Ela me trouxe e disse: Este é o trabalho! São estas e estas questões. Eu acho que gostaria de ver. **Vou lhe trazer uma cópia.** Porque foi um ano de observação e a gente gostaria de ver. **A análise do trabalho né.** Isso! O comentário. Ela falou: “Olha, fica com uma cópia lá na biblioteca”.

- **Gostaria de comentar sobre algo que conversamos ou sobre algo que não foi citado na nossa conversa?**

Eu acho que foram vários os aspectos que foram vistos. Acho que a única questão que eu achei das observações que você pontuou que não é real na dinâmica da escola, talvez no dia que você observou aconteceu, é a questão da reunião pedagógica e não era, era no sábado. Então talvez você não tenha tido a visão da totalidade! **É porque eu não vinha todos os dias. Mas por isso que é importante esse processo de devolução, pra gente poder confrontar porque cada observador vai ter um olhar!** E outra, uma coisa é você ver a totalidade e outra coisa é você ver por parte! Então acho que foi essa ressalva. Eu achei assim que na devolução não condiz com o que era real, quando você colocou a questão do desenho e está claro para todos que não é um trabalho de padronização e outra questão foi da reunião que era um dos momentos mais ricos que elas mesmas colocavam quando a gente fazia uma

avaliação. **Em relação às outras questões?** Não, eu achei que está ok. **Mas você acha que deu pra esclarecer bastante esse processo de observação?** (afirmou com a cabeça) **O tempo que eu fiquei você colaborou pra poder ter uma outra perspectiva de análise também.**

**Então eu gostaria mais uma vez de agradecer pela sua participação, disponibilidade e atenção que você deu em todos os momentos do processo de observação e agora da devolução.**

Ah tá. Deixa eu te falar. Eu gostaria de falar porque na prática do dia-a-dia às vezes não tem um momento para você estar parando, conversando porque a dinâmica é corrida. Às vezes tem que esperar um pouquinho, não é? Uma das questões que eu achei assim positiva de você como estagiária – lógico, você é professora, mas lá estava estagiando – é assim: você tem bem aquela parte que eu falei, a questão afetiva. Eu acho que você tem bastante. É alegre, os alunos a abraçavam, você está entendendo? É uma pessoa que trabalha a questão da afetividade e isso é muito positivo, porque às vezes a gente tem algumas estagiárias muito durinhas, que as crianças não podem nem chegar perto. E na Educação Infantil não funciona assim! Não! A criança pula mesmo! Tem até que falar: Pára! Não é mesmo? Então essa parte sua eu achei bem positiva, a questão da afetividade. E a gente se coloca à disposição para colaborar porque todo trabalho acadêmico a escola tem que abrir, por isso que eu quero a devolução porque às vezes a escola abre e não tem essa devolução. Isso é bom porque se eu estivesse lá iria retomar algumas questões: Olha, no trabalho, quem chega está entendendo diferenciado do que está sendo colocado! Vamos deixar claro estas e estas questões! Pode ser que venha um pai e veja alguma atividade isolada que não vai entender o contexto. É importante e é uma das coisas que a gente sempre fala: Os pais têm que estar a par do que você está trabalhando, do tema, da problematização, o porquê fez esta atividade. A minha preocupação é muito centrada nessa organização do trabalho e que às vezes... **E por que você saiu de lá?** Eu amo lá, amo a escola, amo a Educação Infantil! Estou há muitos anos na Educação Infantil e essa escola está no meu coração, porque eu nasci lá! Você sabia? Onde era o parquinho, era a minha casa. Todos nós nascemos lá! Eu nasci, meu irmão, porque antigamente a gente nascia em casa; você é mais nova então nasceu no hospital, mas eu nasci em casa. Só que assim... como está havendo uma reformulação na questão da organização do Centro de Educação Infantil, em Maringá, desde o ano passado, então minha opção foi vir para uma escola mais próxima, já que a escola Osvaldo Cruz está se municipalizando e é uma escola central, próxima da minha casa. Então eu solicitei, fiz o pedido de remoção para aqui e

para o Gabriela que são duas escolas próximas e saiu para cá, mas eu... a Educação Infantil para mim é o que eu gosto, é a área que eu sempre atuei e que eu gosto muito! **E não foi só você que saiu, mas várias professoras.** Temos oito professoras que saíram porque daí este ano, por exemplo, berçário, maternal um, maternal dois, não teriam professores, seriam substituídos por atendentes. Eu poderia ter ficado lá, mas eu achei melhor acreditar no trabalho da escola, um trabalho pedagógico, mais centrado, porque no Centro o objetivo dele é um trabalho pedagógico, mas também o cuidar; então é cuidar e educar e a escola tem a questão mais do trabalho pedagógico, voltado mais para o pedagógico. Então houve essa mudança da escola estar municipalizando e nós fizemos essa opção de vir pra cá. **Mas no pré I e II, vai ser um trabalho com as atendentes ou não?** Este ano tem pré I, pré II e pré III, e para os próximos anos a gente não sabe, eu não tenho clareza, porque uns falam que vai ficar, outros falam que não, mas não tem nada oficial. **Mas pelo menos berçário e maternal não tem mais professor?** De berçário a maternal não tem mais professor. Isso! **Então não tem mais pessoas, vamos dizer assim, os professores são os formados né?** Isso. Mas não tem mais professor, berçário, maternal I, maternal misto, maternal II não tem professoras atuando com eles. Só atendentes! As professoras foram remanejadas para as escolas. É o caso da professora Renata que veio aqui e pediu a remoção para as escolas. Outra questão é o que os concursos são pra pré a quarta série e não tinha concurso pra berçário e maternal. **Então ficou mais essa parte assistencialista mesmo?** É. E que eu acho uma pena, porque eu acho que a Educação Infantil tem que ter trabalho pedagógico, que são crianças que estão se desenvolvendo! Eu vejo crianças do berçário que nem engatinhavam, e às vezes lá no pré I, pré II a gente olha e fala: Nossa! Acompanhamos o desenvolvimento todo! E a grande parte eles passam no Centro, porque os pais trabalham. Eles chegam à noite cansados e vão dormir. Tem crianças que chegam aqui com a mesma roupa que saíram do Centro, com o mesmo cabelinho penteado que o professor penteou! Então é bem complicado! A grande parte do tempo deles eles passam aqui no Centro. Então tem que ter essa orientação pedagógica. Há necessidade! **E está se tirando isso, não é?** Houve uma mudança. A gente não sabe se vai continuar, se não vai, mas neste ano o berçário e maternal passaram a ser atendidos por atendentes. E as atendentes também são professoras, concursadas, e nós temos lá umas atendentes muito boas; é o caso da Andréia. A Andréia é atendente, mas ela é formada em curso superior, só que o concurso dela é de atendente. Temos a Flávia, a Mariana. **E elas ganham menos?** Sim, ganham menos e trabalham mais. O professor aqui trabalha quatro horas e a atendente vai trabalhar seis, com salário menor. **Então é uma diminuição de custo?** É. Não foi nos passado dessa forma, foi passado que o concurso era de pré a quarta série e que

