

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

**OS SABERES DAS CRIANÇAS DE QUATRO A CINCO ANOS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOCENTE (BENTO GONÇALVES/RS)**

ANA PAULA SILVEIRA

CAXIAS DO SUL

2017

ANA PAULA SILVEIRA

**OS SABERES DAS CRIANÇAS DE QUATRO A CINCO ANOS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOCENTE (BENTO GONÇALVES/RS)**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Edimar de Souza

Coorientadora: Profa. Dra. Andréia Morés

CAXIAS DO SUL

2017

S587s Silveira, Ana Paula

Os Saberes das crianças de quatro a cinco anos na prática pedagógica docente (Bento Gonçalves/RS) / Ana Paula Silveira. – 2017.
138 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientação: José Edimar de Souza.

Coorientação: Andréia Morés.

1. Conhecendo um pouco sobre a história da infância. 2. A infância na Educação Infantil aportes metodológicos. 3. Saberes que compõe as práticas a docência na Educação Infantil. 4. Os saberes e as práticas pedagógicas docentes um olhar para as crianças na Educação Infantil. I. Souza, José Edimar de, orient. II. Morés, Andréia, coorient. III. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



“Os saberes das crianças de quatro a cinco anos na Prática Pedagógica Docente (Bento Gonçalves/RS)”

Ana Paula Silveira

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 20 de dezembro de 2017.

Banca Examinadora:

Dr. José Edimar de Souza (presidente – UCS)

Dra. Andréia Morés (coorientadora – UCS)

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (UCS)

Dra. Nara Eunice Nörnberg (UFPEL)

Dra. Isabel Rosa Gritti (UFFS/Erechim)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

*“[...] Saber que ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua própria produção
ou a sua construção”.*

(FREIRE, 1996, p. 52)

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão significativo da minha trajetória profissional, gostaria de deixar registrados os meus agradecimentos. O que sinto neste instante vem lá do fundo do coração e envolve-me de uma forma que parece que estou ainda sonhando. As lágrimas que rolam em meu rosto são de muita emoção por ter conseguido chegar até aqui e finalizar esta etapa tão sonhada e desejada, a conclusão da pesquisa de Mestrado. Este sonho vem desde a conclusão da graduação em 2005, mas começou a se tornar real em 2015, com a participação na seleção e, posteriormente, a entrada para o Mestrado acadêmico.

Não foram poucas as dificuldades durante todo o período de estudos, cheguei a pensar que não conseguiria, mas o meu sonho de ser mestre era maior do que todas essas dificuldades. A dedicação necessária no dia a dia e a abdicção dos momentos sociais e do tempo para ficar com as pessoas que eu mais amo foram difíceis de contornar, principalmente, quando a minha filha Rafaela de 4 anos dizia “*Mamãe, você vai ficar muito tempo ainda neste computador?*”. Certamente, ela sentiu muito a minha ausência, pois estava tão acostumada a ter o meu tempo como prioridade e, de repente, precisou saber esperar. No entanto, quando ela crescer e ler este depoimento, vai entender o motivo. Obrigada, Rafaela!

Agradeço imensamente ao meu marido Luciano, meu amigo de todas as horas, que não mediu esforços financeiros e afetivos para apoiar-me durante toda essa trajetória; só nós dois sabemos o quanto difícil foi chegar até aqui. Os obstáculos surgiram, mas ele sempre me apoiou e disse que eu deveria continuar. Sem o seu apoio e carinho, este sonho não teria sido realizado. Muito obrigada, meu amor!

Agradecimento especial também à minha mãe, mulher batalhadora, que criou a mim e minha irmã, sempre nos mostrando os melhores exemplos. Quando foi necessário, ficou com a minha filha Rafaela, abdicando do seu tempo livre nos finais de semana para que fosse possível eu estudar e dar continuidade a este sonho. Obrigada pelo incentivo e pela força, esta realização também só foi possível porque você estendeu a sua mão. Ao meu pai (*in memoriam*), pelo exemplo e pelos valores que fizeram com que eu pudesse crescer mesmo sem a sua presença, acreditando que devemos ir à busca dos nossos sonhos. Mesmo você não estando aqui, sinto-o sempre por perto, apoiando-me.

Aos meus amigos e familiares, por entenderem a minha ausência e, quando estávamos juntos, interpretarem minhas palavras como meio de desabafo, demonstrando carinho ao perguntarem sobre a minha pesquisa e também se preocupando comigo.

À querida Sofia, minha filha que está a caminho, a qual surgiu no momento em que mais precisei de forças, transformando a gestação em um momento mágico e iluminado, sendo que foi ela quem proporcionou energia para concluir a pesquisa. Uma verdadeira benção!

Ao meu orientador Dr. José Edimar de Souza, que esteve sempre de braços abertos para esclarecer as minhas dificuldades e mostrar-me os caminhos a seguir. Obrigada pela paciência, prestatividade e por acreditar que eu conseguiria, mesmo quando eu mais temia. Pessoa maravilhosa, do bem, com uma energia incrível, sempre disponível, independente do horário; sempre respondeu às mensagens, e-mail ou até mesmo atendeu minhas ligações telefônicas, deixando os momentos em família e assuntos particulares para ajudar-me no que fosse preciso. Você mora no meu coração!

À minha coorientadora Andréia Morés que, mesmo com sua vida atarefada, conseguiu fazer apontamentos pertinentes que ajudaram no meu amadurecimento acadêmico.

Agradecimento especial às queridas professoras das turmas de Jardim A, que participaram da pesquisa, por terem aberto a sua história e compartilhado as suas vivências. Serão consideradas minhas eternas flores, e que assim continuem perfumando os seus jardins. À direção da “Escola dos Saberes” (nome fictício), por terem aberto as portas da instituição com uma generosidade infinita e permitirem a flexibilidade dos meus horários quando foi necessário. Também por terem me deixado analisar os documentos importantes da escola. Às crianças que, muito amorosas e carinhosas, participaram da pesquisa compartilhando suas vivências. Aos pais, que autorizaram seus filhos a participarem da pesquisa, acreditando e apoiando que este sonho se tornasse possível.

Agradeço também aos funcionários do Arquivo Histórico Municipal e da Secretaria Municipal de Educação de Bento Gonçalves, por terem acolhido as minhas dúvidas e proporcionado as fontes necessárias para a minha pesquisa.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, pelas experiências e saberes compartilhados.

Enfim, agradeço sem citar nomes, a cada um que contribuiu, nesta pesquisa, com uma informação, uma crítica, uma palavra, um olhar ou, até mesmo, um gesto de carinho, todos vocês de alguma forma contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Meu muito obrigada, de coração!

RESUMO

Esta dissertação tem como tema “Os saberes das crianças de quatro a cinco anos na prática pedagógica docente”. O objetivo geral foi analisar os modos como os saberes das crianças de quatro a cinco anos são contextualizados nas práticas pedagógicas docentes a partir da realidade de uma escola de Educação Infantil do município gaúcho de Bento Gonçalves/RS. Por tratar-se de um estudo de caso, a pesquisa discute e conceitua infância e o modo como os saberes das crianças sujeitos da pesquisa contribuem para a construção de conhecimento. A empiria foi produzida a partir do resultado de entrevistas com professoras e observações registradas no diário de campo, por meio do acompanhamento de aulas ministradas pelas mesmas professoras entrevistadas. Teóricos como Ariès (1978) e Kuhlmann Júnior (1998) destacam como a infância foi adquirindo sentido e significado, constituindo-se em uma etapa significativa para o desenvolvimento humano. Para conceituar os saberes e as práticas pedagógicas, apoiou-se em teóricos que ressaltam a importante questão da formação docente e da necessidade de sua inovação. Para a análise documental da empiria computada, optou-se pela perspectiva cultural, dessa forma, o viés crítico social de Vygotsky também foi importante para compreender o desenvolvimento da linguagem e o brincar nesta etapa de vida das crianças. No tratamento da análise, identificou-se uma evolução no município, a partir da década de 1980, acompanhando as legislações e orientações nacionais que reorganizaram a forma de atendimento à criança. Na contemporaneidade, a partir das Diretrizes para Educação Infantil, este sentido é ampliado e percebem-se as potencialidades do trabalho docente e da sua relevância para a continuidade dos estudos sobre as crianças, sendo uma etapa da escolarização fundamental para o pleno desenvolvimento. Aspectos do Projeto Político Pedagógico e do Regimento da instituição e a empiria organizada a partir das entrevistas e observações contribuíram para ampliar a identificação do modo como os saberes evidenciam-se no planejamento docente, no momento da ludicidade, da roda de conversas e da sintetização dos conhecimentos construídos no espaço escolar. Na análise dos dados, foi possível perceber que as docentes ressaltam a falta de cursos de aperfeiçoamento no que diz respeito às mudanças educacionais, tanto para professores quanto para atendentes. O trabalho com os projetos e contextualização dos saberes ainda é algo novo, que exige dos professores alterações no modo de pensar e agir, principalmente porque na prática precisam desenvolver a sua escuta para que, aos poucos, identifiquem, nas diferentes linguagens das crianças, os saberes. Embora exista certo receio por parte das professoras em “escutar” as crianças para organizar o planejamento em função dos saberes, elas estão dispostas a mudar concepções tradicionais, buscar novas ideias e novas maneiras de trabalhar com as crianças em formação. Um dos pontos positivos evidente nas entrevistas foi que as docentes já possuem o entendimento de que a quantidade de atividades realizadas em folha de papel, por vezes, pode ser substituída por brincadeiras e outras atividades lúdicas, que também ampliam a aprendizagem. Identificou-se que, mesmo diante de uma insegurança, talvez pelo pouco tempo para realizarem um planejamento de trabalho coletivo ou pela falta de cursos de aperfeiçoamento, a tentativa das professoras em articular as atividades, de modo a fazer uso dos saberes que são trazidos pelas crianças para a ação pedagógica, existe e caracteriza-se como momento em que ocorre a estimulação para a participação da criança na estruturação do fazer didático. Acredita-se que a possibilidade de vislumbrar o avanço nas práticas pedagógicas é algo viável, dentro da percepção de que muito já se despertou para o novo contexto escolar e para o perfil do aluno desta época.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Práticas pedagógicas docentes. Saberes.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme “The knowledge of children aged 4 to 5 years old in the teaching pedagogical practice”. The general objective is to analyze the ways in which children’s knowledge from four to five years old is contextualized to teaching pedagogical practices, based on the reality of a School of Early Childhood Education in the Gaúcho municipality of Bento Gonçalves / RS. Because it is a case study, the research discusses and conceptualizes childhood and the way in which children's knowledge, which attend a School of Early Childhood education in the municipality mentioned, contribute to the construction of knowledge. The research was produced from the result of interviews with teachers and observations recorded in the field diary through the accompaniment of classes taught by the same teachers interviewed. Theorists such as Ariès (1978) and Kuhlmann Júnior (1998) emphasize how childhood has acquired sense and meaning, that is, it constitutes a significant stage for human development. To conceptualize knowledge and pedagogical practices, it is theoretically supported by authors who emphasize the important role of teacher training and the need for its innovation. We opted for the cultural perspective for the documental analysis of the computed empiricism, in this way, Vygotsky's critical social bias was also important in understanding language development and playing in this stage of children's lives. In the treatment of the analysis, an evolution was identified in the municipality, in the 1980s, following the laws and national guidelines that reorganized the form of child care. At the present time, from the Guidelines for Early Childhood Education, this sense is broadened and the potential of teaching work and its relevance to the continuity of children's studies is realized, being a stage of schooling fundamental for full development. Aspects of the Political Pedagogical Project and Regiment from the organization and the experiment organized from the interviews and observations contributed to broaden the identification of the way in which knowledge is evidenced in teaching planning, at the moment of playfulness, the conversational groups and the synthesis of knowledge built in the school space. In the data analysis, it was possible to notice that the teachers emphasize the lack of improvement courses about the educational changes, for both, teachers and attendants, the work with projects and contextualization of the knowledge is still something new, which requires teachers change their way of thinking and acting, mainly because in practice they need to develop their listening, gradually, they can identify, in the different languages of children, the knowledge. While there is some concern among teachers to "listen" to children to organize planning according to previous knowledge, they are willing to change traditional conceptions, seek new ideas and new ways of working with children in training. One of the positive points evident in the interviews was that teachers already have the understanding that the amount of activities carried out on paper can sometimes be replaced by plays and other fun activities, which also increase learning. It was identified that, even in the face of insecurity, perhaps due to the lack of time to carry out collective work planning or the lack of training courses, the teachers' attempt to articulate activities, in order to make use of the knowledge that children bring to pedagogical action exists and characterizes as the moment in which stimulation occurs for the child's participation in the structuring of didactic work. It is believed that the possibility of glimpsing the advance in pedagogical practices is something possible, within the perception that much has already been awakened to the new school context and to the profile of the student of this time.

Key words: Child education. Childhood. Teaching pedagogical practices. Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Localização de Bento Gonçalves no mapa do RS.....	44
----------	---	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNEI	Comissão Nacional de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMI	Escola Municipal Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	CONHECENDO UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DA INFÂNCIA.....	22
2.1	A INFÂNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	22
2.2	A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	29
2.3	UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DA LINGUAGEM SEGUNDO LEV SEMYONOVYTCH VYGOTSKY.....	33
3	A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APORTES METODOLÓGICOS.....	40
3.1	A INFÂNCIA: CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BENTO GONÇALVES.....	46
4	SABERES QUE COMPÕE AS PRÁTICAS: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
4.1	ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
4.2	OS SABERES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..	68
4.2.1	Possibilidades e desafios na Educação Infantil.....	72
5	OS SABERES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES: UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	74
5.1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES x PLANEJAMENTO.....	78
5.2	SABERES DISCENTES x LUDICIDADE (O BRINCAR).....	89
5.3	SABERES DISCENTES x RODA DE CONVERSA.....	96
5.4	SABERES DISCENTES x CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	101
5.4.1	As relações da afetividade x construção do conhecimento.....	106
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS.....	116
	APÊNDICES.....	123
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS DO JARDIM A (4 A 5 ANOS).....	123
	APÊNDICE B - DEMONSTRATIVO DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	124
	APÊNDICE C - DEMONSTRATIVO DA ANÁLISE DAS	

OBSERVAÇÕES.....	128
ANEXOS.....	131
ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	131
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES.....	132
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	134
ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS CRIANÇAS.....	136
ANEXO E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO/ESCOLA...	138

1 INTRODUÇÃO

As memórias de um povo representam não só seu passado, mas o presente, resultado deste passado, projetando no agora as expectativas do futuro. Todos os registros são referências importantes para recuperar essas memórias e visualizar melhor a trajetória percorrida por um povo, lembrando que “Ninguém está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo e com o mundo” (BARRETO, 1998, p. 54). As memórias documentadas são o retrato das experiências vivenciadas e servem como o início de novos caminhos a serem descobertos.

O que abre esses caminhos é o poder de sonhar, pois todo ser humano é movido por sonhos e, portanto, devemos compartilhar e espalhar não apenas os saberes, mas o sonhar.

Os sonhos foram abrindo caminhos, e estes, mostrando-me a direção. A educação sempre foi minha paixão, por isso optei pelo curso de Magistério, no qual realizei estágio na 2ª série, sendo uma experiência profissional muito significativa. A graduação em Pedagogia levou-me à Educação Infantil (EI) no Colégio Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Bento Gonçalves/RS, onde trabalhei como professora¹ no Infantil IV, V, sempre muito envolvida, buscando cursos de aperfeiçoamento, com um olhar voltado às práticas pedagógicas docentes.

Como professora de Educação Infantil, fui percebendo o quanto as vivências coletivas, muitas vezes, renunciam o individual. A quantidade de alunos em sala de aula foi algo que me fez pensar muito, pela dificuldade que eu tinha de dar a atenção devida para cada criança, sentindo-me incapaz de descobrir e dar valor às características de cada um.

Os problemas em sala de aula foram surgindo, as leis foram modificando, e um dos meus 31 alunos do Infantil V tinha Síndrome de Asperger². Precisei pesquisar sobre o assunto, aprofundar conhecimentos com diversos profissionais para orientar adequadamente a monitora do aluno, mesmo assim, a falta de conhecimento e formação para trabalhar com essas deficiências prejudicou o desenrolar do meu trabalho. Em outro ano, recebi uma aluna com microcefalia; eu já havia terminado a graduação e, com isso, senti necessidade de procurar uma especialização em Educação Inclusiva para aprofundar-me e compreender essa diversidade. Essas crianças estavam chegando à escola e se percebia a falta de qualificação dos professores para atendê-las.

¹ Ao longo do texto, usaremos os termos “professor”, “professora”, “educador” e “docente” para referirmo-nos ao professor, e os termos “aluno”, “educando” e “discente” para referirmo-nos a aluno.

² Asperger é uma síndrome considerada um transtorno global do desenvolvimento. Este transtorno pode indicar *déficits* nas áreas de funcionamento relacionadas à interrupção invasiva e de forma notável comprometendo os processos de desenvolvimento (HALES; YUDOFKY, 2006).

No decorrer da Especialização em Educação Inclusiva, minha vivência de trabalho envolvendo crianças com dificuldades favoreceu o surgimento do interesse em saber mais sobre o assunto. Também tive oportunidade de participar na escrita de um artigo com colegas - o artigo encontra-se no livro *Ensaio sobre Inclusão*, o qual me motivou a continuar pesquisando.

O contato com colegas e demais profissionais no meu município fez surgir a oportunidade de coordenar o projeto “Compartilhando Vivências e Saberes sobre a Síndrome de Down”, desenvolvido na rede de ensino do município de Bento Gonçalves. O trabalho com atendimento especializado de alunos com a Síndrome de Down também contribuiu para investigar os saberes das crianças, sendo que novas dúvidas surgiram sobre o modo como os professores organizam o planejamento e conduzem as aulas. Dessa forma, a escolha do objeto de pesquisa levou em consideração as experiências práticas da pesquisadora, que sempre procurou ter um olhar para o que as crianças manifestavam nas situações de aprendizagem e, quando possível, relacionava os interesses delas com as atividades propostas no planejamento.

Crescia o desejo por novos conhecimentos que me proporcionassem as estratégias necessárias para enriquecer o meu trabalho e o de outros profissionais da área. Foi em 2015, com o convite para trabalhar na Escola Educare Serra – Bento Gonçalves, no curso de Formação de Profissionais da EI, sob o eixo temático “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil”, que percebi o quanto estava envolvida com cada turma que finalizava as atividades.

Durante as aulas, havia muitas questões referentes a como trabalhar com as crianças atendendo aos interesses delas. Discutimos e refletimos sobre a questão, porém ainda há certa resistência ou, até mesmo, falta de conhecimento para saber escutar e utilizar esses conhecimentos na prática pedagógica. Essa inquietação passou a ser a investigação de mestrado, evidenciando “a relação entre os saberes dos alunos e a contextualização nas práticas pedagógicas docentes”. Da mesma forma, algumas ideias foram adquirindo consistência, tais como: a prática de conduzir vivências que aproveitem os saberes infantis.

Diante disso, uma das hipóteses que foi discutida nesta pesquisa é que as crianças de quatro a cinco anos chegam à escola de Educação Infantil com muitos saberes, porém, os professores, em função da organização escolar e devido à demanda das atividades escolares, apresentam dificuldade em contextualizar os saberes das crianças na prática pedagógica.

A prática docente envolvendo os saberes das crianças é ainda uma novidade, e percebe-se que a organização do planejamento é uma barreira para alguns professores que nem sempre conseguem utilizar os saberes apresentados pelas crianças no cotidiano escolar.

Assim, este estudo tem como **tema** “Os saberes das crianças de quatro a cinco anos na prática pedagógica docente”, de uma escola pública municipal de Educação Infantil, em Bento Gonçalves/RS³. A partir deste tema, surge o seguinte **problema de pesquisa**⁴: “Como os professores⁵ que atuam na Educação Infantil contextualizam os saberes das crianças do jardim A (quatro a cinco anos) de uma escola municipal de Bento Gonçalves na sua prática pedagógica?”. Diante deste problema de pesquisa, estabeleceu-se como **objetivo geral** “analisar os modos como os saberes das crianças de quatro a cinco anos são contextualizados às práticas pedagógicas docentes, a partir da realidade de uma escola de Educação Infantil do município gaúcho de Bento Gonçalves/RS”.

Por fim, como objetivos secundários, pretendeu-se:

- Investigar e compreender o processo histórico da infância em Bento Gonçalves e;
- Identificar as dificuldades dos professores para contextualizar os saberes das crianças em suas práticas pedagógicas.

A realização desta pesquisa oportunizou o entendimento das atividades que vêm sendo desenvolvidas com as crianças na escola, percebendo a importância de explorar, ao máximo, as possibilidades que as crianças têm de expressar, por meio do corpo, seus desejos e suas curiosidades. Destaca-se, também, que os saberes das crianças serão discutidos a partir da análise das observações e das entrevistas com as docentes da Educação Infantil da Escola dos Saberes.

Para entender essas atividades, é necessário compreender as etapas por que passam as crianças, discernindo o que é melhor para elas em cada momento específico de suas vidas. Para Redin (1998), a atividade humana define cada etapa da vida do homem, por isso o brincar e o lúdico são tão importantes na infância. O brincar e o faz de conta são o modo de expressão através do qual vivenciamos com a criança seus desejos, medos, suas dúvidas e

³ Esta pesquisa propôs uma interlocução entre as duas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Nesse sentido, a infância foi aqui investigada nas suas dimensões históricas e das linguagens. Em perspectiva histórica, mesmo que se tratando de um estudo de caso, foi possível identificar como o processo da institucionalização da Educação Infantil desenvolveu-se em Bento Gonçalves e, do ponto de vista das linguagens, a análise documental, as entrevistas e observações evidenciaram os saberes das crianças narrados pelas professoras entrevistadas, destacando a ludicidade, a importância do diálogo e da comunicação para a construção do conhecimento.

⁴ É importante ressaltar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Caxias do Sul, e a mesma foi aprovada sob o número do parecer 2.346.948. O CEP refere-se a um colegiado interdisciplinar e independente que aprova ética e cientificamente pesquisas que envolvem seres humanos. O CEP fica localizado na Rua Francisco Getúlio Vargas, Bairro Petrópolis, Caxias do Sul, RS. CEP: 95.070-560 Telefones: (54) 3218 2100/ (54) 3218 2829. E-mail: cep-ucs@ucs.br.

⁵ “Membro do Magistério Público Municipal que exerce atividades docentes com alunos, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em unidades escolares”. Cf. Artigo 3º, inciso IV da Lei Municipal nº 5.485. (BENTO GONÇALVES, 2012, p. 1).

angústias. Essas atividades são instrumentos que o professor poderá utilizar para perceber o mundo da criança, pois o brincar permite criar e recriar a representação de como as crianças entendem e elaboram sentidos sobre a realidade vivida.

Como viemos argumentando em outros estudos que já foram publicados sobre os saberes, (SILVEIRA; SOUZA, 2017) ao buscarmos uma visão reflexiva das atividades que serão desenvolvidas na EI, entendemos que possa existir um olhar diferenciado do professor para a criança, que busque escutar e interpretar seus saberes por meio das atividades propostas, pois, segundo Freire (1996), para haver comunicação real é preciso saber ouvir, porque “[...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele [...]”. (FREIRE, 1996, p. 127).

O “ser docente” envolve práticas desenvolvidas na busca por atender às especificidades da EI, pois, de acordo com Freire (1996), “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos [...]” (FREIRE, 1996, p. 33) é uma prática fundamental para que ocorra a aprendizagem. É na relação do conhecimento com a cultura histórica construída pelas vivências do educando que se formará sua identidade, marca de um passado, elaboração de um presente e expectativa de um futuro, entrelaçados pelos saberes de cada um.

A escolha do tema “**Os saberes das crianças de quatro a cinco anos na prática pedagógica docente**” justifica-se pela pouca atenção dada pelos pesquisadores da área da Filosofia e História da Educação a essa temática e pelo interesse em discutir e investigar os saberes das crianças nesta faixa etária. Desta forma, contribuir-se-á para a compreensão de como a prática docente é construída e se a mesma valoriza os saberes cotidianos evocados pelos alunos em suas diferentes formas de manifestação, percebendo as barreiras e dificuldades que os docentes enfrentam na organização do planejamento, bem como suscitando maior discussão e reflexão que possibilitem novos estudos referentes ao assunto.

Na primeira infância, vê-se a necessidade de inserir temas importantes para contribuir no desenvolvimento da autonomia, a fim de que o sujeito possa expressar-se e assumir o que realmente pensa. Freire (1996) destaca que só respeitando e interagindo com os saberes dos alunos haverá um ensino de qualidade. Esses saberes são construídos baseados nas experiências de vida desses sujeitos e nas oportunidades criadas para que o aluno se expresse, trazendo para o convívio social as suas vivências.

A Infância, segundo Kuhlmann Jr. (1998), é explicada nos dicionários da Língua Portuguesa como “um período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à

puberdade” (KUHLMANN JR., 1998, p. 16). Nesse sentido, a infância foi entendida de diversas maneiras em diferentes períodos da história, modificando-se com o passar dos tempos, conforme o ambiente em que a criança estava inserida e de acordo com a classe social. Diante disso, a infância será analisada de maneira a mostrar como essas mudanças que foram ocorrendo acabaram repercutindo na história, ou seja, na infância que temos hoje.

A infância, o brincar como temáticas de pesquisa no campo da história da educação, passaram a ser objetos de interesse dos pesquisadores a partir do advento da história cultural. Segundo Burke (2005), a história cultural abrange emoções, percepções, sensações olfativas, auditivas, visuais conectadas a um tempo e espaço cultural-social. A pesquisa aqui apresentada. Portanto, considerou aspectos que envolvem um estudo qualitativo, que tem como foco analisar as práticas das professoras do jardim A e de que forma elas interagem com os saberes das crianças de quatro a cinco anos na sua ação pedagógica.

Nessa linha de pensamento, esta pesquisa foi realizada a partir de um estudo de caso, com propósito de explorar significativamente estes saberes e sustenta-se no argumento de Yin (2005), cuja organização da pesquisa prioriza estudos envolvendo a análise documental embasada em Pimentel (2001). Segundo seus estudos, a análise dos processos e relações educacionais alicerça-se nas práticas educacionais que se processam em um determinado tempo histórico, o qual é registrado em documentos, pelo quais se pode ter acesso a esses processos, relações e práticas educacionais e, em torno deles, analisar as características qualitativas e quantitativas do que vai ser focado na pesquisa.

Segundo Yin (2005), os estudos de caso têm aumentado nos últimos anos e colaborado para a apreensão de fenômenos sociais. Assim, “[...] levantamentos, pesquisas históricas e análise de informações em arquivos [...]” (YIN, 2005, p. 19) fazem parte do processo de um estudo de caso, e é nessa linha de pesquisa que este trabalho foi desenvolvido. Todo registro colabora na compreensão não só do processo educacional, mas de todas as manifestações que compõem as transformações sociais em um determinado período histórico-social.

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas neles envolvidas. (YIN, 2005, p. 26).

A intenção foi realizar uma pesquisa com professoras do Jardim A de uma escola municipal de Bento Gonçalves, no sentido de conhecer e compreender como os saberes dos alunos são contextualizados na prática pedagógica.

De acordo com Freire (1996), todo o trilhar existencial de um ser humano compõe sua trajetória, enriquecida de saberes que se aprendem e se ensinam em diversos contextos. É uma troca, é um reaprender, é saber que se transformam a todo o momento.

Os saberes discentes aperfeiçoam-se por meio das experiências adquiridas com o tempo. No entanto, esses saberes fazem parte da bagagem de vivências do aluno que o educador vai resgatar a partir das ações pedagógicas, transformando em outros saberes. De acordo com Gadotti (2007), o fracasso de estudos e projetos relacionados à educação justifica-se pela não participação ativa e interativa dos alunos. A participação do aluno é fundamental para que aconteçam aprendizagens contínuas e essas se reproduzam nas práticas pedagógicas, quando os saberes confrontam-se, completam-se e multiplicam-se.

É a prática pedagógica, entendida como um ato educativo, que comprova a sua intencionalidade em função dos seus sujeitos. No entanto, todas as ações que acontecem na instituição resultam do pensamento, do planejamento, das situações problema, dos debates e das avaliações, com base na proposta pedagógica da escola e em outros documentos.

Segundo Arroyo (2000), as práticas pedagógicas são ações concretas de que se utiliza o professor para atingir os objetivos da Proposta Pedagógica, pois esta é instrumento para concretizar a aprendizagem dos alunos e “[...] valorizá-los como sujeitos de escolhas que se traduzem em ações [...]” (ARROYO, 2000, p. 150). Para a realização dessas práticas, envolvemos os saberes discentes e docentes.

Segundo Tardif (2012), os saberes que os professores carregam são repassados aos seus alunos. Nesta perspectiva, há a consciência de que o professor carrega a responsabilidade diante da comunidade científica de que o saber multiplique-se e transforme-se a cada dia. Esses saberes recriados geram novos conhecimentos, “passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, culturais, etc.” (TARDIF, 2012, p. 35).

Todo saber constitui conhecimento e, segundo Tardif (2012), está interligado à forma e à aquisição do mesmo. Cabe ao professor articular os saberes sociais, curriculares, disciplinares, experienciais, pedagógicos e culturais, “integrando-os para sua prática” (TARDIF, 2012, p. 39).

Segundo Silveira e Souza (2017, p. 67), saber é andar os próprios passos nos passos de outros, recriando o caminho, projetando conhecimentos e descobertas por meio das

vivências diárias. É saber ouvir e ver o que não foi planejado, nem escrito, nem falado, porque saber é descobrir o que já foi descoberto, mas de forma diferente e inovadora, com outros personagens, em locais diferentes. Saber é trazer, é buscar, é descobrir, é reestruturar os saberes incutidos pela nossa trajetória em outros saberes constituídos de diversidade de trocas, vivências, culturas, sentimentos e conhecimentos.

Conforme Larrosa (2002), tudo que o aluno vivencia é importante saber, pois direciona sua existência por meio da identidade que se apropria diante da sua vida. A criança traz histórias que fazem parte da sua identidade. “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p. 26). O que a criança passou, vivenciou, vivencia e vivenciará faz parte da construção dos seus saberes, do conhecimento construído e da aprendizagem em si, mas os saberes não param por aí e também o professor traz uma bagagem cultural, saberes obtidos em suas experiências e estudos. Os saberes não são estanques, as bagagens culturais adquiridas com novas experiências constroem-se novos saberes, em uma constante evolução.

Só há aprendizagem dialógica a partir de vivências sociais, em que compartilhar experiências e saberes significa explorar o conhecimento de cada um e transformar todas as vivências em experiências significativas e participativas. “Trata-se de um saber finito [...] que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou sem-sentido da sua própria existência” (LARROSA, 2002, p. 27). “A experiência é uma abertura para o desconhecido” (LARROSA, 2002, p. 28). Se o educador planejar o resultado, se for previsível, diminui sua dimensão, porque as situações-surpresa do dia a dia trazem elementos novos para a construção do conhecimento.

Ainda, Silveira e Souza (2017, p. 67) destacam que o saber é como uma porta que precisa estar sempre aberta para entrada de outros saberes que, pouco a pouco, vão constituindo-se em conhecimentos. Dessa forma, solidificam-se em mais saberes pela pesquisa, manuseio dos livros e pelas experiências vivenciadas pelo professor, da bagagem e vivências dos alunos, pelas perspectivas da comunidade, influência da mídia, dos cursos e encontros realizados e até do próprio desconhecer, pois é este que estimula a busca do saber.

Dito isto, é importante destacar o modo como a dissertação foi estruturada. Ela está organizada em quatro partes, além da introdução e das considerações finais. Aborda-se no capítulo dois o conceito de infância e seus desdobramentos na Educação Infantil; no terceiro capítulo, o percurso metodológico e o contexto investigado são caracterizados, no intuito de melhor apresentar o estudo de caso desenvolvido. No quarto capítulo, aprofundam-se as

relações entre a formação de professores e as práticas pedagógicas e, no quinto capítulo, apresentam-se os resultados da pesquisa, por meio dos saberes e práticas que emergiram e foram analisados a partir das entrevistas e observações de aula⁶.

Para um maior entendimento a respeito do nosso objeto de estudo, no próximo capítulo, apresentam-se aspectos que caracterizam o modo como a infância foi se modificando com o passar do tempo, bem como a forma como ela foi abordada nesta pesquisa.

⁶ As questões propostas e o modo como foi organizado para análise podem ser conferidos nos apêndices A, B e C.

2 CONHECENDO UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Este capítulo vai discutir uma visão geral de diferentes aspectos que colaboraram para a construção de uma compreensão de infância e as mudanças no âmbito familiar, educacional e social baseado em estudos de teóricos como Áries (1978), Bastos (2011), Craidy e Kaercher (2001), Kramer (1999), Kuhlmann Júnior (1998, 2002), Redin (1998), entre outros. Tratando sobre a infância na perspectiva histórica, a Educação Infantil na legislação brasileira, concluindo com um olhar sobre o desenvolvimento infantil e da linguagem segundo Lev Semyonovich Vygotsky.

2.1 A INFÂNCIA EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

A infância, conforme Ariès (1978), era um momento pouco apreciado e sem importância. Encontravam-se crianças em todo lugar, exercendo as mesmas atividades dos adultos, interagindo e divertindo-se junto deles.

Segundo Ariès (1978), no séc. XVI, o brincar diferenciado fazia parte apenas de crianças até quatro anos, depois disso não se distinguiam brincadeiras de adultos e crianças, e estas participavam de jogos a dinheiro, festas e brincadeiras junto dos adultos. Era na interação com adultos e outras crianças que a criança aprendia a fazer parte deste grupo, participava das atividades e costumes significativos deste grupo social, aprendendo a conviver e adquirindo conhecimentos importantes para a vida adulta. Algumas dessas brincadeiras eram sexuais, comuns entre eles, e não eram consideradas impróprias para a idade. “[...] Associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum” (ARIÈS, 1978, p. 77). O autor destaca que não se preservava a pureza ou fantasia como hoje se procura fazer em relação às crianças.

Neste período, de acordo com Ariès (1978), após os 10 anos as meninas passavam a serem consideradas mulheres, deixando sua infância de lado e transformavam-se em adultas em miniatura. Elas eram treinadas para agirem com responsabilidades, despertando e fazendo com que amadurecessem muito rápido; o objetivo era formá-las para serem mães de família, o que seria o seu futuro. As meninas não frequentavam escolas e eram educadas em casa pelas mães.

No final do séc. XVI, alguns movimentos moralizantes eram iniciados por religiosos para a preservação da inocência infantil. “Até o meio do século XVII, tendia-se a considerar

como término da primeira infância a idade de cinco - seis anos” (ARIÈS, 1978, p. 114) e que se prolongou até dez anos, idade permitida a ficar fora da escola. As demais idades ficavam juntas nas classes escolares. Segunda infância e adolescência eram consideradas iguais, foi somente no séc. XIX que ocorreram as mudanças nesse sentido, separando classes por idades.

Ariès (1978, p. 99) destaca que, na Idade Média, evidenciava-se a falta do sentimento da infância e não se demonstrava afeto pelas crianças, pois não se diferenciava infância da fase adulta, sendo que esse comportamento afetava toda e qualquer atividade social que envolvesse elas. As crianças, ao completarem cinco anos, perdiam aquela ligação de dependência com as mães e participavam normalmente das conversas com adultos, mas não tinham autonomia para expor suas ideias.

No século XVII, nasce não só um sentimento de infância, mas o sentimento de família. “O laço entre o escolar e sua família se estreitara [...]” (ARIÈS, 1978, p. 159). A mudança do conceito de infância, entre os séculos XVII e XVIII, refere-se na maneira de vestir, por meio do brincar e no modo de interação com os adultos. “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (ARIÈS, 1978, p. 17). E como não bastasse essa indiferença, “[...] o traje da época comprova o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real” (ARIÈS, 1978, p. 32). Esse fato explica que as crianças vestiam roupas de adultos e eram tratadas sem distinção de idade.

