



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Izabel Souza Ribeiro

**A INTERAÇÃO NO COTIDIANO DA SALA DE AULA  
COMO MEDIÇÃO DO ENVOLVIMENTO/IMPLICAÇÃO  
DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES CURRICULARES:**

Um Estudo em Educação Infantil

Salvador  
2001

MARIA IZABEL SOUZA RIBEIRO

A INTERAÇÃO NO COTIDIANO DA SALA DE AULA  
COMO MEDIAÇÃO DO ENVOLVIMENTO/IMPLICAÇÃO  
DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES CURRICULARES:

UM ESTUDO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação da  
Faculdade de Educação da  
Universidade Federal da Bahia,  
como requisito parcial à obtenção do  
grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Área de concentração: Educação Infantil

ORIENTADOR: PROF. DR. ROBERTO SIDNEI MACEDO

Salvador  
2001

R484 Ribeiro, Maria Izabel Souza.

A interação no cotidiano da sala de aula como mediação do envolvimento / implicação dos alunos nas atividades curriculares: um estudo em educação infantil / Maria Izabel Souza Ribeiro. – Salvador : M.I.S. Ribeiro, 2001.

...f.: il.

Orientador : Roberto Sidnei Macedo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, 2001.

1. Educação pré-escolar. 2. Professores e alunos.  
3. Atividades criativas na sala de aula. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. II. Macedo, Roberto Sidnei. III. Título.

CDD – 372.2 20.ed.

CDU – 372

A Ian, minha graça, que realizou e continua realizando o meu desejo de ser mãe.

A Bob, meu companheiro, com quem compartilho os meus sonhos e desejos enquanto pessoa, mulher, mãe e profissional.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Mário e Izabel, que sempre estiveram presentes nos momentos mais importantes da minha vida e por quem tenho profunda admiração e carinho. Amo vocês.

A Roberto Sidnei, que orientou este trabalho dando espaço para o exercício da minha autonomia enquanto pesquisadora e autora, ao mesmo tempo em que, contribuiu significativamente com suas intervenções, questionamentos e colocações.

A Sônia Pata, minha grande mestra e amiga, que aguçou a minha paixão pela educação infantil oportunizando a criação das minhas próprias *raízes e asas* no meu processo de formação profissional.

A todos que conviveram e participaram da minha experiência enquanto educadora de crianças pequenas, Rosa, Sonhão, Rita, Gaza, Elisa, Nadjla, Joana, Neuza, as mães, os pais... E, em especial, as crianças que me ensinaram um mundo de coisas.

As professoras e crianças que participaram deste trabalho expondo o cotidiano dos seus encontros escolares.

As amigadas conquistadas durante o tempo no mestrado, em particular, a Edite e a Luciana, com as quais foi criado um vínculo afetivo significativo.

A Henriette que além da amizade e carinho esteve sempre disponível para orientar nos assuntos referentes à normalização.

Aos colegas e companheiros que compartilharam os momentos de angústia, de incertezas, de alegrias... Virgínia, Rita, Norma, Roseli, Mônica, Sérgio, Edméa e os demais com quem tive o prazer de conviver.

Aos colegas do NEPEC que partilharam suas reflexões e questionamentos, como também discutiram suas idéias e pontos de vista nas trocas estabelecidas durante nossos encontros acadêmicos e extra-acadêmicos, além dos comentários e críticas referentes ao processo de construção deste trabalho contribuindo para a ampliação e amadurecimento das minhas idéias.

Aos professores do programa de pós-graduação que tive a oportunidade de conviver durante as atividades do mestrado e que abriram um leque de possibilidades para minha formação profissional com a socialização de suas experiências.

A professora Eulina Lordelo que participou do momento inicial deste trabalho.

A Aldair, Valdinei e Iolanda que durante o tempo na secretaria do programa resolveram as diversas situações de maneira competente e, principalmente, atenciosa.

A todo pessoal da biblioteca que atendeu as minhas solicitações, dando o apoio necessário. Em especial, a Aurélio pela sua atenção e dedicação.

A Ana, minha irmã, e a Leila, minha cunhada, que me auxiliaram nos assuntos referentes à formatação e a organização do texto, resolvendo os impasses relacionados à minha falta de competência no manuseio do computador.

Enfim, a todas as pessoas que direta ou indiretamente possibilitaram a gestação e o nascimento desta obra.

“Os pais só podem dar aos filhos duas coisas: Raízes e Asas.”  
(provérbio chinês)

Que nas instituições de Educação Infantil, as crianças tenham a oportunidade de viver e curtir, intensamente, a sua infância, sentindo o sabor da conquista e criando “Raízes e Asas” para sua imaginação e fantasia nessa prazerosa e grande aventura que é ser, conviver e aprender.

## SUMÁRIO

	p.
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE SIGLAS	10
RESUMO	11
RÉSUMÉ	12
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2 CONCEBENDO A PESQUISA</b>	<b>17</b>
2.1 A COTIDIANIDADE E O CURRÍCULO ESCOLAR	24
2.2 AS PRÁTICAS INTERATIVAS COTIDIANAS E O PROCESSO DE CONHECIMENTO	28
2.3 O CUIDAR E O EDUCAR COMO PRÁTICAS DE INTERAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	41
2.4 O CAMINHO EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA E SUA PROPOSTA METODOLÓGICA	55
<b>3 AS PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS DE INTERAÇÃO</b>	<b>65</b>
3.1 O TOQUE, PALAVRAS E GESTOS: O LUGAR DA AFETIVIDADE	66
3.2 A SALA DE AULA: ESPAÇO PARA O ALUNO-CRIANÇA E SUAS LINGUAGENS? O QUE É E O QUE NÃO É PERMITIDO	76
3.3 A BRINCADEIRA E O JOGO: EM QUE ESPAÇO E EM QUE HORA?	90



3.4	A MÚSICA - SILÊNCIO, SOM E MOVIMENTO: COMO FORMA DE COMANDO OU DE EXPRESSÃO?	101
3.5	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS: HORA DE...	107
3.6	O SIGNIFICADO DAS PRÁTICAS INTERATIVAS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA	129
4	<b>AS CRIANÇAS E A ESCOLA: HERMENÊUTICA DE UMA RELAÇÃO</b>	134
4.1	TEM PROFESSORA DE TODO JEITO TEM...	135
4.2	O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA E A SALA DE AULA? (A ESCOLA E A SALA DE AULA PELO OLHAR DAS CRIANÇAS)	141
5	<b>ABRINDO ESPAÇO PARA CONCLUIR: UM OLHAR ENTRE MUITOS</b>	146
5.1	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERAÇÃO PROFESSOR(A) - ALUNO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	148
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157

## LISTA DE FIGURAS

<b>DESENHOS</b>	<b>p.</b>
Figura 1 - Desenhos e comentários de crianças do Grupo da Professora Lua	137
Figura 2 - Continuação dos desenhos e comentários de crianças do Grupo da Professora Lua	138
Figura 3 - Desenhos e comentários de crianças do Grupo da Professora Sol	139
Figura 4 - Continuação dos desenhos e comentários de crianças do Grupo da Professora Sol	140
Figura 5 - Desenhos e comentários de crianças do Grupo da Professora Lua referentes a Escola	143
Figura 6 - Continuação dos desenhos e comentários de crianças do Grupo da Professora Lua referentes a Escola	144
Figura 7 - Desenhos e comentários de crianças do Grupo da Professora Sol referentes a Escola	145

## LISTA DE SIGLAS

COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## RESUMO

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso sobre o cotidiano da sala de aula de duas professoras de educação infantil do grupo de cinco anos de idade, tendo como foco principal, suas práticas interativas e a influência que exercem no envolvimento da criança com o universo escolar. Valorizando a natureza complexa da interação, processo de conhecimento e o próprio currículo, fundamenta-se, do ponto de vista epistemológico, na Multirreferencialidade. Dentro dessa perspectiva realiza a articulação entre suas bases teóricas, a Etnometodologia e o Sócio-interacionismo, predominantemente, o pensamento de Vygostky, para a análise e compreensão do tema. Do ponto de vista metodológico, tem como base a abordagem etnográfica. A partir dos dados levantados através de observações e entrevistas com as professoras e os alunos realizadas em duas escolas, uma particular e outra pública, a descrição e a análise, essencialmente qualitativa, foram realizadas buscando trazer as referências dos sujeitos implicados, relacionando-as com a literatura acessível. O trabalho identifica que a interação estabelecida entre adultos e crianças no contexto escolar é extremamente importante e deve ser considerada como mediadora do tipo de envolvimento emergente da situação experimentada pela criança. As práticas interativas utilizadas pelas duas professoras são apresentadas, assim como as expressões e movimentos das crianças referentes ao acontecido, como também suas representações a respeito da professora e da escola de referência. A discussão aponta na direção de que as instituições de educação infantil devem estar atentas ao universo da criança, seu contexto histórico, social e cultural, levando em consideração suas particularidades, seu pensamento, ação, imaginação, expressão, enfim, seu modo de ser e aprender. Além da preocupação com a especificidade da educação infantil, são apontados ainda, a formação dos profissionais que atuam nessa área e o desenvolvimento de políticas públicas como aspectos importantes para a qualidade de atendimento para a faixa etária desse nível de ensino (0 a 6 anos de idade).

## RÉSUMÉ

### **L'interaction dans le quotidien de la salle de classe comme médiation de l'implication des élèves dans les activités scolaires:**

Une étude de l'école maternelle

Ce travail de recherche consiste en une étude de cas portant sur la vie quotidienne dans la salle de classe de deux institutrices de maternelle travaillant avec des élèves de cinq ans. Il s'intéresse principalement aux pratiques interactives mises en place par les institutrices et à leur influence sur l'implication de l'enfant dans l'univers scolaire. Mettre en valeur la nature complexe de l'interaction, procès de connaissance et le cours, l'analyse s'appuie, du point de vue épistémologique, dans la Multiréférentialité. Dans cette perspective réalise l'articulation entre ses bases théoriques, l'Ethnomethodologie et le Socio-interactionisme, surtout la pensée de Vygotsky, pour l'analyse et compréhension du thème. Du point de vue méthodologique, elle s'appuie dans l'Ethnographie. La description et l'analyse, essentiellement qualitatives, s'appuient sur des données recueillies à partir d'observations de classe et d'entretiens avec les institutrices et les élèves de deux écoles: l'une privée, l'autre publique. Elles visent à identifier ce qui constitue les points de référence propres aux institutrices et aux enfants, à la lumière des livres auxquels nous avons eu accès. Le travail fait apparaître le rôle capital joué par l'interaction établie entre les adultes et les enfants dans le contexte scolaire, celle-ci devant être considérée comme un relai facilitant l'implication de l'enfant expérimentant une situation nouvelle. Sont présentées les différentes pratiques interactives mises en place par les deux institutrices, ainsi que les réactions des enfants et les représentations qu'ils se font de leur école et des enseignants. La discussion met en évidence l'importance de la prise en compte, par les institutions liées à la petite enfance, de l'univers de l'enfant et du contexte historique, social et culturel dans lequel il vit, en fonction de ses particularités, selon sa manière de penser, agir, imaginer, s'exprimer, et enfin selon sa manière d'être et d'apprendre. Sont également examinées la spécificité du travail d'éducation auprès de jeunes enfants, la formation des professionnels de ce secteur et l'évolution des politiques mises en place par les pouvoirs publics comme aspects importants par la qualité de l'accueil dispensé à ce niveau d'enseignement (zéro à six ans).

## 1 INTRODUÇÃO

Em qualquer área do fazer humano, aquele que cria, constrói, está intimamente relacionado com a sua criação. Seja numa obra de arte, num ato político, na vida cotidiana, o sujeito está envolvido com sua ação/criação, pois “estamos sempre implicados, queiramos ou não, conscientes ou não.” (Borba, 1997, p.114). Assim, um trabalho de pesquisa, como criação do(a) pesquisador(a), não está separado dessa condição de engajamento e envolvimento. A escolha do tema, do objeto de estudo, do referencial teórico, da abordagem metodológica faz parte desse ato criador à qual o(a) pesquisador(a), “seja ele um psicólogo, um sociólogo, um físico, um matemático, um professor, etc., está emocionalmente implicado ao seu material, ao qual ele se identifica” (Devereux, apud Borba, 1997, p. 115). Dessa forma, sinto-me autorizada a explicitar o interesse pela temática da pesquisa em questão - “o começo de tudo”:

“Meu interesse pela Educação Infantil nasceu na época da graduação, quando tive a oportunidade de trabalhar na Creche Raízes e Asas, inicialmente como estagiária (1992). A partir do meu contato com as crianças e com a proposta filosófica e pedagógica da creche, minha paixão em trabalhar como educadora foi crescendo e, esse novo papel - ser educadora infantil - passou a fazer parte de minha vida. Diante desse desafio, pude aprender e construir minha realidade a partir do convívio com as crianças e pessoal da creche. Em meio às minhas experiências cotidianas, estudos, conversas e discussões, a Educação Infantil emergiu como tema de interesse, paixão, prazer, reflexões, questionamentos... Após 5 anos e meio de experiência em lidar diretamente com as crianças, sendo educadora dos grupos dos 2 anos de idade (1993) aos 6 anos (1997), construindo meu próprio processo de alfabetização como

educadora, me proponho, nesse momento, a assumir um novo papel, o de pesquisadora/investigadora dessa área. Com esse desejo participei da seleção do Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA. Da seleção para a participação do mestrado novas reflexões, questões, discussões foram contribuindo para a elaboração do meu Projeto de Dissertação. Agora, com a pesquisa em andamento um novo desafio se apresenta: a criação e estruturação de minha Dissertação de Mestrado. Aqui, começo a ensaiar meus escritos” (Ribeiro, diário de campo, 09 de julho de 1999)

Cada pessoa, diante da realidade que lhe cerca, dos fenômenos, acontecimentos e eventos desta, reage diferentemente de acordo com sua história de vida, suas circunstâncias, possibilidades e limites. Cada reação, a partir da expressão, representação e ação do sujeito, reflete a sua intencionalidade. Assim, como fruto de um momento da minha história de vida, dediquei-me ao desenvolvimento desta pesquisa.

Partindo da perspectiva multirreferencial, articulando a etnometodologia e o sócio-interacionismo, o presente estudo busca elementos para apontar vinculações que podem existir entre a interação professor(a) - aluno, no contexto de educação infantil, e o processo de conhecimento da criança pequena, de modo a possibilitar uma análise, reflexão e compreensão da prática educativa a partir desse foco. Ou seja, busca compreender a relação existente entre as maneiras do(a) professor(a) interagir com o aluno, no cotidiano da sala de aula, e o envolvimento deste com as atividades curriculares, discutindo a sua influência. A abordagem etnográfica foi utilizada como meio de possibilitar o acesso, a análise e a compreensão do objeto de investigação.

O estudo descreve as práticas de duas professoras de Educação Infantil, buscando identificar a natureza da interação estabelecida entre as professoras e as crianças do grupo correspondente, discutindo o envolvimento destas com as atividades do cotidiano da sala de aula.

A prática educativa decorre tanto da perspectiva teórica que fundamenta a proposta pedagógica, quanto da posição ideológica e das concepções de mundo, homem, conhecimento da instituição e dos seus sujeitos; elas orientam a relação professor(a) - aluno, os papéis que lhe são reservados e a forma de intercâmbio a ser mantida. Nesse sentido, é importante destacar que a posição do(a) professor(a) e a da instituição não são, necessariamente, equivalentes; uma vez que o(a) professor(a) exercendo sua autonomia pode, a partir de sua subjetividade e individualidade, agir de acordo ou não com a posição da instituição onde trabalha, a sala de aula como espaço de contradições.

A intenção da investigação está em discutir algumas dessas formas de intercâmbio tendo como objetivo geral *estudar a interação que se estabelece entre o(a) professor(a) e os alunos no cotidiano da sala de aula e a influência que os etnométodos utilizados pelo(a) professor(a) pode exercer no envolvimento do aluno com as atividades curriculares*, com a finalidade de compreender a complexidade do contexto da aula. Para alcançar esse objetivo quatro questões fundamentais nortearam a pesquisa: *Qual a natureza das práticas que o(a) professor(a) utiliza no seu cotidiano com as crianças na sala de aula (na escola)?; Que significados emergem das práticas de interação das professoras com as crianças?; A natureza das práticas de interação do professor influencia o envolvimento/implicação do aluno com os conteúdos ou*



*atividades curriculares?; Que tipo de envolvimento do aluno nos conteúdos ou atividades curriculares surge como consequência da natureza das interações estabelecidas em sala de aula?*

Espero com os resultados contribuir para o trabalho de formação de professores, especificamente com relação aos aspectos sociais e emocionais do processo de aprendizagem e construção de conhecimento, no sentido de sensibilizar o educador para refletir sobre sua prática, focalizando a interação e as influências que exerce. Esta análise poderá servir como mais um meio de compreensão e não como algo a ser aplicado automaticamente no trabalho docente, já que traz alguns elementos para serem integrados criticamente e contextualizados na sua formação. Pretendo ainda, contribuir para a elaboração e acompanhamento do currículo escolar, concebendo-o como um processo de múltiplas referências.

Com a difícil tarefa de debruçar-me diante do meu objeto de estudo para dissertar sobre o que foi descoberto em campo, quero trazer a vida e o movimento das situações emergentes descrevendo-as e interpretando-as com o intuito de responder as questões norteadoras. Começo discutindo a temática do ponto de vista epistemológico, teórico e metodológico para, então, resgatar os dados coletados expondo-os procurando traduzir os referenciais das professoras e crianças participantes da investigação e, por fim, tecer algumas considerações conclusivas.

## 2. CONCEBENDO A PESQUISA

Pensar a escola como um espaço de aprendizagem, nos remete à questão de quais são as concepções de conhecimento e de relação pedagógica que permeiam o contexto escolar.

A instituição escolar como um todo e, especificamente, seus sujeitos atuam de forma diferenciada de acordo com suas idéias, concepções, pontos de vistas, intenções, representações, etc. Essa diferenciação reflete-se na organização pedagógica, administrativa, política, social e cultural, como também na estrutura física da escola, incluindo a disposição do mobiliário, dos materiais e instrumentos. O processo educacional, por sua vez, é um fenômeno complexo e dinâmico com múltiplas referências intervindo nas situações educativas; o que impossibilita determinar relações de causa e efeito de forma estreita e precisa, já que esses aspectos estão interrelacionados e são mutuamente influenciados. A sala de aula, com sua riqueza e complexidade faz parte dessa dinâmica, onde os sujeitos do ato de conhecimento - professores(as) e alunos(as) - são, ao mesmo tempo, constituintes e constituídos, produtores e produtos desse processo. A interação entre o “coletivo de sujeitos-alunos e sujeitos-professores”, como coloca Burnham (1993, p. 4),

“mediada por uma pluralidade de linguagens: verbais, imagéticas, míticas, rituais, mímicas, gráficas, musicais, plásticas... e de referenciais de leitura de mundo - o conhecimento sistematizado, o saber popular, o senso comum... - os sujeitos, intersubjetivamente, constroem e reconstróem a si mesmos, o conhecimento já produzido e que produzem as suas relações entre si e com a realidade, assim como, pela ação (tanto na dimensão do sujeito individual quanto social), transformam essa

realidade, num processo multiplamente cíclico, que contém, em si próprio, tanto a face da continuidade, como da construção do novo.”

A complexidade do processo de aprendizagem revela as diversas influências, variáveis e os diversos contextos implicados e imbricados que intervêm nas situações que ocorrem no cotidiano da escola e, especificamente, na sala de aula. Torna-se importante, além de distinguir esses diferentes aspectos, considerar as contradições, buscando superar as dicotomias existentes abrindo espaço para a articulação e o diálogo entre perspectivas múltiplas, até mesmo heterogêneas.

É a abordagem multirreferencial que, a partir da concepção de complexidade - “a combinação de conjuntos profunda e irredutivelmente heterogêneas, que permitirão a elaboração de novas significações” (Ardoino apud Coulon, 1998, p. 155) - propõe-se a considerar o fenômeno sob diferentes ângulos, realizando uma leitura plural de seus objetos. Segundo Ardoino (1998, p. 37) “a abordagem multirreferencial vai, portanto, se preocupar em tornar mais legíveis, a partir de uma certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais, etc.)”. A multirreferencialidade “pressupõe combinar várias abordagens, exige recorrer a conceitos de procedência heterogênea, de fontes diversas: é uma noção que se alimenta dos modos de pensar de diferentes disciplinas, procedimentos, paradigmas.” (Coulon, op. cit, p. 150). E, ainda, como afirma Borba (1997, p.17) “o pensamento qualitativo, multirreferencial, nos permite elucidar e objetivar melhor a complexidade dos fatos, das situações e das práticas formadoras.”

Essa abordagem ultrapassa a análise fragmentada e isolada da leitura de um só referencial através da decomposição e redução do fenômeno, isto é, “permite superar o limite das disciplinas mono-referenciais a fim de ter acesso a uma inteligibilidade mas perfeita dos fenômenos estudados.” (Coulon, 1995, p. 54).

A vida cotidiana da escola, a partir das ações dos sujeitos pode nos possibilitar uma aproximação e compreensão da dinâmica dos processos da realidade escolar.

“Quando aprendemos, e ao mesmo tempo em que aprendemos, estamos forjando nossa forma de ver-nos, de ver o mundo e de relacionar-nos com ele, e dado que parte importante dessa aprendizagem é realizada na escola, precisamos de uma explicação integrada sobre o funcionamento de alguns aspectos afetivos, relacionais e cognitivos na aprendizagem escolar.” (Solé, 1997, p.33)

Os aspectos afetivos, relacionais e cognitivos interferem na aprendizagem, entretanto, como eles interagem ainda é um campo a ser explorado. Muitas vezes, leva-se em consideração o afetivo-relacional como um aspecto que acompanha, que ajuda, interfere ou bloqueia. (ibid, p. 32-33). O ato de aprender envolve, de maneira integrada, os aspectos cognitivo, afetivo, relacional, cultural, psicomotor, físico.

“A educação, em qualquer de suas manifestações, é, antes de tudo, uma atividade social que não pode dar-se à margem de algumas relações interpessoais estruturadas.” (Coll & Miras, 1996, p. 265). A escola como um espaço de manifestação da educação, “é um lugar de vida, uma comunidade, que reúne um conjunto de pessoas e de grupos em interação recíproca” (Ardoino, 1998, p. 34), como também é uma organização que faz parte de um

todo - o contexto sócio-cultural. É um espaço onde as práticas cotidianas, os etnométodos, dos sujeitos implicados constróem e dão sentido a realidade vivida.

A Etnometodologia (expressão criada por Harold Garfinkel), Teoria do Social, tem como objetivo analisar os etnométodos. A etnometodologia, de acordo com André (1998, p. 19) é um campo de investigação que, como estima Haguette (1995, p. 49) “estuda e analisa as atividades cotidianas dos membros de uma comunidade ou organização, procurando descobrir a forma como elas as tornam visíveis, racionais e reportáveis”, ou seja, “procura investigar as atividades práticas e triviais dos atores sociais e compreender o sentido que os atores atribuem aos fatos e acontecimentos da vida diária.” (Chizzotti, 1995, p. 80). Sua característica é marcada pelo seu interesse em estudar “os métodos ou estratégias empregadas pelas pessoas para construir, dar sentido e significado a suas práticas sociais cotidianas.” (Jiménez et al, 1996, p. 50)

A aprendizagem escolar envolve integralmente o aluno e o(a) professor(a) e é uma aventura coletiva que engloba todo o seu entorno social e cultural. Ambos, professor(a) e aluno, constroem a realidade a partir das suas práticas e interações no dia a dia da escola, atribuindo sentido e significado às suas ações e às dos outros com os quais interage. Essas práticas ou procedimentos são os etnométodos que os indivíduos utilizam para entender e construir a realidade que os cerca (André, op. cit., p. 19); em outras palavras, que “utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar”, ou seja, que “os membros de uma forma social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para o tornar

familiar ao mesmo tempo que o vão construindo.” (Coulon, 1995, p.17 e p.113). Segundo Coulon (ibid, p.122) os etnométodos estão em ação no processo educacional e é através da sua análise que podemos compreender como professores(as) e alunos dão sentido ao trabalho educativo.

Na escola, sendo o(a) professor(a), aquele que lida diretamente com o aluno, na maior parte do tempo, e que é o mediador de todo esse processo, aqui, direciono meu olhar para a interação que se estabelece entre o(a) professor(a) e as crianças, ou seja, as ações entre esses sujeitos (inter - ação), estabelecidas no cotidiano da sala de aula; tendo como foco fundamental *identificar as práticas e procedimentos (os etnométodos) utilizados pelo(a) professor(a) para construir e dar sentido a sua atividade cotidiana e sua relação com o envolvimento das crianças com as atividades curriculares*. Machado (1995, p. 37) aponta a necessidade do estudo das interações na instituição de educação infantil para a delimitação dos seus elementos componentes e do seu valor na formação de conceitos pela criança.

Tenho como pressuposto que aprendizagem na escola e, conseqüentemente, a construção de conhecimento, se dá a partir do envolvimento do aluno com a atividade ou conteúdo curricular, entre outros aspectos. Entwistle apud Solé (1997, p.34) diferencia dois enfoques na maneira do aluno abordar a tarefa escolar:

*“Enfoque profundo:* intenção de compreender; forte interação com o conteúdo; relação de novas idéias com o conhecimento anterior; relação de conceitos com a experiência cotidiana; relação de dados com conclusões; exame da lógica dos argumentos.

*Enfoque superficial:* intenção de cumprir os requisitos da tarefa; memorização da informação necessária para provas ou exames; a tarefa é encarada como imposição externa; ausência de reflexão sobre os propósitos ou estratégias; foco em elementos soltos, sem

integração; os princípios não são distinguidos a partir de exemplos.” (grifo do autor)

Além dessas características, pode-se acrescentar à definição do envolvimento do aluno, quando a criança sente-se motivada e interessada em compreender o conteúdo por ter o desejo, a curiosidade ou necessidade de saber, de conhecer e quando tem prazer e satisfação em participar da atividade e, ao contrário, estabelece um menor envolvimento quando se preocupa em reproduzir mecanicamente o que foi solicitado buscando acabar logo para se livrar da tarefa e quando não há demonstração de expressões de motivação, interesse, satisfação ou prazer por parte da criança. O envolvimento do aluno pode modificar de uma tarefa para outra e essa mudança está relacionada a diversas variáveis que estão interligadas, uma das quais acredito ser a maneira como o(a) professor(a) interage com o seu grupo de referência e cada criança individualmente.

O(a) professor(a), no cotidiano da sala de aula, realiza intervenções diferentes de acordo com seus objetivos e propósitos. Há uma “diversidade de estratégias que os professores podem usar na estruturação das interações educativas com seus alunos.” (Zabala, 1997, p. 182). As situações podem exigir em certo momento desafiar, dirigir ou até mesmo sugerir, como também atuar em níveis diversos, em relação a toda a sala, a grupos pequenos e ao aluno individualmente. Entretanto, é necessário que o professor tenha consciência dessas mudanças e que estas, além de estarem relacionadas às necessidades dos alunos, sejam coerentes com a sua concepção de educação, conhecimento e relação pedagógica.

O aluno, por sua vez, responde de forma diversa a essas intervenções. Na interação que se estabelece entre os alunos e o(a) professor(a), há múltiplos fatores a serem considerados; com isso não tenho a intenção de estabelecer relações de causa e efeito, mas levantar alguns elementos que podem estar vinculados, buscando uma maior compreensão desse fenômeno. As representações, as expectativas, as intenções de cada sujeito são dimensões presentes nessa dinâmica e devem ser consideradas.

Segundo Coll e Solé (1996, p. 297):

“A interação professor / aluno aparece, na atualidade, como um desses campos privilegiados de estudo e de pesquisa, nos quais, de repente, convergem contribuições e propostas ignoradas mutuamente durante bastante tempo e que podem dar lugar a verdadeiros saltos qualitativos na compreensão do comportamento humano. Isto é, ao menos, o que nos é sugerido pelos esforços atuais, orientados com vistas a elaborar uma explicação convincente e empiricamente fundamentada dos mecanismos de influência educativa, a partir do estudo da interação professor / aluno.”

As interações entre professores e alunos compõem o contexto escolar, em específico, da sala de aula, construindo cotidianamente práticas curriculares que dão sentido a ação educacional, oferecendo, dessa maneira, uma possibilidade de compreensão do fenômeno educativo.



## 2.1 A COTIDIANIDADE E O CURRÍCULO ESCOLAR

O cotidiano envolve toda ação e criação humana, onde as expressões e as emoções fluem no aqui e agora, e que, a partir da sua própria vivência, pode possibilitar a repetição ou não dos acontecimentos, pois a singularidade do momento dá o tom especial na vida de cada dia.

Lugar dos gestos, das palavras, das representações, das relações, da vivência, da repetição, das exceções, dos conflitos, da resistência, da experimentação, das atividades... Espaço do tempo, do momento, da história. Movimento que se repete ou que se inova. O cotidiano, ao mesmo tempo em que é familiar, traz em si a possibilidade do desconhecido, do inesperado, da novidade; pelo simples fato de ser construído socialmente na trama da vivência de cada sujeito singular, na sua maneira de ser e de viver, num determinado contexto sócio-histórico-cultural.