não teria berçário, maternal. Isso é o que foi passado! Agora como vai ficar, se vão voltar as professoras ou se vão tirar, só aguardando para verificar.

**Tá bom. Obrigada então.**

Imagine! Qualquer coisa estamos a disposição.

**Tá bom.**



## PROCESSO DE DEVOLUÇÃO PARA A ELIANA – DIRETORA

Primeiramente gostaria de lhe agradecer por ter gentilmente nos recebido para realizar a pesquisa de campo, permitindo que compartilhássemos da prática pedagógica desenvolvida pelo Centro de Educação Infantil. Foi uma oportunidade riquíssima que possibilitou muitas reflexões e aprendizagens. Gostaria de deixar registrado que felizmente a instituição possui uma boa estrutura física, diversos espaços que possibilitam a efetivação de diferentes atividades e profissionais comprometidos com suas respectivas funções.

- Após ter observado as turmas do pré I, II e III, assim como a prática de todo o Centro de Educação Infantil, constatei que há uma grande preocupação em relação à aprendizagem dos alunos. Senti isso por parte de toda a equipe pedagógica e administrativa sem deixar de considerar o cuidado que também faz parte deste entorno. Como você, enquanto diretora auxiliava para que houvesse esse movimento?

Eu sempre trabalhei mais com turmas de 1ª a 4ª séries. Quando eu entrei no centro a minha preocupação foi que a Educação Infantil é a base de tudo. No começo eu procurei ter umas idéias e procurar por em prática alguma coisa. Justamente nessa época nasceu meu neto. Então o que eu queria para o meu neto eu queria também para toda aquela criançada. Então eu sempre busquei mudança e fazer coisas melhores e muitas coisas que eu propunha elas acatavam e outras coisas não acatavam o que a gente queria, mas tinha profissional que acatava. O que eu procurava sempre fazer era o que fosse melhor para a criança, sempre buscando isso aí. Qualquer coisa que eu lia ou ouvia, que eu via que iria ser benéfico, eu procurava por em prática. Às vezes a gente batia de frente, pois nem todo mundo adere, mas eu sempre busquei auxiliar essa aprendizagem. **E a gente conseguiu observar essa preocupação não só da sua parte, mas de toda a equipe.** Isso porque todo mundo falava junto e combinava: nós vamos fazer assim! Aí devagarzinho a gente ia minando a idéia. Às vezes nas reuniões a gente comentava, mas nós continuávamos a insistir. Por exemplo, quando nós fazíamos a oficina, o momento da brinquedoteca, todo dia tinha alguma coisa diferente. Mas foi difícil! Quando eu saí do centro a primeira coisa que a diretora fez foi tirar.

**Como você percebia a ação dos funcionários do Centro?**

Eu acho que eu já até falei! Muitos aderiam, aqueles que eram comprometidos, toda inovação, toda coisa que era benéfica ou então alguma coisa que a gente tentava por, mas achavam...

Então eu vou fazer uma experiência, apesar de que com criança a gente não faz experiência, mas a gente fazia uma tentativa buscando melhorar. Olha, isso deu certo, mas se fizesse assim seria melhor. Então tinha aquele que tinha sempre aquele vai e vem para você querendo progredir, mas tinha uns que falavam que faziam e na verdade não faziam. É difícil trabalhar! **Então uns colaboravam e outros não.** Muitos colaboram e outros não! Isso! Se bem que essas salas que você pegou, pré I, II e III, a maioria colaborava.

