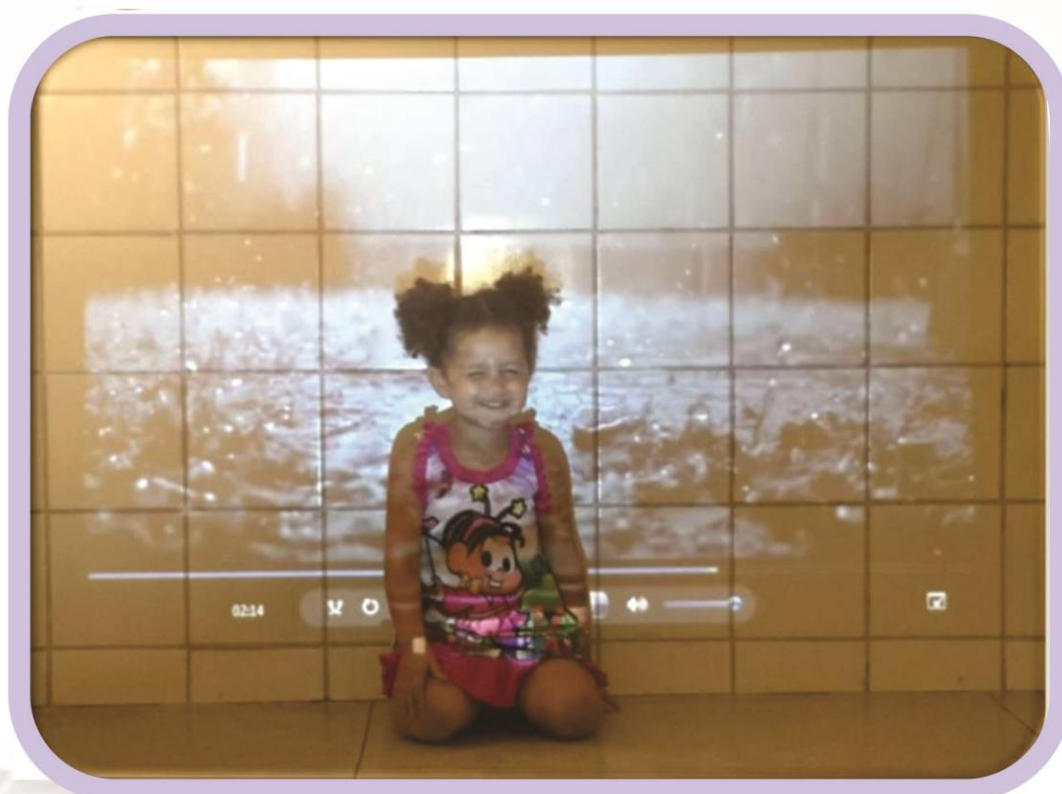


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JANAINA GOMES VIANA DE SOUZA

**EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: a produção de conhecimentos acerca do mundo**



**TERESINA
2017**

JANAINA GOMES VIANA DE SOUZA

**EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
a produção de conhecimentos acerca do mundo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.

TERESINA

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

S729e Souza, Janaina Gomes Viana de
Experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil: a produção de conhecimentos acerca do mundo / Janaina Gomes Viana de Souza. – 2017.
168 f. : il.

Cópia de computador (printout).

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

Orientação: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.

1. Educação Infantil. 2. Produção de Conhecimentos.
3. Aprendizagem. I. Título.

CDD: 372

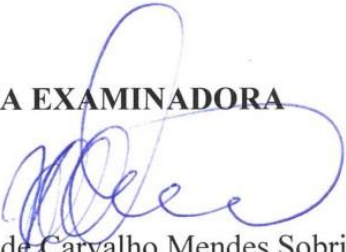
JANAINA GOMES VIANA DE SOUZA


**EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: a produção de conhecimentos acerca do mundo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação na Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.


Aprovada em 29 / Março de 2017.


BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho (UFPI)
Presidente (Orientador)


Prof. Dr. Raimundo Dutra de Araújo (UESPI)
Examinador Titular Externo


Prof. Dra. Emanoela Moreira Maciel (UFPI)
Examinadora Titular Externa


Prof. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura (UFPI)
Examinadora Titular Interna


Prof. Dra. Antônio Edna Brito (UFPI)
Examinadora Titular Interna



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Mas não será fácil ser criança. Há ilimitadas coisas para suspeitar e muitas para adivinhar. As cores trocam de nuances, as nuvens se movem sempre, os sons trocam de tons, o dia se faz noite, as estrelas dormem com a luz do Sol, as chuvas caem do nada, a curiosidade pela língua dos animais, o trajeto incontrolável do tempo e o vazio vão até o muito longe. (MANOEL DE BARROS, 1999).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me prover de desejos constantes em busca de novos conhecimentos. Pela luz divina, que nunca se apaga, ao contrário, reforça-se nas incertezas e solidões.

Ao meu esposo, Henrique, pela confiança na minha capacidade e vontade de crescer sempre enquanto ser humano e docente. Obrigada pelo amor forte e verdadeiro, pelo incentivo aos estudos e por acreditar em meus sonhos e colaborar para que eles se tornassem reais.

Aos meus filhos, Augusto e Maria Eduarda, obrigada por alimentarem minha caminhada com seus sorrisos e palavras de admiração que deram sentido às minhas escolhas e me ajudaram a tomar decisões em momentos desafiadores.

Aos meus pais, Francisca e José Wilson, responsáveis por me fazerem ver, em seus exemplos de vida, que tudo é possível, quando temos fé e nos dispomos a lutar diariamente em busca de nossos objetivos. Obrigarem por me amarem e me darem sentido ao que sou.

Aos meus irmãos, Ana Sheridan e Josefrance,, obrigada por me passarem a confiança de que eu sempre vou ter com quem contar e por serem o fio condutor da fase mais linda da minha vida: a infância.

Ao meu orientador e amigo Prof. Dr. José Augusto, por ter acreditado na possibilidade de tornar essa pesquisa realidade. Admiro muito seu senso de justiça, seu compromisso com a docência e seu profissionalismo, que o fazem ser esse excelente professor-pesquisador.

Aos amigos da 5ª turma do Doutorado em Educação, pelas palavras de incentivo e pelos momentos de descontração nessa caminhada, às vezes cheia de obstáculos, mas sempre prazerosa e frutífera ao lado de vocês.

Aos professores e professoras do PPGEd-UFPI, pelos momentos de aprendizagem e pelos conhecimentos compartilhados. Saibam que sempre levarei comigo um pouco de vocês, de suas palavras e desta experiência grandiosa de tê-los como mestres e aos professores (as) da Banca Examinadora, Prof. Dr. José Augusto, Profa. Dra. Antônia Edna, Profa. Dra. Glória Moura, Profa. Dr. Raimundo Dutra, Profa. Dra. Emanoela Maciel e Profa. Dra. Josânia Portela, pela disponibilidade e por me acompanharem desde a qualificação até a defesa des tese. Obrigada pelos olhares atentos e sábios que muito contribuíram para melhoria des trabalho.

À Universidade Federal do Piauí, por ter me concedido o afastamento legal de minhas atividades durante o último ano do estudo, me possibilitando engajamento e dedicação ao que me propus realizar com seriedade, na certeza do benefício desta pesquisa para o meio acadêmico e social.

Aos colegas de trabalho da LEDOC/CCE - UFPI, por compreenderem minha ausência no decorrer deste estudo, pelo companheirismo que me deu segurança quando foi necessário meu afastamento das atividades docentes nesta IES.

À Lícia, companheira de trabalho, obrigada pela amizade sincera, pela delicadeza e transparência em suas atitudes, por se mostrar sempre disponível em me ajudar e ajudar o próximo, tomando a justiça, a gentileza e a sabedoria em suas ações.

Aos amigos e amigas, presentes no decorrer desta caminhada, obrigada por demonstrarem interesse por esta pesquisa e por meu bem estar, se dedicando a amizade e cuidando para que ela se fortalecesse diariamente. Obrigada pelas palavras amigas, pelas conversas descontraídas, pelos cafés culturais e pelas amizades sinceras que alegraram meus dias.

Às professoras da Creche Francisca Macêdo de Araújo, participantes desta pesquisa, pela disponibilidade, engajamento, compartilhamento de experiências, por acreditarem na relevância deste estudo, pelas vivências enriquecedoras na Creche e pelo belo trabalho desenvolvido no coletivo.

À Maria das Dores e Eliene, diretora e a coordenadora pedagógica da Creche Francisca Macêdo de Araújo e a Wedelândia Sarmiento, coordenadora da Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de Timon- MA, pela acolhida amigável durante minha presença na instituição, pela liberdade dada a mim para desenvolver as ações da pesquisa e pela confiança de que este intento se refletiria positivamente na rotina da Creche.

Às crianças, protagonistas do desejo desta experiência, por serem diariamente e naturalmente elas mesmas, sempre e independentemente do que os outros almejam pra elas. Por me ensinarem mais do que eu podia imaginar, pelo afeto demonstrado e pela experiência que me atravessou, me transformou e me constituiu no que sou hoje. Obrigada pela confiança, carinho e por me fazerem sentir que minha presença foi sinônimo de surpresas. Saibam que, a presença de vocês foi, pra mim, sinônimo de alegria.

RESUMO

O exercício da docência na educação infantil requer que professores (as) reflitam constantemente sobre o processo de aprendizagem das crianças nesta etapa da vida, em que a criança é capaz de produzir conhecimentos sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmas. Nesse contexto, concepções de criança, infância e educação infantil evoluem no intuito de tornar a criança ator social ativo de suas ações, saindo da condição de sujeito passivo do processo de ensino e aprendizagem para tornar-se protagonista das ações educativas das instituições de educação infantil. A tese proposta é de que por meio de diferentes experiências vivenciadas na educação infantil as crianças são capazes de produzir seus próprios conhecimentos acerca do mundo em que vivem. O estudo apresenta como problema de pesquisa: De que modo as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto da educação infantil possibilitam a produção de conhecimentos acerca do mundo em que vivem? No intuito de responder esta questão, definimos como objetivo geral investigar as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto da educação infantil como possibilitadoras da produção de conhecimentos acerca do mundo. Especificamente, determina como objetivos: a) conhecer as concepções de criança, infância e educação infantil que embasam o fazer docente; b) identificar experiências relacionadas ao conhecimento do mundo pelas crianças; c) problematizar práticas correntes que possibilitem a projeção de novas experiências; d) efetivar as experiências a fim de que as crianças produzam novos conhecimentos; e) analisar a relevância dos conhecimentos produzidos pelas crianças nas experiências vivenciadas. O estudo é orientado pela metodologia da Pesquisa-ação (KEMMIS; WILKINSON, 1998), devido seu caráter investigação-formação ser capaz de colaborar significativamente na transformação da prática docente a partir da realidade concreta. A produção dos dados se dá por meio de três procedimentos que se inter cruzam durante todo processo, sendo a entrevista semiestruturada, a observação participante e os encontros formativos. As interpretações dos dados são conduzidas com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) tendo as experiências vivenciadas pelas crianças como principal conteúdo analítico. Esta escolha parte da compreensão de que este conteúdo é capaz de revelar tanto fundamentos teóricos e metodológicos que embasam as práticas das professoras como o processo de aprendizagem das crianças no decorrer de suas experiências educativas. Encontra respaldo nas ideias de Vygotsky (1987; 2001; 2004; 2007), Piaget (1975), Malaguzzi (1999), Oliveira (2011; 2012), Harlan e Rivkin (2002), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), entre outros. A pesquisa se desenvolveu em uma instituição de educação infantil localizada no município de Timon – MA e tem como espaço delimitado quatro turmas: Maternal I, Maternal II, Infantil I e Infantil II. O estudo realizou-se com a participação de seis professoras que atuam com crianças de 02 a 05 anos de idade na educação infantil, sendo as crianças os sujeitos centrais deste estudo por vivenciarem as experiências projetadas a partir de diferentes imagens, sons e sensações. A pesquisa apontou que as professoras ao ampliarem suas concepções sobre criança, infância e educação infantil, passaram a valorizar as experiências das crianças como ponto de partida para pensar a prática educativa e o processo de aprendizagem delas. As observações, experimentações, indagações e explicações, feitas pelas crianças durante a pesquisa, comprovaram a tese proposta revelando o modo como elas compreendem e se relacionam com o mundo por meio de diferentes experiências vivenciadas no contexto da educação infantil, bem como maneira pela qual produzem e expressam seus próprios conhecimentos através de múltiplas linguagens na infância.

Palavras-chave: Educação infantil. Produção de conhecimentos. Aprendizagem.

ABSTRACT

The practice of teaching in children's education requires that teachers constantly reflect on the process of learning of children at this stage of life, in which the child is able to produce knowledge about the world, about the other and about themselves. In this context, conceptions of children, childhood and early childhood education evolve in order to make the child social actor active in their actions, moving from the passive subject of the teaching and learning process to becoming a protagonist of the educational actions of early childhood education institutions . The thesis proposed is that through different experiences experienced in children's education, children are able to produce their own knowledge about the world in which they live. The study presents as a research problem: How do the experiences of children in the context of children's education make possible the production of knowledge about the world in which they live? In order to answer this question, we defined as a general objective to investigate the experiences of children in the context of children 's education as enabling the production of knowledge about the world. Specifically, it determines the following objectives: a) to know the conceptions of children, infancy and early childhood education that support teaching; b) identify experiences related to the world's knowledge of children; c) to problematize current practices that allow the projection of new experiences; d) to carry out the experiments so that the children produce new knowledge; e) to analyze the relevance of the knowledge produced by the children in the lived experiences. The study is guided by the methodology of Action Research (KEMMIS & WILKINSON, 1998), due to its research-training nature being able to collaborate significantly in the transformation of teaching practice from concrete reality. The data are produced through three procedures that are interrelated during the whole process, being the semi-structured interview, the participant observation and the formative meetings. Data interpretations are conducted on the basis of Content Analysis (BARDIN, 2011) and experiences experienced by children as the main analytical content. This choice starts from the understanding that this content is able to reveal both theoretical and methodological foundations that support the teachers' practices and the process of learning of the children in the course of their educational experiences. It is supported by the ideas of Vygotsky (1987, 2001, 2004, 2007), Piaget (1975), Malaguzzi (1999), Oliveira (2011, 2012), Harlan and Rivkin (2002) among others. The research was developed in a kindergarten institution located in the municipality of Timon - MA and has as a space delimited four classes: Maternal I, Maternal II, Infant I and Infant II. The study was carried out with the participation of six teachers who work with children from 2 to 5 years of age in early childhood education, and the children are the central subjects of this study because they experience the projected experiences from different images, sounds and sensations. The research pointed out that the teachers, when broadening their conceptions about children, childhood and early childhood education, began to value the experiences of children as a starting point to think about the educational practice and the learning process of them. The observations, experiments, inquiries and explanations made by the children during the research proved the proposed thesis revealing how they understand and relate to the world through different experiences in the context of early childhood education, as well as how they produce And express their own knowledge through multiple languages in childhood.

Keywords: Child education. Production of knowledge. Learning.

RESUMEN

El ejercicio de la docencia en la educación infantil requiere que los profesores reflexionen constantemente sobre el proceso de aprendizaje de los niños en esta etapa de la vida, en la que el niño es capaz de producir conocimientos sobre el mundo, sobre el otro y sobre sí mismos. En este contexto, concepciones de niño, infancia y educación infantil evolucionan con el fin de hacer del niño activo de sus acciones, saliendo de la condición de sujeto pasivo del proceso de enseñanza y aprendizaje para convertirse en protagonista de las acciones educativas de las instituciones de educación infantil. La tesis propuesta es que por medio de diferentes experiencias vivenciadas en la educación infantil los niños son capaces de producir sus propios conocimientos acerca del mundo en que viven. El estudio presenta como problema de investigación: ¿De qué modo las experiencias vivenciadas por los niños en el contexto de la educación infantil posibilitan la producción de conocimientos acerca del mundo en que viven? Con el fin de responder a esta cuestión, definimos como objetivo general investigar las experiencias vivenciadas por los niños en el contexto de la educación infantil como posibilitadoras de la producción de conocimientos sobre el mundo. Específicamente, determina como objetivos: a) conocer las concepciones de niño, infancia y educación infantil que basan el hacer docente; b) identificar experiencias relacionadas con el conocimiento del mundo por los niños; c) problematizar prácticas corrientes que posibiliten la proyección de nuevas experiencias; d) efectuar las experiencias a fin de que los niños produzcan nuevos conocimientos; e) analizar la relevancia de los conocimientos producidos por los niños en las experiencias vivenciadas. El estudio es orientado por la metodología de la Investigación-acción (KEMMIS, WILKINSON, 1998), debido a su carácter investigación-formación ser capaz de colaborar significativamente en la transformación de la práctica docente a partir de la realidad concreta. La producción de los datos se da por medio de tres procedimientos que se intercrucan durante todo el proceso, siendo la entrevista semiestructurada, la observación participante y los encuentros formativos. Las interpretaciones de los datos se basan en el análisis de contenido (BARDIN, 2011) y las experiencias vivenciadas por los niños como principal contenido analítico. Esta elección parte de la comprensión de que este contenido es capaz de revelar tanto fundamentos teóricos y metodológicos que basan las prácticas de las profesoras como el proceso de aprendizaje de los niños en el transcurso de sus experiencias educativas. (2002), Piaget (1975), Malaguzzi (1999), Oliveira (2011; 2012), Harlan y Rivkin (2002), Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil (1998), entre otros. La investigación se desarrolló en una institución de educación infantil ubicada en el municipio de Timón - MA y tiene como espacio delimitado cuatro grupos: Maternal I, Maternal II, Infantil I e Infantil II. El estudio se realizó con la participación de seis profesoras que actúan con niños de 2 a 5 años de edad en la educación infantil, siendo los niños los sujetos centrales de este estudio por vivir las experiencias proyectas a partir de diferentes imágenes, sonidos y sensaciones. La investigación apuntó que las profesoras al ampliar sus concepciones sobre niño, infancia y educación infantil, pasaron a valorar las experiencias de los niños como punto de partida para pensar la práctica educativa y el proceso de aprendizaje de ellas. Las observaciones, experimentaciones, indagaciones y explicaciones, realizadas por los niños durante la investigación, comprobaron la tesis propuesta revelando la forma en que ellas comprenden y se relacionan con el mundo a través de diferentes experiencias vivenciadas en el contexto de la educación infantil, así como la manera en que producen y expresan sus propios conocimientos a través de múltiples lenguajes en la infancia.

Palabras-clave: Educación infantil. Producción de conocimientos. Aprendizaje

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01 - Creche Municipal Francisca Macêdo de Araújo	25
Imagem 02 – Ateliê da Escola Pablo Neruda	87
Imagem 03 – Instituzione of the Municipality of Reggio Emilia.....	88
Quadro 01 - Organização das crianças da Creche	26
Quadro 02 - Perfil das participantes da pesquisa.....	30
Quadro 03 - Observações e encontros formativos.....	39
Quadro 04 - Planejamento dos encontros de formação	42
Quadro 05 - Planejamento das atividades.....	50
Quadro 06 - Plano de análise dos dados	53
Foto 01 - Rotina da Creche.....	105
Foto 02 - Tarefas fotocopiadas	108
Foto 03 - Livro didático.....	110
Foto 04 - Os projetos pedagógicos	113
Foto 05 - Sons do mundo.....	116
Foto 06 - O mar e seu som.....	118
Foto 07 - Os sons dos pássaros	119
Foto 08 - A chuva e as sensações - 01	120
Foto 09 - A chuva e as sensações - 02.....	120
Foto 10 - Desenhando os sons	122
Foto 11 - Representação simbólica: sons do mundo	124
Foto 12 - O eu e o outro.....	126
Foto 13 - O eu, o outro e o nós	124
Foto 14 - Construção do painel de fotos - 01	129
Foto 15 - Construção do painel de fotos - 02	129
Foto 16 - Apreciação do painel de fotos.....	130
Foto 17 – Observação das cores - 01	133
Foto 18 - Observação das cores - 02.....	133
Foto 19 - Entre cores, aromas e sabores - 01	136
Foto 20 - Entre cores, aromas e sabores - 02.....	137
Foto 21 - Aromas e sensações - 01	139

Foto 22 - Aromas e sensações - 02.....	139
Foto 23 - Representação gráfica de cheiros: criança e planta.....	141
Foto 24 - Representação gráfica de cheiros: panela e chá.....	142

Ilustração da Capa

Criança de três anos simulando tomar um banho de chuva – Material produzido pela pesquisadora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: PROJEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CAMINHO TRILHADO	21
1.1 A pesquisa-ação como metodologia de investigação e formação docente	22
1.2 O cenário e as participantes da pesquisa: sobre espaços e relações	24
1.3 O caminho para produção de dados: procedimentos e estratégias	28
1.3.1 Entrevistas semiestruturadas.....	28
1.3.2 Observação participante	36
1.3.3 Encontros formativos.....	41
1.4 Plano de análise dos dados: entre falas, imagens e situações	51
CAPÍTULO II – SOBRE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: INSUMOS PARA REFLEXÃO	55
2.1 Concepções sobre criança e infância: de ser negado a sujeito sócio-histórico-cultural	56
2.2 Das primeiras iniciativas de educação infantil às instituições educativas atuais: entre o cuidar e o educar.....	61
2.3 A formação de docentes para educação infantil: desafios de um contexto indefinido.....	64
2.4 O que revelam estudos e pesquisas sobre formação de professores e educação infantil....	72
2.5 Da LDB/1996 ao Marco Legal para Primeira Infância/2016: avanços civilizatórios para educação infantil.....	74
CAPÍTULO III – A EXPERIÊNCIA COMO PONTO DE PARTIDA PARA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS	82
3.1 A abordagem educativa de Reggio Emilia para a primeira infância: uma experiência que inspirou a pesquisa.....	82
3.2 O conhecimento de mundo pelas crianças: relações estabelecidas entre o mundo físico e o social	89
3.3 Sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças: dinâmica que conecta experiência, imaginação e criatividade.....	94

CAPÍTULO IV: AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CONTEÚDOS E ENCANTAMENTOS	102
4.1 Primeiras inquietações: refletindo sobre a rotina da instituição	104
4.2 Experiência Maternal I - Os sons do mundo: entre sons, imagens e sensações	114
4.3 Experiência Maternal II – Construindo identidades: o eu, o outro e o nós	125
4.4 Experiência Infantil I – Observando cores e composições.....	131
4.5 Experiência Infantil II - Entre cores, sabores, aromas e contemplação.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICES	156
APÊNDICE I - ROTEIRO DA ENTREVISTA I	157
APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA II.....	158
APÊNDICE III – FICHA DE OBSERVAÇÃO	159
ANEXOS.....	160
ANEXO A – QUE SIGNIFICÂNCIAS TÊM A CRIANÇA?	161
ANEXO B – MEMÓRIAS INVENTADAS	162
ANEXO C – ASSIM SE CONHECE O MUNDO	163
ANEXO D – TENHO SENTIDOS	164
ANEXO E – AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA	165
ANEXO F – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	166
ANEXO G – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	167
ANEXO H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ PARA MENORES DE IDADE.....	168

INTRODUÇÃO

Porém, aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar e no cheirar. (BARROS, 1999).

Por meio das experiências vivenciadas nos mais inusitados trajetos é que as pessoas tornam-se quem são e vislumbram quem poderiam vir a ser em diferentes contextos em que são lançadas às possibilidades de se reinventarem e de ressignificarem o que veem, ouvem, tocam e sentem, pois as experiências possuem, por sua própria natureza, diferentes modos de texturas ocultas que costumam ser revelados quando expostos a diferentes situações e espaços.

Este estudo tem suas raízes em diferentes experiências e espaços relacionados a educação infantil, onde teorias e práticas se entrecruzam para dar sentido a várias ações que emergem em contextos mutáveis formados por duas dimensões que dialogam e dão vida ao espaço educativo: a dimensão física, relacionada à parte concreta e a dimensão relacional, que considera a dinâmica das relações entre os sujeitos.

Neste viés, importa rememorar o vivenciado ao longo de minha¹ trajetória profissional, por se tratarem de experiências marcantes na educação infantil que hoje ressignificam o cotidiano da docência, considerando dimensões que pela experiência em si ganharam novos significados. Nitidamente, o ver, o ouvir, o pegar e o cheirar se misturam com experiências do mundo, na dialética entre experimentação e singularidade em que o visível dialoga com o imaginário e nos convida a espiar o mundo infantil em diferentes perspectivas, mostrando a possível inteireza da aprendizagem quando se descobre que existe uma estreita relação entre a matéria e a essência, entre o que vemos e o que sentimos.

Foi na condição de professora auxiliar, em uma turma de maternal II, que emergiu a certeza de ter tido uma formação inicial que pouco supria as demandas da docência na educação infantil. Neste espaço, o fazer foi visivelmente guiado pela necessidade do ‘ter que fazer’ independentemente do saber e a distância entre teoria e prática se tornou real, sendo a prática docente limitada ao reproduzir das ações de um professor mais experiente. À época, imersa nessa experiência, a educação infantil me foi apresentada sob dois vieses: o assistencialismo e a escolarização, dois modos de atendimento fortemente presentes na

¹ A parte da introdução escrita em primeira pessoa do singular remete-se às experiências individuais da pesquisadora e a parte escrita na primeira pessoa do plural considera o trabalho coletivo realizado pela pesquisadora e o orientador do trabalho.

história da educação infantil² que visivelmente contrariam a ideia da criança como sujeito histórico e de direitos. De acordo com a Base Nacional Comum (BRASIL, 2015), o modo assistencialista desconsidera a especificidade educativa das crianças de 0 a 6 anos, e o modo escolarizante se orienta, equivocadamente, por práticas de Ensino Fundamental.

Em outro contexto, na condição de formadora de professores da educação infantil, as experiências se ressignificaram fazendo aflorar a consciência da complexidade da docência na educação infantil mediante as exigências comuns a este espaço, como a importância das interações que preenchem o cotidiano, a escuta atenta das crianças, a valorização das experiências vivenciadas pelos pequenos, a magnitude das situações de aprendizagens cuidadosamente programadas, a organização pretenciosa dos espaços explorados, a relevância das experimentações na rotina das crianças, entre tantas outras.

Ainda nesta condição, desenvolvi a pesquisa de mestrado em 2012, na UFPI, tendo como partícipes quatro coordenadoras da educação infantil que, por meio da formação continuada oferecida pelo sistema educacional público, dialogaram sobre estratégias formativas utilizadas nos cursos de formação para professores com o intuito de possibilitar a reconstrução de suas práticas pedagógicas. A pesquisa revelou a existência de algumas estratégias formativas desenvolvidas nos cursos com o objetivo de promover a reflexão sobre ações docente, entre quais se destacaram o ‘compartilhamento de experiências’ e a ‘tematização da prática’. Disto, surge o desejo em realizar uma investigação tendo a formação continuada em serviço como meio para conduzir os professores a repensarem suas práticas e projetarem algumas experiências a serem vivenciadas com as crianças no cotidiano escolar.

Porém, esse desejo tomou enorme proporção quando, em janeiro de 2012, fui convidada para atuar como assessora pedagógica do Projeto Paralapraca³. Projeto fundamentado no princípio de que toda criança tem direito a uma escola equitativa, plural e acolhedora, um espaço no qual possa contar com a educação e o cuidado apropriados à sua faixa etária e em que seja respeitada a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. O Projeto, realizado pela ONG Avante – Educação e Mobilização Social e pelo Instituto C&A em parceria com as secretarias municipais de Educação, investe em duas linhas de ação complementares: a formação continuada de professores da educação infantil e o acesso a

² Esse assunto será discutido de maneira mais ampla em capítulo posterior.

³ O Projeto Paralapraca atuou em Teresina – PI entre os anos de 2010 a 2014. Entretanto, só assumi a assessoria no município no ano de 2012. O Projeto, originalmente focado na região nordeste, contemplou dez municípios em dois ciclos de implementação. Em 2015 o Projeto se tornou metodologia consagrada pelo Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação (MEC) sendo considerado um dos programas mais relevantes no âmbito da educação infantil nacional. Disponível em: <<http://paralapraca.org.br/programa>> Acesso em: 24 nov. 2016 às 08:20.

materiais pedagógicos de qualidade, concretizando o que menciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Como proposta de formação continuada, o Projeto me possibilitou viver a experiência de um intercâmbio interinstitucional⁴ à cidade de Reggio Emilia, na Itália, oportunidade que se constituiu experiência propulsora para a concretização desta pesquisa.

O contato com a abordagem educativa de Reggio Emilia me permitiu ver de perto escolas feitas não apenas de espaços, mas da relação entre os elementos significativos de um ambiente projetado para a educação infantil, vi o encontro entre mentes e corpos das crianças em uma perspectiva criativa e libertadora de educação que valoriza as múltiplas linguagens da infância tendo a escuta, o registro e a problematização da prática como unidades fundamentais da aprendizagem. Assim, conhecer as experiências de creches regianas permitiu vislumbrar o que é necessário e possível no cotidiano de uma escola de educação infantil, uma ação complexa que envolve em primeiro instante a mudança de concepções relacionadas à criança, a infância e sua aprendizagem, considerando as matrizes culturais do ser criança em sociedades mutantes.

Por meio desta experiência, emergiram inquietações relacionadas ao modo como as crianças compreendem o mundo em que vivem, as suas subjetividades e singularidades que repercutem na construção de suas identidades ainda na infância, ao reconhecimento de si e do outro como extensão de si mesmo, contrariando profundamente a imagem da criança e sua infância, perdida e desequilibrada em alguns momentos de nossa história.

O fato é que esta experiência não apenas ampliou os conhecimentos na área, mas também fortaleceu o desejo de permanecer, de alguma forma, presente na educação infantil, e foi na pesquisa e extensão universitária que mais tarde encontrei esse caminho. Em 2015 fui convidada pelo Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR) da UFPI para atuar como coordenadora do Curso de extensão em ‘Docência na Educação Infantil’⁵. Nesta ocasião, além de estreitar os

⁴ O intercâmbio à cidade de Reggio Emilia (Itália) ocorreu em maio de 2013 como ação de formação do Projeto Paralapraca. Um grupo de estudos do Brasil, composto por 30 pessoas, entre educadores e representantes de instituições não governamentais, intitulado de ‘The Reggio Emilia Approach to education’, teve como objetivo maior conhecer de perto a experiência do Reggio Children – Centro Internacional pela Defesa e Promoção dos Direitos e Potencialidades das Crianças e conhecer os princípios que regem tal abordagem.

⁵ Realizado no período de 30/01/2015 a 31/10/2015, com carga horária de 180 h, teve como objetivos: aprimorar a prática pedagógica dos profissionais de educação infantil em exercício; contribuir na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; e atender as demandas de formação de profissionais da educação infantil conforme o Plano de Ações Articuladas (PAR) do MEC. Contemplou cinco microrregiões do Piauí e possibilitou a formação continuada de 296 profissionais da educação, entre coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e equipes de educação infantil dos sistemas públicos de ensino.

laços com a formação de professores, aproximei-me ainda mais da realidade das instituições municipais de ensino infantil, podendo vislumbrar tanto os desafios constantes quanto as possibilidades de mudanças presentes nestes contextos. No Curso, tive a oportunidade de dialogar com vários agentes da educação infantil (professores, formadores, coordenadores e diretores) diferentes temáticas relacionadas aos fundamentos e métodos de ensino utilizados na educação de crianças, formação e práticas educativas, desenvolvimento infantil, organização do ambiente escolar, entre outros temas interessantes para área. Nesse contexto confirmei a criança como sujeito que é, ao mesmo tempo, produto e produtora de cultura, naturalmente marcada pelas experiências do mundo em que vivem.

Desta maneira, a proposta de um estudo tendo como objeto de investigação as experiências das crianças na educação infantil nasceu da conjuntura de muitas vivências, todas procedentes do desejo de compreender o processo em que as crianças estabelecem relações com elementos do mundo material (pessoas e coisas) e imaterial (sentimentos, sensações, saberes) e produzem diversos conhecimentos que as tornam atores sociais ativos, protagonistas do processo de ensino-aprendizagem frente a condição que possuem de seres “criantes”.

Suponho assim que a educação infantil na atualidade precise passar por algumas mudanças, como um investimento maior na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, uma formação que desenvolva nestes profissionais atitudes de curiosidade junto às crianças e suas descobertas, considerando suas singularidades e universalidades que se refletem em seus modos de pensar, sentir e agir fazendo-as, gradativamente, desenvolverem o conhecimento de si, do outro e do mundo, em um processo complexo de criação do novo relacionado a vivências anteriores, onde “[...] há ilimitadas coisas para suspeitar e muitas para adivinhar” (BARROS, 1999).

Diante do exposto, a tese proposta é de que por meio de diferentes experiências vivenciadas na educação infantil as crianças são capazes de produzir seus próprios conhecimentos. Considerando esta tese, apresentamos como **problema de pesquisa**: De que modo as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto da educação infantil possibilitam a produção de conhecimentos acerca do mundo em que vivem? No intuito de responder esta questão, definimos como **objetivo geral** investigar as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto da educação infantil como possibilitadoras da produção de conhecimentos acerca do mundo em que vivem. Os **objetivos específicos** são:

- a) Conhecer as concepções de criança, infância e educação infantil que embasam o fazer docente;

- b) Identificar experiências relacionadas ao conhecimento do mundo pelas crianças;
- c) Problematizar práticas correntes que possibilitem a projeção de novas experiências a serem vivenciadas pelas crianças;
- d) Efetivar as experiências a fim de que as crianças produzam novos conhecimentos; e
- e) Analisar a relevância dos conhecimentos produzidos pelas crianças nas experiências vivenciadas.

Acreditamos que esta pesquisa possui relevância científica e social por incitar e aprofundar discussões acerca do papel das experiências das crianças no cotidiano da educação infantil, bem como abordar a formação continuada de professores tendo como ponto de partida a reflexão sobre o trabalho docente. Neste sentido, consideramos relevante que se reserve tempo e espaço dentro da própria instituição escolar para se pensar e discutir práticas correntes possibilitando a criação de uma cultura da formação contínua entre os professores. A formação em serviço torna a escola não apenas um espaço de ensino e aprendizagem, mas também de investigação, experimentação e problematização, levando os docentes reconhecerem não haver sentido sustentar a escola e o ensino pautados na reprodução de conhecimentos, em que a repetição de conteúdos abre espaço para a visão mecanicista da prática.

Desta forma, ganha realce neste estudo o conhecimento produzido pelas crianças nas interações ocorridas em uma unidade de educação infantil, que se transforma em espaço de investigação e formação continuada para dar subsídios a esta pesquisa frente a afirmação de que “[...] a educação não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns a outros, originando visões e pontos de vista sobre ele” (FREIRE, p. 97, 2005). Assim, iniciamos esse trajeto assentados na proposição de que a infância possui (des) limites que precisam ser considerados quando nos reportamos à criança como sujeitos criativos, dotados de potencialidades que se revelam naturalmente quando dadas condições adequadas para tornar real o que antes se encontrava presente apenas no imaginário infantil.

Muitos estudos sustentam a base teórico-metodológica deste trabalho, mas importa destacar o arcabouço legal elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que qualifica diversas ideias expostas, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2019), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RECNEI (BRASIL, 1998), especialmente o volume 3 que aborda o ‘Conhecimento de Mundo’ devido sua relevância para área e sua clareza na exposição de alguns eixos temáticos explorados na educação infantil presentes nesta pesquisa.

Dentre os eixos expostos no documento, optamos por trazer para o núcleo deste estudo os conhecimentos relacionados ao eixo ‘Natureza e Sociedade’ que partem do princípio de que as crianças são naturalmente curiosas e investigativas, e que desde muito pequenas, por meio da interação com o meio em que vivem, aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. De acordo com o RECNEI as crianças, sendo integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca (BRASIL, 1998).

Sob essa ótica, ressaltamos a urgência de os professores da educação infantil propiciarem experiências que possibilitem às crianças a apropriação de conhecimentos de diversas formas, por meio da experimentação, reflexão e representação simbólica acerca do mundo físico e social, sendo gradualmente capazes de diferenciar mito, lenda, explicação oriunda do senso comum e conhecimento científico.

Para fins de organização, o trabalho encontra-se dividido em Introdução, Capítulos I, II, III, IV e Considerações Finais. Na Introdução, enunciamos o caminho que nos levou ao nosso objeto de estudo, interesse pela temática e os objetivos da pesquisa.

No Capítulo I – A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: PROJEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CAMINHO TRILHADO descrevemos a trajetória escolhida para realizar o estudo. Sistemáticamente, dialogamos sobre a pesquisa-ação como metodologia de investigação e formação docente e descrevemos os procedimentos utilizados na produção dos dados, sendo a entrevista semiestruturada, a observação participante e os encontros formativos. Apresentamos ainda o cenário da investigação (lócus da pesquisa) e atores da pesquisa (participantes) com foco nos espaços e relações estabelecidas no contexto da educação infantil. Por fim, expomos o plano de análise dos dados, tendo como produto analítico conteúdos coletados no processo de investigação em que optamos por interpretar as experiências das crianças tendo a imagem fotográfica com dispositivo de análise.

No Capítulo II – SOBRE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: INSUMOS PARA REFLEXÃO, abordamos concepções de criança e infância, atentando à imagem da criança que passou de ser negado à sujeito sócio-histórico-cultural no decorrer dos tempos. Discorremos sobre as primeiras iniciativas de educação infantil que deram origem às instituições educativas atuais, lembrando o desafio de cuidar e educar crianças pequenas. Discutimos sobre a trajetória da formação de docentes para atuar na educação infantil no Brasil, ressaltando os desafios de atuar em um contexto indefinido e por fim voltamos nosso

olhar para Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) e outros documentos considerados avanços significativos para a educação infantil até a aprovação de Marco Legal para Primeira Infância (2016).

No Capítulo III – A EXPERIÊNCIA COMO PONTO DE PARTIDA PARA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS explicitamos conhecimentos sobre a abordagem educativa de Reggio Emilia para a primeira infância, compartilhamos experiências adquiridas em intercâmbio educacional que inspirou este estudo, ressaltamos também o conhecimento de mundo pelas crianças considerando as relações estabelecidas entre o mundo físico e o social. Finalizamos este capítulo mencionando os aportes teóricos da psicologia que se relacionam com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança mediante suas experiências, imaginação e criatividade.

No Capítulo IV – AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CONTEÚDOS E ENCANTAMENTOS, discorreremos sobre as primeiras inquietações relacionadas à rotina da Creche, local de nossa pesquisa. Detalhamos o movimento de análise dos dados produzidos, seguindo a categorização temática de cada experiência projetada para as turmas de Maternal I, Maternal II, Infantil I e Infantil II. Por fim, apresentamos as considerações finais, referências, apêndices e anexos respectivamente.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais expondo nossas reflexões sobre o caminho trilhado, nossas constatações sobre os procedimentos utilizados para produzir os dados e sobre o material analisado a fim de atingir os objetivos propostos neste estudo. Rememoramos todo processo de investigação e revelamos nossas percepções sobre as experiências vivenciadas desde o primeiro contato com a Creche até ao término da pesquisa, em que migramos, prazerosamente, entre a condição de pesquisadores e a condição de participantes do processo de investigação.

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: PROJEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CAMINHO TRILHADO

Nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “*actantes*”⁶ na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo. (BARBIER, 2007).

A priori, toda e qualquer pesquisa exige em si mesma uma projeção que se constitui ponto de partida para a concretização de ideias e ideais⁷, entretanto, tal projeção carrega em si a resiliência necessária do *devoir* que se (des) constrói tantas e quantas vezes as incertezas pedirem, para só então obter a forma desejada. Nesta investigação, ao envolver-nos profundamente nas experiências engendradas no processo, como sugere a epígrafe no início do capítulo, nos deparamos com o caminho condizente ao reconhecimento dos outros como sujeitos de desejos um tanto quanto singulares em suas consciências intuitivas, conforme apresentaremos no corpo deste estudo.

No percurso, consideramos o ato de pesquisar ação desafiadora, envolvente e misteriosa, que nos revelou a integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa e racional durante a investigação em que nos envolvemos, de forma profissional e afetiva, com outros sujeitos que nos apontaram o caminho mais propício para esta pesquisa que alteraria definitivamente a integralidade de nossa vida profissional.