Pensar o cotidiano é pensar na vida de cada dia, seus acontecimentos e não acontecimentos, no concreto e no abstrato, no implícito e no explícito, no visível e invisível, enfim, no emaranhado de fios que se desenrolam numa espécie de labirinto onde não é possível identificar o começo e/ou o fim nem precisar, claramente, seu entorno e condições que o afetam. É pensar a complexidade da realidade social, levando-se em consideração, como aponta Kosik (1995, p. 83), que na cotidianidade a realidade se manifesta e ao mesmo tempo se esconde.

A vida cotidiana, segundo Lefebvre (1991, p.39), “aparece sob um duplo aspecto: é o ‘resíduo’ (de todas as atividades determinadas e parcelares que

podemos considerar e abstrair da prática social) e o ‘produto’ do conjunto social” (grifo do autor). Constituindo-se, dessa maneira, como um nível de realidade social que, ao mesmo tempo, está ligado a “outros níveis da realidade, assim como, à globalidade” (Penin, 1989, p. 16), no sentido de estar implicado.

Maffesoli (1995, p. 63) fazendo referência à vida cotidiana coloca que “é a partir do ‘ordinário’ que é elaborado o conhecimento social”. Para esse autor, cotidiano é “algo de abrangente, de ambiente, que é a causa e o efeito, em determinado momento, das relações em seu conjunto” (ibid, p. 64).

Dentro dessa perspectiva, o cotidiano emerge como algo que constitui e possibilita o desenvolvimento da vida individual e também da vida coletiva, inclusive da construção da cultura num determinado espaço e tempo. Autores como Maffesoli (ibid, p.65) e Lefebvre (1991, p.39) referindo-se à importância da vida cotidiana identificam-na, respectivamente, como o “húmus” de crescimento individual e como “um lugar desdenhado e decisivo”.

“Todo modo de existência humana ou de existir no mundo possui sua própria cotidianidade” (Kosik, 1995, p. 79). A escola como um todo e, especificamente, a sala de aula como sendo um espaço de viver, conviver, fazer, aprender, construir, criar... também possui sua própria cotidianidade. Cada escola, além de estar envolvida e inserida no sistema político, econômico, educacional da sociedade de uma maneira geral, possui seu próprio sistema e sua própria comunidade que atuam revelando suas especificidades na vida de cada dia. O processo educacional que se configura em cada espaço, em particular, é influenciado por essa relação entre o macro

e o micro social, onde as posições e concepções das perspectivas assumidas ou não, vão fazer a diferença no cotidiano de cada escola.

Pensar no cotidiano escolar, especificamente, da sala de aula, implica atentar-se para o caminho percorrido pelos sujeitos que o constroem e reconstroem intersubjetivamente em um movimento contínuo de idas e vindas, avanços e retrocessos, clareza e obscuridade, enfim, de contradições. Caminho que é conquistado, criado, esculpido na coletividade e na cotidianidade. Que pode ser uma estrada asfaltada com retas e curvas de mão única ou dupla ou mesmo uma rua de barro com pedregulhos e buracos, mas que, em ambos os casos, não estão prontos e acabados e nem mesmo foram abertos por estranhos ou estrangeiros que se quer conhecem ou compreendem as necessidades e intenções de quem por eles caminham.

Esculpido na teia das relações sociais, esse caminho particular da escola é o próprio currículo que possui a contribuição de cada pessoa que pensa, sente, dialoga, age, interage, criando o clima da viagem ou do percurso com suas escolhas e decisões. Escultura que não chega ao fim, pois em cada tempo e lugar mudanças fazem parte da dinâmica da sua construção. Dinâmica que é constituída na prática interativa cotidiana dos sujeitos e que também é uma prática constituinte. Com essa perspectiva o currículo significa um jeito de viver, encontra-se vivo com “corpo e alma” e não como algo estático, dado como um pacote pronto que deve ser digerido para que as pessoas possam seguir, copiar e adaptar-se ao que é imposto externamente, assumindo o papel, como Macedo (2000, p. 30) coloca, de “objetos do currículo”.

Tomando o currículo como prática viva percebe-se a complexidade que o envolve e o constitui, já que as incertezas, inquietações, contradições, imprevistos, ambiguidades, riscos, fazem parte da vida humana. Sendo assim, “pensar a gestão do currículo de uma perspectiva humanizante” (ibid, p. 29) faz-se necessário. Com esse intuito supera-se a concepção fragmentada e reducionista do currículo enquanto desarticulado da prática cotidiana dos sujeitos engajados. Assim, as diversas referências da comunidade escolar são e devem ser consideradas, contempladas, integradas e respeitadas.

Ainda com uma visão mais humana e dinâmica do currículo, Kramer (1999, p. 168 - 169) sem diferenciá-lo da proposta pedagógica concebe-o enquanto um caminho que é construído no caminhar e que possui uma história.

Concepções diversas permeiam a palavra currículo. Entre elas, além da perspectiva humanizante, dinâmica e flexível, encontra-se a vinculada a conteúdos pré-fixados que compõem a grade curricular traduzindo uma idéia de fechamento e acabamento. Com essa abordagem o significado de currículo como colocado pela Enciclopédia Barsa,

“do ponto de vista pedagógico, é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o propósito de atingir certos objetivos, propostos e fixados em função de um planejamento educativo. Não é um fim em si mesmo, mas um meio para viabilizar o processo de aprendizagem.” (v. 5, p. 47)

Visão que deixa transparecer o distanciamento entre aquele que o idealiza e aquele que o executa e vivencia, uma vez que a sua construção parte das metas fixadas a partir do modelo teórico institucional, onde, na maioria dos casos, o corpo docente e, principalmente, o corpo discente não

participam da sua gestão, apesar da tentativa de conhecimento da realidade da “população alvo”.

Acredito que o currículo seja muito mais que um conjunto estruturado de disciplinas e atividades. Compartilhando com a visão mais ampla e humana, penso que antes de ter um planejamento, um programa de atividades das matérias ou áreas do conhecimento, é uma concepção teórica-prática indissociável que traduz uma forma de ver, saber, compreender, sentir, conviver, trocar, agir... Enfim, é um jeito de viver que “é feito de encontros, interações e acontecimentos” (Macedo, 2000, p. 258). E é esse jeito que vai permear e mover a relação professor(a) – aluno(a), a postura, a atitude, a maneira de cada um desenvolver os trabalhos, as atividades e tudo mais que acontece ou não acontece em suas práticas interativas cotidianas.

## 2.2 AS PRÁTICAS INTERATIVAS COTIDIANAS E O PROCESSO DE CONHECIMENTO

Nas relações pedagógicas que se constituem na prática de sala de aula, pode-se considerar três perspectivas distintas que privilegiam o papel do(a) professor(a), do aluno ou da relação. E nas posições referentes ao conhecimento, a partir dessas perspectivas, há uma ênfase no objeto, no sujeito ou na interação sujeito - objeto. Apesar de muitas variações e combinações possíveis, pode-se considerar que essas três perspectivas estão

presentes, implícita ou explicitamente, subjacentes aos conceitos apresentados pelas diversas teorias caracterizando a valorização dispensada.

Na primeira perspectiva o conhecimento é determinado e é produto do meio, isto é, é fruto das transmissões externas, partem de fora. Sendo, portanto, o Empirismo a sua fundamentação; para se conhecer um objeto, o sujeito em suas observações faz uso dos seus cinco sentidos (experiência sensível). O conhecimento é resultado do acúmulo quantitativo de informações, é preciso ensinar como se faz, treinar para que o aluno reproduza através da memorização dos conteúdos. O(a) professor(a) é quem transmite as informações e o aluno é mero receptor. O desenvolvimento é o somatório de situações de aprendizagem, isto é, a aprendizagem promove o desenvolvimento.

A segunda considera a inteligência inata, ou seja, o desenvolvimento é um processo espontâneo onde as qualidades e capacidades básicas são determinadas antes do nascimento. Tem como fundamentação o Apriorismo inatista ou maturacionista, na qual as habilidades e aptidões são predeterminadas e o desabrochar destas é o resultado da maturação orgânica e do ambiente propício para que tudo aconteça espontaneamente. O professor assume uma posição passiva, havendo uma ausência de qualquer orientação por sua parte. O desenvolvimento e a aprendizagem baseiam-se nos processos de amadurecimento.

Na terceira, o conhecimento é construído durante as interações do sujeito com o mundo, onde os dois são mutuamente transformados, exercendo ação recíproca um sobre o outro. É a perspectiva interacionista que, a partir da

concepção dialética, coloca como fatores fundamentais o contexto sócio-histórico, a cultura e o aspecto emocional na compreensão do desenvolvimento humano.

A interacionista supera a visão dicotômica e determinista da posição do(a) professor(a) e do aluno na prática educativa considerando-se as outras perspectivas. Ou seja, nenhum dos pólos - professor e aluno - dispõe de hegemonia prévia, o(a) professor(a) traz sua bagagem e o aluno também; são bagagens diferenciadas que entram em relação.

Segundo Becker (1993, p. 10-11), dentro dessa perspectiva, há um processo de superação que implica o resgate de qualidades e a negação de algumas características das outras perspectivas. Resgata-se: da primeira posição, a importância que se dá ao conteúdo sistematizado pelas várias ciências (acervo cultural da humanidade) e a autoridade do saber do(a) professor(a), e da segunda posição, a experiência de vida, o saber até agora construído e capacidade de descobrir e construir conhecimento que a sala de aula tem por função ativar. Nega-se: da primeira, o saber absoluto atribuído ao professor(a) e o autoritarismo daí derivado como também a ignorância absoluta atribuída ao aluno e a subserviência e a inanição que lhe são cobradas, e da segunda, a pretensa incapacidade do(a) professor(a) influir no aluno e a inutilidade dos conhecimentos destes com a pretensa auto-suficiência dos instrumentos do aluno de acesso ao conhecimento, o autoritarismo do aluno.

O que é aprendido não decorre de uma imposição externa e memorização de informações que devem ser acumuladas e posteriormente

medidas ou de um desabrochar das habilidades e aptidões naturais do aluno; mas da interação dialética entre o indivíduo e o meio, na ação recíproca entre os dois. Sendo o processo o ponto fundamental e não os produtos de aprendizagem.

O conhecimento é uma construção contínua e, em certa medida, a invenção e a descoberta são pertinentes a cada ato de compreensão. O sujeito participa de maneira ativa, contribuindo diretamente, é constituído e constituinte de todo esse processo, é transformado e ao mesmo tempo transforma o mundo; conhecendo o mundo o modificamos e somos por ele modificados. Em síntese, o conhecimento é uma construção do sujeito através da sua interação com o ambiente e os outros sociais, havendo uma relação dinâmica entre o mundo interno - subjetivo - e o mundo externo - contexto social, físico, cultural, político, econômico.

A realidade coloca o indivíduo em constante desafio, cabe à ação educativa inserir o aluno num ambiente desafiador tendo como pressupostos a reflexão e a crítica. Desse modo, a ação educativa busca promover o próprio indivíduo e não ser instrumento de ajuste deste à sociedade.

Com base nos pressupostos da visão interacionista e da concepção dialética, a relação pedagógica passa a ser considerada dinâmica e transformadora, levando em consideração ambos os pólos (professor e aluno), onde cada um contribui para o processo de conhecimento de acordo com suas idéias de homem e de mundo, experiências e histórias de vida social, cultural, política, afetiva... Elimina-se o autoritarismo de ambas as partes. Há participação e colaboração de ambos para o progresso das trocas que



resultam no conhecimento. “Não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para as paredes.” (Luckesi, 1994, p. 74).

Dentro dessa visão, o(a) professor(a) assume o papel de investigador, pesquisador, orientador, coordenador oportunizando ao aluno ampla margem de autonomia. O(a) professor(a) é um mediador da interação que se estabelece entre o aluno e o meio, orienta, propõe problemas, sem oferecer a solução pronta. Faz a análise dos conteúdos em confronto com as realidades sociais, no sentido de expressar pontos de vista do autor e do grupo social e cultural que representa. O conhecimento científico analisa como um produto histórico; procurando estabelecer relações entre os diferentes ramos do saber. Tem flexibilidade com relação aos programas, tarefas, técnicas, horários, etc. Sua função consiste em provocar desequilíbrios, desafios. Enfim, trabalha buscando a conscientização do aluno, ou seja, uma aproximação crítica da realidade para que ele possa intervir e mudá-la ou ao menos compreendê-la.

O aluno, nesse caso, tem um papel essencialmente ativo e suas atividades básicas, entre outras, deverão consistir em: observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar, etc.

As formas de intercâmbio e intervenção que ocorrem no contexto escolar vão fazer diferença no clima da sala a partir das posturas e atitudes tomadas no dia a dia.

Nesse sentido o(a) professor(a) permanece vigilante para assegurar ao grupo um espaço humano para se expressar. Faz uma intervenção para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida. Valoriza a linguagem e a cultura do aluno, criando condições para que analise seu contexto e produza cultura. Cria situações propiciando condições onde possam estabelecer-se as trocas e a cooperação. Abre perspectivas a partir dos conteúdos, busca despertar outras necessidades, propõe conteúdos compatíveis com as experiências do aluno, relacionando-os com a prática vivida. Preocupa-se com cada aluno em si, com o processo e não com produtos de aprendizagem acadêmica padronizadas. Trabalha com o aluno levando em consideração os aspectos emocionais do processo educacional; respeitando a individualidade e subjetividade, o seu ritmo, a sua interpretação, o seu modo de agir, de pensar, de criar...

No âmbito da pesquisa, a análise das relações que se estabelecem no contexto escolar tem uma história ampla,

“na qual se manifestam, frequentemente de forma entrelaçada, uma ampla gama de interesses e intenções: caracterizar ‘o *professor ideal*’, dar conta do clima sócio-emocional da classe, identificar estilos de ensino e suas repercussões sobre a aprendizagem, determinar os comportamentos do professor que definem um ensino eficaz, etc.” (Coll & Solé, 1996, p. 281)  
(grifo do autor)

Na perspectiva histórica o estudo da interação professor(a) - aluno preocupou-se, durante muito tempo, em buscar definir e medir a eficácia docente. Na pesquisa educativa, diferentes variáveis e aspectos foram relacionados com o ensino eficaz. Alguns estudos trataram de identificar as características pessoais dos(as) professores(as) como responsáveis por sua

eficácia. Outros, a relacionaram com a possibilidade de utilizar métodos de ensino eficazes. A partir da constatação do reducionismo das posições anteriores valorizou-se a vida das classes, preocupando-se no que efetivamente ocorre nas salas de aula. Com isso surgiu a necessidade da observação sistemática e dos sistemas de categorias. Essas posições, entretanto, refletem uma intenção de se estabelecer relações causais entre as variáveis relativas ao processo e as variáveis que fazem referência ao produto, referindo-se aos comportamentos observáveis, deixando de lado as intenções e qualquer tipo de processo interno. Com as críticas ao paradigma processo-produto e às relações causais, o interesse é deslocado para o processo de interação e os diferentes fatores que nela convergem.

Na interação educacional os componentes intencionais, contextuais e comunicativos estão implicados e devem ser considerados. A partir dessa consideração, outros elementos passaram a ser relevantes no estudo sobre a interação educativa, no que diz respeito à influência que o professor exerce e os resultados da aprendizagem. A atividade construtiva dos alunos na aprendizagem escolar (conhecimentos prévios, percepções, expectativas e atitudes, motivações, interesses, atribuições, etc.), a maneira de entender o papel do(a) professor(a) na aparição, manutenção e orientação da atividade construtiva dos alunos, e a estrutura comunicativa e do discurso educacional, são exemplos desses elementos básicos para compreender os processos de interação professor(a) - aluno. (ibid, p. 281-297 passim)

O deslocamento de interesses dentro da perspectiva histórica do estudo da interação professor(a) - aluno traz grandes contribuições para a discussão

sobre essa temática, como também aponta caminhos que podem ser explorados. O presente estudo considera a interação como um processo complexo e rico e, com o interesse pelos mecanismos de influência educativa, direciona o olhar no seu objeto de estudo para compreender como se exerce essa influência com relação ao envolvimento do aluno nas situações escolares e não nos resultados da aprendizagem.

Tomando como base a perspectiva sócio-interacionista para a compreensão do conhecimento e do processo educacional, se faz necessário discutir as idéias de Vygotsky de modo a possibilitar a reflexão sobre a prática escolar.

Segundo Vygotsky o ser humano só se desenvolve no interior de um grupo cultural, sendo a complexa estrutura humana “produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” (1994, p. 40). O ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. O que caracteriza o homem é sua condição de ser social, pois os aspectos biológico e social sofrem uma influência do outro. “O ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial a seu desenvolvimento.” (Oliveira, 1993, p. 57). A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem, ou seja, as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem.

Além das funções mentais serem originadas na vida social do indivíduo, a linguagem é o elemento mediador desta trajetória do social para o individual.

Através da internalização (Vygotsky, op. cit., p. 74-75)), o que é social (interpessoal - entre pessoas) passa a ser individual (intrapessoal - interior do sujeito). O interno constrói-se e é fruto do processo de internalização. A relação do homem com o mundo é uma relação mediada pelas ferramentas auxiliares da atividade humana e é a linguagem o seu principal mediador.

O indivíduo se constrói, enquanto ser psicológico, ao longo de um percurso de desenvolvimento no qual a interação com o grupo e com o outro social é fundamental, e no qual ele vai reconstruir ao nível individual, aquele material que ele recebe do contexto social. A aprendizagem é a transformação do sujeito pela interação com o meio que é basicamente social, pois mesmo o físico é carregado de informações de natureza social.

“O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas.” (Rego, 1995, p. 60 - 61)

A aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos e a relação entre os dois é altamente complexa. A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, ou seja, “a aprendizagem capacita uma série de processos de desenvolvimento que sofrem seu desenvolvimento próprio.” (Van Der Veer & Valsiner, 1996, p. 358). O ensino só é efetivo quando aponta para o caminho

do desenvolvimento, ou seja, “que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem” ( Rego, 1995, p. 107).

Existem dois níveis de desenvolvimento, o efetivo, atual ou real - o que o indivíduo já conquistou ou que pode realizar sozinho - e o potencial - o que pode realizar com a ajuda de outra pessoa mais experiente, o que está por vir. O avanço do desenvolvimento atual para o potencial ocorre devido às oportunidades de interações sociais, isto é, a criança resolve problemas, situações com a ajuda do outro ou troca de idéias; conseguindo, posteriormente, resolver sozinha. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) mede a distância entre esses dois níveis (Vygotsky, 1994, p. 109 – 113). Ela é um guia para indicar como o desenvolvimento pode evoluir através da aprendizagem. No contexto escolar, pode ser a própria intervenção, onde os desafios são colocados e busca-se trabalhar não com o que já ocorreu mas com o que pode ocorrer.

A diversidade, a heterogeneidade dos grupos favorece a convivência com as diferenças e daí surgem as idéias, as divergências e interpretações de cada um. A socialização com os confrontos e reflexões que vão surgindo, contribui para a ocorrência de mudanças e, conseqüentemente, os avanços na compreensão do conhecimento acumulado. Há uma constante apropriação e reconstrução do conhecimento. O intercâmbio é de fundamental importância, uma vez que o desenvolvimento não é um processo espontâneo, nem é o resultado de uma interação espontânea entre o indivíduo e o mundo físico.

Com relação à importância do social Wallon apud Werebe (1986, p. 168-178), chama atenção que o meio social deve ser somado ao meio físico-químico e ao meio biológico. O meio social,

“coloca, também, condições de existência coletivas, mas bem mais variadas, mais móveis e frequentemente mais transitórias e sobre as quais podem destacar-se diferenciações individuais (...) A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal.”

Wallon ainda enfatiza a importância do grupo para a criança, o grupo é indispensável à criança pela sua aprendizagem social, pelo desenvolvimento e consciência de sua personalidade.

Werebe (ibid, p. 26), analisando a teoria walloniana do desenvolvimento sócio-pessoal da criança, faz algumas considerações acerca da relação entre a criança e o adulto. Segundo a autora, as relações afetivas com o meio humano é que, desde o início da vida, começam a dominar o comportamento e que a criança depende deste meio não apenas para sobreviver, mas também para realizar seu desenvolvimento afetivo, social e intelectual.

Wallon discute o desenvolvimento enfatizando a sua dimensão afetiva, por acreditar que os aspectos emocionais são mediadores do mundo físico e social. O bom ou mau funcionamento dos processos cognitivos depende da emoção: a exacerbação de uma tende a inibir e deteriorar o funcionamento da outra. Existe uma forte integração entre o desenvolvimento cognitivo e o afetivo. É importante atuar no plano afetivo, elaborar os conflitos e as emoções, buscando uma atmosfera favorável para o fluir da inteligência.

Segundo o autor a emoção é um fenômeno cuja função é mobilizar o outro, é função expressiva, recurso de comunicação, essencialmente social. A constituição do indivíduo se dá pela inter-relação do ser biológico e do ser social. E é a cultura que constitui o processo de desenvolvimento do ser humano, assim como esta é produto da atividade humana.

Carvalho (1989, p. 200) afirma que como os outros primatas, o ser humano é, desde o nascimento, orientado para, e atraído pelo outro ser humano. Os outros seres humanos (crianças e adultos) fazem parte do mundo a ser explorado e conhecido pela criança, com eles a criança virá eventualmente a interagir e estabelecer diversos tipos de relações. Para que ela se aventure a explorar o mundo, é necessária segurança emocional, que se desenvolve a partir das relações de apego que vivencia. A autora (1981) coloca que o estabelecimento de um apego forte entre a criança e o adulto depende muito da responsividade social do adulto: é com o adulto que interage através da comunicação lúdica que a criança estabelecerá o apego forte. Refere-se, principalmente, à relação mãe-filho na primeira infância; nessa medida isso se dá também em crianças maiores em relação aos adultos de referência com os quais interage.

É na e pela interação social que a aprendizagem, o desenvolvimento e o crescimento ocorrem; ao mesmo tempo em que, a aprendizagem promove o desenvolvimento este possibilita novas aprendizagens, pois “o conhecimento passa, necessariamente, pela mediação do outro” (Machado, 1995, p. 30).

A criança, desde pequena, é competente para interagir; ela está em constante interação com o adulto, quem faz a mediação da sua relação com o



mundo, atribuindo significados às situações, ações, objetos, etc. Através da mediação do outro, a criança, vai se apropriando dos instrumentos, dos signos e dos conhecimentos disponíveis em sua cultura possibilitando a formação dos processos psicológicos mais complexos. Quando internalizados, as experiências e o patrimônio cultural do grupo a que pertence e da humanidade, passam a constituírem-se e organizarem-se, pela reconstrução individual, como atividade intrapessoal, ou seja, como processo voluntário apoiado pelas representações mentais, conceitos, etc.

No contexto da educação infantil, as interações sociais devem ser consideradas uma vez que estas têm um papel fundamental na constituição e desenvolvimento humano. A escola, particularmente, a sala de aula é um espaço social cuja intencionalidade educativa está presente. Espaço da diversidade, de heterogeneidade, de possibilidades, expectativas, intersubjetividades, desejos, trocas, experiências individuais e sociais, na qual a variedade das situações confere ao grupo envolvido, um movimento saudável de aprendizagens e desenvolvimento. O que não quer dizer que as disputas, contradições, conflitos, resistências, dificuldades, dúvidas estejam ausentes, pois estes são elementos importantes para a negociação e resolução de problemas; circunstância primordial para a formação de zonas de desenvolvimento proximal. **“Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de boa qualidade.”** (grifo da autora) (Machado, 1999, p. 91)

Segundo McDermott (apud Coulon, 1995, p. 121) é necessário estabelecer “relações de confiança recíproca” entre professores(as) e alunos para o bom funcionamento das turmas e para o desenvolvimento do trabalho escolar. A interação que se estabelece entre o(a) professor(a) e cada aluno e, especificamente, a comunicação na sala de aula são fatores importantes para serem considerados no processo de aprendizagem.

## O CUIDAR E O EDUCAR COMO PRÁTICAS DE INTERAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sendo, a Educação Infantil, o grau de ensino de interesse dessa pesquisa, cabe aqui, uma breve historização e contextualização para possibilitar a discussão sobre a interação e o processo de conhecimento nesse contexto específico.

A Educação Infantil, ao longo de seu desenvolvimento, é marcada por concepções diversas que apresentam características da história e do contexto, no sentido de difundir ou, ao contrário, resistir às idéias de homem e de mundo e, especificamente, as idéias de infância e educação. As concepções de infância de cada época vão provocar mudanças no que lhe é oferecido como proposta pedagógica.

Da Idade Média à Modernidade o sentimento em relação à infância modifica-se radicalmente. Na Sociedade Medieval não havia uma atenção

específica para a criança, o limite de duração da infância era de aproximadamente sete anos, quando o desenvolvimento físico e a própria sobrevivência da criança estavam já assegurados. A infância não tinha valor nem especificidade, era corrupta, negativa e deveria ser eliminada. Depois dos sete anos, a criança convivia com os adultos em todos os momentos, compartilhando do trabalho e dos jogos. A criança aprendia ajudando os mais velhos; era uma forma coletiva de vida, a socialização acontecia no convívio com a sociedade e não especificamente com a família. Não havia privacidade, intimidade e sentimento de união na família, apesar dos cuidados físicos de que a criança pequena necessitava serem administrados por seus pais.

Na família moderna esse sentimento se constrói; a aprendizagem social torna-se responsabilidade da escola e a formação moral e espiritual, da família. A criança passa a ter a condição de consumidora de bens e idéias produzidos pelos adultos, perdendo espaço para opinar, produzir e, os jogos foram diferenciados: agora a criança brinca diferentemente do adulto. As consequências foram práticas que visavam à educabilidade no sentido evolutivo e o controle cotidiano do comportamento infantil. A criança assume uma posição insignificante, sendo concebida como um boneco que quando deixava de interessar, podia ser abandonado. O conceito de infância se transforma, mas não assume valor como parte importante da vida do indivíduo. Sua relevância é apenas aquela de um ser em formação que caminha na direção do adulto futuro, produtivo, investindo-se apenas naquilo que contribua para a consecução desse objetivo. Junto ao conceito de infância, o conceito de educação das crianças nesta fase da vida passou e continua passando pelo

mesmo processo histórico de transformação, como fenômeno relacionado diretamente à criança.

Na educação, as concepções veiculadas tratam ou privilegiam um ou outro aspecto do desenvolvimento integral da criança - físico, emocional, afetivo, cognitivo, social, cultural -, tendo como consequência práticas distintas, até mesmo divergentes. Além disso, indicam como responsável por essa prática, a família e, posteriormente, com a preocupação de atendimento adequado, apontam a possibilidade da educação sistemática em instituições próprias paralelo à atuação da família.

Segundo Rizzo (1985, p. 12), o registro das primeiras idéias sobre a educação de crianças pequenas foi feito por Platão tendo como objetivo “o preparo para o exercício futuro da cidadania e o conhecimento sobre o currículo que deveriam fazer, mais tarde, quando ingressassem na escola”, sendo de responsabilidade da família.

Idéias relativas à afetividade, liberdade, ao interesse, ao brinquedo, às experiências concretas e diretas com o objeto, experiências sociais e/ou individualizadas, assim como à disciplina, controle, correção, punição, rigidez... permeavam, com ênfase em um ou outro aspecto, as iniciativas e práticas educativas da infância, durante sua história.

Autores e pensadores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Oberlim, Froebel, Dewey, Decroly, Montessori, Piaget, Freinet, Vygotsky, entre outros, difundiram importantes idéias contribuindo com a história da educação da criança pequena.

A infância foi reconhecida por Comênio (1592 - 1670) “como um período normal de desenvolvimento do homem” (ibid, p. 12); “a educação dos homens deve começar na primavera da vida, isto é, na meninice” (apud Gadotti, 1997, p. 81) e, deveria acontecer durante toda a vida humana.

Rousseau (1712 - 1778) em oposição aos dogmas da Igreja, que acreditava que a criança nascia do pecado e precisava ser corrigida, defendeu a idéia de que ela nascia essencialmente boa e deveria ser deixada livre. O exercício da liberdade na infância é fundamental, sendo a obediência e a obrigação, palavras excluídas do seu dicionário. Rousseau aponta a necessidade de se conhecer as características infantis. “A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas.” (1995, p. 86). Valorizava as brincadeiras, os prazeres e o instinto da criança, expressando que o professor deveria ser companheiro do seu aluno e compartilhar suas diversões.

Para Pestalozzi (1746 - 1827), influenciador das idéias de Froebel, a aprendizagem da criança começa desde o nascimento; na educação enfatizava a atividade do aluno, a importância de sentir os objetos e o contato com a natureza.

A primeira escola para crianças de dois a seis anos de idade surgiu em 1774, em Paris, organizada por João Francisco Oberlim, onde os passeios, brinquedos, atividades manuais, histórias e gravuras faziam parte do programa; entretanto não houve um crescimento do seu trabalho por falta de uma filosofia que o fundamentasse (Rizzo, 1985, p. 14).