- **Uma prática muito positiva realizada pelo Centro é que semanalmente todas as turmas se reúnem para cantar o Hino Nacional do Brasil seguido de uma apresentação de alguma sala. Tal prática permite o aluno conviver com diferentes faixas etárias, desenvolvendo o sentimento de inclusão a um grupo maior. Por que o Centro de Educação Infantil possui essa proposta? Tem alguma vinculação com a proposição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil?**

Não. Eu sempre achei que tinha que passar um pouquinho desse patriotismo, esse vínculo que estava se perdendo. E depois também saiu uma norma, mas a gente já praticava, que tinha que fazer isso. Como sempre na escola que eu trabalhei, a maior parte na direção ou na supervisão, então eu sempre tive essa prática, uma vez na semana a gente fazia isso. Agora aquela de cantar era pra tipo assim sair daquela comodidade “Deixa eu cantar o hino!” Não, vamos fazer um momento nosso também. Então foi um momento que a gente fez, cantava todo mundo, apresentava, muitos apresentavam – tinha muitos que no dia da apresentação apresentavam – e muitos não apresentavam; tem uns que aderem e uns que não aderem, mas nem por isso a gente desistia. Continuava insistindo! Porque é justamente pra fazer a criança crescer, um convívio maior. **E todos iam, desde o maternal.** Sim. E eu não faria diferente. Uma coisa que eu sempre fazia era uma confraternização festiva. A escola levava e outros traziam, mas era um momento que eu punha todo mundo. Se eu não tenho oportunidade de conviver, de comer e me relacionar com o outro como é que eu vou fazer? Era uma aula, de como se comportar! Desde o berçário todos eles iam, iam crescer juntos. **É uma oportunidade bem interessante para as crianças porque vivenciado elas estão refletindo sobre algumas questões.** É, e ali não era o meu aluno sabe? Porque às vezes a professora ficava “Ai é minha turma!” Não, nós somos comprometidos com todos! Era um momento com todo mundo, uma oportunidade para a inclusão.

- **O cronograma de atividades de todas as séries do Centro de Educação Infantil é uma forma de melhor organizar o uso dos diversos espaços existentes, tanto que**

**você disse que é o maior Centro do município. Constatei que as professoras sempre o seguiam, entretanto, durante as observações, percebi que muitas vezes o mesmo foi seguido apenas para cumprir o estabelecido e não foi aproveitado conforme poderia. Em alguns momentos até aconteceu de ter sido interrompida a atividade que estava em andamento para cumprir o cronograma. Qual era o objetivo inicial dessa proposição? Porque eu sei que partiu de você, não é?**

O objetivo inicial era para a criança ter vários tipos de atividade pra não cair naquela mesmice, pois o que acontecia? Eu cheguei lá e percebi o seguinte. **Quanto tempo você ficou lá?** Quatro anos. Quando eu cheguei era tipo assim: era uma rotina. Era café, parquinho – única diferença que tinha era o parquinho – ia pra sala, brincava com jogo de montar, aí já era a hora do lanche, do almoço, almoçava! Sabe, não tinha aquele momento assim. Então eu criei várias oficinas, várias coisas diferentes que tinha que cumprir aquilo ali para não ficar sempre naquela mesmice. **Entendi.** Aquele profissional, como eu já comentei, que gosta, ele vai, muda e varia sempre, mas tem aquele que não, que se acomoda e fica senta aqui. É só parquinho, parquinho e parquinho. Então aquela criança... poxa, ela só tem aqui para aprender, para desenvolver. Chega final de semana a mãe está envolvida com limpar a casa e cuidar e não vai proporcionar esse momento para a criança. Então para dar várias oportunidades, pra descobrir o que a criança gosta também, para ir descobrindo no que ela vai se adaptando melhor. **Que pena que muitas professoras não usavam adequadamente!** Não, não usavam adequado! Quando a gente ficava em cima cuidando aí tudo bem (risos). Que elas não me ouçam, mas é verdade! Não sei se a Carolina falou isso também, mas a gente ficava... rebolava pra não ficar naquela mesmice. **A Carolina comentou mesmo. Mas era importante elas terem essa consciência visão.** Era meu modo de ver, não sei. Eu posso até estar errada! **Eu concordo com você.** A criança fica sempre naquela rotina, naquela coisa, ela acaba saturando, vai perdendo o interesse. Ai vai ao parquinho então vai, mas agora vamos jogar? Vamos fazer uma coisa diferente!

- **Penso que o aproveitamento do tempo poderia ser repensado já que a instituição dispõe de variados espaços. Você concorda ou não? Por quê?**

Concordo, porque a gente sempre fala em repensar. A gente lia, lançava a idéia, se deu certo deu, o que não deu vamos tentar trocar. **E esses momentos de repensar eram feitos nas reuniões?** Sim, nas reuniões pedagógicas. **E essas reuniões aconteciam quantas vezes?** Quatro vezes ao ano, ou então às vezes até mesmo na hora do lanche a gente ficava um pouquinho mais e conversava.

- **De todas as turmas observadas percebi que a hora do sono e o momento de recepção dos alunos sempre possuíam o mesmo ritmo e a mesma seqüência. Isso é positivo porque os alunos vão criando uma certa autonomia para a efetivação de tais atividades, porém seria importante se fossem desenvolvidas diferentes alternativas para melhor dinamizar e criar rotinas diversas, como por exemplo ser usado uma música mais calma para a hora do sono ou organizar espaços diferenciados com jogos, livros etc. para receber os alunos. O que você pensa sobre essa consideração?**

Eu acho ótima, tanto é que várias vezes eu tentei conseguir na prefeitura. **Eu percebi que você tentou.** De tudo que você falou eu tentei! Receber a criança com música, mas é aquela história: se você está em cima vai, se você dá uma paradinha ou uma coisa e outra já não vai. Nem todo mundo veste a camisa. Vamos por aquela música! Outra coisa: eu fazia almofada, eu levava a máquina pra costurar e fazer, para ter o cantinho da leitura na sala de aula. Tinha aqueles que faziam outros não. **Eu não vi na sala. Eu via a mala que “andava”.** É aquilo foi eu que inventei! É pra não ficar sempre a mesma rotina, para despertar na criança! A gente tentou buscar... **E você sentiu a barreira de algumas professoras?** Sim, alguns profissionais, uns faziam de conta que faziam e outros faziam (risos), mas eu sempre achava assim: pelo menos aqueles que faziam aproveitavam de alguma maneira. Em 2008 eu peguei uma professora, a Erica. Ela que ficou na hora atividade e em todas as atividades, na da leitura, por exemplo, ficou com ela. Você não pegou essa parte. O que eu vi que não deu certo lá a gente estruturou de outra forma, por exemplo, ela se vestia, contava história. Naquele momento como tinham uns que não aconteciam e outros que aconteciam, fizemos então outro momento. **Você buscou estratégia diferente!** É, a gente está sempre buscando! **Que bom!**