Neste capítulo, discorreremos a trajetória metodológica de nossa pesquisa, concebida como abordagem qualitativa do tipo descritiva interpretativa em que tomamos a pesquisa-ação como metodologia de investigação e formação no contexto da educação infantil.

Para discorrer sobre esta modalidade de pesquisa, recorreremos aos estudos de Kemmis e Wilkinson (1988), Franco (2005), Barbier (2007) e Thiollent (2011) que compartilham de

⁶ Palavras cujo significado determina a realidade. Os substantivos denominam todas as coisas: pessoas, objetos, sensações, sentimentos, etc. Disponível em: <<http://dicionarioportugues.org/pt/actante>>. Acesso em: 22 fev.2016 às 19: 27.

⁷ Apesar de aparentemente parecidas, ideias e ideais, se distinguem em sentido e significado segundo dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010), ‘ideia’ é sinônimo de noção, plano, pensamento, já ‘ideal’ é sinônimo de perfeição, algo fantástico. Assim, podemos concluir que uma ideia não necessariamente é ideal, e a perfeição pode existir para além de uma ideia. Na visão de Marx (2002), as coisas que se encontram no plano das ideias, podem não ir além de conjecturas isoladas, podendo ser ou não o ideais.

ideias semelhantes acerca da pesquisa-ação. Na sequência, apresentamos o cenário e os atores que deram vida a este estudo, fazendo da instituição escolar um lugar aconchegante, propício à construção de relações afetuosas em que é possível reconhecer o outro como sujeito de desejos em constante transformação. Em seguida, descrevemos os procedimentos utilizados na pesquisa com o intuito de produzir conhecimentos e gerar material empírico para reflexão, análise e conclusão da tese.

Finalizamos o capítulo evidenciando o plano elaborado para realizar a análise dos dados tendo como referência a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), considerando parte do material produzido no processo de investigação relacionado às experiências das crianças na educação infantil. Na análise, tomamos como conteúdo relevante a rotina das crianças na Creche, falas, atividades pedagógicas e experiências que são apresentadas por meio de imagens fotográficas que revelam o movimento realizado pelas crianças durante as experiências vividas no decorrer da pesquisa. As fotos foram cuidadosamente selecionadas considerando a natureza relevadora de seu conteúdo para este estudo, e devem ser vistas, segundo (DUBOIS, 1993), não apenas como representações no papel, mas principalmente como revelação de um ato, algo que não pode ser concebido fora das circunstâncias reais, sendo, portanto, a união entre o ato vivido e sua subjetividade circunstancial.

1.1 A pesquisa-ação como metodologia de investigação e formação docente

A metodologia escolhida para realização de uma pesquisa é algo extremamente relevante na compreensão do fenômeno investigado por ser ela a condutora de todo processo investigativo. Os procedimentos metodológicos selecionados exibem a perspectiva do pesquisador frente aos objetivos traçados e caminho projetado para alcançá-los.

Segundo Barbier (2007), na pesquisa-ação a escuta sensível e multirreferencial dos fatos não se assenta em interpretações superficiais, mas na totalidade dos sujeitos e suas ações. Para o autor, a pesquisa-ação possibilita observar a realidade por diferentes ângulos, considerando a matéria, o tempo, o espaço e o movimento do que é investigado. Nesse sentido, vemos a pesquisa-ação como uma metodologia que possibilita tanto investigar a natureza do objeto de estudo quanto intervir na sua realidade, podendo alterá-la. Thiollent (2011, p. 20) define a pesquisa-ação como sendo:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes

representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Com base nesta definição, optamos por realizar esta pesquisa tendo em mente o envolvimento participativo que, a nosso ver, promove o desenvolvimento profissional docente no processo de investigação-formação e possibilita mudanças em diferentes aspectos e situações cotidianas. Nesta perspectiva, Kemmis e Wilkinson (1998) salientam que a pesquisa-ação é em si mesma um processo sócio educacional, pensada para investigar e reconstruir práticas que são sociais por sua própria natureza, sendo uma pesquisa feita ‘com’ outros, ou seja, os sujeitos da pesquisa tornam-se co-participantes no processo de investigação refazendo suas ações de maneira interativa. Segundo os autores, é uma pesquisa recursiva (reflexiva/dialética), processual, social, participativa, colaborativa, emancipatória e crítica.

Na pesquisa-ação o processo reflexivo é fluido, aberto e responsivo, o que possibilita sentido autêntico de desenvolvimento e evolução de práticas em determinadas situações, sendo o pesquisador livre para pensar e trilhar o caminho metodológico com responsabilidade. Toda pesquisa-ação se desenvolve por meio de uma ‘abordagem em espiral’ pelo fato de que todo avanço nesse tipo de pesquisa implicar efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação, que inversamente produz um crescimento do espírito de pesquisa. (KEMMIS; WILKINSON,1988).

Tomando como base essa afirmação, Barbier (2007) ressalta que, na abordagem em espiral, um mesmo objeto ou situação pode ser observado mais de uma vez, sob diferentes ângulos, possibilitando interpretações divergentes sobre o mesmo fenômeno, evitando interpretações imediatas e superficiais do que se observa. Para o autor (2007, p. 94) na pesquisa-ação é preciso “[...] saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos”, possível por meio de uma escuta sensível que permita pensar/ver sobre determinada situação de forma cautelosa.

Franco (2005) menciona três conceituações sobre a pesquisa-ação, sendo: a pesquisa-ação colaborativa (em que a busca de transformação é solicitada à equipe de pesquisadores por um grupo de referência); a pesquisa-ação crítica (em que a transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo); e a pesquisa-ação estratégica (em que a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos). Com base nas conceituações de Franco (2005) identificamos nossa pesquisa como sendo uma pesquisa-ação crítica, considerando que foi a partir de trabalhos iniciais dos pesquisadores junto ao grupo de professores da educação infantil que a transformação foi

percebida como necessária. Para sistematizar o processo de investigação, nos guiamos em quatro fases descritas por Thiollet (1997), sendo elas: fase exploratória (diagnóstico para identificar um problema); fase principal (planejamento da ação, considerando as ações como alternativas para resolver o problema); fase de ação (execução das ações, com seleção de um roteiro de ações); fase de avaliação (avaliação das consequências da ação).

1.2 O cenário e as participantes da pesquisa: sobre espaços e relações

A escolha do campo de pesquisa é algo de grande relevância para o desenvolvimento satisfatório da investigação, e quando se trata de educação infantil a instituição deve ser compreendida como local que vai além de lugar físico, sendo percebida como espaços de relações dinâmicas que se conectam e dialogam entre si, relações estas determinantes para se criar um ambiente harmonioso e produtivo junto às crianças.

Diante disso, utilizamos alguns critérios para definir o local da pesquisa. Em primeiro momento buscamos identificar uma instituição de educação infantil que apresentasse necessidade de intervenção considerando aspectos relacionados à formação docente⁸ e as práticas educativas⁹ na educação infantil. Por meio de diálogo informal com a coordenadora da educação infantil do município de Timon - MA observamos que a região, apesar de possuir uma proposta de formação continuada para os professores de educação infantil, esta ainda acontecia de forma incipiente, geralmente por meio de palestras e encontros de curta duração ofertados pela secretaria de educação do município. Este fato mobilizou o direcionamento de nossa pesquisa para a cidade de Timon, considerada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) microrregião de Teresina- PI, devido localizar-se a apenas 6 km da capital piauiense.

Após essa decisão, instituímos outros critérios para definirmos qual das instituições presentes neste município seria o local de nossa pesquisa-ação. Para viabilizar a escolha, recorremos à secretaria de educação do município (SEMED-Timon) e fomos informados sobre a existência de algumas instituições de educação infantil inauguradas entre os anos de 2014 e 2015 que contavam com professores com pouca ou nenhuma experiência na área da educação infantil. Porém, o universo de escolas ainda era grande e desejávamos delimitar ainda mais o campo da investigação considerando nosso tipo de pesquisa.

⁸ O Quadro 02, localizado na página 27, revela a existência de professoras auxiliares na Creche que ainda estão cursando Pedagogia.

⁹ Iniciamos por esses indicadores devido à nossa investigação inserir-se na linha de pesquisa “Formação Docente e Práticas Educativas” do Programa de Pós-graduação em Educação /UFPI.

Dentre três instituições indicadas, estabelecemos outros critérios como a localização geográfica (tendo em vista a necessidade de várias idas ao local para observação, formação e intervenção), disponibilidade dos sujeitos para participarem efetivamente dos encontros formativos e a delimitação de turmas, devido à consciência de que a pesquisa-ação exige o acompanhamento das ações em todo o processo da investigação. Desta maneira, chegamos à ‘Creche Municipal Francisca Macêdo de Araújo’, localizada na Comunidade Abóboras situada no Beco 21 – Rua CEM, na zona urbana do município de Timon – MA.

A Imagem 01 apresenta a fachada da Creche¹⁰, local que se tornou o cenário de nossa pesquisa.

Imagem 01 - Creche Municipal Francisca Macêdo de Araújo



Fonte: Acervo da instituição.

A Creche foi fundada em 20 de março de 2014 e seu nome dá-se em homenagem a uma antiga moradora da comunidade que se dedicou a trabalhar em prol das famílias mais necessitadas do bairro. Atualmente a instituição educativa atende 230 crianças, sendo que a maioria pertence à Comunidade Abóboras, onde a Creche está localizada. Funciona diariamente em tempo integral (das 07h30min às 17h00min), atendendo crianças entre 02 e 05 anos de idade, estando estruturalmente dividida da seguinte forma:

¹⁰ Importa mencionar que, de acordo com a Lei Nº 9.394/16 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação infantil atende crianças de 0 a 03 anos de idade em creches e de 04 a 05 anos em pré-escolas. Entretanto, alguns municípios brasileiros, aqui incluo Timon - MA, região em que realizamos esta investigação, utilizam a denominação ‘creche’ para identificar todas as instituições de educação infantil que atendem crianças de até 05 anos de idade.

- 11 (onze) salas de aula, sendo 02 (duas) de Maternal I, 03 (três) de Maternal II, ambas em tempo integral, 03(três) de Infantil I (duas no turno da manhã e uma a tarde) e 03 de Infantil II (duas no turno da manhã e uma a tarde);
- 01 (uma) sala que funciona como brinquedoteca, 01 (uma) sala para diretora e coordenadora, 01 (uma) sala para professores, 01 (uma) cantina, 01 (um) pátio coberto, 02 (dois) banheiros infantis e 02 (dois) banheiros para adultos.

Em relação a quantidade de funcionários, a creche possui 27 (vinte e sete) profissionais ao todo:

- 21 (vinte e um) docentes¹¹, sendo 15 (quinze) professoras efetivas e 06 (seis) auxiliares;
- 01(uma) diretora; 01 (uma) coordenadora; 02 (duas) zeladoras e 02 (dois) vigias.

O número de crianças atendidas na Creche, com respectivas faixas etárias e séries de estudos pode ser visto no Quadro 01:

Quadro 01-Organização das crianças da Creche

ORGANIZAÇÃO POR TEMPO/TURNO	QUANTIDADE	ATENDIMENTO SÉRIE - FAIXA ETÁRIA
Crianças em tempo integral	103	Maternal I 40 crianças - 02 anos (20 na turma A) (20 na turma B)
		Maternal II 63 crianças - 03 anos (21 na turma A) (22 na turma B) (22 na turma C)
Crianças em tempo parcial	127	Infantil I 74 crianças - 04 anos (24 na turma A – manhã) (25 na turma B – manhã) (25 na turma C – tarde)
		Infantil II 53 crianças - 05 anos (19 na turma A – manhã) (18 na turma B – manhã) (16 na turma C – tarde)
Total de crianças atendidas		230

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados da escola.

¹¹A Creche possui apenas docentes do sexo feminino, por isso a utilização do termo professora em todo texto.

No Quadro 01 observamos que as turmas são ordenadas por faixa etária (02 anos, 03 anos, 04 anos e 05 anos). Durante observação *in loco*, vimos que a organização em agrupamento busca equilibrar a quantidade de alunos de forma que não fique uma turma com mais alunos que outra, levando em conta a quantidade equilibrada de meninos e meninas em cada turma. O número de crianças por docente (dois docentes por turma) obedece ao proposto pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) que recomenda a proporção 15 crianças por professor (no caso de crianças de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

A primeira aproximação com a Creche ocorreu no dia 08 (oito) de setembro de 2015. Na ocasião fomos conduzidos ao local pela coordenadora geral da educação infantil do município de Timon - MA onde fomos cordialmente apresentados ao corpo docente da Creche e após observação ao espaço, esclarecemos o motivo de nossa presença e apresentamos às professoras, diretora e coordenadora a proposta desta pesquisa a fim de que se sentissem desejosas a participar de tal experiência. Em seguida, exibimos os documentos necessários à liberação da pesquisa junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), para que as participantes conhecessem detalhadamente informações referentes ao processo de investigação, como os procedimentos utilizados na produção de dados. Realizamos a leitura da Carta de Apresentação e do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) necessário para a realização da pesquisa junto ao conselho de ética da Universidade Federal do Piauí. Além do TCLE, as participantes assinaram a Carta de Sessão cedendo os direitos de entrevistas, imagens e áudios produzidos durante a investigação. Exibimos o termo de liberação de imagens e falas das crianças que deveria ser assinado por todos os pais ou responsáveis por elas, tendo em vista o registro fotográfico que seria feito durante a pesquisa. Assim, demos ao corpo docente a liberdade para aderirem ou não ao estudo, considerando seus argumentos e receios.

Esta ação possibilitou a compreensão acerca da relevância social desta pesquisa, conscientizando os professores da relevância da formação continuada em serviço fundada na apreensão de conhecimentos científicos e didáticos, partindo do princípio de que a criança é sujeito não apenas de direitos, mas também de desejos e necessidades singulares e universais.

Por fim, apresentamos à coordenação da instituição o cronograma com as datas previstas para os encontros formativos e carga horária respeitando o calendário da escola. Destacamos que as temáticas a serem abordadas nos encontros formativos seriam definidas juntamente com as professoras, durante a observação da rotina da Creche, considerando a necessidade do grupo. Ao término dos esclarecimentos, conseguimos a adesão de 22 (vinte e

dois) profissionais da Creche, sendo 15 (quinze) professoras titulares, 06 (seis) professoras auxiliares e a coordenadora da instituição.

Importa dizer que, apesar do grande número de docentes aderirem à pesquisa e participarem dos encontros de formação em serviço, optamos por realizar as entrevistas e fazer as observações em apenas quatro turmas, ou seja, uma turma de cada nível, a fim de obtermos uma amostra das experiências realizadas com crianças de diferentes faixas etárias da Creche. Sobre a necessidade de construir amostras na pesquisa-ação, Thiollet (2011, p. 70) salienta que “[...] quando o tamanho do campo delimitado é muito grande, coloca-se a questão da amostragem e da representatividade”.

A amostragem nesta pesquisa tornou-se necessária diante do grande número de salas de aula (onze) e do tempo que precisaríamos ficar em cada turma para fazer as observações e os registros. Entretanto, ressaltamos que a pesquisa possibilitou a formação em serviço de todas as professoras da Creche, que apesar de não terem suas experiências expostas neste estudo, desenvolveram, no decorrer do segundo semestre de 2016, atividades que foram planejaram em grupo durante os encontros de formação em serviço.

1.3 O caminho para produção de dados: procedimentos e estratégias

Nesta parte, detalhamos os procedimentos escolhidos para produzir os dados da pesquisa no intuito de obter melhor conhecimento acerca do fenômeno investigado e atingir os objetivos propostos no estudo. Para isto, adotamos como procedimentos de investigação a entrevista semiestruturada, a observação participante e os encontros de formação em serviço¹². A seguir, justificamos a nossa escolha por estes procedimentos e descrevemos a maneira em que utilizamos cada um para produzir os dados desta pesquisa.

1.3.1 Entrevistas semiestruturadas

A opção pela entrevista semiestruturada deu-se pela compreensão de que esse procedimento consiste não apenas em troca de perguntas e respostas, mas em meio favorável à produção do pensamento crítico com caráter dialógico. Esse instrumento nos permitiu traçar o perfil das docentes, conhecer a concepção das professoras sobre criança, infância e educação infantil, traçar um diálogo produtivo focalizando o objeto de estudo trazendo à tona

¹²Para organizar os procedimentos desta investigação, elaboramos uma agenda com as datas das entrevistas, observações e encontros de formação que se encontra nos apêndices deste trabalho.

a reflexão crítica que auxiliou na compreensão de determinadas práticas no contexto da pesquisa.

Na visão de Triviños (2009), a entrevista semiestruturada, ao tempo que valoriza a presença do investigador, oferece perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias à pesquisa desenvolvida.

A partir de questionamentos básicos, fundamentados em teorias que circundam esta investigação, as professoras manifestaram livremente seus pensamentos, experiências e opiniões dentro do que é relevante no contexto desta pesquisa. Suas respostas possibilitaram que traçássemos o perfil profissional das participantes, servindo também para conhecermos seus pensamentos acerca de algumas temáticas relevantes para o estudo, como formação e prática docente, criança, infância, educação infantil, produção de conhecimentos, experiências e aprendizagens.

Para Bardin (2011), as entrevistas devem ser vistas mais como um discurso espontâneo do que um discurso preparado e por conta dessa peculiaridade é necessário o analista procurar uma estruturação específica para orientar o processo de análise. Neste estudo, optamos por estruturar as entrevistas seguindo a proposta da ‘análise temática’ de Bardin (2011) que sugere dividir o conteúdo analisado em temas relevantes para o estudo, que pode se aperfeiçoar, eventualmente, em subtemas, dada a necessidade do material analisado. Frente a isso, tomamos como temas relevantes nas entrevistas a formação, a prática docente, às concepções de criança, infância e educação infantil e a relação entre cuidar e educar (APÊNDICE I).

As questões, elaboradas a priori pelos pesquisadores, serviram de alicerce para novas indagações em processo de retroalimentação, tornando-se fio condutor de reflexão e projeção de novas ações. A partir dessas questões, construímos o perfil das professoras entrevistadas, identificando conhecimentos prévios relacionados ao objeto de estudo. As entrevistas¹³, sendo uma individual e uma coletiva, foram gravadas e transcritas na íntegra pela pesquisadora, tal movimento permitiu confrontar respostas divergentes e conflituosas dadas pelas educadoras, gerando possibilidade de revelarem autenticidade ao compartilharem verbalmente informações inerentes aos seus modos de ser, pensar e agir, promovendo o conhecimento de si e dos outros por meio da reflexão sobre determinadas ações no cotidiano da Creche.

Na primeira entrevista, realizada no dia 04 de março de 2016, apresentamos às professoras questões relacionadas à identificação pessoal, formação e prática docente,

¹³Roteiros das Entrevistas I e II no Apêndice I

destacando pontos como a escolha da profissão, tempo e área de formação, concepções de criança, infância e educação infantil, considerando aspectos ligados ao processo de ensino-aprendizagem das crianças entre 02 a 05 anos de idade, desta forma conseguimos conhecer um pouco as professoras da Creche. O Quadro 02 mostra o perfil que traçamos das professoras a partir das entrevistas semiestruturadas.

Quadro 02 - Perfil das participantes da pesquisa

Professoras¹⁴	Turma e carga horária	Formação Superior Término	Tempo atuando na educação infantil	Concepção de educação infantil
Aline (titular)	Maternal I 40h	Pedagogia 2014	10 anos	Criança é processo, é afetividade. Ela produz conhecimentos. A infância é algo que se distanciou do presente, hoje quase não vemos crianças brincando. A educação infantil é continuidade da família e a família é a base, o início.
Maria (auxiliar)	Maternal I 20h	Pedagogia 2013	04 anos	Criança é sujeito que aprende brincando. A brincadeira melhora o lado afetivo e social da criança desde o seu nascimento, sua relação com o outro. A infância é o momento em que a criança descobre o mundo pela interação. A educação infantil é um direito que toda criança tem de aprender de forma lúdica e criativa para se desenvolver integralmente, pois a criança não nasce vazia, ela produz conhecimento.
Lúcia (titular)	Maternal II 40h	Pedagogia 2015	09 anos	Criança é um sujeito puro, verdadeiro em suas ações. A infância a fase em que a criança precisa brincar para se desenvolver plenamente. A educação infantil é a base de tudo, responsável pela formação integral da criança, é a base para saberes posteriores.
Ana (auxiliar)	Maternal II 20h	Pedagogia (cursando)	06 anos	A criança é um ser que tem que ser bem cuidada para se tornar um cidadão íntegro. A situação que a criança vive na infância marca pra vida toda, por isso devemos proporcionar vários momentos prazerosos na educação infantil.
Deise (titular)	Infantil I 40h	Pedagogia 2013	10 anos	A criança é ser em processo e a infância á fase em que ela brinca pra se desenvolver. A educação infantil é a base para futuros conhecimentos.

¹⁴ Os nomes das professoras, utilizados neste estudo, são fictícios objetivando preservar suas identidades.

Juliana (titular)	Infantil II 40h	Pedagogia Término - 2014	10 anos	A criança é sujeito em processo de descobertas com o mundo e a sociedade. A infância reflete as descobertas das crianças, seus interesses. A educação infantil é responsável pela construção dos saberes das crianças para a vida em sociedade, considerando princípios éticos e sociais.
------------------------------	--------------------	--------------------------------	---------	---

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre a formação docente, o Quadro 02 mostra que há apenas uma professora com formação superior incompleta atuando na educação infantil na condição de auxiliar de turma, isso revela que maioria dos professores possui curso superior completo em Pedagogia. As professoras titulares são geralmente contratadas pelo município para trabalharem 40h semanais e as auxiliares apenas 20h, como é o caso das professoras Ana (Maternal II) e Maria (Maternal I). No quadro, as concepções das professoras ao discorrerem sobre criança, infância e educação infantil, evidenciam termos como afetividade, direito, brincadeira, produção de conhecimentos, família, saberes, princípios, o que revela o modo como as professoras veem as crianças dentro e fora da escola.

Ao mencionar que “a criança é processo, afetividade e que produz conhecimentos” (professora Aline) e que “a criança não nasce vazia, produz conhecimentos” (professora Maria), ambas revelam a concepção de criança que se fortalece na atualidade e fundamenta a pedagogia para infância na perspectiva que define a criança como ser competente que produz cultura no meio em que vive, sendo, simultaneamente, produto e produtora de conhecimentos. Essa perspectiva tornou-se consenso entre alguns estudiosos da educação infantil na atualidade (BONDIOLI, 2004; ABRAMOVICK, 2015; OLIVEIRA, 2011; 2012; ROSSETTI-FERREIRA, 2011; CAMPOS, 1994; OSTETO, 2008; DIDONET, 2011) que sustentam a ideia da criança como sujeito construtor de conhecimentos.

Sobre as primeiras concepções de criança, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 13) explicitam que durante muito tempo prevaleceu a imagem da criança “como ser que nasce pronto ou, ao contrário, que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação”. Durante muito tempo, estas concepções prevaleceram na educação infantil até o surgimento das bases epistemológicas que passaram a fundamentar a pedagogia da infância.

Atualmente, em contradição a essas concepções de criança e educação infantil, novos paradigmas elucidam a criança como ser capaz de produzir conhecimentos, ou seja, produzir

cultura no meio que vive desde o seu nascimento, interagindo de forma dinâmica com o meio ambiente e diferentes elementos expostos em seu cotidiano.

Ao dizer que “[...] a educação infantil é continuidade da família”, a professora Aline considera que o trabalho desenvolvido na Creche complementa a ação da família e deixa evidente que a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade, pois como afirma Silva (2011), a família é a primeira agência socializadora da criança, sendo a base das primeiras relações e aprendizados dela. A escola também se apresenta como contexto socializador em que a criança passa a estabelecer novas relações e a produzir novos conhecimentos. Para Silva (2011, p.8) “[...] embora os contextos família e instituição escolar sejam distintos, a criança é a mesma e é preciso favorecer o seu crescimento harmônico e o seu desenvolvimento integral”. Disso surge a relevância da parceria construtiva entre família e creche, sendo fundamental o compartilhamento de experiências vivenciadas entre os dois contextos.

Uma palavra interessante, evidente nos enunciados das professoras Aline, Maria, Lúcia e Deise, quando se remetem à criança, infância e educação infantil, é palavra ‘brincar’, ou seja, o brincar aparece para elas como ação relevante no processo de desenvolvimento da criança na primeira infância¹⁵. Frente à nova concepção de criança e educação infantil esse brincar torna-se instrumento fundamental para a aprendizagem significativa das crianças. Segundo as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2009, P. 25) “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]”. A seguir, trechos das falas das professoras que fortalecem a importância do brincar na infância:

Aline: [...] hoje quase não vemos crianças brincando.

Maria: Criança é sujeito que aprende brincando. A brincadeira melhora o lado afetivo e social da criança desde o seu nascimento.

Lúcia: A infância a fase em que a criança precisa brincar para se desenvolver plenamente.

Deise: [...] a infância é fase em que ela (criança) brinca pra se desenvolver.

As professoras evidenciam o brincar de maneira geral, não se limitando apenas ao uso do brinquedo enquanto objeto central de uma ação, mas pondo em ênfase a ação de brincar como necessidade infantil para o desenvolvimento da criança desde os seu nascimento (como

¹⁵ A primeira infância é o período que compreende desde o nascimento da criança até os primeiros seis anos de vida dela.

menciona Maria), seja um brincar que toma a ação e significado no brinquedo, seja o brincar que toma ação e significado em situações imaginárias, independente do objeto.

Vygotsky (2007) descreve a relação da criança que brinca com o brinquedo e a relação da criança que brinca livre, sem o objeto real, como relações e situações igualmente relevantes no processo de desenvolvimento infantil. Para o autor, é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, principalmente quando se trata de crianças menores de três anos de idade.

Na visão de Vygotsky (2007, p.113) “[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera visual interna, em vez de uma esfera visual externa [...]”, ou seja, a criança pequena está limitada pela restrição situacional. No entanto, aos poucos, o brinquedo se torna objeto que se fragiliza em sua função em si, quando a criança começa a agir independente daquilo que vê, e a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu pensamento, dando ao brincar novos horizontes.

Quando questionadas sobre o que pensam da educação infantil, as professoras trouxeram à tona temas relacionados ao direito a educação, a prática docente e a formação integral das crianças:

Maria: A educação infantil é um direito que toda criança tem de aprender de forma lúdica e criativa.

Lúcia: A educação infantil é a base de tudo, responsável pela formação integral da criança, é a base para saberes posteriores.

Deise: A educação infantil é a base para futuros conhecimentos.

Juliana: A educação infantil é responsável pela construção dos saberes das crianças para a vida em sociedade, considerando princípios éticos e sociais.

A educação infantil aparece na fala da professora Maria como algo de direito, relacionado à questão da metodologia do professor em contexto escolar. Ao mencionar que a criança tem direito de aprender de forma lúdica, a professora nos leva a refletir sobre a prática docente e as metodologias utilizadas na educação infantil que possibilitam às crianças aprenderem de maneira prazerosa, fortalecendo a ideia de que as atividades lúdicas colaboram significativamente no desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos: físico, motor, psíquico, emocional, cognitivo e social.

Ao tomar a educação infantil como base para formação integral e base para futuros conhecimentos, as professoras Lúcia e Deise, nos colocam frente à dinâmica da formação de conceitos na educação infantil, conforme apresenta os estudos de Vygotsky (1987). Segundo

o autor, os conceitos espontâneos são formados na pré-escola – porém não se limitam a essa fase – e se desenvolvem, sob condições favoráveis, em conhecimentos científicos nas séries posteriores. Entretanto, vale ressaltar que a evolução destes conceitos não ocorre de forma isolada, mas como resultado do desenvolvimento humano efetivado em processo de aprendizagem.

Por fim, a professora Juliana enuncia que “a educação infantil é responsável pela construção dos saberes das crianças para a vida em sociedade, considerando princípios éticos e sociais”. Sua fala remete aos princípios expostos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 16), sendo princípios éticos, políticos e estéticos que devem integrar as propostas pedagógicas em contextos educacionais.

Os enunciados das professoras, sobre criança, infância e educação infantil, nos possibilitaram vislumbrar compreensões semelhantes entre elas. Concepções que migram entre paradigmas antigos e novos, mas acabam por se assentarem na compreensão da criança como ser de direitos e desejos específicos, imagem amplamente fortalecida na sociologia da infância em dias atuais¹⁶.

Na segunda entrevista, realizada em 11 de março de 2016, situamos questões relacionadas aos aspectos legais que amparam a educação infantil no Brasil e sua aplicabilidade no cotidiano da Creche. Ressaltamos aspectos vinculados ao cuidar e educar nesta etapa do desenvolvimento das crianças. Apesar do tema ‘Cuidar e educar’ não aparecer explicitamente nos objetivos desta pesquisa, torna-se incoerente, a nosso ver, discutir educação infantil sem dialogar aspectos ligados ao cuidar e educar¹⁷ crianças em contextos educativos, diante deste entendimento foi que destinamos espaço e tempo para esse diálogo com as professoras, tanto nas entrevistas como nos encontros de formação. Quando indagadas sobre a ideia que possuíam quando falamos em educar e cuidar na educação infantil, as professoras foram sucintas em suas respostas:

Aline: Cuidar está relacionado ao cuidar físico, a higiene das crianças e educar a parte de conhecimentos, valores. Na educação infantil cuidar e educar não se separam.

Maria: Cuidar é mais ligado a parte de cuidados pessoais e higiênicos. Educar se relaciona a parte pedagógica, onde se ensina a ler e escrever.

¹⁶Na página 49 deste trabalho discutimos sobre ‘Concepções sobre criança e infância: de ser negado a sujeito sócio-histórico-cultural’.

¹⁷Na página 55 deste trabalho discutimos sobre a formação das primeiras iniciativas de educação infantil às instituições educativas atuais: entre o cuidar e o educar.

Lúcia: Uma unidade que se completa. É necessário cuidar e educar junto, pra mim são ações inseparáveis.

Ana: Cuidar e educar são inseparáveis, ao cuidar você educa e ao educar você cuida.

Deise: Não respondeu à questão

Juliana: Para cuidar e educar crianças é necessário atenção, carinho, zelo e amor. Acredito que não acontece educação sem cuidados, em todos os aspectos, me refiro ao cuidado com o outro.

De acordo com os enunciados das professoras Aline e Maria, o cuidar está relacionado à parte física, ou seja, a higiene das crianças, aos cuidados pessoais e o educar à parte de conhecimentos, valores. De acordo como o Referencial Nacional pra Educação Infantil (BRAISL, 1998) quando se trata de crianças pequenas, a intervenção educativa deve satisfazer as necessidades de higiene, alimentação e descanso. O documento menciona a relevância de manter a higiene das mãos, a troca de fraldas, o banho e a limpeza íntima das crianças, como ações indispensáveis de cuidado durante essa fase, ressaltando ainda que (BRASIL, 1998, p. 23) “[...] a necessidade de que instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar”.

Entretanto, além de atender adequadamente as necessidades de alimentação, higiene e repouso das crianças, a creche e seus professores precisam compreender o cuidado como dimensão mais ampla de convivência e interação entre os pares, considerando questões de afetividade em que o cuidado com outro deixa de ser apenas físico e se expande no pensar no outro numa dimensão mais ampla, ou seja, pensar no cuidado que envolve afetividade, respeito, segurança e confiança que vai além do físico. O que ficou evidente na fala da professora Juliana, “Acredito que não acontece educação sem cuidados, em todos os aspectos, me refiro ao cuidado com o outro”. Nesta perspectiva, Krammer (2005, p. 82) salienta:

[...] quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é imprescindível conhecer aquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega.

Conforme a citação, a dimensão do cuidado se encontra no respeito à necessidade do outro, remete-se a um cuidado que envolve o respeito ao corpo e à mente das crianças, que se reflete diretamente na educação delas. Ao dizer que “Educar se relaciona a parte pedagógica, onde se ensina a ler e escrever”, a professora Maria restringe o educar das crianças à sala de aula, ou seja, a aquisição de conteúdos, ao ato de ensinar. O que nos leva a interpretar que, de

certa forma, a professora não reconhece o educar como ação que ocorre em vários contextos sociais e a escola é apenas um destes contextos, pois como salienta Brandão (1981, p. 4) “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática [...]”.

Ao mencionarem que cuidar e educar são ações complementares, quatro professoras apresentaram ideias semelhantes. Nas frases “Na educação infantil cuidar e educar não se separam”, “Uma unidade que se completa. É necessário cuidar e educar junto, pra mim são ações inseparáveis”, “Cuidar e educar são inseparáveis”, “Acredito que não acontece educação sem cuidados, em todos os aspectos”. Compreendemos o cuidar e o educar como dimensões indissociáveis na educação infantil, como destaca Malaguzzi (1999), é preciso cuidar e educar a criança como quem se dedica a si próprio, a fim de compreender o que pensa, sente e deseja a criança desde os primeiros anos de vida. É um educar o outro como quem educa a si mesmo, em processo dialético e dinâmico entre os sujeitos que interagem diariamente.

Os enunciados das professoras serviram de fio condutor para pensarmos coletivamente, nos encontros de formação, temáticas relevantes associadas à educação infantil, como a rotina da Creche, as experiências diversificadas em contextos educativos, a produção de conhecimentos pelas crianças, a relação entre o cuidar e o educar, entre outros temas interessantes para este estudo.

1.3.2 Observação Participante

A escolha pela observação participante partiu do entendimento de que esta técnica possibilita ao pesquisador tornar-se atuante no fenômeno investigado, tendo a oportunidade de se posicionar ao nível dos sujeitos observados e construir momentos reflexivos frente aos comportamentos, ações e atitudes espontâneas no processo de observação. Na visão de Richardson (2009), a observação participante permite a descoberta de aspectos aparentiais e contraditórios revelados nos discursos e nas de ações rotineiras, ou seja, nas atividades que são desenvolvidas no cotidiano escolar. Outra vantagem desta técnica diz respeito à sua própria natureza, que permite ao pesquisador tornar-se membro do grupo sob observação, podendo fazer o registro das atividades desempenhadas de maneira natural.

Sabendo que observar vai além de olhar determinado fenômeno, realizamos a observação em 04 (quatro) salas de aulas da Creche, uma de cada nível, tendo como propósito registrar e selecionar o material a ser apreciado com as professoras nos encontros de

formação, com o intuito de provocar uma reflexão crítica sobre a ação praticada no momento da observação, acarretando na conscientização de fazeres e na reconstrução das atividades realizadas com as crianças.

Dividimos os momentos de observações em duas etapas distintas, porém complementares, sendo a primeira etapa destinada à observação da rotina da Creche, visando estabelecer contato com as crianças e professoras e coletar material para ser apreciado nos encontros formativos; e a segunda etapa com foco na observação das experiências das crianças, visando registrar o momento e produzir material para análise deste estudo.

Os dados, produzidos nestas duas etapas, se cruzaram no processo de análise¹⁸ para fortalecer a hipótese de que as crianças produzem seus próprios conhecimentos por meio de experiências significativas acerca do mundo em que vivem. A seguir, descrevemos o movimento das duas etapas de observação:

(1) Observação da rotina da Creche

Como mencionamos anteriormente, esta primeira etapa da observação foi realizada com o propósito de estabelecer contato com as crianças da instituição, compreender a organização da rotina da Creche e coletar material para subsidiar os encontros de formação. Dedicamos 03 (três) dias para observar a rotina da Creche¹⁹. Nos momentos de observação migramos entre locais internos (salas de aulas, sala multifuncional) e locais externos (pátio, refeitório), o que possibilitou compreendermos a dinâmica da Creche e produzirmos registros para nortear os encontros de formação com as professoras.

Em 16 de março de 2016 estabelecemos o primeiro contato com as crianças e, conseqüentemente, com a rotina delas. Na ocasião, portávamos uma ficha de observação²⁰ elaborada previamente pelos pesquisadores, respeitando aspectos da rotina das crianças, da proposta pedagógica da Creche e do planejamento das professoras²¹, pois como afirma Bondioli (2004) quem observa o dia-a-dia escolar deve colocar-se a partir do ponto de vista dos participantes e descrever os episódios como situações significativas para aqueles que

¹⁸Capítulo IV do trabalho.

¹⁹Datas expostas no Quadro 03, página 39.

²⁰A Ficha de Observação se encontra no Apêndice III do trabalho.

²¹Antes deste momento de observação, a coordenadora da Creche disponibilizou para nossa apreciação alguns documentos da instituição, como o Projeto Político Pedagógico - PPP, a Matriz Curricular para a Educação Infantil, Planejamento Anual de Ensino - 2016, a Rotina da Creche que foi elaborada pela direção da escola, o Caderno de Planejamento das Atividades Pedagógicas e os Projetos Educativos planejados para 2016.

estão vivendo naquele espaço. Quem observa precisa assumir uma perspectiva “de representação” em vez da perspectiva de um ator principal.

No turno da manhã iniciávamos a observação pela acolhida das crianças e ficávamos em média duas horas em uma sala, após esse tempo deslocávamos para outra sala onde permanecíamos até a hora do repouso das crianças, às 11:40h²². Quando feitas no turno da tarde, iniciávamos as observações às 14:00h, no momento destinado à realização das atividades pedagógicas e ficávamos até o final do dia, que se encerrava às 17:00h.

Elaboramos nossa ficha de observação a partir dos estudos de Bondioli (2004) assinalando aspectos característicos da rotina da Creche: espaço físico (o cenário); participantes (atores presentes em cena); atividades (ações representadas); agrupamentos (modos como as crianças se agrupam nas atividades); modalidades de gestão (direção das atividades); duração (tempo) e posição (postura de deslocamento temporal).

O segundo dia de observação da rotina da Creche ocorreu em 27 de abril de 2016, assim como no primeiro momento o objetivo desta observação foi compreender a organização da rotina da Creche e coletar material para embasar os encontros de formação. Neste dia, novamente lançamos mão da ficha de observação elaborada para orientar nosso olhar, fizemos também algumas anotações sobre o comportamento das crianças durante as atividades pedagógicas dentro e fora da sala de aula, bem como produzimos algumas imagens da rotina da Creche que serviram para refletirmos sobre diferentes situações relacionadas ao ensino e a aprendizagem das crianças no encontro de formação com as professoras realizado no dia 19/05/2017.

O terceiro e último dia de observação com foco na rotina aconteceu em 10/06/2016. Neste encontro, além de observar as atividades desenvolvidas na Creche, fizemos uma intervenção nas salas observadas, para fortalecer o contato com as crianças. Neste dia realizamos atividades envolvendo música infantil e conversamos com as crianças em uma roda de conversa dentro da própria sala delas visando dialogar sobre o que pensavam e sentiam no decorrer das atividades realizadas na Creche. Diferente dos dias anteriores, neste dia, realizamos a observação apenas no turno da manhã, devido às atividades programadas na instituição para o turno da tarde.

Para efeitos de esclarecimento da alternância em que ocorreram os momentos de observações, elaboramos o Quadro 03, destacando o foco do procedimento, a ordem, as datas e os objetivos de cada observação. Ao todo foram 07 (sete) dias de observação, sendo 03

²²A rotina completa da Creche encontra-se na página 105 deste trabalho, especificamente no Capítulo IV destinado às análises dos dados.