Froebel (1782 - 1852), que criou o primeiro Jardim de Infância em 1837, considerava que os primeiros anos de vida seria a chave para o sucesso ou fracasso do desenvolvimento pleno. Em sua metodologia utilizava atividades manuais e lúdicas, o estudo da natureza, valorizava o canto, a linguagem, a expressão corporal, o desenho, o brinquedo e o interesse da criança. Os jardins de infância se multiplicaram na Europa, como também nos Estados Unidos. Suas idéias influenciaram John Dewey, um dos fundadores do pensamento escolanovista (escola nova, progressista, ativa), assim como os fabricantes de brinquedos, jogos, livros e materiais recreativos.

Para Dewey (1859 - 1952) a função da escola é desenvolver a capacidade de pensar, propiciando situações de experiências para seus alunos, pois, as ações, os fatos, os acontecimentos e as relações entre as coisas são materiais para o pensamento (1959 a, p. 167 - 172). A escola deve, então, seguir as necessidades do crescimento da criança, valorizando suas peculiaridades individuais, sua fantasia e experiências pessoais, dessa maneira, a vida e a experiência da criança não devem subordinar-se ao programa escolar. "A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal." (1959 b, p. 55)

Com Decroly (1871 - 1932) e seu método dos centros de interesse - que desenvolviam a observação, a associação e a expressão -, a Escola Nova contribuiu com a idéia de que "educar era partir das necessidades infantis" (Gadotti, 1997, p. 145).

Maria Montessori (1870 - 1952), preocupada com a questão social da criança, que vivia no ambiente adulto sem espaço para exercer sua atividade

própria, alerta para a necessidade de serem preparados dois mundos: o mundo do adulto e o da criança. Com sua experiência possibilitou a construção de um ambiente adequado às crianças, com objetos, jogos e materiais pedagógicos diversos próprios à exploração e, mobiliário apropriado ao seu tamanho; revolucionando, dessa maneira, a concepção e a condição física da sala de aula das crianças pequenas. A importância do ambiente adaptado às necessidades da criança e o respeito à personalidade infantil caracterizam o seu método; na prática pedagógica, a escolha livre, a repetição dos exercícios, a ordem, a disciplina, a concentração e as experiências individualizadas eram valorizadas. Ainda hoje, existem escolas que seguem os princípios de seu método, entretanto, a utilização dos materiais sofreu algumas modificações da sua concepção original pelo seu caráter diretivo e rígido no manuseio, pela preocupação com a concentração e ênfase no aspecto biológico e pela proposta individualizada de ensino. (Rizzo, 1985, p. 22-23).

Jean Piaget (1896 - 1980), biólogo que se interessou em estudar como a inteligência (ou estrutura cognitiva ou intelectual) se constrói na criança, através do método clínico, apontou a possibilidade de observação do raciocínio, chamando atenção não só para o resultado, mas também para o raciocínio utilizado para chegar àquela resposta, ou seja, a importância do processo e não apenas do resultado. Conhecer e compreender o ambiente é uma necessidade básica do ser humano. É preciso que o sujeito aja sobre o meio, movimentando-se no espaço, manipulando objetos, observando ou pensando o mundo de forma a obter informações que lhe ajudarão a compreender e conhecer o mundo ao seu redor. As estruturas que o sujeito

utiliza ao interagir com a realidade é diferente nas diversas fases do desenvolvimento. Essas fases ou estágios são caracterizados por estruturas definidas. Elas se inter-relacionam e se sucedem, não havendo uma rigidez quanto à idade em que ocorre. Há uma ordem e mecanismos que permitem a transição de um nível a outro. As estruturas são sistemas abertos, ou seja, construções com abertura para novas possibilidades. As compensações que são introduzidas e as lacunas que são preenchidas formam as estruturas. A mudança ocorre a partir do processo de equilibração - passagem do desequilíbrio para o equilíbrio -, na qual a assimilação, que adequa o ambiente às estruturas, e a acomodação, quando o sujeito se modifica para se ajustar às diferenças impostas pelo meio, estão balanceadas.

Contemporânea e colaboradora de Piaget, Emília Ferreiro desenvolveu trabalhos sobre a psicogênese da língua escrita, repensando o processo de aquisição da escrita e da leitura. A partir da sua pesquisa identificou que as atividades de interpretação e de produção da escrita começam antes da escolarização propriamente dita e, que a escrita e a leitura são objetos de interesse da criança e que as idéias e hipóteses a seu respeito são construídas (pela criança) ao longo do seu desenvolvimento conceitual.

Com outra origem, Célestin Freinet (1896 - 1966), educador francês com interesse e um profundo respeito pela criança, a partir de seus questionamentos em relação à eficiência das rígidas normas educacionais (filas, horários, programas fixos), observou que o interesse das crianças não estava dentro das classes, onde não havia nada que realmente as motivasse. Com isso Freinet busca atender às necessidades vitais das crianças,



procurando descobrir meios que solucionassem o problema. Então, elabora suas próprias inovações em termos de ensino, com o surgimento de novas técnicas, como a aula-passeio, o estudo do meio, o texto livre, a imprensa na escola, a correspondência interescolar, o fichário cooperativo e a biblioteca de trabalho; centrando a educação no trabalho, na expressão livre e na pesquisa. Um dos aspectos mais relevantes da sua contribuição foi, sem dúvida, o de abrir todos os caminhos possíveis para que alunos e professores pudessem se expressar livremente. Acreditava que, à criança, sobretudo, era preciso dar o direito de viver plenamente como criança, sob todos os aspectos. Era necessário respeitá-la para que pudesse desenvolver suas capacidades e sua personalidade, sem afastar-se de uma finalidade social e humana mais ampla. Freinet organizou uma série de princípios, chamados Invariantes Pedagógicas, estabelecendo uma nova gama de valores escolares, que deveriam ser cumpridos à luz da experiência e do bom senso. As Invariantes (total de 30) foram organizadas em relação a três aspectos: a natureza da criança, as reações da criança e as técnicas educativas.

Atualmente, as idéias dos autores citados acima e outros, são estudadas e discutidas em várias partes do mundo, inclusive no Brasil.

Na história da educação infantil no Brasil, autores como Lourenço Filho (1897 - 1970), Anísio Teixeira (1900 - 1971) e Heloísa Marinho foram responsáveis pela introdução da Escola Nova no país. Numa outra perspectiva, as contribuições de Rubem Alves, que discutiu o prazer como uma das categorias principais da educação, foram importantes para a reflexão sobre a prática de educação infantil.

Segundo Macedo (1991, p. 1) o jardim de infância, baseado nas teorias de Froebel, surge no Brasil em 1875 com objetivo de atender às elites, tendo um forte conteúdo moralista.

Historicamente, as práticas de educação infantil, no Brasil, trazem consigo uma concepção educacional assistencialista com atuação de característica compensatória nas instituições públicas, com o intuito de “sanar as supostas faltas e carências das crianças e suas famílias” (Brasil, 1998, v. 1, p.17). Segundo Kramer (1992, p. 11-12) a educação compensatória aparece com um discurso de solução dos problemas educacionais e sociais, tendo como fundamento teórico a abordagem da privação cultural: “a fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sócio-cultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório” (ibid, p. 24).

“Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.” (Brasil, op. cit., v. 1, p. 17)

Desde o aparecimento das propostas educacionais é notável a distância dos objetivos entre as instituições públicas e privadas, incluindo, também, a concepção da capacitação de recursos humanos e da utilização de materiais. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), título IV - Da Organização da Educação Nacional, art. 19, as instituições classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

“I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;  
II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.”

As privadas se dividem em particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Dicotomicamente as instituições surgiram com objetivos de atender aos segmentos populares ou crianças de baixa renda e à elite, refletindo, a partir daí, no investimento tanto ao nível financeiro, pedagógico, relacional, organizacional, de estruturação física e material, profissional, etc.

Além do caráter assistencialista da educação infantil, segundo Cerisara (1999, p. 12), pode-se constatar o caráter educativo, havendo duas formas de caracterização nos tipos de trabalho realizados nas instituições, prevalecendo um ou outro aspecto nas práticas cotidianas. Porém, posteriormente, foi constatado, com a análise dessa caracterização, que o caráter educativo estava presente em todas as instituições, sendo: “as primeiras, com uma proposta de educação assistencial voltada para a educação das crianças pobres e as outras, com uma proposta de educação escolarizante voltada para as crianças menos pobres.” (grifo da autora) (ibid, p. 13). Na segunda concepção há uma importação do modelo escolar do ensino fundamental onde,

“transpõem-se para a educação infantil procedimentos utilizados nas escolas de ensino fundamental de modo caricato: as crianças deslocando-se de um espaço para o outro andando em filas ou sentadas em mesas olhando para uma lousa, realizando exercícios repetitivos...” (Machado, 1999, p. 86)

Dentro desse contexto dicotômico e separatista, pensar a educação infantil é atentar para as políticas de atuação e investimento, ao mesmo tempo em que, refletir sobre o sistema no qual está inserida para efetivar as mudanças fundamentando-as a partir das concepções de infância e educação, especificamente, construindo e reconstruindo sua proposta na busca de um atendimento de qualidade, independente da entidade mantenedora da instituição.

Atualmente, a análise e o debate em torno das concepções de visão fragmentada, dicotomizada e discriminadora, tem possibilitado a reflexão sobre a especificidade da educação infantil, buscando valorizar a indissociabilidade do cuidar/educar como função das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade, diferenciando-a das etapas de ensino que a sucedem, o ensino fundamental e o ensino médio.

O binômio cuidar/educar revela a particularidade do trabalho a ser realizado com as crianças independente da faixa etária (0 a 3 ou 4 a 6 anos) ou o tempo de atendimento (parcial ou integral), rompendo e superando a dicotomização da função. É necessária uma articulação e integração das duas atividades, onde uma não prevaleça sobre a outra e os espaços e horários de cada uma não sejam determinados de maneira rígida e segmentados, mas buscar uma complementaridade e cumplicidade entre os dois aspectos. O cuidar e o educar se entrelaçam, a existência de um não equivale à ausência do outro. “Enquanto se cuida, se age pedagogicamente e essas ações se mesclam; muitas vezes até se confundem.” (Weiss, 1999, p. 100). Tanto o cuidar e o educar se constituem pela interação social e estabelecem vínculos

afetivos entre os sujeitos envolvidos; ambos possibilitam o conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo, promovendo o crescimento e o desenvolvimento da criança quando contemplam os aspectos cognitivos, expressivos, emocionais, sociais e culturais.

Nessa perspectiva, o crescimento e o desenvolvimento infantis são considerados como processos articulados e interdependentes, ao mesmo tempo em que distintos; dependentes do contexto social e cultural no qual a criança está inserida, e influenciados pelas suas características físicas e psicológicas pessoais, pelas suas experiências individuais e sociais e fatores que a acompanham.

**“A criança pequena é um ser humano completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerada como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em desenvolvimento porque estas características estão em permanente transformação. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando de peso e altura. (...) As mudanças que vão acontecendo são quantitativas e qualitativas. (...) o crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto psicológico, pois um depende do outro.”** (grifo da autora) (Machado, 1999, p. 90-91)

Diante da situação atual da educação infantil e das relações de poder público e privado é importante colocar que no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, a educação é dever da família e do Estado, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990, título II - Dos Direitos Fundamentais, capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, art. 53, p. 16) é consolidada como direito da criança e do adolescente, visando o desenvolvimento pleno e o preparo para o exercício da cidadania; a criança, então, assume seu papel de sujeito, cidadã de direitos.

Particularmente, a educação infantil é reconhecida como política educacional pela Constituição, podendo ser oferecida em creches e pré-escolas, o que é colocado pelo Estatuto como dever do Estado assegurar esse atendimento às crianças de zero a seis anos de idade (Brasil, 1990, art. 54 - IV, p. 16). A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, capítulo II - Da Educação Básica, seção II, art. 29 é definida:

“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 1996, p. 29)

Já em 1970 foi criado pelo MEC um órgão voltado para o ensino pré-escolar (Macedo, 1991, p. 2). No mesmo ano, a UNESCO, com a criação da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, defende a estratégia da Educação Permanente, colocando como um dos seus princípios (total de 21):

“A educação pré-escolar deve figurar entre os principais objetivos da estratégia educacional dos anos vindouros. É um requisito importante de toda política educativa e cultural.” (apud Gadotti, 1997, p. 278)

Desde 1993 a Coordenação de Educação Infantil (COEDI), ligada à Secretaria de Educação Fundamental do MEC vem colaborando com o debate sobre a educação de crianças pequenas com a publicação de textos referentes à política nacional de educação infantil e de formação do profissional, aos

critérios de atendimento, à propostas pedagógicas e currículo. Recentemente, foi produzido o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que foi bastante criticado na sua versão preliminar por pesquisadores(as) e profissionais de diversas áreas envolvidos com a temática.

Apesar do reconhecimento da importância do atendimento educacional à infância, a necessidade de se considerar e de se discutir os diversos aspectos implicados é notória no que diz respeito à sua especificidade, à formação dos(as) profissionais que atuam nessa área e ao desenvolvimento de sua política, no sentido de refletir no cotidiano das instituições, já que essas conquistas ainda precisam ser evidenciadas e concretizadas na prática, a partir das atuações de cada um dos sujeitos implicados.

A Educação Infantil chamada, anteriormente, como Educação Pré-escolar ou, simplesmente, Pré-escola trazia embutido nessa nomenclatura a idéia fragmentada e/ou descontinuada do processo de conhecimento e de escolarização, como também a idéia de ser um período preparatório e propedêutico para a escolaridade propriamente dita, desvalorizando o aprender e a descoberta da criança no seu aqui e agora, assim como sua função social, além de trabalhar, na maioria das vezes, os conteúdos de uma maneira mecânica, isolada e reduzida.

Ainda hoje, pode-se encontrar instituições ou pessoas referindo-se à educação da criança de 0 a 6 anos de idade com essa nomenclatura, inclusive, a própria LDB, refere-se às instituições que oferecem educação infantil para crianças de até três anos de idade como creche e, para as crianças de quatro a seis anos de idade como pré-escola (Brasil, 1996, título V, capítulo II, seção II,

art. 30 I e II, p. 29) e, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil elaborado, de acordo com a LDB, pelo Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, opta por organizar seus “objetivos, conteúdos e orientações didáticas por faixa etária e não pela designação institucional - creche e pré-escola” (Brasil, 1998, v. 1, p. 45), entretanto continua a referir-se dessa maneira enquanto instituição. Como também as concepções de caráter assistencial e educativo podem ser encontradas nas propostas de trabalhos das instituições.

Nesse momento histórico, a educação infantil passa por um grande desafio: respeitar a criança, suas linguagens, expressões e direitos, considerar suas potencialidades, limitações e condições de vida, atentando para a diversidade social e cultural do país, no sentido de garantir um atendimento de qualidade. Pois, como colocam Amorim & Rossetti-Ferreira (1999, p. 68), “A educação infantil tem, ainda, um longo caminho a trilhar no sentido de implementar as medidas e garantir as conquistas.”

## 2.4 O CAMINHO EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA E SUA PROPOSTA METODOLÓGICA

Na tentativa de coerência com o objeto de estudo, a pesquisa teve como base a abordagem etnográfica semiológica: um estudo de caso sobre o cotidiano da sala de aula de duas professoras de Educação Infantil do grupo de



cinco anos de idade, uma de escola particular outra de escola pública. A etnografia semiológica foi utilizada como meio de possibilitar a análise na perspectiva da etnometodologia, uma vez que os instrumentos da etnografia possibilitam ao pesquisador o acesso e a compreensão dos etnométodos. A etnografia semiológica, além da descrição e interpretação dos dados, busca a compreensão dos sentidos e significados construídos pelos sujeitos envolvidos, ou seja,

“visa o entendimento do processo de construção da realidade através de sujeitos em interação incessante, dotados de uma competência antes esquecida ou mesmo negligenciada: a de atribuir significados ao mundo em que está imerso como co-construtor deste mesmo mundo.” (Macedo, 2000, p. 97)

A vinculação entre a etnografia (desenvolvida pelos antropólogos para a descrição cultural) e a educação se dá a partir da adaptação que os estudiosos preocupados com o processo educativo, realizam em suas pesquisas: a) utilização das técnicas (observação participante, entrevista e a análise de documentos) associadas à etnografia; b) aceitação da idéia de que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise de dados; c) ênfase no processo; d) preocupação com o significado; e) trabalho de campo onde as situações são observadas em sua manifestação natural; f) utilização da descrição; g) busca de novas formas de entendimento da realidade e não a testagem de hipóteses aprioristicamente determinadas. (André, 1998, p. 28 - 30 passim).

Sendo a etnografia entendida como um método de investigação através do qual se apreende o modo de vida de uma unidade social concreta, e considerando uma família, uma escola, uma classe como exemplos de

unidades sociais educativas ( Jiménez et al, 1996, p. 44); pode-se identificar a abordagem etnográfica como um caminho metodológico compatível com o objetivo da atual pesquisa.

São a colocação do tema e a natureza do problema de investigação que orientam a escolha da metodologia, seus procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados para a coleta de dados, como meio de aproximação e familiarização do objeto de estudo.

A exploração do campo, durante a etapa de coleta de dados, se deu através de observação com o objetivo de recolher as ações dos sujeitos no seu contexto, e entrevista para obter informações, esclarecimentos e aprofundar questões levantadas a partir das observações, buscando a variedade de significados que os sujeitos atribuem a situação investigada.

A escolha das escolas foi feita a partir da intenção de se desenvolver a pesquisa em instituições que atendessem a faixa etária de interesse da investigação e que não fossem estabelecimentos de grande porte, além de serem de categoria administrativa diferentes, ou seja, uma pública e outra privada. Assim, foram escolhidas duas escolas, uma municipal, a de categoria pública e a outra particular, a de categoria privada. As primeiras escolas contatadas foram bastante receptivas, disponibilizando, sem restrições, o espaço para a realização da pesquisa. Nas duas escolas marquei previamente o primeiro contato com as diretoras, que de maneira atenciosa e interessada escutaram a apresentação da minha proposta. Nesse primeiro encontro entreguei uma cópia do resumo da pesquisa para as diretoras e marcamos o próximo encontro com as professoras. Nas escolas foram escolhidas as

professoras que trabalhavam com o grupo de referência da faixa etária em questão. Cada uma das escolas possuía apenas uma turma do grupo de referência, funcionando em turnos diferentes, a municipal no turno vespertino e a particular no turno matutino.

Realizar a investigação tendo com critério e exigência fundamental o grupo de referência que atende a faixa etária de 5 anos, que nas instituições de Educação Infantil é identificado como Jardim II, Prontidão ou Grupo 5, teve como propósito conhecer e refletir como a escola e, especificamente, as professoras lidam com a criança no momento em que a curiosidade em descobrir, aprender, conhecer, experimentar, etc., está bastante aguçada e que os estabelecimentos de ensino, na sua maioria, têm a intenção de prepará-la para a alfabetização, preocupando-se com as aquisições, habilidades e comportamentos que interessam ao próximo nível de ensino e que servem para adaptá-la ao mundo da escola, correndo o risco de negligenciar as necessidades da infância. Além de refletir como a Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento da criança sem mutilar ou impedir o seu movimento e suas expressões acrescentando informações importantes e significativas do acervo cultural da humanidade e do conhecimento sistematizado, garantindo um processo de aprendizagem de qualidade, enquanto uma aventura prazerosa da e para a criança vivenciar.

Tomando a sala de aula como contexto da pesquisa, foram observadas vinte aulas de cada professora, durante o período compreendido entre 22 de março e 21 de junho de 1999. Após a aceitação da realização da pesquisa, foi estabelecido o contato com as professoras, que já tinham conversado com as

diretoras sobre o assunto. No encontro fomos apresentadas e aproveitei para dar maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e explicar a importância das professoras lidarem naturalmente com as crianças, interagindo normalmente no desenvolvimento das atividades sem precisar fazer modificações devido a minha presença como pesquisadora, mesmo estando ciente de que a presença em si – uma estranha - já estaria modificando a dinâmica do grupo. Tive a preocupação de deixar claro que a pesquisa visava compreender a situação como ela se apresenta e que eu, enquanto pesquisadora, não interferiria nas atividades e relações do grupo, exceto quando a demanda surgisse por parte das crianças ou das próprias professoras. Nesse momento combinamos os dias da semana em que eu estaria presente durante todo o turno de trabalho do grupo, participando da dinâmica do cotidiano, desde a chegada das crianças até sua saída da escola.

A negociação de acesso ao campo é um fator primordial para a investigação. Segundo Macedo (2000, p. 148) “a fecundidade dos resultados de uma etnopesquisa vai depender e muito do tipo de acesso conquistado.” Essa negociação não ocorre apenas no início da pesquisa, é necessário negociar e renegociar ao longo do seu desenvolvimento como afirma Lapassade (1990, p. 119), para que a confiança conquistada inicialmente seja reconstruída quando surgirem resistências, rejeições, inquietações que impossibilitem ou bloqueiem o acesso. “Sensibilidade cultural, franqueza e compromisso ético são ingredientes fundamentais para o saber chegar e o saber sair de uma pesquisa de campo.” (Macedo, op. cit., p. 149).

Primeiramente, foram feitas observações com o objetivo de se criar um espaço para adaptação e familiarização da situação de observação. A fase de adaptação tanto para mim, enquanto pesquisadora, quanto para as crianças e, principalmente, para as professoras foi um momento de se colocar disponível e aberto para lidar com a situação estranha, observar e ser observado. A familiarização, a negociação e a aproximação fazem parte desse processo, é lidar com o desconhecido num espaço já conhecido. Para mim, estar em uma sala de aula não como educadora, mas como a observadora que investiga em um espaço tão familiar, por ser um grupo de educação infantil, mas, ao mesmo tempo tão estranho, por não ser o meu grupo, foi um desafio. Assumir esse papel foi difícil, me segurar para não intervir, deixar as coisas fluírem, mas também interessante, entrar na sala com um outro olhar, uma outra posição. Para as professoras, abrir as portas da sua sala e expor o seu trabalho para alguém desconhecido, lidar com o familiar e com o estranho no espaço de sua atividade profissional. Para as crianças, ser mais um alvo de curiosidade e de oportunidade de conhecer alguém e estabelecer trocas. Para nós três - eu, professoras e crianças - aos poucos a confiança recíproca foi sendo construída e a aproximação foi acontecendo, eu já não era mais uma intrusa ou estranha, era como se eu começasse a fazer parte do grupo assumindo um papel diferente que as próprias crianças compreendiam.

Com o decorrer do tempo as observações foram acontecendo e possibilitando a coleta dos dados que emergiram com as cenas e episódios para a análise dos conteúdos com o objetivo de buscar “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente,

as significações explícitas ou ocultas.” (Chizzotti, 1995, p. 98). Na descrição das cenas utilizo nomes fictícios para os participantes dessa investigação.

As entrevistas foram realizadas no final do ano letivo das escolas, gravadas com a permissão das professoras. Posteriormente, transcrevi as fitas aproveitando as narrativas das professoras para acrescentar na análise dos dados. Na exposição das falas respeito as colocações das professoras reproduzindo-as fielmente.

Cada escola onde as professoras desenvolviam suas atividades possuía sua particularidade e especificidade:

ESCOLA 1: Particular, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental no turno da manhã. A escola possui dois pavimentos e dispõe de área externa com varanda, jardineira, parque de areia, “praça” com uma árvore (amendoeira) e um banco de cimento ao seu redor, área livre cimentada com jogo da velha, pista, amarelinha e quadrados coloridos pintados, casinha de brinquedo, quadra de futebol, uma cozinha, uma biblioteca, secretaria, diretoria, depósito, salão, dois banheiros e três salas de aula da educação infantil e uma sala de alfabetização no pavimento térreo, e quatro salas do ensino fundamental no pavimento superior. A sala do “Grupo 5” é grande, tem um banheiro, uma pia com filtro de água, dois ventiladores de teto, duas janelas e uma porta de entrada que dão para a área externa, duas estantes com prateleiras para guardar material, dois murais, um quadro de giz fixo na parede.

GRUPO 1: Professora Sol e 12 crianças, 3 crianças portadoras de necessidades especiais.

Atividades extras: Psicomotricidade Relacional, Música e Capoeira.

Rotina: Chegada, período livre, rodinha, atividade, lavar as mãos, lanche, higiene bucal, período livre - recreio, preparação para saída, rodinha, saída.

PROFESSORA SOL: Tem formação em Magistério e trancou o curso de graduação em Pedagogia após dois anos de frequência. Realizou cursos adicionais para preparação para educação infantil em 1991 em convênio com a Faculdade de Educação do Rio de Janeiro. Tem dezesseis anos que trabalha com educação infantil, sendo cinco anos com o grupo 5. Atualmente trabalha os dois turnos, sendo o matutino na Escola 1 e o vespertino em outra escola. Seu tempo de serviço na escola investigada é de cinco anos. Durante a entrevista afirmou que seu trabalho *“é fundamentado na teoria de Piaget, de Vygotsky, de Emília Ferreiro, Wallon.”*. Segundo seu relato assume uma postura flexível e tem a preocupação de refletir sobre sua prática pedagógica; gosta de desenvolver trabalhos com arte inclusive nas atividades de matemática e linguagem; as reuniões com coordenação e demais professores *“são momentos de troca e ajuda”*; tem um bom relacionamento com os colegas, percebe que são *“muito unidos”*; os pais são *“muito participativos, têm uma relação de confiança e de envolvimento com a escola, a escola precisa andar de mãos dadas com a família”*. Semanalmente tem encontro com a coordenação para discussão dos trabalhos, de quinze em quinze dias acontece o grupo de estudo e mensalmente as reuniões pedagógicas.

ESCOLA 2: Pública, oferecendo Educação Infantil no turno vespertino, Ensino Fundamental no turno matutino e vespertino, Educação de Adultos noturno. A

escola possui dois pavimentos e dispõe de área externa ampla cimentada com dois bancos de madeira, cantina com cozinha e refeitório com carteiras (espaço que também serve para reunião de pais e mestres), dois banheiros, sala de professores, secretaria, diretoria, depósito e uma sala de aula da pré-escola no pavimento térreo, e cinco salas (uma da alfabetização e quatro de ensino fundamental) no pavimento superior. A sala da “Pré-escola” é pequena, tem uma porta de entrada que dá acesso a área externa, uma porta de acesso a um pequeno espaço aberto no fundo da sala, uma porta de acesso a dispensa da escola, um banheiro, uma pia com um filtro de água, um armário para guardar material, um ventilador, uma mesa com uma caixa de brinquedos, um quadro de giz.

GRUPO 2: Professora Lua e 22 crianças.

Atividades extras: Educação Física.

Rotina: Chegada, conversa, atividade, lanche, recreio, atividade, saída.

PROFESSORA LUA: Tem formação em Magistério e vinte anos que trabalha com educação infantil, sendo dez anos com o grupo de cinco anos de idade. Atualmente trabalha na Escola 2 em regime de quarenta horas semanais, no turno matutino assume a turma da alfabetização e no vespertino o grupo da pré-escola; dos oito anos de tempo de serviço nessa escola, dois são de trabalhos com esse grupo. Durante a entrevista não explicitou a base teórica que sustenta o seu trabalho, afirmou que procura trabalhar, a partir de um roteiro, os aspectos do desenvolvimento (*“intelectual, motor, o visual, o auditivo”*) e que a escola trabalha com o construtivismo. Participou em 1997 de



um curso de preparação para a nova proposta da escola e, atualmente, recebe orientação da supervisora. Percebe que precisa de um tempo maior com a supervisão, apesar de toda sexta-feira ser reservada para reunião; de quinze em quinze elabora, junto com a supervisora, o planejamento destacando os conteúdos para serem trabalhados e, diariamente, constrói um roteiro tendo o planejamento como base. Segundo seu relato gosta das atividades de artes, dos contos e das histórias; é flexível na execução do seu roteiro de trabalho e tem que usar a criatividade para desenvolvê-lo, pois falta material. Comentou, no final da entrevista, que está *“engatinhando com o método”* e que *“o tempo é muito curto”* para o desenvolvimento e crescimento do trabalho do professor, *“esse método também força a gente a pesquisar, a estudar”*.

### **3. AS PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS DE INTERAÇÃO**

Neste capítulo discutirei as práticas interativas das professoras Sol e Lua buscando apontar suas características, ao mesmo tempo em que identificar as reações das crianças, relacionando-as a partir do envolvimento com o universo da escola. Ter separado as estratégias utilizadas não significa dizer que no cotidiano das comunidades escolares em questão, essas práticas aconteçam de maneira estanque e isolada, apenas, faço essa separação como forma de organização do texto. As cenas do dia a dia são dinâmicas possuindo um movimento singular e integrado; em uma mesma situação pode-se encontrar uma cadeia ou uma teia de ações, expressões e interações que ocorrem simultaneamente. O recorte dado aqui é no sentido de compreender significados para possibilitar uma reflexão sobre o tema. Então, apresento o que a partir do meu olhar emergiu das práticas interativas das professoras, considerando que cada item posterior pode-se transformar em uma dissertação particular, assim como outras alternativas poderiam ter surgido na visão de outro pesquisador. O conteúdo das subseções, a partir das cenas e narrativas dos sujeitos implicados articulados com a discussão teórica, tem o objetivo de buscar estabelecer as vinculações existentes entre a interação professora - aluno e o processo de conhecimento da criança.