Segundo Freitas e Kuhlmann Jr. (2002), o posicionamento de Philippe Ariès (1978) sobre o conceito de infância, na Idade Média, foi muito criticado, pois pesquisadores como Sharar (1990) e Kroll (1977) salientaram que o envolvimento emocional e material dos pais já era algo que acontecia e que, de certa forma, as crianças tinham atenção médica e certos cuidados envolvendo proteção aos que mais precisavam.

Outros estudiosos contestaram a versão de Sharar (1990) e Kroll (1977) e ficaram a favor de Ariès, formalizando a ideia de que, até a Idade Média, as crianças “[...] eram tidas como seres inferiores e até como elementos indesejados e perturbadores da vida dos adultos” (FREITAS; KUHLMANN, 2002, p.169). A partir dos sete anos, era exigido da criança comportamentos de adulto, mesmo que para isso fossem necessárias punições severas. As crianças eram até objetos de abusos por parte dos adultos, excluindo delas qualquer direito de independência.

De acordo com Craidy e Kaercher (2001), a modificação referente à visão de infância aconteceu porque também houve na sociedade uma mudança na forma de pensar o que era ser criança e também a valorização do período da infância. Em cada época, varia a

forma de perceber a educação, os elementos sociais e a interpretação dos sujeitos que fazem parte da sociedade, assim como as crianças.

Quando a infância começa a ser vista como uma etapa diferenciada do desenvolvimento humano, o método imposto foi uma disciplina rígida com cuidados apropriados para o pleno desenvolvimento da infância.

A história tem contribuído para os estudos referentes à infância com repercussões em diferentes áreas do saber. “E fomos aprendendo que as visões sobre a infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social” (KRAMER, 1999, p. 271).

No Brasil, percebe-se uma evolução na história da infância, principalmente na década de 90. É um assunto ainda recente, mas tem sido objeto de estudo em algumas áreas, como, por exemplo, a sociologia, procurando compreender que “[...] a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural [...]” (KRAMER, 1999, p. 271). Neste contexto, há motivos sociais e ideológicos que se referem ao domínio de grupos. Outra área do conhecimento que tem feito descobertas sobre a infância é a Antropologia. Tem permitido conhecer as brincadeiras, músicas, danças, histórias, entre outras atividades culturais que a criança vivencia em sua infância, pois, conforme Kramer (1999, p. 271), “[...] se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância”.

Kramer (1999) destaca que a criança é um ser em desenvolvimento, precisa amadurecer, crescer em condições saudáveis, pois tem um poder de fantasia, imaginação e criação que, se for aprimorado no decorrer da infância, fará diferença para que se torne um adulto íntegro e capaz de continuar produzindo cultura. Essa forma de enxergar as crianças pode nos ajudar a melhor compreendê-las e, certamente, aprender com elas.

Se atentarmos sobre o momento atual, perceberemos que há, certamente, uma valorização da criança. Porém há também outras preocupações que se referem a situações do cotidiano, tais como: modificações nas relações familiares, o trabalho intenso, política corrompida, consumo, ausência de tempo, exagero e falta de controle do contato com a tecnologia, violência, desigualdade social, falta de compromisso com o outro e com os valores morais, de diálogo e, principalmente, da escuta. Enfim, inúmeros acontecimentos do dia a dia repercutem historicamente e nos fazem refletir sobre a infância de hoje e que nos causam apreensão. Kramer (1999) enfatiza a importância de um olhar para a educação das crianças diante de todos estes acontecimentos:

Falo desse cotidiano de dor a que devemos resistir não para ingenuamente comparar o antes e o agora e concluir se já foi pior nem para dizer que é pior agora. Falo por entender que o passado e o presente precisam ser revistos na sua dura crueza para que seja possível mudar (KRAMER 1999, p. 277).

A visão sobre o conceito de infância na atualidade vem com marcas do passado que, segundo Kramer (1999, p. 245), referem-se à ideia de uma natureza infantil [...] “que define a criança como um ser abstrato e universal, desvinculado de suas reais condições de existência”. Com isso, a infância acaba sendo concebida como um momento separado na vida do homem. E assim, a educação surge com a vicissitude de modificar esse ser, transformando-o conforme as regras da sociedade da qual fará parte.

As pesquisadoras Craidy e Kaercher (2001) destacam que os estabelecimentos de EI surgiram, de certa forma, “[...] ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII”. Esta instituição, com particularidades da escola que temos hoje, instituiu-se devido a várias mudanças que ocorreram na sociedade, como descobertas de novas terras na Europa, oportunidades de novos mercados, progresso científico e surgimento da imprensa, facilitando o acesso à leitura, principalmente da Bíblia. Segundo Craidy e Kaercher (2001), “A igreja teve um papel importante na alfabetização e, em virtude das disputas religiosas entre católicos e protestantes, os dois lados esforçaram-se para garantir que seus fiéis tivessem um mínimo de domínio da leitura e da escrita”. É importante destacar que, com as mudanças na sociedade industrial, surgiram novas reivindicações para o novo mercado de trabalho que estava sendo proposto.

Essas mudanças foram importantes para a origem da escola moderna, pois, a partir desse momento, manifesta-se um novo olhar para a infância que não existia anteriormente. Como também surgem locais exclusivos para educar as crianças, as escolas, apresentam-se estudiosos da área da infância que ressaltavam o significado desta fase do sujeito, de como deveriam ser as aulas, o currículo, disciplina (punições e recompensas) e as rotinas.

Depois do surgimento da escola, nascem as creches e pré-escolas, a partir da revolução industrial, devido à demanda de mulheres que acabaram tendo que deixar os seus lares e os cuidados com seus filhos para ingressar no mercado de trabalho. Essa realidade teve relação também com a nova configuração familiar.

Craidy e Kaercher (2001, p. 14) destacam:

Outro fato que precisa ser lembrado é que muitas teorias nesta época estavam interessadas em descrever as crianças, sua natureza moral, suas inclinações boas ou más. Defendiam ideias de que proporcionar educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preservá-la a inocência, em outros, era preciso afastar a criança da ameaça da exploração, em outros, ainda, a educação dada às crianças tinha por objetivo eliminar as suas inclinações para a preguiça, a vagabundagem, que eram consideradas “características” das crianças pobres. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 14).

Cabe destacar que as creches tinham a função de auxílio à família e seriam, exclusivamente, para quando as mães precisassem trabalhar, ou seja, era necessário para as mulheres pobres e operárias e não se cogitava que mães de classe média e alta deixassem o seu lar, com seus filhos pequenos, para trabalhar.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 185) coloca que, “em 1882, as Salas de Asilo surgidas na França tiveram o seu nome alterado para Escola Maternal”. Em outros países, também foram criadas outras instituições para crianças a partir de dois a três anos, como a *infant scholl* inglesa, os *asili* infantil, italianos, e o mais conhecido, o *Kindergartens* (jardim de infância) que, segundo Duarte (2004), foi fundado em 1840 pelo alemão Fröebel. Essas escolas não tinham a obrigatoriedade como a escola primária e defendia-se que, quanto menor a criança, mais era importante a sua permanência junto à mãe e família.

As mães que ficavam com os seus filhos deviam seguir os ensinamentos de médicos, legisladores, educadores, religiosos. Essas pessoas mostraram-se capazes de criar e manter instituições que propiciaram modelos para educação das crianças que pertenciam a classes mais carentes. Kuhlmann Jr. (1998, p. 73) destaca que a escola primária desenvolveu-se de maneira diferente das demais instituições de educação popular, embora a sua ampliação mais significativa tenha ocorrido na segunda metade do século XIX, ligando-se às tradições do Iluminismo, corrente filosófica muito forte da época.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), aumentou o interesse pela educação das crianças e instituições infantis foram criadas, no final do século XIX, na Europa e, na metade do século XX, no Brasil. Neste momento, houve influência de profissionais como médicos higienistas, psicólogos, que buscavam de forma rigorosa o que realmente instituíam o desenvolvimento normal da criança, ou seja, quais comportamentos delas ou das famílias poderiam ser considerados naturais.

Os jardins de infância criados por Fröebel tiveram influência no Brasil e tinham como objetivo, segundo Bastos (2011), educar crianças de três a sete anos, buscando a constituição do caráter, auxiliando no desenvolvimento das aptidões físicas, éticas e intelectuais.

Em 1875, o médico Menezes Vieira e sua esposa Carlota de Menezes Vieira implantaram, no Rio de Janeiro, o primeiro jardim de crianças, no colégio Menezes Vieira, com excelente infraestrutura, construído no meio de um jardim. Este local tinha como finalidade atender meninos de três a seis anos, da elite.

A metodologia utilizada, no Colégio Menezes Vieira, viabilizava atividades sugeridas pelo modelo educacional proposto por Fröebel (1917) que envolvia a seguinte proposta pedagógica:

[...] atividades de construção e de linguagem, utilizam-se os materiais didáticos de Fröebel, os dons: a bola, os sólidos, geométricos elementares, a esfera, o cubo e o cilindro, e as suas subdivisões, tabuinhas, varinhas, material para desenho, alinhavo e tecelagem em papel, etc. Praticavam-se jogos organizados, os brinquedos. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 75)

Segundo Stephanou e Bastos (2005), houve preocupação na programação de atividades que contemplassem músicas e versos, pois a educação moral e a formação do cidadão eram cultivadas, como também a ordem, limpeza e higiene, tudo isso por meio de exercícios regrados e conduzidos pelo professor.

Menezes Vieira critica o método de ensino do sistema Fröebel, destacando exageros nas propostas que envolviam vocabulário geométrico e trabalhos manuais. Segundo Menezes Vieira, atividades envolvendo diálogos instrutivos e morais, jogos, músicas, recorte, colagem, desenho, entre outros, desenvolveriam mais o gosto e apreciação pelo trabalho.

A EI, no século XIX, não estava ainda incorporada. “A iniciativa e a defesa intransigente dos jardins de infância por Menezes Vieira e outros não foi suficiente para uma unanimidade quanto à sua criação no Brasil” (BASTOS, 2011, p. 41). As discussões envolviam fatores sobre a função assistencial e pedagógica, com opiniões diversas, sendo limitada a um número pequeno de alunos privilegiados.

No século XXI, com a República, o Estado passou a proporcionar Educação Infantil às crianças de zero a cinco anos, sendo que, no decorrer da história, foram constituídas variadas denominações para este termo.

É importante destacar que as creches e pré-escolas nasceram devido a mudanças que foram ocorrendo, deixando aparecer um novo olhar para a infância, modificando o papel da criança neste meio e de como torná-la um ser capaz às exigências dessa esfera por meio da educação.

Essas instituições, no Brasil, surgiram também devido a um acúmulo de interesses que, segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 81), apresentam-se “[...] como resultado da articulação

de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos [...]”. Neste momento, misturam-se os papéis e muitos destes profissionais deixam a sua formação inicial para tornarem-se professores.

O século XX traz consigo as mudanças que foram ocorrendo nos séculos decorridos, intensificando a ideia de infância, saberes, qualificação profissional, práticas pedagógicas e pesquisas da área. Existe uma renovação constante em prol da primeira infância, com apoio de algumas políticas públicas.

Segundo Dahlberg (2003), a primeira infância é o alicerce para a criança tornar-se feliz e vitoriosa na vida adulta. Cada etapa da infância é cultivada e trabalhada primando pela aquisição de habilidades, desenvolvimento da autonomia, passando para fases posteriores que serão a preparação para os desafios da escola e, em consequência, da aprendizagem.

Este olhar para infância, a construção deste conceito, conseqüentemente, tem despertado interesse por parte dos políticos e empresários que antes não era percebido. Dahlberg (2003, p. 65, grifo do autor) diz que “[...] a primeira infância está passando a ser vista como o primeiro estágio no processo de produção de uma força de trabalho ‘estável e qualificada’ para o futuro e, como tal, uma base para o sucesso ao longo prazo em um mercado global cada vez mais competitivo”.

Assim como Kramer (1999), outros estudiosos como Malaguzzi (1999) e Dahlberg (2003) definem a infância como uma etapa importante para a construção de conhecimento, em que as crianças devem ser ouvidas e levadas a sério, permitindo que usufruam de momentos de conversa, interação e troca de ideias para poderem participar das decisões democraticamente.

Assim, esta visão da primeira infância, diferente do que foi exposto inicialmente, remete-nos, de acordo com Dahlberg (2003, p. 71), a pensar que “A criança pequena emerge como co-construtor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade”. Por isso, a infância hoje nos desafia a pensar sobre o comprometimento do professor com o olhar voltado aos interesses infantis, que valorize a bagagem cultural de cada criança, primando por práticas pedagógicas que sejam desenvolvidas baseadas em um trabalho de estudos e pesquisas conectadas a uma infância prazerosa, que aprecie as particularidades de cada um.

Se, ao falarmos de educação, o termo remete-nos à escola, então pensemos como teria sido institucionalizado este órgão primordial na edificação da educação da criança, como

exemplo, a partir da legislação, aspectos que serão melhores desenvolvidos no próximo capítulo.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Para entrarmos no tema Educação Infantil, há relevância de citar alguns marcos legais presentes no percurso da Educação Infantil no Brasil, reconstruindo as interações e intervenções nas questões da educação. Rodeados de certa insensibilidade relativa aos problemas educacionais, “a verdade é que os séculos XIX e XX irão ser cobertos por duzentos anos de um discurso teórico que nem sempre achou caminhos de concretização” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 31).

Conforme Oliveira et al. (2012), em 1875 e em 1877, Rio de Janeiro e São Paulo inventaram os primeiros jardins de infância privados e, só em 1896, iniciaram os públicos, agregados a uma preocupação sanitária. A criança começa a despertar interesse na sua existência para o Estado, porém os jardins de infância ainda são uma forma apenas de contê-las em um espaço apropriado, com alimentação, higiene e proteção, até que pudessem retornar às suas famílias no fim do dia. Nesse sentido, o decreto N° 7247, de 19/04/1879 de Leôncio de Carvalho (BRASIL, 1879), foi reorganizado e surgem os jardins de infância para crianças de três a sete anos de idade. Essas, entre outras disposições, ficaram apenas no papel; precisava-se de um projeto educacional específico para creches e pré-escolas, e o curso de Pedagogia não abordava questões referentes.

No século XX, na década de 50, foram criadas importantes instituições assistencialistas, como a Legião Brasileira de Assistência (LBA), a qual tinha como objetivo atender e auxiliar às famílias carentes, ou seja, as famílias que não tinham condições financeiras enviavam seus filhos para a creche, causando um sentimento de culpa nas mães. Nesse contexto, releva-se um momento de mudança social, em que as mulheres precisam trabalhar para sustentar suas famílias, e como mães, necessitam de auxílio para conduzir a formação de seus filhos, os quais não deveriam ficar em casa à própria sorte. Somente a partir de 1960 houve um maior reconhecimento dessas instituições, atingindo todas as classes sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) N° 4.024/61 considerou escolas maternas e jardins de infância na educação, contudo não garantia maior qualidade nas ações educativas. Talvez porque ainda não se tivesse um entendimento da capacidade intelectual

que a criança já dispõe em tenra idade; um potencial que era desconsiderado naquele momento.

Para Oliveira et al. (2012), houve a expansão de creches e pré-escolas nas décadas de 70 e 80 devido à procura de emprego pelas mulheres no mercado de trabalho. No governo militar (1964-1985), acentuou-se o assistencialismo à criança carente (educação compensatória), encobrindo uma situação social de desigualdade, e o fracasso escolar era atribuído às condições sociais. “Essas propostas entendiam que o atendimento pré-escolar público, por receber uma clientela mais pobre, deveria remediar as carências das crianças” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 26). Priorizavam uma estimulação precoce com atividades envolvendo alfabetização e práticas assistencialistas.

O artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) destacou-se pelos movimentos sociais envolvendo “luta por creche” por parte das mães que precisavam trabalhar e garantir o sustento da família. Com a insuficiência de vagas, o governo precisou criar alternativas, com programas específicos e a construção de creches comunitárias. Ao término do regime militar, em 1985, a visão política passa a reconhecer que as creches, além de se referirem à mulher e às famílias, passaram também a ser responsabilidade do Estado e das empresas.

De acordo com Oliveira et al. (2012, p. 29), esses movimentos intensificaram “[...] o aumento de creches mantidas por empresas industriais, comerciais e por órgãos públicos para os filhos de seus funcionários, além da concessão, por algumas empresas, de uma ajuda de custo às funcionárias com filhos pequenos para pagarem creches [...]”. Essas lutas envolveram conquistas na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL-1990, p.25) que destacavam a educação em creches e pré-escola para crianças de zero a seis anos, que foi assumida e reforçada como direito da criança e dever do Estado.

Nesse sentido, a LDB N°. 9394/96, no artigo 29, menciona e caracteriza a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, objetivando o desenvolvimento integral (aspectos físico, psicológico, intelectual e social) da criança de zero a seis anos de idade. “A Educação Infantil surge como uma modalidade de ensino suplementar à ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996)”. Assim, ela é responsável pelo desenvolvimento integral da criança, mas seu foco é a atividade pedagógica, envolvendo vários aspectos. No entanto, ainda está sob a responsabilidade da família a educação baseada na ética, na postura social, assim como hábitos e maneiras, por ser a família o núcleo social de sua origem e a principal formadora de seu caráter.

A LDB N°. 9394/96, nos seus artigos 30 e 89, ainda explicita os locais em que a “Educação Infantil será oferecida, estabelecendo que crianças de até três anos serão atendidas em creches e crianças de quatro a seis anos, em pré-escolas. Ainda, determina um prazo de três anos, a partir da data de publicação da lei para creches e pré-escolas integrarem-se ao sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Percebe-se que a Educação Infantil é claramente citada, e está, de certa forma, sendo colocada em prática, mesmo que não atenda toda a demanda.

É na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) que a Educação Infantil recebe destaque e fica estabelecida como primeira etapa da Educação Básica, com a intenção do desenvolvimento total da criança, sinalizando a EI como referência para fornecer os instrumentos necessários a esse processo.

Com isso, a visão referente às necessidades da criança de zero a seis anos deixa de ser assistencialista, perdendo o aspecto de abordagem aos menos favorecidos ou mães trabalhadoras, tornando-se um espaço pedagógico, onde as crianças eram cuidadas e educadas, indiferentemente da classe social a qual pertenciam. “É neste contexto que a educação passou a ser vista como o oposto da assistência. Olhávamos para o cotidiano das creches e ali víamos - como ainda hoje podemos ver em muitas delas - que elas funcionavam como um depósito de crianças” (KUHLMANN JR., 1998, p. 198).

No entanto, o entendimento sobre algo muda somente quando o ser humano que realiza uma atividade é tocado pelo valor do trabalho que tem em suas mãos. E isso pode ocorrer quando este também é visto como um profissional e valorizado por isso, fundamentalmente por ter obtido conhecimentos acerca de sua tarefa. Em vista disso, o MEC divulgou um documento, em 1998, que foi chamado de Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). O RCNEI destaca a importância da formação profissional para o atendimento na EI “cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista, etc.” (BRASIL, 1998, p. 39).

O referencial expõe a situação precária das nossas escolas infantis. Com a elaboração do RCNEI (BRASIL, 1998), novas perspectivas surgiram, novos ideais conquistaram-se. A instituição escola possui um aprendizado diferenciado de uma creche ou pré-escola. O currículo escolar prioriza o conteúdo e prepara para futuras aprendizagens. A pré-escola, por outro lado, prepara para essa escola de conteúdo. É na escola que os cuidados fazem-se presentes para a criança descobrir-se a si mesma e explorar o meio em que vive.

Algumas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil instituindo horas, turno, formação profissional, zoneamento, idade mínima e questões pedagógicas na

organização curricular são estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB N° 20/09 e pela Resolução CNE/CEB N°5/09 (BRASIL, 2009). Assim, percebe-se, desde cedo, que as crianças têm o direito e a capacidade de aprendizagem e “[...] podem desenvolver, nesse processo, sua afetividade, motricidade, linguagem, cognição e um sentido de si como pessoa única, mas historicamente marcada” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 36).

A construção do novo conceito de infância remete-nos a considerar os direitos da criança, envolvendo o meio cultural no qual esteja inserida e proporcionando aos educadores (professores, atendentes, funcionários e toda a comunidade educativa) a reflexão sobre a prática. As atividades pedagógicas, de acordo com o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), consideram a criança centro de todo processo educacional, por meio do qual constrói sua identidade e interage coletivamente através de brincadeiras, da ludicidade, das vivências, da observação e dos questionamentos.

Ainda no artigo 4º (BRASIL, 2009), percebe-se que as atividades pedagógicas priorizam e possibilitam a evasão da emoção, da razão, da expressão corporal, verbal, das práticas vivenciadas em experiências narrativas, da linguagem oral e escrita produzida em diferentes práticas textuais, escritas e tecnológicas. Essas práticas pressupõem situações de aprendizagem que levam à autonomia da criança para realizar ações básicas características da idade, como correr, pular, manejar materiais diversos (giz, guache, papéis, tesoura), viajar pela imaginação, brincar de faz de conta, permitindo seu desenvolvimento de modo significativo.

De acordo com Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), a realização das metas de EI não acontece sem o apoio financeiro e administrativo do Estado. Este apoio envolve a oferta de vagas, construção e ampliação de escolas infantis, nomeações de professores e auxiliares, aquisição de materiais e formação de professores. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2016) também orienta para uma aprendizagem focada em valores, saberes do aluno e cultura regional desde a primeira Infância, comprometendo-se com experiências interativas no meio em que vivem, considerando as crianças de zero a cinco anos e onze meses. Nesse contexto, o docente auxilia e monitora, por meio das atividades pedagógicas, a construção e reconstrução dos saberes.

De acordo com Craidy e Kaercher (2001), zero a cinco anos é uma idade de descobertas, novos caminhos e interações entre criança/adulto/meio que contribuirão para a construção dos saberes, criando significados e proporcionando um novo aprendizado a cada experiência. Na escola, as crianças vivenciam as experiências necessárias para suas

aprendizagens. A BNCC (BRASIL, 2016) é um referencial para EI, contemplando muitas conquistas da Primeira Infância, antes tão esquecida e desvalorizada, mas percebe-se que ainda há a falta de investimentos em qualificação profissional, gratuidade no ensino e priorização do tema junto às políticas públicas. Para garantir que as leis sejam efetivamente colocadas em prática, é necessário que fiquemos atentos, sempre em busca de maiores investimentos, qualificação e comprometimento com a Educação.

Pensando na importância da faixa etária dos zero aos cinco anos, foram organizados campos de experiências onde o eu, o outro e o nós encontram-se por meio de traços, sons, cores e imagens, em que o corpo, os gestos e movimentos interagem nos espaços, tempos e quantidades com relações e transformações a partir da escuta, fala, linguagem e pensamento, conforme a BNCC (BRASIL, 2016, p. 64). Esses campos determinam os objetivos específicos de cada faixa etária da Educação Infantil para uma aprendizagem significativa.

Aos poucos, são realizadas melhorias por meio das leis e das políticas públicas. Também é importante observar que leis no papel não garantem o exercício das mesmas; é necessário estarmos atentos a todas as mudanças, reivindicando por maiores investimentos, qualificação e comprometimento com a Educação.

A escola, entidade responsável pelo ensino dessas crianças, como também os próprios professores, necessitam de mecanismos para serem compatíveis com a aprendizagem. Para traçar novos caminhos do direcionamento das circunstâncias de aprendizagem, a escola toma novo rumo quando começam a surgir estudos específicos sobre a criança. Estes estudiosos irão proporcionar uma nova visão a respeito da criança, despertando percepções diversas daquelas até então por elas elaboradas. Nesse sentido, na próxima seção analisaremos um pouco sobre a influência das teorias de Vygotsky, no intuito de corroborar para compreensão das construções tecidas pelas crianças nesta fase do seu desenvolvimento.

2.3 UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DA LINGUAGEM SEGUNDO LEV SEMYONOVICH VYGOTSKY⁷

Nesta seção, o tema abordado disserta, em linhas gerais, acerca do desenvolvimento da criança de quatro a cinco anos na concepção de Vygotsky. A escolha dessa faixa etária

⁷ O autor em questão “Lev Semyonovich Vygotsky nasceu em Orsha, uma pequena cidade provinciana da Rússia Ocidental, a 5 de novembro de 1896, e morreu precocemente, vítima de tuberculose, em 11 de junho de 1934” (PALANGANA, 2001, p.85). Formado em Direito, com diversas formações que enriquecem seu currículo, tais como: Filosofia, Filologia, Literatura, Pedagogia e Psicologia.

para pesquisa deu-se pela importância e riqueza de descobertas, capacidade de imaginação e curiosidade geradas nessa fase.

Dentre os muitos estudiosos da área da Psicologia, encontramos nomes de referência que poderiam ser abordados neste estudo, mas a escolha de Vygotsky para nortear nossos estudos fundamenta-se na importância que este teve para base de outros estudos e trabalhos relacionados com a educação.

A fala, além de ser uma maneira de expressão e entendimento entre as pessoas por meio das palavras, reflete uma cultura social e dinâmica que se modifica com o decorrer do tempo. Os significados mudam e as formas de pensar também. Nada é estático. A partir desta possibilidade de comunicação, o momento do brincar livre, por exemplo, é um dos momentos que a criança interage com os demais, dessa forma, aprende e também socializa seus saberes.

Essas mudanças ocorrem na fase dos quatro aos cinco anos, quando as crianças representam diversas situações; é o momento da fantasia. Seguidamente observamos, em sala da aula, a imitação de um animalzinho, dos gestos de uma música ou em casa imitando a mamãe nos seus afazeres domésticos, no ato de cuidar de um bebê, trocando a fralda de sua boneca ou imitando o médico ao dar a injeção na sua filhinha doente, imitando o cabelereiro ao escovar os cabelos da boneca que ora é paciente, ora cliente, ora filhinha ou aluna e tudo que a imaginação permitir. “[...] Para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar do que sei ao que não sei”. (VIGOTSKI⁸, 1993, p. 239 e 241 apud DUARTE, 2001, p. 94). Para imitar é necessário um modelo, um conhecimento anterior a partir do qual outros são construídos.

Então, erroneamente, pensou-se que imitação era uma mera repetição de ações de outrem, “aprendizagens meramente mecânicas” (DUARTE, 2001, p. 94), porque imitar exige o conhecimento de algo real que já foi incorporado e, portanto, aprendido. “Ao abordar a questão da imitação, não podemos deixar de analisar que ela está no centro do famoso conceito de Vigotski, de 'zona de desenvolvimento próximo'⁹”. A criança ainda não está pronta para realizar sozinha estas tarefas, mas é capaz de imitar.

Segundo Palangana (2001), Vygotsky encontrou na imitação o lado humanizador, em que as crianças aprendem o que lhes é proposto por meio do imitar. A imitação coloca a criança em contato com um mundo novo e desconhecido que lhe é apresentado a partir de

⁸ O nome Vygotsky foi escrito de duas maneiras no texto, seguindo a redação original dos autores que citaram o pesquisador.

⁹ No Brasil tem sido utilizada a tradução “proximal”, mas preferimos adotar a tradução “próximo”, que é adotada nessa edição das Obras Escolhidas em espanhol. (DUARTE, 2001, p.95).

uma brincadeira ou atividades afins, cujo objetivo, além de se expressar, é construir novos conhecimentos. A criança só consegue imitar o que já tem condições para aprender, caso contrário, “teremos saído dos limites do desenvolvimento dessa criança nesse momento” (DUARTE, 2001, p. 97).

A criança só é capaz de imitar o que estiver na sua zona proximal, em que ainda precisa de ajuda, está tudo ali como um livro no alto da estante que pode ser alcançado com a ajuda de um adulto, mas que um dia ela conseguirá pegar sozinha. “[...] o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã” (DUARTE, 2001, p. 98). “A imitação já traz consigo a aprendizagem na zona atual, no nível de desenvolvimento real (NDR), que abrange o quantitativo das informações por ela dominadas” (DUARTE, 2001, p. 98). Está adormecida na zona proximal, no nível de desenvolvimento proximal (NDP), interligadas pelas zonas de Desenvolvimento Potencial (ZDP), sendo esta última o elo entre ambas. Ou seja, o potencial que a criança pode atingir desperta o que está adormecido na zona proximal, transformando em conhecimento real na zona atual.

Quanto ao desenvolvimento e aprendizagem, mantemos uma relação em que os progressos se manifestam independentes, pois “Vygotsky reconhece [...] cada um tornando o outro possível” (PALANGANA, 2001, p. 128), dando destaque à importância do papel linguístico nessa relação, pois “é por meio da apreensão e internalização da linguagem que a criança se desenvolve” (PALANGANA, 2001, p. 128). A cada descoberta linguística, uma descoberta de aprendizagem faz-se acompanhada do desenvolvimento, e um precede o outro. Cabe salientar a importância de que o professor, durante as aulas, proporcione aos alunos as rodas de conversa e o brincar livre, conforme discutiremos no capítulo cinco, pois nestes momentos aparecem inúmeras situações em que o professor poderá fazer relação com os saberes das crianças e trazê-los para suas aulas, criando condições que favoreçam e desenvolvam ainda mais a linguagem da criança.

Conforme Palangana (2001), Vygotsky destaca em seus estudos uma zona de desenvolvimento proximal na qual se faz a aprendizagem real, composta por conhecimentos que a criança traz consigo e a aprendizagem potencial, realizada com a intervenção de outras pessoas. Sendo assim, as informações que a criança carrega em seu processo de amadurecimento são considerados (aprendizagem real) e só desabrocham para um estágio posterior por meio do caminho percorrido pela criança (aprendizagem proximal), de acordo com a qualidade de experiências vivenciadas, no seu ambiente social, motivando estágios de desenvolvimento diferenciados (aprendizagem potencial). “A área de desenvolvimento

potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (PALANGANA, 2001, p. 129).

Entendemos a ideia de Vygotsky quando se refere à zona de desenvolvimento proximal como uma capacidade da criança de interagir no meio em que vive absorvendo dos adultos por meio da imitação dos seus atos, das suas falas, dos seus comportamentos e das suas aprendizagens, e transformando esses elementos em instrumentos da sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Reforçando que, para Vygotsky, “[...] a aprendizagem antecede o desenvolvimento” (PALANGANA, 2001, p. 131).

O desenvolvimento proximal é o caminho para atingir o resultado. Fica entre o desenvolvimento real, que é capacidade que a criança tem em resolver situações e o desenvolvimento potencial, que é o que ela pode atingir na resolução de um problema com a ajuda dos adultos, através de uma orientação ou uma pista que a leve à descoberta e solução do problema. Nem todas as crianças estão prontas para resolver situações sem a ajuda de um adulto, pois o nível de maturidade difere de criança para criança, “[...] o que é importante para entender o curso interno do desenvolvimento” (ARANHA, 1996, p. 205).

Neste momento, são muito importantes as intervenções do professor, como visto no capítulo quatro, com o papel de mediador diante do aluno, pois serão as atividades proporcionadas para as crianças que farão a diferença para atingir o seu potencial, ou seja, chegar até onde esta criança tem condições, desafiando-a a todo momento para conseguir avançar para os outros estágios de desenvolvimento.

A descoberta e a imitação de situações e falas de adultos lhe incorporam instrumentos para pensar e agir em outras situações que se apresentam. Com esse arsenal de vivências adquiridas, prepara-se para o futuro, pois suas experiências com adultos mais experientes “constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro” (VYGOTSKY, 1998, p. 29).

Conectadas ao desenvolvimento da fala, as crianças são capazes de criar possibilidades e soluções. Os instrumentos usados, além dos objetos a sua volta, são as próprias palavras. “Através da fala, ela planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível” (VYGOTSKY, 1998, p. 35).

Antes de dominar o meio que a cerca, utiliza-se de símbolos e signos, por intermédio da fala, e converge em ações que precedem o controle do seu próprio comportamento. Com isso, ela organiza-se no tempo e no espaço. De acordo com Vygotsky, (1998), situações

criadas para observar esse fato em crianças de quatro a cinco anos comprovaram que estas, para agir e solucionar um problema, vencer um obstáculo proposto, como atingir um pote em um lugar que não alcançam e, diante do obstáculo visível proposto, vão fazendo tentativas com objetos ali presentes: banco e vara até atingir seu objetivo. Mas durante todo o experimento as crianças vão verbalizando o que pensam e o que vão fazer.

Segundo (VYGOTSKY, 1998, p. 220), a psicologia estende um novo olhar aos processos globais, pois é na capacidade de ver o todo pela soma das partes isoladas, através da sua funcionalidade, que se reconhece um pensamento dotado de inteligência; não é simplesmente mecânico, meramente imitativo, mas carregado de interpretação.

Criado com o auxílio da fala, o campo temporal para a ação estende-se tanto para diante quanto para trás. A atividade futura, que pode ser incluída na atividade em andamento, é representada por signos. Como no caso da memória e da atenção, a inclusão de signos na percepção temporal não leva a um simples alongamento da operação no tempo; mais do que isso, cria as condições para o desenvolvimento de um sistema único que inclui elementos efetivos do passado, presente e futuro. Esse sistema psicológico emergente na criança engloba, agora, duas novas funções: as intenções e as representações simbólicas das ações propositadas. (VYGOTSKY, 1998, p. 48).

À medida que as necessidades das crianças modificam-se e novas motivações surgem, alteram-se também os instrumentos utilizados por elas para solução de seus problemas (raciocínio). E a fala tem papel importante nesse processo, pois estas assumem funções diferentes no meio em que vivem, à medida que crescem. Entre os quatro e cinco anos, a fala é autoafirmação e envolve compreender o meio em que vive. Ao mesmo tempo em que começa a perceber detalhes do todo, solucionar problemas e modificar situações, a criança vai reorganizando sua percepção e criando novas relações psicológicas junto aos adultos. Nesse processo, os signos vão construindo a linguagem e a comunicação com o mundo.

Os signos são importantes nesse processo para memória “em todas suas manifestações concretas (desenho, escrita, leitura, o uso de sistemas de números, etc.)” (VYGOTSKY, 1998, p. 51). Segundo Vygotsky (1998), o trabalho de desenvolvimento da linguagem infantil não finaliza aos cinco anos. Até essa idade, a criança não terminou de dominar o léxico, a gramática e a sintaxe da língua materna como se pensava, é só o início de um processo “alcançado por ela no desenvolvimento do significado das palavras” (VYGOTSKY, 1998, p. 75). À medida que os signos criam forma e passam a fazer sentido na formação do pensamento, a linguagem e o comportamento vão desenvolvendo-se.

Todos os comportamentos e ações derivam das situações-problemas apresentadas às crianças. É mais que um estímulo-resposta, a criança ainda não tem um pensamento abstrato para relacionar signo com método usado, mas evolui qualitativamente em suas funções psicológicas. “[...] as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição” (VYGOTSKY, 1998, p. 61).

É interessante observar que, conforme Vygotsky (1998), o pensamento da criança de quatro a cinco anos, na escolinha e fase pré-escolar, no momento em que desenha, por exemplo, só se manifesta após o desenho, pois primeiro ela desenha e depois decide o que desenhou. Ela não articula o pensamento antes da fala e da ação. É automática a realização de ambos, pensamento, fala e ação, no mesmo momento, ao mesmo tempo. “As discussões entre crianças originam as primeiras manifestações de reflexão lógica” (VYGOTSKY, 1998, p. 23). Nessa linha de pensamento, a fala percorre um caminho diferenciado, do social para o individual, e não o inverso, como Piaget apresentou. Pois na visão de Vygotsky, o ser humano traz desde pequeno a fala social como bagagem, segue a fala egocêntrica até formar-se a fala como um todo. A criança só interioriza a fala à medida que organiza seu comportamento, passando por essas fases: “fala exterior, fala egocêntrica, fala interior” (VYGOTSKY, 1998, p. 56). Conforme vai dominando os signos, vai também dominando a fala.