- **Nos momentos de alimentação, as professoras sempre faziam a mesma oração, encaminhavam tais períodos sempre da mesma forma. Penso que poderia ser diversificado o modo de desenvolver os mesmos pedindo, por exemplo, a ajuda dos alunos para distribuir os utensílios necessários, deixá-los fazer a oração, possibilitar o uso de garfo e faca entre outras coisas. Qual a sua opinião a esse respeito?**

É a mesma coisa! A prefeitura exigiu que o pré II e o pré III, na época ainda tinha o pré III, que comessem com garfo e faca. As professoras achavam que era perigoso, que tinha muita criança! Tumultuava e a zeladora reclamava, pois dobrava a quantidade de talheres pra lavar.

O dia que eu estava lá às vezes comia, quando não estava era diferente! E você não tinha como estar acompanhando todos os dias. **Nem a supervisora?** Não, pois a gente saía muito! A gente tentava sim! A gente queria fugir da rotina, mas é difícil de mudar a cabeça! Você sabe que tem professora acomodada! Tem profissional, porque também têm as atendentes, as auxiliares. Mas tem gente comprometida sim! **Ainda bem, não é?**

- **Percebi que a prática do desenho dirigido é uma constância no pré II e III. Pode ser uma forma positiva de intervenção do professor porque auxilia o aluno a ter mais atenção voltada para os detalhes que são importantes para as formas das representações, porém pode inibir a criatividade do aluno já que coloca um padrão único de representação. Acredito que seria interessante proporcionar desenhos mais livres até mesmo para poder se avaliar o nível de desenvolvimento do aluno. Eu conversei com algumas professoras e elas falaram que faziam também, mas é que eu presenciei só o desenho dirigido nas observações! Qual o seu entendimento então sobre tal prática?**

Essa prática eu concordo com você! Primeiro na parte pedagógica a gente tem, porque a maioria das crianças não têm contato com outros tipos de coisas. Não adianta eu falar pra elas das cores – os meus netos se eu falar para eles que cor é essa, eles já conhecem tudo; o mais velho já está quase lendo –, mas a maior parte das crianças não tem. Então eu tenho que mostrar pra ela, como é que ela vai saber se ela nunca viu ou nunca fez? Mas tem aquele momento da historinha, no momento da literatura era justamente isso, contava a história: o que você imagina? Agora você vai desenhar. Como a gente fazia isso? Era exposto o trabalho no mural, cada semana um colocava; todo mundo colocava. Isso também foi idéia minha. (risos) Quando a gente chegou não tinha esta prática. Aí quando foi o ano passado a Edna fazia. Eu acho que tem que ter as duas coisas. **Que pena que nas observações que fiz eu sempre pegava desenho dirigido. Achei interessante, mas no momento...** Mas tinham as duas práticas sim!

- **Quanto à utilização da sala Multiuso percebi que a mesma só era usada nos momentos pré-determinados pelo cronograma e, além disso, o tempo disponível em muitas vezes não foi suficiente para por exemplo a turma assistir um filme por completo. Qual era a idéia de emprego dessa sala? Porque tinham dois espaços, tanto para eles estarem brincando quanto para assistirem o video.**

O que aconteceu foi falta de espaço. Porque é o seguinte: a sala multiuso que a gente tinha, a gente fala multiuso, mas ela servia para reunião e coisas assim. Aí o que nós fizemos? Nós dividimos a brinquedoteca era de 20 minutos, então se você deixasse ficava a turma só na brinquedoteca. **O dia inteiro?** Sim o dia inteiro, era um espaço pra não ficar um tempo só, a gente tinha também a brinquedoteca. Para que servia a brinquedoteca? Pra ensinar a criança brincar, tinha roupa pra criança vestir, brincar de casinha, ensinar a criança brincar de casinha, começar criar imaginação e convivendo. E o que acontecia? A professora soltava as crianças ali com os brinquedos, ficava fazendo livro, professoras que ficavam batendo papo com a outra e não olhavam para as crianças. Sabe? Então é isso aí! Por isso é que a gente não podia deixar muito tempo porque virava um tumulto, pois a criança com pouco tempo ela já cansa né? Eles rapidinho cansam e pedem algo diferente. Então ali já não funcionava direito, duas coisas no mesmo espaço alguma coisa atrapalhava a outra. **Porque era um biombo que separava né?** Então faltava espaço! Quando era um filme que teria que ser trabalhado aí era levado para a sala. **Mas sabe o que foi interessante? Nas devoluções com as professoras, todas elas falavam assim: realmente às vezes a gente ia à sala multiuso só por ir, pois a criança queria assistir alguma coisa, mas realmente elas falaram: Essa parte pedagógica a gente poderia ter pensado de outra maneira. Tá vendo? Que interessante né Eliana?**

- **A rotina proposta pelo Centro tanto para as turmas de meio período como para aquelas de período integral é muito positiva. De acordo com a visão de Serrão (2003) a rotina possibilita as crianças e os adultos se localizarem no tempo e no espaço. Apesar dessa rotina ser seguida, em vários momentos, constatei que as atividades permanentes que constituem a mesma eram tratadas mais como atividades burocráticas do que com um olhar mais pedagógico. Entendo que essa rotina deve ser coerente com os princípios que fundamentam a proposta da instituição para colaborar no alcance dos objetivos traçados pela mesma. Qual a discussão realizada em torno da rotina no cotidiano do Centro e como você percebia o desenvolvimento dela pelas professoras?**