(três) dias destinados à observação das para a rotina da Creche e 04 (quatro) dias para observação das experiências vivenciadas pelas crianças. Vale ressaltar que, parte do material utilizado nas formações foi oriundo das observações feitas na instituição. Optamos por observar a rotina da Creche antes dos encontros de formação com as professoras para coletar dados a serem compartilhados em grupo no momento das formações. Apresentamos no Quadro 03 a ordem de acontecimentos das observações e encontros de formação:

Quadro 03 - Observações e encontros formativos

PROCEDIMENTOS	ORDEM	AGENDA	OBJETIVOS DA AÇÃO
Observação (Rotina da Creche)	1 ^a	16/03/2016 Manhã e tarde	Estabelecer contato com as crianças e observar a rotina da Creche
Encontro de Formação	1 ^o	01/04/2016 Manhã e tarde	Realizar estudos sobre ‘criança, infância e educação infantil’.
Observação (Rotina da Creche)	2 ^a	27/04/2016 Manhã e tarde	Estabelecer contato com as crianças e observar a rotina da Creche
Encontro de Formação	2 ^o	19/05/2016 Manhã e tarde	Realizar estudos sobre: O conhecimento de mundo pelas crianças
Observação (Rotina da Creche)	3 ^a	10/06/2016 Manhã	Observar atividades pedagógicas e interagir com as crianças
Encontros de Formação	3 ^o	12/07/2016 Manhã e tarde	Realizar estudos sobre: Projeção de experiências na educação infantil
	4 ^o	05/08/2016 Manhã e tarde	Realizar estudos sobre: A produção de conhecimentos por meio as experiências
Observação (Experiências das crianças)	1 ^a	09/08/2016 Manhã-Maternal I	Observar as experiências das crianças
	2 ^a	22/08/2016 Tarde-Infantil I	Observar as experiências das crianças
	3 ^a	30/08/2016 Manhã-Maternal II	Observar as experiências das crianças
	4 ^a	18/09/2016 Tarde-Infantil II	Observar as experiências das crianças

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 04 possibilita uma visão geral da ordem das observações e encontros de formação que ocorreram de forma alternada. Entre uma observação e outra realizávamos um encontro de formação, mudando o movimento apenas nos dois últimos encontros que ocorreram em sequência, como pode ser visto no Quadro 04. Isso ocorreu por conta da amplitude da temática abordada que serviria de base para a projeção das experiências a serem desenvolvidas.

A segunda etapa de observação, realizada após a finalização de todos os encontros de formação com as professoras, teve outro foco e outro formato objetivando concretizar o planejado durante as formações e registrar as experiências das crianças. Vale ressaltar que, no próximo item, discorreremos apenas o movimento desta segunda etapa de observação, a descrição detalhada desta etapa encontra-se no Capítulo IV, p. 97, que trata da análise dos dados produzidos no decorrer da investigação.

(2) Observação das experiências das crianças

Neste segundo momento de observação o foco foi no registro das experiências vivenciadas pelas crianças na Creche. Falas e fotos obtidas em diferentes situações tornaram-se dispositivos de análise das experiências vividas, sendo instrumentos de reflexão sobre a prática docente e sobre o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Nesta etapa, foram realizadas 04 (quatro) observações em dias diferentes, sendo uma observação em cada nível, considerando o dia das atividades planejadas por cada professora. No dia 09/08/2016 foi feita a observação na turma de Maternal I, no dia 22/08/2016 na turma do Infantil I, no dia 30/08/2016 no Maternal II e no dia 18/09/2016 no Infantil II, as datas foram escolhidas pelas professoras respeitando o planejamento mensal de cada turma e o calendário das atividades semestrais elaborado no início do período letivo pela Creche.

As fotografias, frutos destas observações, proporcionaram os dados descritivos e interpretativos das experiências nas 04 (quatro) turmas. Segundo Bogdan e Biklen (1994) as fotos, dentro de uma pesquisa científica, são essencial conteúdo de análise para compreensão do que é subjetivo e frequentemente são analisados indutivamente. Os autores (1994, p. 191) lembram ainda que “[...] as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas”. Diante deste entendimento, deixamos claro neste estudo nosso interesse pela fotografia enquanto possibilidade de registro reflexivo sobre o vivido e sentido em determinada situação.

Conforme mencionamos anteriormente, os registros obtidos durante esta etapa encontram-se detalhados no Capítulo IV deste trabalho e constituem-se corpus analítico da investigação, servindo de instrumento revelador dos modos como as crianças compreendem os fenômenos do mundo em que vivem e constroem seus próprios conhecimentos, articulando as dimensões física e relacional presentes no cotidiano delas.

1.3.3 Encontros formativos

A opção em realizar encontros de formação nesta pesquisa partiu do entendimento de que a formação de professores deve ser permanente de diversas maneiras, seja em formato de cursos de pequena ou longa duração, seja em oficinas, encontros, seminários, congressos, etc. O que se espera é que esta formação abarque experiências gestadas no exercício da profissão e considere o contexto real em que o docente atua, possibilitando a melhoria da prática educativa. Diante disto, entendemos a formação continuada em serviço como sendo uma intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício (IMBERNÓN, 2010), não cabendo, portanto, a oferta de uma formação padronizada e homogênea nos contextos educativos.

No intuito de criar espaços de formação para as professoras realizarem estudos e discutirem temáticas relacionadas ao fenômeno investigado, organizamos 04 (quatro) encontros formativos com as professoras da Creche entre os meses de abril e julho de 2016. Nestes encontros, promovemos estudos abordando as temáticas: crianças, infância, conhecimento do mundo e produção de conhecimentos. Estes estudos, aliados à problematização de práticas correntes no cotidiano da Creche, possibilitaram a reflexão sobre o fazer pedagógico e sobre o processo de aprendizagem significativa das crianças desde os primeiros anos de vida, levando as professoras a repensarem suas atividades com as crianças e, conseqüentemente, projetarem novas experiências a serem vivenciadas com as crianças no cotidiano da Creche.

Em cada encontro de formação com as professoras, abordamos uma temática relacionada ao universo infantil e articulada aos objetivos desta pesquisa, dando assim forma ao trabalho proposto em sua inteireza. Cada temática foi estudada, discutida e aprofundada pelas professoras durante os encontros, o que possibilitou a produção de diálogos relevantes respaldados em referencial teórico e metodológico previamente organizado pela pesquisadora. Os textos, utilizados para fundamentar a formação em serviço, foram selecionados e

organizados conforme temática prevista para cada encontro, em que alguns objetivos foram diretamente aliados aos objetivos da pesquisa, conforme expusemos no Quadro 04:

Quadro 04 - Planejamento dos encontros de formação

ENCONTROS DE FORMAÇÃO	TEMÁTICAS DA FORMAÇÃO	OBJETIVOS DOS ENCONTROS
1º ENCONTRO Data: 01/04/ 2016/ CH: 10 horas	Criança, infância e educação infantil.	Conhecer as concepções de criança, infância e educação infantil que embasam as práticas das professoras.
2º ENCONTRO Data: 19/ 05/ 2016 / CH: 10 horas	As crianças e o conhecimento de mundo	Identificar experiências relacionadas ao conhecimento do mundo pelas crianças realizadas na Creche antes da intervenção.
3º ENCONTRO Data: 12/ 07/ 2016 / CH: 10 horas	Refletindo sobre as experiências das crianças na educação infantil	Problematizar práticas correntes que possibilitem a projeção de novas experiências a serem vivenciadas com as crianças.
4º ENCONTRO Data: 05/08/ 2016 / CH: 10 horas	A produção de conhecimentos por meio das experiências	Efetivar experiências a fim de que as crianças produzam novos conhecimentos

Fonte: Dados da pesquisa.

Para abordar as temáticas de interesse do estudo e aprofundar as discussões com foco nas experiências das crianças e na produção de conhecimentos, tomamos como recurso algumas imagens de crianças de outras instituições, em que estas realizavam diferentes atividades no espaço da educação infantil²³. Estas imagens representavam situações similares a que elas vivenciavam na Creche, porém geradas em outros contextos educacionais que serviriam de inspirações para se pensar novas experiências, entretanto, também projetamos neste dia algumas imagens que foram coletadas durante as observações feitas no início da

²³Além de imagens de outros locais, também utilizamos imagens da própria Creche como dispositivo de reflexão sobre o fazer das professoras.

investigação, com o intuito de problematizar a prática e refletir sobre as atividades desenvolvidas com as crianças no dia-a-dia da Creche.

O momento da problematização da prática possibilitou que as professoras olhassem suas ações como um objeto sobre o qual se pode pensar, pois como afirma Freire (2005), a problematização busca a reflexão crítica sobre uma situação vivida, uma reflexão capaz de transformar o contexto vivido. Desta forma, a partir de registros fotográficos e enunciados proferidos durante as observações, provocamos as professoras para que refletissem sobre suas práticas no cotidiano da Creche e assim pudessem reconstruí-las.

Durante a problematização das atividades desenvolvidas com crianças, possibilitamos que as professoras visualisassem a complexidade do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil e refletissem meios de como poderiam melhorar suas práticas a partir da projeção de novas experiências.

Percebemos que o confronto com a realidade causou certa inquietação nas professoras fazendo-as desejarem projetar atividades diferentes, que fossem além do que propõe o livro didático adotado pela instituição e dos projetos elaborados no decorrer do período letivo. Desejos estes evidentes no quarto e último encontro de formação, ocasião em que as professoras se reuniram em pequenos grupos, tendo como critério o nível das turmas, e projetaram experiências diversificadas a serem realizadas com as crianças. A seguir, descrevemos com detalhes as ações de formação na Creche em que é possível vislumbrar a relação das temáticas abordadas em cada encontro com nosso objeto de investigação.

(1) Primeiro Encontro - Infância, Criança e Educação Infantil.

O primeiro encontro de formação com as professoras aconteceu no dia 01 de abril de 2016 na própria Creche, sendo dezesseis dias após a primeira observação na instituição. Como havíamos feito breve análise das respostas dadas pelas professoras nas entrevistas que foram realizadas no início desta pesquisa, tomamos as temáticas ‘criança, infância e educação infantil’ uma vez que estes temas foram abordados entres as questões apresentadas na primeira entrevista²⁴.

Neste encontro, contamos com a presença de 24 professoras, sendo respectivamente 21 professoras, 01 coordenadora, 01 diretora da instituição e esta pesquisadora. Iniciamos a formação com o texto ‘Que significâncias têm a criança?’²⁵ (THEMAEDUCANDO, 2015)

²⁴Roteiros das Entrevistas I e II no Apêndice I do trabalho.

²⁵Anexo A do trabalho

que serviu de fio condutor entre os diferentes posicionamentos no decorrer do encontro. Logo após a leitura deste texto, lançamos o convite para uma breve reflexão sobre as diferentes concepções de criança, infância e educação infantil ao longo dos tempos, destacando a evolução histórica dessas concepções e seus impactos no modo como as crianças foram/são vistas e interpretadas na sociedade em geral.

O encontro foi fundamentado por textos com foco nos temas relacionados à história social da criança e da família em diferentes sociedades, a exemplo de Ariès (1978) e Corazza (2004). Para dialogar sobre as diferentes concepções de infância, criança e educação infantil, recorreremos aos estudos de Didonet (2011), Oliveira (2012), Abramowicz (2015), Kramer (1994), entre outros. Neste encontro, também dialogamos sobre a LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) por se tratarem de documentos que fundamentam, amparam e determinam diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira.

Após leituras e discussões sobre a temática do encontro, traçamos um diálogo sobre os diferentes olhares voltados para a criança e sua infância no decorrer da história das sociedades brasileiras. As leituras provocaram reflexão entre as professoras no que diz respeito à emergência de compreender a criança como ator social ativo, sujeito histórico e cultural, que não apenas reproduz, mas também (e principalmente) produz conhecimentos. Durante o encontro, apresentamos as concepções das professoras sobre criança, infância e educação infantil, coletadas na entrevista realizada em 11/03/2016, fazendo um paralelo com concepções presentes nos textos estudados. Esse movimento possibilitou ampliar e aprofundar conhecimentos acerca da temática em cena.

Na sequência, via exposição dialogada e com o uso de data show, apresentamos algumas imagens de crianças vivenciando experiências diversificadas, algumas imagens foram geradas a partir da observação feita em 16/03/2016. O objetivo dessa ação foi fazer com as professoras percebessem os diferentes modos de agir das crianças quando são convidadas a realizarem atividades repetitivas e quando são desafiadas a experimentar algo novo, inesperado, em espaços provocadores. A observação das imagens, aliada à discussão no grupo, fez com que as educadoras reconhecessem a relevância das atividades que são desenvolvidas ‘com as crianças’ e não ‘para as crianças’.

Vale destacar que algumas imagens fotográficas, apresentadas neste encontro, foram retiradas do acervo da pesquisadora em experiências que antecederam esta pesquisa. As fotos, utilizadas para aprofundar o tema, retratavam diferentes atividades desenvolvidas em uma instituição de educação infantil que se destacou no município de Teresina no ano de 2013

durante o desenvolvimento de um projeto educativo na rede pública de ensino, sendo visíveis possibilidades de intervenção significantes no âmbito da educação infantil.

As imagens serviram de dispositivos para que as professoras pensassem sobre as atividades desenvolvidas e sobre a rotina da Creche, o que desencadeou, no decorrer das formações, um novo olhar para o planejamento das ações. Sobre o planejar da rotina, Oliveira (2011) destaca a necessidade de uma boa organização do trabalho na Creche, que deve oferecer segurança tanto aos professores quanto as crianças, possibilitando com que conheçam, desde pequenas, diferentes formas de organização do tempo e do espaço em que vivem.

Nessa perspectiva, Oliveira (2011, p. 90) ressalta que “[...] planejar ações educativas não se refere propriamente à previsão de uma sequencia de atos que serão obrigatoriamente cumpridos”. Entendemos, portanto, que ao se prender na obrigatoriedade de uma ação, e prender-se ao controle desta, o professor contraria a visão da criança como sujeito participativo, capaz de produzir conhecimentos. Finalizando este encontro, algumas professoras foram expressando palavras para definir a formação deste dia, como “momento enriquecedor”, “desejo de mudança”, “sentimento de gratidão”, entre outras que serviram para avaliarmos a relevância deste encontro. Ao final, reafirmamos a data de nossa próxima formação e falamos sobre a temática que embasaria o próximo encontro, que será descrito no item a seguir.

(2) Segundo Encontro – As crianças e o conhecimento de mundo.

O segundo encontro de formação, que aconteceu no dia 19 de maio de 2016, teve como base o conhecimento de mundo pelas crianças. Iniciamos o encontro com a leitura deleite²⁶ do texto ‘Memórias inventadas’²⁷ (BARROS, 2010), como convite à reflexão sobre os (des) limites da infância e sobre a importância das experiências no desenvolvimento das crianças.

Em seguida, dialogamos sobre alguns documentos elaborados pelo Ministério da Educação que apresentam em seu bojo abordagens acerca do conhecimento de mundo,

²⁶ Ato de demonstrar um excesso de satisfação ou contentamento em relação a algo. O deleite também pode significar o “saboreamento” de determinada situação ou ação, ou seja, o sentimento de aproveitamento positivo sobre o acontecido. Disponível em < <https://www.significados.com.br/deleite>> Acesso em: 24 de jan.2017 às 15:52.

²⁷ Anexo B do trabalho.

especificamente os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). De posse destes documentos, destacamos os princípios éticos, políticos e estéticos na proposta pedagógica da creche e os eixos norteadores do currículo da educação infantil presente nas Diretrizes Curriculares: interações e brincadeiras, com destaque para a garantia das experiências vivenciadas pelas crianças em contexto educativo. Em grupo, realizamos a leitura das três propostas de experiências apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – vol. 03 (BRASIL, 1998, p. 25-26), diretamente relacionadas à nossa investigação:

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

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

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

Frente a estas propostas, compreendemos que um dos desafios pedagógicos consiste em “revelar” o mundo às crianças, familiarizá-las com fenômenos físicos e sociais, tornar o conhecimento das “coisas do mundo” interessante e acessível para que as crianças percebam que seus pensamentos e descobertas são importantes e significativos para ela e para os outros. É desafiador para o professor de educação infantil organizar um espaço físico que seja simultaneamente provocador e interessante, que incentive as crianças a produzirem conhecimentos. Como destaca Barbosa (2006, p. 120) “O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir, da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam”.

Nesta linha de pensamento, solicitamos que as professoras resgatassem algumas experiências da Creche para serem refletidas e problematizadas em grupo, atentando à organização dos espaços físicos. Para complementar esta atividade apresentamos, em slides, imagens de situações reais da rotina delas, produzidas nos momentos de observação *in loco*, e outras do arquivo da pesquisadora no contexto da educação infantil²⁸. As imagens relacionadas à forma como as crianças se relacionam com o mundo físico e social

²⁸ Ver anexo C do trabalho.

possibilitaram, entre outras coisas, reflexão sobre a organização e exploração dos espaços internos e externos da escola.

Tanto a apreciação quanto a discussão, a partir do material apresentado neste encontro, permitiram que as professoras identificassem experiências relacionadas ao conhecimento do mundo pelas crianças, compartilhando maneiras de como proporcionar uma aprendizagem significativa por meio de novas experiências. Nesta formação, discorreremos também sobre a Base Nacional Comum para Educação Infantil²⁹ (BRASIL, 2015), que durante esta investigação encontrava-se em pauta no Ministério da Educação tendo como proposta orientações para nortear os currículos das escolas públicas e privadas de educação infantil em todo país. Na ocasião deste encontro, trouxemos para o cerne das discussões os ‘Campos de experiências’ presentes na Base e os objetivos de aprendizagens relacionadas a estes campos, por se constituírem em propostas que emergem engendradas a outros marcos legais que fundamentam a educação infantil desde a Constituição Federal de 1988.

No que diz respeito à proposta de reconhecimento da Base, as professoras da Creche afirmaram que a secretaria de educação do município ofereceu, no segundo semestre de 2015, uma formação sobre este documento (BRASIL, 2015), entretanto, as professoras alegaram que ainda não haviam se aprofundado no assunto. A leitura da Base, nesta formação, permitiu que as professoras identificassem alguns pontos em comuns entre este documento, que ainda estava em tramitação na época deste encontro, e os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998), principalmente no aspecto relacionado ao conhecimento de mundo pelas crianças, como por exemplo: ambos mencionam sobre a relevância das experiências voltadas para o conhecimento e cuidado de si, do outro e do ambiente na educação infantil.

Este encontro possibilitou a aproximação das professoras com as experiências presentes na Creche, fazendo-as vislumbrar outras possibilidades de atividades com as crianças a partir do conhecimento que elas possuem sobre o mundo em que vivem. A seguir, descrevemos nosso terceiro encontro de formação em serviço dando continuidade a temática sobre ‘experiências’.

²⁹O documento, elaborado com a participação de diversos relatores e por meio de consulta pública via internet, teve sua versão preliminar apresentada em 16 de agosto/ 2015 segue em construção coletiva. Segundo o Ministério da Educação (MEC), em agosto/2016 foi apresentado sua segunda versão, mais enxuta e objetiva. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 jul. 2016 às 09:43.

(3) Terceiro Encontro – Refletindo sobre as experiências na Educação Infantil

O terceiro encontro de formação em serviço ocorreu no dia 12 de julho de 2016 e teve início com um diálogo informal sobre a relevância das experiências das crianças no contexto da educação infantil e como elas recebem e se comportam diante das atividades projetadas pelas professoras. Para expandir o diálogo fizemos a leitura do poema “As cem linguagens das crianças”³⁰ (MALAGUZZI, 1999) levando as professoras refletirem sobre as atividades pedagógicas realizadas em sala de aula, tanto as propostas no livro didático como as planejadas para abordar os conteúdos curriculares.

Tendo como base os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998), discutimos sobre como as experiências das crianças trazem, em si mesma, respostas para suas vivências, e o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, precisa projetar espaços e situações que provoquem nas crianças o desejo de experimentar o que está posto ao seu alcance, possibilitando que construam seus próprios conhecimentos e passem de mera expectadoras de ações à sujeitos ativos destas.

Semelhante ao primeiro encontro, utilizamos algumas imagens de situações reais retratando a rotina de algumas instituições de educação infantil para fazer emergir uma discussão sobre as experiências das crianças, sobre a rotina da escola e sobre a organização dos ambientes escolares. Tendo como fundamento os estudos de Barbosa (2007), sobre a construção das rotinas, suas padronizações e funções que tiveram como influência diferentes contextos históricos, levamos as professoras a refletirem sobre a própria rotina da instituição em que atuam e sobre a relevância da organização do ambiente para uma aprendizagem significativa. Esse momento contribuiu para que as professoras percebessem que quanto menores as crianças, mais suas representações sobre o mundo estarão conectadas aos objetos que manipulam na sua realidade cotidiana, podendo observar, sentir, indagar e opinar sobre o que vivenciam.

Após esse momento, as professoras iniciaram o planejamento de algumas atividades diversificadas a serem desenvolvidas com as crianças da Creche, considerando algumas particularidades do meio, como a faixa etária das crianças e suas curiosidades. Em grupo, as professoras traçaram 04 (quatro) propostas de experiências com as crianças, ficando uma atividade diferente para cada nível, as experiências foram projetadas considerando os três

³⁰Anexo C do trabalho.

princípios que orientam o projeto das instituições de educação infantil propostos nas Diretrizes (BRASIL, 2009, artigo 6º):

Éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem-comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades);

Políticos (direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática);

Estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais).

Além das Diretrizes Curriculares, os projetos fundamentaram-se também nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), na Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 2015), na abordagem educativa de Reggio Emilia para a primeira infância (MALAGUZZI, 1999) e nos estudos de Vygotsky (1987; 2001; 2004; 2007), Freire (2005), Harlan e Rivkin (2002), ente outros.

Rememorando as discussões, reflexões e conhecimentos adquiridos neste encontro de formação, organizamos nosso quarto e último encontro tendo como foco a projeção de experiências vislumbrando a produção de conhecimentos pelas crianças.

(4) Quarto Encontro: A produção de conhecimentos por meio das experiências

O último encontro formativo aconteceu no dia 05 de agosto de 2016, nesta fase da pesquisa havíamos estudado e ampliado temáticas fundamentais para dar continuidade ao planejamento das atividades iniciado na última formação, entretanto, optamos por iniciar este encontro resgatando o diálogo sobre a produção de conhecimentos na educação infantil e o papel das experiências das crianças no cotidiano educativo com ênfase na organização de um ambiente acolhedor, seguro, lúdico e provocador de aprendizagens.

Em geral, espera-se que os ambientes infantis sejam pensados com foco no desenvolvimento integral das crianças, de forma a respeitar suas necessidades próprias. Como ressaltam David e Weinstein (1987), os ambientes infantis deveriam atender a cinco funções primordiais no desenvolvimento das crianças, sendo elas: a construção da identidade pessoal, o desenvolvimento de competências, a sensação de segurança e confiança, a oportunidade de crescimento corporal por meio de movimentos corporais e estimulação dos sentidos e a oportunidade para o contato social e privacidade.

Frente a estas funções, as professoras, novamente em grupos formados de acordo com o nível das turmas, deram continuidade ao planejamento das experiências a serem desenvolvidas na Creche, atentando à organização dos ambientes infantis. No Quadro 05, apresentamos o planejamento das experiências, a justificativa pela escolha do tema e os recursos a serem utilizados por cada turma.

Quadro 05 - Planejamento das atividades

TURMA	EXPERIÊNCIA	JUSTIFICATIVA	RECURSOS
Maternal I	Os sons do mundo – entre sons, imagens: sensações.	Explorar diferentes sons do mundo possibilitando que as crianças conheçam, apreciem e valorizem inúmeras paisagens sonoras urbanas e rurais presentes em seu cotidiano, bem como exploras diferentes objetos que permitam a criança produzir novos conhecimentos. (BRASIL, 1998)	Sons eletrônicos (aparelho de som, cd) Objetos do cotidiano da criança
Maternal II	Construindo identidades – o eu, o outro e o nós.	Conhecer-se e construir uma identidade pessoal e cultural de modo a constituir visão positiva de si e dos outros respeitando as diversidades e superando visões racistas e discriminatórias, estabelecendo vínculos afetivos entre as crianças, ampliando a interação social. (BRASIL, 1998)	Fotos individuais e em grupos; Narrativas de pais e crianças
Infantil I	Explorando cores e composições.	Explorar diferentes tipos de objetos e organizar espaços e situações que possibilitem a criança o contato inusitado com cores, luzes e sombras, por meio de situações que instiguem o imaginário infantil e desperte nas crianças sensações de prazer e encantamento pelo que veem e sentem nas descobertas relacionadas sobre os fenômenos naturais. (BRASIL, 1998).	Luzes e tintas (luz solar, sombras, espelhos, tintas, tintas)
Infantil II	Entre cores, sabores, aromas e contemplações.	Possibilitar meios para que a criança construa conhecimentos acerca do mundo físico e social, sendo capaz de observar, explorar, investigar, indagar e emitir opiniões sobre o mundo em que vive, compreendendo transformações do meio, dialogando com a natureza e seus elementos, desenvolvendo sentimento de pertence, respeito e cuidado com espaços e pessoas que convivem ao seu redor. (BRASIL, 1998).	Plantas e alimentos (folhas, sementes, cascas de pau).

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos que as atividades projetadas pelas professoras foram organizadas de modo a garantir que as crianças se expressassem por meio de diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, possibilitando que as crianças expressassem suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos (BRASIL, 1998). Observamos que as propostas das experiências foram cuidadosamente pensadas dentro de um ambiente que permitisse o avanço do processo de construção de significados na criança, sobre o mundo físico e social, favorecendo suas capacidades expressivas, com objetos que permitiriam a exploração e o contato com situações reais.

Nessa perspectiva, a ideia das professoras era de que a criança, por meio de diferentes linguagens, pudessem manifestar seus pensamentos, construindo novos conhecimentos e levantando hipóteses originais sobre o suas descobertas. Consideramos o quarto encontro bastante relevante por ter possibilitado resgate dos assuntos discutidos nas formações anteriores e por ter sido um encontro de ação e projeção das experiências a serem desenvolvidas na Creche. As experiências das crianças deram início à parte da pesquisa em elas passaram a se tornar atores deste processo de investigação.

No capítulo IV do trabalho, destinado à análise de dados produzidos com as crianças, apresentamos o movimento destas ações projetadas sendo desenvolvidas na instituição. Bem como, apresentamos o movimento por meio de imagens fotográficas que foram apreendidas no momento em que as crianças vivenciaram as experiências e expusemos os produtos frutos das ações realizadas por elas tendo as professoras como mediadoras do processo, revelando como as crianças pensam e sentem o mundo de um jeito singular.

1.4 Plano de análise dos dados: entre falas, imagens e situações

A complexidade da análise dos dados na pesquisa qualitativa implica trabalho que perpassa toda a investigação, desta forma optamos por fazer a análise dos dados desta pesquisa tendo como base o método da Análise de Conteúdo, por ser este uma abordagem científica que considera e norteia fases essenciais do processo de produção e interpretação dos dados, considerando fatores como a organização da análise, a codificação do conteúdo, a categorização a partir de um tema e as inferências a partir dos fatos. A Análise de Conteúdos considera que as hipóteses, inicialmente formuladas, podem ser influenciadas no decorrer do procedimento por aquilo que o analista compreende da significação da mensagem (BARDIN, 2011).

Para fazer a análise dos conteúdos utilizamos o critério do recorte do que foi produzido tendo o tema como unidade de registro. Tal método é capaz de desvelar fundamentos ideológicos aparentemente ocultos, trazendo à tona os verdadeiros significados das ações dos sujeitos. As enunciações, tidas como conteúdos, podem apresentar em seu teor, determinadas evidenciam contrárias que não se restringem à mera estrutura de palavras ordenadas, tampouco a descrição ou meio de comunicação. Como salienta Bardin (2011, p. 166) “[...] qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem. Esta se constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível”.

Nesta perspectiva, a interpretação dos dados apreendidos em sua inteireza está dentro de um contexto que descarta a superficialidade do que é proferido e/ou feito para que não haja interpretações confusas, equivocadas ou superficiais. A análise de conteúdo teve como ponto inicial imagens da rotina das crianças e do material didático utilizado nas atividades da Creche. Almejando dar visibilidade às ações das crianças e poder realizar a análise de suas experiências no processo de investigação, recorreremos ao dispositivo da imagem fotográfica a fim de pensar a ação e sua dimensão subjetiva dentro do contexto real. As fotos tornam-se conteúdos fundamentais de análise por revelarem, juntamente as enunciações das crianças, reais interesses, singularidades e universalidades no processo de produção de conhecimentos sobre o mundo e seus fenômenos naturais.

As fotos são, neste estudo, modos de representações subjetivas das experiências vivenciadas, por isso ao serem analisadas tivemos o cuidado de olhar não apenas um recorte da ação no passado, mas sim o deslocamento desta ação para o presente. Para organizar e interpretar os dados produzidos, traçamos três categorias temáticas de análise que estão diretamente relacionadas ao nosso objeto de estudo: (1) concepções de criança, infância e educação infantil; (2) Práticas correntes na educação infantil relacionadas ao conhecimento do mundo (3) Os conhecimentos produzidos pelas crianças nas experiências vivenciadas, conforme apresentamos no Quadro 06:

Quadro 06 - Plano de análise dos dados

ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS			
CATEGORIAS TEMÁTICAS-ANALÍTICAS	FUNDAMENTAÇÕES ANALÍTICAS	INDICADORES DE ANÁLISES	PROCEDIMENTOS
Concepções de criança, infância e educação infantil.	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RECNEI, 1998). Ariès (1978), Corazza (2004) Abramowicz (2015)	Enunciados das professoras	Entrevistas
Práticas correntes na educação infantil relacionadas ao conhecimento do mundo.	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998). Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009). Harlan e Rivkin (2002)	Registros escritos, imagens fotográficas da rotina da Creche e das atividades de classe das crianças.	Observações e Encontros Formativos
Conhecimentos produzidos pelas crianças nas experiências vivenciadas	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998). Piaget (1975), Vygostky (1987; 2001; 2004; 2007), Benjamin (1984), Wallon (1979).	Imagens fotográficas das experiências vivenciadas pelas crianças	Observações

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme apresentamos no Quadro 06, as categorias temáticas-analíticas, compreendidas como reduções que englobam o fenômeno estudado e os processos sensorialmente perceptíveis (KOPNIN, 1978), foram fundamentadas nos estudos de autores especialistas em educação infantil, teóricos da área e em nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) - vol. 3. Conhecimento do Mundo fundamenta todas as categorias temáticas, mudando apenas a revisão de literatura e os estudos teóricos. Para a primeira categoria denominada ‘Concepções

de criança, infância e educação infantil' as análises são fundamentadas nos estudos de Ariès (1978), Corazza (2004) e Abramowicz (2015) e apresenta como indicador de análise trechos dos enunciados das professoras que foram produzidos durante as entrevistas.

Na segunda categoria temática 'Práticas correntes na educação infantil relacionadas ao conhecimento do mundo pelas crianças' acrescentamos à fundamentação as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) e os estudos de Harlan e Rivkin (2002) sobre a o conhecimento do mundo físico e social, e como indicador de análise o material produzido nas observações e nos encontros formativos embasam essa ação.

Na terceira categoria intitulada 'Os conhecimentos produzidos pelas crianças nas experiências vivenciadas' recorreremos às pesquisas de Piaget (1975), Vygostky (1987; 2001; 2004; 2007), Benjamin (1984) e Wallon (1979). Nesta categoria tomamos indicador de análise o material produzido na segunda etapa da observação na Creche, ou seja, na etapa em que foi realizada as atividades com foco nas experiências das crianças.

Neste cenário, consideramos a complexidade das experiências e seus deslocamentos quando tomamos para análise elementos concretos e abstratos que se cruzaram no momento das análises dos dados.

CAPÍTULO II

SOBRE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: INSUMOS PARA REFLEXÃO

Um dos pontos fortes sempre foi começar a partir de uma declaração explícita sobre a imagem da criança. Uma imagem que possibilite a interpretação forte e otimista dos pequenos. A criança nasce com recursos e potencialidades extraordinárias que nos surpreende infinitamente, com capacidade autônoma de construir pensamentos, idéias, indagações e tentativas de respostas. (MALAGUZZI, 1999).

A educação infantil, definida como a primeira etapa da educação básica pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que institui as Diretrizes e Bases da Educação, tem sido pauta de muitos debates, reflexões e bandeira de luta nos últimos anos. Lutas estas que almejam, entre outros anseios, a concretização de direitos, definidos pela legislação brasileira e a melhoria da qualidade no atendimento às crianças que frequentam instituições educativas. As discussões em torno de como educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos em instituições educacionais tem se fortalecido nas últimas décadas em nosso país mudando gradativamente a concepção e imagem da criança obtida em tempos remotos, em que era percebida como reprodutora da cultura inserida.

Hoje, na atual conjuntura educacional, a criança passou a ser interpretada como sujeito histórico e de direito, capaz de produzir cultura, saberes e conhecimentos, evidenciando “[...] uma imagem que possibilite a interpretação forte e otimista dos pequenos, com recursos e potencialidades extraordinárias que nos surpreendem infinitamente” (MALAGUZZI, p. 105, 1993).

Neste capítulo, dialogamos sobre a imagem e a representação prevalente da criança e sua infância construída em diferentes tempos e espaços da história que impactaram (e ainda impactam) a educação das crianças nos mais variados contextos educativos, revelando diferentes concepções de criança, infância e educação infantil ao longo dos tempos. Em meio a isso, desvelamos o processo em que a criança passa de ser negado à sujeito sócio-histórico-cultural. Discorreremos também sobre as primeiras iniciativas de educação infantil e o formato prevalente de formação docente neste contexto que vem se consolidando nos setores públicos educacionais frente ao desafio de cuidar e educar crianças pequenas em contextos indefinidos.

Finalizando este capítulo, salientamos a trajetória dos avanços civilizatórios para a educação infantil desde a LDB (1996) a aprovação do Marco Legal para Primeira Infância (2016), ressaltando a elaboração de diretrizes, políticas, planos e programas destinados à consolidação dos direitos da criança na atualidade.

Nesse sentido, apontamos neste capítulo o movimento de construção e transição do direito à educação infantil, conquistado paulatinamente no bojo da legislação brasileira, revelando-se por meio da luta dos movimentos sociais e diferentes atores comprometidos com a educação formal de crianças de 0 a 05³¹ anos de idade em diferentes partes do país, compreendendo o processo de mudança da concepção da educação infantil no e o modo em que delineia da formação dos professores no âmbito da educação infantil em diferentes períodos históricos.

2.1 Concepções sobre criança e infância: de ser negado à sujeito sócio-histórico-cultural

Diferentes concepções sobre a criança e a infância, historicamente construídas no ceio das sociedades, trazem em si fortes marcas culturais que revelam modos como as crianças foram/são interpretadas e tratadas em seus contextos sociais desde a antiguidade até a atualidade. É possível perceber, em determinadas épocas e momentos da história, a noção que prevalece da criança como um ser invisível, desvalido, sendo extremamente marcada pelas desigualdades e exclusão social que a expropriava de sua infância e a colocava na condição de reprodutora de cultura.

Diante disso, conhecer a história da infância³² torna-se primordial para identificar os aspectos que colaboraram na construção das concepções sobre a criança e a infância em períodos históricos distintos, pois, após séculos de invisibilidade a infância transitou por diferentes imagens e representações que ocasionaram ora a evolução de seu conceito, ora a estagnação e ora a regressão, como veremos nesse tópico.

³¹ A partir de 2005, a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. A educação infantil passa então a contemplar a faixa etária de 0 a 5 anos.

³² A palavra “infância”, segundo Pagni (2012, p. 39-40) é utilizada como um substantivo que designa uma etapa do desenvolvimento humano que vai do nascimento à puberdade e à adolescência ou, então, como adjetivo que caracteriza um estado de ingenuidade ou de simplicidade que independe da idade cronológica. [...] A origem etimológica da palavra *infantia*, é proveniente do latim: do verbo *fari*, falar – de sua negação *in*. [...] Assim, em sua origem etimológica, a infância consiste no silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso, designando uma condição da linguagem e do pensamento com o qual o ser humano se defronta ao longo de sua vida.

Ao revisitar o trajeto, relativamente longo da história da infância, foi possível identificarmos inúmeras denominações que por si só dão pistas do lugar ocupado pelas crianças e os papéis que elas assumiam socialmente. A literatura, circundante desta temática, revela que a infância foi primeiramente negada, depois inventada e reinventada no século XVII, sendo apagada no século XVIII e reconstruída no século XXI, em que a evolução do conhecimento nas sociedades ditas pós-modernas desencadeou uma nova concepção da criança e da infância, colocando-a na condição de sujeito sócio-histórico-cultural, de direitos e especificidades, prevalente na atualidade.

O lugar assumido pela criança em tempos remotos e as distintas representações deste ser pequeno na história da infância, tornou-se objeto de estudo para pesquisadores como Ariès (1978) e Corazza (2004) que descortinaram verdades de como as crianças eram percebidas socialmente nas culturas adultocêntricas que desconheciam (ou ignoravam) a relevância das etapas do desenvolvimento infantil na constituição do sujeito, desprezando necessidades e especificidades da criança em diferentes etapas da infância.

Em seus estudos, por meio da iconografia³³ e historiografia³⁴, Ariès (1978) problematizou o conceito de infância fazendo uma análise criteriosa de imagens representando crianças entre os séculos XI até XVIII. O historiador francês lançou olhares intrigantes sobre a criança e a infância em diferentes tempos e contextos sociais, denunciando que até por volta do século XII, no período medieval, o reconhecimento da particularidade infantil era inexistente e a imagem representada da criança era do adulto-miniatura, do pequeno-outro reprodutor de cultura. Essa representação da criança como um homem em escala reduzida se prendia não à sua existência, mas à natureza do sentimento da infância, sendo diferente do adulto apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais. Na visão de Corazza (2004), a ideia do infantil como sendo “o outro” do adulto não foi somente objeto de teorias que se aplicaram a revelar a verdade de sua identidade, mas foi também objeto central de práticas culturais e educativas.

Durante o século XVII, a infância era extremamente reduzida aos primeiros anos de vida da criança que ao adquirir resistência física ainda no período mais frágil da vida, era lançada ao mundo adulto sem nenhuma restrição ou cuidados específicos exigidos pela natureza da infância, partilhando dos mesmos trabalhos e jogos dos adultos, como menciona Ariès (1978, p.4) “[...] de criancinha pequena, se transformava imediatamente em homem

³³Estudo descritivo da representação visual de símbolos e imagens.

³⁴Estudo e descrição da história.

jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje”.

Nessa perspectiva, podemos considerar a infância como uma “invenção cultural” relativamente nova que teve seu conceito evoluído ao longo da história, sempre atrelado às crenças e mudanças sociais de cada civilização. Até meados do ano 1600, o sentimento de família não existia, havia sim relações afetivas que se revelavam por meio da “paparicação” do bebê em seus primeiros anos de vida, mas os laços familiares eram fracos, os pais achavam seus filhos seres engraçadinhos que os distraíam, sendo cuidados em casa até os sete anos de idade quando começavam a desenvolver um ofício, tendo como consequência o encurtamento da infância. Até aí prevaleceu a concepção de infância negada, ignorada, esquecida.

Com o passar do tempo, por volta do século XVIII às transformações sociais ampliaram a duração da infância e os pais começaram a se preocupar com a preparação dos filhos para a vida futura, resultando no início da vida escolar para as crianças. Entretanto, isso se restringiu às crianças mais favorecidas economicamente, as mais pobres permaneceram na mesma condição até o início do século XX, quando o progresso industrial passou a solicitar mão de obra mais qualificada e em maior quantidade para sua expansão. É nesse cenário que surgem as primeiras escolas também para crianças pobres. Até então, as crianças eram submetidas aos trabalhos pesados ao lado dos adultos, chegando a enfrentar até treze horas diárias, nas minas e fábricas. (ARIÈS, 1978).

Importa mencionar o consenso existente na literatura de que os estudos de Ariès foram pioneiros na visão da infância como uma construção social relacionada diretamente ao contexto sócio histórico, pois foi a partir de sua tese que vários estudos se desdobraram no campo da história social da criança no intuito de dar visibilidade à temática da infância e suas complexidades em várias partes do mundo.

Outro olhar, igualmente relevante ao de Ariès, é apresentado por Corazza (2004), que aborda a história da infância a partir de uma analítica foucaultiana³⁵, resgatando o sentido histórico da infantilidade para discutir a situação da criança em tempo presente. De modo detalhado, a autora esmiúça a história da infância e seus mecanismos de poder-saber que são utilizados geralmente para o controle social e domínio do corpo da criança. Um dos mecanismos do poder utilizados desde a antiguidade até meados do século XX foi o

³⁵ Estudos de Jean Bernard Leon Foucault (1819-1868).

dispositivo da Roda³⁶. O uso de tal mecanismo, naturalizado pela sociedade antiga, desvela o tratamento que muitas crianças recebiam da família desde seus nascimentos.