Com a acumulação gradual da experiência psicológica ingênua, a criança passa para o terceiro estágio, que se caracteriza por signos exteriores, operações externas que são usadas como auxiliares na solução dos problemas internos. É o estágio em que a criança conta com os dedos, recorre a auxiliares mnemônicos, etc. No desenvolvimento da fala, esse estágio se caracteriza pela fala egocêntrica. (VYGOTSKY, 1998, p. 57).

A criança passa por estágios de desenvolvimento e apropriação da fala. No primeiro estágio, carrega a fala social e a usa sem interiorizá-la. Desconhedora do seu real significado, lógica e uso gramatical. No contato com os signos externos e experiências físicas com os objetos e pessoas a sua volta, passa ao segundo estágio, com a fase dos porquês que a ajudam a aprender realmente “as relações causais, condicionais e temporais” (VYGOTSKY, 1998, p. 57). Dominando a sintaxe, domina o pensamento, pois antes usa a gramática e relações sem a entender ou fazer relação com o pensamento. Passa ao estágio da fala egocêntrica utilizando recursos externos para auxiliar o pensamento e a organização deste. Surge então a interiorização das operações externas. “A criança começa a contar mentalmente, a usar a memória lógica, isto é, a operar com relações intrínsecas e signos

interiores” (VYGOTSKY, 1998, p. 58). No processo aquisitivo da fala, a criança nomeia antes de consolidar a sua função como signos.

No decorrer dessa análise, à luz de Vygotsky, percebemos que o desenvolvimento da criança como um todo envolve sua bagagem cultural, linguística e social, acoplada a um mundo circundante que lhe proporciona meios de interagir, conhecer os signos que serão os instrumentos de reconhecimento desse mundo para posterior atuação neste. Sabendo-se que a criança apropria-se das informações que a rodeiam, isso confirma que esta mesma criança chega à escola com um conjunto de saberes, talvez desordenados e sem nexos, mas que caberia ao seu professor auxiliá-la a conceber uma significação a estes conhecimentos, agregando ideias novas ao contexto de aprendizagem.

De acordo com o objetivo desta pesquisa - analisar os modos como os saberes das crianças são contextualizados na prática pedagógica docente -, percebe-se que, além do conhecimento das fases do desenvolvimento infantil, compete aos professores prepararem-se para que saibam lidar com as diversas situações pelas quais passam as crianças, fornecendo-lhes condições para interagir no ambiente do qual fazem parte, dominar e usufruir desse ambiente como personagem real, atuante e capacitado a proporcionar transformações em si e no mundo em que vivem. A respeito desse conhecimento imprescindível ao professor para o melhor exercício de seu trabalho e, também, sobre como acontece sua formação profissional, trataremos no capítulo quatro.

A criança é um indivíduo em pleno desenvolvimento, e a Educação Infantil é uma etapa muito especial na vida deste ser. Há muito tempo, a criança foi tratada como um pequeno adulto, sem dar-se atenção às suas diferenças intelectuais ou de crescimento. Com o passar do tempo, percebeu-se que esta fase de desenvolvimento traz consigo a importância de ser o fundamento de muitos aspectos na vida infantil. As particularidades desta fase da vida contribuem para a sua realização como adulto. Por isso, estudar como ocorre sua participação na estruturação da prática pedagógica pode articular e despertar para um desenvolvimento completo desse indivíduo, em que a valorização do seu saber ganha uma nova significação e agrega mais um aspecto a ser experimentado pelo professor, no intuito de explorar todas as suas capacidades.

Para conhecermos mais especificamente como era vista a infância na cidade de Bento Gonçalves-RS, abordaremos, no próximo capítulo, a infância na Educação Infantil, seus aportes metodológicos e a infância sob o ponto de vista dos cenários da Educação Infantil nesse município.

3 A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APORTES METODOLÓGICOS

Este capítulo está organizado em duas seções. A primeira seção detém-se à compreensão e retomada de alguns dos conceitos que serão abordados na pesquisa, como a infância e a Educação Infantil, envolve o trilhar metodológico desse estudo e mostra a estrutura dos passos percorridos para o desenvolvimento desta pesquisa, expondo os sujeitos e a apresentação da escola em estudo, enquanto a seção dois abordará características do contexto investigado.

O desenvolvimento deste trabalho foi efetivado na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. O método utilizado passou por uma pesquisa documental e um estudo de caso, envolvendo professoras do jardim A de uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de Bento Gonçalves. Neste estudo também foi realizada uma investigação sobre a história da infância e sua relação com a prática docente, especialmente, o modo como as professoras contextualizam os saberes dos alunos.

A infância é resultado do contexto social e, ao mesmo tempo, agente de transformação desse contexto; compreender a historicidade da infância é um importante elemento para decifrar a Educação Infantil nos dias de hoje.

A infância é um período de transformação que envolve o contexto social e histórico da criança e que se reflete em diferentes momentos. Infância esta, com transformações gradativas pelas quais o indivíduo passa, seja no aspecto biológico, psicológico ou nas relações sociais.

Com isso, a pesquisa buscou investigar elementos históricos sobre alguns dos conceitos que foram trabalhados, para uma maior compreensão e reflexão do assunto, pois, de acordo com Mazzotti (2006, p. 643),

Ao definir o objeto do estudo de caso como um fenômeno contemporâneo, o autor procura distingui-lo dos estudos históricos, nos quais a evolução temporal é o foco de interesse, o que não significa que nos estudos de caso não se recorra a fatos passados para compreender o presente. Entretanto, a distinção proposta não é unanimemente aceita.

Quando compreendemos os fatos do passado, temos uma melhor interpretação do nosso presente, por isso a importância desta investigação histórica. Este estudo trata-se de um fato pouco investigado, pois faltam estudos que evidenciem os saberes das crianças e a forma como estes são aproveitados na prática pedagógica. No entanto, a organização de categorias

de observação, por meio das entrevistas das professoras e observações em sala de aula, poderá contribuir para estudos futuros.

Yin (2005) caracteriza o estudo de caso como um trabalho empírico que pesquisa um acontecimento atual, em seu ambiente natural, em situações que não estejam claras e necessitam de maior compreensão para entender as evidências dos fatos. Com isso, o estudo contará com pesquisa de campo para construção dos dados empíricos envolvendo entrevistas semiestruturadas com as professoras do jardim A da “Escola dos Saberes” de EI no município de Bento Gonçalves, assim como a participação em uma das aulas, para identificar como observam e contextualizam os saberes dos seus alunos.

Como objeto de pesquisa, o estudo de caso tende a abrir caminhos para a compreensão de “[...] fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos [...]” (YIN, 2005, p. 20). De acordo com Yin (2005), o estudo de caso ajuda como fonte de planejamento, auxilia a organizar melhor o trabalho e propicia discussões do assunto, pois não formaliza uma interpretação pronta. O estudo de caso enfoca casos modernos que são estudados para responder a questões que surgem no dia a dia.

Em contraste, questões do tipo "como" e "por que" são mais explanatórias, e é provável que levem ao uso de estudos de casos, pesquisas históricas e experimentos como estratégias de pesquisa escolhidas. Isso se deve ao fato de que tais questões lidam com ligações operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo, em vez de serem encaradas como meras repetições ou incidências (YIN, 2005, p. 25).

Segundo Yin (2005), o estudo de caso nasce da vontade do pesquisador em entender fatos sociais complexos que mantém particularidades importantes de acontecimentos da realidade. Por isso, nesta pesquisa, investigamos a seguinte questão: “Como os professores que atuam na Educação Infantil contextualizam os saberes das crianças do jardim A (quatro a cinco anos) de uma escola municipal de Bento Gonçalves na sua prática pedagógica?”. Nesse questionamento, levanta-se um histórico teórico e documental que analisa o conceito de infância, a organização do trabalho docente e das instituições educacionais infantis relacionadas a um contexto cultural, social, político e econômico do qual a criança faz parte.

A contextualização do saber na prática docente conduz, segundo Yin (2005), a um estudo explanatório, pois quando interrogamos como fazer, por que fazer, quando fazer, estamos abrangendo um todo institucional, baseado não só nas entrevistas, mas em informações de documentos.

Nesta pesquisa, também foi realizada uma investigação sobre os marcos legais da Educação Infantil, o que amplia a visão da realidade segundo Yin (2005). Toda e qualquer

mudança social e política afeta diretamente o processo educacional. Ter conhecimento dessas mudanças amparadas em lei que ocorreram ampliam o olhar do professor em relação ao seu papel como profissional em uma realidade em constante mudança.

Segundo Prodanov (2013), o estudo de caso reside em reunir e examinar dados individuais ou coletivamente, aprofundando qualitativamente e/ou quantitativamente o tema proposto.

Ainda, para Prodanov (2013), o estudo de caso envolve e descreve um fenômeno de forma ampla, averiguando suas variáveis. São elementos diversos coletados diante de observações, entrevistas, conversações, documentos e registros escritos, de áudio ou vídeo. O objeto de pesquisa será a apreensão e análise da forma como as professoras colocam e abordam, na prática, os saberes das crianças nos momentos de roda de conversa e brincar livre.

A ideia do estudo de caso também busca analisar a coerência das entrevistas. As mesmas consideram questões profissionais, o meio educacional e de que forma as docentes entrevistadas contextualizam os saberes das crianças na prática. Nessa análise das entrevistas, deve-se ficar atento à “ocultação verbal que pode ser também acompanhada por sinais não verbais” (ERRANTE, 2006, p. 160), por isso a importância das anotações, pois até os silêncios têm conotações nos relatos orais.

Pimentel (2001) destaca a importância dos documentos investigados, pois estes enriquecem o conteúdo e interpretação das entrevistas. Então, durante a análise, a escuta não se detém apenas às palavras do entrevistado, mas no que pode ser lido nas entrelinhas, nos silêncios, complementando com as observações e documentos analisados. Interpretar é unir todos esses elementos.

Compreendemos que não tomamos posturas neutras, mas necessitamos ter o cuidado para que nossas contribuições não alterem ou distorçam o sentido dos estudos. “Pois isso é o que nos dá interesse nas questões que nós colocamos e nas soluções que nós procuramos” (ERRANTE, 2006, p. 169).

O estudo de caso qualitativo objetiva mostrar as definições atribuídas aos participantes do caso investigado e a entrevista atribui-se como uma das entradas básicas. Stake (1995) considera que, se a entrevista não for bem esboçada, pode não alcançar seu objetivo. Realizar perguntas e ouvir é fácil, relata Stake (1995), mas organizar uma apropriada entrevista não é tarefa simples.

O pesquisador deve criar um roteiro fundamentado nos assuntos ou pontos críticos que podem trazer esclarecimentos para o tema em questão. Nesse sentido, Stake (1995) destaca que conforme for acontecendo a entrevista, o pesquisador deve preocupar-se em escutar, anotar, manter o controle da situação, pedindo esclarecimentos, quando necessário. É importante que o pesquisador faça o registro da entrevista o mais próximo possível de como ela ocorreu, para não perder detalhes significativos.

A entrevista é um momento que oportunizará às pessoas expressarem seus sentimentos e possibilitará que recordem e pensem sobre suas vidas ao longo de suas histórias, contando sobre os seus planos e escolhas. A realização da entrevista será um momento que exigirá preparação prévia: tanto do entrevistador quanto entrevistado. Valendo-se de entrevistas narrativas, como argumenta Souza (2015), Grazziotin e Almeida (2012), é importante pensar quem são essas professoras? De que forma elas construíram a sua caminhada? Qual é a motivação para organizarem o plano de trabalho? Como cada experiência vivenciada pelas crianças pode contribuir no seu plano de aula?

No primeiro encontro com o/a entrevistado/a é fundamental que ocorra clareza para que o mesmo entenda por que ele/ela estará contando sobre a sua vida profissional e os objetivos da entrevista. Deixar o entrevistado sentir-se à vontade para reorganizar suas vivências e, se necessário, completar a pergunta com outra para evidenciar algum fato descrito que pode ser mais explorado.

O estudo procurou contemplar de que forma os docentes contextualizam os saberes das crianças na prática pedagógica, fazendo um cruzamento com o plano de aula e com a Proposta Pedagógica, identificando as permanências e discordâncias da temática. Os procedimentos metodológicos envolveram a elaboração de um diário de campo que foi organizado a partir da observação em sala de aula e demais ambientes. Esta observação contemplou os momentos da roda de conversa e o brincar livre, assim como os registros sobre as entrevistas realizadas com as professoras, buscando compreender as múltiplas linguagens abrangendo os olhares, expressões, gestos, silêncios e falas que apareceram no espaço em estudo.

O ambiente escolar é um importante local para perceber, na prática, como os saberes são trabalhados, de que forma as aprendizagens são estabelecidas, como resulta o trabalho do professor, a gestão escolar, a participação da família e a comunidade escolar.

O estudo de pesquisa investiga uma escola de Educação Infantil municipal de Bento Gonçalves que será identificada como “Escola dos Saberes”.

A estrutura da escola abrange recepção, secretaria e direção, ambulatório, cozinha, lactário, banheiros, banheiros infantis, um banheiro adaptado, sala de recursos, sala de recreação, refeitório e sete salas de aula organizadas em berçário I (dormitório, recreação e higienização), berçário II, maternal I e II, jardim A e B. Conforme consta nos documentos escolares, a escola está devidamente adequada com relação às normas de acessibilidade, como determina a legislação nacional em vigor.

Ao investigar o Projeto Político Pedagógico da Escola dos Saberes, a visão e missão da escola destacam como princípios da educação os seguintes: cidadania, ética e bagagem cultural do aluno (saberes), os quais servem de reflexão para uma educação de qualidade cuja infância é valorizada através dos seus saberes. (BENTO GONÇALVES, PPP, 2016).

Os sujeitos da pesquisa serão as três professoras das salas de jardim A1, A2 e A3. Elas realizaram uma entrevista semiestruturada, (ver modelo apêndice A) com gravação de áudio. Posteriormente, realizamos uma observação do exercício docente em cada turma, com o objetivo de identificar a maneira como cada professora interage com seus alunos nas rodas de conversa e nos momentos de brincar livre, para posteriormente analisar, no planejamento, a forma como contextualizam na prática pedagógica esses saberes.

Durante a aplicação do projeto de pesquisa, optou-se em entrevistar apenas professoras, porque estas exercem papel fundamental nesse processo de articulação dos saberes das crianças e das práticas pedagógicas usadas.

Decidindo pela abordagem metodológica citada anteriormente, os procedimentos foram organizados sob o ângulo das atividades educacionais da prática docente no ambiente escolar. Esta observação contemplou os momentos da roda de conversa e brincar livre e os registros envolvendo as entrevistas realizadas com as professoras, procurando entender as práticas propostas em seu planejamento docente, bem como o processo de formação docente.

Inicialmente, realizou-se a busca em documentos. Pimentel (2001) destaca sobre o uso de documentos legais em pesquisas, pois “trata-se de um processo de garimpagem, se as categorias de análise dependem de documentos, eles precisam ser encontrados”. (PIMENTEL, 2001, p. 180).

Foi com essa concepção “de garimpar” que a ida ao Arquivo Histórico de Bento Gonçalves, sob a orientação da coordenadora De Paris, proporcionou contato com livros e materiais que falavam sobre a educação no município investigado. Porém, sobre Educação Infantil não foi encontrado material. Foi sugerido a disponibilidade desse material e/ou informações mais específicas na Secretaria Municipal de Educação (SMED).

O próximo passo foi o contato com a SMED, com o intuito principal de identificar os decretos, portarias e acervo disponível que regulamentam as escolas de Educação Infantil. Após, marcou-se um horário para conversar com a coordenadora da Educação Infantil, que disponibilizou o material para pesquisa, a contar de 1986, data da inauguração da primeira escola de EI de Bento Gonçalves.

Com a autorização da SMED, posteriormente foi realizado o contato com os sujeitos envolvidos na pesquisa do estabelecimento de ensino, explicando sobre o projeto e a realização da coleta de dados, obtendo o consentimento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destas profissionais, da direção e dos pais, assim como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças (ver modelo no Anexo A ao E).

Em um segundo momento, sucedeu-se a investigação do que as leis traziam sobre os conceitos de Educação Infantil, infância e os marcos legais sobre este nível de ensino. Para melhor compreensão do assunto em questão, fez-se necessário aprofundar os conhecimentos sobre os saberes que compõem as práticas, ou seja, a docência na EI, que foi muito importante para entender como as professoras interpretam os saberes dos seus alunos e perceber que isso está interligado com o seu processo de formação. Por isso, a investigação prosseguiu em busca dos aspectos da formação dos professores e a atuação na EI, destacando os saberes e as práticas pedagógicas na EI, visando contemplar também as possibilidades e desafios nesta etapa crucial para a formação humana.

O próximo passo deu-se por meio da entrevista semiestruturada com gravação de áudio. Para preservarmos a identidade das três professoras do jardim A, optamos em não identificá-las, e por isso foram usados códigos com a letra A de jardim A e nomes de flores, ficando organizado desta forma A1 - Rosa, A2 - Margarida e A3 - Gérbera. Este foi o mesmo critério utilizado para o registro das observações. Elas responderam às perguntas de forma natural, com abertura para que fossem além das perguntas que estavam sendo propostas. Durante as entrevistas, as professoras contaram sobre o seu comprometimento com o trabalho, relataram sobre a trajetória profissional, motivos que as levaram à Educação Infantil, barreiras e dificuldades para contemplar os saberes das crianças na prática pedagógica.

Na observação de campo, foi dada atenção especial ao contexto, pois segundo Stake (1995), para reconstruir uma vivência, a descrição deve ser a mais ampla possível, sendo que para a realização deste diário, foi utilizado um caderno de anotações e apontamentos, como orienta Grazziotin e Almeida (2012). Nele foram feitos os registros sobre as investigações, detalhes de práticas desenvolvidas pelas professoras entrevistadas, etc. Buscou-se, na análise,

evidenciar a forma como as professoras conduziram a roda de conversa, as intervenções, os questionamentos realizados e o brincar livre, observando a presença delas nestes momentos e a forma como ocorria a interação nas brincadeiras com seus alunos.

Para darmos continuidade aos estudos, foi significativo trazer dados históricos sobre o contexto investigado, pois ajudaram na análise dos elementos que foram emergindo, uma vez que cada lugar é único e possui as suas particularidades, sendo necessário conhecer a realidade, ou seja, a história e marcas deixadas de cada local.

Relatar e contar acontecimentos sobre a história de determinado local dá ênfase ao estudo, pois é nesse espaço que a pesquisa será o foco de reflexões e observações. Portanto, é enigmático falar de uma cultura local sem associá-la à história política, econômica, educacional e social. Nada mais adequado que destacar aspectos dessa trajetória educacional em Bento Gonçalves.

3.1 A INFÂNCIA: CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BENTO GONÇALVES

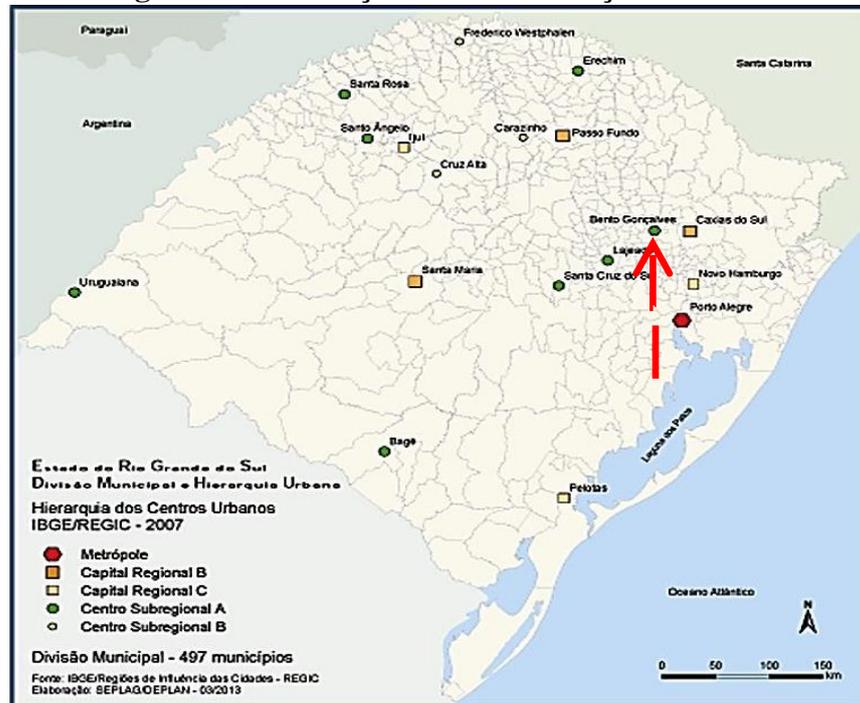
Pensar sobre a História abrange o passado, que reflete o presente. Somos resultado da evolução da humanidade. Por isso, conhecer as raízes que embasaram essa sociedade é valorizar o caminho percorrido, aproveitar o que deu certo e construir de forma diferente o que deu errado. Valorizar essas memórias e entender que fazem parte da constituição do presente e determinam o futuro, por meio de documentos e relatos, podendo analisar a trajetória da Educação no município, é fundamental.

Para a realização deste trabalho, foi importante conhecer o contexto histórico de Bento Gonçalves. Por isso, é significativo ressaltar que De Paris (1999) aponta que, em 1870, os imigrantes italianos escolheram essa terra como morada, aqui fixaram raízes e construíram história com esforço e muito trabalho. Em 24 de maio deste mesmo ano, a cidade recebeu o nome de Colônia Dona Isabel, a qual atualmente é conhecida como Bento Gonçalves. Antes disso, a região era denominada Cruzinha, pois havia uma cruz sob um túmulo na parte central do atual município, túmulo este que diziam ser de um tropeiro. Assim a chamavam porque o seu povoamento começou nas proximidades dessa cruz, local que também era parada para tropeiros realizarem negociações comerciais.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que a extensão territorial de Bento Gonçalves atinge 274,07 km², com 124 quilômetros de distância da cidade de Porto Alegre. Faz parte das dez maiores economias do Estado e, também, é referência no plantio de uva e produção de vinho (IBGE, 2016).

Na figura a seguir, observa-se o mapa do estado do Rio Grande do Sul e a localização do município de Bento Gonçalves.

Figura 1- Localização de Bento Gonçalves no RS



Fonte: Rio Grande do Sul (2014).

Segundo Sthephanou e Bastos (2005), a história da Educação, como uma das ciências da Educação, possibilita a reflexão da ação docente e é responsável pela sua construção da identidade cultural e profissional. Entende-se que a presença da escola em Bento Gonçalves, desde a chegada dos imigrantes europeus, contribuiu para a ampliação da Educação Infantil. Nesse sentido, explorar conhecimentos respectivos ao passado da humanidade e sua evolução aproxima-nos de nós mesmos, é autoconhecimento.

Com a chegada dos imigrantes italianos, na atual Bento Gonçalves, entre os séculos XIX e XX, muitas crianças participaram desta história da imigração, vivenciando os momentos difíceis da viagem da Itália até aqui, a perda de familiares. Muitas morreram e as que sobreviveram certamente sofreram muito mais que os adultos. Passaram por dificuldades diante de tantas doenças, da fome, da miséria e do cansaço que prevaleciam naquele momento.

As famílias eram numerosas e cultivavam laços, princípios, divisão de tarefas masculinas e femininas e primavam pelos valores religiosos, que marcavam os momentos significativos de cada etapa da vida. Em consequência da quantidade de pessoas que viviam

na mesma casa, acontecia muito o contato com diversas gerações, favorecendo a aprendizagem de costumes e conhecimentos adquiridos pelos mais velhos e transmitidos aos mais novos por meio das histórias. Segundo Mimesse (2013, p. 99), o imigrante italiano vivia bem, ou seja, era feliz. “Eram frequentes as festas, especialmente para celebrarem batizados e casamentos”. Esses momentos favoreciam o encontro entre parentes, amigos e pessoas importantes da sociedade, que se reuniam para comer, beber, dançar e cantar, aproveitando esses momentos de diversão com alegria.

Após um longo dia de trabalho e, principalmente, no interior, os colonos encontravam-se à noite para o filó¹⁰, que proporcionava momentos de convívio social e aumentava as relações entre as famílias, pois nesses encontros tinham a oportunidade de conversar; as mulheres com seus trabalhos artesanais e os homens jogavam cartas, falavam sobre os negócios e a agricultura. Conforme Mimesse (2013, p.100), “contavam histórias, memoravam situações de vida, cantavam e oravam”. As crianças participavam dessas ocasiões com entusiasmo, pois os encontros eram recheados de comidas da época, não podendo faltar o vinho.

Os pais contavam muitas histórias para as crianças, o que lhes ajudava a desenvolver a imaginação, a criatividade e a oralidade. As histórias contadas faziam parte do folclore da Itália, da Bíblia, da literatura ou, até mesmo, eram inventadas na hora; as músicas também faziam parte desse contexto e tudo isso garantia a diversão das crianças.

A maioria dos imigrantes italianos era católica, e da Itália vieram com eles práticas e costumes diferenciados. A organização das festas dos santos padroeiros envolvia as famílias e participavam por semanas na organização. As crianças esperavam com expectativa o dia da festa, pois para estes eventos ganhavam roupas e sapatos novos.

Segundo Mimesse (2013, p. 105), “[...] os pais compreendiam que a educação dos filhos se fazia à base do medo. Os pequenos tinham de obedecer, trabalhar, respeitar a autoridade incontestável dos mais velhos e serem leais aos ensinamentos recebidos”. Os castigos, geralmente, eram físicos e envolviam tapas, surra, entre outros. Os pais achavam que por meio desse tipo de repreensão os filhos seriam obedientes.

Os imigrantes, inicialmente, tiveram muito trabalho até instalarem-se em seus lotes, construir suas casas, organizarem suas plantações e, com isso, o auxílio das crianças desde a mais tenra idade acabava sendo essencial. Há relatos de Mimesse (2013, p. 109) de que as

¹⁰ “O filó pode ser definido como sendo o costume de reuniões entre parentes ou vizinhos mais próximos. Eram encontros sociais [...]. Dele participavam homens, mulheres jovens e crianças” (Mimesse, 2013, p. 100).

crianças ajudavam nas plantações e na entrega e venda dos produtos (verduras, frutas da época, ovos, etc.) de casa em casa. As meninas ajudavam nas tarefas domésticas e a cuidar dos irmãos. As crianças trabalhavam bastante, ajudando na colheita da uva, no preparo do vinho, levavam a merenda e o almoço para os pais na roça.

Ainda de acordo com Mimesse (2013, p. 113), “recolher lenha, pastar o gado, alimentar os animais, juntar os ovos, buscar água na fonte [...] eram tarefas assumidas pelas crianças”. Desde pequenas, já tinham muitas responsabilidades e ajudavam seus familiares, vivendo uma infância cheia de tarefas a cumprir, mas, de certo modo, até divertiam-se com esses afazeres.

Como citado anteriormente, a infância foi um período marcado por dificuldades e execução de tarefas a serem cumpridas no dia a dia. Mesmo assim, tiveram oportunidades para brincar e socializar, podendo vivenciar momentos na criação dos seus brinquedos e na realização das brincadeiras. A construção de bonecas de milho ou de panos com retalhos de tecido e os vestidinhos feitos pelas mães era algo que encantava as meninas e, aos poucos, passaram a aprender a fazer também, costurando e criando roupinhas para suas bonecas. Segundo Mimesse (2013, p. 120), as crianças criavam seus brinquedos e realizavam as brincadeiras que conhecemos até hoje, como caçador, pega-pega, esconde-esconde, passa anel, construía balanços nos galhos das árvores, nadavam, caçavam, pescavam e tinham contato direto com a natureza. As crianças precisavam inventar os seus próprios brinquedos, pois somente famílias que tinham mais condições financeiras podiam comprá-los.

Conhecer sobre como as crianças vivenciavam a sua infância faz parte da história e, por meio das histórias cotidianas, das relações familiares, do trabalho, das brincadeiras e dos brinquedos daquela época conseguimos compreender melhor o processo de escolarização.

A realidade das crianças que tinham condições de irem à escola não era fácil, pois precisavam enfrentar mudanças climáticas, muitas vezes caminhadas longas de pés descalços. Os que tinham a oportunidade de estudar, antes de ir para escola, precisavam ajudar os pais e muitos, sem opção, acabavam tendo que auxiliar na vida da roça.

Naquela época, enviar os filhos para escola era custo para a família, pois precisavam comprar materiais e roupas, já que havia poucas fontes de renda. Os italianos acreditavam que era possível viver sem estudo, o que lhes daria retorno seria o trabalho com a terra, pois dela tirariam o que precisavam para sua sobrevivência.

O ensino, na maioria das escolas, era regulado pela memorização, repetição e castigos físicos. A quietude e a obediência das regras impostas constituíram modelos de

comportamento cobrados com muita rigidez.

Com o passar do tempo, a escola primária, no início do século XX, pensada de forma a contemplar a leitura, escrita e as quatro operações, começa a ser importante para que os imigrantes conhecessem a língua nacional, processos de identidades e para aprenderem a negociar sem serem passados para trás.

Segundo De Paris (1999), a década de 50 foi marcada pelo início da construção de móveis em estilo artesanal no município, que foi crescendo muito. E em consequência disso, as famílias precisavam de um auxílio ou local para deixar os seus filhos e poderem trabalhar.

No que se refere à história da Educação Infantil em Bento Gonçalves, De Paris (2006) relata que só em 1959, diante destas mudanças econômicas e devido às necessidades das famílias, nasceram as instituições de assistência às famílias dos imigrantes por orientação do Clero, que percebeu que as famílias precisavam trabalhar, entretanto não tinham com quem deixar seus filhos. Então, surgiu “o cuidar”, o “assistencialismo”, e eram as irmãs pastorinhas que exerciam essa missão.

Nas décadas seguintes, de 60 e 70, houve um aumento significativo no desenvolvimento das indústrias de móveis que foram expandindo-se, e estas caracterizam, até hoje, a cidade de Bento Gonçalves como um dos maiores polos moveleiros no sul do Brasil.

A organização das creches e pré-escolas, em Bento Gonçalves, aconteceu mais ou menos no período da ampliação da Educação Infantil no Brasil, na década de 80 e 90, por meio das políticas de educação compensatória implantadas pelo Estado.

De Paris (2006) salienta que muitos documentos sobre a Educação Infantil do município foram extraviados e perdidos com as mudanças físicas que foram acontecendo e que, na Secretaria Municipal de Educação (SMED), poderiam ser encontrados documentos após 1980. Com esta informação, a pesquisa foi direcionada para as fontes documentais encontradas na SMED, as quais indicam que, a partir de 28 de agosto 1986, começaram a funcionar as creches municipais, e que, em 17 de agosto de 1995, pelo Decreto N°. 4.282 e outro parecer 03/96, surgiram as escolas municipais infantis, consentindo a realização de classes de maternal e jardim de infância nível A e B (BENTO GONÇALVES, 1995), (BENTO GONÇALVES, 1996).

No dia 28 de agosto de 1986, por meio do decreto N° 2.119, foi implantada a primeira creche do município, que se chama Recanto dos Beija-Flores (BENTO GONÇALVES, 1986). A criação desta instituição escolar visava atender os filhos de trabalhadores com pequena renda. Foi inaugurada, no dia 30 de agosto de 1986, como entidade social, atendendo a uma

educação assistencialista e higienista praticada na época. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), os locais destinados à formação infantil acabaram por se tornar centros de proteção aos carentes, não deixando espaço para as reais possibilidades de aprendizagem dessas crianças, criando um vínculo assistencialista.

[...] Essas instituições, concedidas às demandas sociais, tornaram-se portadoras de signos de preconceito - aos mais necessitados, aos incapazes - e de objetivos educacionais associados a essa destinação específica para setores das classes populares, objetivos que almejavam disciplinar e apaziguar as relações sociais. (KUHLMANN JR., 1998, p. 181)

O que era apresentado consistia-se em uma oportunidade para mães que precisavam trabalhar, tendo um lugar para seus filhos ficarem, sendo que as propostas pedagógicas da época variavam de instituição para instituição. Com uma pré-escola e legislação em constante transformação, as leis foram mudando, “A pré-escola, para as crianças de quatro a seis anos, também estava se expandindo, e os educadores criticavam o assistencialismo presente nas propostas da chamada educação compensatória [...]” (KUHLMANN JR., 1998, p. 198). Segundo este autor, foi em meio a essa crise educacional que creches e pré-escolas começaram a construir suas propostas educacionais. “[...] Entretanto, como não há linearidade nessa caminhada, a busca de identidade própria é constantemente retomada” (KUHLMANN JR., 1998, p. 201).

Devido à demanda, a escola municipal Recanto dos Beija-Flores foi ampliada e hoje conta com uma boa estrutura, com turmas de berçários, maternais e jardim A, oferecendo seus serviços em turno integral. Atualmente, o município conta com 19 escolas infantis localizadas em vários bairros da cidade.

Conforme a pesquisa realizada em 2016 na SMED, no seu relatório anual, a Educação Infantil iniciou, no ano de 2011, uma fase decisiva na qualificação dos professores. Essa fase conta com a exigência de habilitação específica para exercer a profissão nessa área e a definição de um currículo, do Projeto Político Pedagógico e Plano de Estudos, buscando um olhar que esteja voltado à infância, enfatizando as mudanças que estão ocorrendo com a legislação.

O currículo da Educação Infantil e o Projeto Político Pedagógico necessitam buscar uma organização coletiva, envolvendo o adulto/criança e a criança/criança, e que a curiosidade despertada parta do interesse do aluno e a ela sejam atribuídos significados para obter os objetivos propostos.

Essa construção coletiva vai evidenciar-se no planejamento. Com isso, a elaboração do planejamento busca “Um espaço planejado na intenção de ampliar as interações das crianças, em grande parte, qualifica a ação pedagógica” (COUTINHO; DAY; WIGGERS, 2012, p. 88). Essa “ação pedagógica”, de acordo com Barbosa e Horn (2008), torna-se mais significativa se for realizada por meio de projetos.

Sobre isso, Barbosa e Horn destacam que:

A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos (BARBOSA; HORN, 2008, p. 87).

A pedagogia de projetos com base no interesse das crianças e na heterogeneidade e diversidade oportuniza a criança que a mesma seja mais participativa, autônoma, criativa e construtora de saberes. No próximo capítulo, questões envolvendo a formação dos profissionais que atuam na EI foram abordadas no sentido de qualificar os processos e práticas que compõe uma cultura docente profissional.

4 SABERES QUE COMPÕE AS PRÁTICAS: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo contempla os saberes que compõe as práticas docentes na EI, o processo de formação de professores e a atuação na EI, assim como as possibilidades e desafios nesta fase estudada, o que permite a continuação do aprender, a constituição do profissional e os modos como o conhecimento é contextualizado nas práticas pedagógicas.

O profissional de educação atribuiu um novo significado a sua formação diante de situações práticas da docência. A partir do momento em que vislumbra uma sala de aula, passa a interagir com os alunos, com seus olhinhos curiosos e à espera de um professor que os oportunizará um mundo novo e cheio de possibilidades, esse professor precisa retomar informações que fazem parte de sua construção.

Como dito por Arroyo (2000), que o professor não seja apenas esse simples “transmissor”, mas que ele seja o meio, o intermediador, entre o saber e aquele que busca por ele. Os alunos falam, perguntam, têm necessidades, têm dúvidas e anseiam por mais do que esse simples intermediário de conteúdos. Em muitos casos, exigem de um professor muito além daquilo que se possa ter imaginado nos bancos de uma faculdade ou curso de Magistério.