É mais cômodo se você trabalhar com a rotina! É mais fácil! Porque quando você traz alguma novidade, uma coisa diferente, sempre exige mais! Então, seguir a rotina é mais aquilo mesmo. Às vezes a gente queria coisa diferente, mas ali apesar de você planejar, a Carolina e eu sentávamos para fazer o planejamento, acompanhava, passava tudo direitinho pra fazer planejamento. Você falava era uma coisa, mas na prática deixava a desejar. **É uma**

**discrepância né Eliana? É! Eu penso que algumas professoras até gostavam dessa rotina, pois assim ficava mais cômodo. Mais cômodo!**

- **Presenciei momentos que você ou a supervisora, no intervalo, convocava as professoras para as reuniões pedagógicas e percebi a repulsa de muitas delas. Enquanto diretora quais as dificuldades encontradas e quais as contribuições verificadas a partir desse processo?**

Eu sempre tive comigo que não é tanto a reunião! tudo o que eu recebia da Secretaria eu repassava, pra depois a pessoa não argumentar: ah, como que eu não fiquei sabendo? Não! Tudo o que eu via na reunião eu repassava! Tem reunião pra isso, não adiantava eu passar pra um e não pra outro, então quando eu pegava uma determinação eu tinha que passar pra todo mundo. Muitas pessoas não gostavam, tinha coisa nova. **Falavam: no sábado! É**, mas só foi um sábado! Nem fui eu que convoquei, foi a Secretaria de Educação que convocava. A gente tinha que ir, ué? Então tem gente que... É uma coisa desagradável, mas uma coisa necessária. A Secretaria fez uma reunião e foi me passado isso e isso. Eu não vou passar para os meus funcionários? E qual momento eu tinha que passar pra elas? Na hora do intervalo! Aumentar um pouquinho o recreio. Então por que elas não gostavam? Porque quem ficava cuidando das crianças era mais tempo pra ficar. Então era desagradável! Mas é que não tinha outra alternativa. **E você percebia que quando tinha essas reuniões era algo que a instituição aproveitava, era algo oportuno e importante para a prática?** Sim, muita coisa sim, deveria ser discutida, pois tudo que a gente passava era discutido, era levado para discussão, mas tem sempre aquela do contra né? Então a gente levava a discussão e tinha votação. Tinha gente que não ia porque era sempre do contra e como a idéia dela geralmente nunca ganhava então ela nem ia. Tudo era uma prática assim: eu não tomava nenhuma decisão pra mudança. Eu falava: olha gente eu to pensando nisso, nisso e nisso. Vamos tentar? Vai para a votação, sabe?! Então a gente tinha sempre essa prática. **Que legal!**

- **Na qualidade de diretora, como você percebia o trabalho realizado pelas professoras do pré I, II e III?**

**R:** A Renata e a Andréia tinham um trabalho muito comprometido, a Renata principalmente. A Tereza também, que era meio período e trabalhava bem. A Ana, aquele ano que você trabalhou com ela, ela trabalhou sempre com maternal, tinha duas auxiliares para ajudá-la. Aquele ano ela ficou sozinha e a turminha dela ela levou um pouquinho mais na brincadeira do que no sério, sabe? Mas era um trabalho bom. Todas elas eram profissionais

comprometidas! Todas elas eu achava que eram comprometidas. **Tanto que foram elas que permitiram eu entrar na sala e observar.** É, então! Elas eram comprometidas. É justamente isso, elas não queriam estagiárias para não ver o que estava sendo feito. **Em todas as instituições é assim, Eliana! Quando a gente vai levar os alunos da pedagogia pra estágio ninguém quer, pois dizem: ah, vão ficar olhando nossa prática, vão ficar só vendo coisa ruim! Mas em toda instituição tem coisa boa e ruim. É a realidade!** O que eu esperava é que agora, pena que já passou... essa observação que você fez é para enriquecer! É com esse intuito que eu gostava quando ia gente na sala. Eu sempre aceitava, eu nunca falei não. Eu sempre vi com bons olhos! **É por isso que eu falei pra Carolina: eu vou fazer essa devolução, mesmo que vocês estejam em outro lugar!**

- **Quais os pontos positivos que a equipe pedagógica dispunha para o desenvolvimento do trabalho no Centro? Quais aspectos você acha que eram positivos?**

Eu acho que o amor que todo mundo tinha pelo trabalho. Tinha muito profissional que tinha amor e dedicação! **E a questão do espaço físico?** O nosso espaço físico era bom e grande, mas faltava espaço ainda pra certos lugares. Deveria ser melhor estruturado. A estrutura física, aquele sobe e desce, ficava grande. Dificultava muita coisa para o convívio ali, o espaço até que era bom, em comparação com muitos lugares que a gente vê, se for comparar com os outros o nosso era muito bom, tanto é que esse final de ano passou por uma reforma, mas mesmo assim ali dentro tinha coisa que estava faltando e muitas coisas a gente pedia para a prefeitura; vai agora, vai depois... Segundo informação, esse ano a questão de material de higiene, limpeza e brinquedo está com abundância e a gente tinha tudo contadinho. **Então as dificuldades que a equipe pedagógica encontrava era isso?** Sim. Porque a gente não tem autonomia. Eu vou fazer isso e a gente não pode! Se eu ia fazer uma coisa não tinha dinheiro, não tinha verba. Essa é uma dificuldade! Mas muitos ali tinham muita garra e muito amor pelas crianças.