A imagem da criança “exposta” (que é oferecida aos outros) marcou a história da criança e da infância em diversas situações de abandono e descaso social. Porém, por se tratar de um dispositivo de práticas culturais, a Roda recebeu significações diversas, sendo interpretada em alguns episódios da história como um dispositivo de salvação do corpo infantil, uma vez que antes de sua prática as crianças eram abandonadas à própria sorte em locais públicos, sem praticamente nenhuma chance de sobrevivência, conforme relata Corazza (2004, p. 60):

[...] as crianças, as quais não se matavam diretamente, mas que por motivos os mais diversos, não se criavam, eram deixadas em qualquer lugar: no lixo, em vias públicas, na entrada de casas aristocráticas, nos pátios, terrenos baldios, nos átrios de mosteiros e conventos, em portas de igrejas, hospícios, hospitais gerais, nas fímbrias de bosques, matos, florestas – pela mãe, pai, por ambos os progenitores, parentes, vizinhos, amigos, inimigos – logo após o nascimento.

Entretanto, a autora supracitada salienta que os episódios de abandono mencionados, interpretados como infanticídio no período ocidental, diferenciam-se da prática cultural realizada por meio da exposição à Roda, uma vez que no segundo caso as crianças eram acolhidas por alguém, uma instituição, que se encarregaria do seu destino. Outro fato que Corazza chama atenção em seus estudos, tão relevante quanto os outros, diz respeito à representação da imagem da ‘criança exposta’ em dias atuais, que surge com um sentido inteiramente novo, porém o caráter relacionado à exclusão social da criança ainda subsiste, numa dimensão igualmente preocupante.

A ‘criança exposta’ que subsiste na atualidade é consequência de um cenário conflituoso de relações impostas entre a criança, o meio em que vive e o domínio dos meios eletrônicos que se alastram desenfreadamente. Preocupa hoje a influência demasiada dos meios de comunicação de massa que utilizam a criança como objeto de consumo, expropriando-a de seus reais desejos em que a criança passou a ser exposta ao ritmo acelerado do cotidiano moderno, o que a tornou vítima do modismo, do consumismo exacerbado, da

³⁶A Roda consistia em um cilindro de madeira, incrustado em uma parede de pedra, onde era preso por um eixo vertical que a fazia girar, com uma parte da superfície lateral aberta, por onde eram introduzidas as crianças. Tal dispositivo permitia que, do lado de fora, pudesse ser colocada a criança exposta e, após um giro, esta passasse para dentro do estabelecimento de modo que tanto o depositário quanto o receptor não pudessem ver-se reciprocamente. (CORAZZA, 2004).

crise de identidade e de valores que contribui para que ocorra certo encurtamento da infância na atualidade.

No entanto, ressaltamos que o tempo destinado à criança e sua aprendizagem não é algo atual, esse tempo aumentou significativamente ainda no final do século XX quando uma nova concepção da criança como sujeito sócio-histórico-cultural, de direitos e especificidades expandiu o conceito de infância como categoria social que redirecionou o olhar dos adultos sobre a criança e sua infância. No início do século XXI emergiu a ideia da infância como uma etapa da vida que possui importante dimensão de construção social. Esta ideia desconstrói o conceito ocidental da criança adultocêntrica em diferentes partes do mundo e segundo Sirota (2001, p.9) “É por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância”.

Estudos realizados por Abramowicz (2015) apontam que foi a partir da década de 1980 que os trabalhos sociológicos sobre a infância se intensificaram, fazendo emergir um campo teórico que disputaria saberes que até então pertenciam à Psicologia e a Medicina, e no intuito de discutir sobre a criança e sua infância a partir de outros referenciais em que a criança fosse acatada como ator social, a sociologia da infância fez algumas inflexões que permitiram pensar a criança como sujeito central do seu processo de socialização, passando a ser vista como construtora de sua infância e não mais como objeto passivo desta.

Para Abramowicz o trabalho pioneiro de Fernandes (1979)³⁷ pode ser considerado ponto de partida no Brasil para se pensar questões relacionadas à criança, sua infância e sua cultura infantil, pois foi a partir do trabalho de Fernandes que surgiram várias pesquisas sobre o caráter singular da infância, considerando dimensões temporais, históricas e culturais em diferentes contextos sociais, ampliando o movimento da sociologia da infância no Brasil. É a partir desse movimento que a noção da criança como sujeito sócio-histórico-cultural se amplia e se fortifica contrapondo-se à antiga concepção uniforme da infância que desconsiderava suas especificidades e singularidades, como aponta Abramowicz (2015, p.43):

A partir da Sociologia da Infância a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa a concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados.

³⁷As Trocinhas do Bom Retiro (1979)

Isso demonstra a complexidade da nova concepção de criança e infância que se diferencia da antiga por considerar a infância como categoria social autônoma, acolhendo a ideia da criança enquanto sujeito cultural capaz de se desenvolver plenamente por meio das relações que estabelece com outros pares, adultos e/ou crianças, não apenas para reproduzir cultura, mas principalmente para produzi-la, em condições específicas da estrutura social.

O deslocamento de uma concepção à outra provoca o surgimento de inúmeros desafios no campo da infância, uma vez que a desconstrução da imagem da criança passiva às práticas dos adultos, enraizada a séculos na história, foi aos poucos dando lugar à imagem da criança como ser ativo, protagonista de sua própria história. Entretanto, embora haja a proliferação dos discursos que corroboram com a nova concepção de criança e infância, as práticas adotadas na maioria das instituições educativas que atendem a primeira infância imputam pouco espaço ao protagonismo infantil, ao invés, o que vem sendo apresentado é uma espécie de naturalização da distância entre as propostas evidenciadas nos documentos legais elaborados com base nessa nova concepção de infância e as práticas que estão sendo desenvolvidas em creches e pré-escolas espalhadas pelos territórios brasileiros.

Sobre o ser criança e sua infância, o que presenciamos atualmente são inúmeras disparidades que circundam um ser em desenvolvimento. Ora a criança é considerada como sujeito e/do processo histórico social construído pelo imaginário coletivo atual, de necessidades específicas imersas na existência cotidiana, ora é interpretada como sujeito pronto, acabado, completo, que recebe e reproduz cultura, não cria, não transforma. Na verdade, a escolha de seu significado recai no que for conveniente ao universo adulto e a imagem que a criança carrega em uma determinada situação. Nisso, ficam evidentes interesses pré-definidos que são inerentes aos lugares que adultos e crianças ocupam nas relações que se estabelecem diariamente em diferentes contextos sociais.

Dando continuidade a essa discussão, discorreremos no próximo tópico sobre a história da educação infantil brasileira, estreitando a relação direta entre a educação e as concepções de criança e infância prevalentes em diferentes tempos e contextos sociais.

2.2 Das primeiras iniciativas de educação infantil às instituições educativas atuais: entre o cuidar e o educar

A história da educação infantil brasileira expandiu-se à sombra do desenvolvimento deste nível de ensino em outras partes do mundo, de certo que as primeiras iniciativas voltadas para o ensino de crianças no Brasil surgiram a partir da metade do século XIX e se inspiraram

basicamente em ideias e concepções de educação nascidas na Europa Ocidental, transparecendo, porém características próprias, devido ao contexto sócio, histórico e cultural de nosso país.

Uma característica facilmente perceptível na história de educação brasileira, independente do nível de ensino, é o modelo dual de educação pensado para atender as diferentes classes sociais. Não obstante, as primeiras iniciativas projetadas para atender a educação infantil nesse período não fugiram a essa característica, pois nasceram com propostas de atendimentos diferentes, tanto na denominação dos espaços como na proposta de assistência: as ‘creches’ foram pensadas principalmente para atender filhos de mães trabalhadoras, crianças desamparadas, menos favorecidas, órfãs ou abandonadas, e possuía caráter essencialmente assistencialista, os ‘jardins-de-infância’ inspirados nas propostas de Froebel (1782 a 1852) ³⁸ evidenciavam outros olhares, sendo predominantemente locais para as crianças mais favorecidas, ou seja, com melhores condições de renda, deixando transparecer o caráter educacional que considerava aspectos sociais, afetivos e cognitivos.

Emergia assim a dicotomia da infância, que nasceu engendrada em dois modelos distintos, conforme ressalta Didonet (2011, p. 18) “[...] dois modelos de infância que vão resultar, em meados do século XX, nas expressões que se tornaram paradigmáticas – criança e menor”, bem como dar início a dois modelos de instituições de educação infantil no Brasil: a creche e a pré-escola ³⁹.

O primeiro jardim de infância, oficialmente reconhecido pela sociedade civil, foi criado em 1875, na cidade do Rio de Janeiro e foi batizado de “Colégio José Menezes” em homenagem ao médico e educador Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). A instituição causou grande impacto na população, não apenas por ser novidade de escola, mas principalmente por esbanjar riqueza e luxúria em sua estrutura e instalações, contrastando com as creches que em sua maioria eram simples e improvisadas (MONARCHA, 2001).

Em seguida, surge em 1877 na cidade de São Paulo um jardim-de-infância sob os cuidados de entidades privadas e, apenas alguns anos depois, os primeiros jardins públicos para crianças mais abastardas. Sobre esse início, Didonet (2011, p. 18) salienta que:

³⁸Um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas, considerado o criador dos jardins-de-infância. Conhecido por defender o ensino infantil lúdico, sem obrigações.

³⁹As creches são responsáveis por atender criança entre 0 a 3 anos de idade e a pré-escola atende crianças de 04 e 05 anos.

Uma referência importante a ser feita sobre esse início, pelas consequências que produzirá ao longo de um século, é a visão dicotomizada da infância: num lado da linha divisória, as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiências; do outro lado, as crianças das classes média e alta, dos brancos, dos proprietários.

Essa divisão enraizou-se na nossa história e repercute até os dias atuais, sendo constantemente convertida na busca pelo direito a uma educação mais humana e justa, que possibilite às crianças, independente do lugar que ocupem na esfera social, o direito a igualdade, de tornarem-se sujeitos de suas histórias e não apenas objeto delas.

Muitos acontecimentos marcaram significativamente a história da educação infantil no Brasil, em um período que se estende desde a criação das primeiras iniciativas educacionais para a primeira infância (1875, 1894 3 1909) até o processo e redemocratização do País, especificamente até a efetivação da Assembleia Nacional Constituinte (1988).

Destacamos como relevante, no decorrer desse processo de redemocratização, a realização do I Congresso Nacional de Proteção à Infância (1933), e a criação do Departamento Nacional da Criança (1940). Vale mencionar que esse Departamento publicou um livreto solicitando que as creches utilizassem materiais apropriados para a educação das crianças, semelhante à lista que ainda se utiliza em dias atuais. Relevante também foi a criação do Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar – OMEP (1953), a realização do I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-escolar (1968) e a entrada do MEC na Educação Infantil (1974), com a criação do Serviço de Educação Pré-escolar, na Secretaria de Ensino Fundamental, posteriormente transformada em Coordenação Geral de Educação Infantil (DIDONET, 2011)

As diversas mudanças ocorridas, no âmbito da educação de crianças, podem ser visualizadas detalhadamente na obra ‘Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica’ (2011), em que especialistas de renome na área como Nunes, Corsino e Didonet reúnem esforços para traçar um percurso histórico da educação infantil no País a fim de esclarecer como se deu o processo de transferência de responsabilidade quanto ao atendimento de cuidar e educar na primeira infância para o setor educacional. Com base nesse percurso, tais autores discutem marcos legais estabelecidos de maneira sistemática. Partindo da Constituição de 1988 perpassam pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999), Plano Nacional de Educação (2001- 2011), Referenciais Nacionais para

Educação Infantil (1998) e pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (2006).

Diante do exposto, compreendemos que revisitar os marcos legais que fundamentam a educação infantil no Brasil, além de favorecer o conhecimento da trajetória deste nível de ensino em diferentes momentos históricos, permite o despertar para uma análise crítica sobre o perfil dos professores de educação infantil e sua formação, tema que discorreremos no próximo item.

2.3 A formação de docentes para Educação Infantil: desafios de um contexto indefinido

A formação docente é um dos elementos essenciais para a obtenção de uma educação de qualidade independente do segmento de ensino e da modalidade em que o professor irá atuar, entretanto a formação sozinha não possibilita grandes transformações nas instituições de ensino considerando a significância de outros elementos no âmbito educacional, como a estrutura física das escolas, o material pedagógico utilizado no processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

Ao se tratar da formação de professores para trabalhar na educação infantil, denotamos que a formação inicial possui lacunas preocupantes, pois o curso de Pedagogia, responsável pela formação básica desses profissionais, oferece apenas 04 (quatro) disciplinas obrigatórias com foco específico na educação infantil⁴⁰, isso deixa evidente a carência de uma revisão no seu currículo na perspectiva de ampliar e aprofundar os conhecimentos básicos dos professores que vão atuar nesta etapa educacional, fortalecendo a concepção da criança como sujeito não apenas de direitos, mas também de desejos e necessidades específicas.

O Plano Nacional pela Primeira Infância (2010) ao tratar do tema afirma que é importante rever a maneira como o conhecimento sobre a infância é transmitido nos cursos de graduação, repensando a visão de infância e criança que é ensinada nas disciplinas, por exemplo, sobre desenvolvimento infantil e direito da criança.

Uma questão bastante pertinente quando se fala em formação de docentes para a educação infantil diz respeito à função da creche e da pré-escola no que se refere ao seu papel. Discussões relacionadas ao cuidar e o educar surgem constantemente quando se trata deste tema. Essas discussões, presente há anos em diferentes partes do mundo, tem possibilitado

⁴⁰ Afirmação feita com base no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí- Campus Universitário Ministro Petrônio Portela – Teresina/PI. Dados expostos no Fluxograma (p. 49) que se encontra disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/pedagogia_cmpp.pdf> Acesso em: mar. 2017.

que na atualidade chegássemos ao consenso de que cabe à educação infantil integrar o cuidar e o educar como dimensões inseparáveis, na certeza de que um não vive sem o outro.

No decorrer da história da educação brasileira, diferentes concepções de educação infantil, foram/são responsáveis pelo delineamento da formação dos professores em diferentes contextos histórico-sociais, determinando quais as competências necessárias para se atuar nesse espaço. Na visão de Oliveira (2012), a profissionalização de docentes para trabalharem na educação infantil é um processo cultural que depende em muitos aspectos à função atribuída diretamente à creche e à pré-escola. Historicamente, a formação do docente para essa área é considerada extremamente pobre, deficiente, e em períodos remotos da história, inexistente. A maneira como se deu a origem das primeiras iniciativas voltadas para o amparo das crianças, fez com que pessoas desqualificadas profissionalmente protagonizassem esses espaços, sendo destinadas apenas a cuidar das crianças, garantindo a elas uma higienização básica. Fica evidente que o modelo de cuidar, inspirado nos cuidados da mãe, negou a existência de uma profissionalização ainda que mínima para trabalhar com crianças, mas evidenciou outros modelos de profissionais, como aponta Oliveira (2012, p. 24):

O modelo higienista, historicamente elaborado, de trabalho em creches e pré-escolas, por outro lado, defende a formação de puericultores ou de berçaristas, com conhecimentos e habilidades voltados ao desenvolvimento físico das crianças. Por sua vez, o modelo recreacionista de educação infantil propõe o preparo de animadores culturais e especialistas em lazer para orientar a infância naquelas instituições. Já o modelo escolar advoga a presença de professores polivalentes que interajam com as crianças desde o nascimento.

Isso permite compreender determinados modelos de formação docente ainda presentes na atualidade, bem como aponta o porquê de os professores da educação infantil comungarem durante muito tempo a ideia de que o cuidar era a única ação possível e necessária nesses espaços e por isso pensar um profissional divergente dessa ideia era algo desapropriado e dispensável. Fica claro, portanto, que a profissionalização dos educadores para trabalharem na educação infantil sempre esteve aliada ao contexto cultural da época e ao papel que exerce as creches e as pré-escolas dentro de uma sociedade e suas demandas.

Em 1994, vários especialistas de renomes na área da educação infantil, como Kramer (1994), Campos (1994) e Oliveira (2012), se reuniram em parceria com o MEC e elaboraram a 'Política de Formação do Profissional da Educação Infantil', esta Política apresenta diretrizes fundamentais para se pensar em uma formação de professores que atenda as complexidades da primeira infância. A Política traz em seu bojo ensaios interessante que

versam sobre ‘Por que e para quê uma política de formação do profissional de educação infantil; ‘Currículo de educação infantil e formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas’; ‘Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil’; ‘A universidade na formação dos profissionais de educação infantil’, dentre outros textos relevantes para quem se debruça sobre a temática em questão.

Mas foi somente com a aprovação da LDB - lei nº 9.394/96 que novos olhares e propostas sobre o direito a educação infantil e a formação de docentes para atuarem nesta etapa de educação básica tomaram novos rumos. A ideia de escolarização presente nesse documento se contrapôs a noção de assistencialismo e amparo fortemente enraizado na cultura infantil e nas primeiras instituições de educação. As contribuições e impactos da LDB/96 se fazem presentes sempre que abordamos os direitos da criança, seu atendimento na educação infantil e a formação de docentes para atuar no contexto da educação infantil.

O certo é que foi a partir da Constituição de 1988 e da LDB/96 que várias mudanças na organização de creches e pré-escolas que repercutiram na formação docentes e fizeram possíveis. Vejamos o Art. 62º e Art. 63º, da LDB, que trata dos profissionais da educação:

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

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

[...]

Se existe algo intrigante e contraditório nesse cenário é o fato de que diante de algumas determinações legais na área de educação infantil, elaboradas com o apoio do Ministério da Educação (MEC), como é o caso do ‘Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil’⁴¹, considerado momento marcante para professores da área, não houve definição clara de como seria a formação desses docentes para atuarem efetivamente na educação infantil, de modo a saberem contemplar a dupla função: cuidar e educar, como ações inerentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

⁴¹Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil’, que emergiu do Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP), em Belo Horizonte, em abril de 1994.

O Ministério da Educação nos últimos anos vem lançando um olhar atento para a educação infantil e formação de docentes para atuarem nessa área. Isso pode ser comprovado por meio dos diversos materiais publicados com o apoio e parceria do órgão após a definição da LDB/96, como a elaboração dos Referenciais para Formação de Professores (1999) e a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002). Esse último, apesar de seu caráter instrumental de formação disciplinar (GATTI, 2010), pode ser considerado juntamente com o primeiro insumo relevante para a formação docente por apresentar propostas de melhorias na qualidade da formação dos profissionais da educação.

Ao pesquisar sobre a formação docente no Brasil, Gatti (2010) apresenta dados relevantes sobre a formação de professores para os anos iniciais da educação básica. Em síntese, a autora revela que as disciplinas dos cursos de Pedagogia trazem ementas que registram preocupação com a justificativa sobre o ‘como ensinar’ sem ao menos explicitar o ‘por que ensinar’, isso acaba por fazer com que as matérias se transformem em meros receituários que mecanizam e descontextualizam o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Outro dado que compromete a formação dos professores que optam pela educação infantil na visão de Gatti, diz respeito ao desequilíbrio entre a teoria e a prática presente no curso. Sobre isso a autora (2010) salienta que apesar das ementas das disciplinas revelarem preocupação com oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho consciente do professor, estas não são suficientes para suas atividades de ensino. Isso provavelmente comprometerá o exercício da docência dos futuros professores da educação infantil.

Dentro das propostas imputadas pelo Plano Nacional de Educação para decênio 2014 – 2024 entre as 20 metas para o ensino no País que definem diretrizes relacionadas à erradicação do analfabetismo, ampliação, universalização e qualidade do ensino público, superação das desigualdades educacionais, formação para trabalho, valorização dos profissionais da educação, entre outros, o Plano prevê, logo na primeira meta, ‘Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 04 a 05 anos, e ampliar até 2020, a oferta de educação infantil de forma a tender a 50% da população de 03 anos’. Na sequência, apresenta ‘Estratégias’ para que a meta seja alcançada no tempo previsto.

No que diz respeito à formação de docentes para a educação, o Plano imputa ações relevantes, algumas em andamento desde antes de sua aprovação, como as explicitadas nas Estratégias 1.5 e 1.6:

1.5) Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação infantil.

1.6) Estimular a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de 4 a 5 anos.

Tanto a meta quanto as estratégias citadas evidenciam preocupação direta com a formação dos profissionais que atuam no contexto da educação infantil ao ressaltar pontos relevantes que impactam não apenas a formação docente, mas também a prática desses profissionais, como a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professores para a educação infantil. Almejando o cumprimento dessa estratégia, as Universidades vêm oferecendo desde 2009 cursos de Especialização em Docência da Educação Infantil⁴² para professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas das redes pública e privada (filantrópica, comunitária ou confessional) que mantenha convênio com o poder público. Esses cursos acontecem da parceria entre o MEC e os municípios locais e possibilita que professores das instituições públicas municipais de educação infantil ampliem seus conhecimentos, reflitam sobre suas práticas e contextos educacionais e por meio de projetos de intervenção melhorem suas práticas docentes.

Compreendemos que esses cursos de formação continuada, ofertados pelas universidades, corroboram com inúmeros discursos de que a manifestação mais significativa em relação à formação de professores para a educação infantil não está na graduação, mas sim na formação continuada em forma de projetos e programas ofertados pelo governo federal, secretarias de educação e organização não governamentais (ONG's). Como ressalta Imbernón (2010), a formação continuada tem sido local de pensar e reconstruir a prática que almeja romper o isolamento e a não comunicação entre professores, possibilitando autonomia participativa, diálogo produtivo, enfrentamento de problemas e resolução de conflitos.

Nesse cenário, é possível observar que nos últimos anos tem crescido fortemente, tanto nos cursos de formação inicial quanto continuada para professores, a busca por uma formação crítico-reflexiva com respaldo nos pressupostos de libertação e emancipação que é disseminado por vários estudiosos, como Giroux (1997) e Freire (2005), com ênfase na formação crítica que possibilite a transformação do sujeito e colabore com a construção de uma sociedade mais igualitária, fundamentada na luta social.

⁴² A oferta de Curso de Especialização em Educação Infantil integra a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, que o Ministério da Educação desenvolve em parceria com estados, Distrito Federal e municípios, conforme prevê o Decreto nº 6.755/2009.

Discussões atuais que versam sobre a formação docente enfatizam a complexidade da tarefa de ensinar em uma sociedade repleta de incertezas e transformações, que exige dos professores diferentes saberes e competências. Imbernón (2010) pontua que as mudanças nos meios de comunicação de massa colocaram em crise a transmissão do conhecimento, tais mudanças influenciam a formação exigindo mais conteúdos e habilidades dos professores. Neste contexto complexo que implica ressignificação da identidade docente, o ensino se transforma em instrumento de prática social impregnado de valores e conflitos.

De fato, atuar não apenas na educação infantil, mas em qualquer nível de ensino, requer dos professores conhecimentos variados e dinâmicos relacionadas ao campo da didática, metodologia pedagógica inovadora, métodos e técnicas de avaliação processual, domínio de conteúdos diversificados e criatividade, para encarar situações corriqueiras e, por vezes, conflituosas. Não obstante, emergem indagações, como ‘qual seria a formação ideal para esse professor?’, entre outras questões. O que podemos afirmar é que os desejos de melhoria na formação docente não são poucos, nem recentes, e objetivando que a educação desempenhe sua função com qualidade é preciso promover uma formação que possibilite aos professores conhecimentos essenciais e espírito investigativo para atuarem em uma sociedade contraditória, ou seja, a formação docente deve considerar as contrariedades do contexto social e suas transformações. Nessa perspectiva, Imbernón (2010, p.15) destaca:

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Em se tratando da formação docente é consensual o desejo por mudanças no seio da formação inicial privilegiando momentos de reflexão sobre o ter, o ser e o fazer docente, de modo que essa formação reflexiva se reflita no contexto das instituições escolares. Assim, saber refletir criticamente sobre sua própria prática a fim de melhorá-la consiste em necessidade e desafio na atualidade. Em Freire (1995) afirmamos que a reflexão crítica orienta a ação docente estimulando o pensar intencionalmente e auxiliando o professor na reformulação de pensamentos e planos, fazendo-os perceberem as consequências de suas ações em contextos históricos reais e concretos. Para o educador (1995, p. 39):

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso

teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Isso nos leva a constatação de que é preciso resgatar os professores do modelo de educação tecnicista e fornecer-lhes uma formação crítica. Sobre isso, Contreras (2002) pronuncia a existência de três modelos de formação voltados para o desenvolvimento da reflexividade: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. O primeiro modelo de formação se baseia nos princípios positivistas e nas concepções tradicionais e dominantes que compreendem a formação com base na tradição de treinamento de habilidades comportamentais e no preparo de professores obedientes e eficientes no cumprimento das ordens de terceiros. O segundo modelo de formação com base na racionalidade prática, aborda ações formativas sustentadas no pensamento de que a ação reflexiva implica reconsideração daquilo em que se acredita ou daquilo que se pratica.

Nessa concepção, para formar professores reflexivos é necessário focar a prática da reflexão em três ideias: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2003). Sob essa ótica, torna-se crucial formar professores para agirem satisfatoriamente em circunstâncias complexas, sabendo refletir sobre situações conflituosas a fim de reconstruírem suas práticas.

A corrente defensora da formação embasada no terceiro modelo de formação, o da racionalidade crítica, abriga a ideia de que esse modelo de formação transcende o estritamente técnico e/ou prático e permite o resgate e a análise do processo histórico capaz de desenvolver e projetar novas ações e possibilita que os professores expandam ideias de maneira racional e consciente, obtendo formas de ação mais satisfatórias. A reflexão crítica, nesse sentido, torna-se processo social e coletivo que estimula a autonomia do professor contribuindo na construção de sua identidade no processo de formação (CONTRERAS, 2002).

Nas palavras de Giroux (1997) duas propostas criam possibilidades de reflexão crítica sobre a ação, ao mesmo tempo, são desafios. A primeira sugere tornar o pedagógico mais político, ele propõe que se desenvolva ainda na formação inicial uma postura crítica para que reflexão e ação crítica ajudem os sujeitos a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. Qualquer forma viável de escolarização (aqui incluímos a formação) precisa ser informada por uma paixão e crença na necessidade de lutar no interesse de criar-se um mundo melhor. É preciso olhar para o futuro além do imediato, e apurar uma visão que alie a luta a um novo conjunto de possibilidades humanas.

A segunda proposta sugere tornar o político mais pedagógico. Trata-se da possibilidade de compreender a que interesses atende a formação. Tal compreensão se liga a interesses políticos mais emancipatórios, que procuram enaltecer o impulso crítico e revelar a distinção entre a realidade e as condições que escondem a realidade. Nesse sentido, tornar o político mais pedagógico requer que o conhecimento esteja ligado às questões acerca de pretensões à verdade, bem como acerca dos interesses a que o conhecimento serve. Neste caso, o conhecimento é valioso por estar ligado ao poder que possui como modo de análise crítica e de transformação social.

Apesar de a documentação legal imputar princípios básicos para a formação dos professores de educação infantil e das inúmeras discussões em torno da temática, ainda não ficou claro como seria a formação adequada (ou ideal) desses profissionais, ainda na graduação, o que sabemos é que a formação do professor de educação infantil não está ligada apenas à formação inicial, necessitando constantemente de uma formação complementar para atender as demandas das creches, pré-escolas e principalmente para atender as necessidades das crianças que frequentam esses espaços. Assim, entendemos que o preparo do professor não está apenas na formação que recebe na graduação, mas também nas suas experiências e aprendizagens cotidianas, que ocorre por meio das interações entre os diversos atores que se fazem presentes nas diferentes relações e situações específicas de trabalho.

Comungamos então da ideia de que o docente, para atuar na educação infantil, deve ter formação ética, saberes e competências específicas que não lhe são proporcionadas durante a formação inicial, devendo ser estendida à formação continuada. Entender a dinâmica das relações em um contexto complexo e inconstante como é o da educação infantil é extremamente desafiador para os professores, e como se não bastasse esse desafio, o docente ainda é vítima da indefinição do seu perfil e identidade construído e desconstruído de acordo com o contexto sócio - histórico e cultural em diferentes momentos e sociedades.

Portanto, compreendemos que a formação docente deve oferecer condições para que os professores possam partilhar experiências de aprendizagens, criar espaços de estudos coletivos em serviço para que possam problematizar suas práticas e projetarem novas formas de ação, fortalecendo a ideia de que a formação de professores da educação infantil deve ser efetivada nos princípios da racionalidade crítica, que implica a transformação consciente do fazer, ou seja, a transformação social.

Considerando que o professor da educação infantil é responsável por arranjos de diversas naturezas, entendemos que estes profissionais precisam se envolver na elaboração da proposta pedagógica da instituição, na elaboração dos projetos educativos, na escolha de

metodologias de aprendizagem, entre outras demandas, sendo garantido tempo para que os professores participem de treinamentos, cursos, seminários e outros eventos que tenham como foco a formação docente e a prática educativa na educação infantil.

2.4 O que revelam estudos e pesquisas sobre formação de professores e educação infantil

Desde 1970 o Brasil vem demonstrando avanço significativo no campo das políticas públicas e pesquisas desenvolvidas com foco na educação de crianças entre 0 a 6 anos. Ao vasculhar documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) é possível visualizar o esforço que muitos especialistas da área (DIDONET, 2011; OLIVEIRA, 2012), vêm reunindo para tornar real o direito das crianças a uma educação infantil de qualidade. Em meio a esse cenário de debates e lutas constantes emergem algumas questões pertinentes em torno da educação infantil e suas peculiaridades, como a universalização da educação infantil no Brasil que vem sendo imputada no Plano Nacional de Educação (PNE). Inerente a essa tão desejada universalização é possível vislumbrar o desafio da qualidade do que é ofertado, tanto às crianças quanto aos docentes que atuam na educação infantil, desafio este que se faz presente desde o surgimento das primeiras instituições criadas para atender crianças no país.

Para os que buscam equidade e igualdade no atendimento às crianças que frequentam a educação infantil é consensual o fato de que apesar do muito já conquistado, ainda há muito por se conquistar nesse campo, uma vez que ainda depara-se a existência de espaços improvisados para esse fim. Não menos obstante a isso, é nítido e preocupante a longa caminhada rumo a uma formação docente adequada para os profissionais desta área. Segundo Oliveira (2012), há necessidade de ofertar boa formação a esses profissionais que são responsáveis por imprimir uma base sólida à trajetória escolar bem-sucedida das crianças. Para a autora, discutir com os professores alguns dos condicionantes que fizeram a educação infantil ter a trajetória que descreve diferentes concepções em diferentes contextos sociais, são formas de confirmá-los como profissionais com competência para desenvolver propostas pedagógicas de qualidade no espaço da educação infantil.

Os resultados do Censo Escolar de 2012, com foco na qualidade do ensino voltado para educação infantil, apontam dados relevantes divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) que mostram haver melhora na formação de professores no país, porém evidenciam a proporção de profissionais atuando na educação infantil sem ter formação de nível superior. Borges (2013), tomando como base o mesmo Censo, afirma que dos 443, 4 mil professores que atuam na educação infantil, 36, 4% não

possuem graduação. Esse fato conseqüentemente se refletirá de maneira negativa na qualidade do ensino que é ofertado às crianças no primeiro nível de ensino.

A trajetória da formação docente com ênfase nos desafios e perspectivas da formação tem sido abordada de maneira interessante e provocadora nos últimos anos por vários autores (FREIRE, 2005; CONTRERAS, 2002; GATTI, 2010) que defendem a relevância de se promover uma formação crítica e contextualizada com foco na melhoria da prática docente. Os mesmos sinalizam a existência de um cenário preocupante resultante do déficit desta formação, em que é visível a fragmentação entre teoria e prática. Nesse tocante, torna-se relevante destacar que mesmo diante do extenso universo literário acerca da formação de professores no Brasil é perceptível que apenas nos últimos dez anos os estudos e pesquisas voltados especificamente para a formação de docentes para a educação infantil têm se alastrando significativamente no país.

Em junho de 2014, com o objetivo de aprofundar os estudos sobre formação docente e educação infantil no Brasil, fizemos uma análise de produção acadêmica no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e tendo como base alguns critérios de refinamento como delimitação das temáticas ‘formação docente e educação infantil’ foi possível identificar 62 teses no referido Portal, porém, após leitura aprofundada do material selecionado constatou-se que apenas 15 teses defendidas em sete universidades brasileiras entre 1998 e 2014, apresentavam objetos de pesquisas relevantes e de interesse para este estudo. Esse movimento possibilitou ampliar conhecimentos acerca da formação de docentes para a educação infantil em diferentes perspectivas e contextos brasileiros permitindo ampliação de dois pontos relevantes no processo de escrita deste trabalho: a compressão do gênero tese e a visão panorâmica do que foi pesquisado sobre a temática em diferentes universidades. Durante as análises das teses, definimos indicadores para manter o foco no que seria de real interesse para esse estudo, dando-se prioridade aos aspectos relacionados à metodologia, a formação e prática docente, a relevância da pesquisa para os sujeitos pertencentes à educação infantil, os objetivos traçados e resultados alcançados.

As pesquisas analisadas, apesar de possuírem temas distintos, dialogam e complementam-se, chegando inclusive a comungar pontos de vistas semelhantes como a ideia de que há tempos existe na formação inicial de professores para a educação infantil, uma lacuna que compromete a prática desses profissionais, restando aos cursos de formação continuada, geralmente ofertados pelas redes públicas de ensino, a complementação dessa formação. No geral, percebemos que na formação continuada há contradições entre dizeres e fazeres nos espaços de educação infantil, inquietações sobre o cotidiano das crianças na

creche, implementação de projetos voltados para formação do professor e/ou ensino-aprendizagem das crianças, formação inadequada e possibilidades' são termos que se revelam na maioria das pesquisas analisadas.

As pesquisas evidenciam (LOMBARDI, 2011; FERRAZ, 2011; BRAGATO, 2013; ZUCOLOTO, 2014) ser ainda mais deficiente a preparação dos profissionais da educação para atuarem com crianças entre 0 a 3 anos de idade e que apesar da compreensão da função da creche do cuidar/educar crianças estar presente nos discursos dos professores, na prática isso não se concretiza, devido às condições deficientes da formação inicial e das condições inadequadas dos espaços da creche, ou seja, os desafios dos profissionais da educação infantil envolvem tanto questões de formação docente quanto questões de estrutura física. O fato é que a qualidade do ambiente educativo depende tanto das concepções de educação, infância e criança quanto das escolhas de metodologias de ensino-aprendizagem que são adotadas nas instituições de educação infantil.

Apesar dos pontos comuns entre os trabalhos analisados, como a temática da formação docente e da educação infantil, são evidentes as particularidades de cada estudo que atendem ao critério essencial que os configuram como tese. No geral, colaboram igualmente para a área da pesquisa em educação e formação de professores, tanto em âmbito teórico quanto prático, possuindo relevância acadêmica e social. Assim como estes trabalhos, esta pesquisa também enfatiza a formação docente e a educação infantil, entretanto, diferencia-se por apresentar como proposta central as experiências das crianças e a produção de conhecimentos na educação infantil.

2.5 Da LDB/1996 ao Marco Legal para Primeira Infância/2016: avanços civilizatórios para a educação infantil

No Brasil é possível visualizarmos que, nos últimos dez anos, alguns aspectos organizacionais da educação básica passaram por um período de transição ou acomodação, o que sinaliza um movimento essencial para a evolução da educação em todos os aspectos, esses movimentos revelam processos quase sempre bastante tumultuado e conflitante, afetando especialmente a educação infantil (CAMPOS, 1994).

A história aponta que após a LDB/96 algumas mudanças polêmicas foram introduzidas na educação que merecem ser repensada, como a extensão do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, a educação obrigatória dos 04 aos 17 anos, a

cisão entre creche e pré-escola, a definição de uma base curricular comum para a educação infantil, entre outras mudanças tumultuadas, sendo algumas nitidamente urgentes.

Todas essas mudanças que colaboram para reforçar os direitos das crianças tiveram legalmente seu início com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que assegurou como direito o atendimento às crianças de 0 a 06 em creches e pré-escolas. Depois disso, vimos um arcabouço legal voltado à educação infantil ampliando-se significativamente com a formulação de leis, estatutos, planos, políticas, diretrizes, referenciais e programas, que consideramos avanços civilizatórios para a educação para a educação infantil brasileira.

Após a vigência da Constituição Federal de 1988, tomamos como marco na história da educação a aprovação do Estatuto da Criança do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90 e da Lei nº 9.394/96 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Documentos que reforçaram alguns preceitos mencionados pela Constituição de 1988, como a proteção integral de crianças e adolescentes e a prioridade na formulação de políticas públicas, sendo dever de o Estado assegurar às crianças de 0 a 06 anos o atendimento em creches e pré-escolas. A educação infantil é tratada na Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), nos seguintes termos:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade⁴³, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Importa mencionar que tanto na Lei nº 4.024/61 quanto na nº 5.692/71 a educação infantil não recebeu a atenção necessária, sendo simplesmente mencionada sem muitos detalhes sobre qualidade do atendimento, cuidado, educação, currículo e formação de docentes para atuar na educação infantil. Foi somente a partir da atual LDB/96 que algumas mudanças se apresentaram de forma significativa, como a exigência da formação mínima para os professores de educação infantil, exigindo que estes obtivessem formação equivalente àquela dos professores que atuam do primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, curso

⁴³O atendimento na Educação Infantil passou a ofertada às crianças de 0 a 5 anos, devido aprovação da Lei nº 11.114, de 16/5/2005, que altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 / Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

superior, admitindo o curso de magistério em nível médio durante um período de transição (BRASIL, 1996).

Entretanto, é relevante dizer que o fato de a educação infantil ter sido definida como um segmento de ensino implicou diversas normatizações específicas às instituições escolares para essa etapa, que nos fizeram refletir sobre alguns aspectos, como a disseminação da compreensão equivocada de que as instituições deveriam privilegiar o educar deixando o cuidar à margem do processo de escolarização ao tratarem da educação infantil como um nível de ensino. Outra inquietação, que essa definição poderia gerar, diz respeito ao entendimento de que a formação inicial deveria focar em formações distintas contemplando na íntegra os espaços em que possivelmente os professores atuarão, ou seja, a creche e a pré-escola como espaços descontínuos. Aliás, a divisão dos espaços de educação infantil de acordo com a faixa etária é uma das diferenças apontadas pela LDB/96 entre creche e pré-escola com base na idade, conforme menciona:

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Essa divisão recai na formação docente, pois possibilita o entendimento de que os professores de educação infantil devem obter conhecimentos específicos para atuarem satisfatoriamente com crianças de diferentes idades, considerando que a criança, dependendo da faixa etária, possui necessidades específicas. Tomando esse entendimento pelo lado positivo essa divisão permite o entendimento de que a formação inicial, no caso o curso de Pedagogia, deveria possibilitar uma formação mais focada na primeira infância. O fato é que a lei causou certo estranhamento por parte de alguns educadores ao compreenderem que a criança era interpretada no documento como ‘aluno’, independente de sua faixa etária. Sobre isso, Nascimento (1999, p. 107) salienta:

A criança, alvo do atendimento multifacetado que deveria ser capaz de dar conta das questões aferidas ao cuidado e a educação, passa a ser vista como aluna mesmo que tenha três meses de idade. O profissional que passa a ser privilegiado é aquele com um perfil de professor; o cotidiano das instituições é recodificado em conteúdos curriculares que devem à ordem e ao bem comum [...] à orientação para o trabalho. (art. 27).

Se por um lado os documentos ao privilegiarem a ideia da escolarização como norma legal, desmistificando a noção de educação infantil com caráter fortemente assistencialista,

devido ao modo como se originou a educação infantil, aparentou desconsiderar ações de cuidados fundamentais para esse contexto. Esse entendimento causou certa inquietação em alguns educadores e estudiosos dessa área, bem como algumas indefinições na formação de professores para atuarem nesses espaços.