### 3.1 O TOQUE, PALAVRAS E GESTOS: O LUGAR DA AFETIVIDADE

“Sem vínculo afetivo não há aprendizagem”  
Dantas

O ser humano é um ser social que desde bem pequeno está em constante interação com o outro. Ao longo de sua vida, nas diversas situações de interação e relação social, a afetividade está presente permeando e norteando as ações e relações humanas. As trocas sociais suscitam emoções e sentimentos que compõem a afetividade e que os sujeitos manifestam e expressam através dos aspectos verbais (palavras) e não-verbais (olhar, gesto, postura, toque, timbre e ritmo da voz, etc.) da comunicação, transmitindo mensagens. A maneira como as mensagens são captadas, interpretadas e internalizadas influenciará a forma como o sujeito atribuirá sentido aos acontecimentos, às trocas e vivências do seu dia a dia, assim como influenciará o estabelecimento do vínculo afetivo entre os envolvidos. Ao mesmo tempo em que, dialeticamente, a construção do vínculo proporcionará o estabelecimento da comunicação. A afetividade é expressa de diversas maneiras, não há uma regra de como pode ser externalizada, cada sujeito possui sua própria linguagem, seu jeito próprio de vivenciar e socializar seus sentimentos e emoções nas trocas estabelecidas.

As situações, sejam elas agradáveis/prazerosas ou desagradáveis, despertam emoções que são vividas intensamente. Nas diversas experiências existem elementos que emocionam e sensibilizam o sujeito que pode estar mergulhado profunda ou superficialmente nos acontecimentos do cotidiano. Profundo quando está engajado, envolvido, superficial quando não há o

envolvimento com a situação em si. Mesmo nas situações em que não se engaja a afetividade está presente.

No espaço escolar cada momento vivido é singular, recheado de afetos e significados. A hora da chegada é um desses momentos especiais. É a hora da passagem para o contexto da escola com o início da rotina da sala de aula, rever a professora e os colegas, contar as novidades... Momento de se sentir pertencente ao grupo, de ser acolhido e receber as boas vindas. Nada melhor do que ser recepcionado com aquele abraço.

Hora da chegada: Leonardo chega, entra na sala, senta na cadeira e não fala com a professora Lua. Ela diz *“Leonardo você nem falou comigo, venha cá”*. Leonardo vem e a abraça apertadamente, Lua comenta: *“Que camisa bonita”*, acariciando-o; ele sorri e volta para a cadeira.

*“Oba! Chegou Rai, Entra Rai.”* (professora Sol)

Professora Lua faz festa com as que vão chegando. *“Minha alegria”*, comenta quando Larissa chega. *“Oi amor!, minha gata”* são exemplos de como recebe as crianças, além de beijá-las; a maioria das crianças, espontaneamente, se aproxima da professora, que normalmente está sentada próximo a porta de entrada, algumas entram e vão direto para suas cadeiras. Professora Sol também faz festa com a chegada das crianças se aproximando de quem vai chegando para beijar ou abraçar, normalmente esse é o momento do período livre, ou seja, as crianças estão conversando ou brincando pela sala

ou área externa e Sol interage com uma ou outra criança, além de recepcionar quem chega.

Tanto a professora Lua quanto a professora Sol construíram um espaço de acolhimento e recepção das crianças manifestando através de palavras e de gestos como o sorriso e o toque com beijos, abraços e carícias, seus sentimentos e emoções, possibilitando a construção e a contínua aproximação do vínculo afetivo, sendo figuras de referência forte para as crianças.

O ser humano, enquanto ser social liga-se afetivamente ao outro desde as interações que estabelece quando bem pequeno. Existem pessoas que tornam-se referências, servindo como apoio e suporte para que a criança aventure-se e explore o mundo ainda desconhecido. A cada novidade, a criança necessita se sentir segura e autoconfiante para desenvolver sua autonomia, conquistar e conhecer o desconhecido. Nas suas explorações, seja no contexto familiar, escolar ou outro qualquer, a criança, primeiramente, familiariza-se para, então, correr o risco de enfrentar os desafios e resolver seus problemas de maneira autônoma. Lua e Sol assumem o papel de adulto-referência no convívio com as crianças.

Professora Sol começa o trabalho na rodinha. Chega Vanessa, Sol interrompe o trabalho e dá atenção a sua chegada. Vanessa fica meio reticente em entrar. Sua mãe, “*O que é isso?*” e se despede. Vanessa entra com carinho de choro. Sol conversa, chama-a para sentar. Maria pega a boneca de Janaína para mostrar a Vanessa. Sol liga a boneca para ela ver. Guardam a

boneca. Sol recomeça o trabalho na rodinha com Vanessa no seu colo. Sol, em outra ocasião, comenta comigo que está trabalhando com a história “E tudo isso acontece no fundo da gente” por causa de Vanessa, a questão do medo, devido ao seu momento, que tem expressado insegurança.

Sol valoriza o aspecto afetivo do processo de aprendizagem e da relação professor – aluno, preocupando-se com o estado emocional das crianças. Suas intervenções são influenciadas pela percepção que tem de cada criança em particular e do próprio clima do grupo. Ao mesmo tempo em que acompanha as reações e manifestações individuais enfoca o trabalho de socialização e convivência grupal trabalhando as consequências e a responsabilidade dos atos e atitudes das crianças, assim como a cooperação e a solidariedade, além de valorizar o diálogo, que através da cumplicidade e reciprocidade, cria estratégias para a compreensão da situação por parte da criança. Nos desacordos e até disputas, naturais no convívio com o outro devido a diversidade de interesses e desejos; Sol busca com o trabalho para a resolução e elaboração dos conflitos o respeito às diferenças, a alteridade e, também, a aceitação dos limites e das regras estabelecidas, tendo o clima de amizade e espontaneidade como aliados, além de, quando necessário, exercer sua autoridade, fazendo intervenções e sendo firme na colocação dos limites procurando criar um clima de respeito e confiança.

*“Eu, eu procuro estabelecer uma relação assim de, de amizade, de, de confiança, sabe, mas é eles sabendo que ele tem um um espaço na sala de aula, que ali ele não pode fazer tudo o que ele quer, sabe, eu trabalho muito assim a questão do limite, do respeito é das crianças ( ) com as outras, o respeito as*

*diferenças.” (...) “A relação que eu tenho com as crianças não interfere, acho que, muito pelo contrário, ela ajuda e muito; eles estão ótimos e quando uma coisa não vai bem, como eu já tinha dito antes, eu procuro refletir, eu procuro, é, tentar contornar da melhor forma possível para que eles não sintam nenhum tipo de dificuldade, pra que eles não sintam nenhum tipo de frustração. ( ) Eu acho que essa relação é muito importante pra que as coisas aconteçam né, ( ) se o grupo está bem eu estou bem, se eles se sentem, se eles se sentem felizes, se o grupo está em harmonia é claro que o trabalho vai acontecer.” Professora Sol*

A narrativa de Sol reflete a atenção e a valorização da afetividade na relação que tem com seu grupo o que pode ser constatado em suas práticas de interação nas cenas observadas.

Hora da chegada: professora Lua está sentada conversando com duas mães, as crianças vão chegando e falam com a professora - beijo e abraço. Bianca está em pé na porta, sua mãe está conversando com Lua sobre o parto (mãe está grávida, na época de parir). Mãe se despede, Bianca fica com carinha triste, Lua pergunta “*O que você tem Bianca?*”, a mãe comenta que já estava assim desde casa sem querer vir para escola, professora “*Vem cá Bianca*”, ela entra, Lua a abraça, mãe se despede. Bianca fica agarrada com a professora, esta a acaricia, beija-a. Aparece a professora da alfabetização na porta e pergunta “*O que é isso?*”, Lua “*é dengo*”. A professora da alfa comenta “*Eu não sou muito chegada a agarramento, trato bem, mas..., outro dia demorei de chegar e quando cheguei as crianças bateram palmas*”, Lua “*E você?*”, Professora da alfa sorriu e disse “*Eu fiquei sorrindo*”. Chega uma criança e vai em direção a Lua, fala com ela, Lua comenta “*Como eu não vou fazer um carinho nessas crianças. Dizem que eu dengo demais, mas não é, eles gostam*

e eu também”. Professora da alfa sai, Lua comenta “Cada um tem o seu jeito, as crianças demonstram carinho por ela.”

Lua percebe a importância do componente afetivo como elemento integrante do espaço escolar. Por um lado, demonstra carinho pelas crianças possibilitando a sua aproximação, por outro falta investimento na orientação e elaboração de situações de convívio grupal, oportunizando as trocas afetivas, a cooperação, o respeito e o compromisso entre os sujeitos.

As duas professoras preocupam-se com o como a criança está se sentindo, atentando para suas características pessoais e momento vivencial particular, procurando dar o suporte dentro de sua conveniência.

*“Esse ano muitas, muita dificuldade com esse grupo de 5 anos, porque era um grupo assim muito, muito voltado pra si, não é, as crianças eram muito individualistas, eu, eu pude conduzir isso, estudando, pesquisando, tanto que, agora no final do ano, eu estou assim, sabe, maravilhada com esse grupo, a evolução que eles tiveram, quanto esse trabalho surtiu, é, é, foi um efeito assim muito grande de uma criança que era muito assim, sabe, uma criança que era muito é mandona, autoritária, as coisas tinham de ser do jeito dela, ela queria mandar em mim, queria mandar nos colegas e conversando, dialogando ela chegou a conclusão de que esse não era o caminho certo, mudou assim, completamente o comportamento sem ser castigada, sem ser é massacrada no grupo, através de histórias, de, de, de muito diálogo mesmo.” (...)*  
*“Bom eu, eu acho que (sorri) que eu conheço, não é, eu, eu sempre procuro refletir a minha prática pedagógica, né, se eu estou seguindo um caminho e vejo que as coisas não estão saindo muito legal aí eu, eu procuro outros meios, sabe, até mesmo, assim, tipo, se eu vejo que um aluno, ele está brigando muito com o outro eu procuro vê, como aconteceu mesmo com, com Mari, com Maria e Luiza, eu, eu pude conv., eu já conhecia as características de Maria, eu sabia o que, que estava incomodando, mas eu queria ouvir isso dela eu queria ouvir também Luiza, a partir do momento que eu ouvi Luiza, ouvi Maria, eu pude contornar bem essa reação.” (...)* “O que eu mais encontrei de dificuldade nesse, nesse grupo foi a agressividade, né, mas eu acho que consegui contornar, hoje em dia eles são



*assim muito amigos, eles já conseguem compartilhar mais as coisas, já conseguem dividir mais, é eu acho que o mais difícil pra mim foi trabalhar com a agressividade. Maria, ela, pois ela, ela não é daquele jeito porque ela quer, é uma influência que ela recebe de casa, porque eu vejo bem que o comportamento que Maria tem é por causa da relação que ela tem com a mãe, a mãe é muito autoritária com ela, a mãe a trata como se ela fosse um adulto, não tem aquele diálogo, sabe, não sabe é conversar com ela, olha isso não pode porque, e dizer o porquê não pode, sabe, é não e não e acabou e Maria tinha, tinha esse comportamento com os colegas, sabe e às vezes, até nas brincadeiras mesmo, ela queria sempre direcionar as brincadeiras, terminava que às vezes as crianças até desistiam de brigar, de brincar (retifica, troca brigar por brincar) porque não queria que ela ficasse o tempo todo direcionando, e a gente sempre discutia isso no grupo, estava sempre discutindo, fizemos até as regras compartilhadas na sala, regras que, aí sempre que, eles mesmos sinalizavam – olha minha tia fulano está fazendo isso e ele disse que não era para fazer na regra – isso funcionou muito, tanto que essas regras compartilhadas nós começamos acho que foi no final de julho ou foi em agosto e ficou lá na parede até hoje porque eles sempre estão sinalizando isso.” Professora Sol.*

*“Oi Bel, de conhecer a gente conhece agora cada uma com suas características, né, umas são mais inibidas, outras são mais introvertidas, né, aquelas que falam mais, aquelas que são mais caladas como no caso de Miguel, você viu que Miguel desenvolveu muito, Miguel até, não sei mais no final, entendendo, mas ele cresceu, a gente não deixa da gente conhecer um pouco, mas se você for ver, é um tudo, no fundo é a mesma cabecinha agora sempre cada um tem a sua a sua atitude, a sua maneira.” (...)* “Eu , eu gosto do que eu faço, né, é, é mesmo que eu posso estar com algum problema, mas me sinto carinhosa, porque são uns meninos que precisam, você pensa que não mas precisam de atenção, ainda precisam de carinho, né, é, é você vê mesmo quando eu me afastei (licença médica) sentiram minha falta, eles sentem, né, é eu, eu faço o possível porque eu sei que, que, que ali também, muitos quando vão pra ali pra a escola, a, o mau, sei lá a vida que cada um vive, a mãe não tem aquele cuidado de sentar, de conversar, porque hoje, hoje em dia a, eu no meu ver, a professora não é só pra dar a educação, hoje em dia é tudo, você vai conversar tudo, tanta criança que conversa com a gente que as coisas abafadas que a gente tenta depois vê de outra maneira, dizer de outra maneira, né, então eu faço da melhor maneira possível o que eu puder fazer por eles, eu sempre eu estou dando uma condição, resolvendo de todos os, de todos os modos. (...) “Aqueles meninos dali não são uns meninos com, eles não são agressivos, não são..., são carentes, são, mas, mas carência existe em qualquer classe, não é, não é só porque eles são pequenininhos, né, então não, não, nunca tive dificuldade assim coisas que eu não possa resolver não.” Professora Lua.

Em suas narrativas, Sol e Lua demonstram buscar a compreensão das ações das crianças, orientando suas intervenções em função das concepções que possuem. Seja para ampliar o repertório de comunicação, criar um clima saudável e de proximidade no caso de Sol, seja para suprir uma carência afetiva e também de criar uma atmosfera de aproximação no caso de Lua, as duas integram a afetividade em suas práticas.

Fenômeno que é construído intersubjetivamente e que recebe a influência de diversos fatores, não dependendo apenas do momento em si e das pessoas diretamente envolvidas. Os fatores internos e externos da díade que se forma estão em ação contextualizando e atribuindo sentidos e significados a partir das associações feitas pelo sujeito.

A expressão e manifestação da afetividade se dão através da comunicação verbal e não-verbal que se estabelece entre as pessoas, ou seja, não só através de palavras e vocalizações, mas também através dos gestos, posturas, toques, carinhos, atenção, olhar, etc. A afetividade envolve sentimentos contraditórios como o amor e o ódio, o ciúme, a raiva, a fraternidade, o carinho, etc. que são externalizados de maneira direta ou indireta. O ser humano não vivencia as situações de forma linear e previsível; uma pessoa, objeto ou situação em momentos diferentes pode despertar sentimentos diversos, até mesmo contraditórios. Pode-se sentir raiva por uma pessoa que se gosta muito ou que se tem uma forte ligação afetiva, pode-se rejeitar um objeto em determinado momento e em outro desejá-lo, pode-se ter um grande desprazer, se sentir mal em uma situação e em outra semelhante sentir-se bem e com muito prazer. Enfim, na interação social, é a

intersubjetividade que vai dar o toque do momento e evocar emoções, sentimentos e significados nas diversas circunstâncias.

Sol e Lua procuram garantir um espaço afetivo de externalização intervindo nas situações a partir das interpretações que realizam articulando os fatores percebidos como integrantes do contexto. Sol, atentando-se para a relação de interdependência entre o afetivo e o cognitivo. Lua, percebendo o aspecto afetivo como uma necessidade inerente da criança pequena.

O aprender, enquanto ação humana, também está envolvido pela afetividade. Segundo Vygotsky (apud Rego, 1995, p. 120) o homem pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza. Os aspectos cognitivos e afetivos exercem influência um sobre o outro, se interrelacionam e articulam-se no processo de constituição do sujeito.

Janete está de cabeça baixa, professora Lua pergunta “*Janete você está sentindo alguma coisa? O que você tem?*” Em outra ocasião, Júlia está calada, professora pergunta se ela tem alguma coisa.

Tanto Lua quanto Sol se disponibilizam atentando para os componentes comunicacionais utilizando alternativas como, conversar com a criança, falar sobre seus sentimentos, questionar sobre sua vida tornando mais acessível a singularidade do mundo interno que cada pessoa possui proporcionando, ao mesmo tempo, a percepção e compreensão do outro além da aproximação. Com as pequenas colocações as professoras oportunizam o sentimento de pertencimento por parte das crianças.

Cada experiência, em particular, tem a sua própria história, assim como vai fazer parte da história individual, social e cultural do sujeito. Os elementos que emergem das experiências vividas dão sentido às ações, criações, manifestações e atitudes; explicitando, de maneira clara ou obscura, os sentimentos, emoções, interesses, desejos, motivações e frustrações, constituindo e constituindo-se, dialeticamente, como história de vida. A partir do reconhecimento da história individual pode-se perceber e conhecer as potencialidades, dificuldades e necessidades do sujeito, facilitando a compreensão da sua realidade, a comunicação e a construção do vínculo afetivo.

O lugar da afetividade foi garantido pelas professoras Lua e Sol nos espaços de acolhimento construídos, existindo a ligação ou vínculo afetivo entre elas e as crianças do seu grupo de referência. Entretanto, a posição que cada uma assume na relação de cumplicidade vai sendo diferenciada pela própria maneira de envolver-se, de trabalhar os limites, os conteúdos, de permitir a comunicação e a expressão livre dos sentimentos e opiniões de cada um individualmente e do grupo como um todo, de garantir novas experiências e o convívio saudável e harmonioso, ou seja, de atuar e construir sua prática. Nos grupos percebe-se o sentido e o significado da relação atribuídos pelas crianças quando referem-se às suas professoras particulares identificando o jeito próprio de cada uma. Há a ligação afetiva, mas Lua e Sol são vistas diferentemente refletindo a posição assumida em seus respectivos grupos, como também o envolvimento das crianças com o que está sendo proposto ou

trabalhado por elas vai sofrer influência. No capítulo quatro, as crianças e a escola: hermenêutica de uma relação, discutirei esses aspectos.

### 3.2 A SALA DE AULA: ESPAÇO PARA O ALUNO-CRIANÇA E SUAS LINGUAGENS? O QUE É E O QUE NÃO É PERMITIDO

Ao contrário, as cem existem  
(Loris Malaguzzi)

A criança  
é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir  
Cem mundos  
para inventar  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir um mundo que já existe

e de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
 Dizem-lhe:  
 que o jogo e o trabalho  
 a realidade e a fantasia  
 a ciência e a imaginação  
 o céu e a terra  
 a razão e o sonho  
 são coisas  
 que não estão juntas.  
 Dizem-lhe enfim:  
 que as cem não existem.  
 A criança diz:  
 ao contrário as cem existem.

A linguagem é uma ferramenta cheia de artefatos que simbolizam meios e possibilidades de externalização. Talvez fosse mais coerente pensar no plural, já que esses meios abrem caminhos e são os próprios aspectos ou áreas da linguagem que possibilitam a expressão dos sentimentos, pensamentos, atitudes, etc. Através da linguagem ou, no plural, linguagens, já que possui diversas formas de manifestação, como a verbal, corporal, plástica, gráfica e escrita, a comunicação se estabelece.

A criança, através das suas linguagens ou expressões, está sempre sinalizando algo, pontuando explicita ou implicitamente a sua realidade, a sua subjetividade. Os pequenos gestos, que muitas vezes passam despercebidos, revelam o mundo interior da criança, seu sentimento ou pensamento.

Período livre: Tânia se aproxima da professora Sol e lhe dá um desenho de presente. Sol pergunta o que ela fez, Tânia vai dizendo, Sol comenta que está lindo. É o desenho de uma figura humana, Tânia diz que é a professora, Sol pergunta se ela é tão bonita assim. Tânia mostra seu nome, a professora pergunta quem escreveu, Tânia diz que foi ela, Sol elogia. Professora devolve

o desenho, Tânia diz que é dela. Sol pergunta se é para ela ficar e coloca em cima da mesa. Tânia volta para a mesa, desenha, se aproxima da professora com outro desenho (flores e coração), Sol pergunta o que fez. Tânia senta no chão e continua fazendo coração, mostra o oito que fez, Sol elogia e pergunta sobre o outro número, Tânia diz que não sabe qual é, a professora diz que ela fez então sabe, Tânia diz que é o 1, Sol pergunta se é assim e diz que ela sabe como é, mostra no papel (escrevendo) como é o número, Tânia faz do lado. Tânia continua desenhando corações e escreve em baixo utilizando as letras do seu nome dizendo que escreveu coração, mostra a professora, que pergunta novamente o que ela escreveu (sorrindo) e mostra a primeira letra que é do seu nome (T) e pergunta qual é a letra que começa a palavra coração. Tânia continua lendo no papel coração, apontando com o dedo (no papel).

O que Tânia com o presente, suas flores e corações estava dizendo à professora? Talvez pudéssemos imaginar que seria um gesto de carinho expressando sua ligação com ela, ou quem sabe queria apenas mostrar que já tem competência para produzir essas figuras. Muitas interpretações podemos sugerir, mas a criança não oferece sua produção como presente à toa.

Na sala de aula, normalmente, há uma determinação do que é proibido e do que é permitido, em que momento e em que lugar. Frequentemente, a criança não é concebida como um todo; a proposta da escola e dos adultos é fragmentar e isolar a sua ação, manifestação e expressão limitando o espaço e o tempo permitidos. Em função da manutenção da ordem e da disciplina

concebida enquanto obediência ao que é imposto, e da necessidade de dominar e tentar moldar as crianças. Na hora de desenvolver as atividades dirigidas só é permitido expressar-se através do aspecto contemplado pela atividade, ou seja, se for escrita a criança não deve falar, cantar ou mexer-se, por exemplo, se for para falar, respondendo a alguma questão, não deve escrever, e assim há uma valorização de um aspecto em detrimento do outro. As atitudes e comportamentos emitidos pela criança, muitas vezes, servem como forma de dar alguma graça para aquilo que está sendo proposto ou, simplesmente, é uma expressão de sua necessidade. Os aspectos afetivo, relacional, cognitivo, psicomotor estão presentes interagindo dinamicamente nas diversas manifestações infantis.

É preciso prestar atenção, ficar calado e quieto: *“Prestem atenção”*. A professora Lua está trabalhando a lista de palavras no quadro; as crianças se movimentam nas cadeiras, algumas respondem as perguntas que a professora faz, quando alguma criança se dispersa, mexe no colega ou em algum objeto, a professora chama a criança pelo nome e dirige a pergunta a essa criança. As crianças falam ao mesmo tempo em que a professora, ela pergunta: *“Para ouvir usa o quê? A boca ou o ouvido?”*. Em uma outra situação a professora está conversando com as crianças revisando o que trabalharam no dia anterior, uma criança senta-se à mesa, professora *“Você vai sentar na mesa?”*, pega uma cadeira para ele. As crianças conversam, uma mexe com a outra, enquanto a professora está fazendo a revisão, então, a professora faz uma intervenção: *“Quando vocês falam eu fico distraída?”*, as crianças respondem



“Não”, a professora continua “*O que é que eu faço? Eu não fico com atenção?*”, algumas crianças “*É*”. Lua recomeça a revisão. Uma criança interrompe, faz um comentário, professora ouve. Walter mexe a cadeira, professora “*Você vai quebrar a cadeira.*” “*A cadeira é de balanço?*”. Professora sai da sala para atender ao telefone, a supervisora fica na sala; as crianças continuam sentadas, professora volta. Lua começa a conversar sobre o bairro, chega outra criança ela vai receber na porta. Professora escreve palavras no quadro, as crianças estão conversando, professora “*Psii!! Acabou a brincadeira?*”, as crianças “*Acabou*”. Professora “*Vamos ver as palavras*”. Escreve no quadro e faz a análise identificando as letras, as crianças vão dizendo em coro, algumas nem olham para o quadro, estão interessados em outras coisas, mexer no colega, no próprio corpo ou objeto pessoal, conversar, levantar-se da cadeira, andar, ficar pensativo como se estivesse voando, viajando em outro lugar, etc. Duas crianças brincam com um objeto, professora “*Eu estou olhando, viu; depois quando chegar sexta e eu der lembrancinha a um ou a outro vocês vão ver*”. Continua a análise. Análise de palavras no quadro, Jorge se levanta, movimenta-se, professora Lua “*Eu estou olhando Jorge, vamos não atrapalhe quem quer aprender*”. Bianca comenta que está prestando atenção, professora “*Eu estou vendo quem está participando*”. A professora Lua está realizando a análise de palavras com as crianças, três estão dispersas da atividade, conversam entre si, professora questiona o que as crianças vêm fazer na escola, algumas crianças respondem “*Aprender*”, professora acrescenta “*Vocês vêm para brincar, cantar, aprender, estudar, mas tem hora para tudo. Agora vamos*”. A professora Lua vai fazer a lista no quadro, os meninos pedem

massinha, Lua *“Agora só querem massinha, depois eu vou dar massinha, vamos fazer o dever depois brinca com a massinha”*. Enquanto estão fazendo a análise com as palavras do quadro, professora comenta a partir da dispersão de algumas crianças *“Vamos fazer se não depois não tem massinha, vocês me pedem uma coisa eu faço o que vocês querem, mas também vocês têm que fazer o que eu quero.”* *“Vocês têm o direito de pedir e eu também tenho, tenho minha obrigação”*.

Vários elementos aparecem nessa descrição procurando manter a ordem e realizar a tarefa impedindo o movimento e a conversa da criança no decorrer do trabalho: a ameaça, a chantagem, o imperativo. Além de o movimento ser uma necessidade da criança, também pode ser uma expressão de que o que está acontecendo naquele momento não desperta o seu interesse, ou seja, ela pode estar sinalizando que não está envolvida com tal atividade. Sampaio (1997, p.69) referindo-se à atenção que a criança dispensa a tudo que a cerca coloca que o “não ‘prestar atenção’ deve ser lido, então, como forma da criança expressar o seu desacordo, seu não pertencimento ou, ainda, a real falta de estimulação relevante disponível num dado momento.” (grifo da autora)

*“Oi eu modifico, eu modifico logo e joga outra, a gente não pode é de-demorar, não quer não a gente já joga com outra, ( ) é porque ficam muito amontado, aí ficam dispersos, não dá, a gente nota que tão tudo voando ou tão querendo outra coisa, porque já pedem logo - me dê massinha, me dê brinquedos -, eles, eles por si, eles já dizem logo que aquilo não é o dele, né, aí eu já, eu já modifico.”* Professora Lua.

Nas cenas observadas na sala da professora Lua, normalmente, a modificação não acontecia de maneira tão imediata como colocado por ela na entrevista, havia a necessidade de cumprir aquele objetivo para depois, então, seguir o movimento das crianças; salvo poucas situações a negociação foi atendida no momento solicitado.

É preciso ficar sentado: Momento de chegada, as crianças estão sentadas nas cadeiras, algumas estão fazendo batuque na mesa, outras conversam entre si. Professora Lua sai da sala, duas crianças vão para a porta, Lua volta, recebe mais uma criança, as que estavam na porta sentam na cadeira, professora fala para quem está em pé *“um bora sentar”*, começa a cantar a música da chegada e diz *“Boa tarde”*, crianças respondem. Professora Lua está fora da sala, foi buscar o lanche, as crianças se movimentam pela sala, estão brincando, conversando, Leonardo dá um AU; professora volta - *“O que é isso, eu disse para me esperar sentados. Vamos sentar”*. Distribui o lanche. A diretora entrega a professora Lua sacos de farinha de fubá para ela distribuir entre as crianças para levarem para casa, antes de dar professora comenta *“Vou dar para quem estiver sentado”*. Arruma a mesa, as crianças aguardam sentadas e a professora começa a distribuir.

Mesmo quando não está desenvolvendo atividades há a necessidade da escola e da professora de manter as crianças sentadas. Sentadas para realizar atividade, sentadas para esperar a professora, sentadas para aguardar o lanche, sentadas para... E, assim, em boa parte do tempo na escola é preciso

estar sentado e quieto. Isso, do ponto de vista do adulto, pois da criança é exatamente o contrário, é preciso movimentar-se, expressar-se.

Nem tudo é possível: As crianças gritam, professora Lua diz *“Eu não sou surda”*. Uma criança pede água, a professora Lua diz que agora não e comenta *“Eu também estou com sede”*. Professora Lua manda André chamar Bianca, Larissa e Renata que estão na área externa, Lua distribuiu massa para o grupo. André volta dizendo que elas não querem vir, professora diz *“Mas vai ter que vir, eu também não faço tudo o que quero”*, Lua sai, volta com elas.

Como me envolver com um espaço se nem tudo que desejo é possível? É claro que é preciso negociar, colocar limites; não se quer instalar o espontaneísmo, onde tudo pode de qualquer maneira, mas é preciso transformar esse espaço de construção de conhecimento em algo dinâmico e prazeroso para que as crianças se envolvam e a aprendizagem flua. As crianças se adaptam a diversas situações, mesmo àquelas que fogem do seu propósito. Com essa idéia muitos argumentam que a criança vai aprender de qualquer jeito negligenciando o como essa aprendizagem vai se dá. Será essa aprendizagem significativa para a criança? Com base na relação entre envolvimento e aprendizagem discutida na introdução, há uma mecanização do saber. *“Vivemos em um mundo que mobiliza prioritariamente alguns sentidos em detrimento de outros.”* (Sampaio, 1997, p. 57)

Na hora do recreio a criança encontra espaço, apesar de muitas vezes a estrutura física não ser adequada, para expressar-se livremente, pode correr,

pular, gritar, conversar, cantar, andar, sentar, ficar parada, etc., mas é preciso ter cuidado com o outro, com os objetos, brinquedos, materiais.