A problemática ocorre quando, por muito tempo, ainda nos bancos escolares de sua formação, os futuros professores deparavam-se com ideias que vinham de pesquisas diversas sobre educação, como cita Gauthier (1998, p. 26), com saberes “que não se dirigiam ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas a uma espécie de professor formal, fictício, que atua em um contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas”. O professor precisa estar preparado não só com o conhecimento dos livros e de seus conteúdos; sua preparação busca ser constituída de meios para a efetivação do processo de aprendizagem.

Por mais que se elenquem dificuldades, que se projetem situações vividas em um cotidiano escolar, não é possível mensurar o quão amplo é o contexto de uma aula. Demore o tempo de um período ou de um turno inteiro, o professor não poderá prever todas as ações e ansiedades de seus alunos. A sala de aula é o ambiente onde há possibilidade de articulação dos conhecimentos construídos no curso de Magistério e na sua vida acadêmica, com os saberes necessários para a prática educativa.

Gauthier (1998) cita ideias preconcebidas da profissão professor que poderiam causar uma impressão de que tudo estaria completo com elas, que seriam: experiência,

cultura, intuição, bom senso, talento, conhecimento do conteúdo. Acreditava-se que aquele que fosse capaz de cumprir esses critérios estaria apto a lecionar. Porém, o magistério é um ofício muito abrangente. O principal objeto de trabalho age, reage, cria, carece de estímulos, desafia. Nenhuma dessas ideias isoladamente seria eficaz para suprir as necessidades do contexto educativo, como também todas elas são agregadoras.

Segundo Gauthier (1998, p. 28), "é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino". Olhando para a trajetória da profissão, observam-se diversas etapas de evolução, em que os extremos podem não ser os ideais: daquele professor que não tinha formação, experiência e, por vezes, era ignorante quanto às temáticas pedagógicas, ao professor que se torna tão técnico, conhecedor das várias teorias, que não considera os alunos.

Os saberes que, de acordo com Gauthier (1998, p. 29), são pertinentes ao ensino seriam os saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, das experiências e da ação pedagógica.

São saberes que evidenciam, no caso do saber disciplinar, o conhecimento do conteúdo que irá ensinar, diz respeito ao conhecimento intelectual do educador, adquirido na graduação, em cursos específicos, ou seja, trata-se de um conhecimento científico. Aprofundar-se no conteúdo a ser ensinado é uma premissa para o professor, como também ser um conhecedor e estudioso de conteúdos pertinentes às disciplinas e às classes que atende.

Esse conhecimento ganhará organização e planejamento estrutural no saber curricular, tratando dos conteúdos que são apropriados para desenvolver em determinado ano. Segue padrões mais administrativos da escola ou do Estado ou vem ditado pelos livros didáticos, sem fixar-se na influência do professor, o qual precisa conhecê-lo para então determinar usá-lo como se apresenta ou conduzi-lo conforme seu contexto.

A profissão professor exige conhecimentos que são específicos dela, a exemplo dos saberes das ciências da educação que contém saberes sobre a escola, que são importantes para sua atuação, para que o profissional tenha uma visão ampla, desde a estrutura e sistema da escola a conhecimentos sobre assuntos de Psicologia, Sociologia, ampliando sua visão sobre o mundo em que seus alunos e ele próprio vive, preparando-o mais para a sua prática em sala de aula.

O saber da tradição pedagógica reflete a percepção que o futuro professor já traz consigo antes mesmo de exercer a profissão, podendo a mesma ser prejudicial, pois ela já

preestabeleceria uma postura frente ao exercício do magistério, antes mesmo deste vivenciar uma forma original de lecionar. Neste caso, Gauthier (1998, p. 32) afirma que "ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica".

Já ter passado pelos bancos escolares, o ensaiar, o testar seu modo de trabalho, gera um conhecimento subjetivo do educar. No saber experiencial, prevalece a percepção do professor sobre suas ações e formas de agir diante de situações de sua aula. Conforme Tardif (2011, p. 53), a experiência "filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana". O próprio professor acaba por determinar o que deu certo ou não, sem registros ou análise que permitam avaliação de outros. Tardif (2011, p. 52) comenta que a ausência de registros talvez seja o que falta para dar suporte aos cursos de formação e preparação de futuros professores. Essa percepção de outros professores só ocorre quando este professor compartilha e troca ideias com os colegas ou no momento em que tem a oportunidade de encontrar outros professores em cursos ou reuniões pedagógicas. O registro escrito e documentado do saber experiencial daria suporte para a identificação e valorização da profissão docente, também podendo dar uma ideia melhor sobre as situações que os futuros professores encontrarão na sala de aula real e, assim, questionarem, discutirem e criarem opções e formas para melhor desvendá-las.

Tratando-se do saber da ação pedagógica, revelam-se as experiências das salas de aula sob a análise e avaliação do professor. Gauthier (1998, p. 34) afirma que "não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor". Partindo-se do princípio de que os cursos de formação de docentes estruturaram-se de forma a privilegiar as aulas teóricas de didática e técnicas, mesmo que ofereçam disciplinas dedicadas ao estágio, com práticas em escolas, ainda formam um profissional que não tem muito conhecimento sobre a atuação em sala de aula, antes de assumir suas próprias turmas de alunos, sem possibilitar-lhes conhecer muitas situações e instrumentalizá-lo o suficiente para resolvê-los. Conforme Tardif (2011, p. 49, grifo nosso),

[...] o aluno se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. [...] No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.[...] somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real).

Vimos como o saber experiencial e o saber da ação pedagógica estão interligados e são dependentes dos demais, sendo uma soma de conhecimentos que proporcionam habilidades aos professores no seu cotidiano na sala de aula. A completude do trabalho realiza-se pela junção de todas as formas de saber que estão ao alcance do professor. Esse acesso acontece primeiramente pela construção desses saberes na formação e educação destes profissionais na sua graduação ou curso de Magistério, como também de seu acompanhamento pela equipe pedagógica da escola em que atua, pela partilha e troca de ideias entre colegas professores e pelo estudo de novas possibilidades pedagógicas nos cursos de formação continuada.

Para Gauthier (1998, p.17), “o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência”. Os saberes são um encontro de aspectos que vão embasar este profissional, dando a ele a oportunidade de fazer uso de um ou de outro, conforme a necessidade na ação educativa.

Certamente, os saberes também se somarão a tantos outros conquistados pelo professor que, na sua prática, adquirindo experiências, vai conduzindo o seu próprio modo de trabalhar e operar esse conhecimento prévio e, de posse deste, torna-se autoridade de seu próprio conduzir. O desenvolver característico do professor, proporcionado pela experiência e pela própria ação educativa, autoriza-o a encontrar a melhor conduta no realizar educativo, em um ciclo evolutivo de saberes novos entrelaçados aos saberes já assimilados, para que, nesta constância, possa surgir o profissional professor com autonomia de trabalho e seguro em sua conduta.

4.1 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação do profissional professor tem sido marcada por muitas tentativas de mudança. Entre erros e acertos, isso demonstra a necessidade constante de uma reflexão, um

repensar a própria profissão. Nóvoa (1995, p. 55, grifo do autor) sugere que "não se deve pretender que a formação inicial ofereça 'produtos acabados', encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional". Certamente, muito necessário faz-se a pesquisa e a reflexão sobre o próprio ser professor para que possamos vislumbrar o desenvolvimento e incentivo para a preparação e o adiantamento dos profissionais que se dedicam à educação.

De acordo com Gauthier (1998, P. 17), "o ensino é um ofício universal. E esse ofício não somente possui uma longa história, pois suas origens remontam à Grécia antiga, mas tem um papel fundamental em nossas sociedades contemporâneas". Os registros históricos falam de pessoas com habilidades e conhecimento para ensinarem, porém eram poucos, e este conhecimento, que abrangiam tratados filosóficos, geográficos, retóricos e outros ainda, era repassado somente para as camadas mais nobres e, em especial, ao gênero masculino.

Conforme Veiga e Cunha (1999, p. 83), o trabalho de ensinar que conhecemos, teve sua origem no trabalho de ensino desenvolvido pela Igreja, a qual objetivava a aprendizagem da leitura e da escrita com intuito de divulgar os seus textos religiosos, sendo que as aulas eram ministradas pelo clero. No início do capitalismo, quando houve a necessidade de uma entidade especializada em educar, havendo o aumento da demanda, pelo avanço da urbanização, surgiu a necessidade de ampliar a oferta dessa educação. Dessa forma "decorreu um processo de flexibilização e abertura, com a chamada de leigos para colaborar na tarefa de ensinar." (VEIGA; CUNHA, 1999, p. 83). Vemos, assim, a importância da Igreja na elaboração do ensino que vivenciamos na atualidade e sua influência na formação e condução dos primeiros professores que não pertenciam ao clero, mas deveriam ser fiéis à Igreja.

Então chega o Estado como o novo tutor do ensino, tomando o lugar dominante da Igreja sobre a condução da educação da população, como nos conta Nóvoa (1995, p. 15). Por questões políticas, narra o autor, o Estado cria condições para a profissionalização dos professores. Ao tornar o professor funcionário, este é visto como um articulador de ideias, mediadas entre o Estado e o povo.

Arroyo (2000, p. 18) afirma que "o saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática nos professores de nossos dias, pois [...] Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações". E esse diálogo nos permite uma reflexão sobre o nosso saber e o nosso proceder; a socialização de ideias entre professores e essa conversa com o que já foi visto como formas apropriadas de conduzir o ensino são propulsores das mudanças necessárias para a excelência da educação.

Conforme Souza (2015, p. 149), "a constituição de uma cultura profissional [...], dava-se pela predominância de professores leigos, ou seja, qualquer indivíduo, portador das habilitações elementares, podia candidatar-se ao magistério". Na preparação para ser professor não havia a edificação de uma preocupação ou interesse de base didática, um aprimoramento de teorias educacionais ou pedagógicas, de modo que o professor apenas cumpria a tarefa que lhe cabia.

Em relação às escolas Normais, Nóvoa (1995, p. 15) argumenta que:

[...] são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, [...] mas são também um espaço de afirmação profissional, [...] legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

O professor começa a identificar-se como um ser social de relevância no seu meio. Através de reflexões de como conduzir seu trabalho, provavelmente, nos cursos Normais, o professor questiona o seu próprio fazer, entendendo a necessidade de amplificar as estruturas desse aprendizado para a melhor condução de suas atividades. Nesse sentido, o autor considera fundamental para o processo de formação¹¹ a inovação como um estímulo para que o professor reflita sobre a sua prática pedagógica.

No Brasil, as mulheres, em sua maioria, ocupam a posição de professores, ao lado dos homens, que também fazem sua participação em torno de 18,4 por cento no magistério, conforme pesquisa do Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2009, p. 21). Para exercer a atividade de professor, são necessárias algumas características, capacitação, empenho, dedicação, muito estudo e interesse e, por que não dizer, muito amor pelo âmbito do aprender.

A profissão professor deixou de ter o prestígio que em outros tempos demarcava um *status* social relevante. Ficou no passado a ideia de um professor como uma figura que apenas

¹¹ Nóvoa (1995, p. 21) relata que "o essencial das referências teóricas, curriculares e metodológicas, que inspiraram a construção recente dos programas de formação de professores" tiveram início na década de 70, do século passado. Nesse período, surgem Escolas Superiores de Educação, com o intuito da formação profissional dos professores. Necessárias e apesar de terem sido centro de críticas quanto sua utilidade, colaboraram para um despertar à reflexão e a discussões acerca da educação. Entretanto, a formação do profissional durante a sua trajetória possibilitou o surgimento da formação contínua de professores, isso já na década de 90. Despertando, dessa forma, nas organizações escolares, o interesse para a continuação da formação dos professores de forma a ter uma permanência durante sua carreira, importando-se com o progresso e aperfeiçoamento de seus professores.

sua presença bastava para impor respeito, tanto na sua sala de aula, como em qualquer ambiente social. Considerada como uma profissão nobre, de valor, pela formação intelectual, pela representação do exemplo de moral e ética e pelo importante serviço prestado ao desenvolvimento da coletividade, já foi muito valorizada e buscada como carreira profissional. Segundo Nóvoa (1995, p. 38),:

[...] profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas utilizam [...] A autonomia dos profissionais, o conhecimento técnico, o controle da profissão sobre remunerações usufruídas e ainda uma nobre ética do trabalho são características que servem para definir uma profissão.

Com o passar do tempo, na posição de servidores públicos, os professores precisaram buscar, através de seus sindicatos, meios de reconhecimento pelo seu trabalho, como salários adequados, e também outras vantagens para a categoria, aspectos de adaptação e organização de sua carreira, e a supressão de carências físicas, materiais, de pessoal e de suporte pedagógico nas escolas para uma melhor condução das suas atividades. Muitas dessas manifestações almejam ainda, em especial, pela valorização desta profissão.

A profissão professor¹² está vinculada a muitos compromissos sociais, a ela são delegados muitos encargos, entretanto a sociedade ainda não vislumbra como merecedores de reconhecimento, tanto moral quanto social ou financeiro. O que de forma alguma diminui ou excetua as exigências ou ainda as expectativas dessa sociedade sobre o professor, quanto ao resultado de seu trabalho, esquecendo-se das dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação deste país, sendo estas agravantes da produção de um trabalho de excelência.

Muitas famílias mantêm na escola a esperança de que seus filhos terão oportunidades melhores na vida em relação às que eles tiveram, podendo passar por uma vivência com menos dificuldades. Desde o saber assinar o próprio nome, ler uma simples lista de compras a um documento importante, para ter a dignidade de ser entendedor de um diálogo, uma notícia de jornal, como não se sentir humilhado ou enganado. Como afirma Arroyo (2000, p. 82),

¹²De acordo com Stephanou e Bastos (2005, p. 104), na primeira metade do século XIX, a formação de professores sofreu por ser questionada quanto ao investimento que os governantes faziam e, por outro lado, além de serem poucos os futuros professores, muitos desistiam do curso. No entanto, no Rio de Janeiro, quando da instauração, em 1835, da Escola Normal de Niterói, foi instituído um modelo profissional de formação. Souza (2015, p. 148) relata que "foi um processo moroso e que apenas nos anos trinta, do século XX, apresenta práticas mais consistentes para atender à demanda social da formação de professores de primeiras letras".

Nas informações científicas, históricas, matemáticas, linguísticas, artísticas, estéticas, corpóreas que transmitimos nos conteúdos de nossa docência, estaremos ou não transmitindo a herança humana, a memória coletiva e os valores morais, imagens de sociedade, de ser humano, de sua humanização ou exploração (ARROYO, 2000, p. 82).

Visto como o pilar de uma sociedade, este especialista é julgado como o responsável pela formação de outros profissionais e o formador da base intelectual e humana de uma sociedade, como também proporcionador de uma mudança social.

Ao falarmos em processo educacional, não somos capazes de desvinculá-lo de seus elementos essenciais, o aluno e o professor. De acordo com Arroyo (2000, p. 19), "o trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores (as)/educandos(as) traz ainda as marcas da especificidade da ação educativa. A escola e outros espaços educativos ainda dependem dessa qualidade". Os agentes dessa "ação educativa" são os encarregados do crescimento e desenvolvimento da sociedade que todos esperam. O professor, como indivíduo desta sociedade, precisa enxergar-se neste contexto para identificar-se como integrante ativo da mesma e, então, poder interferir na realidade.

Este sujeito professor, assumindo os compromissos com a coletividade da qual participa, vai além de simples instrutor, nas palavras de Arroyo (2000), o qual afirma que a profissão de professor é fundamental para a sociedade e que sua importância não se prende somente às ideias de propagar conhecimentos e saberes teóricos de disciplinas e áreas determinadas. Por assumir este papel, ele pactua com aqueles que confiaram e apostaram na sua competência, na sua ética e na dedicação. Envolve-se com o meio em que atua, e percebe seu aluno como um ser apto ao conhecimento e aberto para ser desafiado.

Hoje, para ministrar aulas em qualquer rede de ensino, de acordo com Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, título VI, artigo 61, incisos de I a III atualizados pela Lei nº 12.014, de 2009; e artigo 61, incisos IV e V, incluídos pela lei nº 13.415, de 2017, são necessários:

[...] professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado,[...]; profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, [...]. (BRASIL, 1996, n.p.)

Ao passar pelos cursos de formação de professores, o que se obtém são instruções técnicas, são metodologias de como é a ação em sala de aula. Como argumenta Souza (2015) e Nornberg (2008), o futuro professor recebe instruções pelas experiências de seus mestres, mas só depende dele a atitude frente ao aluno real e na experiência prática em que o professor vai constituindo uma sensibilidade para desenvolver o trabalho. De acordo com Nornberg (2008, p. 126), “as experiências vivenciadas pela professora em sua escola básica configuram-se como seu nicho de formação, de onde tudo parte e de onde tudo retorna, num eterno ir e vir, mediado por espaços/tempo diferenciados, bem como por intensas re-significações [...]”. Este professor, assumindo o cargo sem ter a formação dos cursos de Pedagogia ou Normal, muitas vezes destaca-se por aprender durante o exercício do trabalho e obter sucesso em suas ações pedagógicas somente pela sua conduta na prática. Tornando-se, de certa forma, uma ideia conflitante quando comparado ao professor que tem a formação acadêmica.

Sabe-se que muito da base do professor não foi suficientemente edificada na sua formação acadêmica e ocasiona um contraste no momento de preparo e condução de sua prática educativa. De acordo com Tardif (2011, p. 41),

Os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciências da educação e ideologias pedagógicas) dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução [...] os professores não controlam nem a definição nem a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação (universidades e escolas normais).

Como vimos nesta citação de Tardif (2011), os professores não têm opção de escolha ou decisão sobre o que será aprendido na formação. Entendendo as universidades e escolas normais como núcleos constantes de pesquisa, pode-se também entender que estão em constante atualização quanto às novas teorias e práticas inovadoras para a produção pedagógica. Porém, por outro lado, também se identifica uma formação de professores limitada àqueles conhecimentos que foram priorizados pelas instituições, com professores universitários que provavelmente não pertencem mais ao trabalho da sala de aula das escolas, dessa forma fazendo suas programações levando em conta o pequeno laboratório de seus próprios espaços educativos, relacionando-as a um aluno virtual. Tal qual Tardif (2011, p. 44) comenta que “'cientificação' e 'tecnologização' da pedagogia são os dois polos da divisão do trabalho intelectual e profissional estabelecida entre os corpos de formadores das escolas normais e das universidades”. O autor ainda declara que esses núcleos educativos monopolizam a “produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos”.

Considerando-se, assim, como conhecimento válido somente aquele proveniente das instituições de ensino, ignorando a palavra do professor que vivencia e experiencia as dificuldades da profissão. E, na condição de buscador de mais conhecimento, reencontra teorias distantes do professor e do aluno, recolhidos em suas escolas cheias de dificuldades de estrutura, material, apoio pedagógico e muitos outros impossíveis de identificar se essas personagens não forem ouvidos.

Em alguns momentos, o professor pode ter sentido a carência de conhecimentos que dificultavam seus procedimentos em relação ao aluno, aos conteúdos, aos métodos; porém estes não tendo sido sanados, apenas se somaram a tantos outros que foram surgindo. Conforme nos esclarece Arroyo (2000, p. 41),

Estaremos obrigados a ser mais do que competentes, a manter-nos em uma constante autoformação formadora [...] A função pedagógica, educativa não apenas é um dever para os educandos, mas para os mestres. É um ofício que nos interroga, nos confronta com nosso próprio dever ser o protótipo de ser humano possível em nós.

Possivelmente, em outros tempos, tenha sido adotada uma postura de sabe-tudo como forma de impor autoridade, como se somente o professor fosse detentor do conhecimento, posicionando-se em um patamar superior e inibindo as atitudes e questionamentos dos alunos. Segundo Arroyo (2000, p. 41),

É mais fácil questionar o sucesso ou fracasso dos alunos no domínio de conteúdos e técnicas, de competências, do que o próprio mestre questionar a formação e o desenvolvimento humano dele próprio, porque será sempre uma auto-interrogação. O primeiro nos expõe a nossos domínios e competências, o segundo nos expõe a nossa emancipação da condição infantil. Pensar e mexer com a formação humana é um pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso. Nos enfrenta com um deve-ser. O que é bem mais complicado do que um saber-fazer.

Na comunidade escolar, nota-se a cobrança, a exigência por um professor que tenha todas as respostas, que detenha todo o conhecimento que, com o passar do tempo, revelou-se como um simples humano, carente de saberes, e disposto, em conjunto com seus alunos, a ir à busca de respostas, principalmente em um mundo invadido pelas tecnologias e múltiplas formas de acesso ao conhecimento, exigente de habilidades diversas. E, principalmente, esse professor requer uma formação mais estruturada, na qual não se privilegie somente teorias, mas que estas se integrem à prática e à aproximação do espaço de sala de aula tangível, de maneira a ajudar o futuro professor a somar saberes que serão alicerces, que o constituirão como um profissional melhor e mais preparado para a escola concreta e as circunstâncias que

nela lhe serão apresentadas.

O professor, quando assume o papel de aprendiz, também está disposto à troca de conhecimento. Como defende Freire (1997, p. 19),

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer [...]. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

Muito há que receber de informações de seus alunos, vivenciando trocas, questionamentos e compartilhando dúvidas para um melhor desempenho na elaboração e desenvolvimento de suas atividades pedagógicas e na construção do conhecimento junto a estes. O conhecimento, sendo consistente e prévio, pode permitir que o professor interaja. Freire (1997, p. 19) afirma o seguinte:

Não o autoriza a ensinar o que não sabe. g [sic] responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes.

Estar capacitado pode ser estabelecido como uma exigência para que essa troca realmente ocorra. Será um aprender na busca solidária do olhar atento do aluno, na percepção dos caminhos que esta criança mostra de como chegar até ela, qual a melhor conduta, o que a impulsiona ao aprender. Há a necessidade dessa observação mais de perto, para que então se possa aprender, com o próprio aluno, a como ajudá-lo a apreender, a buscar pelo infinito universo do conhecimento e inserir-se na grande teia de saberes, desenvolvendo-se a partir das possibilidades do seu próprio ser para apropriando-se dos saberes que o cercam, ser construtor do seu aprendizado.

O professor integraliza-se como um profissional da educação quando desperta para a consciência da falsa premissa de que somente deve estar preparado para ensinar, ou seja, conhecer o conteúdo, mas que essa profissão exige que esteja em constante situação de preparação, constante troca e aprendizagem com seus alunos, seus colegas e o conhecimento que o mundo oferece em todos os ambientes ao seu redor. Conforme Nóvoa (1995, p. 26), "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando". O professor, esse agente a quem atribuímos a responsabilidade da educação e

evolução da sociedade, também depende dessa evolução para aprimorar-se, para superar obstáculos impostos pela seletividade de conhecimentos e saberes que lhe foram impostos desde o princípio de sua formação. O profissional professor deve ir ao encontro de competências que vão traduzir-se em excelência no seu proceder pedagógico. Arroyo (2000, p. 45) afirma que:

Entre as metodologias de requalificação de professores se espalha a reflexão sobre a prática, a tematização da prática ou a partir do que os professores fazem levantar temas, refletir sobre esses temas, para estudar e teorizar, para redefinir práticas, para reaprender a fazer. Esses métodos poderiam ir além de tematizar práticas, conteúdos e métodos. Poderiam enfrentar os docentes com sua condição de educadores, de condutores da infância.

O professor, ao ingressar como trabalhador em uma escola já constituída, irá participar de um meio com normas e rotinas já estabelecidas, às quais deve tomar conhecimento e adaptar-se, pois, muitas não estão formalizadas, vêm estabelecidas pelo senso comum, pela repetição e aceitação do grupo. Conforme Tardif (2011, p. 261), "a carreira também é um processo de socialização, isto é, um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho".

Ainda, é necessário que o professor integre-se ao grupo escolar, com seus colegas e equipes pedagógicas, para dar continuidade à formação. Kramer et al. (1999, p. 86) entende formação como:

[...] uma construção contínua e integrada, que acontece em diversos momentos como reuniões de planejamento, encontros mensais para discussão de temas específicos, reuniões de equipe, papos informais sobre a vida, participações em eventos, cursos, encontros, seminários, atuação no movimento popular organizado, em intercâmbios, por intermédio da TV, do cinema e em outras instâncias da vida social.

A socialização de ideias entre profissionais em diferentes estágios da caminhada de sua carreira proporciona inúmeras formas de construção de novos conhecimentos. Os mais experientes, com sua bagagem de conhecimentos e experiências, e os iniciantes, com seus conhecimentos também valiosos e trazendo um ar de frescor para o ambiente escolar, reunidos em encontros pautados no humilde processo de reaprender, de juntos construir, questionar e refletir sobre a própria prática, trazendo uma nova experiência para esses professores, oportunizando colocar em pauta suas dúvidas, suas ansiedades e suas expectativas, pluralizando ideias e singularizando o profissional professor.

O professor da Educação Infantil será o primeiro professor da vida de muitas crianças. Dessa forma, será o responsável pelas primeiras impressões que a criança vai levar para sua história sobre a escola; além de estar encarregado do conhecimento cognitivo, seu trabalho engloba o desenvolvimento afetivo e social deste sujeito. Portanto, o professor da Educação Infantil permeia diversas qualidades para o sucesso de sua atuação, entre elas, ele precisa gostar de estar entre as crianças, ser criativo, disciplinado, ter uma boa soma de conhecimentos de conteúdos didático-pedagógicos, mas não menos importante é ter um conhecimento aprofundado sobre aqueles sujeitos, dos quais o aprendizado será de sua responsabilidade, como também é importante que seja um pesquisador, um investigador, um questionador do ambiente educativo.

Esse conhecimento virá de uma estrutura de saberes construída na formação do professor. Conforme explica Lacerda (Secretária de Educação Básica do MEC, 2017, n. p) “a educação infantil saiu da assistência social e foi para a área educacional há pouco tempo. Antes, não se exigia formação em magistério para atuar em creches, porque o profissional só tinha que cuidar das crianças; agora, tem que cuidar e educar”. O que antes era apenas um espaço para se passar o dia recebendo cuidados básicos e tendo atividades de recreação, passou a ser um espaço de aprendizado efetivo da composição de conhecimentos. Essa mudança exigiu a presença de um profissional habilitado¹³ para o trabalho pedagógico.

Apesar de ser determinada por lei a exigência mínima da formação do professor para a EI, dentro das estruturas dos cursos, há muito pouco determinado sobre o estudo específico deste nível de ensino. Em muitos casos, os cursos de Magistério e/ou de graduação generalizam o preparo do professor desde a EI e os anos iniciais do Ensino Fundamental, muito se deixa de ser conhecido sobre essa faixa etária em específico. Kramer et al. (1999, p. 101) narra sua experiência ao selecionar professores para trabalhar com a EI e constatar uma qualificação cada vez menor, pois "tinham pouco conhecimento a respeito de educação infantil, ora conheciam razoavelmente bem crianças entre seis e onze anos, mas não tinham a menor ideia das necessidades da criança de creche e de pré-escola". Isso nos faz refletir sobre a necessidade de um curso de formação específico para o atendimento na EI ou que, ao

¹³ A habilitação do professor para o trabalho com crianças da Educação Infantil provém de sua formação profissional. De acordo com Brasil (2017, n.p.) a lei nº 13.415, artigo 7º, de 16 de fevereiro de 2017, a qual atualiza a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 62, indica em sua nova redação que a formação mínima exigida para atuar como professor na Educação Infantil é a habilitação de curso médio, na modalidade Normal, ou o curso superior de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil.

menos, fosse dedicado mais tempo para estudo e conhecimento de especificidades desta faixa etária.

Ao levarmos em conta o desenvolvimento da criança, o professor cumpre um papel de condutor pelo caminho do aprender. Arroyo (2000, p. 45) afirma que "a infância e a adolescência, seu desenvolvimento, seu tornar-se possível nem sempre é o foco na formação de educadores e menos ainda é o foco do próprio percurso formador dos docentes". O autor aponta uma das dificuldades dos professores que não conhecem seu aluno, há essa carência de informações sobre o educando da Educação Infantil. Se as características dessa infância não são levadas em consideração, o professor não tem como criar, como adaptar e como compreender ou desenvolver um trabalho com seus alunos. Deve haver um entendimento sobre quem é seu objeto de trabalho para que o mesmo seja visto de forma relevante na elaboração e prática pedagógica. Ocorre de deixarem essas informações passarem despercebidas e de serem entendidas de forma inesgotável nos bancos dos cursos de formação de professores. De acordo com Oliveira (2012, p. 44),

Para planejar o trabalho na Educação Infantil é importante conhecer o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, o grau de autonomia que elas têm para resolver problemas diversos, as características próprias da faixa etária, a experiência construída na sua história fora da instituição educativa [...].

A criança precisa ser respeitada quanto ao seu nível de desenvolvimento. A compreensão desses aspectos elencados por Oliveira (2012) possibilita ao professor da Educação Infantil estar mais preparado para adaptar e, principalmente, proporcionar meios de aprendizagem condizentes com este aluno que está sob sua responsabilidade. O professor despreparado, que não toma conhecimento de qual etapa estão as crianças com quem trabalha, poderá não perceber necessidades, exigirá excessivamente o que esta criança ainda não é capaz de realizar ou assimilar, como também poderá queimar etapas de seu desenvolvimento, não proporcionando o espaço e tempo necessário para que cada uma, em seu tempo, conquiste seu avanço cognitivo, psicológico, motor, enfim, seu desenvolvimento integral.

Conforme defende Nóvoa (1995, p. 25, grifo do autor), ao referir-se à formação de professores,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

Esclarece-se, dessa forma, que para se tornar um bom professor não basta dedicar-se a fazer vários cursos, ler os mais recomendados autores, fazer uma soma de conhecimentos, se não exercitar a reflexão sobre a sua prática, não trazendo novas ideias para o seu meio educativo. Somente o conhecimento teórico não é suficiente para que se constitua um suporte necessário para a conduta docente, é preciso interagir com os teóricos fazendo conexões com seu trabalho, avaliando a própria prática.

Kramer (1999, p. 110) apresenta o depoimento de uma professora/educadora nos seguintes termos: "ao me deparar com meus primeiros alunos, não sabia o que fazer diante das necessidades específicas de cada um deles e das do grupo todo. Recorri aos cadernos de anotações, algumas coisas foram esclarecidas, outras continuaram obscuras e difíceis". Esta professora consegue deixar transparente as angústias do professor recém-saído da formação e em busca de soluções para suas dúvidas.

Neste momento de investida na profissão, este principiante necessita do apoio de todas as equipes que o acompanham. Como também o professor precisa estar em constante atualização, pois seu trabalho será de construção de conhecimentos, de saberes e desafios e mesmo que não sejam encontradas respostas para tudo, o importante será manter o espírito investigativo, que não se acomode com a simples tendência do comodismo.

Confirma-se, também, que a formação do professor não se encerra no momento da colação de grau. O profissional está intimamente comprometido com o estudo contínuo, com o próprio desenvolvimento e aprimoramento. O processo de formação continuada é exemplificado por Kramer (1999, p. 86) a seguir:

[...] procuramos desenvolver um processo de formação diretamente vinculado às práticas que nascem na creche, levando em conta quem está dentro dela, buscando sensibilizar as educadoras para repensar sua ação, produzindo um novo olhar sobre a criança, o mundo, a creche, a relação com a criança, etc. Buscamos entender quem é essa educadora, com quem trabalhamos, quais são seus desejos, que relações ela estabelece no seu cotidiano, em que condições trabalha, pensando numa formatação que ressignifique [sic] o mundo e que promova mudanças nas relações, nas condições de trabalho e na forma de pensar a realidade.

O professor precisa continuar sendo visto como um ser humano, passível de erros, e não um ser detentor de todo o conhecimento que existe. Assim, se coloca à disposição de aprender, reaprender e de ser ajudado, como também ajudar. Todo esse processo proposto nos mostra a busca pela humanização do formar professores. Não importa a titulação, tempo de experiência, o professor pode ser visto como um ser em pleno desenvolvimento, agindo e sofrendo as ações do meio, como um ser humano complexo, privado de ter respostas para

tudo e todos. Grosso modo, os profissionais que atuam com a EI são os responsáveis, junto às equipes pedagógicas, pela construção de aprendizagens que inserem as crianças no mundo formal escolarizado.

4.2 OS SABERES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Ensino passou por vários processos políticos e, para entendermos as transformações ocorridas, é importante destacarmos o assistencialismo que foi propagado pelas políticas públicas em nossas instituições escolares. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), após a década de 1870, houve certo paternalismo das classes detentoras do poder social e econômico que se refletiu nas escolas, jardins de infância, creches e algumas instituições médico-higienistas de amparo à gestante e à população carente.

O assistencialismo refletia o poder das classes dominantes sobre uma infância denominada infratora e de menores abandonados. Com isso, percebe-se que nem sempre a infância teve um lugar de destaque para o Estado. A relação desta instituição com a sociedade passou por um processo histórico que, diante de um progresso do ponto de vista das políticas de atendimento às crianças, conseguiu superar o assistencialismo¹⁴ no atendimento à primeira infância.

Os sistemas políticos alimentam uma sociedade desigual e, em contrapartida, movimentam ações assistencialistas que amparam o excluído que foi abandonado por quem lhe estendeu a mão inicialmente, sendo um jogo de palavras e ações políticas com segundas intenções, o que torna contraditório. “[...] O que os excluídos não têm é o que a sociedade lhes sonega” (KUHLMANN JR., 1998, p. 31). O assistencialismo era uma forma disfarçada de dar com uma mão o que a outra mão tirava. O conceito de infância, no decorrer da história, emana do sujeito histórico que repercutiu por meio das suas “atividades culturais, recreativas e educativas” (KUHLMANN JR., 1998, p. 32). O assistencialismo teve suas origens já no séc.

¹⁴ Existiram projetos de atendimento para primeira infância como forma de garantia dos direitos fundamentais da criança e do cidadão, um exemplo é o projeto PIM – Programa Primeira Infância Melhor, no qual é uma ação transversal de promoção do desenvolvimento integral na primeira infância. São realizadas visitas domiciliares para famílias em situação de risco, com o objetivo de garantia dos direitos fundamentais da criança e do cidadão e auxiliar as famílias a educar e cuidar das crianças. (Rio Grande do Sul, 2017). O PIM iniciou em Bento Gonçalves no mesmo ano em que o estado lançou o programa no Rio Grande do Sul, em 2003, sendo que foi o pioneiro no estado. Entre 2003 e 2016 foram atendidas 1975 famílias, sendo 1723 crianças e 399 gestantes. As famílias ou crianças eram indicadas pelos serviços de saúde ou da assistência. As famílias que participavam do projeto estavam em situações em que havia risco ou atraso no desenvolvimento infantil. Também eram atendidas crianças cujo critério de risco era materno como, por exemplo, mães com depressão. O projeto foi encerrado em 2016 devido a irregularidades nos repasses estaduais e a dificuldade de se manter um grupo de visitantes. (Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Saúde).

XVI, por influência da Igreja cujas instituições de caridade ao próximo eram sinal de salvação espiritual.

O primeiro aspecto da assistência científica é que o conjunto das medidas preconizadas se apresentava não como direito do trabalhador, mas como mérito dos que se mostrassem mais subservientes, segmentando a pobreza, procurando dificultar seu acesso aos bens sociais. (KUHLMANN JR., 1998, p. 64-65).

As instituições de EI tornaram-se assistencialistas, e essa tendência repercutiu na Educação Infantil. Conforme Kuhlmann Jr. (1998), Fröebel que havia criado os jardins de infância também criou uma instituição com distinções para classes sociais mais favorecidas, ao passo que as creches maternas tinham características próximas às *salles d`asile francesas* que, além de assistencialistas, imponham uma disciplina de subordinação.

Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 17) do Ministério de Educação e Cultura (MEC), as escolas de Educação Infantil almejavam preencher faltas econômicas das famílias, daí o assistencialismo, em função disso, o foco inicial das escolas infantis eram crianças de baixa renda. Esse procedimento acabou por tornar-se excludente, esquecendo os direitos de igualdade que deveriam atingir a todos cidadãos, independente da sua renda familiar.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 11), creches e pré-escolas têm como responsabilidade acolher crianças de zero a seis anos. Mas, neste momento, a visão educacional deixa de lado o assistencialismo repensando as responsabilidades do Estado, família e escola, criando as condições necessárias para a oferta de vagas, estrutura física necessária, profissionais com qualificação e a ampliação das aptidões e capacidades do educando nessa faixa etária.

Nesta nova perspectiva educacional, educar é envolver atividades que se apoiem nos saberes infantis, ouvir as crianças, propor brincadeiras e momentos lúdicos, oportunizando condições para desenvolver suas capacidades. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 23), brincar, além de necessário para o desenvolvimento amplo da criança, é fundamental e proporciona diferentes formas de expressão que são importantes de serem exploradas nas escolas.

O brincar na escola favorece a interação entre as crianças, a organização das regras e o controle dos limites, ajudando-a a ter controle das suas ações e proporcionando-lhe maior segurança para desenvolver suas habilidades, auxiliando o professor para perceber quais são as necessidades do grupo e suas particularidades. Segundo Fortuna (2000, p. 160), “[...] o brincar é apropriação ativa da realidade por meio da representação; a brincadeira é, por

consequente, uma atividade análoga à aprendizagem”. Com isso, os momentos de faz de conta ajudam a criança a desenvolver o seu potencial, ou seja, pela participação nas atividades lúdicas é que ela descobre o mundo no ambiente escolar, praticando a imaginação, explorando suas capacidades, pois interage, assume papéis, personagens e vivencia diferentes cenários.

Entende-se que o planejamento docente represente uma relação estreita com a prática pedagógica. Devido a isso, é importante o professor ter conhecimento sobre os direitos das crianças e clareza sobre o conceito de infância e de Educação Infantil, pois segundo Oliveira et al. (2012, p. 44), “é ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico consistente que se inicia no planejamento inicial do professor, tarefa que traz grandes desafios”.

Este planejamento envolve o repensar as atividades de rotina nas práticas pedagógicas docentes e certamente merece atenção, pois, de acordo com Barbosa (2006), é um elemento de sentido abrangente, podendo contemplar atividades de expressão, atividades dirigidas, atividades de higiene, entre outras. Estas atividades estão interligadas aos cuidados e às atividades pedagógicas, sendo que em todas elas estão presentes momentos de higiene, de entrada, saída, recreio, lanche, almoço, jogo livre e dirigido, isto é, a seleção, articulação e delimitação de todas as atividades diárias.

O planejamento não pode se deter em conteúdos pré-concebidos, livros ou outros planejamentos sem levar em conta a realidade vivenciada pelo professor com seus alunos. Para um bom planejamento, o diagnóstico da realidade educativa a qual o professor e alunos fazem parte serão elementos essenciais.

Finco, Barbosa e Goulart (2015, p. 195) citam Malaguzzi (2001), o qual destacou que os professores em sua prática precisam prestar atenção e ouvir as crianças e não simplesmente seguir os planos. “São as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo”. O professor, atento aos saberes e conhecimentos da criança, realiza a difícil tarefa educativa de permitir encontros, de beneficiar interações lúdicas e organizar espaços para a experiência das crianças.

A pedagogia da escuta de Malaguzzi (1999) é muito mais do que simplesmente ouvir, ela constrói perguntas, acentua a dúvida, gera incertezas, provoca a curiosidade, a formulação de hipóteses, o diálogo e a confrontação entre pontos de vistas. A criança é vista como competente, ativa e crítica. Atuar com a pedagogia da escuta é valorizar as suas produções em suas múltiplas linguagens, levando em conta o tempo necessário para

experienciar as suas vivências, em seus diferentes contextos, reconhecendo a importância do imprevisto e da flexibilidade do planejamento.

Essas práticas pedagógicas vêm repletas de diálogo, saber ouvir, envolvimento, contextualização e criatividade, despertando o desejo de aprender do educando, e é nesse contexto que a pesquisa será desenvolvida, analisando como o docente contextualiza esses saberes discentes na sua prática.

Segundo Craidy e Kaercher (2001), o professor atento tem a possibilidade de ouvir e conversar com a criança. Essa intervenção contribui para transformar contextos e atitudes, aproveitando as rodas coletivas e a diversidade de informações geradas nas conversas e utilizá-las nas práticas cotidianas, a fim de que a criança vá construindo sentidos a partir da oralidade, da brincadeira, das histórias inventadas e recontadas, gerando novas aprendizagens.

Saber ouvir também é saber interpretar gestos, olhares e palavras. Pois nem tudo é dito, é preciso mais que ouvidos para escutar as crianças. É necessário aguçar todos os sentidos para ampliar o processo educacional.

Cabe ao professor ser cuidadoso às falas explícitas e implícitas expressadas pela criança, com o objetivo de repensar suas práticas pedagógicas, proporcionando aos alunos serem os construtores dos seus saberes. Diante das categorias, organizadas por meio das entrevistas e observações nos momentos de brincar livre e roda de conversa, analisaremos se o professor consegue incluir no seu planejamento esses saberes manifestados pela criança ou quais são os obstáculos que prejudicam essa prática. Quando o professor estiver aberto a novas aprendizagens, saberá ouvir o que cada vivência realizada com a criança tem a oferecer como recurso para construir o conhecimento.

Segundo Junqueira Filho (2014), por meio do diálogo com seus alunos, o professor tem a possibilidade de contextualizar os saberes das crianças e também do mundo que o rodeia. Nesse sentido, é possível despertar a curiosidade que nasce com o indivíduo e que, quando estimulada, proporciona a descoberta e a aprendizagem. Quando alunos e professores estiverem conectados em uma mesma rede de trocas experienciais, em que o aluno se sente valorizado por sua participação e o professor é capaz de captar essa contribuição, transformando as experiências vivenciadas por ambos em novos conhecimentos, teremos a contextualização dos saberes e uma educação voltada aos saberes do aluno.

De acordo com Freire (2007), ensinar ultrapassa a ideia de transmissão de conhecimentos; é um meio de construir vivências que valorizem os saberes a partir de práticas pedagógicas inovadoras alicerçadas na qualificação profissional e no bom senso do professor

que insere o aluno no seu processo de aprendizagem. A capacitação contínua dos professores, nessa linha de pensamento, é um progresso nas práticas pedagógicas.

Práticas essas que envolvem o currículo, os conteúdos e programas, as competências dos docentes, as horas semanais, sendo que o que pode e não pode é definido de cima para baixo, hierarquicamente pelos órgãos governamentais e políticas públicas.

Arroyo (2000) enfatiza que o ato de ensinar e educar não pode cercear liberdade e emoção, prazer e imaginação, e que toda experiência inovadora está sempre interligada às múltiplas linguagens, ao riso e aos sentimentos. Educação envolve participação, criatividade, alegria de ensinar e aprender, dar e receber, construir em conjunto, redescobrir novas formas de perceber o contexto e construir o conhecimento.

O ser humano traz consigo suas experiências que constituem sua bagagem cultural e emocional, o que o faz singular, com suas características próprias, único em um universo diverso. São esses saberes que servem como recurso para o professor conseguir os instrumentos necessários para construção de outros saberes.

4.2.1 Possibilidades e desafios na Educação Infantil

Ao entrar em uma sala de aula, encontramos um professor e seus alunos; sob um olhar mais atento, percebemos um espaço de aprendizagens. São pessoas, com idades e níveis intelectuais diferentes, que se encontram, em uma ação orquestrada, em encontro de ideias, percepções, cruzando vivências, estabelecendo identidades de um grupo que se transforma e influencia os demais grupos aos quais pertence.

O professor é o sujeito capaz de articular esta ação, que se constitui, mesmo que inconscientemente, em uma troca constante de saberes. Por mais sutil que seja esse caminho de ida e volta nessa socialização de conhecimentos, ele transforma, provoca e desestabiliza a concepção estagnada de sistemas didáticos ultrapassados, que ainda estão incutidos na memória de gerações de professores.

A escola tem a função de oportunizar ao professor que se dedica ao trabalho direto com o aluno o momento de debate, reflexão e instrução para edificação de seu trabalho de forma consistente, fazendo com que o aluno não passe seu turno escolar em vão. Que os mínimos progressos, assim como as carências e dificuldades de seus alunos, também sejam material de estudo, tema para reflexão e avaliação do seu saber e fazer.

Segundo Cunha (1989, p. 149), "o professor é capaz de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhece procedimentos sobre como fazer o

aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando". Nas ações pedagógicas promovidas pelas professoras participantes da pesquisa, observamos a tentativa de inserção de atividades, em que o professor aproveitava várias formas de incentivo ao aluno (roda de conversa, brincadeiras), e que as respostas obtidas serviriam de material de base para a construção do plano de aula. Porém, a falta de experiência e até mesmo de vivência desses momentos de prática e de aproveitamento dos saberes dos alunos dificulta que esse professor faça uso de seu conhecimento teórico e toda sua base de formação para aventurar-se em uma construção a partir desse rico material trazido pela criança.

A Educação Infantil ainda está em caminho de construção de sua própria identidade. Suas características próprias assinalam a necessidade de um direcionamento para dar maior relevância ao atendimento e escolarização das idades mais tenras do ser humano. É importante que a escola, como fundamental eixo da sociedade para a formação de seus cidadãos, não ignore o alicerce de sua constituição. Faz-se necessária a discussão constante para o aprimoramento profissional, partindo da formação dos professores, requisitando-lhes cursos superiores, qualificação, aperfeiçoamento constante. Para que se obtenha um profissional com características relevantes à profissão, também se faz necessária a devida preparação deste nos centros educativos, onde se evidencie o ser complexo e contemporâneo em sua integralidade, a criança, que será seu objeto de trabalho.

Desta forma, também vamos considerar a necessidade de escolas preparadas para a inovação, desde sua área física, até mesmo de provimento de materiais, para que os professores tenham à mão os equipamentos necessários para o bom desenvolvimento de suas tarefas. E, não menos importante, o olhar para a criança que chega à escola infantil, sua primeira inserção na sociedade. Que ela seja vista como um ser capaz. Que ela seja respeitada no seu nível de desenvolvimento, mas que não seja negligenciada, pois é um ser complexo, curioso e ansioso por desafios. Cabe aos seus professores aproveitar os saberes que a criança apresenta e que muito podem expandir se lhe for dada credibilidade.

5 OS SABERES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES: UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo discorreu sobre as práticas pedagógicas docentes na Educação Infantil, fazendo a análise e reflexão sobre alguns elementos que fazem parte do cotidiano escolar e que surgiram nas entrevistas e observações. Neste momento, destacou-se sobre a importância da escuta dos saberes que as crianças evidenciam em diferentes momentos da prática pedagógica, ou seja, o modo como esta escuta pode contribuir com o docente para o seu planejamento e para as aprendizagens dos educandos.

É importante aqui retomar a ideia já desenvolvida nos capítulos anteriores de que as práticas pedagógicas fazem parte de uma proposta teórica e ideológica, no entanto é no cotidiano que estas conseguem as proporções necessárias para que no contexto de aprendizagem elas se intensifiquem.

Segundo Paulo Freire (2007, p. 24), tal ideia faz-se necessária, pois, em suas palavras, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Desse modo, nosso entendimento é de que o processo de ensinar e aprender sustenta-se em atuações participativas e conjuntas entre os sujeitos (professores, alunos, gestores e coordenadores pedagógicos).

Portanto, as práticas pedagógicas docentes são as experiências partilhadas entre professores e alunos, de acordo com o currículo escolar, com a gestão e com a formação dos profissionais envolvidos. Tais práticas envolvem o planejamento, as leituras, o espaço físico, a estrutura da escola, o material didático, os recursos materiais e humanos, bem como os saberes indispensáveis à própria prática.

De acordo com Freire (2007), para que esse processo tenha resultado satisfatório, é necessária a criação de metodologias proporcionadas pelo professor que estimulem a aquisição do conhecimento e autonomia do aluno por meio de situações problemas, considerando os saberes dos educandos, o desenvolvimento da pesquisa, a aceitação do novo e o respeito à diversidade. Ainda, o autor mencionado destaca que ensinar demanda vivenciar o que se fala, ou seja, ser o exemplo. Palavras sem ações concretas espalham-se ao vento e acabam ficando sem sentido. Freire (2007) sugere uma prática educativa mais crítica, baseada nos valores éticos e estéticos, em que o aluno é sujeito da sua realidade, podendo transformá-la e recriá-la, resgatando a beleza da própria vida.

A educação, segundo Freire (2007), é uma maneira de interferência no mundo, porque o educando desenvolve a capacidade de observar, cotejar, julgar, decidir, mudando o

rumo da sua vida. Ensinar é possibilitar a construção do conhecimento, pois, para isso é necessário humildade, solidariedade, paciência, curiosidade, segurança, formação e competência profissional. No momento em que os professores estabelecem espaços educativos que se dirigem ao diálogo, criticidade e socialização, estão promovendo relações fraternas que permitem o rompimento com os silêncios impostos por uma cultura social que aprisiona a autonomia e o fluir de seu viver.

O professor, ao ter um olhar diferenciado e atento para os seus alunos, obtém informações sobre eles e passa a identificar os saberes que serão significativos para serem trabalhados com o grupo, naquele contexto escolar.

Com isso, o professor, ao criar contextos que estimulem e favoreçam a aprendizagem a partir das brincadeiras, dos jogos interativos, do movimento, da imaginação, do raciocínio lógico, está aproveitando as diversas linguagens que a criança expressa por meio de seu corpo, da sua fala, dos seus desenhos, das relações sociais, de todas suas manifestações físicas, artísticas e orais. O professor possibilita, dessa forma, a reinvenção dos elementos de cada ação, agregando valores, criando autonomia, respeitando a diversidade, o meio ambiente, o entorno social e a bagagem cultural da criança.

Dito isto, passamos, a seguir, a apresentar alguns aspectos referentes à trajetória profissional das professoras entrevistadas, considerando que, de modo mais efetivo, apresenta-se, neste capítulo, o cotejamento dos documentos escritos junto à empiria compulsada para esta pesquisa.

Procuramos estabelecer relações com a prática pedagógica e o planejamento, evidenciando os saberes das crianças para oportunizar um momento de reflexão sobre o professor de Educação Infantil nos dias de hoje. É importante lembrar que, neste estudo, aparecem relatos de três professoras de uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Bento Gonçalves, para a qual adotamos o nome fictício “Escola dos Saberes”. Essas professoras foram identificadas conforme a sua turma do Jardim A, sendo A1 - Rosa, A2 - Margarida e A3 - Gérbera.

Essas três professoras trazem em seus relatos momentos da sua formação, da experiência que foram adquirindo com o passar do tempo, momentos da prática pedagógica, dificuldades e inseguranças que foram encontrando durante esses anos de trabalho como professoras de Educação Infantil.

A Rosa, nossa primeira entrevistada, é formada em Pedagogia Séries Iniciais e tem pós-graduação em Educação Física, lazer e recreação. Ela sempre foi professora de anos

iniciais, pois sua preferência não era a Educação Infantil. Trabalha há 19 anos como professora e, há sete anos, resolveu enfrentar o desafio de trabalhar com a EI, descobrindo uma grande paixão pela área. Todo o estímulo para trabalhar na educação foi obtido com base no Magistério, na escola Cecília Meireles, onde fez o curso. Ela destaca que as aulas compostas de ensinamentos teóricos, ligados a práticas aplicadas em sala de aula, em turno contrário, despertaram um olhar reflexivo sobre a importância da Educação Infantil como um período de intensas vivências.

Ainda nos relatos de Rosa, ela expõe a seguinte questão: *“Cheguei a me perguntar por que não fiz isso antes, pois me realizei na Educação Infantil”*. Essa narrativa mostra a importância de gostar do que se faz, principalmente por ser um trabalho que envolve seres humanos. Barbosa (2008, p. 87) destaca que “Ser professor, como tantas outras profissões, não é só estar na escola na hora da aula, é ter outro tipo de presença. É paixão, é encantamento com o mundo e com as pessoas. É ligar o mundo e o conhecimento à vida dos alunos na escola [...]”. E ainda enfatiza que “O professor ao olhar e ver qualquer coisa como um filme, um livro, um quadro, procura formas de articular com a escola”. Este professor que ama a sua profissão, procura em tudo que faz no cotidiano relacionar à sua prática pedagógica.

Rosa comentou sobre outras experiências profissionais: trabalhou dois anos na Secretaria de Educação e também dois anos na Educação Infantil de uma escola de comunidade carente. Na zona rural, com as turmas de berçário até Jardim A e B, adquiriu experiência com classe multisseriada e musicalidade, que, certamente, contribuíram para que se constituísse professora de Educação Infantil. Atualmente trabalha na escola em que está sendo realizada a pesquisa no turno da manhã, atuando como professora na turma de Jardim A, com 11 alunos.

Margarida foi a segunda entrevistada. Começou a sua trajetória profissional como auxiliar de Educação Infantil, aos 15 anos, no Berçário de uma escola infantil, na qual não havia turmas definidas, pois, na época, as turmas eram misturadas. Até iniciar a faculdade, continuou trabalhando como auxiliar de Educação Infantil.

A sua formação foi Graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial. Começou sua vida de professora trabalhando com uma turma de autistas e, no outro turno, tinha uma turma de Educação Infantil. Depois, trabalhou também em escola particular. Fez pós-graduação em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e em Educação Musical. Atualmente, trabalha com Jardim A na escola em que está sendo realizada a pesquisa, no turno

da manhã, e tem 21 alunos. No turno da tarde, trabalha a Educação Musical com crianças de 3 anos da Educação Infantil até o 1º ano do Ensino Fundamental, em um total de 14 turmas. Destaca que, como professora titular de Educação Infantil, só não atuou em Berçário 2.

Gérbera é a nossa terceira entrevistada. Não queria ser professora, apesar da sua mãe e suas irmãs seguirem essa profissão. Inicialmente, ela fez Contabilidade, Administração e Comércio, mas não era o que mais gostava. Comentou que viveu praticamente em uma escola, porque sua mãe era diretora, o que exigia a presença dela sempre no local.

Com isso, acabou seguindo o exemplo da família, fez Habilitação em Magistério de Férias, em Passo Fundo, nas disciplinas específicas do curso: didáticas e estágio de seis meses. Essa qualificação permitiu-lhe fazer o concurso, sendo que, posteriormente, fez pós-graduação para continuar aperfeiçoando-se.

Atualmente, Gérbera trabalha na escola em que está sendo realizada a pesquisa, no turno da manhã, com Jardim A, e tem 13 alunos. Esta turma tem menos alunos porque a sala é menor e, segundo ela, a legislação exige que o tamanho da sala seja adequado à quantidade de alunos. Relatou que o espaço é insuficiente mesmo assim: *“A criança precisa de espaço físico maior. O metro quadrado estipulado na legislação é insuficiente para toda a energia que uma criança dessa idade tem a extravasar, por isso ficam agitados, acabam se batendo uns nos outros e se machucando”*. No turno da tarde, ela trabalha mais 20h como professora substituta em uma escola regular municipal.

A entrevistada, que trabalha há 23 anos na área da Educação, considera a responsabilidade de um professor de Educação Infantil intensa. Ela relata ainda que escolheu Educação Infantil por gostar muito de crianças dessa faixa etária, por serem dóceis, carinhosas, curiosas, demonstrarem prazer em tudo o que lhes é oportunizado e *“quando chega o final do ano, percebo a evolução das crianças, e isso é muito gratificante”*.

A Gérbera começou a trabalhar direto com Educação Infantil na Escola Recanto dos Beija-flores durante o estágio probatório em 2001, no Maternal II, com trinta alunos. Foi coordenadora em outra escola e, mais tarde, exerceu a docência no Maternal I pela manhã e Maternal II pela tarde. Assumiu novamente a coordenação na mesma escola e ficou responsável pela vice-direção. Trabalhou, também, um ano na substituição e Hora do Conto do Berçário ao Jardim B.

Cada uma das entrevistadas, entre muitos desafios, dificuldades, vivências e difíceis escolhas, tornou-se professora. Aos poucos, pelas oportunidades, foram criando laços com a Educação Infantil e, de forma prazerosa, construíram a sua história profissional priorizando o

trabalho com as crianças.

Durante a fala das entrevistadas, percebeu-se a importância do fazer pedagógico como potencializador para despertar a curiosidade, o desejo, o interesse e agregar valores, dando às crianças suporte para o seu desenvolvimento integral, oferecendo-lhes ambientes ricos de experiências e de interações.

5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES X PLANEJAMENTO

As práticas pedagógicas oportunizam momentos e experiências de descobertas, de reelaboração de conceitos e produção de conhecimento por meio da ludicidade, espontaneidade, criatividade e de atividades prazerosas. Todo esse processo exige do professor, além de amor à profissão, a qualificação. Rosa relatou que a qualificação é importante para todo profissional da educação e que deveria ocorrer para *“todos os professores e também as auxiliares que trabalham na escola para que possuam o conhecimento teórico, visto que a experiência prática carregam consigo”*. Segundo ela, *“o conhecimento das leis e teorias que englobam a infância vai ampliar os horizontes e dar sustentação ao trabalho de todos”*. Ela defende que devemos estar sempre estudando; lembra do curso de Magistério no qual obteve muita teoria aliada à prática em sala de aula, conforme citado anteriormente, proporcionando ricas aprendizagens.

A esse respeito, Kramer (1999, p. 78) argumenta que:

[...] As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos.

É nesta visão de constante aperfeiçoamento e busca pelo conhecimento que a Margarida afirma que a formação continuada é permanente, pois *“O fato é que com o que aprendi no Magistério não daria mais aula, pois a evolução é grande, constante e rápida”*. Por isso busco *“cursos de aperfeiçoamento, pois precisamos modificar sempre [...] Deveríamos ter mais oportunidades de formação por todas essas mudanças que nos envolvem”*. Ela procura respostas no Plano de Trabalho, na Proposta Pedagógica da escola, porém a Legislação não é comum que manuseie frequentemente. Os planos de estudo são específicos de cada idade, devido a isso, ela pesquisa e lê sobre a faixa etária com que está trabalhando.

Enquanto Gérbera relatou-nos que, nos momentos em que precisa de ajuda, procura informar-se na internet, pedir apoio à Supervisão e Orientação Escolar, nas pedagógicas, mas sente a falta de mais cursos de aperfeiçoamento oferecidos por meio da SMED.

Conforme Kramer (1999), é importante que a formação do professor seja permanente, nada adianta um curso aqui e outro ali de capacitação, já que os questionamentos referentes à Educação Infantil são inúmeros e abrangem reflexões do dia a dia. Esta formação precisa estar ligada à prática, que reflita na ação do professor com o aluno, abrangendo não somente aspectos sobre a construção do conhecimento, “[...] mas também à afetividade e à criatividade, à paixão de conhecer, levando em conta, ainda, os aspectos éticos e estéticos presentes no fazer educativo” (KRAMER 1999, p.80). Planejar as atividades que serão colocadas em prática é estudar, organizar, e prever situações que visem à aprendizagem das crianças.

Na atualidade, a docência defende, de um lado, uma formação que envolva os meios culturais, éticos e estéticos nas diferentes formas de expressão, e, por outro, que atenda à construção da autonomia, autoestima e de identidade dos professores, ou seja, uma formação que integre a razão e a emoção, procurando um aperfeiçoamento constante na busca do conhecimento.

As diversas situações do cotidiano escolar, ao priorizar a observação, o planejamento, o acompanhamento, o registro, a documentação e a avaliação das atividades educativas com as crianças da EI, revigoram e incrementam a ação do docente, sistematizando e favorecendo ações para reestruturar as práticas pedagógicas. Segundo Barbosa (2006), o professor, ao planejar as suas aulas, necessita evitar ser prévio e com atividades determinadas em longo prazo. No início do ano, o professor, a partir da Proposta Pedagógica da escola e da sondagem realizada com a sua turma, pode estabelecer metas a serem cumpridas ao longo do ano, porém serão as atividades cotidianas que o ajudarão a encontrar elementos para organizar o planejamento.

Em sala de aula, Rosa procura realizar as práticas pedagógicas por meio do saber ouvir, da escuta ativa do que cada experiência e cada aluno quer lhe dizer. Segundo ela: “*Se aparecerem conhecimentos na hora da rodinha, que é o momento de contarem as novidades, o professor deve aproveitar esses conhecimentos para fazer uma ponte ligando os saberes das crianças com novos saberes que serão construídos*”.

De acordo com Junqueira Filho (2014), a relação de diálogos entre o professor e o aluno, desde o início do ano, é fundamental para que o profissional consiga detectar os

saberes e assuntos, ou seja, conteúdos presentes no cotidiano das crianças, para posteriormente conseguir contextualizá-los e problematizá-los. Destaca também que, nesse aspecto, o diálogo entre as crianças e sua professora materializa-se e reconstrói-se por meio das produções das crianças. Elas comunicam-se com a professora que, atenta, responde às crianças com projetos de trabalho que dizem respeito ao que ela percebeu das diversas produções das crianças. Os projetos de trabalho apresentados pela professora são resposta organizada às demandas da criança, inscritas em suas múltiplas linguagens. Junqueira Filho (2014, p.91), apoiado em Freire, acrescenta o seguinte:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p.84).

Rosa relatou que, no ano anterior, os seus alunos falavam muito em dinossauros, Chapeuzinho Vermelho e monstros. Devido a isso, procurou explorar esses conhecimentos por meio de outras experiências embasadas nas expectativas e interesses das crianças, percebendo um resultado melhor na aprendizagem. Destaca também que “nossa escuta”, muitas vezes, está desligada em função da organização da sala de aula, da chegada de novos alunos, da construção do portfólio. Saber ouvir é uma prática fundamental para obterem-se novas vivências e haver trocas de saberes entre as crianças.

A Rosa comentou que consegue, em certos momentos, utilizar os saberes das crianças em sala de aula, relatando sobre uma cesta de livros que está na sala cujas histórias são recontadas diversas vezes, de formas distintas e por alunos diferentes: *“Eles adoram esse momento, então percebi, na minha turma, em função do interesse deles pelo imaginário, que tenho que trabalhar a literatura imaginária”*. Com isso, procurou trabalhar com fantoches, fantasias, pois as crianças gostam muito desse universo.

Nos momentos da hora da rodinha, da novidade ou da brincadeira, as crianças gostam muito de falar da família, brincar de papai, mamãe e filhinha. Segundo Rosa, *“Nessa hora eles revelam muitas coisas e é nesse momento que o professor deve resgatar suas vivências para a realização de novos planejamentos”*. Ao professor, a criança pode revelar angústias, expectativas, sonhos e também muito de sua personalidade, e isto é uma grande base para os conteúdos que devem ser trabalhados pela professora, apenas terão o enfoque a partir daquilo que já é do universo infantil e pertence àquele grupo de estudantes. A professora poderá conduzir o assunto trazido pelos alunos para que se expanda, para que vejam sob uma

nova ótica, que dele surjam novas ideias, tornando o conhecimento, além de mais divertido, muito mais proveitoso para a criança.

Horn (2004, p. 59) destaca as ideias de Barbosa (2000, p. 224), “[...] quando chama a atenção para a necessidade da reflexão e do planejamento das atividades cotidianas na Educação Infantil”. Ela relata a importância da sensibilidade do professor ao “dar-se conta do que há de educativo, de cuidados e de socialização nas atividades, nas conversas, nos atos que são realizados com as crianças”. E ainda, coloca “o quanto é importante ver e escutar o que há de alegria, de imprevisto, de inusitado, de animação no convívio cotidiano”.

Segundo Barbosa (2000, p. 224, apud HORN 2004, p. 59), o professor precisa ter a sensibilidade de perceber, em cada atividade e momento junto à criança, a oportunidade de se fazer Educação ouvindo e vendo nas entrelinhas de cada palavra, sorriso, lágrima ou silêncio. Para isso, faz-se necessário criar os lugares educativos propícios para brincar, expressar-se e provocar esse mundo de fantasia, pois é na representação do faz de conta que a criança manifesta seu eu, seus medos, seus desejos e constitui seu aprendizado, reorganizando o mundo ao seu redor.

Rosa explica que os encontros para a realização do planejamento são semanais e, segundo a legislação, elas têm um terço da carga horária para planejarem, quando as três professoras do jardim A encontram-se por duas horas para socializar ideias e experiências e esquematizar as suas aulas. Conforme o relato das professoras, elas trabalham e organizam os planejamentos juntas e estes são iguais, modificando em caso de necessidade, no decorrer das aulas de cada turma. Há um projeto, na escola, sobre o corpo humano, em que selecionaram alguns livros e ações que serão desenvolvidos durante todo o ano. Com relação à Proposta Pedagógica da escola, procuram dar sentido às experiências mais voltadas às vivências infantis, como, por exemplo: *“contar a fábula do porco-espinho e após as crianças vão confeccionar seu próprio porquinho com palitos e massinha de modelar. Quando o adulto faz por ela, não é uma prática genuína, não é algo dela”*. A professora lança a proposta e a criança fará sua atividade de acordo com a sua concepção de porco-espinho, apenas contando com o auxílio da professora se houver necessidade, sem que haja o direcionamento para um modelo pronto. Nesta atividade, a professora demonstra a sua preocupação em dar a oportunidade para as crianças usarem a sua criatividade, a imaginação, relatando que, se o professor fizer as atividades pelas crianças, o resultado não terá o mesmo sentido.

Rosa ainda destaca que:

Ser professora nos dias de hoje é despreocupar-se com o papel e focar o trabalho docente nas brincadeiras, vivências e no lúdico. O papel pode ser ocupado para registros de atividades realizadas sim, ele é importante, mas nunca devemos esquecer que a criança tem toda a vida para desenvolver certas habilidades, cada uma no seu tempo próprio. Ser professora é ter uma mente aberta, explorar o movimento, gostar de cantar, dançar, entrar no mundo de faz de conta da criança (ROSA, entrevista, 2017).

Neste relato, Rosa indica a importância de resgatarmos as brincadeiras, as vivências trazidas pelas crianças, desconstruindo a grande preocupação dos professores em preencher atividades e pintar desenhos para mostrar o aprendizado dos seus alunos; os registros são importantes, mas na medida certa. É primordial que os professores conscientizem-se de que, por meio do lúdico, das representações, do faz de conta, das histórias e músicas, poderemos propiciar o desenvolvimento de inúmeras habilidades e de uma aprendizagem mais prazerosa e significativa.

Margarida destaca que o papel do professor é mediar, pois na EI *“as crianças estão descobrindo tudo, coisas boas e não tão boas e as fases vão acontecendo e eles vão adquirindo seus saberes, independente do professor ensinar ou não”*. Segundo esta professora, o diferencial é que o professor pode mediar o conflito de emoções, esse turbilhão de novos sentimentos e descobertas que vão surgindo no convívio social, pois, até então, estavam no convívio familiar e nunca tinham vivenciado certas situações, além de todo lado cognitivo que o professor poderá auxiliar a desenvolver. Oliveira et. al (2012, p. 194) observa, a seguir, que:

A passagem da criança de seu núcleo familiar para a escola de Educação Infantil é um marco no seu desenvolvimento. Não apenas por que isso lhe permitirá alargar seus relacionamentos e aprender a viver em grupo, mas principalmente porque entrará em contato com novas situações, será estimulada a pensar e a se posicionar efetivamente em relação a determinados conhecimentos, e isso é condição para uma importante evolução da linguagem e do pensamento.

A faixa etária investigada, dos quatro aos cinco anos, envolve a fantasia, misturando o real ao imaginário e, entre contos e histórias, temos a imitação dos personagens que fazem parte do mundo infantil: uma fada, um príncipe, um vilão, etc. Cada um deles traz um conhecimento novo, agregando, ao emocional e psicológico da criança, uma nova forma de ver o mundo, uma descoberta e sonhos que se concretizam. A linguagem já está bem desenvolvida nessa etapa, pois consegue manifestar-se e expressar seus desejos, alinhando o pensamento e mantendo comunicação com as pessoas e o meio que a circunda. Além da fala, surge a importância da imitação, através da qual incorpora o mundo que a cerca.

É reforçado, aqui, o que já foi comentado no segundo capítulo, que a descoberta e a imitação de situações e falas de adultos incorporam na criança instrumentos para pensar e agir em outras situações que se apresentam. Com esse arsenal de vivências adquiridas, prepara-se para o futuro, pois suas experiências com adultos mais experientes “constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro” (VYGOTSKY, 1998, p. 29).

Pensar, desta forma, traz a ideia de um professor comprometido com a aprendizagem dos seus alunos, ou seja, acompanhar esse processo e valorizá-lo é o principal objetivo do planejamento. Para este planejamento ser efetivo, pode-se ir além de preencher folhas de papel. Neste aspecto, Margarida concorda com Rosa que o papel é o que menos deve-se usar: *“Fazemos algum registro, mas não que tenha essa necessidade. Não é significativo nessa fase. Elas têm necessidade de interagir, de fazer aprendizagens com o corpo”*. A professora ainda relata que procuram fazer coisas diferentes para chamar a atenção das crianças, pois elas têm contato com o mundo por meio das mídias, as quais proporcionam vivências visuais, sendo difícil, na escola, prender a atenção delas. Oliveira et al. (2012, p. 57) enfatiza o papel das interações para o desenvolvimento das crianças e, mais do que preencher linhas em cadernos ou realizar atividades impressas, o professor tem o compromisso de envolver em seu planejamento as interações e as brincadeiras, pois as DCNS (2009) destacam esses dois eixos como fundamentais para a EI.

É nesse processo que a aprendizagem efetiva concretiza-se nas interações criança-adultos, sendo que “O processo de apropriação do conhecimento se dá, portanto, no decurso do desenvolvimento de relações reais, efetivas, do sujeito com o mundo” (PALANGANA, 2001, p. 131). Tal afirmação fortalece a tese de que o contexto histórico-social em que a criança interage influencia em seu desenvolvimento, e, conseqüentemente, na sua aprendizagem. É a capacidade da zona de desenvolvimento proximal discutida no segundo capítulo que, conforme Palangana (2001), dá os instrumentos necessários para desenvolver as potencialidades das crianças por meio das vivências por elas experienciadas com adultos em diversas situações sociais e educacionais.

As informações que a criança carrega afloram em novas situações de interação com o meio em que vivem, nas trocas entre relações dinâmicas que perpassam sua vida.

Na concepção Vygotskyana, o ambiente social em que a criança se encontra inserida constitui, de fato, uma zona de desenvolvimento, na medida em que as pessoas mais experientes colocam-se como uma forma de consciência indireta que ajuda a criança a discernir melhor sua experiência e, conseqüentemente, sair da indiferenciação inicial (PALANGANA, 2001, p. 150).

A aprendizagem acontece por meio das interações sociais, nas trocas entre crianças e adultos. Cabe ao professor proporcionar o desenvolvimento potencial facilitando os processos cognitivos em formação por meio das relações sociais e de uma educação sistemática. “A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende” (VYGOTSKY, 1998, p. 29). Todas as experiências vividas pelas crianças acrescentam conhecimento. É um currículo de vida que vai incorporando forma, modelos e situações.

Gérbera também expõe que estão tentando trabalhar menos no papel, procuram observar e questionar mais durante as aulas, pois, observando as brincadeiras e o modo como as crianças se relacionam, ajudam-nas a trabalhar o lado afetivo, o comportamento e valores que são essenciais nesta etapa.

Recordando as ideias de Margarida, é importante trazer o pensamento de Malaguzzi (1999, p. 77), o qual destaca que “Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem”. O importante é oportunizar momentos em que as crianças possam ser “espontâneas”, sentir que são capazes, criativas e competentes.