Neste viés, compreendemos que a LDB/96 possui elevada importância por vários fatores, alguns explicitados até aqui, porém sua relevância maior dá-se por possibilitar a abertura de novas conquistas no âmbito da educação infantil, pois muitos foram seus desdobramentos refletidos em direitos da criança e atendimento ampliado nas instituições de ensino infantil nos últimos anos, a partir dela vários documentos surgiram visando a consolidação e efetivação dos direitos da criança na atualidade, ampliando o debate de temas diversificados na área, como currículo, metodologias de ensino, qualidade de atendimento às crianças, conteúdos em forma de eixos temáticos coerentes com a faixa etária da criança, avaliação, desenvolvimento processual, etc.

Diante disso, vários educadores e diversos profissionais que atuam diretamente com crianças, embalados pela necessidade de orientar os professores da educação infantil em suas práticas pedagógicas, após ampla e intensa discussão nacional, elaboraram em 1988 os Referenciais Nacionais para Educação Infantil, como forma integrante da série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) formulados anteriormente pelo Ministério da Educação (MEC) para atender determinações da LDB/96. Composto por três volumes⁴⁴ os Referenciais passaram a auxiliar os professores na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças, tornando-se guia de reflexão e orientação para esses profissionais, por apresentarem objetivos, conteúdos, avaliação, orientações didáticas a serem abordados com crianças da educação infantil, respeitando as especificidades, diversidades e desenvolvimento das crianças. Segundo Didonet (2011), os Referenciais Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998) pode ser considerado o documento mais pontual e específico, com indicações concretas e objetivas sobre a avaliação na educação infantil, por ser um texto dirigido aos professores, para ser usado como orientador de sua prática pedagógica.

⁴⁴ Volume 1 – Introdução: apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional da educação infantil; Volume 2 – Formação Pessoal e Social: contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças; Volume 3 – Conhecimento de Mundo: contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Outros documentos de diretrizes nacionais, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001-2011), a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), reproduzem e explicitam o texto da LDB, mas vão além, indicando o contexto em que a educação infantil é formulada, viabilizada política, administrativa e tecnicamente. (DIDONET, 2011).

Embora vencido o prazo de vigência o Plano Nacional de Educação 2001-2011, é importante ressaltar que este Plano firmou posições relevantes na educação infantil, que repercutiram em medidas consistentes no percurso dos direitos das crianças, como o objetivo/meta 19 do Plano que frisou “estabelecer parâmetros de qualidade *dos serviços* de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção de medidas de melhoria da qualidade”.

Para responder esta determinação legal do Plano, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE) apresentou o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) - Volume 1 e 2, apontando referências de qualidade para a educação infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais. Na visão de Didonet (2011), a contribuição desse documento é sinalizar o que deve ser feito nos estabelecimentos de educação infantil. Um instrumento de avaliação deve ser construído ou adotado para verificar e registrar o cumprimento daqueles parâmetros de qualidade.

Três anos após a formulação desses Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), o MEC formulou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009). Este documento foi elaborado sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Ainda em 2009, o MEC apresenta As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), um documento que reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de. Tais Diretrizes, afirmam que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (p. 27), respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos presentes na educação infantil, as proposta pedagógica, que segundo o

documento devem priorizar as experiências das crianças, refletem a concepção de educação infantil ao sugerir que a educação infantil elabore sua proposta curricular de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletiva e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, 2009).

Em junho de 2014, foi sancionado o Plano Nacional da Educação – Lei nº 13.005 /14 determinando diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, ou seja, o Plano Nacional de Educação (2014-2014) está em movimento como algumas 20 (vinte) metas divididas em dois grupos:

São metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. (BRASIL, 2014).

As metas foram estabelecidas com o intuito de cumprir o disposto no art. 214⁴⁵ da Constituição e a LDB/96. Especificamente, no tocante à educação infantil, o Plano prevê logo na primeira meta ‘Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 a 5 anos, e ampliar até 2020, a oferta de educação infantil de forma a tender a 50% da população de 3anos’ e apresenta ‘Estratégias’ para que a meta seja alcançada no tempo previsto.

Durante a realização desta pesquisa ocorreram mudanças relevantes no aspecto legal no Brasil, como a aprovação do Marco Legal Da Primeira Infância (2016) e processo da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base se apresenta como um documento que visa sistematizar o que é ensinado em todas as escolas do país, englobando desde a educação infantil até o final do ensino médio. A Base define os objetivos de aprendizagem para a educação básica conforme previsto no Plano Nacional de Educação (2014-2024), surge como proposta para orientar a elaboração dos projetos pedagógicos das instituições de educação infantil e a prática pedagógica cotidiana com as crianças, ou seja, reforça o que foi mencionado no RCNEI (1998).

⁴⁵Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...].

Recentemente, aconteceu a aprovação de outro grande avanço civilizatório no atendimento às crianças: o Marco Legal Da Primeira Infância – lei n° 13.257, sancionado no dia 8 de março de 2016, após dois anos de discussões no Congresso Nacional. O Marco dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – Art. 3 – parágrafo único), passando ao texto:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei n° 13.257, de 2016).

Desta forma, o Marco passa ser considerado pelos profissionais da educação infantil como uma das mais modernas legislações do mundo que trata sobre a promoção do desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos de idade, significando a legitimação de bandeiras históricas na história da educação ao longo dos tempos. Sobre a relevância do Marco, Queiroz (2015, p. 85) salienta:

A existência de um Marco Legal pela Primeira Infância coloca o Brasil alinhado com as nações que estão na vanguarda da atenção e do cuidado com suas crianças. Desde as últimas décadas do século passado, a ciência não para de produzir mais e mais evidências sobre a importância que os primeiros anos de vida têm sobre todo o desenvolvimento do ser humano – desde os mais visíveis, como o crescimento físico, a aquisição de habilidades motoras e a aprendizagem da fala até a criação das bases que servirão de fundamento para as habilidades cognitivas, sociais, psicológicas e culturais.

O Marco apresenta, entre outras propostas, o aumento da licença-paternidade, a qualificação e formação docente e a intersetorialidade. No âmbito da lei, a educação infantil tem sido pauta de muitos debates considerados pela sociedade como algo positivo, foram muitos os avanços constatados até o momento presente, principalmente no que se refere à legislação, entretanto, ainda vislumbramos um caminho longo a se efetivar na prática, com efeito realmente democrático, ainda são muito os desafios impostos, como garantir o acesso de todas as crianças à educação infantil de qualidade, que seja mais plural e que atenda as diversidades e reais necessidades das crianças para que estas possam se desenvolver de forma integral.

Como lembra Campos (1994) uma educação que se firme no direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito a aprendizagem e ao conhecimento de forma igual para todas as crianças, para isso é preciso ampliar com qualidade garantindo condições adequadas para o acesso e permanência das crianças na educação infantil, nesse aspecto a nova legislação ainda não se faz clara, deixando dúvidas sobre os efeitos provocados na vida escolar e na aprendizagem das crianças nessa importante fase do desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO III

A EXPERIÊNCIA COMO PONTO DE PARTIDA PARA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

As crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma a experiência. (MALAGUZZI, 1999).

Neste capítulo, descrevemos sobre a experiência educacional da cidade de Reggio Emilia para a primeira infância, tendo como ponto de partida a experiência desta pesquisadora durante um intercâmbio à cidade italiana que inspirou este estudo. Discorremos sobre o conhecimento de mundo pelas crianças ressaltando relações estabelecidas entre o mundo físico e o social e apresentamos os aportes teóricos da psicologia sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança com ênfase na dinâmica que conecta experiências, imaginação e criatividade.

Para fundamentar o diálogo sobre a abordagem Reggio Emilia, recorremos aos estudos de Malaguzzi (1999), Edwards; Gandini e Forman (1999), Rinaldi (1999) e ao regimento das Escolas e Creches para a Infância da Comuna de Reggio Emilia (REGGIO CHILDREN, 2012). Para discutir o conhecimento de mundo pelas crianças, nos ancoramos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e em Vygotsky (2001; 2004) e para discorrer sobre os aportes teóricos da psicologia sobre desenvolvimento e aprendizagem da criança, com ênfase na dinâmica que conecta experiências, imaginação e criatividade, nos embasamos em Piaget (1975), Vygotsky (1987, 2001, 2004, 2007), Luria (1991) e Wallon (1979).

3.1 A abordagem educativa de Reggio Emilia para a primeira infância: uma experiência que inspirou a pesquisa

O contato com as experiências de creches regianas permitiu visualizar o que é possível e necessário para transformar rotinas na educação infantil frente à compreensão de que mais importante do que ter, é ser. Pois sendo, somos contagiados de tal forma pela causa que se torna impossível separar modos de ser e/ou agir. Nisso existe uma linha tênue entre a matéria e a essência, facilmente transponível.

A experiência do intercâmbio educacional à cidade de Reggio Emilia – Itália⁴⁶ mostrou nitidamente como é possível unificar teoria e prática, real e ideal, reflexão e ação, efetivando o que Vazquez (2010) denominou de *práxis* em seus estudos. A abordagem Reggio Emilia se apresenta como uma experiência extremamente rica, produtiva e única para educação infantil, principalmente quando se trata de políticas públicas para a primeira infância. As escolas regianas revelam como as crianças são sujeitos capazes de mover o mundo, explorá-lo, interpretá-lo e reconstruí-lo gradativamente.

Para compreender a abordagem Reggio Emilia, que possui 60 anos de uma experiência no atendimento às crianças da primeira infância, conhecida mundialmente por possuir profissionais competentes e compromissados com a educação pública, é necessário conhecer, em primeiro lugar, a história dessa região localizada no centro-norte da Itália. A cidade possui cerca de 165.000 habitantes, sendo 7% crianças de zero a seis anos; destas, 65,9% frequentam creches ou pré-escolas públicas (dados de maio de 2013). Em 2010 a cidade possuía um total de 80 escolas, sendo 64 pré-escolas (21 municipais, 14 do governo central, 24 privadas, 5 cooperativas) e 30 creches (13 municipais, 15 cooperativas, 2 privadas). No geral, as instituições educativas atendiam 6.600 crianças, destas, 90% possuíam entre 3 a 6 anos e 41% possuíam de 03 meses a 03 anos.

A experiência das escolas infantis e dos serviços para a primeira infância na cidade de Reggio Emilia teve início no pós-guerra, quando em uma parte da cidade, um grupo de cidadãos decidiu reconstruir o tecido social cultural e político da comunidade fundando a escola 25 Aprile, de Villa Cella, para crianças pequenas. Na época, um professor universitário, Malaguzzi (1999), empolgou-se com a iniciativa e abandonou o emprego de jornalista para sistematizar o tipo de ensino que estava nascendo. Malaguzzi tornar-se-ia conhecido por enfatizar a aprendizagem das crianças com foco na representação realística e imaginativa, que se desenvolve nas crianças desde pequenas.

Segundo Edwards (1999), por volta de 1820, no nordeste e centro da Itália emergiram algumas instituições de caridade, sendo essas instituições as precursoras dos programas de educação pública no país, preocupadas com o atendimento aos pobres, tinham como intenção melhorar de vida da população menos favorecida e reduzir a criminalidade na região. Neste período, surgiram os centros para a primeira infância (Asili Nido), voltados para bebês de 04 meses a 03 anos, e as escolas pré-primárias (Scuole dell'Infanzia), para crianças

⁴⁶O intercâmbio ocorreu entre os dias 29 de maio e 5 de junho de 2013 e teve como objetivos principais conhecer de perto a experiência do Reggio Children – Centro Internacional pela Defesa e Promoção dos Direitos e Potencialidades de Todas as Crianças e experimentar a abordagem regiana que provoca o pensar crítico, questionador, reflexivo e comparativo sobre a educação infantil de maneira geral.

de 03 a 06 anos de idade. Essas instituições aos poucos foram perdendo o viés de caridade e desenvolvendo programas que articulavam prevenção e assistência.

No ano de 1963 foi inaugurada a primeira escola municipal dirigida para crianças pequenas na cidade de Reggio Emilia, construída de madeira, foi batizada pelo nome de Robinson, em homenagem ao herói Robinson Crusoe, de Defoe (1660-1731), possuindo apenas duas salas amplas para 60 crianças. A escola, segundo Malaguzzi (1999), foi considerada um marco importante na história desses povos, pois pela primeira vez na Itália, as pessoas presenciavam o direito de uma escola para primeira infância, livre das tendências da caridade, sem discriminação alguma. Sobre o sistema educacional de Reggio Emilia, Edwards; Gandini e Forman (1999, p. 10) mencionam que:

O sistema de Reggio pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático, envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor.

Evidencia-se que, em nome da força revolucionária do passado, Reggio Emilia buscou a capacidade de assistir as crianças como sujeitos capazes de mover o mundo conhecendo, explorando, interpretando a reconstruindo a realidade que as cercam.

Na visão de Rinaldi (1999), a experiência reggiana nasceu internacional acima de tudo, inclusive nas suas aspirações. Foi preciso pensar em larga escala, pensar grande, pensar nos sujeitos não apenas em termos pedagógicos, mas também como uma experiência cultural viva, lugar de ação política-local, nacional e internacional. Para a autora, desde a fundação da primeira escola, foi visível o sentimento de responsabilidade presente em cada gesto, cada escolha. Uma escolha, tão simples e sábia, que teve implicações e consequências para outras escolhas e outros gestos, igualmente importantes, hoje disseminados em outras partes do mundo.

Nesse cenário, muitos atores pensaram e projetaram o caminho desejável e a relação escola-família foi fundamental para a construção de uma educação a partir da realidade das crianças e suas aspirações. A abordagem de Reggio possui nuances perceptíveis fundadas nas proposições teóricas da psicologia sócia histórica de Vygotsky (2004; 2007) e de sua concepção materialista - dialética da realidade para opor-se às concepções positivistas, idealistas e materialistas mecanicistas. A abordagem reggiana, assim como a teoria de

Vygotsky, sustenta a ideia da criança potente, criativa, capaz de produzir conhecimentos e construir sua própria aprendizagem.

Os princípios do projeto educativo da abordagem regiana encontram-se descritos em um documento intitulado ‘Regimento Escolas e Creches para a Infância da Comuna de Reggio Emilia’(REGGIO CHILDREN, 2012), editado pelo Conselho Municipal de Reggio Emilia em agosto de 2012. O regimento foi elaborado para dar força e voz aos direitos de crianças, pais e educadores para uma educação participada e de alta qualidade, capaz de promover maior consciência de que o papel das creches e das escolas para a infância é o de produzir cultura da educação, e não apenas de oferecer prestações de serviços educacionais.

De acordo com este regimento, o primeiro princípio do projeto educativo de Reggio parte da compreensão de que as crianças são protagonistas do processo de desenvolvimento. Nessa conjuntura, a criança é dotada de potencialidades extraordinárias de aprendizado e mudança. Detentora de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais e culturais que vem à tona quando interagem com o contexto sócio-cultural em que estão inseridas, sendo capazes de construir sentidos e significados próprios por meio das experiências vivenciadas durante a infância. É evidente nesse princípio a ideia de que a aprendizagem significativa precede o desenvolvimento, sendo fonte decisiva entre o real e o potencial dos pequenos.

Malaguzzi (1999), metaforicamente denomina de ‘cem linguagens’ nas crianças as potencialidades delas nos processos cognitivos e criativos manifestados diariamente, em que os conhecimentos são produzidos por meio das experiências significativas. As cem linguagens são compreendidas como disponibilidade que transforma e se multiplicam por meio das relações estabelecidas entre os pares, ou seja, por meio da interação entre as próprias crianças e entre elas e os adultos.

A participação e a escuta também são princípios desse projeto, evidenciando a participação como estratégia para estreitar e fortalecer os laços entre crianças educadores e pais, gerando o respeito mútuo capaz de desenvolver sentimentos e cultura de solidariedade, responsabilidade e inclusão. Nesse contexto participativo, a escuta se constitui elemento essencial do processo educativo, sendo condição indispensável para o diálogo e para a mudança. A escuta é considerada, pelos educadores de Reggio Emilia, processo permanente de reflexão, sendo, portanto valorizada e convertida em documentação pedagógica.

Partindo da ideia de que todo ser humano é construtor ativo de saberes, competências e autonomias, o aprendizado como processo de construção subjetivo no grupo funda-se no princípio de que toda criança, enquanto ser humano é construtora ativa de aprendizagens significativas e aprende por meio das interações com os ambientes. Nesse processo de

aprendizagem outros dois princípios emergem de maneira homogênea: a pesquisa e a documentação, percebidas como dimensões inerentes às ações das crianças e adultos.

As experiências dos pequenos, cuidadosamente observadas, documentadas e refletidas em grupo, tornam-se instrumento de análise e avaliação processual. A pesquisa, instrumento da práxis cotidiana, possibilita interpretar o mundo em diferentes ângulos e lugares. As escolas, entendidas como ‘lugar público’, tornam-se espaços de cultura viva, que se reproduzem com e por meio da infância. A projeção, também compreendida pelos educadores de Reggio como um princípio educativo, é entendida como estratégia de pensamento e ação reflexiva. Ao projetar seus pensamentos por meio de múltiplas linguagens, a criança se expressa de maneira autônoma e dá sentido e significado às aprendizagens que são produzidas por meio das projeções (RINALDI, 1999).

A organização do trabalho, dos espaços, do tempo, do ambiente, formação profissional e a avaliação, também constituem elementos da abordagem educativa Reggio Emilia para a primeira infância. O ateliê, um espaço que é cuidadosamente projetado e organizado para possibilitar às crianças experiências significativas relacionadas ao conhecimento de mundo, é construído com a participação das crianças, responsáveis por coletar materiais diversificados e presentes no meio em que atuam. Malaguzzi (1999) concebeu a ideia do ateliê com a intenção de gerar uma revolução no ensino aprendizagem em escolas para crianças pequenas. Nas escolas regianas para a primeira infância o ambiente se modifica de acordo com os projetos e experiências das crianças, sujeitos protagonistas de suas próprias aprendizagens. As paredes e chãos revelam a criatividade dos educadores que preparam cuidadosamente parte do que servirá de inspiração pra que as crianças deem continuidade ao processo.

No ateliê, também é possível visualizar materiais que são trazidos de casa pelas crianças para enriquecer o espaço e tornar a aprendizagem mais interessante, construindo assim um lugar que dialoga com outros espaços da escola, ou seja, não é isolado com propostas artísticas pontuais de ensino e aprendizagem, ao contrário, o ateliê é a própria sala de aula, laboratório e, como todos os outros espaços, considerado um lugar de pesquisa, experimentação e produção de conhecimento, como afirma Gandini (1999, p. 119) no ateliê “[...] o desafio é exatamente este: manter o elevado nível de qualidade, enquanto se mantém o contato entre as teorias maiores e a realidade cotidiana”. As imagens 02 e 03 demonstram como os ateliês são organizados nas instituições escolares.

Imagem 02 - Ateliê da Escola Pablo Neruda



Fonte: Gandin, Hill, Canwell e Schawll(2012).

Como podemos observar, na imagem 02, os materiais utilizados nos ateliês são materiais tradicionais⁴⁷ que possibilitam experiências não convencionais. A maneira como se organiza o espaço serve de convite para as crianças soltarem a imaginação. Na visão de Gandini (2012), os materiais são o texto da sala de aula na educação infantil, ao contrário dos livros, repleto de palavras, os materiais são como esboços contornos e oferecem aberturas e caminhos para que as crianças produzam seus próprios conhecimentos.

Nos Ateliês, as crianças podem refletir, projetar e concretizar pensamentos e desejos. Além de contarem com o apoio dos professores e colegas, elas também contam com o apoio e olhar instigante do ‘atelierista’. Esse profissional contribui para que a linguagem visual seja constantemente interpretada e reinterpretada, num processo contínuo de comunicação e confrontação de ideias e criações, dando liberdade de expressão para as crianças e valorizando suas produções.

Para Gandini (1999), o ateliê tem duas funções: primeiro fornece um local onde as crianças tornam-se mestres de todos os tipos de técnicas (pinturas, desenhos e outras linguagens simbólicas) e segundo auxilia os professores a compreenderem como as crianças inventam seus veículos autônomos de liberdade expressiva, cognitiva simbólica e via de comunicação tornando o ateliê um espaço de documentação que transmite os conteúdos

⁴⁷ Conjunto de papeis coloridos de diferentes texturas, lápis de cor, tintas variadas, etc.

apreendidos de maneira instigante. Na imagem 03 uma atelierista observa atentamente a experiência da criança frente ao desafio de criar algo com materiais diversificados.

Imagem 03 -Instituzione of the Municipality of Reggio Emilia



Fonte: Gandini (2012).

A imagem 03 revela o olhar da atelierista ao acompanhar a evolução da aprendizagem da criança ao tempo em que ocorre a experimentação e a produção de conhecimentos por parte dela. Neste tipo de atividade a escuta da criança é fundamental, pois segundo os princípios do projeto educativo de Reggio Emilia a escuta é o processo que alimenta a reflexão e a abertura do conhecimento em relação a si e ao outro, é condição fundamental para o diálogo e mudança.

As ideias que apresentamos revelam que existem muitas peculiaridades na abordagem de Reggio Emilia que a tornam de grande interesse para educadores da educação infantil de todo mundo. Frente a isso, é possível compreendermos a relevância do trabalho com projetos e artes visuais na primeira infância, sendo estes projetos meios pelos quais as crianças se expressem e se desenvolvam por completo de maneira significativa, em espaços gratificantes e estimulantes de aprendizagens.

Na abordagem regiana as crianças são encorajadas a tomarem decisões e sentem-se confiantes ao fazerem suas próprias escolhas extraindo assim um sentido completo ao aprendizado diário, nas oficinas de artes visuais elas têm a oportunidade de expressar seus sentimentos e entendimentos verbalmente, visualmente e corporalmente. As experiências relacionadas ao cotidiano das crianças se constituem em ponto de partida para se pensar

possíveis projetos educativos que permitam as crianças se revelarem através das múltiplas linguagens da infância. Em meio a descobertas e valorização do que dispõem no espaço que habitam e convivem diariamente com outros sujeitos, as crianças fazem inúmeras descobertas no cotidiano escolar.

No próximo item, continuamos a discussão sobre a produção de conhecimentos na educação infantil com foco nas relações que as crianças estabelecem com/no ambiente em que vivem.

3.2 O conhecimento de mundo pelas crianças: relações estabelecidas entre o mundo físico e o social

O eixo ‘Natureza e Sociedade’ exposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (BRASIL, 1998) vol. 3, apresenta temas relacionados ao conhecimento de mundo partindo do princípio de que as crianças são naturalmente curiosas e investigativas, e desde muito pequenas, por meio da interação com o meio em que vivem, aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões.

Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca. (BRASIL, 1998).

Dada a gama de diversidades temáticas presentes dentro do eixo em foco, torna-se necessário uma análise cuidadosa dos assuntos mais relevantes, considerando o interesse das crianças e das professoras a fim de promover o crescimento mútuo entre ambas as partes envolvidas no processo de investigação.

Sob essa ótica, quando nos reportamos às Ciências Naturais na educação infantil partimos da ideia de que esta se relaciona às experiências vivenciadas pelas crianças no contexto em que vivem, sendo compreendida não como uma disciplina de conteúdos predeterminados pelo professor, mas como um eixo de aprendizagem que tem como premissa o conhecimento de mundo, com foco na exploração, investigação, experimentação, indagação e representação simbólica como base para o entendimento dos fenômenos naturais. Desde muito pequena as crianças têm curiosidades sobre o acontecimento das coisas que lhes cercam, demonstrando interesse pelo mundo tal como ele é junto aos seus fenômenos.

Nos estudos de Vygotsky (2004) encontramos respaldo para abordar o papel central da experiência relacionada ao desenvolvimento significativo, quantitativo e qualitativo da

criança desde a primeira infância. Para o autor (2004, p. 22) “[...] quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela”, ou seja, a riqueza e a diversidade das experiências anteriores vividas pela pessoa refletem diretamente na sua atividade criadora da imaginação. Assim, podemos deduzir que sem as experiências que possibilitam exploração, observação, indagação e reflexão sobre os fenômenos ocorridos, as crianças são vitimadas a interpretar de maneira errônea fatos do mundo físico e social, do tempo e natureza.

Diante disso, afirmamos que os professores que atuam na educação infantil devem propiciar experiências que possibilitem às crianças aproximação aos conhecimentos de diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural, para que posteriormente sejam capazes de diferenciar o que é oriundo do senso comum e o que é considerado científico. As crianças desde pequenas criam situações a partir de elementos conhecidos por ela em experiências anteriores, caso contrário não poderiam criar novas situações, uma vez que nada nasce do vazio, sendo necessário algo que sirva de ponto de partida, de base para novos conhecimentos. Logo na primeira infância⁴⁸, a criança estabelece uma relação entre conhecimentos anteriores e novos, de modo a criar um novo conhecimento, no caso um terceiro, que não é a soma de dois elementos (novo + velho), mas sim algo novo, inusitado, criado por ela mesma, provando que é capaz não apenas de reproduzir um conhecimento, mas também, e principalmente, de imaginar, criar e produzir algo original.

Em seus estudos, Vygotsky (2004) denominou esse fenômeno de ‘atividade combinatória da imaginação’. Segundo a abordagem vigotskiana, os seres humanos são dotados de dois tipos principais de atividades: reconstituidora ou reprodutiva e a combinatória ou criadora. Apesar de ambas desempenharem funções ligadas à atividade de executar uma ação, diferenciam-se pela maneira como desempenhadas, Na primeira atividade o ser humano vivência uma situação e a reproduz tal como viveu (ou próximo a experiência), ocorre a tentativa de reproduzir as impressões sentidas, já na segunda atividade apresenta-se capaz de criar algo novo, tendo a experiência vivenciada apenas como base para novas ideias, a respeito disso Vygotsky (2004,p. 25) esclarece que:

Toda atividade que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence ao gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora,

⁴⁸ Fase de zero a três anos de idade.

elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento.

Tomamos esse entendimento para vislumbrar o processo em que as crianças compreendem alguns fenômenos naturais, ou seja, os fenômenos do mundo físico e social, e elaboram novos conhecimentos que são representados por ela por meio de diferentes linguagens na infância.

Ao nos debruçarmos com mais profundidade sobre o papel das experiências vivenciadas pelas crianças e sua compreensão acerca do mundo físico e social na educação infantil, tomamos como ponto para reflexão dois itens expostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que nos tranquiliza em relação à valorização destas experiências como proposta curricular para esse nível de ensino. Segundo este documento (BRASIL, 2009, p. 26 e 27), as práticas pedagógicas na educação infantil devem garantir experiências que:

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

Portanto, fica evidente que as formulações elaboradas pelos pequenos ainda na primeira infância estão diretamente ligadas às situações e elementos presentes no meio em que vivem. A experiência, tão valorizada nos estudos de Vygotsky (1987; 2004), aparece como sendo algo extremamente necessário para o desenvolvimento da criatividade e imaginação na infância. O primeiro contato das crianças com o meio natural e social lhes possibilita a construção de saberes acerca do mundo que lhes cercam e aos poucos esses saberes dão lugar a novos saberes, mais complexos e mais próximos dos que é denominado de conhecimento científico, por estarem fundamentando em uma teoria.

Além das experiências, a representação simbólica é para Vygotsky (2007) meio para tornar concreto o pensamento das crianças. O autor diferenciou em seus estudos dois tipos de conceitos que se estabelecem na cabeça das crianças em relação ao mundo em que vivem: os conceitos científicos, que são apreendidos por meio da instrução formal, e os conceitos espontâneos (cotidianos), adquiridos no convívio diário.

Compreendemos que o processo de elaboração dos conceitos evolui devido os indivíduos estarem constantemente agregando novas significações aos objetos e fenômenos da realidade concreta, permitindo o desenvolvimento do pensamento que evolui da fase

espontânea à científica, dada as condições favoráveis. Neste sentido, os conhecimentos espontâneos caminham para abstração são formados na fase pré-escolar e evoluem nas fases posteriores sob circunstâncias favoráveis e possibilidades ofertadas para conhecimentos científico que caminham para compreensão da situação concreta (VYGOTSKY, 1987), nisso entra o papel decisivo da observação, investigação e experimentação para as crianças da educação infantil. A experimentação, na visão de Delizoicov e Angotti (1994), deve ser garantida de maneira a evitar que a relação teoria-prática seja transformada numa dicotomia, pois as experiências despertam em geral um grande interesse nos sujeitos, além de propiciar uma situação de investigação.

Nessa mesma perspectiva, Harlan e Rivkin (2002) apresentam ideias interessantes sobre as ciências na educação infantil. Os autores são cuidadosamente sensíveis ao se reportarem às crianças pequenas como indivíduos capazes de pensar gradualmente o mundo em quem vivem, sendo capazes de avançarem em seus pensamentos por meio de observação e exploração, dando sentido às coisas que veem, manipulam e experimentam, utilizando experiências anteriores com base de conhecimentos à qual associam novas informações.

Outra contribuição valiosa, relacionada ao conhecimento de mundo físico e social na educação infantil, encontra-se no RCNEI (BRASIL, 1998), especificamente no eixo denominado de 'Natureza e Sociedade'. Este documento sugere que o professor, ao planejar atividades relacionadas às ciências para crianças de 0 a 03 anos, não se prenda na seleção de conteúdos fechados, prontos e delimitados para essa faixa etária, mas que seja consciente de que as crianças na primeira infância aprendem de maneira mais significativa quando o ensino parte de suas experiências reais, ligadas a seus cotidianos e meios sociais.

Os professores devem considerar a necessidade de um bom planejamento para suas atividades, atentando à organização do espaço, aos materiais a serem utilizados nas experiências com as crianças, possibilitando que elas perpassem por momentos de observação e exploração do meio, podendo posteriormente construir as primeiras noções acerca do mundo físico e social. Cabe ainda ao professor traçar objetivos definidos e possíveis de serem alcançados considerando à faixa etária dos pequenos, mesmo sendo consciente de que as crianças podem improvisar em suas ações, questionamentos e conclusões sobre o fenômeno observado.

Nesse contexto, o professor passa a ser um orientador crítico da aprendizagem, que ao se distanciar do autoritarismo no ensino possibilita ao aluno visão mais adequada do que é praticado. (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994). O professor deve estar atento ao fato de que as crianças, ainda nos primeiros anos de vida, ao terem contato com o mundo físico e social,

constroem conhecimentos práticos sobre o que tocam e sentem, e gradativamente ampliam esses conhecimentos relacionando-os à capacidade individual de perceber o mundo por meio de fenômenos naturais observados, das cores, formas, sons, odores, movimentos espaciais e manipulação de objetos, ou seja, elas precisam experimentar para expressar, comunicar seus desejos e evoluírem na formação de conceitos.

São muitas as possibilidades de desenvolvimento de experiências no cotidiano da educação infantil, experiências aparentemente simples e interessantes que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem significativa dos pequenos sobre o mundo físico e social. Muitas experiências são de interesse das crianças na educação infantil, principalmente aquelas que possibilitam a observação de fenômenos naturais e a construção de conhecimentos no decorrer da ação, favorecendo a formação de conceitos, ainda que espontâneos, nesse nível de ensino. Sobre isso vale mencionar o que o RECNEI (BRASIL, 1998, p. 171), v. 3 destaca:

A forma peculiar de elaboração das regularidades dos objetos e fenômenos, porém, não significa que a formação de conceitos pela criança comece forçosamente do concreto, do particular ou da observação direta de objetos e fenômenos da realidade. A formação de conceitos pelas crianças, ao contrário, se apoia em concepções mais gerais acerca dos fenômenos, seres, e objetos e, à medida que elas crescem, dirigem-se à particularização.

Frente a isso, vislumbramos quão crucial é o papel da experiência na educação infantil, pois é por meio das experiências que as crianças formulam suas próprias questões e criam respostas e interpretações elaboradas de acordo com suas faixas etárias e suas experiências prévias. As experiências relacionadas às ciências naturais tornam-se ponte para expansão do pensamento infantil, em que as crianças são naturalmente dotadas de um repertório rico de informações advindas de observações e indagações que emergem em seu cotidiano.

Portanto, para compreender os fenômenos naturais de maneira significativa as crianças precisam ser constantemente provocadas no processo de ensino-aprendizagem para que sejam levadas a refletirem constantemente acerca de diferentes situações que lhes são apresentadas, algumas destas situações planejadas cuidadosamente pelo professor e outras um tanto quanto imprevisíveis, porém não menos importante para o desenvolvimento infantil.

3.3 Sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças: dinâmica que conecta experiência, imaginação e criatividade.

As diversas formas pelas quais as crianças se expressam na primeira infância revelam que elas possuem um nível surpreendente de habilidades simbólicas e criatividade nessa fase da vida. O caráter dialógico da linguagem como processo ativo e criativo ganha especial relevância na aprendizagem significativa das crianças em diferentes contextos e aspectos à medida que interagem com o mundo em que vivem.

Nesta parte, recorreremos aos estudos de Piaget (1975), Vygostky (1987; 2001; 2004; 2007), Luria (1991) e Wallon (1979) para esclarecer conceitos essenciais neste estudo que estão relacionados diretamente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças na primeira infância. Termos como linguagem, mediação, imaginação, criatividade e afetividade surgem nesse diálogo para tornar evidente o fato que as relações estabelecidas com o meio físico e social na educação infantil são essenciais para a formação integral das crianças como sujeitos históricos, culturais e sociais.

Sobre a relevância dos estudos que constituíram toda uma época no desenvolvimento da teoria da linguagem, do pensamento da criança, da sua lógica e sua visão de mundo, Piaget (1975) é considerado, pela literatura que circunda a psicologia da educação, como o pioneiro na abordagem desses temas. Suas descobertas, marcadas pela relevância histórica apresentaram o método clínico de estudo da linguagem e do pensamento da criança. Piaget foi o primeiro a estudar sistematicamente, com profundidade e amplitude de abrangência, as peculiaridades da lógica infantil em um corte inteiramente novo, revelando a originalidade qualitativa do pensamento infantil e o seu aspecto positivo.

Revolucionando os estudos acerca do desenvolvimento infantil, Piaget (1975) trouxe à tona temáticas relevantes para a área da educação infantil como a ‘formação do pensamento egocêntrico da criança’, ampliando assim discussões sobre a maneira como ela se comporta frente a determinadas situações nessa fase da vida, ‘a construção do conhecimento’, atentando ao fato de desvendar como o conhecimento é adquirido ou construído a partir do concreto, valorizando situações que possibilitem a solução de problemas por meio da exploração de objetos. Na sua visão, esta exploração causa um desequilíbrio intelectual de maneira individual que acaba por gerar um conflito a ser resolvido pela criança, possibilitando assim a construção de um novo conhecimento. Em meio a isso, o autor considerou o professor como um mentor responsável por estimular à criança em iniciativas e pesquisas.

Outro ponto interessante nos estudos de Piaget diz respeito à aprendizagem relacionada à ‘maturação do sujeito’. A partir da classificação de estágios evolutivos dos sujeitos, ele dividiu o desenvolvimento cognitivo em quatro fases⁴⁹ sistemáticas e lineares, resultantes da interação entre o sujeito e o meio, considerou a linguagem como facilitadora do desenvolvimento intelectual, mas não como algo central no processo de aprendizagem por não produzir o conhecimento em si, apenas representá-lo. Tal afirmação trouxe discussões e críticas no campo da educação infantil, sendo posteriormente confrontada com outras teorias psicológicas, em especial com a teoria de Vygotsky (1987).

Apesar de tais confrontos, podemos dizer que as ideias de Piaget são expressivas e bem aceitas no meio educacional brasileiro e que os postulados piagetianos são de grande valia nos estudos relacionados ao desenvolvimento infantil, considerando que sua teoria psicogenética traz relevantes contribuições para a educação por defender a construção do conhecimento na interação que o sujeito estabelece com o meio, construindo estruturas cognitivas diferenciadas originadas do equilíbrio e desequilíbrio que resulta no processo de assimilação e acomodação de conhecimentos novos.

Tanto Piaget quanto Vygotsky explicam cuidadosamente a relação entre desenvolvimento e aprendizagem baseados em princípios interacionistas, ambos possuem teorias consideradas relevantes para a educação infantil. Sobre isso, Filho (2008, p. 273) menciona que

[...] tanto Piaget quanto Vygotsky consideram a existência de restrições biológicas, muito embora o apriorismo ou inatismo seja mais enfatizado pelo primeiro. Não obstante, ambos também julgam importante o papel das experiências e interações sociais, mas em Vygotsky esses elementos são mais assinalados.

Nitidamente, as duas teorias apresentam posicionamentos divergentes que há algum tempo levantam debates no meio acadêmico, enquanto Piaget foca na dimensão maturacional para defender que a aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento em que o sujeito se encontra, ou seja, o desenvolvimento precede a aprendizagem, Vygotsky foca nas relações dialéticas e defende que a aprendizagem depende das interações do sujeito com o meio em que vive estando, intrinsecamente, relacionada às funções mentais que se desenvolvem desde o nascimento da criança, ou seja, para Vygotsky o sujeito não é apenas passivo ou ativo, mas sim interativo.

⁴⁹ Fase 1 – Estágio sensório-motor (0 a 02 anos); Fase 2- Estágio pré-operatório (02 a 06/07 anos); Fase 3 – Estágio das operações concretas (06/07 a 12 anos); Fase 4 – Estágio das operações intelectuais abstratas (a partir dos 12 anos).

O fato é que, das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem no campo da psicologia da educação, a teoria histórico-cultural (ou sócio histórica) do psiquismo elaborada por Vygotsky (1987) tem ocupado lugar de destaque no âmbito educacional. Originada nos pressupostos do materialismo histórico dialético revolucionou o campo da educação por afirmar que a realidade, seja ela objetiva ou subjetiva, é fenômeno que se constitui a partir das condições materiais da existência humana e do desenvolvimento histórico (VYGOTSKY, 1987), ou seja, a evolução e desenvolvimento dos sujeitos estão diretamente relacionados às condições favoráveis que são ofertadas, considerando que o ser humano não é apenas um produto do contexto social, mas é também um ser ativo deste contexto e que ao transformá-lo também se transforma dialeticamente.

Vários temas, presentes na tese de Vygotsky, são de extrema relevância nesta pesquisa, especificamente os que dizem respeito à questão da mediação simbólica, relação entre pensamento e linguagem, processo de formação de conceitos (espontâneos e científicos) e a Zona de Desenvolvimento Imediata – ZDI. Diante da relevância desses temas, optamos por tratar separadamente cada um deles, considerando que mesmo conectando-se entre si, são distintos.

Entender como ocorre o processo de mediação, que possibilita as relações entre os indivíduos com o meio e com outros sujeitos, torna-se essencial em qualquer contexto educacional, pois, segundo Vygotsky (1987), é por meio da mediação que as funções psicológicas superiores⁵⁰ se desenvolvem, com a ajuda de dois elementos básicos significativos no processo de mediação: o instrumento e o signo, que encontram-se ligados no decorrer do desenvolvimento humano.

Para Carvalho e Ibiapina (2009, p. 167-168), a mediação pode ser conceituada como “[...] processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por um elemento interposto que se constitui ferramenta auxiliar da atividade humana, seja a técnica, seja a psicológica”. As autoras, também apresentam conceitos pertinentes e objetivos com base no que Vygotsky denominou de ‘instrumentos e signos’ no processo da mediação simbólica, criado para controlar o comportamento humano de forma artificial. Ao mencionarem os instrumentos técnicos enquanto ferramentas que modificam o meio, Carvalho e Ibiapina ressaltam (2009, p. 168):

Os instrumentos técnicos são ferramentas, como o machado, o lápis, o computador, entre outros, que servem para modificar os objetos e, com isso, ampliar as possibilidades de transformação do mundo e levar o homem a

⁵⁰Como capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. (CARVALHO; IBIAPINA, 2009).

atingir seus objetivos. Os signos são indícios, marcas, sinais, que constituem sistemas simbólicos e, ao representar algo a solucionar um determinado problema psicológico, como lembrar, comparar coisas, relatar, entre outras, e, portanto, são ferramentas psicológicas que provocam transformações nas pessoas.