- **Qual é o fundamento teórico que subsidia o projeto político pedagógico da instituição? Como ele era discutido com as professoras?**

Ali nós seguimos a Secretaria da Educação. O que acontecia? A supervisora vinha na reunião do centro, se reunia com a coordenação das supervisoras lá na Secretaria de Educação e aí elas repassavam. Tinha uma linha para seguir e era o que estava na nossa proposta! **E ele era discutido com as professoras a partir dessa reunião?** Da Carolina. Naquele tempo era a



Carolina. **Era uma reunião com todas as supervisoras?** Era uma reunião com todas as supervisoras de todos os centros. Aí discutiam, determinavam o planejamento, organizavam tudo que seria trabalhado no ano. Aí ela chegava e reunia os professores. **Mas a questão do fundamento teórico tinha uma reunião específica que era colocado para as professoras ou não? Era mais essa questão de plano de aula mesmo?** Plano de aula que era trabalhado. Agora a parte da Secretaria já era dada!

- **Quais documentos oficiais subsidiam a proposta do projeto político pedagógico do Centro? No caso a LDB, o referencial? Eram esses documentos?**

Sabe que eu não sei! Era a proposta política que a gente fazia! No começo do ano, o que acontecia? De Dois em dois anos a gente reformulava tudo que seria trabalhado nesse ano. Aí era trabalhado todo mundo junto, sabe? A gente fazia o plano de ação daquele ano! Em cima do plano de ação.

- **Havia por parte da direção e supervisão a preocupação de discutir os documentos oficiais, como por exemplo, o RCNEI, o ECA ou a LDB, buscando uma aproximação com o PPP do Centro? De que modo acontecia?**

Sim, quando a gente tinha reunião pedagógica. Na primeira sempre era discutido. **Então vocês sempre estavam articulando os documentos oficiais com as propostas da instituição?** Sim!

- **Você constatava ou não se o projeto político pedagógico era realmente levado em consideração na elaboração e na efetivação dos planos das professoras?**

Meio a meio (risos). **Em que sentido?** Elas cumpriam, levavam a sério, só que umas sim outras não!

- **Você percebia se as professoras se subsidiavam nos documentos oficiais para planejar as atividades?**

Nem sempre! **Era mais uma questão mais prática?** Mais prática! Elas iam mais assim... muitas achavam se uma estava dando uma coisa: ah isso eu gostei, vou levar para a minha turma! Ou então: ah, a minha turma se dá melhor com isso aqui ou então se dá com aquilo! Tipo assim, era coisa que atendesse a turma. **Elas não ficavam se preocupando, no documento fala isso.** Não, não, não! Não havia essa preocupação!

- **O que você acha sobre a participação das famílias no ambiente educativo?**

Eu acho excelente se a gente conseguisse. **Vocês tentaram bastante coisas, né Eliana?** Tentamos. **Reuniões no final da tarde, chamavam os pais na avaliação bimestral!** Chamava! Eu acho assim muito importante que a família esteja participando. **E você via resultado quando a família participava?** Sim, quando a família participava era uma coisa! Quando a gente via aquela criança que dava trabalho!...

- **Como você percebia a participação das famílias no processo educativo do Centro?**

Eu acho assim que 70% participavam. **Nossa! Uma boa adesão!** 60, 70% participavam! **E eles eram chamados mais em reuniões planejadas ou também em outros momentos?** Eu acho que era muito pouco o que a gente fazia, pois a gente respeitava muito os pais que trabalhavam, só se fosse uma coisa muito importante mesmo! Sempre a gente fazia no começo do ano pra apresentar o plano que a gente ia fazer, nas avaliações de todos os bimestres chamava os pais, chamava uma turma ou então a gente fazia uma outra com as apresentações culturais que a gente fazia.

- **Eliana, você gostaria de realizar alguma consideração sobre esse processo de devolução?**

Eu só gostaria de falar o seguinte: é uma pena que foi depois de tanto tempo! A gente podia ter aproveitado mais as suas idéias. Eu estava contando com você; é mais uma pessoa para somar com a gente, pois muitas coisas a gente não percebe, e quando tem alguém de fora tem outros olhos e é mais fácil de ver. **Eu fiquei triste de saber que você saiu do Centro, porque a gente percebe o amor pela profissão, a vontade de querer fazer coisas diferentes, de propor... porque tudo que eu perguntava para as professoras elas respondiam que foi a Eliana que propôs. Elas sempre diziam: a Eliana que propôs e a equipe aderiu! Essa foi a fala! Pelo menos dessas pessoas que eu entrevistei. Sempre disseram isso.** Que bom! Então, sempre que eu via qualquer coisa assim... a minha preocupação era de que para nossas crianças que vão pro Centro falta muita coisa, por isso que eu estou no Conselho Tutelar! Elas são privadas de muita coisa, por mais que você fica... Por exemplo no Centro: você dá comida, dá carinho, mas é uma rotina! Eles não têm aquele momento de aprimorar. Por isso que fiz a oficina! Era pouco o tempo? Era pouco tempo para quem ia? Mas era uma oportunidade a mais de fazer uma coisa diferente! Senão ficava ali: só

vai no parquinho, só vai dormir. Que hora que ele era criança? Então era essa a idéia! **Que é o momento de fazer uma atividade mais planejada né?** É, isso era o que eu queria! Pra você ver, a Andréia era uma pessoa que ficava planejando. Quando eu chegava lá na Andréia... você nunca chegou lá na hora do sono, chegou? **Cheguei! Eu sempre chegava na hora do sono enquanto eles estavam dormindo.** Isso! Eu tenho certeza que você nunca chegou lá e pegou a Ângela parada. **Não! Ela sempre estava...** Planejando, fazendo alguma coisa! E tinha gente que ficava dormindo. Por isso que você tinha que andar toda hora ali! **Sério? Verdade, a Andréia sempre estava lá preparando os materiais, organizando...** Tinham muitos que aproveitavam aquele momento para se organizar e outros não!