No grupo de Lua, após lanche na sala ou na área externa, as crianças se misturam com os alunos do ensino fundamental e exploram todo o espaço com os parceiros seja em dupla, trio, grupo ou até mesmo sozinhas, realizando o que desejam, descarregando e, ao mesmo tempo, carregando sua energia; enquanto a professora vai para a sala dos professores, fica na sala preparando/organizando algum material ou atividade ou senta na porta da sala observando e fazendo as intervenções quando necessário por solicitação das crianças ou por iniciativa própria para restabelecer a ordem. A escola possui uma área externa relativamente grande com um banco de madeira e uma escada de acesso ao andar de cima, mas não dispõe de parque ou tanque de areia para as crianças pequenas. Em meio a sua estrutura de pré-moldado elas circulam e exploram o ambiente aproveitando a escada, a ladeira e a encosta de terra da entrada da escola e a própria sala de aula utilizando os brinquedos disponíveis.

O grupo da professora Sol tem a oportunidade de explorar a área externa no período livre e no recreio, além de utilizar o espaço da sala para as brincadeiras e jogos. A escola dispõe de parque de areia, casa de brinquedo, uma pequena quadra e área de circulação para a movimentação das crianças e uma sala grande com mobiliário de altura adequada para o manuseio infantil. No recreio a exploração do ambiente e do material (pneu, sucata, brinquedos)

acontece a partir do interesse de cada um podendo ocorrer a participação efetiva de Sol.

Ir para a área externa é sempre motivo de alegria: Depois do lanche as crianças estão brincando pela sala, a professora Sol chama-as para irem para o lado de fora, as crianças em coro “*Ebaaa!*”, saem da sala. Em outra situação, as crianças estão brincando de dança das cadeiras e a professora confeccionando um índio, termina e levanta em direção às cadeiras dançando e cantando. Convida as crianças para irem para o parque, as crianças em coro, “*Eba!!*”

Em meio às suas necessidades e interesses a criança percebe para que serve a escola. Hora da chegada: crianças e professora Lua sentadas, Leonardo conta quantas crianças têm na sala, Lua conta também. Leonardo diz “*vamos fazer o dever*”, professora “*Também acho, está na hora*”.

Escola é lugar de dever. Função percebida pelas crianças, que assumindo seu papel de alunos reivindicam sua execução, mesmo quando em ação possam manifestar-se resistindo às imposições contrárias ao seu movimento. O desejo de aprender está aliado ao desejo de explorar e aventurar-se, se o “dever” caminha no sentido de atender essa articulação, ser criança e aluno não passa de uma diferença no nome, na palavra, mas se estão distantes a criança deixa de ser criança no espaço escolar sendo exigida apenas a assumir o seu papel enquanto aluno.

Dar liberdade de escolher e de decidir à criança implica em lhe dar oportunidade de se expressar espontaneamente, de desenvolver sua autonomia, seu interesse e se sentir motivada em relação à atividade.

*“Geralmente eu tenho um objetivo pra aquele trabalho, mas a criança cria uma outra coisa, no momento eu não me apavoro, eu, eu, eu, acho que é até legal quando isso acontece, sabe, porque, quando, geralmente, quando isso acontece a resposta é muito mais positiva. Já aconteceu muitas vezes de eu ter um objetivo pra um determinado jogo, eu ter um critério pra aquele jogo e a criança criar um outro, eu nunca me desesperei por isso, aproveito e muitas vezes o que, o que ela propôs, o critério que ela utilizou foi até muito mais interessante do que, o que eu tinha predeterminado.” Professora Sol.*

A professora Sol mostra os envelopes para colocar as atividades para levar para casa, pergunta para as crianças o que elas querem fazer para o envelope *“Não ficar sem vida, todo branco”*, as crianças vão falando desenhar, pintar, cola colorida; professora pergunta se querem fazer dobradura, as crianças dizem que não, Sol pergunta se querem fazer a técnica do lápis cera e da cola colorida com o rolo, as crianças topam, ela pergunta *“Vocês querem fazer outra coisa ou isso mesmo?”* Crianças *“Isso que você falou - cola colorida”*, Tânia fala *“outra coisa”*, professora pergunta *“o quê?”*, Tânia fica calada, não sugere nada, Maria comenta *“Agora todo mundo já escolheu”*, professora *“E do outro lado?”*, crianças *“desenhar e fazer a mesma coisa”*. Professora *“Vamos para mesa”*, distribui os envelopes e material, crianças começam a trabalhar. Sol acompanha a atividade e faz alguns comentários, *“Tá bonito”, “Teletubies, oi”* (Janaína que desenhou), *“Tá linda sua boneca Tânia, o que está faltando no rosto dela?”*, Marcos responde *“O nariz”*, Tânia repete, *“O nariz”* e desenha.

Duas crianças querem levar para casa o cartaz do calendário do mês que inicia. Após conversa sobre quem pediu primeiro, Sol tem uma idéia: *“Já sei, tive uma idéia, cada um vai fazer um calendário e todos podem levar para casa, eu vou pegar um papel para cada um; vocês querem?”* Crianças: *“Quero”, “Oba!”*.

Depois do lanche as crianças estão brincando na área externa, professora Sol está marcando as atividades no diário, uma professora pergunta a Sol se ela não vai assistir a apresentação de teatro das crianças do primário, Sol responde que acha que não vai, pois o seu grupo está brincando e podem não querer ir, depois resolve perguntar às crianças se eles querem, elas respondem *“Queremos”, “Eu quero”*, professora chama todos para subir e manda guardarem o material que estão utilizando.

Nem tudo o que o adulto imagina que a criança deseja é realmente o que ela quer. Conversar diretamente sobre sua opção possibilita o conhecimento de seu desejo, assim como pode ser um bom meio de oportunizar a iniciativa, a escolha e a tomada de decisão por parte da criança; elementos básicos para o exercício da autonomia. A fala e a ação da professora Sol caminham na mesma direção, na sua prática, como nos exemplos das cenas descritas e da sua narrativa, é possível perceber a flexibilidade quanto ao seu planejamento quando transforma sua proposta acolhendo a da criança.

Professora Lua depois de conversar com as crianças sobre que dia da semana é hoje, vai em direção ao quadro, Leonardo mostra a professora o livro



que trouxe e pede para ela contar, Lua diz que depois conta, ele insiste, professora pergunta as outras crianças se querem ouvir a história ou trabalhar com os meios de transportes terrestres, mostra o cartaz, dizendo que colou com a turma da alfa da manhã, mostra as figuras, as crianças vão dizendo os nomes (bicicleta, cavalo, camelo, ônibus, carro, carro de corrida), professora diz que também tem o trem, André pergunta “*Cadê?*”, Lua diz que não achou a figura do trem, que vai procurar e depois cola e diz que se ele achar pode trazer para colar. Ele também comenta que ônibus não é assim fazendo referência ao do cartaz, professora diz que só achou desse tipo, ela sorri e diz “*Não deixam passar nada*”. Então, Lua pergunta se querem a história ou os transportes, crianças em coro “*A história*”. Professora “*Não é para fazer o que eles querem, então*”. Lua senta e as crianças se amontoam na sua frente, ela diz “*Assim não, eu fico sufocada*” e comenta “*Até que seria bom uma rodinha, mas não tem espaço*”, Rogério sugere ir para fora da sala, professora concorda “*É vamos*”. Manda as crianças levarem as cadeiras, se ajeitam do lado de fora na frente da porta em rodinha. Professora senta e começa a contar, as crianças escutam, Jorge e Renato se movimentam, Renato está mexendo em Jorge com o lápis, professora interrompe a história e pergunta “*O que é isso?*”, eles param, ela volta a contar. Novamente, eles fazem barulho, estão sentados juntos na mesma cadeira, Jorge manda Renato sair do seu lugar, professora fala com Jorge “*Por favor, Jorge, você senta na outra cadeira, amor?*”, ele senta, ela volta a contar, Bernardo se levanta e sai correndo, Jorge vai atrás, professora comenta que a história é muito longa, então mostra as figuras

fazendo comentários, acaba, chama as crianças para entrarem na sala, se arrumam e a professora inicia a lista de palavras.

As crianças dão sugestões bastante interessantes, se o adulto aproveitar suas colocações pode alcançar seus objetivos de maneira articulada com o desejo ou necessidade da criança. Não basta adicionar o querer como elemento isolado, é preciso ampliar o campo de intervenção flexibilizando o planejamento para acolher as diversas linguagens no sentido de desenvolver o saber, o saber fazer, o ser e o conviver enquanto conteúdos de aprendizagem. Lua preocupada em manter a ordem, crianças sentadas ouvindo a história, deixa de aproveitar a riqueza expressiva do movimento infantil nesse exemplo.

Na conversa sobre as profissões, Larissa pergunta se pescador é trabalho, professora Lua confirma e diz que o pescador pesca peixe, Jorge comenta sobre o peixe grande que seu tio pescou, Lua ouve com atenção, Júlia fala que mãe também é trabalho, professora sorri e concorda. Lua diz que eles também trabalham e que são estudantes.

As crianças estão desenhando depois de copiarem palavras do quadro. Renato escreve uma palavra espontaneamente no seu desenho, professora Lua pergunta *“Foi você quem escreveu? Muito bem”*, sorri.

As crianças fazem suas próprias associações conseguindo realizar elaborações ricas de sentido, extrapolando a idéia inicial do adulto. Para

perceber e compreender suas idéias, valorizando sua imaginação é preciso estar atento às cem linguagens da infância.

Poder opinar, relatar uma experiência, fazer um comentário, é como reafirmar o sentimento de pertencer, de ser importante e participante de algo que faz parte de sua vida, é fazer parte da história, transformando-a e transformando-se, é construir e reconstruir no coletivo como integrante ativo no grupo.

Seja em um espaço que valoriza a manifestação de suas expressões na maior parte do tempo, ou seja, naquele que valoriza na menor parte, os momentos de tais manifestações vão fazer a diferença no tempo em que ocorrer, possibilitando o envolvimento da criança com a situação. Pois o tempo todo “a criança diz: ao contrário as cem existem.”

### 3.3 A BRINCADEIRA E O JOGO: EM QUE ESPAÇO E EM QUE HORA?

“Já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve.”  
(Huizinga, 1938)

Segundo Pearce (1989 p. 175) “os jogos são a característica universal nos jovens de todas as espécies superiores.”. Sendo o brincar uma função da vida, ele deve ser parte importante do plano biológico, pois a criança tem a impulsionalidade para brincar todo o tempo.

É natural ao homem brincar, independente de sua origem e do seu tempo. A brincadeira sobrevive ao longo da história da humanidade. Por ser vital e tão necessária quanto o sono e a alimentação, por ser universal e fazer parte da vida da criança como expressão e como um dos aspectos mais autênticos do seu comportamento, a brincadeira torna-se relevante e de fundamental importância para a compreensão da infância e, mais especificamente no contexto escolar, para a compreensão do aluno.

O brincar está intimamente relacionado com o desenvolvimento do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação, na criança. Segundo Benjamin (1994 p. 64) brincando, as crianças criam para si um pequeno mundo próprio. As crianças dedicam grande parte de seu tempo ao jogo, se lhe permitirem passam todo o tempo brincando. Explorar, conhecer, significa aventura; o mundo ao seu redor é atraente, cheio de possibilidades e a maneira mais prazerosa e autêntica de descobri-lo e conhecê-lo é interagir com ele na brincadeira. A criança é “planejada” para brincar com o mundo, onde o real e o lúdico fazem parte de uma unidade. O brinquedo reflete um modo através do qual a criança elabora, ordena, desordena, destrói e reconstrói o mundo, constrói e recria a realidade. Ou seja, a brincadeira influencia a construção da realidade e do conhecimento.

O novo, a mudança, a transformação estão sempre presentes na vida, viver é arriscar-se, é enfrentar desafios e estar disponível para vivenciar o conhecido e o desconhecido. E a criança, através do brinquedo, tem a possibilidade de elaborar os sentimentos despertados nas situações novas e desafiadoras. Segundo Aberastury (1992, p. 15) a criança, ao brincar, desloca

para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação; onde pode modificar o que não foi agradável, tolerar papéis e situações desagradáveis ou proibidas como também repetir situações prazerosas.

Muitas aprendizagens são conquistadas através do brincar. A criança elabora suas idéias e pensamentos no confronto com a realidade do seu meio e de suas próprias limitações, em síntese com a realidade da vida. É brincando que a criança acumula suas experiências, desenvolve suas capacidades e seu mundo interior, subjetivo. O brincar facilita o crescimento e tem como função a descoberta de elementos significativos do ambiente, sendo algo que vai ocorrer como um sinal de saúde da criança. O natural é brincar, a criança que não brinca, não se aventura, não se arrisca, pode estar sinalizando alguma dificuldade, é como silenciar diante do mundo. A brincadeira é um meio de expressão de desejos, limites, sentimentos e experiências vividas. O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, ou seja, brincando a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e faz a separação entre objeto e significado através da sua criação imaginária.

*“Eu acho que toda, toda criança ela precisa viver nesse mundo da fantasia, eu acho que o, o mundo do faz de conta pra ela, é um , um, uma i., ela consegue administrar isso muito bem, as coisas que ela não consegue fazer no, no, na realidade, nesse mundo do faz de conta ela consegue administrar.” Professora Sol*

Professora Sol em sua narrativa demonstra valorizar o brincar, o que pode ser observado na sua prática com as crianças.

No parque, depois da atividade com o giz no campinho (matemática), professora Sol distribui potes de plástico para as crianças. As crianças se espalham pelo parque. A professora se aproxima e convida as crianças para ficarem na sombra (lateral perto do muro). Sol senta na areia com as crianças. Leandro e Telma estão perto dela, eles conversam; Maria, Janaína e Patrícia estão brincando de restaurante. Maria começa diálogo com Sol sobre o restaurante, explica quais são as tortas, etc. Sol entra na brincadeira e participa do diálogo fazendo questões, de que é a torta, quanto custa, etc. As meninas saem e vão preparar os bolos. Depois de um tempo dão um toque para Sol telefonar. Sol dramatiza a ligação, encomenda a torta. As três crianças levam a encomenda. Sol “paga”, “divide” a torta com Telma. Tânia diz que tem um restaurante também, Sol conversa sobre o restaurante, pergunta o valor da torta, Tânia diz R\$ 30,00. Sol compara com o restaurante de Maria, que é R\$ 5,00, conversam sobre o preço, Tânia abaixa o seu. Professora nessa brincadeira olha para mim e sorri. Marcos, Alice e Gustavo estão brincando no canto com os potes e o pneu. Diretora aparece e conversa com a professora sobre a sessão de psicomotricidade que não pôde ser hoje, remarcam o dia. Sol convida as crianças para irem para sala lanchar. Guardam os potes, vão para a sala.

Do lado de fora, Marcos e Raimi estão brincando com uma bola, jogando na cesta de basquete, a professora Sol se aproxima deles e pede para jogar

uma vez, Marcos passa a bola. Começam uma sequência, Marcos, Raimi e a professora. Eles torcem pela bola cair na cesta, ficam na expectativa e vibram quando conseguem, quem vai acertando vai contando os pontos, comparam os pontos na medida em que vão acertando. Eles se divertem. Professora chama as crianças para irem para sala.

Na rodinha de preparação para a saída, a professora Sol, depois de distribuir as pastas, módulos e diários, começa a brincadeira da barata, enquanto esperam a hora da saída. “A barata voou, voou, caiu na boca de..., na minha não, caiu na de ...” Um começa e diz o nome de uma pessoa, quem foi citado, deve continuar recitando o mesmo refrão e escolher uma outra pessoa, continua até que alguém interrompa a sequência. Com o nome deste, o grupo canta, “... comeu a barata, ... comeu a barata e vai fazer o quê?”, este tem que pagar uma prenda, o grupo escolhe o que ele deve fazer. As crianças dão gargalhadas, se divertem bastante com essa brincadeira. Os portadores das crianças vão chegando a professora dispensa o grupo, cada um pega seus pertences.

Na rodinha da saída, professora Sol, após distribuir pastas para as crianças guardarem na mochila, convida-as para brincarem de morto-vivo, as crianças topam. Todos brincam; depois a professora sugere a junção da brincadeira de estátua com a de morto-vivo, dizendo que no vivo eles devem virar uma estátua, as crianças topam. Patrícia diz para brincarem de estátua, Sol diz que já estão brincando. Depois Sol tenta se lembrar da música da estátua para brincar, não se lembra. Patrícia começa a cantar “Pirulito que bate-bate”, professora canta, depois canta “Atirei o pau no gato”, pede para

uma criança escolher uma música, escolhe “Tororó”. Nas estátuas a professora faz uns comentários, as crianças acham graça, “*estátua de mesa, de boca grande*”, etc.

Seja no desenvolvimento de atividades, seja na participação em brincadeiras, Sol envolve-se aproveitando o mundo mágico da fantasia e da ludicidade. Envolvendo-se de corpo e alma nas brincadeiras com as crianças e utilizando o componente lúdico nas atividades, Sol entra no seu mundo de fantasia e imaginação, onde o espaço físico e afetivo ganha uma magia contagiante e a cumplicidade alimenta a relação, ambas (Sol e crianças) estão falando e sentindo a mesma língua, o que aproxima, integra.

No momento onde há o envolvimento em brincadeiras, o entusiasmo, a desinibição e a descontração estão presentes, criando uma maior proximidade com a troca do olhar, do toque, do riso, do gesto, da comunicação, no qual o compartilhar e o intercâmbio afetivo são extremamente ricos. As crianças brincam com mais facilidade quando a outra pessoa pode e está livre para ser brincalhona, se entrega de “corpo e alma”. Sol incorpora o espírito da brincadeira possibilitando um maior envolvimento das crianças com o cotidiano escolar, uma vez que sua intencionalidade de brincar e explorar o mundo são valorizados nesse espaço. Em algumas situações a professora negocia com as crianças o momento da brincadeira livre, organizando o tempo com os elementos de sua rotina, execução das atividades programadas, lanche, arrumação da sala, etc. Em outras situações, como no período livre, permite a



exploração da criança que brinca com quem e com o quê deseja, enquanto estrutura seu material e as supervisiona.

Na sala está um cabideiro com roupas e acessórios, algumas crianças se aproximam e a professora Sol diz que naquele momento não, depois é que eles vão brincar com as roupas, professora faz a rodinha, realiza uma atividade de desenho e escrita espontânea (confeção de cartão para as mães), depois as crianças lancham, acabam, arrumam à merendeira, guardam e, então, Sol diz *“Agora vocês podem brincar com as roupas”*. As crianças pegam as roupas que interessam. Professora senta na cadeira da mesa para escrever no convite de aniversário de Patrícia e a chama para assinar. As crianças estão brincando, as meninas de escola e os meninos de cachorro, Patrícia se junta às meninas. Sol se levanta da cadeira, as meninas estão sentadas no chão perto da prateleira, professora se aproxima, vai pegar as pastas das crianças na prateleira e pergunta *“Vocês estão brincando de quê?”*, as crianças respondem em coro *“Escola”*, Sol pergunta *“Eu posso entrar nessa brincadeira?”* *“Nessa escola tem vaga para mim?”*, crianças em coro *“Pode”*, Sol *“Quem vai ser minha professora?”*, Vanessa responde *“Eu e Maria somos a professora”*. Sol termina de pegar o material (as pastas) e volta para seu lugar.

Após o lanche as crianças estão pela sala brincando, duas meninas estão sentadas na mesinha brincando de escola. Professora Sol está sentada na mesinha, escrevendo nos diários, marcando o dever de casa, ela se levanta para pegar uma pasta no canto das mochilas, volta. *“Vocês pegaram o meu*

*lugar*”, as meninas “*Estamos brincando de escola*”. Sol puxa outra cadeira e continua suas anotações.

Para a criança estar brincando de escola é uma justificativa convincente de ter pegado a cadeira da professora, afinal é necessário seguir as regras do jogo simbólico assumindo os papéis e a posição dos personagens. Nesse caso, Sol permite a ação das crianças não interferindo no seu jogo e continua com seus afazeres.

Mesmo organizando a rotina, delimitando os períodos para os diversos acontecimentos, Sol não adota o distanciamento entre a realização de atividade e a brincadeira. Há o respeito à manifestação do brincar na escola. Não há uma separação através da fragmentação ou isolamento do lugar e da hora de brincar ou jogar e o de estudar ou desenvolver atividades pedagógicas. Sol trabalha com jogos e realiza as atividades recheando-as com brincadeiras com seu jeito descontraído e brincalhão de fazer comentários, além de permitir a brincadeira livre e espontânea atentando-se para as manifestações das crianças. Existe uma integração entre os eventos do cotidiano e uma organização do tempo.

Na prática da professora Lua, nota-se que apesar da sua compreensão de que a brincadeira faz parte da ação da criança, não a incorpora efetivamente no seu cotidiano.

As crianças estão brincando na sala com os brinquedos na mesa; a professora Lua está sentada na porta da sala. Professora fazendo referência

ao Referencial Curricular da Educação Infantil, que recebeu da escola, comenta que eles estão brincando e diz que brincar faz parte que vai deixar mais um pouquinho depois faz atividade.

A diretora entra na sala entrega texto para professora Lua e explica que na escola tem um baú e que esse texto fala sobre o material e tem sugestões de atividades, diretora sai da sala. Lua olha o material, me mostra e comenta que vai ser bom, *“Vou levar para casa para ler.”*. Professora comenta que os brinquedos do saco são educativos que ela não vai misturar com os da caixa para não perder e diz que era bom se tivesse prateleiras na sala para arrumar o material.

Mesmo após esse episódio não presenciei a utilização desse material que continuou reservado em cima do armário.

As crianças estão brincando na sala com alguns objetos; a professora Lua começa a recolher o material que está na mão das crianças e diz *“Vamos começar? Depois você brinca.”*

Lua delimita o espaço e o momento em que a criança pode envolver-se em brincadeiras, sendo reduzido o tempo destinado ao seu brincar, ocorrendo na chegada enquanto aguardam os demais colegas e no recreio, durante a realização de atividades, poucas vezes, introduziu elementos como a brincadeira. A intencionalidade da criança que é de brincar com o mundo não

era incorporada ao tempo integral de sua permanência na escola. Salvo algumas experiências.

Final do turno, professora Lua convida as crianças para brincarem de morto-vivo na área, as crianças topam, a professora pergunta para as crianças como é aquela de passar no túnel, Larissa e Júlia cantam a música - “Três, três passará, derradeiro ficará...”-, armam o túnel, Lua indica para formar o trem e começam a brincar. As crianças estão contentes, sorridentes, pulam, por vezes, o trem se desmancha, as crianças caem e se divertem. Quando caem, sorriem, e dão gargalhadas, Lua briga e pergunta se não sabem brincar, questiona quem está empurrando. Voltam a brincar, acontece novamente, professora tira dois da brincadeira, coloca-os sentados e grita “*Assim não, vocês não sabem*”. Volta a brincar com os outros. Professora pergunta se agora não querem brincar de morto-vivo; crianças: “*Quero*”. Lua começa a brincadeira e se acaba de rir quando vão errando; as crianças também riem, quem erra sai e espera recomeçar quando só sobra um. Os portadores começam a chegar, acaba a brincadeira. A professora avisa que vai ter passeio - vão para o circo.

Nessa cena, percebe-se de um lado a descontração das crianças, de outro a preocupação da professora em controlar o entusiasmo gerado pela primeira brincadeira. Lua participa mas não incorpora o espírito da brincadeira soltando-se e envolvendo-se por inteiro no movimento das crianças. Já na segunda sua descontração é maior e ambas (Lua e crianças) se divertem com

os acontecimentos. Nota-se que mesmo quando a passagem para o mundo da fantasia da criança não é realizada, a simples participação da brincadeira já cria um espaço interacional rico em trocas afetivas.

Depois da chegada das crianças, algumas estão na sala sentadas com brinquedos na mão, outras conversando e outras estão na área externa; a professora Lua está conversando com a supervisora e outra professora. Jorge pega brinquedos da caixa e distribui entre os colegas.

Por iniciativa própria Jorge compartilha os brinquedos com os colegas. Um gesto simples que envolve uma atitude extremamente rica, a troca. Nessa cena, o brinquedo possibilita a comunicação entre as crianças. Brincando, a criança inicia sua integração social; aprende a conviver com os outros, a situar-se frente ao mundo que a cerca, desenvolve seu lado emocional, afetivo e social. Carvalho (1981, p. 02) se refere ao brincar como “oportunidade para interação social, ou para o estabelecimento de relações sociais; como caminho para o desenvolvimento de habilidades sociais; como expressão da vida social e da percepção da criança de seu mundo social.”. No caso do ser humano, acrescenta que, este é um ângulo que biologicamente faz sentido, pois o homem é um ser social. Ariès (1981, p.94) também chama atenção para essa questão quando aponta, na história dos jogos, o fato de que, na sociedade antiga, formavam um dos principais meios para estreitar laços coletivos e possibilitar a união.

A brincadeira é um fenômeno marcante na vida da criança, sendo fundamental para o exercício de sua exploração, já que é brincando que ela

conquista seu mundo interior e o mundo externo e que a acompanha durante todo o seu crescimento. Inclusive, o ser humano tem a capacidade de preservar o lúdico até a vida adulta. Com o crescimento, surgem novos interesses, novas situações de mudança e os brinquedos se modificam. Com o tempo, pouco a pouco a exploração e o sentido do brincar mudam de rumo, ou seja, inicialmente há o brincar com o próprio corpo e o do outro, depois o brincar com as coisas e os objetos para posteriormente retornar para o seu corpo e o do par nas experiências amorosas. Durante a evolução, o brincar caminha na direção de satisfazer os desejos, as curiosidades e interesses de cada momento da vida. A curiosidade como tudo mais, reflete uma grande aventura.

O brincar estimula o pensamento criativo, é um ato espontâneo, se faz por prazer e por iniciativa da criança. Lévy (1985, p. 60) afirma ser o papel do adulto, tornar possíveis as experiências infantis. Segundo ela, com respeito ao ritmo e tempo da criança e com o espaço aberto para suas experiências, a criatividade da criança se transformará em criação real. Além disso, “através das descobertas da brincadeira, a criança terá acesso a seu primeiro domínio do universo sensível e a uma expressão pessoal.”.

#### 3.4 A MÚSICA – SILÊNCIO, SOM E MOVIMENTO: COMO FORMA DE COMANDO OU DE EXPRESSÃO?

“Viver e não ter a vergonha de ser feliz

Cantar e cantar e cantar na beleza de ser um eterno aprendiz”  
(Gonzaguinha)

“Falar é complicado quero uma canção” Sideral com essa afirmativa aponta o poder de uma canção ou música em expressar e comunicar aquilo que através da fala fica, muitas vezes, difíceis de externalizar. “Com a música, do mesmo modo que com a linguagem humana, as pessoas podem se comunicar através de sons e, às vezes, descrever situações, emoções, idéias, ambientes ou personagens.” (Coll & Teberosky, 2000, p. 103)

A música enquanto linguagem e forma de conhecimento é um meio de expressão que, de maneira integrada, envolve o movimento, a imaginação, a comunicação oral e corporal. Através da combinação entre o silêncio e o som a música surge como uma linguagem do sentir e do expressar. Ao escutar ou ao cantar ou ao produzir uma música entra-se em um mundo imaginário trazido pelo sentido que a canção ou o som desperta em cada um. Não se está apenas utilizando os órgãos dos sentidos, o que ocorre vai muito mais além; há um convite para quem se deixa penetrar pela experiência musical de reagir como um ser integrado com “o corpo e a alma”.

A música, enquanto articulação entre o silêncio e o som, está presente no cotidiano das pessoas, em diversos momentos e lugares. “Vivemos cercados de sons. Ao nosso redor, combina-se uma infinidade de sons produzidos pela natureza ou pelas pessoas.” (ibid, p. 90) O que soa dessas combinações pode agradar ou desagradar quem escuta devido às propriedades do som produzido. Assim, a música provoca reações diversas nos sujeitos, pode-se rir ou chorar, ficar parado ou movimentar-se, tranquilizar-se ou agitar-se, viajar na

imaginação ou refletir o fato, enfim, experimentar uma ampla variedade de situações.

Depois do lanche a professora Sol solicita ao servente para pegar o som. Sol liga o som, as crianças começam a dançar, enquanto ela organiza os diários. Sol termina, levanta e começa a dançar com Alice, Janaína e Tânia, elas se divertem, sorriem. Todos dançam alegres. Chega o professor de música, Sol desliga o som.

Com o movimento mediado pela música, a professora Sol e as três meninas criam um clima de alegria e descontração afinando, ainda mais, a distância entre os corpos através do toque, do olhar, do sorriso.