Nesse âmbito, identificamos o relevante papel do professor que atua na educação infantil, sendo ele o par mais experiente, torna-se o mediador do processo de ensino e aprendizagem, porém esse mediador nunca age sozinho, junto a suas intervenções é possível identificar outros elementos igualmente importantes, como o próprio ambiente⁵¹, substâncias materiais e imateriais propostas, e os outros pares que diariamente estabelecem relações dinâmicas com as crianças.

A aprendizagem, que se encontra diretamente relacionada às experiências que afetam as crianças em diferentes situações de convivência, ocorre com o uso de diferentes instrumentos postos ao alcance do sujeito, instrumentos provocadores de mudanças internas e externas que possibilitam a reflexão sobre que é experimentado, observado, explorado, questionado e representado de diversas maneiras. O surgimento de um novo conhecimento, que é internalizado pela criança, ocorre como consequência da mediação simbólica.

Esse processo é apresentado por Vygotsky (1987) como sendo o próprio processo de desenvolvimento cultural que vai do nível social (interpsicológico) ao nível individual (intrapsicológico) de maneira gradual, em que o conhecimento e a aprendizagem ocorrem como processo e produto no meio onde a criança se insere. Da mesma forma, as experiências que ela vivência, possibilitam que internalize e (re) construa novos conhecimentos junto ao ambiente, pessoas e objetos ao seu redor, tornado visível o papel da linguagem na construção de conhecimentos na infância. Nessa perspectiva Vygotsky (1987, p. 12) menciona:

Antes de controlar seu próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos.

O fato é que, desde o nascimento, a criança passa a interagir constantemente com outros pares responsáveis pela mediação entre ela o mundo físico e o social, assim, por meio

⁵¹Um ambiente é um sistema vivo em transformação. Mais do que espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e que papéis são exercidos. O ambiente condiciona o modo como sentimos, pensamos e nos comportamos, afetando dramaticamente a qualidade de vida de todos os presentes. O ambiente funciona contra ou a favor do educador. (MALAGUZZI, 1999).

de novas relações que ela estabelece com o ambiente e com diferentes pares ocorre o processo de interação e mediação em que a criança vai naturalmente sendo apresentada à cultura existente. Desta maneira, ela passa aos poucos a atribuir significados aos objetos e comportamentos culturais formados ao longo da história, ou seja, ela sofre influência do meio social em que vive através de constantes interações e relações, sendo considerada, portanto, sujeito sócio-histórico-cultural que não apenas reproduz a cultura, mas também a produz enquanto sujeito ativo do processo de transformação do meio.

Sobre a linguagem, Vygotsky a define como ‘sistema simbólico’ essencial em todos os indivíduos, se constitui em instrumento psicológico mediador que possibilita as relações entre os seres humanos, imprescindível na formação e evolução desta espécie. É por meio da linguagem que designamos os objetos presentes no mundo exterior, sendo assim a ferramenta psicológica que desenvolve, organiza e expressa o pensamento, que se manifesta através da fala (VYGOTSKY, 2001)

Na visão de Vygotsky, o ser humano é considerado indivisivelmente biológico e social que, interagindo com outros em uma atividade comum, por intermédio da linguagem, constitui-se e se desenvolve como sujeito. Desde a infância, o pensamento e a linguagem operam juntos para a formação de ideias e para o planejamento da ação, possibilitando seu controle e expressão, apesar de não seguirem caminhos paralelos. As curvas de desenvolvimento entre pensamento e linguagem cruzam-se repetidas vezes, podendo ficar lado a lado ou fundir-se dando origem a uma nova forma de comportamento, tais curvas aproximam-se e afastam-se várias vezes durante o desenvolvimento infantil.

Outro fato relevante dá-se a afirmação de que é nas raízes pré-intelectuais da linguagem na infância, que o balbúcio, o choro e as primeiras falas são estágios do desenvolvimento da linguagem que ocorrem independentes do pensamento, desta forma, torna-se primordial a valorização das diversas formas como as crianças se expressam e manifestam seus pensamentos por meio de múltiplas linguagens na primeira infância, revelando o modo como elas compreendem o mundo em que vivem.

Vygotsky (1987) afirma ainda que o surgimento da linguagem aponta três mudanças fundamentais nos processos psíquicos do homem, sendo elas: (1) o fato de que linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior, mesmo ausentes (2) seu processo de abstração e generalização possibilita analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes, formando assim conceitos (3) sua função de comunicação entre os homens possibilita a transmissão de diversos conhecimentos ao longo da história da humanidade.

Faz-se mister mencionar os estudo de Luria (1991) sobre o papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças que corroboram com as ideias vigotskianas, principalmente no que se relaciona à formação de conexões temporais por meio da memória infantil. Para Luria, a função principal da linguagem é a da generalização, sem a qual seria inviável adquirir as experiências vivenciadas por gerações anteriores, segundo o autor (1991, p. 110) “[...] a linguagem não é apenas um meio de generalização; é, ao mesmo tempo, a base do pensamento, que se concretiza para tornar possível a comunicação entre as pessoas”.

Como em qualquer contexto social, adultos e crianças passam a utilizar diferentes elementos linguísticos para comunicar e expressar seus pensamentos, tais como signos, símbolos, sons e gestos, na educação infantil a linguagem externa-se por meio de diferentes manifestações do pensamento, por ideias, sentimentos e opiniões. Portanto, quanto mais significativas forem as experiências vivenciadas pelas crianças no espaço da educação infantil, maiores serão as chances do desenvolvimento de suas potencialidades.

Sobre isso, Luria (1991, p. 110) enfatiza que:

Quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento.

Na primeira infância as crianças fazem uso de diferentes linguagens, - sejam elas oral, escrita, corporal, plástica, matemática - para explorar o mundo e interagir com a natureza e a cultura, constituindo-se assim atores sociais, daí a relevância de se incluir nas atividades realizadas no contexto da educação infantil experiências que possibilitem às crianças o contato com diferentes linguagem de forma integrada, considerando que é desta forma que o mundo se apresenta e a criança dialoga com ele.

Ao apossar-se da linguagem como instrumento básico de exploração e conhecimento do meio em que se insere, a criança adquire a capacidade de formar os primeiros conceitos⁵², deduzir conclusões, assimilar relações lógicas, conhecer leis que estão além dos limites da experiência pessoal direta, assimila a ciência e adquire a capacidade de compreender

⁵²Os conceitos espontâneos são formados na fase pré-escolar, mas não se restringem especificamente a essa fase, uma vez que são formados na vivência direta com o objeto a que o conceito se refere. Os conceitos científicos são formados no contexto escolar, mas também não são exclusivos deste, uma vez que a formação de conceitos espontâneos e científicos é fruto do processo de desenvolvimento, que, por sua vez, se efetiva via aprendizagem. (CARVALHO; IBIAPINA, 2009, p. 187).

fenômenos, isso não seria possível se ela se limitasse a ser uma simples testemunha (LURIA, 1991).

Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, (Vygotsky, 2007) descreve um conceito novo e excepcionalmente importante para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos, é o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, em que ele determina dois níveis de desenvolvimento e capacidade de aprendizado. O primeiro nível é chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento completados. O segundo nível, denominado de desenvolvimento potencial, está relacionado à capacidade que a criança possui de aprender algo. A ZDP define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação.

Uma compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado. O princípio intangível da psicologia clássica é de que somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa é indicativa de seu nível. Em síntese, o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, como enfatiza Vygotsky (2007, p 58) “[...] a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã e aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

No que diz respeito à afetividade na infância, observamos que tanto Piaget quanto Vygotsky abordaram a relevância desta temática no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, entretanto a literatura revela que Henri Wallon (1879-1962) foi o responsável por aprofundar os estudos sobre a afetividade no processo de desenvolvimento dos sujeitos. Segundo Wallon (1995), o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica quanto do ambiente, que afeta o sujeito diretamente, ou seja, o meio não é uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança.

Wallon (1995), assim como Piaget, fragmentou o desenvolvimento em etapas objetivando aprofundar os estudos sobre o desenvolvimento humano, essas etapas foram denominadas de ‘impulsivo-emocional’, ‘sensório-motor e projetivo’, ‘personalismo’, ‘categorial’ e ‘adolescência’. Sobre essas etapas Galvão (1995, p.20) ressalta:

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e

cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente.

Os estudos de Wallon (1971; 1995) apontam que, em todos os estágios há predominância do caráter afetivo e das relações humanas estabelecidas com o ambiente, que se refletem diretamente na construção do eu. Como enfatiza Galvão (1995, p. 31) “Na sucessão dos estágios há alternância entre formas de atividade que assumem preponderância em cada fase. Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Trata-se do princípio da alternância funcional”. Nesse sentido, vislumbramos neste estudo o interesse e o caráter afetivos das crianças ao se relacionarem com o ambiente organizado para vivenciarem suas experiências e interagirem simultaneamente com o espaço e com outros pares presentes fisicamente ou apenas em suas memórias, quando estabeleciam conexão com experiências anteriores, em diferentes contextos sociais.

No próximo capítulo, os estudos de Piaget, Vygotsky, Luria e Wallon embasam a análise dos dados produzidos no decorrer da pesquisa para dar sentido ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças durante as experiências que elas vivenciaram no contexto da educação infantil.

CAPITULO IV

AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CONTEÚDOS E ENCANTAMENTOS

Nem tudo o que vivemos na prática se configura como uma experiência. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, o que nos transforma e nos constitui no que somos. (LAROSSA, 2002).

Nesta parte da tese, apresentamos as análises dos conteúdos que foram selecionados respeitando a relevância do material para o estudo a partir dos objetivos propostos. O conteúdo exibido foi produzido durante as observações da rotina da Creche antes e durante as experiências vivenciadas pelas crianças, sendo, especificamente, enunciados e imagens fotográficas produzidas exclusivamente para a pesquisa.

Vale mencionar que a análise detalhada do conteúdo gerado por meio das entrevistas com as professoras, se encontra no item 1.3.1 p. 29 – 37 deste trabalho. A opção em realizar este movimento de análise, em diferentes partes do estudo, ocorreu por percebermos a necessidade de expor os enunciados das professoras no item que trata especificamente deste procedimento, entretanto, alguns enunciados são retomados neste capítulo com o objetivo de fortalecer nossas interpretações acerca de determinados fatos e situações.

Conforme mencionamos no plano de análise⁵³, optamos por fazer as análises de conteúdos com base em Bardin (2011) que aponta o rigor e a descoberta como polos que permitem ir além de significados imediatos, ou seja, além da superficialidade do que vemos.

Por meio de fotos e de enunciados, proferidos no processo de investigação, compartilhamos as descobertas das crianças e, conseqüentemente, seus modos de ser, pensar e se expressar no contexto da educação infantil. Nesse cenário, damos ênfase às atividades projetadas que acentuam o papel relevante das experiências das crianças no cotidiano da Creche.

Antes de enveredar nas análises dos dados, esclareceremos o que tomamos por experiência neste estudo. De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010), a experiência é conhecimento que se obtém na prática de vida, é um experimento. Segundo Larrosa (2002, p. 6), “A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova [...] a palavra experiência tem o *ex* de exterior, de

⁵³Apresentado na página 52 do trabalho.

estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência”. Para Larrosa (2002), nem tudo o que vivemos na prática se configura como uma experiência, para ele a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, o que nos transforma e nos constitui no que somos, ou seja, o que é significativo para nós. Nesta mesma perspectiva, Deleuze e Guatari (1997) salientam que a experiência é sempre aquilo que está em processo de existir, é o novo, o incrível e o interessante que substituem a aparência da verdade e são sempre mais exigentes do que ela.

Diante destas definições, repousamos então nas duas últimas, sempre que nos reportarmos às experiências. Assim, entendemos que, quanto mais variadas forem as experiências promovidas na educação infantil, mais significativa será a aprendizagem das crianças.

As imagens retratadas aqui estão intimamente ligadas à investigação qualitativa realizada, manifestadas como dados descritivos e analíticos, sendo utilizadas exclusivamente para compreensão do subjetivo, portanto não devem ser vistas como respostas, mas como ferramentas para se chegar às respostas desejadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, torna-se necessário mencionar que todas as fotografias que compõem as análises foram produzidas pelos pesquisadores exclusivamente para este estudo e foram produzidas durante as experiências das crianças na Creche, sendo liberadas para divulgação mediante autorização por escrito de seus pais⁵⁴. Todas as fotografias foram cuidadosamente tratadas e analisadas em conjunção com a observação participante, considerando os momentos de aprendizagens significativas para as crianças e exposições de forma adequada.

As experiências devem possibilitar que as crianças se expressem por meio de palavras, gestos, desenhos e outras linguagens que as permitam criar marcas a partir das relações que estabelecem com o mundo físico e social, produzindo, constantemente, conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o meio em que vivem.

Na certeza de que as crianças vivenciam o real e o imaginário conforme aquilo que experimentam no seu cotidiano, as professoras, após os encontros formativos, organizaram os espaços da sala de aula de modo a possibilitar que as crianças vivenciassem experiências diversificadas, trazendo à tona a curiosidade inerente à infância e o desejo de descobrir o mundo por meio de diferentes experiências, possibilitando assim que as crianças se tornassem

⁵⁴Sobre o uso de imagens de crianças o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069/90 de 13 de julho de 1990, estabelece: Art. 17: O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais; Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

protagonistas de suas próprias ações, gerando conhecimentos a partir de situações reais e imaginárias.

Cabe destacar que, mesmo diante da ampla e rica literatura relacionada ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, conforme mencionamos no item 3.3 pag. 94, no capítulo III, foi em Vygotsky (2004; 2007) que encontramos maior consistência para discutir com segurança sobre a relevância das experiências infantis no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças desde a primeira infância, considerando a riqueza e a diversidade das experiências anteriormente vividas por elas que se refletem na atividade criadora da imaginação, pois sem as experiências que possibilitam interação e reflexão sobre os fenômenos ocorridos, as crianças são vitimadas a interpretar superficialmente fatos do mundo físico e social.

Nesse entendimento, certos de que é na infância onde os conhecimentos são significativamente construídos por meio das experiências pessoais e coletivas e das relações que se estabelece com o meio em que se vive, realizamos a análise dos conteúdos considerando os conhecimentos produzidos pelas crianças no contexto da educação infantil.

4.1 Primeiras inquietações: refletindo sobre a rotina da instituição

Tomando o tema sobre as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto da educação infantil, optamos por iniciar esse item salientando um aspecto que consideramos extremamente relevante e abrangente quando nos remetemos ao processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Trata-se da questão da rotina nas creches e pré-escolas. Não se faz nossa intenção uma receita prescritiva para o que seria uma rotina adequada, entretanto, buscamos provocar uma reflexão inquietante sobre o que é ou não desejável quando nos referimos à aprendizagem de crianças na primeira infância.

Em vista desta pretensão, apresentamos primeiramente a rotina da Creche, local de nossa investigação, para que esta seja um objeto de análise que, por si só, justifica a relevância de discutirmos nos meios educacionais concepções de criança, infância e educação infantil, fundamentos por teorias e pela legislação existente, que tem garantido às crianças o fortalecimento de sua imagem como sujeitos históricos e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

De modo geral, as rotinas podem ser compreendidas como produtos culturais produzidos e reproduzidos no dia a dia que servem para organização da cotidianidade. Atividades como dormir, estudar trabalhar e cuidar são consideradas rotineiras por serem reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço-tempo social definido (BARBOSA, 2006). A rotina da Creche e as atividades de classe das crianças revelam as verdadeiras concepções de criança, infância e educação infantil das professoras, que se contradizem quando comparadas às suas falas nas entrevistas realizadas. A verdade é que a organização da rotina, e conseqüentemente dos ambientes da Creche, traduz a maneira de se compreender a infância, a criança em desenvolvimento, o papel da educação e dos agentes educacionais.

Ressaltamos que entre uma foto e outra nos posicionamos criticamente não apenas sobre a rotina, mas também sobre questões que envolvem a metodologia e o currículo da educação infantil, estabelecendo relações com práticas correntes neste contexto educacional. As fotos de atividades na educação infantil, especificamente as relacionadas ao conhecimento do mundo pelas crianças, demonstram modos de pensar e agir na educação infantil. Na Foto 01, a rotina da Creche revela as atividades desenvolvidas com as crianças ao longo de um dia:

Foto 01 - Rotina da Creche

A ROTINA DA CRECHE DEVE SER ESTABELECIDADA E EXPLICADA ÀS CRIANÇAS LOGO NO PRIMEIRO DIA DE AULA. A VIDA NA SOCIEDADE EXIGE QUE SE SAIBA LIDAR COM LEIS O TEMPO TODO. A VIDA FAMILIAR E ESCOLAR NÃO SÃO DIFERENTES. CRIANÇAS QUE APRENDEM A RESPEITAR A ROTINA DA CRECHE E DA FAMÍLIA TEM MAIS FACILIDADE PARA SE ADEQUAREM A LIMITES, E SEREM MAIS COLABORADORAS.

ROTINA

7:00	7:20	8:00/ 8:20	8:20 às 10:20	10:20	11:00	11:30	11:40 às 14:00	14:15	14:30 às 15:30	15:45	16:30	16:50	17:00
C H E G A D A	A C O L H I D A	C A F É	Ativida des Pedagó gicas	1ª B A N H O	A L M O Ç O	E S C O V A Ç Ã O	R E P O S I C O	L A N C H E	Atividad es Pedagógi cas	2ª B A N H O	J A N T A R	Retorno à sala	S A Í D A
	O que fazer? Como fazer?	Encaminhar para o refeitório	O que fazer? Como fazer?	Preparar as crianças	Encaminhar para o refeitório	Preparar as crianças	Preparar a sala	Encaminhar para o refeitório	O que fazer? Como fazer?	Preparar as crianças	Encaminhar para o refeitório	Preparar as crianças	Entregar aos responsáveis. Caso necessário, fazer alguma observação.

Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

As crianças de 02 (dois) e 03 (três) anos de idade ficam na Creche em tempo integral e seguem toda a rotina apresentada na Foto 01. As crianças de 04 (quatro) e 05 (anos) ficam apenas um turno na instituição, seguindo esta rotina em meio período.

Chamou-nos a atenção, escrito em letras maiúsculas, na Foto 01, que antes de apresentar a sistemática da rotina, esta deve ser “explicada às crianças logo no primeiro dia de aula”, como algo imprescindível. Vimos isso como imperativo desnecessário, uma vez que a rotina é algo que se aprende por meio da convivência diária, sendo algo que deve ser percebido durante as ações da Creche, devendo ser construída no coletivo e negociada com as crianças sempre que necessário.

A rotina das crianças, de acordo com a Foto 01, inicia às 07h00min e, ao chegarem a Creche, as crianças vão direto para salas de aula onde são geralmente recebidas com uma música ou uma história contada pela professora. Às 08h00min elas são direcionadas para tomar o café da manhã no refeitório, a duração é de 20 min, tempo relativamente pequeno considerando que se trata da primeira refeição do dia na Creche. Às 08h20min as crianças iniciam a primeira atividade pedagógica planejada. Às 10h20min recebem o primeiro banho na Creche e após seguem para o almoço, que se inicia às 11h00min e tem duração de 30min. A foto 01 revela que as professoras destinam 10min para a escovação dos dentes logo após o almoço e um tempo de 2h20min para o repouso, que acontece em colchonetes no chão da sala de aula, em um espaço multiuso utilizado para realizar outras atividades no decorrer do dia.

No turno da tarde as crianças saem do repouso direto para o lanche que ocorre às 14h15min. Observamos que o tempo para as ações de refeição, atividades pedagógicas, e banho no turno da tarde são menores que o tempo da manhã, isso ocorre devido ao cumprimento da carga horária proposta pelo sistema de ensino do município que deve encerrar-se às 17h00min. Desta forma, as crianças permanecem o total de 10h00min no espaço da Creche.

Muitos aspectos desta rotina são extremamente interessantes para um estudo aprofundado, entretanto no intuito de manter o foco nos objetivos desta pesquisa, nos propomos a analisar apenas os aspectos relacionados às atividades pedagógicas inseridas na rotina das crianças da Creche. Apesar desta decisão, deixamos claro a nossa compreensão de que as ações relacionadas à alimentação, ao repouso e a higiene, presentes na rotina, constituem-se em atividades pedagógicas pela estreita relação existente entre o cuidar e o educar na primeira infância. Barbosa (2006, p. 35) “A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de construir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado”. A rotina consubstancia as

atividades realizadas na Creche ao longo de um dia e revelam a proposta de educação da instituição.

Durante as observações da rotina da Creche, percebemos que as atividades pedagógicas, presentes nos dois turnos, conforme aparece no Foto 01, consiste em momentos reservados para a realização das tarefas com foco no ensino de determinados conteúdos, seguindo o planejamento semanal das professoras. Observamos que, em todas as salas, o livro didático e as tarefas fotocopiadas são os materiais mais utilizados neste momento.

Ao percorrermos os estudos de Leontiev (2001) sobre atividade, em uma perspectiva interessante, porém complexa, fundada na abordagem sócio-histórica de Vygotsky (2007), vislumbramos a atividade humana como forma de o homem se relacionar com o mundo em que vive, diferenciando-se de outros animais pela capacidade de planejar ações e traçar objetivos para atingir o planejado, tornando o pensamento real. Ao unir os termos ‘atividade e pedagógico’, o sentido desta união nos conduz à interpretação da atividade pedagógica como sendo uma ação planejada, intencional com objetivos a serem alcançados. Esse entendimento nos permite colocar diferentes ações, planejadas na rotina da Creche (banhar, almoçar), dentro do que é denominado de atividade pedagógica, uma vez que nossa ideia sobre esses termos se expande, quando apresentados juntos.

As atividades pedagógicas (aqui incluímos acolhida, banho, almoço) oportunizam as crianças desenvolverem a autonomia e demonstrarem capacidade de conduzir ações por si próprias, aprendendo regras simples e indispensáveis ao convívio em sociedade, pois nesse momento, ela desenvolve perspectivas pessoais de si e do outro. O cuidado com a limpeza, tanto do corpo quanto do espaço, são atitudes que podem ser enfatizadas durante o lanche coletivo das crianças. Igualmente, vemos a hora do banho como uma oportunidade para se desenvolver além de cuidados corporais, atitudes ligadas ao cuidar de si e do outro, como extensão de si mesmo.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), ações como esperar a sua vez, respeitar o momento do outro, reconhecer o corpo como espaço de cuidado e limites do ser, são regras que permitem o estreitamento das relações entre as crianças, possibilitando a conexão entre as dimensões físicas e relacionais de forma complementar. Disso, a relevância de um tempo maior destinado a esses momentos de aprendizagem que possibilitam a construção da autonomia das crianças, do desenvolvimento de regras básicas, do conhecimento de si e do outro como sujeitos responsáveis pelo espaço que ocupam diariamente, desenvolvendo assim atitudes cooperativas e solidárias.

Voltando às atividades pedagógicas, que serviram de ponto de partida para se pensar novas práticas de aprendizagem com as crianças da Creche, as imagens revelaram a presença de uma forte preocupação com a escolarização e com o desenvolvimento motor das crianças entre 2 e 5 anos. Atividades com ênfase nos exercícios que priorizam a coordenação motora predominam na Creche. O habitual são atividades com propostas de cobrir pontos, traços, ligar, pintar, recortar e colar. Conforme mostra a Foto 02:

Foto 02- Tarefas fotocopiadas



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

As tarefas fotocopiadas das crianças, a exemplo da Foto 02, demonstram o que denominamos de ‘exposição dos iguais’, por ser uma visível reprodução de fazeres. Segundo o RECNEI (1988), existem diferentes formas de sistematização de conhecimentos e os registros das crianças podem ser representados de diferentes formas e linguagens: textos coletivos ou individuais, murais ilustrados, desenhos, maquetes, pinturas, entre outros. Sendo importante registrar o processo em que as crianças constroem seus conhecimentos em todas as etapas do processo vivido que revelem a riqueza de suas descobertas.

Atividades desta natureza tornam-se experiências limitadas quando se trata de instigar a criação e de instigar a criança a produzir algo novo, restringindo a manifestação do conhecimento que elas possuem acerca de algum tema, de alguma situação. Em atividades

assim, o desenvolvimento motor é assegurado por meio da ação de pintar, porém o cognitivo é pouco estimulado.

Durante as observações em sala de aula, constatamos que muitas atividades realizadas em classe possuem foco do desenvolvimento da coordenação motora a fim de facilitar a aquisição da escrita nas séries posteriores. As tarefas, de certa forma, revelam a concepção de criança como ser passivo, sendo contraditório aos enunciados das professoras durante as entrevistas realizadas nesta pesquisa, em que ressaltaram que a “Criança é processo, é afetividade. Ela produz conhecimentos”⁵⁵.

Mesmo que o objetivo de uma atividade seja apenas a aquisição da linguagem oral e escrita, esta deve ser feita de maneira significativa, em um ambiente alfabetizador, que vá além da memorização e desenvolvimento da coordenação motora. Nesse contexto, torna-se necessário a utilização de recursos diversificados, que possibilitem partilha do conhecimento entre as crianças ou integrem atividades de exploração dos diversos usos da escrita e leitura (BRASIL, 1998).

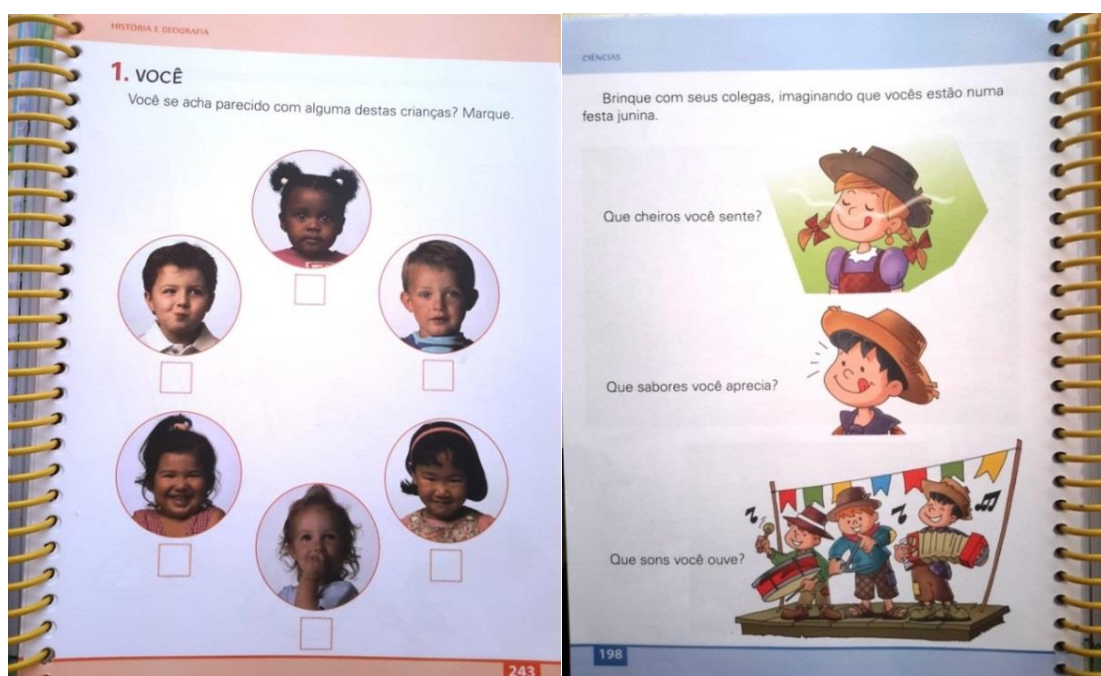
Entendemos que atividades assim não são suficientes para que as crianças estreitem relações com a natureza e os bichos do jardim, pois o desenho por si só não provoca esse entendimento entre as crianças. Ao oferecerem tarefas prontas, produzidas com alógica do que se imagina ser relevante, desconsidera-se que as crianças são seres criativos, de natureza singular investigativa, que pensam o mundo de um jeito muito próprio. Uma proposta seria provocar nas crianças atitudes investigativas sobre o tema desejado, levando-as a formularem explicações para o que experimentam. Segundo Malaguzzi (1999), propostas de atividades diversificadas possibilitam que as crianças se expressem por meio de diferentes linguagens. Essas expressões revelam o processo em que compreendem o mundo em vivem, desenvolvendo o bom senso de autonomia, sem as amarras dos pensamentos limitados que ocorrem quando o professor (ainda que inconsciente) descontextualiza conteúdos e apresenta ideias preestabelecidas sobre determinado assunto.

Desta mesma forma, as atividades propostas no livro didático, relacionadas ao conhecimento de mundo físico e social, são aparentemente delimitadas quando se trata de promover uma aprendizagem significativa entre as crianças, e, geralmente, as questões formuladas não aprofundam o papel da experiência na aprendizagem infantil. De acordo com Harlan e Rivkin (2002), sem experiências que possibilitem a experimentação, a investigação e a criatividade, as crianças interpretarão aspectos do mundo físico e social de maneira errônea,

⁵⁵Quadro 02, página 30 do trabalho.

criando conceitos superficiais, incertos ou errados sobre o mundo em que vivem. Os autores mencionam ainda que trabalhar com materiais reais, no coletivo, reforça a construção de conceitos de várias e diferentes maneiras, é um meio de estar aberto a surpresas e descobertas que possibilitarão às crianças aprenderem como o mundo funciona, ressignificando-o. A Foto 03 reforça estas interpretações:

Foto 03 - Livro didático



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

As páginas do livro didático, na Foto 03, utilizado na turma do Maternal II, revelam o modo como os conteúdos relacionados ao conhecimento de si e aos sentidos do corpo, são apresentados às crianças. Não há dúvidas em relação à necessidade destes conteúdos serem abordados na educação infantil, uma vez que é nessa etapa de ensino que as crianças começam a desenvolver os primeiros conceitos espontâneos, ou seja, conhecimentos construídos no cotidiano, adquiridos no convívio diário que são formados na fase pré-escolar e evoluem nas fases posteriores, sob circunstâncias favoráveis que, posteriormente, cederão espaço para conhecimentos científicos como possibilidade de compreensão de uma determinado fenômeno e/ou situação, como afirma Vygotsky (2009). Entretanto, a forma como eles são apresentados é o que causa inquietação. Entendemos que, a maneira como os conteúdos curriculares chegam até as crianças, tem fundamental relevância na aprendizagem

significativa delas, pois isso reflete diretamente o modo como reproduzem e produzem seus próprios conhecimentos.

O livro, assim como outras atividades pedagógicas, ao apresentarem conteúdos e situações de forma descontextualizada acaba por promover uma aprendizagem sem muito sentido e significado para as crianças. Essa descontextualização reforça a ideia de que tais conteúdos pertencem a um universo paralelo, que é real, mas que não é o da criança. Nisso, entra o papel decisivo da observação, investigação e experimentação sobre o que a criança ver, toca, sente e cria, interpretando o mundo em que ela vive por diferentes ângulos a partir de situações concretas reais.

Na nossa visão, uma questão que solicita que a criança marque um X na imagem de outra criança que ela ache parecida com ela, é, a nosso ver, muito fechada, reduzida em essência e conhecimento. Questões assim desconsideram os deslimites da infância, a capacidade que as crianças possuem de criar e refletir sobre algo de maneira aprofundada, desconsideram tanto o real quanto o potencial da criança em termos de aprendizagem. Assuntos desta natureza servem de ponte para possibilitar às crianças o pensamento crítico sobre situações e coisas reais. São conteúdos que possibilitam a discussão e reflexão sobre alguns valores e atitudes entre as crianças, tais como o respeito às diversidades, a construção da identidade, o conhecimento de si, do outro e de nós, como sujeitos pertencentes a uma sociedade marcada por inúmeras diferenças sociais, históricas e culturais.

Da mesma maneira, presenciamos limitações quando se trata das Ciências Naturais na educação infantil, como o próprio livro didático evidencia. Como exemplo, ressaltamos a proposta de abordagem do tema ‘sentidos do corpo’ presente no livro que sugere que as crianças imaginem cheiros, sabores e sons em uma festa comemorativa. Apesar de ser uma proposta interessante, desconsidera a abrangência dos inúmeros aromas, sabores, cores e sons do mundo em sua amplitude e inteireza. De acordo com Vygotsky (2009), recordar algo vivido é extremamente valioso por permitir que a criança faça uma conexão temporal com o uso de situações anteriores e elementos conhecidos por ela, entretanto, da forma como a proposta se encerra, não possibilita a criança ampliar esses conhecimentos, fazer um deslocamento para o presente e posteriormente para situações futuras.

Durante as observações na instituição, constatamos que uma metodologia bastante utilizada na Creche é a do trabalho com projetos⁵⁶ pedagógicos, que se concentra geralmente em datas comemorativas (dia do circo, dia da água, dia do meio ambiente, festa junina, etc). O

⁵⁶Projeto é um trabalho ordenado e particularizado para seguir uma ideia ou um propósito, mesmo que vago. É um plano com características e possibilidades de concretização (BARBOSA; HORN, 2009).

trabalho com projetos é certamente um dos mais comuns na educação infantil, quando bem planejados e desenvolvidos, este tipo de trabalho torna-se uma metodologia interessante e produtiva para o processo de aprendizagem

Segundo Barbosa e Horn (2008) os projetos pedagógicos foram, historicamente, construídos com o objetivo de inovar e quebrar o marasmo da escola tradicional, de transformar a realidade, de inovar práticas e abordar de maneira significativa conteúdos diversificados. Os projetos pedagógicos podem servir de andaimes para se atuar diretamente na ‘zona de desenvolvimento proximal’ da criança, mencionada por Vygotsky (2009) em seus estudos, permitindo que ela se coloque adiante de suas possibilidades e provoque abertura para abordagem temática diversificada, feita de forma intencional com as crianças prevendo um avanço em sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

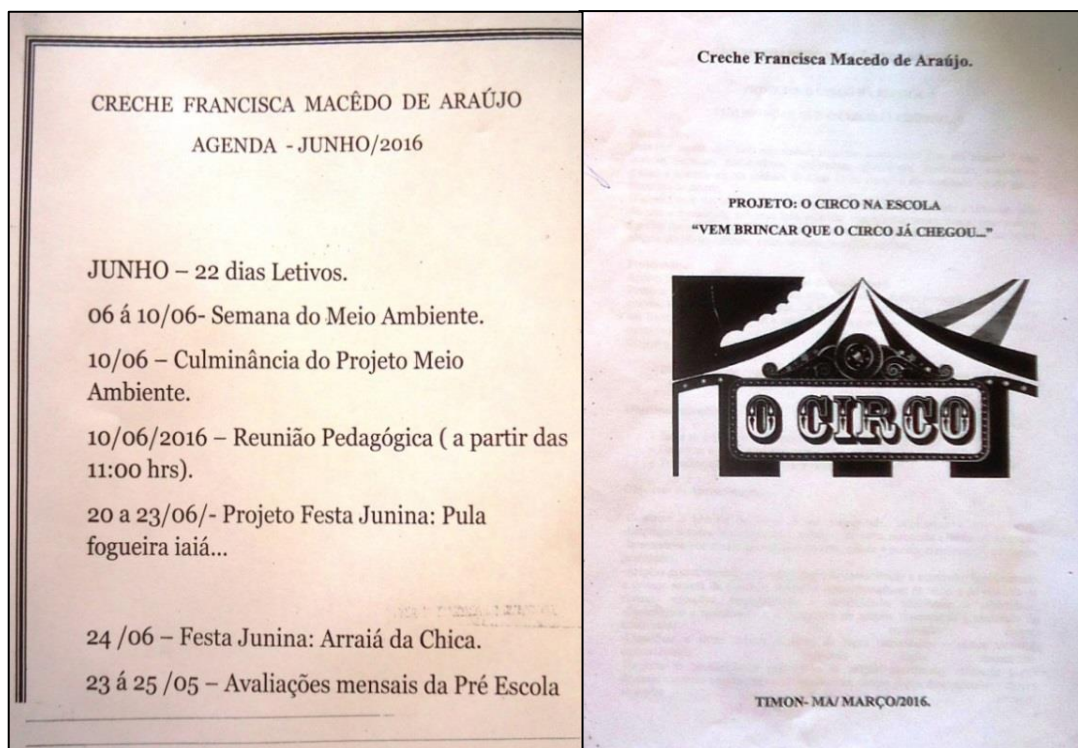
A elaboração de projetos educativos na educação infantil, de maneira geral, torna-se o caminho didático mais utilizado para se trabalhar com o conhecimento do mundo físico e social, devido a natureza e a diversidade dos conteúdos, segundo os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 1998). A partir de um projeto pedagógico, o professor pode fazer a interdisciplinaridade de diversos conteúdos que são oriundos de outros campos. Entretanto, para se conseguir os benefícios do trabalho com projetos, estes devem ser pensados, projetados e executados com cautela, de forma participativa com as crianças, respeitando seus interesses pelo tema a ser abordado no projeto. Nessa perspectiva, entram também outros fatores, igualmente importantes, para que o trabalho com projetos seja gratificante, como por exemplo, o material a ser manipulado e/ou explorado e a organização do espaço, entendido como elemento provocador de aprendizagem.

O espaço precisa ser funcional, pensando para promover experiências significativas, ou seja, experiências que provoquem na criança o desejo em querer produzir algo novo, que ela se sinta a vontade para desenvolver sua criatividade, como ressalta Malaguzzi (1999, p. 87) “A criatividade parece emergir de múltiplas experiências, juntamente com um desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecido”. O espaço deve ser organizado de modo a privilegiar a autonomia da criança no acesso e exploração dos materiais disponibilizados para diferentes experiências.

Durante as entrevista com as professoras e as observações na Creche, identificamos forte presença do trabalho com projetos, conforme Foto 04, que são introduzidos na rotina segundo a temática abordada em determinado mês. Como as temáticas mudam mensalmente, as atividades, principalmente as do livro didático e as fotocopiadas, se alinham ao tema que é

abordado e as atividades são encaixadas nos horários pré-estabelecidos na rotina da Creche, sendo a rotina modificada no dia da culminância⁵⁷ do projeto, ou seja, no dia em que se encerra aquele tema e os trabalhos relacionados a ele, dando início ao outro projeto.

Foto 04 - Os projetos pedagógicos



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Os projetos nos fizeram vislumbrar caminhos que conduziriam as professoras a refletirem sobre o trabalho com projetos que vinham sendo realizando com as crianças na Creche. Durante este movimento de reflexão, as professoras visualizaram meios de como desenvolver novos projetos considerando a criança protagonista de suas ações.

Nos encontros em dialogamos sobre o papel das experiências na aprendizagem das crianças e sobre a projeção de novas experiências, as professoras comungaram da ideia de que, na proposta do trabalho com projetos, estes devem ser voltados tanto à ampliação das experiências que as crianças possuem, como à construção de novos conhecimentos que as aproximem das diversas formas de compreender o mundo, atentando ao fato de que a criança

⁵⁷O dia da culminância (apogeu) dos projetos é o dia em que os pais e responsáveis das crianças são convidados para irem a instituição apreciar os trabalhos delas. Estes trabalhos são resultados do projeto desenvolvido durante o período em que a temática foi abordada, geralmente por um mês.

tem sua maneira singular de aprender muito diferente do adulto, e isso deve ser considerado nos projetos pedagógicos.

A pesquisa possibilitou que as professoras desenvolvessem novo olhar sobre a criança e o processo de ensino aprendizagem na educação infantil. Esse olhar poderá ser constatado nas imagens fotográficas que se encontram expostas neste estudo e revelam o movimento do planejado e do realizado, sendo visíveis atitudes de valorização das experiências das crianças na Creche durante a pesquisa. Foram experiências que levaram as crianças ao encontro da matéria física (objetos e pessoas), da essência (o subjetivo e imaterial) e da contemplação⁵⁸ (êxtase frente ao novo). O material, produzido no decorrer das experiências das crianças, será conteúdo descrito e analisado nos próximos itens.