Margarida relata que, no planejamento, procura contemplar as questões a partir do Plano de Trabalho, por exemplo, “*o conteúdo é obrigatório, relatou que trabalhou com a história “Cachinhos Dourados” e aproveitou para explorar a questão de valores e limites. Associar, além dos conteúdos obrigatórios, esse outro lado*”. Segundo Margarida, as outras professoras conseguem, às vezes, fazer uma atividade que ela não consegue. Nesse momento, a troca de experiências entre as professoras é importante no planejamento, mas sempre levando em conta que cada turma tem suas particularidades que precisam ser consideradas e respeitadas. As três turmas vão estudar o mesmo assunto, conteúdo ou conceito, mas nem sempre da mesma forma, relata a professora.

Segundo a proposta pedagógica da Escola dos Saberes (BENTO GONÇALVES, 2016, p.16), o planejamento docente precisa ter como base o interesse das crianças e os projetos que podem surgir a partir deles. Ao organizar este registro, o professor deve contemplar a heterogeneidade e diversidade da turma que trabalha.

Margarida relata que procuram organizar o planejamento a partir de projetos, mas em

algumas questões ainda precisam melhorar. Colocou que buscam escrever o melhor, mas isso tudo é uma construção *“Pela própria concepção de infância que a gente tem de que a Educação Infantil, ou seja, a escolinha era um espaço onde as crianças deveriam ser cuidadas, e agora não é mais isso. Foi modificando nossa prática”*. A nossa visão vem da formação e educação que tivemos. *“Nossa visão é uma, das famílias é outra. É um caminho longo a seguir”*. Ela relata que a infância é uma etapa importante e devemos perceber que as crianças não estão na escola somente porque os pais precisam trabalhar, *“todas estas questões refletem no planejamento”*. A Proposta Pedagógica da Escola dos Saberes (BENTO GONÇALVES, 2016, p. 16) diz que *“é importante o professor conhecer os conceitos sobre infância, criança, aprendizagens, concepção teórica, facilitando a sua organização no momento de realizar o seu planejamento”*.

Com isso, é possível concluirmos que as crianças precisam atingir metas, visualizar possibilidades, criar expectativas, redirecionar caminhos, verbalizar suas tentativas; é importante oferecer às crianças estímulos, situações novas e que exijam delas posicionamento, solução de problemas. Ela não consegue aprender sentadinha e calada o tempo todo em uma sala de aula. A criança necessita de movimento, verbalizar tudo que a cerca, falar do dia que passou, do que irá fazer no recreio ou do brinquedo que gostou. São importantes, para a criança, modelos positivos para inspirar suas próprias ações e ser encorajada a acreditar que é capaz, assim como conhecer as suas possibilidades de aprendizagem.

E, durante esse processo, como se dá o desenvolvimento da percepção e da atenção na primeira infância? Segundo Vygotsky (1998), a percepção visual, que tem um apanhado do todo, é acrescida pela linguagem que visualiza elementos separadamente do todo, *“tornando a fala essencialmente analítica”* (VYGOTSKY, 1998, p. 43). Com a fala, a criança não rotula apenas os objetos de uma cena, mas passa a compreendê-la em um contexto no momento em que sequencia elementos e fatos. *“A fala adquire uma nova função: a percepção verbalizada”* (VYGOTSKY, 1998, p. 43). Novos processos de escolhas, por intermédio da percepção verbalizada, fundem-se a novas formas de agir. Por isso, é necessário que o professor reflita acerca do quanto é importante dar espaço para as crianças poderem expressar-se.

Desse modo, sabemos que o professor tem um currículo para contemplar, porém um bom planejamento poderá estar recheado de ações que fazem parte das vivências das crianças, mesclando os conteúdos específicos com os saberes que forem surgindo no decorrer das aulas.

O currículo é sinônimo de intencionalidade do educador, de um bom planejamento pedagógico pensado num ambiente adequado, com materiais selecionados para uma determinada faixa etária. Por isso, a ação pedagógica não pode ser uma prática aleatória, nem espontânea, tem que ter um objetivo. Enfim, o currículo para a Educação Infantil se constitui como um eixo articulador dos conhecimentos; deve-se reconhecer que não existe uma receita sobre como cuidar e educar, mas que existem aspectos relevantes a serem planejados com intencionalidade para possibilitar o processo de construção e apropriação de conhecimentos dos pequenos (COUTINHO; DAY; WIGGERS, 2012, p. 72).

A intencionalidade demanda do professor ação e reflexão contínua sobre o seu conhecimento teórico e sua prática pedagógica. Diante disso, Gérbera comenta que gostaria de fazer um trabalho mais “diferenciado” na sala de aula, pois, segundo ela, a teoria pedagógica não corresponde à ação. Como Rosa e Margarida, ela também procura fugir do papel e fazer mais brincadeiras, ocupar espaços físicos, proporcionar à criança, por meio das suas experiências, novas situações de aprendizagem. Explora o psicomotor, parte ampla e o lúdico, mas não está satisfeita e diz: *“Não tem receita para Educação Infantil. Temos orientação da Supervisão e Orientação, mas na prática os resultados nem sempre são como esperamos”*. Por isso, a EI é ainda uma etapa que precisa ser vista com atenção, carinho e muito conhecimento. Lembrando que o importante é começar, tentar sair da zona de conforto, da comodidade e começar a pensar sobre a prática, pois esta reflexão certamente ajudará a encontrar novos caminhos.

Gérbera informa que o planejamento semanal acontece de acordo com o Plano de Trabalho, no qual constam os conteúdos anuais a serem trabalhados em sala de aula e os respectivos objetivos. Como os conteúdos repetem-se diariamente e são integrados, o Plano de Trabalho é feito para todo o ano escolar.

Destaca, também, que a organização do planejamento dos jardins A *“é feita em conjunto com as professoras, mesmo conteúdo, mas adaptando a cada turma. A gente vai em busca de novas alternativas, tenta trabalhar menos o papel, mais atividades livres e lúdicas”*. Segundo esta professora, a Proposta Pedagógica da escola, que foi reformulada no ano anterior e passou a vigorar a partir de 2017, considera a importância de valorizar os saberes das crianças, uma vez que *“[...] O adulto tem o dever de acompanhar, observar, interagir e mediar à construção dos saberes que acontecem naturalmente [...] (BENTO GONÇALVES, 2016, p. 13)”*. A professora ainda enfatiza que *“quando a criança traz o saber para ser explorado no planejamento, ainda tenho insegurança em lidar com essa mudança, apesar da minha experiência”*.

Sob essa perspectiva, entendemos que, por meio de um olhar interrogativo e atento aos alunos, o professor poderá recriar suas práticas pedagógicas no cotidiano, sabendo ouvir,

interpretar e capacitando seus alunos a serem produtores de cultura; basta ter coragem e determinação para enfrentar os desafios que forem surgindo durante as aulas com os pequenos.

As experiências vivenciadas pela criança em sua família, no convívio com amigos, os programas de televisão a que assiste, as músicas que ouve e canta, as histórias que ouviu e aprendeu, as observações infantis de cada fato que vivencia, o sabor e a cor que conhece, o que sente e não sente, o que lhe faz rir e chorar, o que conhece e desconhece, o que é motivo de alegria ou tristeza, o que desperta sua participação ou o seu silêncio, tudo isso são vivências que o professor poderá utilizar para construir o conhecimento com os seus alunos, transformando em saberes.

Gérbera, mesmo com anos de experiência como professora de EI, relata que “*chegar sem planejamento e sair uma aula direto de uma vivência é muito difícil ainda*”. A questão não é chegar sem um planejamento, conforme Gérbera argumenta, é necessário ter um plano, mas que seja flexível e oportunize a problematização, pois, segundo Oliveira et al. (2012), nada mais é que não aceitar tudo pronto, sem questionar, estudar todas as possibilidades que possam surgir, inclusive a própria experiência em si deve ser questionada. Ser um professor de Educação Infantil é estar comprometido com uma Prática Pedagógica que valorize as particularidades da Educação Infantil. Gérbera ainda analisa o seguinte:

Chegamos com um planejamento que é flexível, que se origina sim das necessidades que observamos, mas chegamos com um planejamento pronto. Ainda não conseguimos mudar todo um planejamento em função de um fato novo, apenas adaptamos e nos orientamos para outros planejamentos. (GERBERA, entrevista, 2017).

Para a elaboração de novos planejamentos, destacamos a observação durante as aulas, pois ela possibilita conhecer os saberes que deverão ser explorados no planejamento, além de possibilitar que se avalie a adaptação da criança ao ambiente escolar e sua receptividade às atividades propostas. As efetivações dos registros complementarão o processo para tornar eficazes as práticas educativas. Observar é saber escutar o que a criança tem a dizer por palavras, gestos e o próprio silêncio.

Os instrumentos da ação docente, segundo Oliveira et al. (2012), envolvem a avaliação com procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico, do desenvolvimento das crianças, dos objetivos do planejamento e da instituição, assim como todo o processo Educacional, conforme as Diretrizes Nacionais da EI. Para essa avaliação ser eficiente, requer observação, registros e a problematização.

A observação é um dos mais importantes instrumentos utilizados pelo professor. Exige colocar em ação um processo investigativo, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias pré-concebidas que serviriam apenas para trazer exemplos do que ele já sabe (OLIVEIRA et al. 2012, p. 365).

Ao planejar as atividades com as crianças de quatro a cinco anos, torna-se fundamental conhecer o grupo, seus interesses, como ocorre o desenvolvimento nesta fase, o nível de autonomia para resolver as situações problemas, entre outros aspectos que envolvem a história familiar destas crianças. Além disso, importa considerar, nas observações, as diferenças entre as crianças que já frequentam uma instituição das que terão o primeiro contato, respeitando as particularidades de cada um.

O professor será o responsável por realizar um planejamento minucioso, baseado em reflexões contínuas das estratégias utilizadas nas motivações e interesses que envolvem a prática pedagógica docente. Não é uma questão de apenas saber ouvir, mas alimentar a curiosidade da criança, valorizar as suas produções e interpretar suas linguagens, símbolos e códigos usados para expressar-se.

O papel da ação docente, comentado no capítulo anterior, foi sendo construído de acordo com o contexto social de cada momento da história, assim, a constituição da docência na EI passou por momentos de transformação, ao longo do tempo, o que refletiu em mudanças na forma de organizar o planejamento. Em meio a esse conjunto de mudanças que foram ocorrendo, surgiu a necessidade de renovar as práticas pedagógicas docentes em consonância com o planejamento. Para tanto, não cabe mais ao professor ser transmissor de conhecimentos, mas sim mediador das aprendizagens das crianças, um pesquisador, estando atento e aberto aos questionamentos trazidos pelas crianças, colocando-se em permanente escuta. “A formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais” (NÓVOA, 2009, p. 1).

Segundo Nóvoa (2009), essa realidade parece ainda persistir, apesar das mudanças educacionais, das políticas públicas e da legislação voltada à Educação Infantil, pois, de acordo com as falas das professoras, podemos observar que a docência na Educação Infantil, voltada aos saberes que as crianças trazem consigo, é ainda um caminho em construção, pois as professoras sentem-se despreparadas para acompanhar as mudanças.

5.2 SABERES DISCENTES X LUDICIDADE (O BRINCAR)

Nesta seção, faremos uma análise dos momentos observados em sala de aula referentes ao brincar livre, dando destaque à importância da ludicidade no espaço escolar e buscando compreender de que forma ela é aproveitada no âmbito do aprender e o que revela a respeito dos saberes discentes.

O brincar é um ato que faz parte da infância. Nas primeiras tentativas, olhar os dedinhos das mãos, puxar os cabelos da mamãe, encontrar o dedão do pé; depois vem o barulho que os objetos fazem ao serem apertados ou ao caírem no chão, e é só o princípio. Desde as primeiras percepções que a criança tem de seu corpo, na visão do adulto, são brincadeiras. Mesmo que a criança não entenda, a troca que se efetua ao adulto incentivá-la ou fazer festa para tal atitude gera um retorno que lhe provoca emoções. Um contentamento que a motiva a ampliar suas atividades de contato com o próprio corpo, com o corpo que está junto ao seu, com os objetos aos quais é exposta. Todas essas ações despertam muitas atividades cerebrais, fazendo um despertar para o contato com o mundo que a cerca. A criança deixa de ser receptora de estímulos e passa a produzi-los ou provocá-los também.

O significado de lúdico está relacionado a "jogos, brinquedos e divertimentos", de acordo com Ferreira (2008, p. 524); trataremos aqui como a expressão desses três elementos. Na concepção de Kishimoto (2002, p.111), "[...] brincar é anterior a jogar, conduta social que supõe regras. Brincar é forma mais livre e individual, [...] O termo lúdico abrange os dois: atividade individual e livre e a coletiva e regrada". No contexto do brincar, encontram-se diversas possibilidades além do jogo, como as atividades de roda, o cantar, o faz de conta e tantas outras formas de "divertimento". Esse brincar, divertir-se sozinho ou com outras crianças e/ou adultos, provoca descobertas, faz com que a criança invente e obedeça a regras, entenda seu espaço, habitue-se a conviver entre momentos de alegria, de conquistas e outros de aprender a perder, emprestar, e a ensinar um novo participante.

De acordo com Vygotsky (1991, p. 64), "é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos". A atividade do brincar proporciona à criança uma construção de conhecimentos que despertam para os saberes que vai aplicar na brincadeira, no seu próprio aprendizado, pois fará conexões que podem auxiliá-lo em vários aspectos de seu desenvolvimento (afetivo, social, intelectual). Vygotsky (1991, p. 69) afirma ainda que "como no foco de uma lente de aumento, o

brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento".

No contexto das salas de aula, temos as vivências das professoras da escola infantil, objeto da pesquisa. A professora Rosa reconhece a ludicidade como um instrumento necessário no ambiente de aprendizado afirmando que “[...] o brincar é insubstituível”. Declarou também que, em suas atividades com a turma, dispõe de sala de brinquedos bem equipada, o que possibilita o deslocamento e exploração do movimento, tendo a preocupação de trabalhar com atividades dinâmicas.

Poder explorar seu ambiente, compartilhando-o com o grupo, com autonomia, com contato e recebendo estímulos diversos, desperta a consciência da criança para o espaço, para o diferente, para as divergências. O aprender está implícito nas ações coordenadas ou livres. Nesse aspecto, Rosa elenca itens importantes como *"importância do corpo, da consciência corporal, de gostar de si, da autoestima e do movimento, explorando diferentes materiais"*. Para Margarida, “[...] toda aprendizagem passa pelo corpo”. Algumas atividades coordenadas podem ir além e despertá-los para o próprio eu. Descubrirem-se como seres independentes e completos, com limites e possibilidades.

O brincar é um espaço para as permissões, entre o meu mundo e o do outro; eu participar do espaço do outro e permitir que outros adentrem no meu espaço. Sob esse aspecto, Kishimoto (2008, p. 167) comenta o seguinte:

O jogo realiza-se através de uma atuação dos participantes que concretizam as regras possibilitando a imersão na ação lúdica, na brincadeira. [...] tem a propriedade de liberar a espontaneidade dos jogadores, o que significa colocá-los em condição de lidar de maneira peculiar e, portanto, criativa, com as possibilidades definidas pelas regras, chegando eventualmente até a criação de outras regras e ordenações.

Parte-se, então, para o aprender a dividir, respeitar o espaço do outro, a renunciar, brincar junto, sendo que esses saberes vêm com as crianças e são aprimorados na escola por meio de atividades que favoreçam este tipo de interação, originando-se o relacionamento com o mundo, surgindo as afeições e as rejeições, tornando-se este um campo frutífero de observação para os professores.

Observamos a relevância da brincadeira na seguinte fala de uma das crianças da turma da professora Margarida: *“Eu gosto do dia do brinquedo, brincar com os colegas, de bonecas e carrinhos”*. Enquanto outra criança, aluna de Gérbera, demonstrou que gostava de brincar com personagens das histórias, como A Bela e a Fera, porque a mãe contava muitas histórias, conforme comenta: *“Eu adoraria fazer um castelo de princesas da Bela e a Fera”*.

Nessa turma, foi possível perceber que as crianças que ali estavam gostam de brincar com a família; outras, de assistir televisão, mas, principalmente, como uma delas expressou: *“Brincar com os colegas eu gosto muito”*.

Para Kishimoto (2008, p. 167, grifo do autor), “a brincadeira deixa de ser 'coisa de criança' e passa a se constituir em 'coisa séria', digna de estar presente entre recursos didáticos capazes de compor uma ação docente comprometida com os alvos do processo de ensino-aprendizagem que se pretende atingir”. O brincar, o imaginar, o faz de conta ajudam na elaboração do concreto; por outro lado, são essenciais para etapas do desenvolvimento em que o aluno precisa abstrair, aprender por meio da compreensão na esfera do raciocínio. Somos sabedores da necessidade dessa abstração para aperfeiçoamento de habilidades necessárias para o constituir aprendiz.

O brincar já está presente formalmente nas escolas, a exemplo da Escola dos Saberes, por meio de seus Projetos Pedagógicos: "Para a criança o brincar é a principal forma de pensar o mundo, a nossa ação educativa está alicerçada na perspectiva de provocar e constituir espaços cotidianos em diferentes ambientes da escola e fora dela" (BENTO GONÇALVES, 2016, p. 7). Essa visão deve-se, principalmente, por constituir-se o brincar em um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 34), conforme podemos identificar no trecho a seguir:

Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Contudo, é importante que não seja por determinação em lei o motivo único para que o professor tenha amplificada a importância do brincar no meio de aprendizagem. Kishimoto (2008, p. 37) observa que "o brincar, dotado de natureza livre, parece incompatibilizar-se com busca de resultado, típica de processos educativos". O autor explica que a "dimensão educativa" do brincar acontece quando o adulto cria intencionalmente momentos lúdicos a fim de estimular o aprender; “a criança tem a necessidade desse momento de divertimento, de descontração, de mergulhar no seu universo infantil, o que corrobora com seu desenvolvimento” (KISHIMOTO, 2008, p. 37). Ao professor, cabe o cuidado de nem sempre tratar de forma fundamental a associação do ato de brincar a conteúdos, mas elaborar as tarefas didáticas com a intencionalidade de que sejam lúdicas. Como expresse, a seguir, por

uma das crianças observadas na turma da professora Gérbera, quando questionada sobre como seria sua escola ideal: *“Eu gostaria que fosse mais alegre e divertida, uma escola de aprender, mas brincando bastante”*.

Podemos não ter noção clara do quão evolutivo pode ser para o desenvolvimento da criança. Fortuna (2000, p. 6) menciona que, em brincadeiras como no jogo de papéis, a criança, “invertendo simbolicamente as posições, suporta, no mundo do faz-de-conta, uma situação real, habilitando-se a compreendê-la. Através do simbolismo do brinquedo transfere interesses, fantasias, ansiedades e sentimentos de culpa”. O brincar é qualificado pela autora como uma forma de “compreender e de relacionar-se com o meio” (FORTUNA, 2000, p. 6). Ressalta, dessa forma, a importância de a criança ter o espaço do brincar respeitado.

Ao observar as crianças no momento de brincar livre da Escola dos Saberes, foi possível perceber a presença do faz de conta, o envolvimento com a fantasia. Na sala da Rosa, as crianças gostam de brinquedos, música, brincar com peças de encaixe, livros de histórias, fantasia e também da representação de personagens. Já na sala da Margarida, algumas meninas representaram que estavam na pracinha, brincaram de bonecas, levaram o bebê passear, comer comidinha e davam carinho; os meninos fizeram um parque de dinossauros. Esses exemplos nos mostram a tentativa de criação de seu próprio mundo, naquele pequeno espaço de tempo, a criança imagina, contextualiza e representa, no momento, seu próprio ensaiar da vida baseada nos conhecimentos que ela tem. Mostrando seu modo de pensar, de avaliar e de resolver suas dificuldades. Diferentemente, na sala de Gérbera a preferência das crianças é por Educação Física e sala do brinquedo. Após a hora do lanche, brincaram livremente. A professora deixou-as explorarem e brincarem com os livros.

Muitos destes saberes são constituídos pelas vivências do contexto em que as crianças estão inseridas, pois chegam à escola com vários conhecimentos que, se a professora der oportunidade, serão complementados na escola. Imaginar que estavam na pracinha, fazendo comidinha, brincando de boneca, são vivências que fazem parte do contexto da criança e já vem com elas, são representações de situações do cotidiano, mas não quer dizer que, nestes momentos, não apareçam os saberes, por isso a importância do olhar atento do professor para estes instantes de brincar livre.

Para Fortuna (2000, p. 6), “[...] enquanto a aprendizagem é apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto de interação, o brincar é apropriação ativa da realidade por meio da representação; a brincadeira é, por conseguinte, uma atividade análoga à aprendizagem”. Trazer essa similaridade para a sala de aula compromete o

professor a proporcionar o envolvimento lúdico nas tarefas e no ambiente da sala. A professora Gérbera mencionou que há a tentativa de “*fugir do papel e fazer mais brincadeiras, [...] trabalhar menos o papel, mais atividades livres e lúdicas*”. Percebemos que há um despertar para aproveitar mais esse recurso da brincadeira para o aprendizado, não o tornando algo maçante e entediante para a criança.

Nas palavras de Fortuna (2000, p.8), “[...] a formação do educador capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar. Sem isto, o educador não se capacita a entender o significado e a extensão da brincadeira; logo, não sabe como conviver com ela em seu trabalho pedagógico”. Ou seja, o professor que não aprendeu a brincar, não aceita essa brincadeira como atividade importante para a constituição da criança com que trabalha e ignora a importância deste brincar para o engrandecimento do seu trabalho pedagógico.

Na concepção de Focchi (2014, não paginado), “[...] tentar entender as crianças com as quais lidamos é fundamental para uma prática pedagógica significativa. Nada substitui a percepção sensível às necessidades, aos desejos e às expectativas delas em torno das propostas”. Diante disso, coloca-se a criança em um papel ativo da construção de seu saber, pois o professor, por meio da observação, percepção e troca com o aluno, fará uso das respostas obtidas através do desenrolar de suas atividades para ir reconstruindo, reavaliando conceitos e seu próprio planejamento, conforme os limites e amplitudes que a criança lhe mostrou ser capaz atingir e superar.

Na sala da Rosa, observamos que a professora participava e interagia durante os momentos de brincadeiras e conversas, marcando sua presença junto às crianças. Na sala da Margarida, as crianças estavam dispersas, brincando durante a história *Pai Cabide*¹⁵; percebemos que elas têm dificuldade de ouvir e prestar atenção na professora e atendentes; inclusive, uma criança amassou a atividade proposta e não quis fazer. Na sala de Gérbera, notamos duas crianças que, quando contrariadas, choram, demonstrando intolerância à frustração. As ações das crianças, em especial neste espaço do brincar, são uma forma de linguagem em que ela está dando um retorno à proposta do professor; nem sempre é a esperada, mas deve ser objeto de análise e avaliação da própria proposta, para adaptá-la ou até deixá-la para um momento mais propício.

Olhar, ouvir e acompanhar o caminho que a criança percorre é considerado fundamental para Focchi (2014, não paginado). O autor reforça a necessidade de

¹⁵ BRENMAN, Ilan. *Pai Cabide*. Moderna Editora, 2015.

Tentar apreciar as aquisições individuais das crianças, assim como seus processos de descoberta e de desenvolvimento, é uma atitude que demonstra que o educador as conhece e as respeita; dar visibilidade à[sic] suas descobertas amplia o repertório e as leva a novas perguntas ou percursos [...] Além de 'escutar' todas as linguagens das crianças, o educador precisa estar preparado para potencializar essas linguagens. Isso só será possível se ele possuir sensibilidade estética, ou se tiver experiências que o afetem, que o movam em direção à novidade da infância, à capacidade de se deparar com o inusitado. (FOCCHI, 2014, n.p.)

Dessa forma, deveríamos oportunizar à criança a possibilidade de interagir com o brinquedo como ela considerar importante, de acordo com sua curiosidade, sua expectativa, suas tentativas de acerto e erro. Ela precisa ter essa permissão de apropriar-se do objeto, que no momento está em sua posse, e desvendá-lo. Resolver sua curiosidade, acima dos velhos critérios de que brinquedo caro tem que ficar guardado, longe das mãos da criança para não estragar, ou ainda distinção de gênero dos brinquedos (como verificamos na sala da Margarida, em que a atendente faz diferenciação entre brinquedos de menino e menina). Além disso, cada um devia ficar com o seu brinquedo ou era guardado. Na sala da Gérbera, uma menina queria brincar de carrinho, e é advertida pelo colega: “Carrinho é brinquedo de menino”. Segundo Craidy (2001), nas escolas devemos oferecer para as crianças brinquedos e brincadeiras que possam experimentar e fazer descobertas livremente. E considera muito importante “[...] que não devemos fazer divisões entre brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas, não reprimindo crianças frente à curiosidade que demonstram em relação a estes brinquedos e brincadeiras (CRAIDY, 2001, p. 17)”. É algo que precisa ser muito discutido ainda, pois é preciso mudar conceitos que foram construídos culturalmente.

A partir do contexto investigado, é interessante pensarmos acerca da infância e das crianças de hoje, sobre o modo como interagem com diferentes materiais. Um pequeno pedaço de madeira, uma rodinha solta de carrinho, tampinhas, palitos, qualquer pedaço brilhante de papel, já são motivos de brincadeira e de soltar a imaginação; cada criança, em seu universo, cria seu espaço de fantasia e nutre-se dessa alegria do brincar. Ainda há aquela criança que ganhou uma boneca ou o carrinho de controle, os dois considerados brinquedos caros e, nas primeiras vezes que brincam com os objetos, já os desmontam, recriando o brinquedo, intervindo no objeto que lhe foi oferecido e inventando novas possibilidades a partir do que lhe surge como oportunidade de criação. Ou numa situação em que se dá uma boneca para uma criança que está no início da dentição, poderemos perceber que, dificilmente, irá brincar de fazer dormir e ter cuidados com a boneca como se fosse um bebê. Ela irá morder a boneca e satisfazer sua necessidade do momento de aliviar a coceira da

gingiva. Diante das reflexões teóricas já referidas e utilizadas nesta pesquisa, é possível argumentar que as crianças representam o que vivenciam e, partindo disso, que aos poucos irão construindo seus saberes e dando significado aquilo que é importante e significativo para elas.

Enquanto que, por outro lado, apareceu nos depoimentos das professoras que as crianças fazem uso dos celulares e *tablets* para entreterem-se, desde a mais tenra idade, estando desde cedo em contato com a tecnologia e suas possibilidades. Esta interposição das tecnologias na vida moderna, também criou distorções quanto ao uso dela. Ao facilitar a vida dos pais, pode estar precocemente levando essas crianças a um mundo de isolamento e cheio de espectadores, sem efetuarem alguma atividade mais criativa ou fora de padrões, impedindo-as de abusarem de suas mentes cheias de ideias e fantasias muito mais coloridas do que as sugeridas por uma tela de celular ou computador. Na experiência de Rosa, “*o universo virtual não substitui o universo da folha verde, da pedra, do pé no chão, dos cheiros, dos sentidos usados para descobri-lo*”. Já com os alunos de Margarida, essa tendência é mais notável: “*sabem mexer nas mídias, mas não sabem correr, caminhar, subir uma escada, coisas básicas[...]*”. Porém, se não há como desviar deste caminho, podemos não torná-lo absoluto, resgatando, pelo menos no espaço escolar, a brincadeira que é tão compatível com a imagem simbólica da infância.

A criança está, naturalmente, a todo o momento, desvendando o mundo novo que lhe é apresentado e, a partir desse contato, ela vai criando seus conceitos, suas regras, desenvolvendo aptidões e, com isso, constituindo por meio das vivências os seus saberes. O brincar para criança é o momento em que pode ser a comandante de suas ações, sem a interferência direta do adulto. Pois já foi o adulto quem disponibilizou o brinquedo com o qual ela poderia brincar, que a colocou no espaço onde ele decidiu, que determinou o tempo da brincadeira, e muitas vezes, determinou a própria brincadeira, como brincar com aquele objeto, ou naquela atividade. Mas, no momento em que ela entra naquele espaço de tempo do brincar, ela torna-se quem ela quiser, assume a forma que bem entender e supõe-se que, certamente, terá muitos poderes mágicos.

Porém a mais poderosa 'magia' está nas mãos do professor que souber aproveitar este material oferecido pela criança e usar de seu próprio conhecimento, de sua experiência, de seu bom-senso e inclusive, de sua criança interior, para criar uma conexão com seus alunos. E a partir daí, proporcionar à criança uma visão mais amena de escola, na qual ela possa encontrar prazer e identificar-se com o espaço e com as práticas das quais participa.

5.3 SABERES DISCENTES X RODA DE CONVERSA

As três professoras entrevistadas trouxeram relatos e vivências das suas práticas pedagógicas, com as dificuldades encontradas para a contextualização dos saberes das crianças, mesmo que já façam de alguma forma, é algo novo e certamente há a necessidade de mais estudo referente à temática, isso foi percebido durante as observações das três turmas.

Conforme já citado na pesquisa, as crianças que participaram têm entre quatro e cinco anos e, segundo Vygotsky (1998), nesta fase, a experiência com a linguagem verbal é muito importante, pois o processo do pensamento é determinado pela linguagem, pelas ferramentas construídas nas vivências sociais. Segundo Oliveira et al. (2012, p. 212), “Na medida em que a Educação Infantil amplia a experiência linguística das crianças, ela cria melhores condições para a ampliação também de seu pensamento”. Devido a isso, na EI é importante pensar em um trabalho com a exploração da linguagem verbal, a fim de “garantir experiências de narrativas, de apreciação, e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009, p. 21).

Conversar e propor momentos na roda de conversa com as crianças de quatro a cinco anos, segundo Oliveira et al. (2012), é importante, pois é nesta prática social que elas têm possibilidades para ampliar a elaboração do pensamento e da linguagem. “Além do mais, é uma das atividades mais importantes para favorecer a inserção da criança em seu grupo social por meio das trocas de ideias, opiniões, gostos e experiências. É também neste momento da conversa que o professor se aproxima das crianças para conhecê-las melhor” (OLIVEIRA et al. 2012, p. 225).

Segundo Oliveira (2012), a roda de conversa na EI tem sido utilizada de diversas formas, para perceberem quem está faltando na aula, calendário, ajudante do dia, observação do tempo, expor as atividades do dia. Outras vezes, é na roda de conversa que o professor expõe assuntos relacionados aos projetos e atividades desenvolvidas. Esse momento é importante para organização do dia, “[...] no entanto, pouco tempo sobra para a atividade mais importante para a criança, que é justamente bater papo. Por isso, defende-se a roda como espaço privilegiado para a conversa, já que o principal objetivo de aprendizagem é aprender a conversar em grupo” (OLIVEIRA et. al, 2012, p. 228). A roda de conversa é vista como um momento de comunicação, expressão e verbalização, vivenciada no grupo, sendo assim há oportunidade para haver a troca de ideias entre várias pessoas.

No momento da roda de conversa, por ser um momento mais livre, a criança tem a

oportunidade de trazer seus saberes e conhecimentos que, com a atenção do professor, será mais fácil de serem identificados, pois ao relatarem as suas novidades e curiosidades, trazem elementos significativos que o professor poderá utilizar para os próximos planejamentos. Muitas vezes, as crianças trazem relatos e informações sobre determinados assuntos e cabe ao professor aprofundá-los, pois, segundo Larossa (2002), somente irão tornar-se saberes se esses passarem pela experiência e se tocarem de alguma forma as crianças.

É importante destacar que na EI as vivências e situações de expressão e comunicação devem ser diversas, e não somente na roda de conversa, possibilitando a conversa espontânea em diferentes ambientes da escola, durante as refeições, recreio e até mesmo uma conversa informal com o grupo.

Nestes momentos de conversa em grupo, que podem acontecer na sala de aula, no pátio ou em qualquer ambiente, é um bom momento para a criança contar sobre como está se sentindo, compartilhar notícias de diferentes gêneros textuais, expor curiosidades e conhecimentos sobre assuntos que estão sendo trabalhados em sala de aula, etc. Diante destes momentos de conversa, o professor precisa estar atento para prever outras possibilidades comunicativas que a criança poderá ter por meio da mediação, favorecer que todas as crianças possam falar e escutar, até mesmo incentivar as mais reservadas, oferecer assuntos com perguntas que as crianças não têm as respostas, mas tenham as condições de inventar e procurar resolver essas situações. Portanto, segundo Oliveira et. al (2012, p. 230), “ao alimentar as conversas infantis, o professor contribui para que as crianças desenvolvam outras formas de pensar o mundo”.

Na turma I da Rosa, que destaca *“na hora da rodinha, que é o momento de contarem as novidades” neste momento há muitas “[...] trocas de saberes entre as crianças”*. Uma aluna comentou sobre as suas férias no Chile, a professora levou a turma para o computador e mostrou imagens do Chile, bem como onde fica. Segundo Rosa *“as crianças chegam à escola com muitos conhecimentos, [...] é preciso saber ouvir”*. As crianças chegam à escola com muitas vivências, cabe ao professor conseguir aproveitá-las. Outro colega relatou que o seu irmão lhe ensinou a virar cambalhotas, desta forma a professora proporcionou, no final da aula, que o aluno ensinasse aos colegas. Segundo relato da professora, procura anotar sobre os saberes das crianças e uma vez na semana, tenta contextualizá-los, bem como, quando possível, alguns saberes são questionados e explorados durante a aula. Oliveira et al. (2012, p. 58) coloca a ideia que *“o professor tem um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças tanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento”*.

Com isso, necessita procurar estabelecer meios de mediação e interação entre as crianças.

Cabe-lhe a arte e a competência de criar condições para que as aprendizagens ocorram tanto nas brincadeiras livres quanto nas demais situações orientadas intencionalmente, considerando o desenvolvimento, a ação mental infantil e interações de maior qualidade envolvendo adultos e crianças, e as interações que as próprias crianças estabelecem enquanto brincam, produzem e aprendem cooperativamente (OLIVEIRA et al, 2012, p. 58).

O professor, ao planejar as atividades, considera as diversas situações do dia a dia, as diferentes formas de manifestação, os interesses das crianças e intensifica as interações. Tudo isso para possibilitar a elas o contato com diferentes elementos que envolvem as brincadeiras, os jogos, os sons, a natureza, as artes, a história. Proporcionando a construção de sua identidade e autonomia no meio social em que está inserida, pois o professor, ao conectar-se com todas estas experiências e ao participar destes momentos, ao prestar atenção e ouvir o que as crianças têm a dizer, consegue absorver sugestões para seus futuros planejamentos.

De acordo com Rinaldi (2012), atuar com a pedagogia da escuta é valorizar as suas produções em suas múltiplas linguagens, levando em conta o tempo necessário para explorar as suas vivências, em seus diferentes contextos, reconhecendo a importância do imprevisto, promovendo o diálogo, a comunicação e a aprendizagem significativa. “Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e a avalia” (RINALDI, 2012, p. 227-228).

Ainda na turma 1 da Rosa, surgiram falas interessantes das crianças. Uma menina comentou que tinha ido passar o final de semana nos avós, no interior, e lá brincou com os animais, colheu frutas e andou de trator. Quanta riqueza neste depoimento que passou despercebido e poderia ter sido explorado para ampliar o conhecimento das crianças. O professor tem o papel de, ao conversar, instigar a criança para ela contar os detalhes da sua vivência e com isso ampliar a elaboração da sua linguagem. Outra situação foi quando íamos fazer o passeio ao redor da escola, e a professora solicitou que passassem filtro solar, pois o sol estava forte. Uma criança disse: *“Professora, por que precisa passar filtro?”*. A professora respondeu: *“Por que o sol é perigoso”*. Neste momento, além de responder de forma prévia, poderia ter aproveitado este saber para desencadear outros e assim discutir sobre o assunto, explicando em que momentos o sol é perigoso, os benefícios e malefícios dele para a saúde. Oliveira et al. (2012, p. 225) defende que:

Criança precisa conversar com adultos de seu convívio na instituição de Educação Infantil, com outros adultos da comunidade e, especialmente, entre elas mesmas. A dificuldade que os professores têm em ajudar as crianças nessa situação se explica, em parte, pelo desconhecimento do modo próprio de pensar da criança.