Enquanto as crianças estão desenhando, a professora Sol deixa o som ligado tocando baixo uma música do rádio. As crianças acabam de desenhar e começam a brincar pela sala, o rádio continua ligado, Maria aumenta o som, professora sorri e comenta *“deve ser uma música que gosta”*.

Hora da chegada: a professora Sol está na sala; as crianças vão chegando, professora recebe-as. Alice trouxe o CD dos Saltimbancos, Sol diz *“vou pegar o som”*, sai da sala e volta com o som, coloca o CD, as crianças começam a dançar, Sol diz que vai pegar as roupas do teatro, sai, volta e coloca as roupas em cima da mesa, as crianças pegam as que lhes interessam, dançam e brincam pela sala.



Na rodinha da chegada, depois de conversarem sobre o calendário, registrarem na ficha e colarem no cartaz, professora Sol comenta que aprendeu uma música da galinha e pergunta se eles querem aprender, as crianças dizem que sim, a professora ensina cantando e fazendo os gestos, as crianças repetem, a professora começa a música, canta umas partes e deixa-os completarem sozinhos, repetem mais uma vez. Sol faz perguntas sobre a música, as crianças respondem, ela comenta que podem ensiná-la para o professor na hora da aula de música.

Além da descontração da situação, as cenas demonstram a articulação entre a música e o desenho na primeira, a música, a dança, o teatro e a brincadeira na segunda e a música, a mímica e a comunicação oral na terceira. Todas, linguagens de riqueza simbólica e expressiva.

Diversas são as possibilidades de utilização da linguagem musical no contexto escolar. Na educação infantil, a música “vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns alheios às questões próprias dessa linguagem.” (Brasil, 1998, volume 3, p. 47). Por vezes, depreciando o potencial de expressão dessa linguagem, as instituições a utilizam como forma de controle ou como formação de hábitos indicando como a criança deve se comportar: na fila, na sala, na hora do lanche, etc. Com o propósito de memorizar conteúdos canções acompanhadas de gestos imitados pelas crianças também são utilizadas. Por outro lado, possibilitando o contato com o universo musical integrando os diversos aspectos: expressivo, comunicativo, perceptivo, reflexivo, sensível, afetivo, interacional, criativo, etc. a criança pode

ampliar seu repertório construindo conhecimento a respeito dessa linguagem, ao mesmo tempo em que, do seu próprio desenvolvimento. Como também a articulação ou integração da música com as outras áreas de conhecimento traz a oportunidade de envolver a criança em experiências prazerosas.

As crianças acabaram de lanchar e estão brincando na sala, cada um com seus parceiros, Maria e Vanessa, Marcos, Gustavo e Raimi e os outros circulando pela sala. Professora Sol pede o som para a servente, liga o som e coloca música do rádio, as crianças dançam. Sol pergunta se querem brincar de estátua, crianças concordam, todos estão brincando, Patrícia pede para brincar de morto-vivo, Sol diz que depois. Para a brincadeira de estátua, a professora dá a instrução de que quando parar a música eles têm que fazer o que ela mandar. A cada parada a professora vai indicando o que eles devem fazer - se esconder, fazer carinho em um colega, fazer grupo de 2, 3, 4, 5 pessoas, etc. Quando os grupos se formam, ela levanta, conta com as crianças e faz algumas perguntas de operação, tirar um, colocar um, por exemplo; nesse jogo a professora trabalha matemática. Nessa brincadeira as crianças demonstraram alegria, elas sorriam, dançavam com entusiasmo. Acaba a brincadeira, Sol manda sentarem na rodinha para esperar o professor de música.

Integrando o lúdico e a música Sol trabalha conteúdos da matemática com resolução de problemas e quantificação, além da integração do grupo.

Em contrapartida, como prática corrente, a professora Lua utiliza a linguagem musical mais como preparação e organização de atividade ou do ambiente. Como exemplo, na hora da chegada canta música para as crianças sentarem e a música de cumprimento - “Boa tarde” - e a de indicação para sentar para ouvir história. Por vezes transforma sua prática aproveitando uma canção para incentivar a brincadeira e o movimento das crianças.

Depois da chegada as crianças estão sentadas nas cadeiras na mesa, professora Lua começa a cantar música do sol, no dia anterior estava chovendo. A professora começa a cantar a música da alegria - “Se hoje estou feliz”, nessa canção as crianças realizam movimentos a partir da palavra de ação que é indicada pela professora enquanto canta - levantar o braço, bater palma, bater os pés, dar gargalhada, chorar, gritar, etc. Na hora do grito Lua comenta que é o que eles mais gostam de fazer. As crianças se divertem realizando os movimentos, sorriem, mexem com os colegas, etc.

Lua pergunta da música do São João que nunca mais cantaram, se ainda sabem, cantam juntos. André pede para cantar a música do índio. Cantam. *“Eles adoram o batuque na mesa”*. Professora *“Oh! o que eles gostam”*, canta *“Se hoje estou feliz...”*. Cantam, sorriem, se divertem, todos participando realizando os movimentos. Acabam. Fernando fala um jeito, professora segue, pergunta o que mais, canta. Larissa pede a história cantada da baratinha. Professora Lua levanta e começa a cantar cheia de gestos, as crianças participam cantando na hora do coro. As crianças dão risada com a história, vão dizendo os bichos. O vigia chama a professora dizendo que é telefone, ela

sai, algumas crianças também saem da sala, Lua volta, chama as crianças, fecha a porta e recomeçam a brincadeira. Começam a chegar os portadores.

Na prática de Lua percebe-se a utilização da música enquanto estratégia para a formação de hábitos, havendo, em algumas situações, o momento de descontração e diversão através de brincadeiras cantadas, despertando o interesse e alegria das crianças em participar, expressando-se espontaneamente. A professora Sol além de trabalhar a música enquanto elemento de descontração procura integrá-la em atividades com propósitos cognitivos ou de elaboração conceitual.

Percebe-se que a linguagem musical é extremamente rica para o trabalho com as crianças; além da ampliação do seu universo próprio, funciona como um elo mediador que garante o componente lúdico e, conseqüentemente, o prazer, quando, com qualidade, integram-se a outras áreas. Pode-se observar a expressão de alegria, a descontração e o entusiasmo da criança ao participar dessas experiências, que, entre outras funções importantes – desenvolvimento da expressão, equilíbrio, intimidade corporal, auto-estima, socialização, etc. -, possibilita o maior envolvimento e engajamento com o que é proposto.

### 3.5 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS: HORA DE...

“A única finalidade do saber adulto é permitir que a criança que mora em nós continue a brincar.”  
(Rubem Alves)

A hora de desenvolver atividades pedagógicas ou de estudar significa, do ponto de vista do adulto, hora de sentar, prestar atenção, ouvir a professora e fazer o que ela mandar; ficar calado, falar só quando solicitado, ficar quieto, não mexer no colega, etc.

E, do ponto de vista da criança, qual seria o significado? Autorizando-me a ser a sua porta voz, parece, através da própria expressão e movimento infantis, que a sua intenção é oposta a do adulto, ou seja, movimentar-se, trocar com o outro, falar, se comunicar, cantarolar, etc., sem que isso signifique falta de atenção ou envolvimento com a atividade. Essas expressões e movimentos fazem parte da dinâmica e do processo de aprender, e, quando relacionados ao tema e conteúdo da atividade representam interesse e motivação, não significando ausência de disciplina.

Professora Lua chama as crianças para sala, cola cartaz na parede, conversa lembrando do dia anterior quando conversaram sobre os transportes aéreos e diz que hoje vão trabalhar com os marítimos, pergunta por onde passa, Larissa responde *“Na praia”*, Lua acrescenta *“No mar, no rio, na água”*. André **pergunta** quando vão trabalhar com os carros, professora sorri e responde *“Amanhã”*. Professora pede exemplos de transportes, crianças vão dizendo *“tubarão, baleia”*, ela explica que esses animais vivem na água mas as pessoas não viajam neles, algumas crianças falam *“Barco, navio”*. Professora começa a escrever no quadro, depois faz a análise das palavras. Terminada a análise, professora mostra um papel com um barco desenhado e diz *“Agora vocês vão copiar nesse papel”* e indica onde, avisando que depois de copiarem

vão pintar e depois colar palito de fósforo na linha do barco. As crianças demonstram animação ao saberem o que vão fazer (pintar e colar). Professora escreve o nome de cada criança no papel e distribui. Começam a copiar as palavras. Lua comenta comigo *“Em uma só atividade várias coisas. Tenho que criar. Eles adoram coisas diferentes”*. As crianças vão mostrando suas cópias, Lua diz *“Vá fazer mais”*. Larissa pede para a professora fazer os números que ela não sabe, professora escreve. Lua está sentada. Júlia acaba, professora pergunta *“Já acabou de copiar? Agora vá pintar”*, pega lápis cera e distribui. As crianças pintam, Júlia e Larissa acabam; Larissa **olha** o de Júlia e faz a bandeira igual. Professora pega palito de fósforo, coloca cola numa tampinha e entrega as duas, indicando que é para colar na linha do barco. Quem vai terminando de pintar a professora entrega os palitos e a cola. Renato não cola em cima da linha, Lua diz para ele colar em cima, mostra e ele continua. Bernardo **se movimenta**, Lua *“Vá fazer Bernardo”*. André enquanto está pintando **começa a cantar uma música de pagode**, professora olha, sorri, fica escutando e sorrindo, Bernardo que está em outra mesa **começa a cantar junto com André**, Lua observa com expressão de admiração e surpresa. Larissa, Júlia e Renato terminam, entregam a professora, Leonardo, André e Érica fazem num ritmo mais lento, André demonstra gostar de pintar, dedica-se em sua pintura. Bianca não consegue desenvolver sua atividade, **quer ajudar a todos**, professora indica para que faça o seu. Jorge mostra para a professora que diz que é para colar na linha e mostra como é, ele tinha colado na bandeira, ele volta para sua mesa e diz para Janete que não é do jeito que ela está fazendo - *“não é assim”* - e mostra como é fazendo o seu. Professora não

acompanha a realização da atividade nas mesas, o que acontece de uma maneira geral, a mesa que está mais próxima é que observa apenas. Professora avisa que vai buscar o lanche, ainda tem criança realizando a atividade, Bianca, André, Walter, Érica e Leonardo, esses continuam fazendo, Jorge e Janete ainda não concluíram, mas **se levantam**; Bernardo também se levanta quando a professora sai. Júlia, Larissa, Aline, Renato e Leila que já terminaram estão pela sala, quando Lua sai alguns vão atrás outros ficam na porta. Professora volta com o lanche e começa a distribuir inclusive para quem ainda está concentrado realizando a atividade, estes deixaram o prato do lado e só comeram o lanche depois que concluíram os seus trabalhos. Lanche e recreio.

Nas ações destacadas pode-se observar o quanto o movimento recheia a atividade da criança. Enquanto ser integrado, para copiar, pintar e colar além do trabalho com as mãos, mobiliza o corpo inteiro que em contato com o meio físico e social manifesta-se articulando o pensamento, a imaginação, o diálogo, o movimento. Lua em suas intervenções, na maior parte do tempo, não valoriza a integração e a dinâmica da produção criada pelas crianças seja individual ou coletivamente. As atividades também são realizadas em ritmos diferentes, cada pessoa tem um tempo próprio.

A criança pensa, cria, imagina, deseja, sente, percebe, se emociona, se sensibiliza e, tudo isso não deixa de existir ou acontecer enquanto realiza suas produções. Ela faz associações e o seu pensamento e a sua ação podem refletir as inter-relações que estabelece, as lembranças e sentimentos que

vivencia, além de suas fantasias, limites e potencialidades que recheiam a sua vida, aprendizagens, conquistas e descobertas.

Aprender faz parte da grande aventura que é ser, crescer e conviver, é arriscar-se diante do novo. Aprender é aceitar um novo desafio, uma nova situação, um novo olhar, uma nova emoção; se propuser a enfrentar o ainda desconhecido, se permitir confrontar com inesperado ou buscar conhecer mais o já conhecido, experimentado. Abrir-se e estar disponível para conhecer, saber, assuntar, mergulhar, conferir o desconhecido para ter opinião, posição, poder elaborar, hipotetizar e concluir. É também abrir mão do experimentado e buscar o novo, superar os limites, ultrapassar os obstáculos e aceitar os desafios. E nesse mundo de mudanças e descobertas, de enfrentar e desvendar os mistérios do desconhecido faz parte as situações conflituosas, as dúvidas, os medos, as ansiedades, as inseguranças e as indecisões. Para quem está de fora e que não vivencia internamente os receios, os questionamentos, os conflitos e as emoções não percebe, muitas vezes, o quanto esse processo de aprender é mobilizador. Às vezes, o que é visível (o resultado) não tem a dimensão e a importância do caminho percorrido. O apoio, a confiança e o calor afetivo do adulto dão o suporte oportunizando o resgate da autoconfiança, da segurança, da auto-estima e da autonomia para continuar buscando e superar as dificuldades que surgem pelo caminho.

No grupo na sala de aula, cada criança se coloca e, muitas vezes, todas falam ao mesmo tempo, uma querendo falar primeiro que a outra, interrompendo um discurso, podendo mudar de tema a partir de uma palavra



que puxa uma outra palavra ou uma idéia, lembrança, brincadeira ou risada, opinando sobre um assunto, disputando uma cadeira ou material, resolvendo problemas surgidos na interação, ficando atento a uma conversa ou informação... É uma riqueza de situações vivenciadas, havendo um amplo exercício verbal, corporal e expressivo. A criança tem oportunidade de abrir seus caminhos no sentido de estabelecer acordos, fazer combinações, resolver um conflito, uma disputa, se organizar, perceber seus próprios limites, de respeitar e ser respeitado e de se sentir responsável pelas suas atitudes. Existem situações em que se dispersam, desafiando, questionando e colocando em dúvida a autoridade e o saber do adulto ou, simplesmente, envolvendo-se em uma brincadeira que contagia o grupo.

Ao educador cabe acreditar na capacidade da criança e valorizar suas expressões sejam elas verbais, corporais ou plásticas; conversar, questionar, informar, observar, desafiar, etc. Ao mesmo tempo que intervir, quando necessário, colocando limites e exercendo sua autoridade no sentido de fazer cumprir as regras do grupo. Trabalhar a disciplina encorajando a reflexão sobre o seu comportamento, o autocontrole, o respeito próprio, a consideração do sentimento do outro, e não limitar-se a obediência de ordens concebendo-a como imposição e aquisição à força regulada pelo outro, nesse caso o professor. Permitir à criança agir e transformar, promover a experiência de sentir, manipular, observar, criar, descobrir, relacionar, articular, elaborar hipóteses, verificá-las, compreender informações cada vez mais complexas. Acompanhar a criança individualmente e o grupo como um todo, estando atento e disponível para lidar com as dificuldades que possam surgir e

contribuir para superá-las. Enfim, participar da dinâmica grupal, integrando e atuando no processo de conhecimento das crianças e do grupo, vivendo num clima de cumplicidade.

*“Bom eu acho que ela (a criança) aprende dentro de um trabalho contextualizado, de um trabalho com a fundamentação teórica, mas onde ela possa tá interagindo o tempo inteiro, onde ela possa levantar suas hipóteses, onde ela possa discutir junto com o professor e até mesmo escolher o que ela quer fazer assim, tipo, é, às vezes a gente escolhe, olha eu quero trabalhar esse tema dentro de um projeto, não sabendo que, talvez, aquilo não seja interessante para a criança, como eu já tive essa experiência eu já, já escolhi um tema e esse tema não foi um, um, um; não foi bem recebido pelas crianças, não é, e tem coisas que elas trazem para a sala de aula que são muito mais interessantes do que aquela, aquilo que a gente está propondo, e que o trabalho surte assim ma-ra-vi-lho- sa-mente bem, porque elas, são coisas que elas estão desejando naquele momento.” (...) “Vê a criança como um todo, né, o que eu percebo lá fora é que as escolas vêem a criança só por um lado, pelo aspecto cognitivo, ( ) o emocional da criança, o **brincar** (aumenta o tom de voz) da criança não significa muito. Tem escolas que pensam que um dia que a criança chegue em casa dizendo, nessa escola mesmo que estou à tarde, que as crianças chegam dizendo que brincou, os pais, tem pais que não aceitam, por que? Porque a escola já, já, já tem essa estrutura, né, a própria escola não abre esse espaço, não acreditam que a criança pode aprender brincando.” (...) “A proposta daqui da escola, pra mim, assim, faz um trabalho maravilhoso que outras não. Trabalhei já em outras escolas e vejo que o trabalho que é desenvolvido na educação infantil não se, não, não é igual ao trabalho daqui, sabe, lá fora as pessoas vêem a educação infantil como um, como se a criança estivesse no ensino fundamental, assim, enchem as crianças de, de conteúdo, sabe, crianças que ainda não têm assim. Um, uma organização interior mesmo, sabe, porque eu acho que pra a criança se alfabetizar é preciso que ela esteja, tenha essa organização, ( ) não se desenvolveram mentalmente, internamente, e começam a, a, a encher essas crianças de conteúdo, encher, encher, encher, termina que a criança fica totalmente perdida.” Professora Sol.*

Na rodinha, professora Sol pergunta se querem brincar com as tampinhas. Crianças: “Queremos!” Começam a jogar dado, cada criança pega a quantidade de tampinha que sai no dado. Fazem comparação - quem tem

mais , quem tem menos. Formam parceria, contam, comparam (atividade de matemática). Depois do jogo professora convida as crianças para registrarem os números no campinho com o giz. Eles topam. Cada criança escreve seu número. Professora se aproxima de cada uma, pergunta qual é o número, quando a escrita está invertida, averte. Alice falou o número trocado, Sol chama Marcos para dizer qual é. Faz o número 1 com Telma e Leandro. Tânia faz uma flor e dá para Janaína, professora comenta que está bonita. As crianças começam a desenhar. Professora chama as crianças para irem para o parque de areia. Guardam o giz. Vão todos para o parque.

A fala de Sol é concretizada na prática, no desenvolvimento das atividades percebe a criança como um ser integral. De maneira lúdica, aproveitando material (sucata e giz) e espaço (chão da sala e o campinho) diferentes, conteúdos da matemática foram trabalhados, sequência numérica, relação entre quantidades, cálculo mental, registro. As crianças participaram da atividade, desde o início até sua finalização, com o entusiasmo de quem está brincando com a expectativa inicial da jogada, a sua resolução e por fim o registro.

Na rodinha, professora Sol mostra fichas com nome das crianças faltando a primeira letra, uma por uma ficha para as crianças identificarem de quem é o nome. As fichas eram entregues ao dono do nome. As crianças vão dizendo e ela pergunta o que está faltando. Depois de mostrar todas as fichas, inclusive de quem não veio para escola, ela explica que tem nas mãos as letras de

vermelho e que vai colocar no chão para eles pegarem a letra do seu nome, a que está faltando, diz que vai colocar a música para dançarem e quando parar de tocar cada um pega sua letra. Mostra todas as letras e as crianças vão identificando de quem é. Coloca a música, começa a dançar com as crianças, faz trezinho andando pela sala e dançando. Coloca as letras espalhadas no chão, manda as crianças continuarem a dançar, para quando a música parar pegar a letra com cuidado para não machucar o colega. Para a música, as crianças procuram a sua letra, identificam e pegam a ficha. Sol chama as crianças para colarem a letra na ficha com o nome, nessa ficha, o nome faltando a 1ª letra está escrito de azul e a ficha da letra de vermelho. As crianças sentam nas cadeiras, a professora pergunta para cada uma onde vai colar e distribui a cola, colocando no papel no lugar indicado. Depois de coladas as letras, a professora distribui papel ofício para colarem a ficha, ela indica a posição do papel, as crianças colam e Sol manda as crianças desenharem um símbolo, o que quiser para representar o nome. Elas desenharam. No momento que a professora chama para sentarem para colar as crianças comentam, "*Foi legal*", Marcos falou e as crianças concordaram rindo.

Articulando a música e a dança na atividade de identificação da letra inicial do próprio nome, Sol trabalha com a familiarização do alfabeto enfatizando a relação entre letras e palavras. Com descontração integra o corpo em uma atividade de Linguagem (escrita e leitura).

Está chovendo, depois do período livre na hora da chegada, a professora Sol chama as crianças para sentarem nas cadeiras da mesa, distribui livros de história para as crianças “lerem”. Enquanto distribui pergunta se eles querem ler e diz que depois vai ler uma história. As crianças folheiam os livros. Patrícia pede para a professora contar a história do livro que ela está olhando “O patinho feio”, Sol diz que vai contar. Maria está com uma pilha de livros, professora pergunta qual ela vai ler, as outras crianças estão olhando os livros que estão nas mãos. Patrícia pede para Sol contar a história “*agora*”, professora pergunta se as outras crianças também querem, elas topam, Sol pede os outros livros para ela poder fazer a leitura, as crianças entregam menos Maria que continua segurando sua pilha; enquanto recolhe os livros das crianças a professora diz para Maria que se ela vai contar não precisa dos outros livros e também como vai poder prestar atenção; e fala “*Todos já entregaram só falta você Maria*”, ela resiste; professora junta os livros e pede para Maria guardar na estante, lhe dá todos, então, Maria aceita e guarda os livros, professora espera para começar a contar. Algumas crianças comentam com a professora que Janaína trouxe uma fita de vídeo, Sol pergunta qual, Janaína pega e mostra, ela comenta que vai pedir a diretora para trazer o vídeo para eles assistirem amanhã e que podem fazer pipocas, as crianças gritam entusiasmadas “*Ooobaaa!!*”. Professora recomeça a contar a história. Sol acaba de contar e faz questões referentes ao texto (compreensão/lembrança), as crianças vão respondendo, professora faz comentários acrescentando as respostas. Sol mostra a capa do livro e pergunta qual é a letra que começa a palavra “Pato”, as crianças respondem “O”, porque o título da história é “O

patinho feio”, Sol cobre a letra com o dedo e repete a palavra, crianças dizem “P”, Sol aponta para cada letra do título para fazerem a identificação, faz a leitura. Professora pergunta quem quer fazer um pato de dobradura, as crianças topam. Professora pega papel corta-o distribui. Começa a ensinar como faz, enquanto explica como fazer o pato, ela realiza cada dobra, mostra e auxilia quando necessário, olha o de todos, um por um. Janaína levanta para pegar o lápis, senta e desenha o olho do pato, mostra a professora, que comenta que podem pintar o pato, todos pintam os seus patos. As crianças estão pintando, a professora comenta que depois podem colar a dobradura no papel e completar com desenho, fazer o lago, o céu, etc. Janaína diz que quer brincar com o pato, as outras crianças também, Patrícia diz que quer levar para casa. As crianças acabam de pintar com o lápis cera, professora pega o papel e pergunta quem quer colar, as crianças ficam pensativas, parecem estar em dúvida, a professora está com a mão esticada para entregar os papeis, uma criança resolve colar, toma a iniciativa de pegar o papel, todos resolvem colar também. Professora entrega os papeis, pega cola, pergunta qual o lado que vão colar, as crianças indicam, Sol põe a cola, crianças colam e começam a desenhar no papel. Sol pergunta a Tânia onde o pato está, “*Cadê o lago?*”, Tânia completa com o desenho. Todos acabam de fazer sua produção. Patrícia diz que quer levar a atividade para casa, professora diz que vai guardar enquanto estão na escola e que depois quando forem para casa podem levar. Sol manda as crianças assinarem suas produções e diz para escreverem a palavra “PATO”, repete a palavra devagar, as crianças vão identificando as letras, dizem como escreve -”PAO” -, Maria escreve, Patrícia também, Marcos

olha o de Maria e escreve, Janaína fica pensando, Maria pega o dela e escreve dizendo *“Me dê, é assim”*. Todos terminam de escrever, professora acompanha a escrita, mas não faz intervenção - escrita espontânea. Sol manda lavarem as mãos. No final da manhã, na rodinha da saída, professora fala dos livros, pergunta qual eles querem levar para casa para fazerem a leitura e depois trazerem de volta, cada criança escolhe o seu. Sol comenta que não vai anotar no diário, que eles devem ter a responsabilidade de lembrar de trazer no outro dia. Diz que anotou no diário para eles trazerem milho de pipoca, marcam uma sessão de filme com a fita que Janaína trouxe para a escola, combinam que vão assistir na sala com tudo escuro, Janaína pergunta se pode trazer almofada, professora diz que sim. Sol lembra da atividade do pato e, então, fala com as crianças *“Vocês não pediram para levar para casa?”* Distribui para cada um.

A leitura, o origami, o desenho e a escrita aparecem de maneira integrada nessa atividade. Além da orientação quanto à produção em si, Sol valoriza o pensamento, a troca como também cumpre o acordo estabelecido com o grupo, garantindo a confiança e o diálogo na convivência entre eles.

Depois do período livre da chegada, a professora Sol convida as crianças para a rodinha, conversam sobre o calendário, o tempo, fazem as fichas e colam no cartaz. Sol começa a conversar sobre o passeio que fizeram para o Sítio do Pica-pau Amarelo, pergunta para as crianças que foram quais os personagens que viram, os lugares que andaram pelo sítio, etc, as crianças

vão dizendo. Sol comenta sobre o susto que a Cuca deu com a magia, e, assim, a professora e as crianças vão comentando o que mais lhes chamaram atenção. Professora pergunta se eles gostariam de fazer uma pesquisa sobre quem escreveu a história do Sítio do Pica-pau Amarelo, os seus personagens; se querem fazer um projeto com as histórias e os personagens, as crianças respondem em coro “*Eu*”. Maria diz que vai desenhar, levanta pega o papel, Janaína e Marcos também levantam, professora diz que ainda não acabaram de conversar que depois ela vai dar papel para eles desenharem os personagens, recolhe os papeis que eles pegaram, Maria resiste e a professora diz “*Maria, agora não*”. Crianças sentam na rodinha novamente, voltam a conversar. Sol começa a falar sobre Tia Nastácia, pergunta o que ela faz no sítio, Janaína responde “*cozinha*”, Sol comenta que eles podem fazer alguma receita da tia Nastácia na escola, que vai pedir para a diretora consertar o forno do fogão para eles cozinharem, as crianças vão dizendo o que - “*bolo, pãozinho, brigadeiro*”. Janaína pergunta se eles podem fazer os personagens para fazer um teatro, professora concorda; o grupo conversa sobre os outros personagens, como eles são e o que fazem; Sol vai perguntando, as crianças respondem e ela acrescenta fazendo alguns comentários. Sol diz que pegou os livros de Monteiro Lobato para na roda de história contar, Maria comenta que tem um livro em casa, Sol pede para ela trazer. Professora pega papel e distribui para as crianças desenharem, começam a desenhar, Janaína comenta que quer levar para casa, professora diz para ela fazer um para a escola para ela poder arquivar, Janaína pede dois papeis, Sol lhe dá. O grupo está desenhando, a professora acompanha a produção de cada criança, pergunta o



que fizeram, faz comentários elogiando. Maria desenha uma paisagem, Sol pergunta o que tem ali que representa algo do sítio, Maria responde que fez o que o irmão desenhou. As crianças vão acabando e entregam. Em seguida professora pega um saco de milho, Maria pede para fazer pipoca, Sol pergunta se as outras crianças querem pipoca, elas topam animadas, professora diz que vai pedir a servente para fazer, mas que *“Agora vamos fazer um jogo com o milho, cada um vai contar a quantidade que eu entregar, vocês querem?”*, *“Queremos!”*, Maria pergunta *“E a pipoca?”*, professora comenta que tem outro saco e mostra. Distribui os milhos, cada criança conta o seu, professora vai perguntando quanto cada um tem, elas respondem e a professora acompanha a contagem de cada, faz algumas comparações (quem tem mais ou menos); quem acaba de contar sozinho, chama a professora para verificar. Depois de conferido, quem tem alguma dificuldade - repetir ou não contar um grão - a professora realiza a contagem junto com a criança apontando para cada grão. Sol indica para colarem e registrarem o numeral correspondente à quantidade de milho e fazer o limite formando o conjunto com a colagem. Professora manda assinar a produção.

Para a introdução do projeto pedagógico sobre o Sítio do Pica-pau Amarelo foi planejada uma aula-passeio para sensibilização e motivação pelo tema. Com a visita as crianças tiveram a oportunidade de participar da performance explorando o ambiente e os personagens. Posteriormente, na escola, Sol pôde resgatar a vivência dando início ao trabalho temático integrando as diversas áreas – Linguagem, Música, Teatro, Artes, Ciências,

Matemática – realizando a pesquisa e as produções durante um determinado período.

Ainda durante o desenvolvimento do projeto no período livre da chegada, a professora Sol na área externa, sentada no banco da amendoeira, conversa com a professora da outra turma (3 anos) enquanto as crianças brincam. Sol fala da dispersão das crianças com relação ao projeto do Sítio do Pica-pau Amarelo, coloca que se eles não se envolverem vai mudar o projeto de pesquisa, diz que está sentindo falta de material concreto, de figuras, histórias, etc. Comenta que a coleção de Monteiro Lobato da escola tem histórias muito longas e não tem muita ilustração, *“As crianças sentem falta, o livro já está velho e rasga com facilidade”*. A outra professora diz que as crianças do grupo dela estão gostando porque começou com os personagens a partir da aula passeio que fizeram para o sítio, Sol comenta que também aproveitou o passeio, mas está sentindo falta de mais material pois *“As crianças não acompanharam a transmissão do programa na televisão, não estão trazendo material de casa, só Maria trouxe um livro, seria bom se eles tivessem mais contato”* e propõe *“Vamos marcar a ida à Biblioteca Monteiro Lobato”*, a outra professora comenta *“A diretora disse que só depende da gente, é só marcar”*, Sol diz *“então, vamos marcar na outra semana, já que nessa tem feriado e tem o meio ambiente para trabalhar.”* Uma criança chega e mostra a professora as pedras e folhas que trouxe, interrompe a conversa.