4.2 Experiência Maternal I - Os sons do mundo: entre sons, imagens e sensações

Sob a justificativa de levar as crianças a explorarem diferentes sons do mundo, possibilitando o conhecimento, a apreciação e a valorização de algumas paisagens sonoras, urbanas e rurais presentes em seu cotidiano, bem como explorar diferentes objetos que permitam a produção de novos conhecimentos, as crianças do maternal I vivenciaram experiências relacionadas a imagens e sons que proporcionaram contemplação do visto e do lembrado, da conexão entre o real e o imaginário, entre o mundo externo e o interno. Ao conectar o individual e o coletivo, as crianças vivenciaram situações temporais transponíveis entre um momento vivido anteriormente em seus contextos reais e um momento projetado no espaço da sala de aula para causar sensações inusitadas.

Durante os encontros formativos, as professoras projetaram algumas atividades para que as crianças da Creche vivenciassem experiências significativas e construíssem novos conhecimentos a partir destas experiências. Ressaltamos aqui que enquanto formadora em serviço, a pesquisadora buscou garantir a circulação de ideias entre as professoras, para que vissem possibilidades em temas e projetos não aparentes, refugando o óbvio e previsível nas atividades cotidianas das crianças.

A ideia, desde o início, foi a de não tomar as experiências como algo pontual, uma atividade extra, mas como momentos inerentes à rotina das crianças, o resultado desta proposta é o que expomos nesta parte do estudo. Primeiramente, cuidamos em organizar espaços provocadores de aprendizagens, que dialogassem com as crianças e permitissem

⁵⁸Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010), contemplar significa olhar muito tempo e com atenção; mirar-se; olhar para si; meditar; considerar. Ressaltamos que este é o significado da contemplação neste estudo.

aflorar a imaginação e a criação a partir do que seria experimentado por elas, considerando seus interesses e especificidades da infância.

No decorrer das atividades com as crianças, registramos alguns momentos, retratados nas Fotos de 05 a 10, que se constituem aqui não apenas em empiria de estudo, mas também em instrumento capaz de promover o deslocamento entre o real vivido pelas crianças e o interpretado por nós no processo de análise dos dados produzidos, na certeza de que “[...] a menor variação de uma imagem maravilhosa deveria servir-nos para utilizar nossas investigações. A sutileza de uma novidade reanima origens, renova e redobra a alegria de maravilhar-se” (BACHELARD, 1996, p.7).

Entre imagens, sons e sensações, no dia 09/08/2016 as crianças do maternal I adentraram a sala de aula e se depararam com um ambiente modificado, fora do óbvio e da rotina na qual estavam acostumadas. Colchonetes e lençóis, que compunham este espaço, deram lugar a uma “sala de cinema” improvisada. A organização da sala rememorava um cinema, e os colchonetes, agora dispostos nas laterais, serviram de assentos para as crianças. A parede ao fundo da sala se transformou em uma “tela” de projeção, forrada por cartolinas.

Ao entrarem na sala, as crianças observaram a organização do espaço de forma curiosa. Algumas demonstraram entusiasmo, por meio de falas expressões faciais, outras se limitaram à expectativa silenciosa do que lhes aguardava. Na parede mais baixa da sala, o data-show projetava apenas a luz azul, propositalmente o som ainda não havia entrado em cena, para que as crianças pudessem imaginar o que estava por vir. A escolha da parede mais baixa foi para possibilitar a interação das crianças com as imagens que seriam expostas em um segundo momento. Por conta da organização do espaço, denominamos o local de ‘paraísos naturais x artificiais’, nos referindo ao real e ao imaginário das crianças que, em determinados momentos, faziam disso uma unidade perfeita.

Sentadas próximo às imagens, projetadas na parede, as crianças foram convidadas a fecharem os olhos e apreciarem diversos sons que íamos introduzindo na ocasião, como sons da chuva, trovão, ondas do mar, da floresta, entre outros. A ideia era possibilitar que as crianças vivenciassem a experiência do deslocamento do plano real para o imaginário, estabelecendo conexões temporais, pois, segundo Vygotsky (2000), a criança além de organizar o campo visual-espacial, com auxílio da memória e da fala, ela cria um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual. Ao tempo que escutavam os sons, as crianças se expressavam por gestos e palavras, fazendo observações, indagações e respondendo naturalmente as provocações expostas, diante das quais elas se mostravam curiosas e investigativas. Nesta experiência, a noção de tempo e de espaço veio à tona de

maneira espontânea, vinculada a realidade das crianças, pois à medida que escutavam os sons estabeleciam relações com o cotidiano delas, com suas vivências em contextos familiares. A Foto 05 retrata o momento vivenciado pelas crianças do maternal I no decorrer desta experiência:

Foto 05 - Sons do mundo



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Nitidamente as crianças se envolviam com os sons e aos pouco elas evoluíam em suas observações, opiniões e constatações. Ao vivenciarem tal experiência faziam novas descobertas por meio de conexões temporais, relacionando assim a experiência do momento às experiências vividas em outros espaços, criando uma unidade facilmente transponível entre o real e o imaginário infantil. Neste tipo de experiência, as crianças adquirem noção de abstração, sendo capazes de entender que os elementos expostos existem independentes de serem vistos.

No mesmo cenário, apresentamos os mesmo sons, porém agora juntos as suas respectivas imagens projetadas na parede da sala. As “imagens criantes” - termo que utilizamos devido ao fato das crianças criarem o novo a partir de imagens cristalizadas - possibilitaram movimentos aleatórios de criação e unificação entre as linguagens verbais exteriores e não verbais interiores.

Sobre isso, Vygotsky (2000) afirma que tal processo permite à linguagem um movimento que assegura melhor fluxo do pensamento, ajudando o processo de interpretação do experimentado, uma vez que a linguagem interior realiza um trabalho que contribui para

melhor fixação e unificação da matéria apreendida. Nesta perspectiva, Vygotsky (2000, p. 26) explicita ainda:

Os processos que movimentam a linguagem desempenham um grande papel [...] sobressaem em seu fluxo como forma de atividade dinâmica quando a eles se incorpora a linguagem interior, que ajuda a sondar, abranger e destacar o importante do secundário no movimento do pensamento, e a linguagem interior acaba desempenhando o papel de fator que assegura a passagem do pensamento para a forma verbal.

Desta forma, as experiências vivenciadas pelas crianças promovem o encontro entre o pensamento e a fala delas, sendo concretizada por meio de múltiplas linguagens, externadas antes, durante e após a experiência vivida. Ao contemplarem os sons junto às imagens de paisagens naturais, as crianças afluíam suas investigações relacionadas ao ambiente, sons, luzes, imagens e cores projetadas. Assim, iniciaram o reconhecimento de certas regularidades dos fenômenos naturais e identificaram contextos nos quais ocorrem esses fenômenos, à medida que iam experimentando se posicionavam curiosamente frente ao exposto.

Nesta experiência, as crianças foram instigadas a refletirem sobre o que viam e sentiam. Aos poucos, demonstravam interesses, faziam descobertas, expressavam sentimentos e pensamentos, estreitando relações com o mundo exterior. Desta maneira, as crianças faziam conexão temporal com elementos de experiências anteriores, vivenciadas por elas em outros contextos, evidenciado por Vygotsky (2009, p. 14), ao afirmar que “[...] o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossas experiências, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e comportamentos”. Claramente, falas como “Eu quero pegar”, “Faz barulho de água”, “É bem grande”, “É o mar, é bonito”, “É gigante”, “Faz barulho”, expressavam a forma como as crianças se relacionam com a natureza, como compreendem e constroem conhecimentos acerca do mundo físico e social.

Ao atribuírem características ao mar (relacionando imagens e sensações) as crianças estabeleciam relações afetivas com o mundo, construindo explicações subjetivas e individuais para os diferentes fenômenos e acontecimentos, ao entrarem em contato com elementos do mundo em que vivem, apresentaram seus conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana, e, aos poucos, foram revelando conceitos espontâneos ou cotidianos formados por elas.

Mesmo diante da forma peculiar de elaboração das regularidades dos objetos e fenômenos, não significa que a criança comece a formar conceitos forçosamente do concreto,

do particular ou da observação direta de objetos e fenômenos da realidade, como regra. Segundo Vygotsky (1987), a formação de conceitos pelas crianças, ao contrário, se apoia em concepções mais gerais acerca dos fenômenos, seres, e objetos e, à medida que elas crescem, dirige-se à particularização. As Fotos 06 e 07 revelam como as crianças do Maternal I se comportaram diante das imagens projetadas na sala de aula.

Foto 06 - O mar e seu som



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

A postura das crianças, exposta na Foto 06, mostra o momento em que elas passaram a se relacionar com as imagens e sons das paisagens como se fosse algo real e não apenas uma projeção na parede. Isso reforça a relação pertinente entre imaginação e realidade nesta fase da infância, consolidando o fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade.

Na visão de Vygotsky (2009), em cada estágio etário a criança possui sua forma característica de criação que não existe de modo isolado, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência, daí ressaltamos a relevância de se promover inúmeras e diferentes experiências no cotidiano das crianças na educação infantil. Tomando como base o conceito de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2007), constatamos que, nesta experiência, o nível de desenvolvimento real das crianças definem funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais dos seus desenvolvimentos, uma vez que elas conseguem se expressar de forma espontânea, independente da assistência de outro par. Na Foto 06, durante observação do momento, vimos

que, apesar das crianças estarem juntas, vivenciado a mesma experiência, elas não precisaram, necessariamente, da assistência uma da outra, pois mesmo dividindo o mesmo espaço não estabeleceram diálogo, demonstraram sentimentos eram semelhantes, curiosidades, espanto, porém revelavam interpretações individuais constadas nos desenhos feitos por elas⁵⁹.

A Foto 07, a seguir, nos convida a refletir como experiências contextualizadas permitem as crianças migrarem entre situações reais e o imaginário infantil.

Foto 07 - Os sons dos pássaros



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

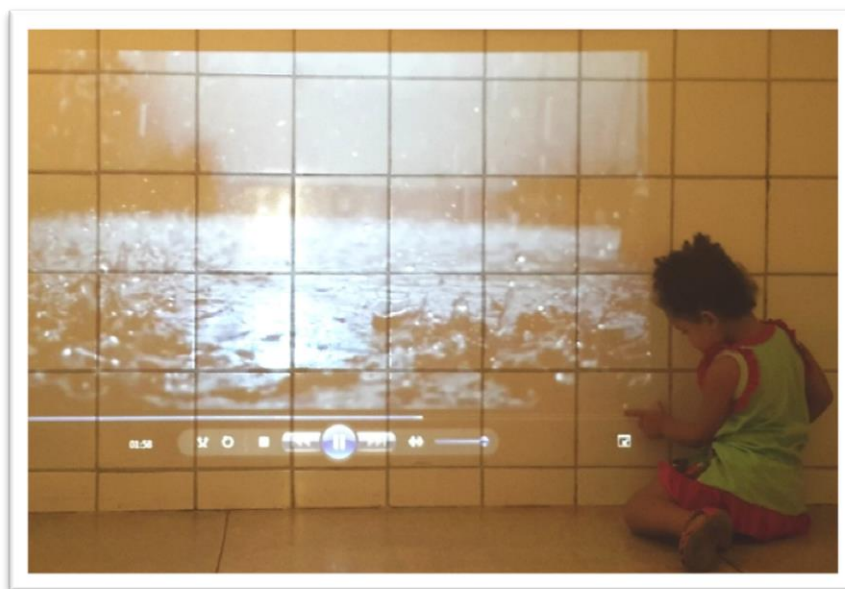
Nesse tipo de experiência, as crianças são levadas a experimentar o novo e, naturalmente, são convidadas a se aproximarem dos elementos expostos, ainda que estes elementos sejam apenas simulações do real. Tanto na Foto 06 quanto na Foto 07 retratamos como as imagens projetadas na parede provocaram curiosidade nas crianças que buscavam compreender como aquilo acontecia, criou-se uma atmosfera de aconchego que permitiu o observar, o tocar e o sentir se entrelaçarem dando espaço à contemplação do que estava sendo vivenciado neste momento, foi um momento propício para as crianças olharem atentamente, sem pressa, com interesse e encantamento o que estava sendo exposto pra elas.

Vale lembrar que todos os elementos expostos nesta experiência foram cuidadosamente pensados para que fossem elementos conhecidos pelas crianças, de situações em experiências anteriores, pois, do contrário, as crianças não poderiam criar novos

⁵⁹ Os desenhos encontram-se expostos na página 124 deste estudo.

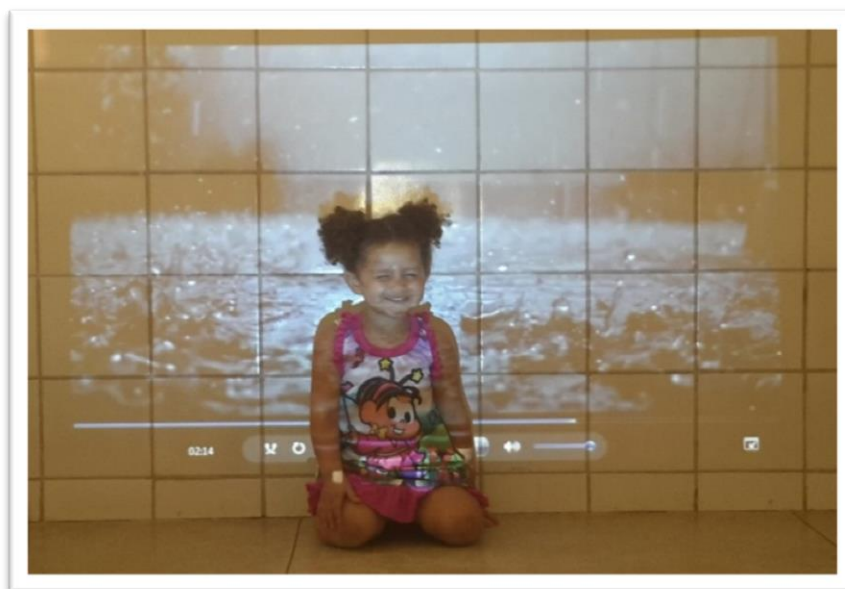
conhecimentos. Essa combinação de elementos conhecidos permite a conjunção de experiências e representa a criação do novo pela criança, fazendo com ela não simplesmente reproduza algo fora do seu contexto real, evidenciando assim o discurso de Vygotsky (2009, p. 26) ao dizer que “[...] é essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação”, que confirmamos por meio das Fotos 08 e 09:

Foto 08 - A chuva e as sensações - 01



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Foto 09 - A chuva e as sensações - 02



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Nesta experiência, consideramos simples e ao mesmo tempo sofisticada a forma como as crianças se relacionaram com elementos da natureza, a maneira como interagiram com algo que para elas é real. Conforme retratado nas Fotos 08 e 09, a criança, ao fechar os olhos e simular que está tomando banho de chuva, revela a riqueza do imaginário infantil, da linha tênue que há entre a matéria e a essência, entre o material e o imaterial, entre o real e o faz de conta. Ao brincar de tomar banho em uma chuva imaginária, a criança constrói elementos do mundo que a cerca com novos significados, tece relações com o vivido, e segundo Vygotsky (2000), desvincula-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novos significados dando vida e forma às sensações.

O fato é que quanto menores as crianças, mais suas representações e noções sobre o mundo estão associadas diretamente a objetos concretos da realidade a que pertencem, a objetos que as possibilitam observar, sentir e vivenciar o novo. O crescente domínio e uso da linguagem, assim como a capacidade de interação, possibilitam que o contato com o mundo se amplie, sendo cada vez mais mediado por representações e por significados construídos culturalmente.

A experiência possibilitou às crianças a ampliação do conhecimento sobre o mundo físico e seus fenômenos naturais, oportunizando, por meio da imaginação e da brincadeira, a construção de novas formas de pensar sobre os eventos do mundo real. A aproximação com tais acontecimentos as fizeram desenvolver variados modos de compreender e representar o mundo natural e social sendo livres para expressar e comunicar seus desejos e emoções. Desta forma, movidas pela curiosidade e interesse da descoberta, as crianças atribuíam significações para elementos do mundo de maneira singular e subjetiva.

Dando sequência a atividade proposta, sugerimos que as crianças lembrassem os sons escutados e pensassem na possibilidade de dar forma a esses sons. A ideia era que elas refletissem sobre as paisagens vistas e sons escutados. Ao serem indagadas como poderiam representar os diferentes sons presentes na natureza, foram desafiadas a rememorem os sons escutados durante esta experiência e a imprimirem seus pensamentos para responderem as questões. A proposta a ser realizada com papel e giz de cera se tornou uma atividade desafiadora para as crianças que deveriam resgatar momentos vivenciados para serem representados de maneira simbólica. A Foto10 revela o movimento desta atividade:

Foto 10 - Desenhando os sons

Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

As experiências e a representação simbólica, ressaltada por Vygotsky (2000) constituem-se em meios para tornar concreto o pensamento das crianças, revelados em diferentes traços e cores. É por meio de diferentes linguagens que as crianças designam objetos presentes no mundo exterior, utilizando-as como ferramenta psicológica para desenvolver, organizar e expressar o que pensam e sentem.

Durante toda experiência relacionada aos sons, imagens e sensações, as crianças explicaram curiosamente sobre os fenômenos naturais, por meio de palavras, desenhos e frases, tais como: “A chuva é uma água que cai do céu”, “O trovão é a nuvem com raiva, ele faz um barulho alto”, “O mar é grande, o vento forte leva o mar”. A partir do experimentado, as crianças conseguiram elaborar frases que revelaram como elas se relacionam com a natureza e como interpretam o mundo físico.

O desenvolvimento da noção de abstração nas crianças nos fez ver como elas percebem elementos que fazem parte de seus cotidianos e ao serem instigadas sobre o que pensavam e sentiam no encontro com os elementos expostos, formularam suas próprias questões: “Por que a chuva fica forte? E depois fraquinha?”, elas imaginaram respostas para estas questões: “Por que o vento é forte”, desta forma, elas formularam explicações e expressaram opiniões sobre os fenômenos observados, construindo assim conhecimentos cada vez mais elaborados sobre a natureza e os elementos ao seu redor, que existem independentes delas estarem vendo ou não. Foi por meio de palavras, gestos e desenhos que as crianças demonstraram como ocorre a entrada delas no universo simbólico, e como passam a

desenvolver os primeiros conceitos espontâneos que mais adiante (em séries posteriores) servirão de base para a construção de conceitos científicos.

Os gestos são como a escrita no ar, enquanto os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados, ou seja, o gesto se constitui no signo visual inicial que contém o futuro da escrita (VYGOTSKY, 2000). Significa dizer que a representação simbólica da realidade evolui em direções e formas cada vez mais sofisticadas ou inusitadas. Nesse sentido, torna-se relevante o professor estimular o pensamento criativo, fazendo com que as crianças reflitam sobre os próprios sentimentos e descobertas. Nesta fase, cada “por quê?” da criança torna-se ponte para a construção de um novo conhecimento, pois como destaca Vygotsky (2001), é na percepção, no pensamento e na ação da criança que ela revela uma tendência a associar os elementos mais diversos que se encontram internamente desconexos, a partir de uma única impressão. Para o autor, a criança funde, em uma única imagem, elementos da experiência dela que não pode ser desmembrados quando impressos na vida real. Os desenhos feitos pelas crianças, para representar elementos naturais, se constituem em imagens que precisam ser compreendidas dentro de um contexto amplo, ou seja, sua interpretação não pode ser desmembrada da realidade, da experiência vivida.

Torna-se comum, na educação infantil, as crianças criarem metáforas para dar vida à realidade, que consiste na grandeza de dar forma ao que antes se encontrava apenas no plano das ideias. As palavras, as expressões corporais e os desenhos (ou rabiscos) são meios que revelam o encontro entre o pensamento e a linguagem e consistem em meios utilizados pelas crianças para criar e representar suas ideias, atentando ao que Vygotsky (2001) pontua que, quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material estará disponível para sua imaginação. A Foto 11 revela o produto da experiência relacionada aos sons, imagens e sensações. São desenhos feitos pelas crianças do Maternal II (03 anos) e representam o modo como elas percebem e ressignificam alguns elementos do mundo físico (mar, água) e alguns fenômenos naturais (chuva, trovão), construindo assim uma lógica própria de interpretação.

Foto11 - Representação simbólica: sons do mundo



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Os desenhos da Foto 01, produzidos por Stefany (para representar o som do trovão), por Enzo (para representar os sons do mundo), por Samuel (para representar o som da água) e por Jhonatan (para representa o som do mar), se analisados fora do contexto da experiência vivenciada pelas crianças, podem ser facilmente interpretado como rabiscos desconectados, sem sentido ou significado imediato, entretanto, dentro do território simbólico da criança, os

desenhos se constituem em representações da linguagem utilizada por elas para comunicar suas descobertas, sentimentos e conhecimentos sobre o observado e o experimentado em um determinado momento, repleto de significações.

Compreendemos os gestos, desenhos e falas são diferentes linguagens utilizadas pelas crianças para expressarem seus sentimentos e manifestarem seus conhecimentos acerca do mundo em que vivem, sendo estas expressões o objeto revelador do seu processo de sua aprendizagem. Portanto, cabe ao professor da educação infantil desenvolver olhar sensível, reservar tempo para escuta e observação das ações das crianças e dotar-se de senso analítico frente às múltiplas linguagens infantis a fim de colaborar para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil.

4.3 Experiência Maternal II – Construindo identidades: o eu, o outro e o nós

Com o intuito de possibilitar às crianças o conhecimento de si e do outro, de construir uma visão positiva que as façam ver as outras pessoas como extensão de si mesmas, de fortalecer vínculos afetivos pela interação social e possibilitar às crianças a construção de uma identidade pessoal e cultural respeitando as diversidades sociais, segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, v. 3 (BRASIL, 1998). No dia 30 de agosto de 2016, a professora do Maternal II realizou uma atividade com as crianças utilizando fotos e relatos sobre situações diversificadas vivenciadas por elas em diferentes contextos sociais significativos.

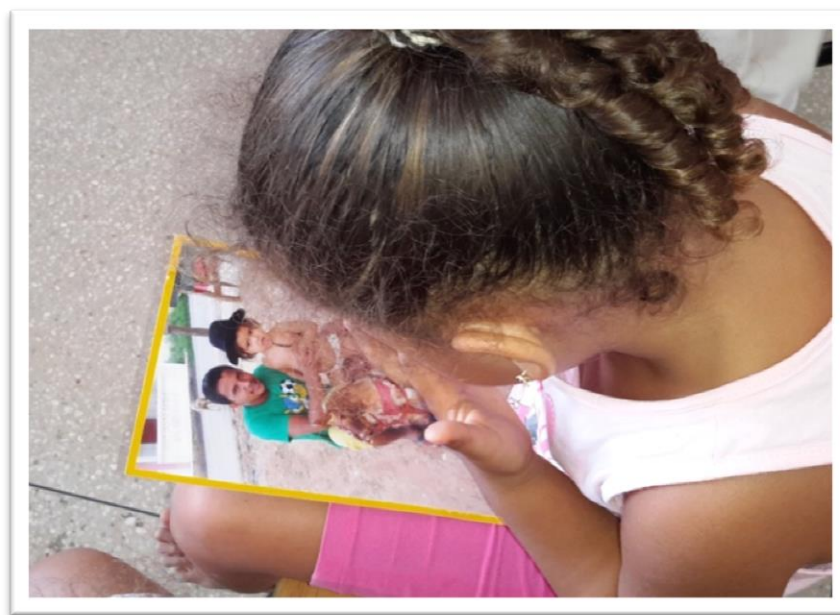
Ao invés de apresentar explicações e destacar conteúdos de forma expositiva, a professoras optou por proporcionar às crianças uma experiência que teve início com a escuta delas, a partir do olhar atento e investigador sobre algumas fotos trazidas pelas próprias crianças que as mostravam em diferentes momentos e situações cotidianas, fotos tanto individuais quanto em grupos, com amigos e/ou familiares. Esse material serviu de ponto de partida para que as crianças refletissem sobre elas mesmas e sobre o outro dentro de um contexto social mais amplo.

Nesta experiência, a dimensão subjetiva das crianças revelou que a aprendizagem de fatos, conceitos, atitudes e valores não ocorrem de maneira descontextualizada, mas se dá pela interação da criança com o mundo social e cultural, pela experiência vivenciada em diferentes tempos e lugares. Importa dizer que nesta atividade, se fixou o cuidado de não priorizar a vivência pontual, cristalizada, mas a vivência como ponte para novas experiências, como fio condutor para se refletir sobre o que acontece quando a criança é levada a contemplar

diferentes momentos em tempos e espaços distintos que as fazem ser quem são, tornando-as assim o que Larrosa (2002) chamou de ‘sujeitos da experiência’, como um território de passagem, como uma superfície sensível daquilo que acontece, que afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas e deixa alguns vestígios, alguns efeitos.

As crianças foram instigadas a apreciarem as fotos que trouxeram, fazendo um rodízio entre elas e após um momento destinado à observação, elas foram desafiadas pelas professoras a descreverem o que viram, pensaram e sentiram sobre os momentos representados nas fotos. As Fotos 12 e 13 publicam o momento desta experiência:

Foto 12 - O eu e o outro



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Na Foto 13, a criança, chamada Raissa, observa atentamente uma imagem de outra criança montada em um cavalo de brinquedo. Neste momento, ela não se manifesta verbalmente, nem deixa transparecer sentimentos, apenas observa e manipula a foto com cuidado. Apenas quando se junta às outras crianças da sala, Raissa se expressa e sua fala revela sentimentos de preocupação e solidariedade em relação ao animal. Na página 127, a seguir, os enunciados da Raissa se juntam ao de outras crianças em um diálogo cheio de curiosidades e significados.

As crianças foram deixadas livres para decidirem se queriam apreciar as fotos sozinhas ou em grupo. Percebemos que, as crianças que se agruparam, ao tempo que observavam as imagens trocavam informações com os colegas sobre o que viam, deixando

vir à tona suas interpretações pessoais e coletivas. A Foto 14 retrata três crianças, Jhonatam, Pedro e Elias, observando juntos diferentes imagens. A reação deles é diferente da de Raissa que fez optar por fazer observação sozinha. Na Foto 13, o grupo de crianças que realizaram a proposta no coletivo.

Foto 13 - O eu, o outro e o nós



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Na Foto 13, as crianças observam a mesma imagem que foi observada anteriormente por Raíssa, de um colega montado em um cavalo de brinquedo. Pedro, a criança que está de posse da foto, demonstra estar pensativo no momento e, posteriormente, ao ser indagado pela professora se era possível o colega dar uma volta naquele animal, responde prontamente: “Ele não pode, porque o cavalo não tem poderes mágicos pra andar [...] ele é de plástico, precisa ganhar poderes”. Neste momento, Jhonatam falou para Pedro: “Ele não anda porque é pequenininho, o menino é grande, pesado”. Raíssa se manifestou dizendo: “Não pode andar, machuca o cavalinho”. Elias, que aparece na foto 13, entra no diálogo e diz “O menino é pequeno, não tem dinheirinho pra ele andar”. Nitidamente, as falas das crianças revelaram suas vivências, seus costumes e suas realidades.

Para dizer que o cavalo não era real, Pedro enunciou que o cavalo não possuía poderes mágicos que o fizessem ser real. Jhonatam alerta que o cavalo, por ser pequenininho, não poderia levar a criança grande e pesada, o que revela sua preocupação com as condições em que o animal se encontra. Raíssa demonstra preocupação com o animal, deixando claro

seu conhecimento de como o animal pode ser utilizado de maneira agressiva, a ponto de ser machucado. A fala de Elias remete ao fato de que para andar no cavalo é preciso pagar, ter “dinheirinho”, e as crianças não tem por serem pequenas. Elias faz uma representação social muito comum em municípios do interior em que o cavalo é um meio de transporte utilizado pela comunidade. À medida que as crianças manifestavam seus interesses e se expressavam de forma espontânea, presenciávamos maneiras de como elas davam sentido às coisas por meio de experiências vividas não apenas por elas, mas também pelos colegas em diferentes situações.

A presença dos sentimentos das crianças nesta experiência é algo extremamente forte que se revelam em gestos e palavras pronunciadas carinhosamente no diminutivo (pequeninho, cavalinho) demonstrando cuidado e sentimento afetuoso inerente às crianças nesta faixa etária em que seu pensamento está ligado ao afeto que não pode e nem deve ser desvinculados pela relevância da união do que se pensa e sente, Vygotsky (2000) ressalta que quem separou o pensamento do afeto fechou para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses e tendências motrizes do pensamento, que orientam o movimento em diferentes aspectos.

As fotos serviram de estímulos para que as crianças fossem capazes de compor um conhecimento novo, mais elaborado a respeito de si, do outro e dos grupos a que pertencem. O desenvolvimento desta experiência permitiu que as crianças construíssem conhecimentos internamente na interação com elementos do mundo para compreender como as coisas funcionam, resignificando-as.

Durante a experiência, as crianças articularam diferenças entre elas e os outros, ou seja, a experiência estendeu-se do âmbito escolar para a vivência comunitária, fazendo com que elas se tornassem mais consistentes em suas subjetividades, identificando o que as aproximam e que as distancia, sem separá-las culturalmente. Ao invés da professora preparar sozinha o painel com as fotos das crianças (ação comum no cotidiano da Creche), as crianças foram instigadas a construírem, em grupo, o painel na sala, sendo assim desafiadas a organizar o espaço da forma que achassem mais conveniente.

As Fotos 14, 15 e 16 demonstram o momento em que as crianças construíram e apreciaram o painel feito por elas durante a experiência desenvolvida na sala de aula:

Foto 14 - Construção do painel de fotos – 01



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Foto 15 - Construção do painel de fotos - 02



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Foto 16 - Apreciação do painel de fotos

Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Durante essa ação, dois fatos nos chamaram atenção, primeiro que mesmo não havendo um limite para a organização do painel (toda a parede foi disponibilizada para tal ação) as crianças tiveram o cuidado de alinhar as fotos de forma que estas ficassem sempre próximas umas das outras, isso nos revelou a capacidade das crianças, desde bem pequenas, desenvolverem a noção de limite e organização do espaço quando deixadas livres para criar. O outro fato diz respeito às relações estabelecidas entre as crianças de forma afetiva, ao porem as fotos sempre perto uma da outra elas fortaleciam a ideia de que pertencem ao mesmo espaço e ao mesmo grupo social, por isso precisavam ficar próximas umas das outras.

Após organizarem as fotos, as crianças, espontaneamente, iniciaram um processo de apreciação do painel que construíram juntas. Ao observarem as fotos, elas se expressavam por gestos de carinho e cuidado, não apenas com o material em si, mas principalmente ao falarem se si e dos outros demonstrando domínio afetivo, revelando a maneira como elas estavam sendo afetadas pelo mundo interno e externo, estreitando assim relações sociais com o meio e pessoas com quem convivem. A capacidade das crianças de agrupar, estabelecendo mais semelhanças que diferenças, é um dom que, segundo Benjamin (1984) as separa dos adultos, pois a sua imaginação se encontra bem adaptada a realidade que constrói seu universo particular dando outra significação ao cotidiano

A experiência possibilitou que as crianças alargassem seus padrões de referência e de identidades no diálogo com o grupo durante toda a atividade. Frases como “Esse bebê é eu,

fofinho”, “É tão fofinho”, “Essa é minha mãe, ela vai trabalhar, toda bonita vai pro shopping”, “Eu tava na festa com meu pai, no colo”, revelam nitidamente que as crianças ao revirem a memória induzidas pelas fotos, recordaram tempos, situações, ambientes e sensações da infância que nos revelou como as crianças se veem e veem o outro no mundo em que vivem.

Ao rememorem suas experiências, ou seja, ao retomarem para si o olhar e as palavras impregnadas de sentidos que o outro lhe transmitira ao compartilharem as fotos, as crianças construíram suas subjetividades a partir de conteúdos sociais e afetivos que esse olhar e essas palavras lhe revelaram (BENJAMIN, 1984).

O painel construído tornou-se elemento provocador de curiosidades e indagações na sala de aula. Após as crianças anexarem todas as fotos, fizemos uma moldura de papel simulando um quadro na parede da sala, isso que fez com que as crianças passassem a se ver como pertencentes a um mesmo grupo, com semelhanças (maioria revelou ter vivenciado situações similares, muitos possuem características físicas congêneres e desejos parecidos), e diferenças (possuem características próprias, comportamentos singulares e experiências individuais), demonstrando respeito e cuidado com espaços e pessoas que convivem ao seu redor.

4.4 Experiência Infantil I – Observando cores e composições

As experiências envolvendo cores são, naturalmente, interessantes para as crianças, assim atividades que possibilitam a exploração de diferentes tipos de objetos e o contato com cores, luzes e sombras, instigam o imaginário infantil e despertam nas crianças sensações de prazer e encantamento, pelo que veem e sentem nas descobertas cotidianas. No terceiro encontro formativo, as professoras do Infantil II, planejaram uma atividade com as crianças envolvendo a temática ‘cores e misturas’ que foi realizada no dia 22 de agosto de 2016.

Convém dizer que, diferentemente das outras experiências vivenciadas pelas crianças no decorrer da pesquisa, esta, em caráter excepcional, fortaleceu em nós a certeza de que as experiências devem ser cuidadosamente planejadas, conduzidas e principalmente bem mediadas pelo professor, caso isso não ocorra, o momento, mesmo sendo rico em aprendizagem, deixa florescer a certeza de que se podia ter ido além. Ao compararmos esta experiência com as outras, vislumbramos o quanto o momento poderia ter sido mais propício à produção de conhecimentos pelas crianças.

Identificamos, durante a atividade, que vários fatores contribuíram para que o momento não se desdobrasse conforme o esperado. A professora limitou-se a utilizar apenas

três cores de tintas e apenas papel branco na experiência, além disso, a organização do espaço não colaborou com o momento, as mesas estavam bem próximas umas das outras, o que nitidamente impedia que as crianças se locomovessem com facilidade, isso fez com que elas se tornassem expectadores passivas do processo de aprendizagem. O RECNEI (BRASIL, 1998), esclarece que o espaço da sala deve ser organizado de modo a privilegiar a independência da criança no acesso e manipulação dos materiais disponíveis para o trabalho, e deve traduzir na forma como é organizado a memória do trabalho desenvolvido pelas crianças.

Observamos que antes mesmo de iniciar a proposta de estudo das cores, a professora havia deixado uma tarefa fotocopiada em cima das mesas das crianças, que dispunha de uma questão que induzia as crianças na escolha proposital de uma única cor, seguindo assim um dos objetivos desta aula. Ficou evidente que, mesmo tendo sido planejando uma experiência que tinha como foco a investigação, a descoberta e a produção de novos conhecimentos, no nosso terceiro encontro de formação, a professora optou por fazer a experiência de outra maneira que, segundo ela, estava acostumada. Foi possível identificar que o receio da professora de perder o controle das ações das crianças durante a atividade e o hábito da prática corrente não permitiu que houvesse mudança na rotina, bem como não possibilitou um avanço significativo nesta experiência.

O fato de a professora centrar-se mais no conteúdo relacionado ao reconhecimento das cores do que na riqueza da experiência em si, fez com que as crianças pouco evoluíssem em suas explicações e descobertas. O que era para ser um momento em que as crianças poderiam aprender pela experiência em si mesma, restringiu-se em momento destinado ao ensino de um único conteúdo, no caso o das cores primárias.

As crianças, em fila, tiveram suas mãos pintadas pela professora que as segurava firmemente para evitar que as crianças se sujasse ou misturassem as cores antes do comando. Depois de pintar as mãos de algumas crianças, cada mão de uma cor diferente (cores primárias), a professoras friccionava as duas mãos das crianças para que o movimento fizesse surgisse uma nova cor (secundária). Após a professora perguntar às crianças qual era a cor que tinha formado com a união das mãos, e de ter obtido a resposta desejada, ela passou pra realização da tarefa fotocopiada, que tinha como proposta pintar, com tinta guache, o animal impresso na folha A4, utilizando a cor descoberta.

Nesse cenário, a organização do espaço, do tempo e dos materiais deve possibilitar a interação entre as crianças, a fim de valorizar os conhecimentos que elas possuem, assegurando a educação em sua integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivos-

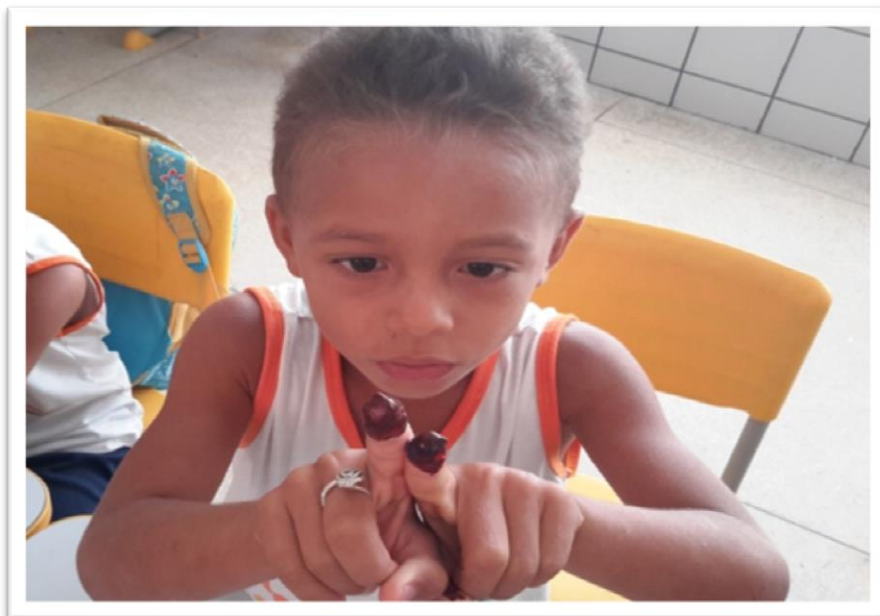
motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. Identificamos momentos de curiosidades entre as crianças, entretanto, estas curiosidades se apresentaram por meio de enunciações isoladas. As Fotos 17 e 18 retratam estes momentos:

Foto 17 – Observação das Cores - 01



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Foto 18 - Observação das Cores - 02



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Vimos que a rotina não planejada, ou, planejada, mas não conduzida de maneira adequada, dificulta a mediação entre a professora e as crianças, bem como compromete o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Na observância das Diretrizes (BRASIL, 2009), para que haja efetivação dos objetivos nas propostas pedagógicas é necessário o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças.

Durante esta atividade, por meio de olhares atentos e frases como “Essa cor vai virar outra”, “Por que não pode misturar essa (cor) com outra?”, “Tia, pinta minha mão também, eu quero, eu quero...” (apenas algumas crianças tiveram suas mãos pintadas), “Por que não pinta a minha (mão)?” “Por que só essas (se referindo às tintas)?”. Entre estas e outras questões, as crianças revelaram que era possível aprofundar as discussões e aprofundar descobertas e, conseqüentemente suas criações. Como enfatiza Vygotsky (1987) a criação não surge apenas atrelada a fatos históricos, mas também como processo resultante da imaginação e da atividade criadora do homem, sendo ele capaz de combinar, modificar e criar algo novo. Durante as indagações das crianças, percebemos que a professora, concentrada na ação mecânica de quem controla uma situação, ignorou algumas questões e outras ela respondeu de maneira rápida, sem valorizar a criatividade das perguntas que emergiram da experiência e serviriam de ponte para outras aprendizagens.

Compreendemos que, apesar da organização do espaço desta sala em si mesmo não colaborar e não ser um dos maiores provocadores de aprendizagens no momento, tal espaço poderia sim, ter se transformado e se tornado provocador, considerando que as atividades que permitem à criança observar e lidar com transformações decorrentes de misturas de elementos e materiais são sempre interessante para crianças pequenas. Nesse sentido, oferecer, além de tintas, outros materiais visíveis na sala de aula (água, pigmentos, papéis coloridos, etc.) que, ao passarem por processo de transformação, ocasionam diferentes resultados, proporcionaria às crianças experiências interessantes e elas poderiam ter avançado na aprendizagem e produzido conhecimentos relevantes sobre o conteúdo central.

Se partirmos do entendimento de que os objetos expostos em um espaço com o objetivo de serem explorados pelas crianças devem ser considerados como elementos capazes de criar situações de aprendizagens nas quais seja possível a criança observar, perceber suas características e propriedades não evidentes e construir novos conhecimentos, podemos dizer que a experiência com as cores nesta turma não fez com que os objetos adquirissem essa função, tornando-se elemento central dessa experiência, uma vez que as crianças tiveram

acesso ao material de forma limitada pela professora, sendo limitado também à oferta de novas informações sobre o tema desejado.