**Isso é um dado importante porque faz parte da realidade de uma instituição!** É uma realidade. Principalmente naquela parte de cima como eu ficava ali pra atender a portaria porque na hora do almoço eu não vinha almoçar; eu ficava direto. Então o que acontecia? Como eu estava atendendo ali na frente eu ficava vendo o berçário e o maternal. Então a gente ficava ali naquela troca! Então cada pouco eu dava uma desculpinha que ia levar um recado e eu ia ver. Quantas vezes eu peguei gente dormindo! Então é um bom espaço físico, mas é grande pra poder acompanhar!

. **Gostaria de comentar sobre algo que conversamos ou sobre algo que não foi citado na nossa conversa?**

Acho que não! **Você achou produtivo esse processo de devolução?** Muito bom! Muito bom! Agora, eu posso fazer uma pergunta? O que você achou do centro? Eu quero que você leve em consideração os pontos positivos e os negativos. **Eu gostei muito da parte pedagógica! Eu a achei muito comprometida, principalmente assim, não é porque você está na minha frente não, porque você, a Carolina tinham sempre a preocupação de estarem cutucando as professoras pra elas fazerem as coisas. Pelo menos das professoras que eu fiquei eu percebi que todas tinham comprometimento em relação às crianças, pensando assim: olha de que maneira eu vou propiciar as atividades para que essas crianças estejam se desenvolvendo? Das outras profissionais eu não posso falar muito né Eliana, porque eu não convivi diretamente, mas destas eu achei isso positivo. As únicas coisas negativas que eu presenciei é que elas poderiam estar em algumas atividades, realizando a prática pedagógica de uma maneira mais aprofundada ou de uma forma mais diferenciada, como por exemplo, na hora do sono, na hora da alimentação, tentar melhorar algumas questões. Nesse sentido! Mas gostei da questão do espaço físico. Tinha bastante coisa para as crianças brincarem, até mesmo os materiais. Lembra do projeto do Lego que**

tinha? Era o Lego de verdade! Eles tinham acesso a esses materiais e isso era produtivo. Eu presenciei aquela vez que você quis fazer aquele projeto da leitura, do gibi. Sempre percebia que vocês enquanto equipe pedagógica e administrativa estavam empenhados em fazer a criança estar participando. Isso! O que a gente queria era estar voltado para a criança, com envolvimento e dar acesso a várias coisas diversificadas, mas muitas vezes a gente era podada. **Devido à questão financeira mesmo.** Sim, e alguns profissionais não colaboravam. **Mas de um modo geral, inclusive eu comentei com a minha orientadora, foi uma instituição que é difícil a gente encontrar a prática igual a gente observou lá, pois muitas delas sempre vêm a educação infantil como um assistencialismo mesmo, vai lá, coloca a criança e a deixa lá enquanto os pais trabalham e ficam. Eu acho que por isso, porque antes você disse que era assim uma coisa mais solta e acho que quando chega alguém e tem um olhar pedagógico a dinâmica começa a mudar. Por isso que eu falei: que pena que você saiu! Porque daí o que acontece? Quando sai o trabalho é quebrado, né Eliana? E você falou que já mudaram várias coisas que a gente tinha pensado, pois já não têm mais. Que pena!** Algumas falavam, por favor, volta! Que saudade daquilo! **E veja como que as próprias professoras percebem o comprometimento. Mas de um modo geral eu gostei muito de ter feito e aprendi muito Eliana. Acho que a gente vai buscar e aproveita pra refletir sobre tudo, da nossa prática, sobre a prática de todo mundo lá e de um modo geral era uma equipe bem coesa no sentido de estar tentando fazer as atividades. Como era uma proposição da Secretaria elas tentavam dinamizar os trabalhos do jeito que era pedido a elas. É verdade!** A gente não tinha autonomia de fazer o que a gente queria. Toda instituição tem suas normas, por exemplo, na reunião pedagógica a gente não decidia o que a gente iria fazer. Eles davam o tema e a gente tinha que aplicar. Só ali que a gente podia aplicar uma dinâmica diferente. **Já era tudo direcionado.** A gente estudava o tema, se reunia na época que a Sandra (uma coordenadora que na época da pesquisa tinha se desvinculado da instituição) estava lá, eu, a Carolina e a Sandra. A gente falava: isso aqui. O que que cabe pra nós? Vamos direcionar pra que lado? Por isso que eu falo: muitas coisas que a gente queria, a gente tentava direcionar dentro daquilo que a gente via que podia ser feito. **Entendi! Você vê como é complicado? Às vezes a gente fala: ah, a prática de tal instituição é assim, mas a gente não sabe o que está por detrás, mas dentro das problematizações que a Carolina trazia pra meninas estarem realizando eu acho que elas conseguiam fazer...** Conseguiam sim! **Coisas diferentes também, foi até uma questão que eu coloquei pra Andréia, que ela por ser atendente conseguia dar uma continuidade bem legal para o trabalho da Renata. É porque a Renata e a Andréia elas se entrosaram**