Nas cenas descritas fica claro a posição assumida pela professora Sol no desenvolvimento das atividades, ao mesmo tempo em que, intencionalmente, procura alcançar seus objetivos valoriza a expressão da criança, promovendo situações nas qual o componente lúdico e as trocas sociais estão presentes, seja nas atividades previamente programadas, seja nas sugeridas pelas crianças. Nesta oportunidade a criança envolve-se com o que é proposto, realizando as atividades ou participando das situações de maneira articulada com a sua intencionalidade que é aventurar-se, explorar e descobrir o mundo.

*(A criança) “Demonstra que tem interesse porque ela gostou do trabalho, é uma coisa que, que chamou a atenção dela, é uma coisa que pra ela é interessante naquele momento, agora, tem, tem atividades assim que a gente lança mas que a gente percebe que a criança não teve muita atenção, não teve muito interesse e eu procuro não insistir.” (...) “Faço planejamento só que esse planejamento é pra que eu não entre na sala sem nada, né, mas é um planejamento flexível que às vezes ele nem acontece ( ) porque tem dias que o grupo tá assim mais querendo brincar, tá querendo mais ficar na área, aí eu procuro desenvolver atividades fora da sala ( ) então não é uma coisa assim de-determinada, é um planejamento flexível, tem dias que eu, que eu, tem dias que eu fugindo do planejamento é muito mais gostoso do que aquele trabalh., aquele planejamento que eu estruturei ( ) e sempre que eu estruturei planejamento eu, isso acontece quase que constantemente, naquele momento eu, eu tinha, eu tinha é aquele objetivo ou tinha aquele, aquele procedimento, mas no, no dia que eu vou desenvolver eu já tenho uma outra coisa na cabeça, eu já acho que, que eu vou fazer naquele momento é o que é certo e às vezes acontece que, que a criança adora, dá, dá certo ( ), tem, tem semanas assim que quando eu estou fazendo projeto, quando tô trabalhando, estou trabalhando com projeto porque eu já tenho tudo determinado, quer dizer eu sempre busco o eixo, o eixo do trabalho, sabe, eu já tenho o trabalho por intervenções, o que eu vou fazer na intervenção um, na intervenção dois e aí eu não preciso fazer meu planejamento todos os dias, se eu já tenho o projeto, o projeto, né, todo estruturado, eu não preciso fazer planejamento diário, aí eu trabalho em cima do projeto e também do que sempre as crianças vão trazendo, eles quando se empolgam, assim, com um tema estão constantemente trazendo novidades.” (...) “Olha, eu o que mais curto, eu curto todas (atividades), né, eu acho, sempre as pessoas ficam querendo me tirar da sala de aula pra, mas eu, a sala de aula é um ambiente*

*que me dá muita inspiração, eu curto tudo que eu faço, eu amo tudo o que eu faço, eu sempre fico passando, assim, para as outras pessoas, eu gosto de mostrar o que eu fiz, eu gosto de mostrar as produções das crianças e na maioria das vezes tudo que eu, toda atividade que é desenvolvida na sala as crianças gostam e se elas gostam, pra mim, é maravilhoso, mas eu trabalho muito com jogos, todo o meu trabalho é voltado mais para o lúdico, nada daquela coisa determinada, entendeu, que a criança tem que ir po ali, dessa forma, é dessa forma não, não é nada assim, eu trabalho com jogos, com música, com poesia, é um trabalho assim muito, muito gostoso.” Professora Sol.*

O prazer e gosto das crianças em vivenciar o lúdico na escola são evidentes nas suas expressões faciais, no seu movimento corporal e nas suas verbalizações. Pôde-se perceber durante o período de observação esse “trabalho gostoso” de que Sol se refere.

Normalmente, a intenção ou a prática propriamente dita das escolas e dos professores é de limitar a exploração da criança, impondo tarefas monótonas, repetitivas e mecânicas com o objetivo de preparar ou habilitar as crianças para o ensino fundamental, impedindo-as de viver as experiências relevantes da infância e de manifestar-se livremente ou de pensar ou agir de outra forma que não seja aquela adotada previamente. De maneira implícita, acabam por induzir a reprodução e homogeneização dos resultados. A heterogeneidade e a diversidade são obstáculos para a concretização dos objetivos, pois o que se pretende é avaliar o resultado já predeterminado e preconcebido, ou seja, as crianças devem chegar a uma resposta esperada. Para conseguir alcançar essa meta os adultos utilizam estratégias e procedimentos de controle deixando de observar, acompanhar e atender às necessidades infantis.

Para que a dinâmica possa fluir positivamente, é preciso a compreensão e valorização da infância, nesse sentido pode-se citar Werebe (1986, p. 27-28)

quando comenta sobre Wallon e o ensino, dizendo que:

“o ensino deve levar em conta o papel (utilidade e importância) que os comportamentos infantis, em geral, e as aquisições cognitivas, em particular, representam na vida presente do aluno. Donde a exigência de se conhecer os comportamentos predominantes em cada etapa de desenvolvimento e os objetivos a que eles visam, bem como as prioridades adaptativas da criança, a fim de melhor orientar a ação educativa e talvez prevenir certas formas de malogro e de inadaptação escolar.”(...) “É preciso, pois, respeitar o repertório comportamental da criança e seus propósitos, sem impor-lhe maneiras de agir e de pensar que não correspondem às suas necessidades e competências atuais... Quando as tarefas escolares não se adaptam à prática da criança, quando não se leva em conta suas necessidades e objetivos presentes, quando nunca se lhe permite a ‘escolha das armas’, as atividades escolares constituem um ‘funcionamento forçado e empobrecido, talvez mesmo uma função privada de objeto’.”

Em outras palavras colocadas por Alves (2000, p. 91): “Se os professores entrassem nos mundos que existem na distração dos seus alunos eles ensinariam melhor. Tornar-se-iam companheiros de sonho e invenção.”

Depois de realizar atividade de análise de palavras no quadro a professora Lua comenta comigo: *“Esse trabalho a gente tem que fazer sempre, eles querendo ou não. A gente tem essa exigência para que eles tenham noção. Mesmo que seja assim... tem que fazer.”* Praticamente em todos os dias de observação, a professora Lua trabalhou lista de palavras no quadro, fazendo a análise - identificação das letras, a letra inicial, quantidade de letras, comparação entre as palavras, quantidade de sílabas, etc.; solicitando posteriormente a realização da cópia das palavras escritas no quadro.

Sentadas, as crianças respondiam às questões da professora, algumas apenas repetiam em coro o que uma ou outra criança dava como resposta, outras

ficavam completamente alheias ao que se passava, outras procuravam alguma forma para sair da monotonia, mexia no colega, em algum objeto, levantava-se, conversava, etc. Na cópia a mesma situação, ou tentava reproduzir as letras como solicitado, ou rabiscava o caderno sem sequer olhar para o quadro, ou com o olhar distante mantinha o caderno aberto, ou continuavam os movimentos para quebrar a monotonia. As crianças não demonstravam envolvimento algum com o que se passava; em alguns casos a repercussão foi a de um treinamento para reproduzir e familiarizar-se com as letras.

As crianças querem desvendar os mistérios do mundo da escrita e da leitura, as letras tornam-se brinquedos assim como escrever e ler tornam-se jogos, mas realizar repetidas vezes um mesmo exercício (no sentido escolar) ou tarefa leva ao desinteresse daquela situação, não do mundo das letras e dos números que continuam sendo curiosidades vivas pois faz parte do seu contexto sócio-cultural. O saber enquanto algo que encanta, impressiona, deslumbra e que suscita ainda mais a curiosidade e o desejo de saber.

*(A criança) “Aprende a gente dando, né, a criança não vai aprender, apesar que ela já vem com, com bagagem, você pensa que a criança não sabe, sabe, de cinco anos, ela já tem bagagem, ela já reconhece mesmo que não tem coordenação mas ali, ela já tem, até a coordenação dela, ela vai, que isso a gente dizia assim, ah! não a criança não tem, tem sim, até o biscate dela, o biscate que eles fazem, o risco, ali já é, então trabalhando ali ( ), vai depender do professor, né, a ser desenvolvido o seu trabalho ( ) com muitas brincadeiras, com música, e é através disso tudo que a criança vai aprendendo.” Professora Lua.*

Quando Lua introduzia esses elementos – brincadeiras, música - a dinâmica do grupo modificava significativamente, as crianças envolviam-se

com a proposta. Bastava a introdução de algum elemento novo na sequência da atividade que logo se percebia o movimento de interesse das crianças pela novidade.

Depois da chegada, as crianças sentadas, professora Lua conversa sobre o dia, pergunta “*Que dia é hoje?*” “*De que é que vocês vão se vestir?*”, as crianças em coro “*Índio*”. Professora conversa sobre o que aprendemos com os índios, uma criança comer, Lua “*O que?*”, as crianças não respondem, professora diz mandioca, milho, etc. Crianças dizem dormir, professora “*onde?*”, dá pistas, Larissa diz rede, balança. Professora complementa com outras informações - banho de todos os dias, os índios tomavam banho na lagoa, no rio - Janete acrescenta no mar, professora pára pensa “*É lá em Porto Seguro*”. Lua fala da importância dos índios, os primeiros habitantes do Brasil. Apresenta os instrumentos que estão escritos no quadro, fala do maracá que não conhece, sabe que é, mas não como é. Trabalha as palavras do quadro fazendo a análise. Depois distribui papel mimeografado com desenho de um índio para as crianças pintarem, distribui o lápis de cera, cada criança tem a sua caixa na escola, as crianças pintam. Após a pintura a professora manda as crianças copiarem as palavras do quadro. As crianças vão acabando e entregando a professora.

O entusiasmo das crianças é notório na expectativa de se fantasiar de índio. Realizam a análise aguardando esse momento. Colorir o índio e copiar

as palavras no papel mimeografado aparecem aqui como uma “novidade” complementando a lista de palavras.

Depois da aula de educação física a professora Lua distribui atividade do desenho do retrato da mãe. As crianças desenharam, à medida que vão fazendo mostram a professora que faz comentários elogiando - “*Tá lindo*”, “*Bonito*”. As crianças vão acabando e a professora libera para sair para lanche. As crianças saem para lanche e Lua pega cartolina para recortar corações que já estão marcados na folha. Enquanto as crianças brincam a professora recorta os corações, depois escreve os nomes das crianças em cada coração. Algumas crianças estão em volta da mesa observando o que está acontecendo. Lua comenta que vai chamar as crianças para identificarem seus nomes escritos nos corações, vai deixá-los espalhados para eles procurarem. A professora sai da sala para pegar um coração que faltou (a maioria das crianças já estão na sala olhando seus nomes), Leonardo espontaneamente já começa a identificar o seu, a professora chama os que estão fora da sala. Todos ao redor da mesa, professora pede para cada um pegar o seu nome para colar na parede. Quem tem alguma dificuldade para encontrar a professora dá pistas, fala o nome, pergunta qual é a primeira letra, os que têm a letra inicial igual continuam com as demais, passa a mão por cima, ajeita os que estão do lado; quando a criança identifica, ela reforça “*isso*”, “*é*”. As crianças vão colando na parede os seus corações. Os portadores vão chegando, hora de ir embora.



Naturalmente, sem a professora precisar chamar, as crianças atraídas pela novidade, se aproximaram para observar a preparação das fichas e, com iniciativa própria começaram a manipular e intervir dando início ao trabalho de identificação do nome. Espontaneamente, a atividade planejada transformou-se em um jogo de caça palavras onde além dos objetivos específicos serem alcançados como a familiarização das letras e o trabalho de leitura e escrita do nome, a ludicidade, a troca e o diálogo também foram garantidos.

*“Eu estou sentindo que as crianças estão mais se desenvolvendo, porque a gente não fica só com aquele assunto a gente abrange a tudo, né, antigamente a gente pensava que com as crianças não podia dar história nem geografia, agora a gente trabalha com a criança sem perceber aquilo que é história e geografia, né, que quando você trabalha com lista, você trabalha tudo, ali tá abrangendo tudo, então a criança já vai sabendo o que é estado, o que, o que já dá até é, é geografia, quais são as estações do ano que a gente já pode trabalhar, então, isso eu acho até que antes a gente ficava não, não pode, não, pode tudo, se trabalha tudo, se conhece tudo, né, de acordo com o que, de acordo com, com cada um com seu vocabulário, você não vai querer abranger com um vocabulário muito rico, você tem que ser de acordo com o assunto, de acordo com a faixa etária deles. (...) Aquele meu roteirinho de atividade, daquilo, daquilo, em cima daquilo que a gente vai desenvolver o nosso trabalho, né, né, é tudo orientado, tanto pelo, pelo próprio sistema e junto com, com a supervisora.”*  
*(...) “No, no decorrer do, da, das minhas atividades realizadas, sempre tem um que são mais, tem mais dificuldade de aprender e outros não, tem mais interesse, já gosta, né, e o que que eu faço, quanto mais, motivo ainda pra que aquilo cresça, que ele possa botar mais coisa ainda pra fora, não é, como era no caso de André, de, de Lara, muito caso dali de tarde que você vê que eles queriam mais coisas, né, cada vez mais pra poder crescer, pra que também não ficar, porque a gente também se bitolar né, aí vai trazer o que, outra série de problemas pra o ano posterior, não é isso, que ali também é a, que, que o de cinco anos para mim, na minha percepção eu acho que é como se fosse uma, a base de uma, de uma casa, não é, se não for bom ali você, você traz algum problema com a criança até, até sua auto-imagem de uma professora delicada, aquela ali marca, né, então, acho que a base principal são esses pequenininhos de cinco anos. (...) Eu sempre tento motivar como você, né, como digo, não tem, mas a gente sempre tira, tenta tirar um bocadinho, puxar deles um bocadinho pra que ele faça, porque nenhum nasce sem nada, todos têm a*

*mesma capacidade, agora sendo que cada um mais lento outros mais rápido outros mais lentos."* Professora Lua.

A professora Lua, frequentemente, esteve preocupada com a preparação das crianças, principalmente, a habilidade para a escrita; em poucas situações transcendeu ao seu papel de apenas ensinar e cuidar do grupo, entrando, mesmo que de maneira superficial, no mundo próprio da criança. Sua fala e sua ação, por vezes, valorizam esse caminho, entretanto, ainda não concretiza efetivamente na sua prática.

### 3.6 O SIGNIFICADO DAS PRÁTICAS INTERATIVAS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

As duas professoras utilizam recursos pedagógicos e interacionais semelhantes, entretanto suas práticas e as estratégias utilizadas são diferentes ao lidar com as crianças e com as atividades curriculares no decorrer do tempo e no espaço da escola. A música, o jogo e a brincadeira, o afeto, o limite, a comunicação, as atividades pedagógicas... aparecem em suas práticas de forma diferenciada, ou seja, cada uma na sua relação com a criança e com o contexto escolar atua de acordo com suas subjetividades, possibilidades e limites, exercendo sua autonomia na sala de aula. Diversos fatores estão envolvidos na construção de cada prática; cada sujeito constrói a realidade que o cerca, atribuindo sentido aos acontecimentos do seu cotidiano; fatores

subjetivos, emocionais, sociais, culturais, políticos, econômicos, espaciais entre outros estão em jogo nesse processo.

Os dados coletados mostram como cada professora constrói o seu cotidiano na interação com as crianças e no seu exercício profissional:

Professora Sol: Recepciona as crianças com afetividade e proximidade, acaricia, beija, abraça, coloca-as no colo e chama carinhosamente as crianças. Envolve-se com o grupo nas brincadeiras, acompanha as atividades desenvolvidas pelas crianças fazendo intervenções quando necessário. Conversa com as crianças assuntos do interesse delas, atende suas solicitações procurando integrá-las ao seu planejamento ou objetivos, estabelece acordos. No período livre, deixa as crianças realizarem o que desejam, supervisionando suas ações, podendo envolver-se, por vezes, em brincadeiras ou conversas; faz intervenções quando alguma criança faz queixa ou quando percebe alguma disputa. Incentiva a organização da sala e do material utilizado pelas crianças, buscando trabalhar a rotina a partir da cooperação do grupo. Realiza atividades com componente lúdico, fazendo comentários engraçados e elogiando as produções das crianças, varia as alternativas, incentivando a participação e a troca entre elas... Percebo-a como uma cúmplice do grupo, ao mesmo tempo em que desenvolve as atividades para alcançar seus objetivos, assume sua autoridade, estabelecendo limites de maneira firme, e entra no mundo da fantasia das crianças nos momentos de brincadeira livre, jogos ou atividades pedagógicas.

Professora Lua: Recepciona as crianças com afetividade e proximidade, acaricia, beija, abraça, coloca-as no colo e chama carinhosamente as crianças. Faz intervenções para manter a disciplina e a atenção das crianças nas atividades, utiliza de ameaças e gritos para alcançar a ordem no grupo. Conversa com as crianças assunto do seu interesse como também pode dar atenção ao delas, estabelece acordos. Realiza as atividades buscando alcançar seus objetivos, na maioria das vezes não acompanha o desenvolvimento das produções das crianças de perto, quando mostram é que faz algum comentário. Não há um trabalho de organização da sala ou do material junto às crianças. No recreio as crianças ficam livres não há um envolvimento, poucas vezes participou de alguma brincadeira ou conversa com elas; faz alguma intervenção quando uma criança faz uma queixa ou quando percebe algo que não é permitido... Percebo-a como alguém que cumpre seu papel procurando investir, dentro das suas possibilidades, no material, que tem um vínculo com as crianças, mas não entra no seu mundo da fantasia e imaginação, procura compreender o lado das crianças, mas necessita cumprir seu planejamento, não se autoriza a transcender apesar de alguns momentos questionar, ao mesmo tempo em que afirma o valor da proposta, que “as crianças chegam lá”, fazendo referência a evolução. Cumpre sua rotina assumindo seu papel de ensinar.

As práticas de Lua e Sol vão fazendo a diferença no dia a dia da sala de aula enquanto exercem profissionalmente o papel de professoras. E, as crianças vão interagindo entre si, com os adultos, com os conteúdos e

atividades escolares atribuindo significados aos acontecimentos os quais influenciam seu envolvimento com o universo da escola. Existe uma rotina em ambos os espaços que singulariza a dinâmica vivida pelos sujeitos implicados, adulto e crianças, constituindo a realidade de cada um a partir dos acontecimentos e não acontecimentos repetitivos ou inovadores, familiares ou estranhos, transparentes ou ambíguos, que constroem o cotidiano.

*“Tem uma rotina né, quando eles chegam ( ) tem o período livre que eles costumam se encontrar com as outras turmas, eles ficam e isso é uma coisa assim que eles internalizaram e que a gente não pode tirar de hipótese alguma, aí, eles ficam na área assim desde o horário que eles chegaram até umas 8:20 – 8 horas e 30 minutos, aí vamos para a sala, fazemos a rodinha, no início do ano eu tive até que colocar nossa rotina na sala de aula porque tinha criança que é, é no horário da roda ela tava querendo lanchar, na primeira rodinha ela já tava querendo lanchar ou já tava querendo fazer, já tava querendo pegar os livros, aí, para que eles perceb., pudessem perceber bem que após uma, uma atividade que viria outra, sabe, aí, eu, nós organizamos, eles ilustraram né, aí, colocamos, é a chegada, é o período livre, que eles fizeram o desenho do, do, do outro grupo, eles brincando, éee a primeira rodinha e assim em diante, nós, nós temos uma, uma rotina, e hoje já estou fazendo diferente com eles, eles já falam para mim qual a rotina, qual seria, será a rotina do dia e eu escrevo tudo e deixo na parede, já faço diferente.” Professora Sol*

*“Minha rotina é minha chegada, depois a conversação, aquela mú, música, depois vamos discutir o que que a gente vai trabalhar, depois de trabalhar, aí vamos trabalhar as listagens, junto das listagens, né, dentro das listagens, aí vamos trabalhar a base alfabética, né, conta os números de sílabas, aí depois volta para outra atividade quando retorna do recreio ou alguma atividade de matemática, às vezes, sempre uma coisa relacionando a outra, porque esse método tem muito um, um, né, uma matéria vem abrangendo a outra.” “Eu faço um roteiro, né, em cima daquele roteiro a onde é que eu vou trabalhar, né, eu, eu, é a coordenação motora, o visual ( ) é, é essas ( ) fases, depende do, do, do, com crianças de cinco anos a gente, o nosso obj., o, o desenvolvimento deles, sendo o intelectual, motora, o visual, o auditivo, tudo isso é dentro ( ) trabalhado.” Professora Lua*

O cotidiano é algo muito mais abrangente do que uma sequência de atividades compondo a rotina da turma, a rotina é um componente, mas não o seu todo. As interações, sentimentos, sentidos e significados que envolvem os acontecimentos e os não acontecimentos da rotina, além do seu entorno, recheiam a construção da cotidianidade própria de cada espaço e momento.

#### 4 AS CRIANÇAS E A ESCOLA: HERMENÊUTICA DE UMA RELAÇÃO

O cotidiano da sala de aula é construído com as ações e reações dos sujeitos implicados no contexto, no seu aqui e agora. A criança, como sujeito da interação que estabelece com a professora, cria um mundo próprio articulado com o externo, interpretando-o e, ao mesmo tempo, transformando-o a partir de seu olhar, de sua referência, quando atribui sentidos e significados às suas vivências. No decorrer do tempo que vive na escola diversas experiências emergem. As práticas utilizadas pelas professoras vão suscitar reações variadas nas crianças envolvidas, assim como, em um movimento dialético e dinâmico a recíproca se efetivará.

Após ter discutido, no capítulo três, as práticas interativas das professoras Lua e Sol, a partir das manifestações, sejam verbais ou não-verbais, das crianças, lanço-me no desafio de expor, com o meu olhar, o ponto de vista da criança. Para isso, além da análise das cenas observadas apresento os desenhos com os comentários verbais das crianças coletados na atividade realizada como um procedimento que permitisse o acesso às representações da professora e da escola feita pelas crianças.

No último dia de observação realizei a atividade sem a presença da professora. Inicialmente agrupei as crianças e recitei a poesia “Tem professora de todo jeito tem”<sup>1</sup>. Enquanto recitava, as crianças começaram a fazer referências à sua professora particular, após a leitura continuamos a conversa sobre como elas percebiam o jeito da professora e, então, solicitei que a desenhassem; ao término, cada criança fez um comentário verbal a respeito

---

1. Adaptação feita pela pesquisadora. Foi utilizado professora no feminino, pois os dois sujeitos da pesquisa eram mulheres.

do desenho. Em um segundo momento, produziram desenhos sobre o que mais gostavam de fazer na escola. Ao final, convidamos (eu e as crianças) a professora de volta a sala e mostramos as produções.

Com base nesses dados as duas subseções seguintes foram escritas, procurando fazer um paralelo com a prática singular construída no cotidiano das professoras Lua e Sol.

#### 4.1 TEM PROFESSORA DE TODO JEITO TEM...

##### TEM PROFESSORA DE TODO JEITO TEM

(Adaptação das poesias “Mães de todos os dias” e “Paizão” de Sonia Robatto – versão trabalhada com as crianças para introdução da atividade)

Tem professora de todo jeito  
De todo jeito professora tem  
Toda escola tem professora  
Tem professora, claro que tem

Tem professora gorda, bonitona  
Tem professora magrinha, bonitinha  
Tem professora brava, sempre zangada  
Tem professora mansa, boazinha

Tem professora que gosta de dar beijinho  
Que faz carinho e carrega no colo  
Tem professora briguenta, que grita:  
- Não faça isso, menino, menina!

Tem professora que sabe cantar, dar risada, brincar  
Que conta história, ensina e cuida da gente  
Esta professora é muito sabida  
Sabe coisas que a gente até duvida.



“Ela é boa.”

“Ela é magra, forte.”

“É boa, cuida da gente.”

“Dá maçã. Dá merenda, café, leite, bolacha, sopa.”

“Dá beijinho.”

“Dá carinho.”

“Dá doce.”

“Faz atividade.”

“Faz a fila.”

“Ensina dever.”

“Dá lápis de cor.”

“Dá lápis de cera, lápis de escrever, caderno, livro, brinquedo.”

“Faz bandeirola.”

“Manda fazer a fila.”

“Manda escrever.”

“Manda fazer dever.”

“Manda dá abraço.”

“Manda desenhar.”

“Faz dever.” Crianças do grupo da professora Lua.



Lua é vista pelas crianças como uma “professora” que realiza as atividades próprias da escola. Em todas as referências e comentários, exceto dois, um que a descreve e outro no desenho que também a descreve indicando sua posição ereta, encontra-se elementos relacionados à rotina e ao desenvolvimento de tarefas, seja na distribuição do material ou do lanche, na elaboração ou na confecção de dever, incluindo a conversa, ordem ou realização propriamente dita.



**Figura 2.** Continuação dos desenhos e comentários de crianças do Grupo da Professora Lua

As crianças demonstram carinho com relação à Lua, a maioria do grupo tem uma proximidade e ligação afetiva manifestada com as carícias, beijos e abraços, mas percebem-na como alguém que exerce um poder e tem a responsabilidade de lhes ensinar as “coisas” da escola; representação equivalente à postura e atitude observada em sala de aula.

*“Ela gosta de dançar.”*

*“Brincar.”*

*“Ensina fazer dobradura.”*

*“Ensina ficar quieto.”*

*“Gosta de dar risada como a da bruxa.”*

*“Fala as coisas que não é pra fazer.”* Crianças do grupo da professora Sol

Sol é vista como uma companheira que compartilha momentos variados, não apenas assumindo o papel de professora, as referências e os comentários a envolvem em brincadeiras, em espaços não escolares, em interação com as crianças, além do espaço da aula.





O carinho é demonstrado de maneira explícita na troca afetiva. As colocações das crianças refletem uma proximidade, ao mesmo tempo, uma cumplicidade, na qual há um intercâmbio na entrada entre os dois mundos – o da própria criança, com suas fantasias e aventuras e o da professora com as

“coisas” da escola. Nas cenas observadas nota-se a abertura e a ponte estabelecidas nas passagens das situações. É como se as crianças a percebessem como uma amiga que propõe situações diversas ao mesmo tempo, que acata as propostas do grupo em um clima de grande troca afetiva.

Não tenho a intenção de apontar a melhor postura, mas ser coerente com a referência da criança que indica a percepção da realidade que a cerca. Se a educação infantil pretende atender as necessidades da criança pequena ela precisa estar atenta ao seu ponto de vista e não apenas ao ponto de vista do adulto que muitas vezes toma distância daquilo que realmente seria significativo para a sua infância. As representações conferem a posição assumida pelas crianças, na qual é possível observar que há um envolvimento maior nas atividades propostas pela professora Sol já que há o casamento ou cruzamento entre as intencionalidades. Enquanto que com a professora Lua nota-se um menor envolvimento, principalmente, quando as atividades não atendem as intenções da criança, havendo um aumento quando, de alguma maneira, as intenções se encontram.