O que deveria ser uma experiência geradora de outras experiências mais elaboradas e mais significativas para as crianças, tornou-se um momento tenso, controlado e sem encantamento para os pequenos. Ficou claro a importância de o professor estar atento ao material que estava ao seu alcance e que poderia ter servido para desenvolver uma estratégia de ensino mais interessante, quiçá provocadora de novos conhecimentos e aprendizagens.

De acordo com o Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998), partir de perguntas interessantes, como dispositivos iniciais, questões que mobilizem o processo de indagação, é um exemplo de como se pode despertar nas crianças a curiosidade junto ao desejo de querer conhecer o novo, fazendo com que elas elaborem explicações sobre o vivenciado, ao invés de receberem conteúdos prontos de forma expositiva sobre determinado tema.

4.5 Experiência Infantil II - Entre cores, sabores, aromas e contemplação.

Inundada pelo desejo de criar meios que possibilitassem às crianças do Infantil II a construção de seus próprios conhecimentos acerca do mundo físico e social, tornando-se sujeitos capazes de observar, explorar, investigar, indagar e emitir opiniões sobre o mundo em que vivem (BRASIL, 1998), a professora deste nível projetou uma experiência que foi vivenciada no dia 18 de agosto de 2016, tendo como foco promover o encantamento nas crianças quando são convidadas a contemplarem diferentes cores, sabores e aromas presentes na natureza.

O espaço da sala foi organizado de modo a privilegiar a independência das crianças no acesso e manipulação dos materiais disponíveis ao trabalho, sendo traduzindo nesta organização a intenção do que se desejava com as crianças. Tudo aquilo que foi trazido pelas crianças e professora foi exposto ao alcance de todos, constituindo-se referência para a experiência vivenciada naquele espaço arrumado com a participação das crianças.

A sala de aula adquiriu uma nova arrumação, visualmente agradável aos olhos curiosos, seguindo a proposta de instigar o imaginário infantil e despertar nas crianças sensações de prazer e encantamento pelo que viam e sentiam ao explorarem o exposto. O momento de apreciação e degustação dos alimentos trazidos pelas crianças e exposto em uma mesa preparada para o momento, foi antecedido por uma conversa descontraída entre as crianças e a professora sobre quais as frutas conhecidas e mais apreciadas por todos, desta

forma a professora adentrava nos gostos e preferências das crianças, deixando-as a vontade para expressarem sentimentos e situações vivenciadas em diferentes espaços.

Durante uma conversa informal, as crianças explicavam porque gostavam ou não de determinado alimento. Algumas chegaram a rememorar situações relacionando os alimentos expostos a momentos vividos com a família, como a hora do almoço, do lanche, ou a uma viagem ou situação desconfortantes para elas por serem muitas vezes obrigadas pelos pais a experimentarem determinadas frutas, verduras e remédios, considerados 'ruins' por elas. Percebemos que o ambiente da sala, composto pelo físico e relacional, interligou aspectos cognitivos a aspectos afetivos, motivando e influenciando diretamente as aprendizagens das crianças.

Nesta experiência, vimos claramente como um espaço organizado com a presença das crianças torna-se excelente aliado no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. As Fotos 19 e 20 publicam o momento da experimentação:

Foto 19 - Entre cores, aromas e sabores - 01



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Foto 20 - Entre cores, aromas e sabores - 02



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Logo nas primeiras observações, as crianças exploraram os materiais e separaram os elementos expostos conforme seus conhecimentos, de um lado puseram as frutas e do outro as sementes, raízes e folhas. Observamos que as crianças se aproximaram cuidadosamente do espaço organizado, sendo conduzidas pela curiosidade apesar de demonstrarem timidez, o que fez com que elas levassem certo tempo para se familiarizarem com os materiais até poderem explorá-los com segurança. Aos poucos, elas descobriram as possibilidades de sensações presentes nestes materiais. O contato das crianças com o material exposto em atitude investigativa fez com elas percebessem que o que experimentavam não lhes era alheio, ao contrário, era parte de suas vivências e culturas.

Esta experiência possibilitou que as crianças desenvolvessem confiança junto ao bom senso e autonomia, se, esse tipo de atividade preponderar e passar a fazer parte da rotina das crianças, provavelmente, irá colaborar para que elas se tornem, em séries posteriores, sujeitos investigativos e mais confiantes, sendo capazes de demonstrarem anseio por novas experiências e novas informações sobre o mundo (HARLAN; RIVKIN, 2002). Desta forma, elas se tornam ativas no processo de aprendizagem e passam a ter iniciativa quando são desafiadas a realizar alguma atividade, ou seja, quando são convidadas a conhecer e explorar

algo novo. A curiosidade nas crianças se manifesta por meio dos “porquês”, e ela passa a desenvolver atitudes investigativas que a fazem mesclar conhecimentos reais e imaginários.

Um ponto interessante a ser analisado refere-se às perguntas feitas para as crianças, de forma intencional. Vimos que as indagações quando bem elaboradas podem desencadear explicações interessantes dadas pelas crianças sobre a complexidade do experimentado, revelando a intensidade do afeto provocado pela experiência. Enquanto as crianças experimentavam os sabores, sentiam os aromas e contemplavam as sementes coloridas, a professora, lançava perguntas intrigantes que as faziam parar pra pensar e arriscar uma resposta. Perguntas do tipo “Por que será que as plantas possuem esse cheiro?”, “E essa cor? O que faz com elas tenham tantas cores diferentes?” A gente sente o perfume das plantas, mas será que a gente consegue ver o perfume?”

Diante destas provocações, as crianças arriscavam diferentes respostas, algumas um tanto reveladoras, como “Isso (casca de árvore) tem cheiro do chá da minha avó”, “Tia, isso aqui (gingibre) é o cheiro da panela da minha mãe” (a criança se refere ao cheiro da comida temperado pela planta), “Tem cheiro do doce que minha faz” (se referindo ao cravo da índia, planta bastante utilizada em doces e chás), “As frutas tem muitas cores, tem tinta e perfume nelas”. “Tia, porque tem esse cheiro? (a raiz de uma planta), é muito bom!”

Tanto as formulações de questões como as respostas dadas (inventadas) durante o processo, foram nitidamente elaboradas com base nas sensações provocadas pela experimentação dos elementos expostos à conexão de situações rotineiras das crianças no meio em que vivem. Como destaca Benjamin (1984), o olhar da criança, aliado às suas palavras, revelam seus sentidos da experiência e acaba por construir sua subjetividade a partir dos conteúdos sociais e afetivos que lhes são apresentados.

As Fotos 21 e 22, a seguir, revelam o momento em que uma criança de 05 anos experimenta e contempla os materiais expostos ao tempo que reflete sobre suas essências e conecta-os a realidade de suas vivências familiares.

Foto 21- Aromas e sensações - 01



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Foto 22 - Aromas e sensações - 02



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Os olhares, gestos e falas das crianças representaram a estreita ligação entre o pensamento e a linguagem, que por várias vezes se encontravam e se distanciavam, revelando assim a especificidade de cada um, nesse movimento em que pensamento e linguagem se alternam e se encontram as crianças deslocam-se para outras dimensões, em que a subjetividade afetiva as fazia mesclarem elementos reais com elementos imaginários dando

origem a um conhecimento novo. Segundo Vygotsky (1987), tudo é produto da criação e da imaginação humana, todos os objetos, sem excluir os mais simples e habituais são como fantasias cristalizadas.

Observamos que durante todo o processo, a professora demonstrou preocupação na medida certa, ao mediar, cautelosamente, as ações das crianças, deixando-as livres para adentrarem na experiência, podendo escolher o que queriam tocar, sentir e experimentar, sem pressa ou intervenção imediata. A prática da professora refletiu uma nova concepção de ensino e aprendizagem relacionados às crianças, seus desejos e suas especificidades, revelando assim um novo olhar sobre elas. Nitidamente, as crianças passaram a ser vistas não mais como objeto passivo da prática docente, mas como sujeitos atuantes do processo, capazes de produzir seus próprios conhecimentos.

Diante da compreensão de que a linguagem representa o sistema simbólico mais básico, pois é a forma mais comum de comunicação entre os sujeitos, e serve também como pensamento generalizante para ordenar o real (Vygotsky, 2002), sugerimos que as crianças refletissem sobre os aromas experimentados e sobre o significado desses cheiros para elas, em seguida elas foram convidadas a representarem graficamente os aromas e os sabores experimentados neste dia. A intenção era fazer com que as crianças dessem formas próprias aos cheiros e sensações singulares, indo além de simples explicações sobre o que viram e experimentaram, sentindo-se livres para expressarem seus sentimentos, revelando assim a maneira como elas compreendem o mundo que as cerca e como são afetadas pelas experiências. A representação gráfica revelou que os conhecimentos produzidos pelas crianças integram o mundo afetivo interno e externo como uma unidade indivisível.

Os desenhos, um tanto inusitados, surpreendentes e bem elaborados, considerando a faixa etária das crianças e o desafio proposto, revelaram seus domínios afetivos frente ao experimentado. Para Wallon (1979), tal domínio afetivo possui papel crucial na constituição dos sujeitos, pois a afetividade proporciona a constituição de valores, vontades, interesses, necessidades e motivações, responsáveis pelas escolhas e decisões ao longo da vida.

Foi interessante e revelador o modo como as crianças se engajaram confiantes na ação de representar graficamente os movimentos dos cheiros e a presença deles em seus cotidianos, o ambiente da sala, antes tomado por atitudes de curiosidade e investigação, tornou-se lugar de criação. As crianças canalizaram suas atenções para a atividade proposta, desvendando significados, expondo e socializando os conhecimentos construídos por elas. Percebemos como os conhecimentos foram significativamente construídos nas experiências pessoais e

coletivas das crianças, considerando a relação estabelecida com o mundo físico e social em que vivem, sendo esses conhecimentos reflexos de outros conhecimentos prévios.

Os desenhos revelaram memórias e denunciaram sentimentos por meio de formas abstratas, coerentes e provocadoras de diferentes interpretações. Ao contrário do que era de costume, a professora não entregou às crianças tarefas fotocopiadas, nem ensinou técnicas de para as crianças seguirem passos preestabelecidos. O desafio foi instigar as crianças a manifestarem seus pensamentos, externando sentimentos em relação ao vivido em diferentes contextos sociais. Nas Fotos 23 e 24, expusemos as representações simbólicas feitas pelas crianças de 04 e 05 anos.

Foto 23 - Representação gráfica de cheiros: criança e planta



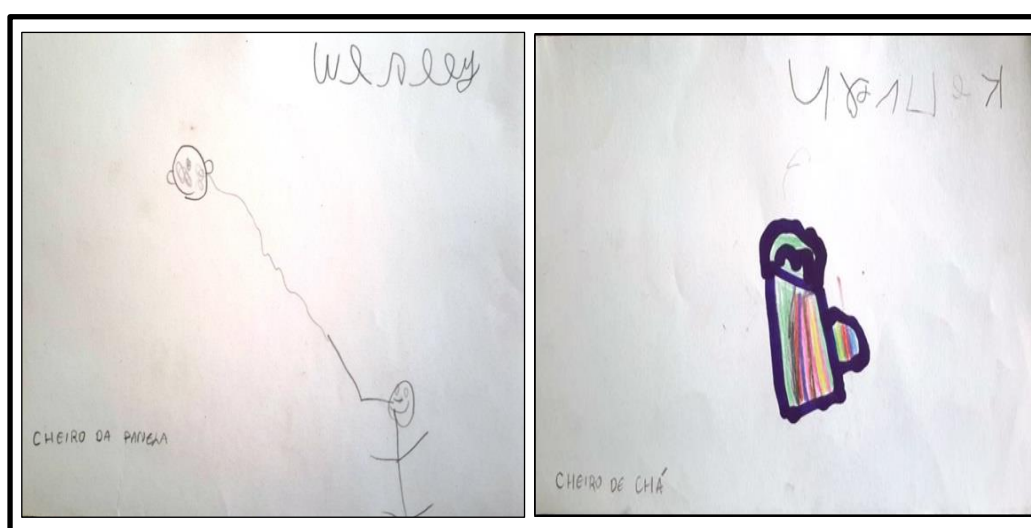
Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Logo após a finalização de atividade, a professora escreveu, no canto inferior da folha, o significado de cada desenho considerando as explicações dadas pelas crianças quando durante a experiência, como forma de explicar para os outros pares o que o desenho significava para o autor. Na foto 23, o desenho feito por Gabriel, para representar o cheiro de criança e desenho feito por Bianca, para representar o perfume da planta, apresentam formas abstratas (pontilhados e linha ondulada) que “seguem caminho” até um desenho que representa uma pessoa. Isso revela que o cheiro para elas está relacionado a pessoas e não apenas as coisas. Quando questionado sobre que cheiro havia desenhado, Gabriel respondeu que era o cheiro de criança, de um bebê. Bianca nos disse que o cheiro de planta vinha da casa

dela e era o cheiro da sua avó. Os desenhos e falas revelam parte da memória das experiências vivenciadas pelas crianças em seus contextos familiares.

Na visão de Piaget (1975), o desenho feito pela criança tem papel relevante em seu desenvolvimento cognitivo, para ele, por meio do desenho a criança exprime, de forma realista e espontânea, o que existe no mundo exterior. Sobre isso, Vygotsky (2002), destaca que o desenho possui função simbólica que se revela entre o jogo simbólico e a imagem mental, apresentando o caráter lúdico e o esforço de imitação do real da imagem mental.

Foto 24 - Representação gráfica de cheiros: panela e chá



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Na foto 24, os desenhos feitos por Wesley, para representar o cheiro panela, e o desenho feito por Keilany, para representar o cheiro de chá, tomam proporções afetuosas quando aliados as suas descrições verbais. Desta forma, a criança põe em evidência elementos de sua realidade, deixando vir à tona sua singularidade. Durante a experiência, Wesley ressaltava como o cheiro dos temperos e plantas lembravam o cheiro da comida de sua casa, especificamente a comida feita pela avó, esse sentimento é manifestado graficamente na Foto 24 em que a criança expressa em plenitude seu realismo ao recordar vivências familiares. O desenho feito por Wesley, Foto 24, representa simbolicamente o cheiro da comida de sua avó, que sai da panela e segue até a imagem de uma pessoa, que ele diz ser ele, sentindo (lembrando) esse cheiro. Keilany, ao ser indagada sobre seu desenho, respondeu que era o cheiro de chá, que sua mãe fazia pra tomar quando estava doente. Observamos que, durante a ação, a criança solicitou várias cores para finalizar seu desenho, justificando que o chá tinha muitas cores. Interpretamos que a diversidade das cores em um

único desenho foi a maneira encontrada por Keilany para diferenciar os tipos chás que ela conhecia. O desenho, que lembra uma xícara, foi carinhosamente colorido para expressar os diferentes cheiros das plantas utilizadas na produção de vários chás.

Compreendemos que os desenhos gráficos, feitos pelas crianças, revelaram a maneira como foram afetadas pela experiência e como foram tocadas pelo desejo em representar seus sentimentos de maneira realista ampliando a imaginação criadora na infância.

A sutileza e o cuidado, perceptível nos desenhos das crianças, revelam o pensamento delas ao serem encorajadas pela professora a pensarem profundamente sobre os aromas experimentados, dando-lhes formas e sensações em diferentes dimensões subjetivas. A experiência revelou como as crianças produzem seus conhecimentos relacionando-os a outros conhecimentos que são produzidos em diferentes contextos. Quando se cria condições para que as crianças estabeleçam conexões entre o vivido e o experimentado se possibilita uma aprendizagem significativa que contém, segundo Vygotsky (2002), o germe da constituição simbólica da realidade da criança, que a faz se comunicar com o mundo em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez seja preciso alimentar a certeza de nossa incompletude, enquanto professores e professoras, a fim de que sobre em nós espaços a serem habitados pelos conhecimentos que as crianças têm a nos revelar.

Janaina Souza

O caminho trilhado nesta investigação nos permitiu vislumbrar as sutilezas, complexidades e peculiaridades da educação infantil, sendo possível nos encantarmos e nos fortalecermos frente às convicções dos desafios postos neste contexto repleto de indagações e revelações interessantes. Desenvolver uma pesquisa tendo como objeto central as experiências das crianças no cotidiano da Creche foi, sem dúvida, algo que engrandeceu nossa formação docente e ampliou o desejo de continuar enveredando no caminho do estudo sobre a educação infantil.

No decorrer desta pesquisa, procuramos focar nos objetivos propostos, pelo compromisso com a elaboração desta tese, entretanto, ao mergulharmos no processo, fomos pegos, inúmeras vezes, nos entregando ao prazer da descoberta em si, e os objetivos não nos limitavam à busca de uma resposta, ao contrário, serviam de farol para evitar que nos perdêssemos em meio a outros desejos.

As experiências, desde a inspiração da abordagem educativa de Reggio Emilia para a primeira infância até as experiências realizadas junto às crianças da Creche, nos possibilitaram conectar o passado individual a outros passados coletivos, e em um movimento de trocas de experiências, entre pesquisadores, professoras e crianças, foi possível produzir novos conhecimentos e evoluir enquanto sujeitos abertos a mudanças.

Durante a investigação, vislumbramos inúmeros caminhos que esta pesquisa poderia nos conduzir. Conscientes destes vários caminhos, optamos por mencionar e, em alguns casos discutir, temáticas que consideramos relevantes para o estudo, como a formação docente para a educação infantil, a rotina da Creche, as atividades e projetos pedagógicos, a organização dos espaços e do tempo, entre outros temas, que, apesar de não se revelarem nos objetivos propostos, são considerados de grande relevância para a área pesquisada, entretanto, devido ao tempo e compromisso com o objeto de estudo, não nos arriscamos a discuti-los em profundidade e essência.

O desejo em conhecer o modo como às crianças da educação infantil apreendem e produzem seus próprios conhecimentos nos levou a determinar como objetivo geral investigar

as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto da educação infantil, e nesse intuito, foi possível identificar, por meio de observações da rotina da Creche, práticas correntes relacionadas ao conhecimento do mundo pelas crianças. Após essas identificações, promovemos encontros de formação com as professoras para que elas aprofundassem seus conhecimentos e refletissem sobre o trabalho desenvolvido com as crianças, sobre seus modos de ser, pensar e agir no contexto da educação infantil. No intuito de possibilitar às crianças que vivenciassem algo novo em suas rotinas, promovemos espaços de formação para que as professoras projetassem novas experiências valorizando a capacidade delas de produzirem novos conhecimentos.

Por meio deste estudo, as professoras ampliaram a concepção de criança, de infância e de educação infantil, passando a compreender que a instituição escolar é espaço propício para se promover o protagonismo infantil e que a valorização das experiências das crianças se constitui em ponto de partida para se pensar a prática educativa e o processo de aprendizagem delas. A distância entre as propostas evidenciadas nos documentos legais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e o contexto da educação infantil, foi encurtada quando, nos encontros de formação, oportunizamos estudos e discussões acerca destes documentos, sempre os relacionando à prática docente e ao cotidiano da instituição.

Constatamos também como é possível, por meio da Pesquisa-ação e da formação em serviço, promover mudanças significativas na prática docente. O potencial transformador da Pesquisa-ação auxiliou as professoras a analisarem teorias que embasam a prática tomando a reflexão e a produção de conhecimentos como condições essenciais para melhoria do trabalho realizado na Creche. Compreendemos que, nessa modalidade de pesquisa, não apenas os procedimentos utilizados para produzir os dados são relevantes no processo, mas também, e principalmente, a maneira como conduzimos o processo de pesquisa, como nos apropriamos dos procedimentos e como nos aproximamos do fenômeno investigado foi determinante na qualidade do que foi produzido no decorrer desta investigação.

Os momentos de estudos e diálogos, ocorridos por meio das entrevistas e dos encontros de formação, possibilitaram que as professoras refletissem criticamente sobre o trabalho docente na educação infantil, sobre as vivências das crianças no espaço da Creche e em outros contextos sociais, favorecendo a projeção de novas experiências e a valorização dos conhecimentos prévios e dos novos conhecimentos produzidos pelas crianças.

As entrevistas semiestruturadas, além de permitirem traçar o perfil das professoras, serviram para estreitar os laços entre pesquisadores e docentes, possibilitando conhecermos algumas concepções relacionadas à criança, ao cuidar e educar na educação infantil, que

posteriormente foram discutidas e reavaliadas nos encontros formativos, permitindo às professoras repensarem a imagem da criança enquanto sujeito que produz e reproduz conhecimentos, enquanto ser ativo do processo de ensino e aprendizagem. Os estudos de textos diversificados, as discussões em grupo, problematizações da prática e o compartilhamento de experiências, da rotina da Creche e de outras instituições, favoreceram a compreensão da criança como sujeito sócio-histórico e cultural. Essa compreensão se confirma no momento das projeções das experiências, quando as professoras, fundamentadas na literatura explorada nos encontros formativos, propõem atividades tendo como foco a construção da identidade das crianças, suas sensações e suas descobertas.

Ter como inspiração e ponto de partida a abordagem educativa de Reggio Emilia nos fez desejar uma educação mais humana, pensada com a criança e não apenas para as crianças, uma educação que possibilitasse a elas a comunicação de suas ideias e sentimentos, tornando real o imaginário infantil e a compreensão mais ampla e verdadeira acerca do mundo em que vivem. Constatamos que a revisão de literatura desenvolvida, especificamente a relacionada ao conhecimento de mundo pelas crianças e ao desenvolvimento da aprendizagem delas por meio de experiências significativa, foi relevante para fundamentar as atividades concebidas com as crianças. Os textos didáticos e as leituras deleites, sempre utilizadas nos inícios dos encontros formativos, serviram de fio condutor para que as professoras refletissem sobre questões intrigantes que circundam o universo infantil e a educação de crianças pequenas.

Por meio deste estudo, constatamos como a rotina de uma instituição de educação infantil revela a concepção que se tem de criança e educação que predominam na instituição. Ao confrontarmos os enunciados das entrevistas e dos encontros formativos com o material produzido nas observações, concluímos a discrepância que há entre o discurso e a prática. Os enunciados apontam a consciência da educação infantil como base de formação que não permite a indivisibilidade do cuidar e educar. Porém, na prática, presenciamos, em alguns momentos, essas dimensões sendo tratadas de forma isolada, a própria rotina, anexada nas portas das salas estabelecendo uma sequência básica de ações diárias, confirma nossas interpretações.

Mas é preciso ressaltar que, mesmo tendo consciência dessa indivisibilidade entre cuidar e educar existem variantes no espaço da sala de aula que influenciam diretamente na prática docente, como por exemplo, a quantidade de crianças por adulto em uma sala, considerando o atendimento às necessidades específicas de cada criança. Definitivamente, quanto maior o número de crianças, mais exigido será a atenção e o cuidado por parte dos

docentes, o que acaba limitando movimentos, intenções, objetivos e conseqüentemente o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Cabe a ressalva de que a situação mencionada no parágrafo anterior, sobre a quantidade excessiva de crianças em uma sala de aula, não é algo específico ou isolado da Creche, mas algo que ocorre comumente nas escolas do país, sendo, essa discrepância, legalizada pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006). Ao mencionar a relação entre o número de crianças e o número de professores (as) por agrupamentos ou turmas⁶⁰, o Documento (2006, p. 36), sugere uma professora ou um professor para cada 06 a 08 crianças de 0 a 02 anos; uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 03 anos. Se, por questões de segurança, consideramos que as crianças pequenas nunca devem ficar sozinhas, definir um professor para cada 15 crianças de 03 anos, torna o cuidar e o educar, entendidos como dimensões inseparáveis, um enorme desafio para professores (as) da educação infantil.

De certo, o estudo revelou a necessidade da formação continuada para professores (as) da educação infantil tendo a própria prática deles como objeto de investigação e reflexão crítica, pois como afirma Freire (1986, p. 39) “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Entretanto, frente aos inúmeros desafios da docência, convém mencionar que a formação sozinha não afetará as práticas dos professores, uma vez que, para reelaborá-las, são necessárias outras condições, como valorização da profissão, a disponibilidade de tempo para estudos e pesquisas, a disponibilidade de materiais didáticos diversificados, a construção de espaços que possibilitem o desenvolvimento de atividades diversificadas com as crianças, entre outras condições igualmente importantes.

Por fim, a tese se comprova quando as crianças da Creche, ao vivenciarem diferentes experiências relacionadas ao conhecimento do mundo em que vivem, elas revelaram não apenas suas potencialidades, criatividades e aprendizagens, que favorecem a produção de seus próprios conhecimentos acerca do mundo físico e social, mas também revelaram como se comportam frente ao inusitado, como agem quando se deparam com um ambiente organizado cuidadosamente para interagirem sem determinados comandos e limitações, como observam elementos novos e estabelecem conexão com outras experiências, igualmente relevantes,

⁶⁰Item 8.4 - A relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária: uma professora ou um professor para cada 06 a 08 crianças de 0 a 02 anos; uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 03 anos; uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 04 anos. (BRASIL, 2006, p.36).

como investigam e se expressam sem receio de parecerem erradas ou estranhas, como formulam perguntas e elaboram suas explicações unindo peças de um quebra-cabeça chamado criatividade, que nasce com elas, mas que depende diretamente de outros ‘*actantes*’ para evoluir em sua inteireza, as fazendo serem plurais e singulares ao mesmo tempo.

Diante do exposto, encerramos nossas considerações rememorando as palavras de Manoel de Barros (1999), na epígrafe introdutória deste trabalho, “Mas não será fácil ser criança. Há ilimitadas coisas para suspeitar e muitas para adivinhar...”. Esta pesquisa nos revelou algumas destas suspeitas e adivinhações, como as coisas se transformam, se movem, se relacionam, se libertam, se limitam, se conectam e se desprendem nas experiências infantis. Mostrou-nos que não é fácil ser professora de criança, e que se torna incoerente afirmar a existência de excelente preparo docente quando lidamos com um universo mutante, como é o universo da educação infantil, que exige mudanças constantes de perspectiva sobre a educação das crianças e suas aprendizagens, por isso reafirmamos a necessidade da formação continuada para docentes da educação infantil.

Nesse cenário, talvez seja preciso alimentar a certeza de nossa incompletude enquanto professores e professoras, a fim de que sobre em nós espaços a serem habitados pelos conhecimentos que as crianças têm a nos revelar. E, talvez, possamos compreender como elas produzem seus próprios conhecimentos sobre o mundo em que vivem imersas no trajeto incontrolável do tempo e no vazio, que vão até muito longe...

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EDUFSCar, 2015.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zabar, 1978.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- _____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber, 2002.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**: Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2011.
- BARROS, M. de. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- _____. M. de. **As Infâncias de Manoel de Barros**, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. W. **Magia e técnica: arte e política** (Obras escolhidas, v. 1). São Paulo: Brasiliense, 2011.
- BEHREN, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51
- BONDIOLI, A. (Org.). **O tempo no cotidiano da infantil: perspectivas e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. A. (Org.). **O projeto da Creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- BORGES, Priscilla. **Dois em cada dez professores da educação básica não tem curso superior**. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-04-05/dois-em-cada-10-professores-da-educacao-basica-nao-tem-curso-superior.html>> Acesso em: 17 out. 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

_____. Ministério de Educação e Cultura. SEF/DPE. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v.1-3. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br>>. Acesso em: 12 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 maio, 2012.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**.

_____. Lei n. 8.069 - 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 1985.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. v.1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13/4/1999. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRAGATO, A. C. **Professoras de crianças de 0 a 3 anos**: dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados. 2013. 325 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2013.

BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.p.32 – 42.

CARVALHO, M. V. C.; IBIAPINA, I. M. L. de M. A Abordagem Histórico-Cultural de Lev Vigotski. In: CARVALHO, M. V. C. de; MATOS, K. S. A. L.de. (Org.). **Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.p. 161-198.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARR, W.;KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DIDONET, V. **Contexto histórico da integração e da construção política do direito à educação infantil**. UNESCO, Ministério da Educação/Secretária de Educação Básica, Fundação Orsa, Brasília, 2011.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 1993

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERRAZ, B. M. S. **Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação: representações de educação em creches**. São Paulo, 2011.308 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2011.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2010

FERNANDES, F. **As trocinhas do Bom Retiro**. Petrópolis: Vozes, 1979.

FILHO, M.L.S. **Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade?** Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo>> Acesso em: 02 mar. 2017.

FRANCO, M.A.R. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set. /dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **P. Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ; Vozes, 1995.

GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L; SCHWALL, C.; **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia.** Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, L. A evolução do ateliê: conversas a partir de Reggio Emilia. In: GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L; SCHWALL, C.; **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia.** Porto Alegre: Penso, 2012.p. 153 – 165.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Revista Educação. Sociologia, Campinas; v. 31, n. 113, p. 1355 – 1379 out./dez. 2010. Disponível em < www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jun. 2010.

GEHLEN, S. T.; MALDANER, O. A.; DELIZOICOV, D.; Momentos Pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementariedades e contribuições para a educação em ciências. **Revista Ciência e Educação**, v. 18, n.1, p. 1 – 22, 2012.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v.35, n.2, p.57 – 63,1995.

HORN, M. G. S. **O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil.** Porto Alegre, 2003. 151 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre. 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____.**Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2010.

KEMMIS, S.; WEEKS, P.; ATWEH, B. **Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education.** London and New York, 1998.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education. In KEMMIS, S.; WEEKS, P.; ATWEH, B.; **Participatory action research and the study of practice.** London and New York, 1998.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e políticas. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 32-42.

_____. **S. Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

LARROSSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira em Educação**. [online]. 2002, n.19, p.20 – 28.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p . 59 –84.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, A., VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. e outros. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.

LOMBARDI, L. M. S. S. **Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro**. São Paulo, 2011. 253 f. Tese (Doutorado em Educação.) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2011.

LOPES, C. A. E. . **O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil**. Campinas, 2003. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2003.

MAGALHÃES, M. C.C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999. 59 – 104.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: um cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2002.

MONARCHA, C. (Org.) **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. São Paulo: Autores Associados/FAPESP, 2001.

NASCIMENTO, E. P. N. Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional. In: FARIA, A L.G.; PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós - LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. UNESCO, Ministério da Educação/Secretária de Educação Básica, Fundação Orsa, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. de O. (Org.). **Creche, crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Z. R. de O. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 5. ed. Col. Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2012.

OSTETTO, L.E. (Org.). **Educação Infantil**: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas (SP), Papirus, 2008.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PAIVA, M. C. L. **Uma viagem aos saberes das formadoras de professores da Educação Infantil**. Natal, 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2017.

QUEIROZ, E.C. Marco Legal pela Primeira Infância: uma grande oportunidade. In. TERRA, O. **Primeira Infância**: avanços do Marco Legal para a Primeira Infância. Brasília: Publicidade Câmara, 2015.

RAMALHO, V; RESENDE, M. R. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2011.

RICHARDSON, J. R. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 113 – 122.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Os fazeres na educação infantil**. [et. al.]12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, A. T. G. A. M. **A construção da parceria família-creche**: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. São Paulo, 2011. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar, **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 112, mar. 2001.p. 7 – 31

THIOLLET, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. L. S. Imagination and creativity in childhood. **Journal of Russian and Eastern European Psychology**. Suécia: Sharpe, 2004. p. 7 – 92.

_____. L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veja, 1979. p. 147 – 159.

_____. **A evolução psicológica da criança**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

WEINSTEIN, C. S.; DAVID, T.G. **Spaces for children: the built environment and child development**. New York: Plenum, 1987.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZUCOLOTO, K. A. **Educação infantil em creches: uma experiência com a escala ITERS-R**. São Paulo, 2011. 308 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA I

1º ENTREVISTA: 04/ 03/2016

OBJETIVO: Traçar um perfil das participantes da pesquisa a partir de informação relacionadas à formação de professores, prática docente e à concepção de criança, infância e educação infantil.

IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade: _____

Formação: _____

Tempo de trabalho na docência: _____

Tempo de atuação na educação infantil: _____

Série em que atua no momento: _____

Número de alunos por turno: _____

QUESTÕES NORTEADORAS:

1. Qual a concepção que você tem de criança, infância e educação infantil?
2. Qual a relevância da formação continuada dos professores para o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil?
3. Você participa (ou participou) de algum tipo de cursos de formação continuada para professores da educação infantil, sejam em formato de curso de curta ou longa duração, seminários, congressos, encontros, etc? Cite-os.
4. Como os cursos de formação continuada para professores possibilitam a melhoria da prática docente?

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA II

2º ENTREVISTA: 11/03/2016

1. **OBJETIVO:** identificar conhecimentos relacionados aos documentos legais elaborados pelo Ministério da Educação - MEC que regem a educação infantil brasileira, identificando concepções sobre cuidar e educar e a aplicabilidade destes documentos no cotidiano da Creche; conhecer processo de organização dos projetos a metodologia predominante no processo de ensino-aprendizagem das crianças relacionando ao papel da experiência na educação infantil para orientar as professoras no planejamento das experiências com as crianças.

QUESTÕES NORTEADORAS:

2. Você tem acesso aos textos e documentos elaborados pelo Ministério da Educação que regem e amparam a educação infantil brasileira? Quais?
3. Como você teve acesso a esses conhecimentos?
4. Em que documento (s) você se baseia para planejar as atividades escolares com as crianças?
5. Como ocorre o planejamento do período letivo na instituição em que você trabalha?
6. Como surgem os temas e como se dá o processo de organização dos projetos na Creche?
7. O que significa 'educar e cuidar' na educação infantil? Como você vê a relação entre estas duas dimensões?

APÊNDICE III

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Data da observação: _____

Turma: _____

Objetivo: _____

ASPECTOS CARACTERÍSTICOS DA ROTINA DA CRECHE:

- a. Espaço (o cenário);
- b. Participantes (atores presentes em cena);
- c. Atividades (ações representadas);
- d. Agrupamentos (modos como se agrupam nas atividades);
- e. Modalidades de gestão (direção das atividades);
- f. Duração (tempo);
- g. Posição (postura de deslocamento temporal).

Fonte: Adaptado para fins didáticos com base em Bondioli (2004).

ANEXOS

ANEXO A - QUE SIGNIFICÂNCIAS TÊM A CRIANÇA?

Infância é a gente!

Uma pessoa criança, adulto, grande, pequena e média

Infância é quando a gente nasce

É quando a gente vira adulto

Infância é quando o adulto era pequeno

É quando é bebê

Infância acaba depois de 10 anos.

Mas, a minha irmã tem 11 anos

e a infância dela ainda não acabou.

Criança é uma pessoa que faz bagunça

Bagunça é uma coisa de bagunçadinho.

É quando está tudo fora do lugar.

Infância é desarrumar tudo.

O trabalho da criança é brincar.

Criança brinca, pula, corre

Criança vai para escola

Criança é criança.

Adulto se lembra de quando era criança, como uma palhaçada

Depois da infância vem a adolescência, depois idoso e depois morre

Minha mãe disse que a melhor coisa da vida é ser criança

Quando crescer não vai poder fazer as mesmas coisas que a gente faz quando é criança.

Mas...

A infância só acaba quando a gente morre.

(Diálogos com as crianças –THEMAeducando –2015. Disponível em:

<http://www.themaeducando.com.br/site/noticias/arquivos/201602080900030.01.%20Informativo%202016.pdf>, Consulta realizada em março.2016.

ANEXO B – MEMÓRIAS INVENTADAS

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio de punhetas.

(Memórias inventadas – **As Infâncias de Manoel de Barros**, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. p. 67)

ANEXO C – ASSIM SE CONHECE O MUNDO

As imagens, aqui apresentadas, compõem o arquivo pessoal da pesquisadora e foram produzidas durante o desenvolvimento o Projeto Paralapracá, realizado no ano de 2013, em algumas instituições de educação infantil localizadas no município de Teresina-PI. As imagens 01 e 02 retratam as crianças vivenciando experiências diversificadas sobre o conhecimento do mundo físico e social.

Imagem 01: Experiências em espaços físicos externos



Fonte: Dados da pesquisadora, produzidos em 18/05/2012.

Imagem 02: Experiências em espaços físicos internos



Fonte: Dados da pesquisadora, produzidos em 21/06/2013.

OBS: Estas, entre outras imagens, serviram de ponto de partida para se pensar sobre a relevância das experiências das crianças no contexto da educação infantil.

ANEXO D - TENHO SENTIDOS

Tenho sentidos.

Vejo e tento compreender o mundo

Por isso penso, vendo e ouvindo

Ouçõ o silêncio

Vejo o que não é visível

Sinto, o cheiro que está por trás de cada gesto

O gosto do que não se come

O toque, dos que estão longe

E dos que estão bem perto

Sinto, a explosão de todos os sentidos

Com o próximo vivo e convivo

Vivencio a sensação na sua originalidade e

exuberância

Sinto o aconchego a cada novo dia... e isso não é coisa

de outro mundo, é o que dá sentido à vida.

(Autoria: Márcia - Professora do Berçário do THERMAeducando. Disponível em:

https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=200196193417191&id=143900545713423. Consulta realizada em abril.2016.

ANEXO E- AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA

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 as maravilhas 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 separam-lhe 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 maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o 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: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem.

(Loris Malaguzzi – As cem linguagens da criança, 1999).

ANEXO F – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu _____, RG nº _____, diretora do Centro Municipal de Educação Infantil _____, localizado no endereço: _____, autorizo a utilização do referido espaço para a realização do estudo: **A VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Declaro pra os fins devidos que tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem utilizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Assinatura da Diretora da Instituição

Presenciamos a solicitação de autorização do espaço da instituição para realização do estudo:
Experiências na Educação Infantil: entre a matéria, a essência e acontemplação

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Declaro que presenciei a autorização do espaço da instituição para realização do estudo supracitado.

Teresina, _____ de _____ de _____

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI

tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep

ANEXO G – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELLA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: A VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Pesquisador responsável: JANAINA GOMES VIANA DE SOUZA

Instituição/Departamento: UFPI/ EDUCAÇÃO DO CAMPO (PROCAMPO) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CCE) / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd.

Telefone para contato: (86) 98803 3587 / (86) 3233 1143

Local da coleta de dados: Creche Francisca Macedo de Araújo

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados a partir dos seguintes instrumentos: entrevistas, observação participante e os encontros de formação. Serão 07 (sete) momentos de observação, a serem realizados na Creche Francisca Macedo de Araújo. Os pesquisadores concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas em total sigilo no prédio da Pós-graduação em Educação, por um período de 2 (dois) anos, sob a responsabilidade da Sr. Janaina Gomes Viana de Souza. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, _____ de _____ de 20_____.

Janaina Gomes Viana de Souza

**ANEXO H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ PARA
MENORES DE IDADE**

Eu, _____,
 nacionalidade _____ estado _____
 civil _____, portador(a) da Cédula de Identidade RG
 nº _____, inscrito no CPF/MF sob o
 nº _____, residente à Av/Rua
 _____ nº _____,
 complemento _____, na
 cidade _____ e no estado _____ Responsável
 legal pelo(a) menor _____
 portador de identidade RG nº _____.

AUTORIZO o uso de imagem e voz do menor supracitado(a) em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos, para serem utilizados na Pesquisa de Doutorado intitulada “A valorização das experiências vivenciadas pelas crianças no contexto da educação infantil”, realizada pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEd da Universidade Federal do Piauí – UFPI, sendo realizada entre os anos de 2013-2017, pela doutoranda Janaina Gomes Viana de Souza – Docente da UFPI. Estou ciente que as imagens do(a) menor serão impressas e divulgadas em mídia eletrônica em estudo acadêmico, sendo de uso público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso em todo território nacional e internacional, das seguintes formas: (I) tese de doutorado; (II) home page; (III) artigos, revistas e outras publicações científicas; (IV) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, hipermídia, Internet, entre outros meios de divulgação). Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso de imagem e voz do(a) menor mencionado neste termo e assino a presente autorização 02 vias de igual teor e forma.

Timon, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do responsável

Nome completo do responsável: _____
 Grau de parentesco: _____
 Endereço: _____
 Telefone p/ contato: _____