Durante a observação na Turma 2 da professora Margarida, ela utilizou, no momento da roda de conversa, um objeto e, quem estivesse com o objeto na mão, teria o poder da palavra. As crianças relataram várias situações interessantes, como a de um menino que comentou que faltou luz na sua casa e precisou tomar banho de água fria e usar uma vela para enxergar. Outra criança comentou sobre o passeio na casa da avó e que brincou com o papagaio; comentaram sobre bichinhos de estimação, brincadeiras realizadas como esconde-esconde e cola descola. A professora ouviu as crianças e, posteriormente, começou a contar uma história e trabalhou uma atividade. Nesta observação, não ficou evidente a contextualização dos saberes das crianças, pois ela ouviu, fez alguns comentários e seguiu com as atividades de rotina, sem fazer muitas intervenções.

Segundo Horn (2004, p. 62), citando Barbosa (2000), quando relata sobre algumas características das rotinas pedagógicas, na qual contém ideias repetitivas, resistentes ao novo, ou a algo transformador. Elas são realizadas a partir de uma sequência que não deveria sair da ordem, tendo destaque como normalizadora. Nas observações, percebeu-se nas três salas uma rotina, na qual as crianças chegam, sentam para brincar livre, posteriormente as crianças tem o momento da roda de conversa, em seguida, atividades com o grupo envolvendo o assunto que está sendo trabalhado, brincadeiras em outros ambientes como (ginásio, sala do brinquedo, parquinho...) dependendo do horário estabelecido para cada turma. As atividades de rotina, como lanche no refeitório, higiene, recreio acontecem diariamente e se fazem ainda presentes de forma muito intensa nas instituições de EI.

Margarida comentou que leu uma entrevista recentemente de um professor que é contra o super estímulo do bebê. Até então só se falava da necessidade de estimular, aí vem outra visão e apresenta outro lado. Então ela parou para pensar coisas que ele mencionou e a gente faz, por exemplo, que muitas vezes *“queremos que as crianças falem, falem, mas quando começam a falar, mandamos ficar quietos”*. Esta citação nos dá uma ideia de uma educação formal, sem espaços para exploração dos saberes. Isso depende da concepção pedagógica que o professor segue, ou até mesmo a escola. Em contrapartida, Oliveira et al. (2012, p. 224) reconhece que se a criança for falante e desde cedo tiver espaços de escuta, “[...] nos leva a defender a expressão oral como conteúdo fundamental na educação de crianças, desde os berçários. As crianças que assumiram um lugar na cultura como falantes

desde cedo, aos quatro e cinco anos já devem ter uma expressão comunicativa bem sofisticada”. Nesta faixa etária, é necessário auxiliar a criança a avançar, não somente a desenvolver habilidades comunicativas, mas também na elaboração do pensamento.

Conforme Oliveira et. al. (2012), quando o professor tem clareza do que as crianças precisam aprender, um dos instrumentos que o auxiliará bastante é a observação atenta para as reações das crianças. Conhecer o que elas gostam e motivá-las a expressarem a forma de perceber diferentes situações e valorizar a opinião dos outros é possibilitar que a criança enxergue de modos diferentes. Por isso “observar o grupo de crianças é, portanto, ponto de partida do planejamento pedagógico” (OLIVEIRA et. al. (2012, p. 63).

A tarefa do professor, segundo Rinaldi (2012, p.228), é “criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais”. Isso mostra a importância de o professor estar atento, a tudo o que o aluno faz, fala ou expressa e não simplesmente, ouvir por ouvir e logo seguir com as próximas atividades, este escutar precisa de uma intenção.

Com isso, o papel do professor envolve o levantamento de hipóteses das crianças para a realização dos próximos projetos educativos, e isso, segundo Rinaldi (2012, p. 228), “caracterizam o trabalho do educador: escuta, observação, documentação e interpretação”. O professor, muitas vezes, ainda se mantém seguro apegando-se à rotina, se fugir das propostas planejadas para aquele dia, ele fica sem alternativas. Compete a ele despertar para novas formas de planejamento e condução da prática, pois o aluno não fica inerte, ele é constantemente ativo, e deve-se aproveitar toda essa disposição da criança, toda essa abertura a tudo que lhe é proposto. Compete ao professor estar disposto a aprender a usar o conteúdo oferecido pelos seus alunos.

Na observação da Turma 3, Gérbera pediu que as crianças contassem sobre as suas novidades. Uma criança contou que foi comprar uma roupa nova para a festa da sua mãe, sendo assim a professora questionou sobre a festa da mãe. Outra criança relatou que queria tanto um tênis de rodinhas, mas a sua mãe não queria lhe dar, pois a menina é pequena. A professora, então, interferiu comentando que realmente é um tênis que exige bastante cuidado. Ela destaca que no jardim A *“eles são pequenos, falam menos, alguns não falam, não tem tantas novidades a relatar ou são sempre as mesmas falas de rotina, tipo ir ao mercado, então é difícil tirar dali instrumentos para o planejamento”*. Isso, segundo, ela causa uma certa dificuldade em como trabalhar, estimular e explorar os saberes.

Ela procura questionar sobre a rotina deles. Nesta fase, apesar de Gérbera entender que, por serem pequenos, ainda não tem muitos assuntos para comentar, Oliveira et. al (2012, p. 233) considera que o professor pode ampliar o universo discursivo do grupo contando histórias diversas e “trazendo para a roda de conversa diferentes falantes com as suas narrativas, seu imaginário singular, seu vocabulário particular e seu sotaque próprio”. As crianças, aos poucos, ao serem estimuladas, ao ouvirem as histórias contadas por outras pessoas, passarão a pertencer ao grupo e irão conseguir sentir-se mais tranquilas para compartilharem os seus conhecimentos.

Gérbera destaca que os saberes dos discentes que surgem “*nos momentos da rodinha, na hora do conto, nas falas durante as brincadeiras, nas atitudes e relacionamentos, no jeito de brincar*”, são transformados em instrumentos para serem explorados no planejamento, mas ela sente ainda certa dificuldade em conseguir aplicar estes saberes e estimular para que estes sejam ampliados durante os momentos de conversa. Salienta, também, que tem alunos que sabem ler, escrever, contar e fazer cálculos, porém, muitas vezes, têm dificuldade de correr, pular e interagir. A EI precisa ir além desses aspectos, proporcionar um mundo letrado, mas respeitar o tempo de cada criança, priorizando a construção do conhecimento por meio das interações e das brincadeiras.

Dentre as três observações, em uma das turmas, a professora procurou mudar o seu planejamento de acordo com o que surgiu de saberes das crianças na roda de conversa. Isso mostra que ainda é necessário, muito estudo, preparo e aperfeiçoamento para o professor conseguir mudar “as ideias que já colocou no papel”, dando-se conta que, o que não conseguiu fazer hoje, poderá dar continuidade amanhã ou depois. O professor deverá aproveitar as rodas de conversa para extrair a maior quantidade de saberes de seus alunos e por meio disso, pensar e refletir sobre as ações que poderão ajudar na construção de futuras aprendizagens.

5.4 SABERES DISCENTES X CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

As crianças, hoje em dia, fazem parte de um contexto de um turbilhão de conhecimentos e com isso chegam na escola com muitas histórias para compartilhar. Essas informações, às vezes, são despercebidas e poderiam vir a ser aproveitadas e transformadas em saberes por meio das experiências, mas acabam não sendo consideradas pelos professores. Segundo Larossa (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que

nos toca”. Por isso o papel do professor é articular essas informações para que se transformem em saberes e se tornem experiências como citado anteriormente.

Na atualidade, as pessoas vivem com muitas tarefas para cumprir, não têm tempo e o ritmo em que vivem é muito acelerado. Na escola, segundo Larossa (2002, p. 23), “o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos”. Devido à demanda de tarefas para cumprir na escola, a quantidade de atividades e conteúdo para dar conta, os professores estão sempre correndo e, com isso, Larossa (2002, p. 23) destaca que “nada nos acontece”.

Para o professor fazer acontecer a explosão de saberes na sala de aula, é necessário que considere a experiência como algo que nos toque, nos aconteça. Nos dias de hoje, é algo difícil neste período de tanta correria, pois é um momento de acordo com Larossa (2002, p. 24) que:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, [...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Com tantas atividades para realizar, o professor às vezes se sente perdido, por isso a importância de parar, pensar e colocar os pés no chão para seguir em frente, pois ao professor compete observar e prestar atenção ao que está acontecendo de novo e, segundo Barbosa e Horn (2008, p. 87), procurar “conectar os conhecimentos da realidade dos alunos aos conhecimentos científicos, ser um articulador, um membro mediador que oferece os apoios indispensáveis [...] para que as crianças o utilizem na construção de seu processo [...]”. E que, diante disso, assim que possível, dispensem a presença do professor para realizarem as tarefas com autonomia, dessa forma o papel do professor segue como intermediador na construção do conhecimento.

De acordo com Kramer (1999, p. 87), “O conhecimento é construído pelos homens através dos tempos e de uma busca permanente de transposição do desconhecido para o que se quer conhecer: ele é histórico e caracteriza-se por toda a sua provisoriade, está em permanente construção [...]”. Com isso, a construção dos conhecimentos vai acontecer por meio das interações entre o sujeito e o meio, e estes mudam, conforme um opera sobre o outro.

O professor que desperta o olhar para a construção do conhecimento prioriza práticas pedagógicas docentes na Educação Infantil interligadas à fantasia, ao desenvolvimento da

capacidade criadora, à alegria, ao afeto, possibilitando que as crianças possam reinventar as maneiras de viver o que está proposto, gerenciando desta forma os seus conflitos. O brincar é uma das principais atividades da infância, sendo primordial para o processo de aprendizagem na formação social e cultural infantil. O momento da brincadeira proporciona experiências concretas, desenvolve as múltiplas linguagens, o movimento, atividades artísticas, musicalidade, raciocínio lógico, ciências naturais e sociais, a imaginação e criação, procurando assim contemplar as diversas áreas de conhecimento.

Barbosa (2009) destaca a ação educativa como estimuladora, desafiadora, investigativa, atraente e prazerosa, proporcionando ações coletivas e aprendizagem colaborativa. Pensando desta forma, Barbosa (2009) coloca que é mais interessante a realização do trabalho pedagógico com projetos, pois remete, sem dúvida, a uma construção coletiva, que nos mostra um caminho, com passos a serem seguidos, para que seja possível alcançar os objetivos. Quando se valorizam os saberes das crianças, é possível a construção do conhecimento de maneira que as Práticas Pedagógicas docentes na Educação Infantil tenham maior significado.

De acordo com as ideias propostas, o currículo na Educação Infantil deve contemplar uma metodologia na qual os projetos pedagógicos surjam da relação do adulto com a criança, no momento em que o docente consegue atribuir significado à curiosidade despertada, por atividades ou assuntos de interesse dos educandos. Pois Oliveira et al. (2012, p. 62) destaca que Vygotsky propõe que:

[...] não são as necessidades naturais básicas que conduzem o desenvolvimento da criança no mundo, mas sim os desafios criados nas interações que a criança estabelece com diferentes parceiros nas diversas situações sociais a que ela está exposta desde o nascimento.

Por isso é tão importante saber como o professor mantém as relações com o seu grupo de alunos, conhecer o seu tempo, e como interpreta os saberes infantis. Malaguzzi (1999) nos diz que precisamos entender que a forma como os adultos interagem e relacionam-se com as crianças são determinantes para definir como será a motivação e o aprendizado delas.

Para Barbosa (2009), é importante que as práticas educativas valorizem a participação e o envolvimento das crianças, nas quais estas possam fazer seus comentários, manifestar opiniões, expressar os seus sentimentos, percepções, saberes, conhecimentos, dúvidas. Dando a elas a oportunidade de serem respeitadas e escutadas, conferindo a importância devida aos aspectos que compõe esse ser em desenvolvimento, isso certamente

faz surgir outras possibilidades de direção do processo pedagógico.

[...] é igualmente importante destacar que a participação das crianças nas opções e decisões no coletivo da escola não se reduz à atenção aos desejos individuais e interesses momentâneos de um grupo, muito menos à espera dos adultos pela “clareza” das “palavras” que comunicam interesses ou opiniões naquilo que as afeta no coletivo. Antes, supõe considerar que a participação das crianças na gestão da escola acontece processualmente, em diferentes níveis, o que implica mudanças nas práticas cotidianas (BARBOSA, 2009, p. 66).

Nesse processo, temos uma educação organizada na relação e no envolvimento que interliga três protagonistas: as famílias, as crianças e os professores. As famílias, ao participarem das atividades proporcionadas pela escola, acabam integrando-se de forma positiva e valorizando as construções das crianças. O professor, ao perceber que pode contar com o apoio da família, consegue realizar um trabalho em que possa estabelecer tarefas a serem cumpridas em casa, ajudando assim a criança a estabelecer este vínculo tão importante com estes sujeitos. O trabalho, na construção de atividades em uma pesquisa e a participação e o envolvimento das famílias, deixando as famílias participarem para o desenvolvimento desta criança, pode proporcionar que esta se sinta como parte integrante deste meio. Para Malaguzzi (1999, p. 75),

[...] incorporar meios de intensificar relacionamentos entre três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisa. Estas são ferramentas mais efetivas para que todos envolvidos, crianças, professores e pais, tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns dos outros. Estas são as ferramentas mais efetivas para que nos sintamos bem cooperando, produzindo em harmonia, e atingindo um nível superior de resultados.

Esta visão de trabalho pedagógico possibilita a transformação do espaço escolar, através de exposições, construção de espaços, confecção de painéis e outros, além de buscar a integração entre família e escola nas mais diversas atividades, desenvolvendo vivências importantes e significativas no desenvolvimento integral das crianças.

Com isso, os professores, ao estarem continuamente presentes com as crianças, mesmo quando estão distantes fisicamente, precisam observar e estarem atentos a tudo o que está acontecendo e sempre que possível tornar a família presente neste processo de construção de conhecimento.

Conforme Barbosa (2009, p. 108), o professor ao organizar os espaços, limites, materiais e atividades proporcionando desafios, “trata-se de compreender a importância de favorecer intencionalmente uma organização que passe pelo corpo e não apenas pela palavra”.

Conforme esta afirmação, a proposta de explorar, tentar reproduzir, refazer, brincar e conhecer o seu corpo possibilita ações e modificações dos objetos e materiais, com base na escuta e no diálogo.

Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado chamou de abordagem de Reggio Emilia. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas cem “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21)

Confirma-se, assim, a ideia sobre a importância das crianças explorarem os diferentes ambientes e materiais oferecidos e que, diante disso, possam expressar-se de diversas maneiras, reproduzindo as suas aprendizagens por meio de suas diferentes linguagens verbais ou não verbais e, ao mesmo tempo, sejam respeitadas nas suas particularidades.

Para ouvir, é preciso oportunizar as manifestações da criança através de experiências em que ela possa manifestar suas diferentes linguagens, como explicita Barbosa:

As linguagens são saberes da ação: simbólicos, expressivos, científicos, artísticos e tecnológicos que demonstram a capacidade humana para falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamentos e experiências independentemente do conhecimento formal das disciplinas sistematizadas, hierarquizadas e lineares. (BARBOSA, 2009, p. 84).

Diante do respeito às diferentes linguagens, o professor dará abertura a seu aluno para que possa ir além das disciplinas propostas, aproveitando os seus saberes, proporcionando momentos lúdicos, a troca de ideias, o olhar docente para inovar os métodos de ensino buscando, assim, uma aproximação do professor e o aluno, com ênfase no desenvolvimento de atividades e avaliações, em que o aluno participe deste processo de aprendizagem.

A valorização das linguagens auxiliará para que a criança não tenha receio de arriscar e criar, desenvolvendo as suas potencialidades e, desta forma, o aluno sendo visto não só como um ser receptor do conhecimento, mas como alguém que interage e faz parte deste processo de construção do conhecimento.

5.4.1 As relações da afetividade x construção do conhecimento

A maioria das pessoas, em suas lembranças, trazem presentes a relação com alguns professores que marcaram, de certa forma, a sua vida escolar. Muitos até dizem: segui esta área, ou sou tal profissional, gosto mais disso ou daquilo, porque fui inspirado ou incentivado por um professor. Estudos têm mostrado a importância da afetividade na relação do adulto com a criança para o desenvolvimento humano. Esta afetividade do professor, como habilidade de transmitir segurança, carinho, é aspecto fundamental para o desenvolvimento infantil. Principalmente porque, na atualidade, as crianças, sem outros espaços de convívio e com os pais ausentes por diversas razões, estão chegando à escola com uma falta afetiva que está crescendo cada vez mais. Por isso, ao tratar o aluno com afetividade, o professor, com carinho, mostra os pontos positivos e negativos de determinada situação, buscando recursos para auxiliar na construção do conhecimento.

Segundo Kramer (1999, p. 90), na relação professor x aluno é fundamental a empatia, segurança e uma grande porção de afetividade. “Caso contrário, as pessoas não falam, não se libertam [...] e não conseguem transpor barreira nenhuma de timidez, que pode não estar presente em todos os alunos, mas em muitos deles”. Certamente, este comportamento afetivo do professor influenciará no processo de construção do conhecimento dos seus alunos.

A maneira como os professores relacionam-se com as crianças Malaguzzi (1999) considera como fundamental, pois influencia na motivação e nas aprendizagens, sendo que o espaço de aprendizagem deve ser organizado de forma a inter-relacionar o pensamento, as relações e a afetividade.

As professoras entrevistadas destacaram a importância de trabalhar com valores que agregam conhecimento. Sendo que das três, a Gérbera deu muita ênfase na importância da afetividade para a construção do conhecimento, pois segundo ela *“O lado afetivo é muito importante, da mesma forma que as crianças são carinhosas e verdadeiras, igualmente deveremos dar retorno”*. Esse retorno ficou evidente durante as observações das aulas, quando uma criança me falou: *“Eu adoro o colinho da professora”*. Outro momento que mostra a importância da afetividade e o quanto as crianças precisam do amor e do contato com a família, foi no relato de outro menino: *“Eu gosto quando o papai vem me buscar mais cedo, antes do papai dos colegas, pois o meu vem sempre depois”*. Esses dois relatos mostram o quanto o professor e a família são responsáveis no processo de construção de valores, e o

quanto as crianças depositam neles atitudes de confiança e afeto.

É importante que a professora que convive com as crianças seja uma pessoa pesquisadora, questionadora que aproveita o espaço da sala de aula para juntamente com o aluno construir e reconstruir ideias, pensamentos, as atividades e conseqüentemente a afetividade. Pois, como Oliveira e Rossetti Ferreira (1992), com base na teoria de Wallon¹⁶, firmam que “[...] as esferas da afetividade e da cognição são indissociáveis, dizem que cuidar da emoção, do afeto, significa alimentar o pensamento e vice-versa” (KRAMER, 1999, p. 88).

O professor tem a tarefa de criar sua estratégia didática que interogue e promova a aprendizagem, autonomia, socialização, entre outros. Quanto ao processo do conhecimento, as crianças manifestam-se explorando as diversas linguagens e praticam a capacidade que têm de desenvolver hipóteses sobre o que buscam descobrir. Nesse olhar, a metodologia na educação infantil parte da concepção de que a criança é um ser que nasce com aptidões afetivas, emocionais e cognitivas. Dentre elas, destacamos a repetição, o brincar, as diferentes linguagens e o domínio corporal que oportunizam situações para que as crianças se desenvolvam de forma saudável, aprendendo a conviver e estabelecendo vínculos afetivos com os outros.

A afetividade tem grande importância para construção do conhecimento, pois esta manifestação carinhosa passa para os alunos segurança no momento das atividades. O interessante desse assunto emergiu nas entrevistas com as professoras e figura aqui como um desdobramento possível para estudos futuros, pois estava nas entrelinhas de todo um momento de prática pedagógica, não era o foco, mas não pode deixar de ser percebido como uma linha de estudo de notável interesse a todo professor. A afetividade ainda pode suscitar novas ideias para pesquisas futuras. Sendo assunto amplo e sensivelmente velado, mas que cabe aos estudiosos não ignorá-lo, mas abordá-lo de forma a sinalizar os caminhos para estudar este elemento significativo na aprendizagem, despertando no professor um olhar mais afetivo aos seus alunos, humanizando mais o espaço educativo.

A oportunidade da realização das entrevistas e observações na Escola dos Saberes, a respeito da contextualização dos saberes das crianças, de quatro a cinco anos, nas práticas pedagógicas, ajudou a percebermos que os professores ainda estão presos à rotina, parte dela

¹⁶ WALLON, Henri. O autor foi utilizado pelas pesquisadoras OLIVEIRA, Zilma M. e ROSSETTI FERREIRA, M.C. (1992). "Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creches em nível de 2º grau". Texto elaborado para ser debatido no seminário "Propostas de formação de profissionais de creche", promovido pela Fundação Carlos Chagas/SP em julho de 1992.

está condicionada ao processo de funcionamento da escola, e outra parte, ao próprio proceder do professor.

Alguns elementos tornaram-se evidentes, como a insegurança de agregar os saberes das crianças por falta de formação e conhecimento; muitas vezes as professoras realizam atividades que não despertam o interesse das crianças, deixando as mesmas dispersas e agitadas. Identificamos, também, a falta de conhecimento das atendentes para lidar com diversos conflitos que surgiram durante as observações, como, por exemplo, guardar um brinquedo quando duas crianças brigam, a separação dos tipos de brinquedos para meninas e meninos, os que estavam brincando em um espaço não poderiam trocar de brinquedo sem permissão. Enfim, foram algumas situações que apareceram e fazem com que seja feita uma reflexão sobre a prática pedagógica na busca constante de melhorias que certamente farão a diferença na formação destas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta caminhada, que fui percorrendo como pesquisadora, tive a oportunidade de retomar e aprender sobre aspectos da Educação Infantil, principalmente, porque a minha Graduação é em Pedagogia Séries Iniciais, à qual precisei acrescentar estudos e reflexões envolvendo a temática. A preferência e paixão por trabalhar com EI fizeram com que eu fosse em busca de cursos específicos para trabalhar com as crianças da Educação Infantil. A prática foi fazendo-se presente e, no cotidiano, muitas aprendizagens foram constituindo-se, mas o desejo em querer cada vez mais conhecer o universo da EI fez com que esta pesquisa assumisse a direção de um olhar sobre os saberes das crianças de quatro a cinco anos na prática pedagógica docente.

Por isso, ao chegar às considerações finais, acredito que os objetivos propostos foram alcançados, pois trouxeram a reflexão dos saberes discentes na prática pedagógica. Dessa maneira, sendo permitido analisar a forma como as professoras que fizeram parte da pesquisa contextualizam os saberes das crianças na prática; além de, por meio das entrevistas e observações, conhecer melhor estas professoras, sua trajetória profissional e como se constituíram profissionais da educação.

O estudo de caso foi embasado nessas entrevistas e relatos das professoras, juntamente com as observações das aulas e documentos escolares que contribuíram para o melhor entendimento sobre a forma como essas docentes trabalham com os saberes das crianças na EI. O trilhar metodológico desse estudo após pesquisa histórica, documental e vivencial da Escola dos Saberes, com o devido embasamento teórico para tal estudo leva a uma visão mais ampla da Educação Infantil.

Nos relatos das professoras, surgiram vários assuntos que ajudaram na organização das categorias para a análise da pesquisa, como: a importância da formação profissional para professoras e atendentes, a falta de aperfeiçoamento sobre as mudanças que vem ocorrendo na legislação e que envolvem a prática dos saberes das crianças, a dificuldade da contextualização dos saberes no planejamento, o destaque para o brincar dando menos evidência às atividades de registros em folha de papel, a reflexão com outro olhar para as rodas de conversa e o brincar livre, e a importância da afetividade. Estes elementos também foram de suma importância para compreender algumas situações que emergiram na observação da prática pedagógica.

Ficou bem evidente nas observações que as professoras entrevistadas têm formação

para trabalhar com EI, mas mesmo assim destacam a insegurança em trabalhar com os saberes das crianças, por ser algo novo e pouco contemplado nos cursos de aperfeiçoamento.

Falar sobre os saberes das crianças ainda é um desafio por ser algo novo e causa, segundo estas professoras, certa insegurança em contemplar estes saberes, principalmente, por ter que mudar ideias, pensamentos, constituição de conceitos que já foram preestabelecidos e precisam ser desconstruídos.

O estudo teórico realizado em diversos livros, artigos e os documentos escolares são cotejados junto à empiria compulsada e contribuíram para os desdobramentos da compreensão do conceito de infância, o qual foi se modificando com o passar do tempo e, aos poucos, adquirindo espaço de reconhecimento pelo Estado. Isso se confirma pelo destaque da EI com a LDB N°. 9394/96 (BRASIL, 1996), como a primeira etapa da Educação Básica, que atenderia inicialmente as crianças até os seis anos de idade. Passando este nível de escolarização por fases de adaptação, em que foi transformando-se e, com o passar do tempo, deixando de ser meramente assistencialista como concebida no início, mas com o objetivo de valorizar esta etapa fundamental para a exploração e construção de saberes.

Hoje, há uma valorização legal da infância e, certamente, o sistema ainda apresenta déficits no que diz respeito ao atendimento eficaz para toda a demanda necessária, porém já é um começo para gerar mudanças e reconfigurar este padrão de atendimento à criança.

Como professora do Curso de Formação de Profissionais da Educação Infantil na Escola Educare Serra, citado anteriormente, ao escutar a experiência de uma aluna enquanto trabalhávamos sobre o conceito de Didática e organização do planejamento sobre as marcas positivas ou negativas que os professores deixam nos seus alunos, ela disse:

Eu tive uma professora na 4ª série que era muito organizada e caprichosa, nas atividades ela elogiava quando fazíamos com capricho. Ao chegar em casa, pegava os meus cadernos e revisava para ver se estavam organizados. Hoje estou fazendo Magistério e o curso de Educação Infantil, pois foram marcas deixadas por parte desta professora.

Esse depoimento nos mostra a grande importância dos professores na vida dos seus alunos. Percebe-se o quanto é marcante a presença do professor na constituição da trajetória escolar dos alunos, pois essa percepção de um mundo ainda pequeno que o cerca na infância é o parâmetro para alicerçar o adulto que se tornará. Mostra o quanto a forma afetiva, o demonstrar prazer na sua tarefa, ter paciência e dedicação ao compartilhar conhecimentos com seus alunos, fazendo com sabedoria, mesmo que sejam ações aprendidas no trilhar da sua docência, são imprescindíveis à figura do professor.

Diante do objetivo geral em analisar os modos como os saberes das crianças de quatro a cinco anos são contextualizados às práticas pedagógicas docentes, percebemos, durante as entrevistas e observações, que as professoras investigadas têm preocupação em contemplar os saberes, mas sentem-se ainda inseguras no momento de fazer esta relação no planejamento. Isso se evidenciou nas observações, nos momentos de conversa e brincar livre, pois surgiram vários saberes que as professoras poderiam ter aprofundado e acabaram passando despercebidos, neste momento apareceram também vários elementos que utilizamos na sistematização das categorias, como a organização do planejamento, a importância da ludicidade e de ouvir as crianças, por exemplo.

Procuramos aprofundar os conhecimentos sobre infância, contemplando sobre o processo histórico da infância em Bento Gonçalves e, sendo assim, verificamos o quão lento e demorado foi o processo de reconhecimento da criança como um ser que necessita de cuidados e atendimento diferenciado, de acordo com sua faixa etária e como este momento se relaciona com a Educação Infantil. Outro elemento, que precisou ser aprofundado, foi sobre como se desenvolve a linguagem na fase em estudo dos quatro aos cinco, abordando a formação dos professores e a sua atuação na EI, bem como aspectos da sua formação e os saberes que compõem a prática pedagógica.

Percebemos que ainda há certo receio no que diz respeito à contextualização dos saberes das crianças na prática pedagógica. Para uma melhor compreensão, articulamos este aspecto com as ideias de teóricos referenciados com a temática da pesquisa, procurando no processo da empiria analisar os elementos que surgiram, pois ajudaram a compreender a forma como as três professoras vivenciam a prática pedagógica. Estes foram organizados em categorias, como: prática pedagógica x planejamento, saberes discentes e a ludicidade, saberes discentes e a roda de conversa, saberes discentes x construção de conhecimento e as relações da afetividade na construção do conhecimento. A compreensão da proposta pedagógica da escola, a observação do planejamento das professoras, a análise das entrevistas e observações auxiliaram a compreender o modo como as professoras interpretam e dão significado às experiências das crianças.

Diante do problema de pesquisa: Como os professores que atuam na EI contextualizam os saberes das crianças do jardim A (quatro a cinco anos) de uma escola municipal de Bento Gonçalves na sua prática pedagógica? Foi possível identificar, na análise, alguns pontos positivos, entre eles, a Proposta Pedagógica da Escola dos Saberes que foi modificada conforme solicitações e mudanças na legislação. As professoras investigadas têm

formação na área da educação e possuem cursos para trabalharem na Educação Infantil, anos de experiência em EI e buscam aperfeiçoamento constante. As três demonstraram gostar de trabalhar com EI e, com o passar do tempo, foram dando-se conta da importância de dar prioridade para as interações e para o brincar nesta fase. Elas já possuem o entendimento de que a quantidade de atividades realizadas em folha de papel, por vezes, pode ser substituída por brincadeiras. Também foi destacada por uma das professoras a importância da afetividade para a construção do conhecimento. Na empiria, estes elementos apareceram como pontos muito significativos.

Atualmente, há uma preocupação em valorizar os saberes das crianças e isso veio mudando e se intensificando com o passar do tempo, sendo necessários cursos de aperfeiçoamento. As professoras relataram sobre a insegurança de “escutar” as crianças e mudar o planejamento em função dos saberes, pois consideram importante trabalhar com eles, mas na prática precisam desenvolver a sua escuta, para que aos poucos percebam nas diferentes linguagens das crianças, nos gestos, nas falas, nos silêncios, nas entrelinhas os caminhos a serem percorridos e realizados em busca de uma aprendizagem significativa, valorizando a construção de saberes. Mencionaram, também, que as crianças da atualidade são diferentes e chegam à escola com interesses diversos. Segundo elas, a falta de autonomia, limites e o contato com as tecnologias fazem com que esta diversidade dificulte o trabalho do professor.

Devido a esta percepção de que as crianças da atualidade são diferentes e chegam com interesses que divergem muitas vezes do que está sendo proposto para elas, surge a necessidade de o professor adaptar os conteúdos do Plano de Estudo, que são específicos de cada fase, e fazer a relação com os saberes das crianças, considerando-os na prática pedagógica. Tornando a prática mais próxima dos interesses e expectativas do aluno.

Ouvindo e observando essas professoras, foi possível perceber que estão em uma busca pelo melhor para os seus alunos. O brincar, contemplar os saberes e as interações, trabalhar menos no papel e dar ênfase para a parte motora ampla são desafios que elas enfrentam diariamente e que estão dispostas a continuar aperfeiçoando. Ainda há muito para construir, mas o importante é ter vontade de seguir, sair da zona de conforto, da acomodação e continuar em constante aperfeiçoamento. Pois estas professoras retratam a geração de profissionais que anseiam por aprimorar o seu trabalho e que já se movimenta na direção de mudanças das concepções que estão impregnadas de modelos que não servem mais. À medida que mostraram desejar a mudança, necessitam adquirir a confiança de estarem num caminho

que permite reflexão, avaliação e que vai sendo construído, adaptado e modificado no desenrolar da prática pedagógica.

O caminho da aprendizagem pode ser uma construção de saberes em uma sintonia entre docentes e discentes, comunidade escolar, direção, supervisão, funcionários, instrumentos pedagógicos, políticas públicas e o próprio saber já existente. Saber esse que é revelado nas páginas de um livro, nos corredores das escolas, nos olhares das crianças, na bagagem cultural tanto do aluno quanto do professor. Juntos constroem e reconstróem este saber conectados pela motivação de querer saber mais e instigados pelo desejo da descoberta.

Para a construção do saber, é necessário criar oportunidades para que a criança desenvolva-se em todas as dimensões da aprendizagem. Na Educação Infantil, iniciamos esse processo através do conhecimento do próprio corpo, da construção e apropriação da imagem corporal, desenvolvendo assim uma imagem positiva de si e explorando por meio do brincar as múltiplas linguagens.

Fornecer à criança a possibilidade de exploração e produção criativa nas artes, na música, na literatura e em todos os objetos de estudo, disponibilizando material de qualidade, indagando e construindo significações aos elementos que surgem é fundamental para a aprendizagem.

A EI está em processo de reestruturação segundo políticas públicas vigentes que visam a cada dia uma educação voltada para os saberes dos alunos, evidenciando uma bagagem cultural, uma construção de identidade e autonomia frente aos contextos dos quais participará no decorrer de seu processo de aprendizagem que se inicia na escola. No entanto, não termina ali, pois a escola só lhes proporcionará os instrumentos necessários para que a metamorfose dos saberes se efetive, gerando novos saberes numa atmosfera de conhecimento que só se renova.

Foi na busca da compreensão destes saberes das crianças, de quatro a cinco anos, que este trabalho procurou analisar a prática pedagógica dessas professoras. Independente das vivências de cada uma delas, foi possível percebermos que as três entrevistadas participam ativamente de seu trabalho e são levadas a pensar, repensar e refletir sobre funções e potencialidades que podem desenvolver. Estas profissionais já tem um vasto histórico de formação, possuindo embasamentos teóricos, bem como experiência da prática que proporcionam o entendimento e esclarecimento da necessidade de melhorar o ensino de seus alunos através da busca de inovações, elas têm a consciência de que, na EI, o importante é priorizar as interações e as brincadeiras, sem deter-se tanto em registros no papel, o que lhes

falta é arriscar-se em novas propostas de trabalho.

Para ser um professor que valorize os saberes das crianças, é necessária muita dedicação, atenção ao escutar e proporcionar os momentos de conversa com e entre as crianças. Este professor, além de curioso, é importante que seja um permanente pesquisador, pois estas características são essenciais para um professor inovador. Em especial, o professor que trabalha com crianças, que vai participar desta fase tão importante para a formação do ser humano, precisa esclarecer-se sobre esta etapa do desenvolvimento.

Entendemos que a infância é uma fase muito especial, na qual são construídos os hábitos, valores e convicções da construção da personalidade. Por isso é tão importante que se leve em consideração os aspectos que a criança traz consigo, para melhor desenvolvê-los e ampliá-los na medida em que ela própria é predisposta à curiosidade, à criatividade e à ação constante na edificação de seus conhecimentos.

Levando em consideração que a infância passou por várias transformações como visto inicialmente, onde era considerada um adulto em miniatura, participava das atividades iguais aos adultos e vestia-se sem diferença também e hoje desde pequena participa como construtora do conhecimento e o conceito de infância neste momento nos desafia a pensar sobre o comprometimento do professor com os interesses infantis.

O professor ao trabalhar com os saberes proporciona a criança momentos de intensa reflexão sobre tudo aquilo que a criança vivencia e que de alguma forma foi significativo ou importante para ela e que poderá de alguma forma vir a constituir outros saberes.

Ao analisar o modo como os saberes das crianças de quatro a cinco anos são contextualizados às práticas pedagógicas docentes, mergulhamos num espaço de aprendizagem e reflexão, onde as professoras compartilharam suas ansiedades, carências, mas também muito do seu saber-fazer. Apesar de ainda não estarem efetivamente utilizando o saber dos seus alunos de maneira essencial em seu planejamento, estão no caminho da construção dessa nova experiência docente. Estão dispostas a mudar concepções tradicionais, e buscar novas ideias e novas maneiras de trabalhar com esta criança em formação, que espera destes profissionais a cumplicidade na troca de saberes.