muito bem. Outras duas pessoas que estavam bem entrosadas eram a Eva e a Francisca. Elas se entenderam mesmo e era aquela engrenagem; funcionava mesmo! Então aquilo era muito bom para as crianças! Pois o que a Carolina fazia? A partir da proposta dizia: olha, nós vamos trabalhar isso, isso e isso. E ela falava assim: o nosso tema é esse, nós podemos fazer essa atividade, aquela, aquela. Então cada um dava uma opinião ali, e cada um desenvolvia. Então em cima daquilo era desenvolvido o tema. Por exemplo, dava o tema né, o assunto principal que ia trabalhar e conversavam sobre o que iam trabalhar, mas cada um podia fazer da sua maneira. Olha, isso eu não gosto, daquele jeito fica melhor! **Entendi. E você ficou na instituição por quatro anos? Quatro anos! E qual é sua formação?** Sou pedagoga, tenho especialização em supervisão e orientação. **E todos seus cursos você fez em instituição pública ou privada?** Todas públicas. **Foi na UEM?** Não, eu fiz em Campo Mourão. **Todas elas?** Não. A faculdade foi em Campo Mourão e só a especialização eu fiz em Prudente, uma instituição particular, e depois eu fiz a pós aqui no colégio Paraná. **E antes de trabalhar no Centro você trabalhava de 1ª a 4ª séries em sala de aula ou na supervisão?** Sempre na supervisão. Trabalhei no Marista, trabalhei na Educação de adultos no Estado à noite e trabalhei de primeira a quarta. **Essa prática ajudou você a ter esse olhar pedagógico!** Porque eu sempre trabalhei com escola da periferia. Eu acho que as crianças estão sendo privadas de muitas coisas, com falta de oportunidade, e se você trabalhar com prazer... Eles têm tanta capacidade! Eu queria que a gente desse oportunidade para alguma coisa. **Que bom que você pensa assim! E volto a dizer que pena que você saiu! De coração!** A Secretaria de Educação precisava ouvir isso, sabe? Eu saí porque eu estava com o Conselho e disseram que eu iria prejudicar lá. **Mas eu acho que foi muito rico eu ter ido lá, compartilhado a prática com vocês e pra minha pesquisa você não tem noção do tanto que foram ricos os dados que eu colhi lá! Depois que eu terminar eu trago o resultado final!**

**Muito obrigada de coração Eliana, por possibilitar eu estar lá dentro da escola porque não é qualquer pessoa que deixa. Obrigada Eliana!**

## **Anexos**

**ANEXO A – Tabelas referentes aos dados da Educação Infantil brasileira no ano de 2007**

<b>Tabela 984 - Pessoas que freqüentavam creche ou escola, por nível de ensino e rede de ensino que freqüentavam, sexo e grupos de idade</b>	
<b>Brasil</b>	
<b>Variável = Pessoas que freqüentavam creche ou escola (Mil pessoas)</b>	
<b>Nível de ensino = Educação infantil – creche</b>	
<b>Rede de ensino que freqüentavam = Total</b>	
<b>Sexo = Total</b>	
<b>Grupos de idade = 0 a 3 anos</b>	
<b>Ano = 2007</b>	
	1.878

<b>Tabela 984 - Pessoas que freqüentavam creche ou escola, por nível de ensino e rede de ensino que freqüentavam, sexo e grupos de idade</b>	
<b>Brasil</b>	
<b>Variável = Pessoas que freqüentavam creche ou escola (Mil pessoas)</b>	
<b>Nível de ensino = Educação infantil - pré-escolar</b>	
<b>Rede de ensino que freqüentavam = Total</b>	
<b>Sexo = Total</b>	
<b>Grupos de idade = 4 anos</b>	
<b>Ano = 2007</b>	
	1.710

<b>Tabela 984 - Pessoas que freqüentavam creche ou escola, por nível de ensino e rede de ensino que freqüentavam, sexo e grupos de idade</b>	
<b>Brasil</b>	
<b>Variável = Pessoas que freqüentavam creche ou escola (Mil pessoas)</b>	
<b>Nível de ensino = Educação infantil - pré-escolar</b>	
<b>Rede de ensino que freqüentavam = Total</b>	
<b>Sexo = Total</b>	
<b>Grupos de idade = 5 ou 6 anos</b>	
<b>Ano = 2007</b>	
	3.691

<b>Tabela 984 - Pessoas que freqüentavam creche ou escola, por nível de ensino e rede de ensino que freqüentavam, sexo e grupos de idade</b>	
<b>Brasil</b>	
<b>Variável = Pessoas que freqüentavam creche ou escola (Mil pessoas)</b>	
<b>Nível de ensino = Educação infantil - pré-escolar - maternal, jardim de infância etc.</b>	
<b>Rede de ensino que freqüentavam = Total</b>	
<b>Sexo = Total</b>	
<b>Grupos de idade = 4 anos</b>	
<b>Ano = 2007</b>	
	1.710

<b>Tabela 984 - Pessoas que freqüentavam creche ou escola, por nível de ensino e rede de ensino que freqüentavam, sexo e grupos de idade</b>	
<b>Brasil</b>	
<b>Variável = Pessoas que freqüentavam creche ou escola (Mil pessoas)</b>	
<b>Nível de ensino = Educação infantil - pré-escolar - maternal, jardim de infância etc.</b>	
<b>Rede de ensino que freqüentavam = Total</b>	
<b>Sexo = Total</b>	
<b>Grupos de idade = 5 ou 6 anos</b>	
<b>Ano = 2007</b>	
	2.550

<b>Tabela 984 - Pessoas que freqüentavam creche ou escola, por nível de ensino e rede de ensino que freqüentavam, sexo e grupos de idade</b>	
<b>Brasil</b>	
<b>Variável = Pessoas que freqüentavam creche ou escola (Mil pessoas)</b>	
<b>Nível de ensino = Educação infantil - pré-escolar - classe de alfabetização</b>	
<b>Rede de ensino que freqüentavam = Total</b>	
<b>Sexo = Total</b>	
<b>Grupos de idade = 5 ou 6 anos</b>	
<b>Ano = 2007</b>	
	1.142

Fonte: IBGE