“Se a representação é construída em atos, nas ações do dia-a-dia, é também aí que pode ser modificada. Pode-se pensar que uma mudança nas experiências vivenciadas na escola pelas crianças contribua para mudar sua representação. E o educador assume um papel muito importante nesse processo.” (Gonçalves, 1995, p. 176)

Ampliar a visão do que ocorre no espaço escolar levando-se em consideração os jeitos das pessoas envolvidas, é importante para a reflexão sobre o processo educativo, pois **tem pessoas, não apenas professoras, de todo jeito tem...**

## 4.2 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA E A SALA DE AULA? (A ESCOLA E A SALA DE AULA PELO OLHAR DAS CRIANÇAS)

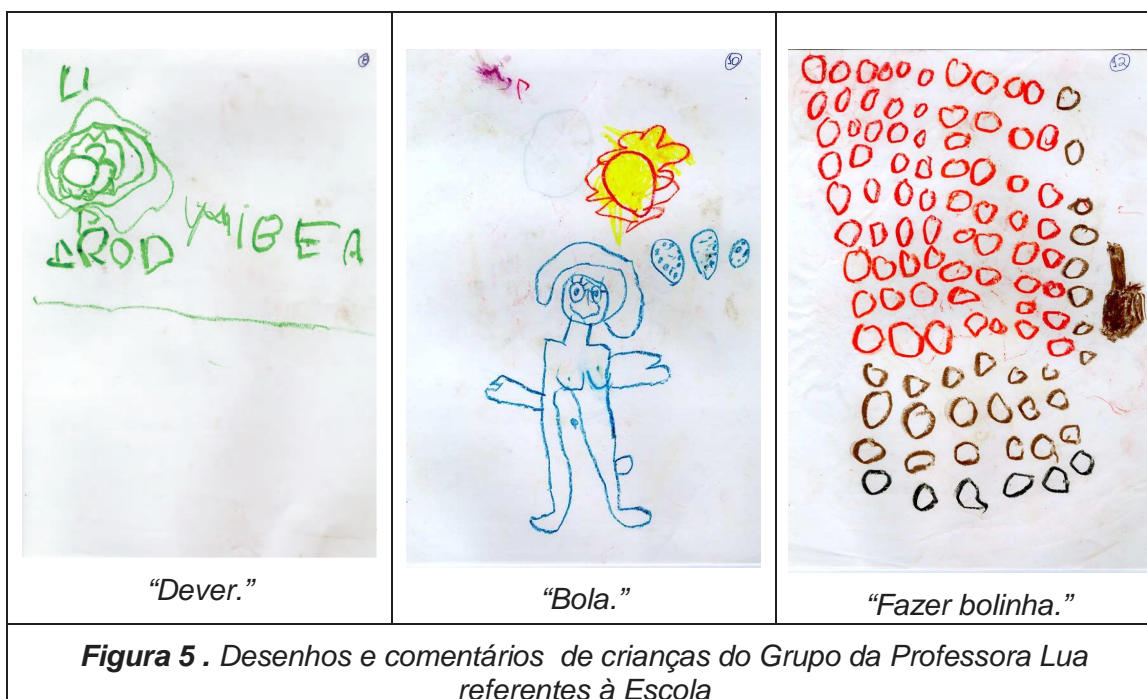
As crianças constroem representações tanto da escola como das professoras. Nesse espaço em que vive um turno, pelo menos quatro horas de seu dia, circulam informações, sentimentos, valores, os quais vão ampliando o universo de significados atribuídos às suas experiências. Os significados que vão sendo apropriados apontam para a diferenciação dos espaços que compõem o seu entorno social, nesse aspecto a escola pode ser percebida como algo que se distancia do movimento extra-escolar, sendo o lugar do “fazer dever”, ou seja, estudar, ou como algo que tem sua especificidade, mas mantém relação com o que está fora, sendo mais um lugar que envolve o aprender.

Como extensão da representação da professora, a escola ganha uma representação a partir do papel assumido pelos sujeitos implicados, principalmente, pela professora que convive a maior parte do tempo com a criança nesse espaço particular e que faz a mediação entre a criança e o mundo escolar com suas características, estrutura física e organizacional, valores, modos de relacionamento. Segundo Falcão (2000, p. 331) o professor é “quem constitui a Escola em prática, tornando-a visível.”.

O modo como cada escola é vivida e sentida, além das influências externas, vão constituir as impressões e percepções a respeito desse lugar onde a criança apreende elementos ou elabora idéias específicas relacionadas ao que significa ser esse lugar e estar nele, para que serve, qual a sua função,

saber o que pode ou não pode, o que é próprio da escola e o que não é. Por outro lado, é um espaço que suscita desejos, vontades, frustrações, onde tem coisas que dão prazer e outras que não. E, que a criança discrimina o que gosta ou não gosta expressando, de maneira explícita ou implícita, seja nas manifestações verbais, corporais ou gráficas.

A criança, o que mais gosta de fazer na escola? Nos comentários do grupo da professora Lua encontra-se elementos referentes ao brincar, ao desenhar e ao dever ou às tarefas. É interessante notar que apesar de durante a realização de determinadas tarefas a dispersão ocorrer demonstrando desinteresse por parte das crianças, nas respostas/desenho de algumas, aparece o dever ou o fazer atividade, denunciando que entram no jogo da escola assumindo suas regras, enquanto outras extrapolam e assumem os seus gostos e prazeres, saindo do que é instituído.





No grupo da professora Sol aparece elementos relacionados à realização de atividade articulada ou não com o brincar e à brincadeira em si, havendo maior referência a esta última. O que sugere que as crianças desse grupo se sentem à vontade para expor seu desejo e gostos com relação ao espaço da escola, sentindo-o como espaço diferenciado, mas que vai ao encontro de sua intencionalidade que é vivê-lo enquanto, além de espaço de aprendizagem, um



espaço de aventura. Ou seja, autorizam-se a participar ativamente nesse espaço, sobretudo enquanto criança e não apenas como alunos.



As representações das crianças indicam a concepção de escola que vão construindo ao longo de suas experiências. No caso específico dos sujeitos dessa pesquisa nota-se a diferenciação entre os dois grupos de referência revelando a relação existente entre a forma ou maneira como estas percebem a escola envolvendo-se com o seu universo.

No grupo de Lua, a escola é concebida como um espaço de fazer dever e aprender o que é ensinado pela professora. Representação que é uma extensão da percepção do jeito particular da professora que a partir da sua prática e posição assumida, seguir o planejado, trabalhando a disciplina, a ordem e os conteúdos programados através das atividades dirigidas, faz a mediação entre a criança e o mundo escolar influenciando a construção da concepção da criança de que a escola é caracterizada pelo desenvolvimento de tarefas. É algo que faz parte da sua rotina, ir para a escola e aprender assumindo o seu papel de aluno. Alunos que, por vezes, externalizam através de suas reações, de maneira explícita ou implícita, as suas intenções, prazeres e desejos além da realização de atividades.

No grupo de Sol a escola é percebida como um espaço disponibilizado para suas explorações individuais ou grupais, onde existem elementos estimulantes para suas experiências de aprendizagem e que faz parte da sua rotina enquanto integrante da sua vida que dialoga com suas intencionalidades, desejos, prazeres, desprazeres e insatisfações.

## 5 ABRINDO ESPAÇO PARA CONCLUIR: UM OLHAR ENTRE MUITOS

“Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo  
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo  
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva  
E se faço chover com dois riscos tenho um guarda-chuva  
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel  
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu

Vai voando contornando  
A imensa curva norte sul  
Vou com ela viajando  
Havaí, Pequim ou Istambul  
Pinto um barco a vela branco navegando  
É tanto céu e mar num beijo azul  
Entre as nuvens vem surgindo  
Um lindo avião rosa e grená  
Tudo em volta colorindo  
Com suas luzes a piscar  
Basta imaginar e ele está partindo  
Serenos indo  
E se a gente quiser  
Ele vai pousar

Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida  
Com alguns bons amigos, bebendo de bem com a vida  
De uma América a outra eu consigo passar num segundo  
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo  
Um menino caminha e caminhando chega num muro  
E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está

E o futuro é uma astronave  
Que tentamos pilotar  
Não tem tempo nem piedade  
Nem tem hora de chegar  
Sem pedir licença muda nossa vida  
E depois convida a rir ou chorar  
Nessa estrada não nos cabe  
Conhecer ou ver o que virá  
O fim dela ninguém sabe  
Bem ao certo onde vai dar  
Vamos todos numa linda passarela  
De uma aquarela que um dia enfim  
Descolorirá

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo – Que descolorirá  
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo – Que descolorirá  
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo – Que descolorirá”

(Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes)

Como em uma aquarela, viver o dia a dia é poder imaginar, criar e recriar, interpretar e reinterpretar, construir e reconstruir cada situação e momento. Ampliar o universo como uma folha qualquer que é preenchida nas trocas, interações e intercâmbios estabelecidos nos encontros e na partilha das vidas, seja caminhando lado a lado ou separadamente, pedindo ou não licença, invade ou integra-se, muda e depois convida a rir ou chorar, significando o viver.

Entre as trocas vem surgindo as representações e, caminhando, chega-se em um mundo de subjetividades, tudo em volta colorindo, é tanto céu e mar num beijo azul, e ali logo em frente a esperar está o sentido que tenta-se pilotar descolorindo e re-colorindo a aquarela da vida. Num instante interpreto, imagino e vou com ela viajando por onde desejar.

Na aquarela da vida escolar, conhecer ou ver o que virá, pois o fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar porque o futuro é uma astronave que não tem tempo nem piedade nem tem hora de chegar e na vida na escola e fora dela o que importa é viver o tempo e o espaço do aqui e agora dessa aquarela.

## 5.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERAÇÃO PROFESSOR(A) - ALUNO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ultrapassado o desafio e árdua tarefa de penetrar no cotidiano de duas professoras de Educação Infantil para observar, descrever e analisar a natureza de suas práticas de interação em relação com o tipo de envolvimento das crianças dos seus respectivos grupos, um novo desafio se apresenta nesse momento: a conclusão do estudo sobre os casos em questão.

Concluir um texto que retrata a prática de sujeitos implicados com a sua realidade é dar um acabamento a algo que não está definitivamente acabado, porque a realidade é vida inacabada, em constante transformação, além de ser uma realidade própria para cada um que faça sua leitura, interpretando-a, apreciando-a a partir do seu olhar, tempo e lugar.

Consciente da minha implicação com meu objeto de estudo, finalizo trazendo o que para mim emergiu durante o tempo de investigação através de uma abordagem e análise qualitativa do campo, orientada na busca da compreensão do sentido das práticas interativas estabelecidas no cotidiano de dois grupos de cinco anos de idade de duas instituições distintas, uma particular e outra pública.

Concluir orientando o meu olhar para a particularidade dos casos, mas, ao mesmo tempo, tecer considerações a respeito da realidade da Educação Infantil de maneira genérica, pois os fragmentos particulares possuem elementos constitutivos da realidade maior. Ou seja, de certa forma, existem semelhanças na diversidade e singularidade de cada realidade.

Das observações, entrevistas e conversas com as professoras e as crianças, pode-se abrir um espaço para concluir que a interação que se estabelece no cotidiano da sala de aula, onde as práticas das professoras vão mediar o contato das crianças com o mundo da escola, influencia significativamente o envolvimento/implicação destas com os conteúdos e atividades curriculares.

Como consequência da natureza das interações estabelecidas em sala de aula pode-se ter um maior ou menor envolvimento das crianças distinguindo as posições que assumem diante das práticas utilizadas pelas professoras. Deve-se considerar a inter - ação como fator primordial para que a dinâmica da proposta da atividade possa fluir e, conseqüentemente, a professora atinja os seus objetivos e metas atendendo aos objetivos e metas das crianças, pois as representações e significados que emergem das práticas interativas das professoras movimentam as relações e os posicionamentos das crianças implicadas. O como é proposto vai fazer a diferença no desenvolvimento do que foi planejado, ao mesmo tempo em que o clima que é criado ao longo do tempo e do espaço da cotidianidade também dará o toque especial, diversificando o tipo de envolvimento que emerge da situação.

Entre as práticas interativas das professoras Sol e Lua nota-se características singulares e que vão mediar o tipo de envolvimento da criança com as atividades curriculares. A leitura que faço dos acontecimentos e não acontecimentos das cenas observadas e das narrativas das professoras e crianças aponta na direção de que as estratégias, procedimentos, ou seja, os etnométodos utilizados pelas professoras para dar vida a prática cotidiana,

construir a realidade estabelecem uma relação de interdependência entre os utilizados pelas crianças, havendo uma influência mútua. Pois, o sujeito seja ele adulto ou criança, ao entrar no espaço escolar vai significar, ressignificar, mediar e compartilhar, assumindo ou não, o que circula nesse universo agindo em função dos sentidos e significados atribuídos a sua cotidianidade.

Sol e Lua constroem práticas diferenciadas apesar dos recursos pedagógicos e interacionais serem semelhantes, isto é, há uma maneira particular como cada uma atua e interage com as crianças durante o turno que estão na instituição escolar. Ambas incluem em suas práticas a afetividade, a brincadeira, a música e as atividades programadas das áreas do conhecimento, como linguagem e matemática, na composição de suas rotinas, porém suas atuações são diferentes e particulares.

Professora Sol assume a posição de companheira do grupo sendo cúmplice das crianças. Trabalha os conteúdos programados ao mesmo tempo em que atende às necessidades das crianças no que diz respeito a sua ação e fantasia, sendo flexível em seu planejamento atentando-se para a demanda, interesses e sugestões do grupo.

Professora Lua assume a posição de professora que deve ensinar os conteúdos e preservar a disciplina e a ordem na sala de aula. Percebe a necessidade da criança em brincar e explorar o mundo ao seu redor, mas organiza-se para cumprir o planejado realizando, na maioria das vezes, atividades repetitivas que não possuem o componente lúdico.

Dos dados coletados, cenas e narrativas dos sujeitos implicados nota-se que as intencionalidades das professoras é que diferenciam suas práticas na

busca da conquista de seus objetivos e que relacionam-se com as das crianças, seja como oposto ou equivalente, influenciando o contato e atuação destas.

Quando há uma cumplicidade e as intencionalidades caminham em direções que não se anulam, como no caso de Sol, pode-se perceber um maior envolvimento por parte das crianças; o universo escolar com as atividades e conteúdos curriculares tornam-se mais atraentes e interessantes, pois compartilham com os conteúdos da vida. O aprender torna-se uma aventura no espaço escolar já que envolve a **ação**, **imaginação**, **exploração**, **manipulação**, **interpretação**, **manifestação**, **reação**, **criação**, **observação**, enfim as diversas ações importantes do e para o mundo infantil.

Quando as intenções voltam-se para os objetivos escolares, de preparação e desenvolvimento de habilidades de uma forma fragmentada da unidade do ser, como no caso de Lua, percebe-se um menor envolvimento por parte das crianças. A realização e produção da atividade acontecem, chegando-se até a obter resultados satisfatórios relativos aos requisitos e critérios previamente determinados, entretanto o processo não demonstra ser significativo ou ter sentido no ato de produzir. Os movimentos e as expressões da criança denunciam que existem outros interesses e prazeres. Nesse caso, prevalece o ponto de vista de quem planejou em detrimento do de quem executa.

Cada maneira ou jeito particular de atuar é influenciado pelas interpretações e concepções que permeiam e recheiam os acontecimentos desse espaço.



As práticas são e devem ser diversificadas, entretanto é importante levantar questionamentos e reflexões a respeito da natureza das práticas utilizadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil no sentido de atentar para as bases e fundamentos do processo de ensino – aprendizagem. Ensinar, no caso da Educação Infantil, engloba o cuidar e o educar que estão intimamente interligados, imbricados e implicados com o aprender. O como, o para quem e a quem não só o quê e o para quê devem ser preocupações constantes na discussão desse processo na Educação Básica seja em qualquer nível de ensino, Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

A escola e, especificamente, o(a) professor(a) se utiliza de estratégias de ensino, na maior parte da vezes, como forma de controle, poder e limitação para a criança, impondo o que ela deve fazer ou não e limitando o espaço da reflexão, da criação e da imaginação. Neste espaço se faz, definitivamente, a separação do saber e do sabor; da hora de estudar e de brincar; do memorizar e do compreender; do reproduzir, copiar e do construir, criar; do fazer e do refletir; do ser dependente e do ser autônomo; enfim, de agir mecanicamente como “robô automatizado” e de ser sujeito do seu processo de conhecimento. Essa separação é tendenciosa, e o tempo para a criança construir conhecimento, sendo constituída e constituinte, produzida e produtora de cultura é bastante reduzido. Estar na escola resume-se a reproduzir e acumular informações, transformando-se num receptáculo passivo. O prazer toma distância das coisas da escola como também existe uma distância entre a lógica da criança (aluno) e a lógica do adulto (professor-a), sendo a primeira

relegada a segundo plano no contexto escolar. As práticas pedagógicas adestram a criança, sendo necessário o recreio, ou seja, o momento de “recriação” para devolver-lhe, parcialmente e de forma regulamentada, o que foi impedido no período dedicado ao aprender. Em muitos espaços pedagógicos o momento “livre” é orientado, modificando substancialmente a ação lúdica e espontânea da criança. É necessário sempre manter o controle.

A avaliação resume-se à preocupação com o produto final, atentando-se para aquelas atitudes que garantam a execução para alcançar o resultado, desqualificando e boicotando as demais durante o desenvolvimento das atividades. A meta é trabalhar os conteúdos conceituais e factuais da aprendizagem descartando, na maioria das vezes, os conteúdos procedimentais e atitudinais que integram a aprendizagem, ou seja, o que importa é o saber, mesmo que decorado e mecanizado e, o aprender a fazer, o ser e o conviver são de importância inferior ou inexistente. Os aspectos que poderiam orientar a avaliação processual da criança e do grupo não são considerados. Como indicadores para o acompanhamento e avaliação do cotidiano das crianças e da própria prática do educador visando as mudanças e o redirecionamento necessários, fazendo as devidas exclusões e inclusões, pode-se considerar integrada e articuladamente: a ampliação do vínculo afetivo entre as próprias crianças e delas com o educador; a espontaneidade nas expressões verbal, corporal, plástica e escrita; a iniciativa e autonomia da criança em relação às atividades da vida diária e resoluções de conflito; a maior intimidade e cuidado com o próprio corpo; a disponibilidade para realizar as atividades propostas, sejam individuais ou coletivas e o envolvimento nas

mesmas; a ampliação das trocas no grupo, estabelecimento de acordos, colaboração, integração, do respeito e da solidariedade; o compromisso e confiança grupal, sentindo liberdade de colocar-se no grupo, responsabilidade e atenção às suas regras; o reconhecimento da função social da escrita e da leitura; a reflexão e a participação na elaboração de hipóteses e idéias relacionadas à compreensão e construção do conhecimento; a internalização e aprendizagem dos conteúdos específicos, através da utilização cotidiana e espontânea dos conceitos, procedimentos e atitudes; o estabelecimento das relações existentes entre os objetos, símbolos, etc. e maior intimidade com o ambiente, explorando-o a partir das suas necessidades. O que pode garantir o acompanhamento do desenvolvimento e saúde integral da criança, considerando os aspectos afetivo-sócio-cultural, o seu processo de socialização e de ampliação do seu universo, uso das diversas linguagens e dos movimentos exploratórios. Para o alcance dos objetivos, as ferramentas fundamentais e indispensáveis são: a criatividade, a autonomia, a iniciativa, a espontaneidade, a reflexão, a ação, a intuição, a disponibilidade e a flexibilidade tanto dos educadores quanto das crianças.

Para criar uma dinâmica onde a qualidade de relacionamento entre o educador e o educando esteja presente, acredito ser de fundamental importância um clima onde os dois possam ser companheiros, cada um assumindo seu papel no meio escolar, e que a troca afetiva e efetiva possibilite um vínculo cooperativo.

Isso não significa que o educador se converta num educando a mais no grupo. O adulto pode ser um parceiro, mas com uma bagagem diferenciada

que troca experiências compartilhando o seu ponto de vista, do conhecimento sistematizado e dos conteúdos escolares como também valorizando o ponto de vista da criança.

No grupo escolar que pertence, diante do professor e de cada professor, com os colegas, no trabalho e nas brincadeiras, a atitude da criança está sujeita a se modificar. Dessa maneira, pode-se pensar que se a escola almeja uma criança participante e sujeito principal do seu processo de construção do conhecimento cabe então, buscar compreender a falta de interesse e desânimo de nossas crianças, entre outros problemas na educação, tanto na prática cotidiana quanto da sua organização, para possibilitar mudanças e conseqüentemente suscitar a curiosidade natural da criança, procurando estar em harmonia com os objetivos da infância. O conhecimento se dá no ponto de encontro entre o sujeito e o objeto, se um dos pólos é diminuído a interação diminui de qualidade e os esquemas e estruturas daí resultantes exibem um potencial de ação quantitativa e qualitativamente inferior. Restauradas as condições, subjetivas e objetivas, o sujeito volta a construir conhecimento. Ou seja, os fatores devem ser integrados e considerados ao mesmo tempo, pois há uma mútua determinação nesse processo. Se o meio lançar desafios para além da capacidade do indivíduo ou sonegar os instrumentos que permitem a interação, construtora de conhecimento, a reflexão e a compreensão serão prejudicadas.

Principalmente a educação infantil deveria atender a essa demanda de ser um meio que estimula e oportuniza à criança pequena viver nas inter-relações sociais, nas interações com o mundo e nas trocas e intercâmbios, as

diversas situações relevantes de sua vida. É importante promover atividades que favoreçam o envolvimento da criança nas situações, aproveitando a sua intencionalidade, curiosidade e disponibilidade em aprender as coisas do mundo ao seu redor, especialmente aquelas que promovem o movimento, a imaginação e a expressão infantil como forma da criança atuar no seu próprio processo de desenvolvimento e conhecimento.

Sendo a escola mais um mundo recheado de coisas para se aprender, saber, conviver, deveria, pois, oferecer uma melhor articulação com os seus conteúdos e a intenção da criança, uma vez que, com entusiasmo e prazer, realiza-se uma aprendizagem de qualidade superior. Se as nossas intenções fluem com as da criança ela aprende de maneira mais tranquila e significativa, envolvendo-se com o que é proposto. Isso quer dizer que deveria construir seu currículo no caminhar dos sujeitos engajados, adultos e crianças, buscando trazer a escola para a vida e a vida para a escola indo ao encontro do que é relevante para ambos e contra a todo e qualquer tipo de imposição externa que aprisiona por apenas cumprir o planejado, o programado.

Um espaço que se propõe a atender a criança deve levar em consideração a sua maneira de ser, de pensar, de expressar-se, de representar... Buscando oportunizar suas experiências, trabalhar seus limites e possibilidades considerando seu contexto histórico, social, cultural e emocional.

Para os adultos que lidam com crianças fica o desafio de reconstruir incessantemente os sentidos da infância em escolarização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### FONTES CITADAS

ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 88 p.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus, Speculum, 2000. 93 p.

AMORIM, Kátia S.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. **Psicologia – Ciência e Profissão**, Brasília, ano 19, n. 2, p. 64 – 69, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998. 128 p.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. Tradução de Rosângela B. de Camargo. In: BARBOSA, Joaquim G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24 - 41.

ARIÈS, Philippe. O sentimento da Infância. In: \_\_\_\_\_. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p 29 – 164.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 344p.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984. 119 p. (Novas buscas em Educação, v. 17).

BORBA, Sérgio da Costa. **Multirreferencialidade na formação do “professor-pesquisador”**: da conformidade à complexidade. Maceió, AL: C. 1997. 200p.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB. **Diário oficial**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BURNHAM, Terezinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, p. 3 – 13, abr./jun. 1993.

CARVALHO, Ana Maria A. Interação social e brinquedo. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO 11., outubro 1981, Ribeirão Preto. Texto apresentado na Mesa Redonda Desenho e brinquedo.

\_\_\_\_\_. Brincar juntos: natureza e função da interação entre crianças. In: ADES, César (Org.) **Etologia de animais e homens**. São Paulo: EDICOM, EDUSP, 1989. p 199 - 210.

CERISARA, Ana Beatriz. **Perspectiva**. Educação Infantil: temas e debates. Florianópolis, ano 17 – Número Especial, p. 11 – 15, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 164 p. (Biblioteca da educação. Série 1, Escola, v. 16)

COLL, César; MIRAS, Mariana. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, pt. 3: Fatores sócio-ambientais e interpessoais do processo de ensino e aprendizagem, cap. 16, p. 265 - 280.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, pt. 3: Fatores sócio-ambientais e interpessoais do processo de ensino e aprendizagem, cap. 17, p. 281 - 297.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. Música e Dança. In: \_\_\_\_\_. **Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 2000. p. 89 – 191. (Coleção Aprendendo).

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995. 205 p. (Ciências Sociais da Educação).

\_\_\_\_\_. Etnometodologia e multirreferencialidade. Tradução de Maria Amália Ramos. In: BARBOSA, Joaquim G. (Coord.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 149 - 158.

DEWEY, John. O ato de pensar e a educação. In: \_\_\_\_\_. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959a. cap. 12 p. 167 – 180 (Atualidades Pedagógicas, v. 21).

\_\_\_\_\_. A criança e o programa escolar. In: \_\_\_\_\_. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1959b. p. 49 – 81. (Atualidades Pedagógicas, v. 76).

FALCÃO, Izolda Rebouças. **Onde mora o saber de cor?** 2000. 471 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Orientador: Prof. Roberto Sidnei de Macedo.

HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 224 p.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997. 319 p. (Série Educação).

GONÇALVES, Marlene Fagundes C. Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo: a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 159 – 176.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. 243 p. (Coleção Estudos).

JIMÉNEZ, García et al. Métodos de investigación cualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Metodología de la investigación cualitativa**. Madrid: Aljibe, 1996. cap. 2, p. 39 – 59.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 140 p. (Coleção Biblioteca da Educação. Série 1. Escola, v. 3)

\_\_\_\_\_. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 165 – 183. (Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)



KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 248 p.

LAPASSADE, Georges. La méthode ethnographique. **Pratique de formation (analyses)**. L'approche ethnographique: l'école et la formation des adultes, Paris, n. 20, p. 119 – 131, décembre 1990.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Tradução de Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991. 216 p. (Série Temas, v. 24 sociologia e política).

LÉVY, Janine. **O despertar para o mundo**: os três primeiros anos da vida. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 183p. (Coleção Magistério 2 grau - Série Formação do Professor).

MACEDO, Roberto Sidnei. **O sentido da pré-escola pública**. Salvador: Editora Universitária Americana, 1991. 159 p.

\_\_\_\_\_. A raiz e a flor. A gestão dos saberes para o desenvolvimento humano: inflexões multirreferenciais em currículo. **Noésis**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 29 – 47, janeiro/dezembro 2000.

\_\_\_\_\_. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000. 297 p.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 25 – 50.

\_\_\_\_\_. **Perspectiva**. Educação Infantil: temas e debates. Florianópolis, ano 17 – Número Especial, p. 84 - 92, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do cotidiano**. Tradução de Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995. 168 p.

NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 2000. v. 5

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. 111p. (Pensamento e Ação no Magistério).

PEARCE, Joseph Chilton. **A criança mágica**: a redescoberta da imaginação na natureza das crianças. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. 301 p.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989. 165 p.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 138 p. (Coleção Educação e Conhecimento).

RIZZO, Gilda. **Educação pré-escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985. 344 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Livro II. In: \_\_\_\_\_. **Emílio ou Da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 65 – 200. (Paidéia).

SAMPAIO, Sônia M. Rocha. **O corpo no cotidiano escolar**: ou a miséria da pedagogia. 1997. 161 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Orientador: Prof. Cipriano Luckesi.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução de Cláudia Scilling. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. p.29 - 55.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. Educação e desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996. Pt. 3, cap. 13, p. 355 – 376.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto, Solange C. Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 191 p. (Psicologia e pedagogia).

WEREBE, Maria J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Org.). **Henri Wallon**: psicologia. São Paulo: Ática, 1986. 192p. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

WEISS. **Perspectiva**. Educação Infantil: temas e debates. Florianópolis, ano 17 – Número Especial, p. 97 – 102, 1999.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução de Cláudia Scilling. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 153 - 196.

## FONTES CONSULTADAS

BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 370 p.

CASTRO FILHO, José Aires. Contribuições da psicologia para a aprendizagem escolar. **Revista de Educação - AEC**, [S.l.], n. ?, p. 20 – 36, [1994?].

DANTAS, Heloysa. Algumas contribuições da psicogenética de H. Wallon para a atividade educativa. **Revista de Educação - AEC**, [S.l.], n. ?, p. 45 – 51, [1994?].

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 112 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997. 245 p.

\_\_\_\_\_. A educação e o processo de mudança social. In: \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 6. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983. p. 27-41.

FRITZEN, Silvino José. **Jogos dirigidos para grupos, recreação e aulas de educação física**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GÓES, Maria Cecília. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Caderno CEDES**. Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética, Campinas, n.24, p. 17-24, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994. 76 p.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 184 p.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. 192 p. (Prática Pedagógica).

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992. 117 p.

LEBOVICI, S.; DIATKINE, R. **Significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 63 p.

LEITE, Luci Banks. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. **Caderno CEDES: pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética**. Campinas, n. 24, p. 25-31, 1991.

MACEDO, Roberto Sidnei. Hermes *re*-conhecido: etnopesquisa-crítica, currículo e formação docente. **Revista da FAGED/ Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia**, Salvador, n. 2, p. 37 – 57, jun. 1999.

MALDONADO, Maria Tereza. Aprendizagem e afetividade. **Revista de Educação - AEC**, [S.l.], n. ?, p. 37 – 44, [1994?].

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. Tradução de Maria Lúcia S. H. Barbanti e Antonieta Barini. 3. ed. São Paulo: Summus, 1985. 109 p. (Novas buscas em educação, 23).

MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 125 – 135.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. 119 p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Tradução de Branca Rumina. Lisboa: Portugalia, [19--?] (O homem e o mundo, v. 2).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA et al. **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. Tradução de Cláudia Schilling. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998. Cap. 2, p. 51 – 83. (Série Fundamentos, 122).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 187 p.

PENIN, Sonia. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. 181 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RIBONI, Christiane. Interaction, engagement, signification. **Connexions**, Paris, 57, p. 143 – 146, 1991 – 1.

SAMPAIO, Rosa Maria W. Ferreira. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989. 239 p. (Série Pensamento e Ação no Magistério – Mestres da Educação, 2).

SEBER, Maria da Glória. **Construção da inteligência pela criança**. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. **Psicologia do pré-escolar**: uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995. 272 p.

VASCONCELOS, Rita Magna de Almeida R. L. O professor e o jogo das emoções. **Revista de Educação - AEC**, [S.l.], n.?, p. 78 – 83, [1994?].

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. 228 p.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194 p. (Psicologia e Pedagogia).

WEISS, Luise. **Brinquedos & engenhocas**: atividades lúdicas com sucata. São Paulo: Scipione, 1989.