Portanto, é importante que o professor perceba que seus alunos são indivíduos que já carregam consigo um universo de pequenas gotas de sabedoria e, trazem também, na simplicidade de uma brincadeira, no relato de uma história, numa fantasia de faz de conta, uma contribuição de conhecimentos muito maior do que nós podemos vislumbrar. Pode ser o único conhecimento que a criança traz do seu meio para o ambiente educativo, mas ele é

muito importante para ela, precisando ser valorizado como tal. O professor atento aproveitará todas as oportunidades, para, junto com o aluno, descobrir como fazer, conduzir e aproveitar os saberes ofertados pelas crianças. O saber da criança é apenas a ponta de um grande novelo, se puxarmos um pouquinho, muito mais virá de lá.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed, rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Traduzido por Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: Imagens e autoimagens**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

_____. **Práticas cotidianas da educação infantil – bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projeto Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998. ISBN 85-86127-70-1. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Desktop/paulo%20freire/Paulo%20freire%20para%20educadores-1998.pdf>>. Acesso em: 08 Jul. 2017.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Manual para os jardins da infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882**. Porto Alegre: Redes, 2011.

BENTO GONÇALVES. Lei Municipal N° 5.485, de 12 de junho de 2012 (Artigo 3º, inciso IV), que altera dispositivos na Lei complementar N° 77/2004. p. 12. In: **Legislação Municipal**. Bento Gonçalves. 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico: “Escola dos Saberes”** (nome fantasia). Bento Gonçalves, 2016.

_____. Parecer 03/96. Determina autorização o funcionamento de classes de maternal e jardim de infância nível A e B. **Legislação Municipal**. Bento Gonçalves, 1996.

_____. Decreto N° 4.282, de 17 de agosto de 1995. Determina autorização o funcionamento de classes de maternal e jardim de infância nível A e B. **Legislação Municipal**. Bento Gonçalves, 1995.

_____. Decreto N° 2.119, de 28 de agosto de 1986. Determina a criação da 1ª creche municipal. **Legislação Municipal**. Bento Gonçalves, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso: em 05 abr. 2017.

_____. DCNEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil**. Art. 4. Resolução N° 5 de 17 de dezembro de 2009 – CNE/CEB. Ministério da Educação. Brasília, DF, 17 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso: em 15 nov 2017.

_____. Decreto N° 7.247, de 19 de abril de 1879 de Leôncio de Carvalho. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. **Legislação Brasileira**. Rio de Janeiro, 1879.

_____. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. Lei N° 4.024: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 20 dez 1961.

_____. Lei N° 5.692: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília. DF, 11 ago 1971.

_____. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília. DF, 1996.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-65>>. Acesso em 18 out 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 16 set 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf. Acesso em: 05 out 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Art. 1°. Aprova o PNE (Plano Nacional de Educação). **Legislação Brasileira**. Brasília, 1879.

_____. Ministério da Educação. MEC. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 out.2017.

_____. PARECER CNE/CEB N°: 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / RCNEI**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB N° 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Legislação Municipal**. Brasília. 2009.

BURKE, Peter. **O que é a história cultural?** Tradução de *What is cultural history?* Por Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena (Organizadoras). **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional**. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

CRAIDY, Carmem Maria, KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. **Educação infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DAHLBERG, Gunilla. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Peter Moss e Alan Pence; tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DE PARIS, Assunta (org). **Memórias Bento Gonçalves - Arquivo Histórico Municipal**. Bento Gonçalves, 1999.

_____. **Memórias: Bento Gonçalves - RS - Fundamentação Histórica**. Prefeitura Municipal de Bento Gonçalves: Arquivo Histórico Municipal, 2006.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: 2001. Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55).

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. IX-XII.

ERRANTE, Antoinette. **Mas afinal a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar**. História da Educação, 2006. ASPHE/FaE/UFPel, (8):141-174.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Miniaurélio: O minidicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Positivo. 2008.

FINCO, Daniela. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. GOULART, Ana Lucia de Faria (organizadoras). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio. A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. In: FOCHI, Paulo Sérgio e REDIN, Marita Martins. **Infância e Educação Infantil II: Linguagens**. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2014.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. Olho d'Água: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.55), 1997. Disponível em <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-professora-sim-tia-nao-desbloqueado.pdf> Acesso em 07 out 2017.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés. **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. trad. Francisco Pereira. Ijuí: Unijuí, 1998, 457p. (Coleção Fronteiras da Educação).

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HALES, Robert E.; YUDOFKY, Stuart C. **Tratado de Psiquiatria Clínica**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, CIDADES. – IBGE. **População**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/rs/bento-goncalves/panorama>>. Acesso em: 08 Jul. 2017.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11^a. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAMER, Sonia (org.) et al. **Infância e educação infantil**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LACERDA, Maria do Pilar. **Matrículas na pré-escola e em creches apresentam aumento**. Todas as notícias. Brasil. Ministério da Educação – MEC: 2017. Entrevista. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34254>. Acesso em 24 out. 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 59-104.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, 36, n. 129. set. /dez. 2006.

MIMESSE, Eliane (org.) et al. **A Infância das Crianças Italianas e Ítalo-Brasileiras**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

NORNBERG, Nara. **Aprendiz de professor de borboletas no espaço/tempo da memória - (re) conhecendo trajetórias de docentes do ensino rural**. 2008. 194 fl. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, 2008.

NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. António Nóvoa Universidad de Lisboa. Lisboa. Portugal. 2009 número 350. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em 10 nov 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.) et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012. ISBN 978-85-7848-097-4.

OLIVEIRA, Zilma M. e ROSSETTI FERREIRA, M.C. (1992). **Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creches em nível de 2º grau**. Texto elaborado para ser debatido no seminário “Propostas de formação de profissionais de creche”, promovido pela Fundação Carlos Chagas/SP em julho de 1992.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2001.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental**: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. 2ª ed. – Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca! Euclides Redin. Porto Alegre: Mediação, 1998. 85p. (Cadernos de Educação Infantil, v. 6).

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Gestão e Participação Cidadã. SEPLAG. **Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul**. Procergs. [2014?]. Disponível em: <http://www1.seplag.rs.gov.br/atlas/conteudo.asp?cod_menu_filho=791&cod_menu=790&tipo_menu=APRESENTACAO&cod_conteudo=1328>. Acesso em: 06 jan 2014.

_____. PIM – Programa Primeira Infância Melhor. Disponível em: www.pim.saude.rs.gov.br/v2/ Acesso em: 25 nov 2017.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. Tradução Vania Cury. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SILVEIRA, Ana Paula; SOUZA, José Edimar de. **A infância na contemporaneidade e a construção dos saberes**. Revista Acadêmica Licencia&acturas. Ivoti, v. 5, n. 1. p. 65-71 janeiro/junho, 2017.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)**. Tese Doutorado (Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2015.

STAKE, Robert E. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (organizadoras). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol II. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.- (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. L.S Vygotsky; tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes (Psicologia e Pedagogia), 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. L.S Vygotsky; Organizadores Michael Cole. [et al.]: tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes (Psicologia e Pedagogia), 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. L.S Vygotsky: tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes (Psicologia e Pedagogia), 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 4ª edição brasileira. Disponível em <http://www.finom.edu.br/cursos/arquivos/2017822204529.pdf>. Acesso em 04 nov 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi – 3ª. ed. - Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS DO JARDIM A (4 A 5 ANOS)

Nome (opcional):

Sexo:

Idade:

Habilitação Magistério () Sim () Não

Formação Superior _____ Ano: _____

- 1- Conte sobre sua experiência de trabalho com educação infantil antes de chegar nessa escola.
- 2- Aqui nessa escola com quantas turmas você trabalha? Quantos alunos você tem em cada turma?
- 3- Conte os motivos que contribuíram para sua escolha pela educação infantil.
- 4- O que significa para você a docência na educação infantil?
- 5- No seu trabalho com crianças o que você considera como fundamental para o desenvolvimento da infância?
- 6- Conte como você organiza seu planejamento de trabalho, que práticas você destacaria?
- 7- Os saberes das crianças são abordados em suas aulas? De que maneira ou em que momento?
- 8- De que forma os planejamentos estão relacionados com o projeto político pedagógico da escola?

APÊNDICE B - DEMONSTRATIVO DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

CATEGORIA	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2	PROFESSORA 3
1-EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ● “Sou professora há 19 anos [...]” ● “[...] trabalhei dois anos na Educação Infantil de uma escola de comunidade carente e dois anos na Secretaria de Educação”. ● “Maternal 2, musicalidade desde berçário até Jardim e multisseriada Jardim A e B na zona rural”. 	<ul style="list-style-type: none"> ● “Comecei como auxiliar de Educação Infantil com 15 anos no Berçário de uma escola infantil”. ● “[...] professora na APAE, com uma turma de autistas e no outro turno tinha uma turma de Educação Infantil”. <p>“ [...] atuo em Educação Musical com crianças de 3 anos na Educação Infantil até 1º ano”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “[...] professora titular de Educação Infantil”. 	<ul style="list-style-type: none"> ● “Comecei direto na Educação Infantil [...] no estágio probatório em 1996 no Maternal 2 com 30 alunos”. ● “Depois peguei um suplemento de Coordenação na escola do CAIC”. ● “[...] um ano na substituição e Hora do Conto do Berçário ao Jardim B”. <p>“Trabalhei com séries iniciais e depois retornei para a Educação Infantil”.</p> <p>“Em 2005 houve a mudança na legislação e a escola passou a ter direção e vice direção, eu assumi a vice direção até 2014, antes de vir para esta escola, na qual trabalho atualmente no turno da manhã 20h e a tarde mais 20h como professora substituta em uma escola regular do município”.</p>
2- SABERES DA INFÂNCIA/ RODA DE CONVERSA	<ul style="list-style-type: none"> ● “As mídias têm sua importância”. ● “[...] chegam à escola com muitos conhecimentos”. ● “[...] hora da rodinha, que é o momento de contarem as novidades” e “[...]troca de saberes entre as crianças”. ● “[...] as crianças falavam muito em dinossauros, Chapuzinho Vermelho e monstros”. ● “[...] saber ouvir [...]” 	<ul style="list-style-type: none"> ● “[...] as marcas dessa fase serão levadas para a vida toda, tanto positivas, como negativas”. ● “Cada fase é uma descoberta diferente”. ● “[...]” vão adquirindo seus saberes, independente do educador ensinar ou não”. <p>“[...] queremos que as crianças falem, falem, mas quando começam a falar,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● “A Educação Infantil é um eterno questionamento”. ● “[...] lado afetivo [...]”. ● “[...] a criança trazer o saber para ser explorado no planejamento”. ● “Na rodinha, na hora do conto, nas falas durante as brincadeiras, nas atitudes e relacionamentos, no jeito de brincar”.

	<p>“[...]falta as vivências que a escola proporciona [...]”.</p>	<p>mandamos ficar quietos”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “[...] superestimulação desnecessária [...]”. ● “[...] as vivências mudam [...]”. ● “[...] mundo através das mídias, que proporcionam vivências visuais”. 	
3- BRINCAR LIVRE E SABERES	<ul style="list-style-type: none"> ● “[...] o brincar é insubstituível”. ● “O universo virtual não substitui o universo da folha verde, da pedra, do pé no chão, dos cheiros, dos sentidos usados para descobri-lo”. ● “[...] sala de brinquedos muito equipada [...] possibilitam o deslocamento e exploração do movimento”. <p>“ [...] atividades dinâmicas”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Importância do corpo, da consciência corporal, de gostar de si, da autoestima e do movimento, explorando diferentes materiais”. 	<ul style="list-style-type: none"> ● “Sabem mexer nas mídias, mas não sabem correr, caminhar, subir uma escada, coisas básicas[...]”. ● “[...] toda aprendizagem passa pelo corpo”. 	<ul style="list-style-type: none"> ● “Tentamos fugir do papel e fazer mais brincadeiras [...]”. ● “[...] trabalhar menos o papel, mais atividades livres e lúdicas”.
4- OS SABERES, O PLANEJAMENTO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> ● “[...] despreocupar-se com o papel [...]”. <p>“Na hora da rodinha, da novidade ou da brincadeira [...]”.</p> <p>“Fazer uma ponte ligando os saberes das crianças com novos saberes que serão construídos”.</p> <p>“Explorar os conhecimentos através de outras vivências embasados nas expectativas e interesses das crianças surte um resultado melhor”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● “É nessa fase da Infância que se constrói a identidade, personalidade e nossa atuação contribui [...]”. ● “O papel do educador é mediar [...]”. ● “Trabalhar todas as áreas para que a criança se desenvolva integralmente, tanto no cognitivo, como no emocional, psicomotor [...]”. ● “Pesquisa e leio sobre a faixa etária que estou trabalhando [...]”. ● “[...] ter um leque de opções [...]”. 	<ul style="list-style-type: none"> ● “A organização do planejamento é feita em conjunto com as professoras, mesmo conteúdo, mas adaptando a cada turma”. ● “Ainda não conseguimos mudar todo um planejamento em função de um fato novo, apenas adaptamos e nos orientamos para outros planejamentos”. <p>“No jardim A eles são pequenos, falam menos, alguns não falam, não têm novidades a relatar ou são sempre as</p>

	“[...] resgatar suas vivências para a realização de novos planejamentos”.	[...] “ter outra proposta se meu planejamento não funcionar”. ● “conhecer várias opiniões antes de termos uma posição diante de um assunto [...]”.	mesmas de rotina, tipo ir ao mercado, então é difícil tirar dali instrumentos para o planejamento”. ● [...] “trabalhar menos no papel, questionar e observar [...]”.
5- LUDICIDADE	● “[...] entrar no mundo de faz de conta da criança”; ● “[...] trabalhar a literatura imaginária”.	● “Temos que competir com o tecnológico [...]”.	● “[...] que se explore mais o lúdico [...]”. ● “[...] em busca de novas alternativas [...]”. “ [...] trabalhar menos o papel, mais atividades livres e lúdicas”.
6-DIFICULDADES ENCONTRADAS	● “[...] retomar a legislação, conhecendo as propostas novas”. ● “A organização de espaços e atividades diferenciadas dá trabalho [...]”. ● “Nossa escuta”, muitas vezes está desligada em função da organização da sala de aula, da chegada de novos alunos, da construção do portfólio”. ● “[...] não tive formação nessa área na minha graduação (2000)”.	● “[...] chegam de realidades diferentes, com saberes também diferenciados, de famílias estruturadas ou não, e até sem estas”. ● “Não tem como trabalhar sem resolver certos conflitos antes”. ● “[...] certas vivências que seriam de responsabilidade da família”. ● “[...] diversidade dificulta o trabalho do educador”. “[...] Chegam imaturas, pouca autonomia, muito tecnológicas”. ● “[...] questão de valores, limites que percebemos que falta”. ● “Nossa visão é uma, das famílias é outra. [...] visão construída ao longo do tempo. Leva tempo para desconstruir esse olhar sobre a Educação Infantil”.	● “A teoria pedagógica não corresponde à ação”. ● “[...] escolas estão voltando a ser depósito de crianças [...]”. ● “Se houver um problema em sala de aula tenho que procurar a solução e a informação”. ● “[...] na prática os resultados nem sempre são como esperamos”. ● “Eu não tinha respostas prontas [...]”. ● “[...] não consegui me adaptar com a Inclusão.” ● “Você recebe a criança inclusa e não recebe o apoio necessário”. ● “A mudança na proposta é a criança trazer o saber para ser explorado no planejamento, mas tenho insegurança em lidar com essa mudança [...]”. ● “Chegar sem planejamento e sair uma aula direto de uma vivência é muito difícil ainda”.
7-QUALIFICAÇÃO	● “[...] todos professores e também	● “Graduação em Pedagogia com	● “Procuo me informar na Internet,

PROFISSIONAL	<p>para as auxiliares que trabalham na escola para que possuam o conhecimento teórico, visto que a experiência prática carregam consigo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “O conhecimento das leis e teorias que englobam a infância vai ampliar os horizontes e dar sustentação ao trabalho de todos”. ● “[...] muita teoria aliada a muitas práticas aplicadas em sala de aula em turno contrário” (falando de sua formação). 	<p>habilitação em Educação Especial [...]”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Fiz pós-graduação em psicopedagogia, neuropsicopedagogia e em educação musical”. ● “Busco cursos de aperfeiçoamento[...]”. ● “[...] mais oportunidades de formação[...]”. 	<p>pedir apoio à Supervisão e Orientação Escolar, nas pedagógicas”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Sinto falta de cursos de inclusão [...]”. ● “Os encontros apresentam técnicas sempre iguais”.
8-PROPOSTA PEDAGÓGICA (PPP) E PLANEJAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ● “[...] estudo do PPP” [...]. ● “Organizamos encontros semanais [...]”. ● “Com relação ao projeto político pedagógico da escola estamos pensando em experiências mais voltadas para vivências infantis”. 	<ul style="list-style-type: none"> ● “Busco respostas no meu plano de trabalho, no PPP e na legislação [...]”. ● “[...] cada turma é uma [...]”. ● “O papel aceita tudo, lá colocamos o melhor. A gente tenta melhorar, vai aprimorando e percebendo onde pode melhorar”. 	<ul style="list-style-type: none"> ● “Mudança na proposta: a criança traz o saber para ser explorado no planejamento”. ● “A inclusão é algo a ser repensado da forma que acontece nas escolas”. ● “Planejamento semanal conforme Plano de Trabalho, onde constam os conteúdos anuais a serem trabalhados em sala de aula e os respectivos objetivos”.

APÊNDICE C – DEMONSTRATIVO DA ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

CATEGORIA	TURMA 1	TURMA 2	TURMA 3
1- ORGANIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ● 11 alunos ● 1 professora ● 1 monitora ● Um aluno autista 	<ul style="list-style-type: none"> ● 21 alunos ● 1 professora ● 2 atendentes 	<ul style="list-style-type: none"> ● 13 alunos ● 1 professora
2- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> ● Atividades da rotina; ● Jogos de encaixe; ● 1 x por semana tenta trabalhar com os saberes; ● Alguns saberes são questionados e explorados durante a aula; ● Atividades com lanternas e cabanas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Rotinas: letras, números, punção, emoções e sentimentos; ● Relato oral da história “Pai cabide”; ● Música; ● Portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Jogos de encaixe; (Brincar livre e hora da novidade); ● Atividades da rotina.
3- SABERES INFANTIS (RODA DE CONVERSA)	<ul style="list-style-type: none"> ● Animais da zona rural (visita na vó); ● Transportes da zona rural (visita na vó); ● Árvores frutíferas (visita na vó); ● Férias no Chile; ● Neve; ● “Sol perigoso”. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Resgate de brincadeiras infantis: esconde-esconde/cola-descola; ● “Devemos trabalhar com o que as crianças enxergam no dia-a-dia”; (professora) ● Bichinhos de estimação; “Eu gosto porque tem várias atividades legais: os números, fazer as letras” (criança). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Uma criança sabe ler histórias; Uma criança de 4 anos reconhece os números até 1000. ● Brincar livre na sala do brinquedo;
4- RELAÇÃO PROFESSOR/ ATENDENTE/ ALUNOS/ ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> ● A professora participava e interagiu durante os momentos de brincadeiras e conversas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Crianças dispersas, brincando durante a história Pai Cabide; ● Atendente faz diferenciação entre brinquedos de menino e menina. Cada um com o seu brinquedo ou é guardado; ● As crianças tem dificuldade de ouvir e prestar atenção na professora e 	<ul style="list-style-type: none"> ● Uma menina queria brincar de carrinho e é advertida pelo colega: “Carrinho é brinquedo de menino”. ● Pintura e desenho não gostam muito; ● 2 crianças quando contrariadas choram, demonstraram intolerância a frustração, são espertas, mas com

		atendentes; <ul style="list-style-type: none"> • Criança que amassou a atividade e não quis fazer. 	dificuldade de interação.
5- BRINCAR LIVRE	<ul style="list-style-type: none"> • Gostam de fantasia, brinquedos, música, brincar com peças de encaixe; • Representação de personagens com fantasias. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu gosto do dia do brinquedo, brincar com os colegas de bonecas e carrinhos”; • Algumas meninas representaram que estavam na pracinha, brincaram de bonecas, levaram a bebê passear, comer comidinha e davam carinho; • Os meninos fizeram um parque de dinossauros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por Educação Física e sala do brinquedo; • “Eu gostaria que fosse mais alegre e divertida, uma escola de aprender, mas brincando bastante; • “Brincar com os colegas eu gosto muito”; • Uma menina gostava de brincar com personagens das histórias como A Bela e a Fera porque a mãe contava muitas histórias; • “Eu adoraria fazer um castelo de princesas da Bela e a Fera”; • Crianças que gostam de brincar com a família, outras assistir televisão, mas principalmente brincar com os colegas; • Brincaram livremente após o lanche; • A professora deixou as crianças explorarem e brincarem com os livros.
6- PLANEJAMENTO X ESCUTA	<ul style="list-style-type: none"> • Todas professoras planejam juntas e suas atividades e planejamentos são iguais conforme o plano de trabalho; • Cambalhotas nos colchonetes após escuta de um aluno que vivenciou essa brincadeira em casa com o mano; 	<ul style="list-style-type: none"> • A criança disse que tomou banho frio/a mãe acendeu uma vela/não dava para enxergar nada e não ficou com medo; • Falta de luz em casa e questionamentos da professora sobre dificuldades encontradas nessa situação; • Valorização da família (visita aos 	<ul style="list-style-type: none"> • Criança fala sobre roupa nova para ir à festa (mãe); • Professora faz alguns questionamentos envolvendo a festa da mamãe. • Filha quer ter tênis de rodinha, mas a mãe justifica um não pela pouca idade da criança. • Professora comenta sobre o uso do

	<ul style="list-style-type: none"> ● Pesquisa no computador e localização do Chile após relato da aluna que esteve nesse país; ● Aluna relata que a professora mostrou fotos do Chile. 	<p>avós no fim de semana);</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fala sobre o papagaio da casa da avó e bichinhos de estimação. 	tênis de rodinhas.
7- AFETIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> ● Uma criança ganhou um personagem de história em casa e é convidado para trazer na aula, mas este alega que seu personagem tem amigos em casa e não pode trazê-los. (companheirismo). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Importância do colinho da família e da professora; <p>Mãe trabalha fora, pai fica com as crianças (papel da mulher atual e participação dos pais nas tarefas);</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Socialização/emoções/relacionamento <p>Professora destacou como muito importante trabalhar com esses valores).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● “Eu gosto quando o papai vem me buscar cedo, antes do papai dos colegas, pois ele vem sempre depois.

ANEXOS**ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO****Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Ofício 004/2017

Caxias do Sul, 09 de março de 2017.

À Escola Municipal Infantil XXXXXXXXXXXXX de Bento Gonçalves:

Eu, Ana Paula Silveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação do Professor Dr. José Edimar de Souza, com o projeto intitulado “*Os saberes das crianças de 4 a 5 anos na prática pedagógica docente – Bento Gonçalves/RS*”, venho respeitosamente por meio desta, solicitar a autorização para investigar o processo histórico das concepções de infância e analisar os modos como os saberes de crianças de 4 e 5 anos se contextualizam às práticas pedagógicas docentes, a partir da realidade de uma escola de Educação Infantil do município gaúcho de Bento Gonçalves/RS.

Ana Paula Silveira**Mestranda em Educação – PPGEduc/UCS**

Dr. José Edimar de Souza**Orientador – UCS**

**ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PROFESSORES**

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**“OS SABERES DAS CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DOCENTE - BENTO GONÇALVES/RS”**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) voluntário (a):

Você está sendo convidado (a) participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada: **“OS SABERES DAS CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-BENTO GONÇALVES/RS”** conduzida por mim, Ana Paula Silveira, portadora do RG XXXXXX, estudante do Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul sob orientação do professor Dr. Edimar de Souza e coorientação da professora Dra. Andréia Morés, ambos pesquisadores e docentes no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os modos como os saberes das crianças de 4 a 5 anos são contextualizados às práticas pedagógicas docentes, a partir da realidade de uma escola de Educação Infantil do município gaúcho de Bento Gonçalves/RS.

A escolha deste tema **“OS SABERES DAS CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE”**, justifica-se pela falta de reflexão nesta temática e pelo interesse em discutir e investigar sobre os saberes das crianças nesta faixa etária, contribuindo para compreender como a prática docente é construída e se a mesma valoriza os saberes cotidianos evocados pelos alunos em suas diferentes formas de manifestação, percebendo as barreiras e dificuldades que os docentes enfrentam na organização do planejamento, bem como suscitar maior discussão e reflexão, possibilitando novos estudos referentes a este assunto.

Os riscos na pesquisa são considerados mínimos e podem no momento das entrevistas gerar nas professoras constrangimento, vergonha, medo, memórias envolvendo emoções. Em relação aos riscos citados, é importante salientar que todas as informações serão respeitadas e se houver qualquer desconforto em relação aos participantes, poderão ocorrer paradas durante as entrevistas e retomadas conforme solicitação do participante, respeitando assim suas particularidades.

Para a realização desta pesquisa é indispensável a participação de alguns professores e educandos da instituição, por isso, convido você para fazer parte desta pesquisa. A sua participação, enquanto voluntária, envolve uma entrevista semiestruturada, com gravação de áudio que posteriormente será organizada em forma de texto, com questões que versarão sobre o cotidiano escolar e o processo de formação profissional. O estudo contará também com uma observação de 4 horas na sua aula, para analisar os momentos da roda de conversa e brincar livre, com o objetivo de identificar como observa e contextualiza os saberes dos seus alunos na prática pedagógica.

Ressalto que a participação nesta pesquisa é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir em qualquer momento, terá a liberdade de fazê-lo sem sofrer qualquer penalidade. É importante salientar também que se concordar com as informações prestadas, elas poderão ser transcritas e utilizadas na íntegra na pesquisa, pois você estará contribuindo para a compreensão da temática e para a produção de conhecimento científico.

As informações coletadas nas entrevistas e observações serão colocadas pela pesquisadora com cuidado e muito sigilo, mesmo ao término da pesquisa. Você não será identificada e terá acesso e esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, bem como aos resultados finais.

É importante ressaltar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Caxias do Sul. Refere-se a um colegiado interdisciplinar e independente que aprova ética e cientificamente pesquisas que envolvem seres humanos. O CEP fica localizado na Rua Francisco Getúlio Vargas, Bairro Petrópolis, Caxias do Sul, RS. CEP: 95.070-560 Telefones: (54) 3218 2100/ (54) 3218 2829. E-mail: cep-ucs@ucs.br.

Caso houver dúvidas referentes à pesquisa poderão ser esclarecidas também pela pesquisadora Ana Paula Silveira, por meio do endereço: XXXXXX, XXXXX, Bento Gonçalves-RS, CEP: XXXXXXXXXX, pelo telefone (54) XXXXXX ou e-mail: XXXXXXXX e (54) 3218-2824 (secretaria do pós-graduação em educação/mestrado).

Assinatura da pesquisadora responsável

Eu, _____, considerando que fui informada dos objetivos e da relevância do estudo proposto e de como será minha participação, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via deste termo de Consentimento.

Bento Gonçalves, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante

**ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS
PAIS OU RESPONSÁVEIS**

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**“OS SABERES DAS CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DOCENTE - BENTO GONÇALVES/RS”**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais ou responsáveis:

Chamo-me Ana Paula Silveira, portadora do RG XXXXXX, estudante do Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul sob orientação do professor Dr. Edimar de Souza e coorientação da professora Dra. Andréia Morés, ambos pesquisadores e docentes no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Gostaria de convidar seu filho (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada: **“OS SABERES DAS CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-BENTO GONÇALVES/RS”**.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os modos como os saberes das crianças de 4 a 5 anos são contextualizados às práticas pedagógicas docentes, a partir da realidade de uma escola de Educação Infantil do município gaúcho de Bento Gonçalves/RS.

A escolha deste tema **“OS SABERES DAS CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE”**, justifica-se pela falta de reflexão nesta temática e pelo interesse em discutir e investigar sobre os saberes das crianças nesta faixa etária, contribuindo para compreender como a prática docente é construída e se a mesma valoriza os saberes cotidianos evocados pelos alunos em suas diferentes formas de manifestação, percebendo as barreiras e dificuldades que os docentes enfrentam na organização do planejamento, bem como suscitar maior discussão e reflexão, possibilitando novos estudos referentes a este assunto.

Os riscos da pesquisa são considerados mínimos e podem, durante a observação das brincadeiras, ou momentos de roda de conversa causar certo constrangimento, receio, vergonha... Em relação aos riscos citados, é importante salientar que todas as informações serão respeitadas e se houver qualquer desconforto as crianças terão liberdade de não se manifestarem, conforme já descrito no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças, respeitando assim as particularidades de cada um.

Para a realização desta pesquisa é indispensável a participação de alguns professores e educandos da instituição, por isso, convido você a autorizar o seu filho (a) a participar desta pesquisa.

A pesquisa envolve uma entrevista semiestruturada com os professores, com gravação de áudio que posteriormente será organizada em forma de texto, com questões que versarão sobre o cotidiano escolar e o processo de formação profissional.

O estudo contará também com uma observação em sala de aula das professoras das três turmas do jardim A existentes (A1, A2 e A3), de uma escola de Educação Infantil no

município de Bento Gonçalves, para identificar como observam e contextualizam os saberes dos seus alunos na prática pedagógica.

É importante ressaltar que os procedimentos metodológicos dos quais as crianças irão participar serão durante a observação em sala de aula das professoras, no momento do brincar livre, onde farei algumas perguntas sobre as atividades que estiverem fazendo, bem como participarei do momento da rodinha de conversa, onde cada criança contará sobre as suas novidades e assim eu conhecerei melhor a turma.

Ressalto que a participação nesta pesquisa é voluntária e se você decidir não autorizar ou se seu filho (a) quiser desistir em qualquer momento, terá a liberdade de fazê-lo sem sofrer qualquer penalidade. É importante salientar também que se concordar com as informações prestadas, elas poderão ser utilizadas no desenvolvimento da pesquisa, pois seu filho (a) estará contribuindo para a compreensão da temática e para a produção de conhecimento científico.

As informações coletadas nas entrevistas com as professoras e observações em sala de aula serão colocadas pela pesquisadora com cuidado e muito sigilo, mesmo ao término da pesquisa. Seu filho (a) não será identificado (a) e os pais poderão solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, bem como aos resultados finais.

É importante destacar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Caxias do Sul. Refere-se a um colegiado interdisciplinar e independente que aprova ética e cientificamente pesquisas que envolvem seres humanos. O CEP fica localizado na Rua Francisco Getúlio Vargas, Bairro Petrópolis, Caxias do Sul, RS. CEP: 95.070-560 Telefones: (54) 3218 2100/ (54) 3218 2829. E-mail: cep-ucs@ucs.br.

Caso houver dúvidas referentes à pesquisa poderão ser esclarecidas também pela pesquisadora Ana Paula Silveira, por meio do endereço: XXXXXX, XXXXXX, Bairro XXXXXX, Bento Gonçalves-RS, CEP: XXXXXXXXXX, pelo telefone (54) XXXXX ou e-mail: XXXXXX e (54) 3218-2824 (secretaria do pós-graduação em educação/mestrado).

Assinatura da pesquisadora responsável

Eu, _____, considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto e de como será a participação de meu/minha filho(a), declaro o meu consentimento de que ele/ela participe da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via deste termo de Consentimento.

Bento Gonçalves, ____ de _____ de _____

Assinatura dos Pais ou responsáveis

ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS CRIANÇAS

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

“OS SABERES DAS CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE - BENTO GONÇALVES/RS”

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) voluntário (a):

Eu sou, Ana Paula Silveira, portadora do RG XXXXXXXXXXXX, estudante do Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul sob orientação do professor Dr. Edimar de Souza e coorientação da professora Dra. Andréia Morés, ambos pesquisadores e docentes no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e vim convidar vocês para participarem de uma pesquisa. Pesquisa é um trabalho que a gente faz para descobrir e saber sobre coisas novas. Na minha pesquisa eu quero saber o que acontece quando vocês estão na escola, como brincam, conversam, como fazem os trabalhos e como se relacionam com a professora e com os colegas.

Eu já conversei com os pais de cada um de vocês, e eles concordaram que vocês participem da minha pesquisa. Vou explicar o que a gente vai fazer: eu irei observar em sala de aula o modo como vocês brincam, farei algumas perguntas sobre as atividades que estiverem realizando, bem como participarei do momento da rodinha de conversa, onde cada criança contará sobre as suas novidades e assim, eu conhecerei melhor cada um de vocês.

Nada de diferente vai acontecer com vocês durante a pesquisa, mas se vocês quiserem desistir de participar não tem problema. Se vocês sentirem vergonha, medo, insegurança no momento de falar, ou outro sentimento, ou se ficarem preocupados com alguma coisa, fiquem bem tranquilos e podem falar comigo ou com a professora. A qualquer momento, vocês podem mudar de ideia e desistir de participar da pesquisa e ninguém vai ficar triste ou chateado. É só avisar, pois é importante vocês participarem da pesquisa com vontade e sem qualquer tipo de preocupação ou receio.

Eu espero que aconteçam coisas boas com a participação de vocês, como, por exemplo, vocês me ajudarão a descobrir como as aulas podem ser ainda mais divertidas e cheias de atividades interessantes contando sobre o que gostam e como gostariam que fosse a escola.

Fiquem tranquilos que eu não vou contar para estranhos que vocês estão participando da pesquisa. Também não vou falar nada sobre o que vamos fazer. Será um segredo entre nós, por isso vocês podem me contar o que quiserem, pois eu não contarei para ninguém. Somente no final, eu posso escrever sobre o que eu aprendi, mas ninguém vai ficar sabendo que as crianças que participaram são vocês, porque não vou dizer o nome de vocês. Vou usar um apelido em vez do nome verdadeiro de vocês. Vocês querem participar?

Nota: Este TALE foi exposto oralmente para as crianças e gravado em vídeo, na presença da professora da classe, que assina este documento em papel como testemunha. O registro do assentimento é o vídeo, mostrando o momento em que as crianças concordam em participar da pesquisa, por unanimidade.

Se precisarem entrar em contato por qualquer motivo, podem ligar a cobrar para: O CEP que fica localizado na Rua Francisco Getúlio Vargas, Bairro Petrópolis, Caxias do Sul, RS. CEP: 95.070-560 Telefones: (54) 3218 2100/ (54) 3218 2829. E-mail: cep-ucs@ucs.br.

Caso houver dúvidas referentes à pesquisa poderão ser esclarecidas também pela pesquisadora Ana Paula Silveira, por meio do endereço: XXXXXXXXXX, Bento Gonçalves-RS, CEP: XXXXXXXXX, pelo telefone (54) XXXXXXXX ou e-mail: XXXXXXX e (54) 3218-2824 (secretaria do pós-graduação em educação/mestrado).

Pesquisadora responsável

Bento Gonçalves, _____ de _____ de _____

Testemunha - Professora da classe

ANEXO E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO/ESCOLA

Eu, _____, declaro que tenho conhecimento do Projeto de Pesquisa intitulado “**OS SABERES DAS CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE - BENTO GONÇALVES/RS**”, sob orientação do professor Dr. José Edimar de Souza e coorientação da professora Dra. Andréia Morés, realizado pela mestrandia Ana Paula Silveira vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Tal projeto trata de analisar os modos como os saberes das crianças de 4 a 5 anos são contextualizados às práticas pedagógicas docentes, a partir da realidade de uma escola de Educação Infantil do município gaúcho de Bento Gonçalves/RS.

Tendo conhecimento autorizo a execução do referido projeto.

Nome

Função

Bento Gonçalves, _____ de outubro de 2017