



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NAS ROTINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SYNARA DO ESPÍRITO SANTO ALMEIDA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NAS ROTINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SYNARA DO ESPÍRITO SANTO ALMEIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SYNARA DO ESPÍRITO SANTO ALMEIDA

PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NAS ROTINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

APROVADA EM: ____/____/____

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Profa. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos
Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS

Profa. Dra. Rosana Carla do Nascimento Givigi
Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS

Profa. Dra. Ana Maria Lourenço de Azevedo
Departamento de Educação/ UFS

Dedico este trabalho as crianças e as professoras que confiaram em dividir suas histórias comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um momento singular de reflexão, onde é possível lembrar de que somos seres sociais e de que necessitamos dos outros para a realização de um projeto. O mestrado foi um dos maiores projetos de minha vida, não só pela escrita da Dissertação, mas por adentrar em uma área do conhecimento diferente da minha formação inicial.

No início do mestrado, escolhi uma disciplina para cursar, porque precisava cumprir os créditos exigidos e, para minha surpresa, deparei-me com uma turma maravilhosa, conteúdos importantíssimos para a condução de minha pesquisa e uma professora que demonstrou ser uma excelente profissional e ser humano. Daí surgiu uma relação que perdura até os dias atuais. Por isso, professora Dra. Rosana Carla do Nascimento Givigi, agradeço-lhe imensamente por suas contribuições ao trabalho. Você foi fundamental para a realização dele. Do início ao fim, esteve presente em tudo e isso muito me honra. Espero que o meu agradecimento ecoe durante muito tempo para que você lembre que pode contar comigo sempre que precisar (quando não precisar também)!

Agradeço aos meus pais, Maria José e Gilson, que vibram e participam a cada conquista minha. Foram horas para ouvir sobre as observações de campo, acompanhar minhas dificuldades e me ajudar a superá-las. Às minhas irmãs, Sayonara e Sabrina, que se fizeram presentes nesse percurso, ajudando quando necessário, inclusive, lendo a Dissertação e me dando valiosas sugestões. Aos meus cunhados, Allan e Gabriel pela ajuda e incentivo.

Ao meu marido Matheus, que me acompanhou na realização deste trabalho, ajudou-me com as figuras e as tabelas da Dissertação, tolerou minhas ausências e foi paciente comigo. Aos amigos sempre presentes, em especial, a Myrian Moraes que me incentivou e esteve disponível para me ajudar nesta jornada.

À professora Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos, que aceitou o desafio de orientar este estudo e pelas contribuições para a condução deste trabalho. À professora Dra. Dalila Xavier, pelas sugestões no Exame de Qualificação, pela disponibilidade para me ajudar com a realização deste trabalho e por manter aceso meu interesse pelas crianças desde a Graduação.

Aos professores, em particular, ao professor Dr. Bernard Charlot que fez colocações relevantes para o meu trabalho. Aos funcionários do PPGED, em especial, a Eanes e a Guilherme. E aos colegas da turma do mestrado, linha 1 e 2, pelas tardes de estudo, companheirismo e de muitos risos.

Por fim, agradeço a Jeová, nosso Deus, por permitir a realização deste trabalho, apesar de saber que não é científico fazer esse agradecimento.

“(...) gostaria de enfatizar esse profundo sentimento da necessidade de uma mudança paradigmática, à qual o pensamento ocidental deve se ajustar, para que possamos encontrar, como jamais fizemos antes, energia vital no relacionamento e no diálogo com as crianças e com a infância”

Carla Rinaldi

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em um estudo de caso, que objetivou compreender quais aspectos do contexto escolar interferem nos modos de participação social de crianças nas rotinas da educação infantil de uma escola municipal da cidade de Estância/SE. Os participantes da pesquisa foram 21 crianças de ambos os sexos (12 meninas e 09 meninos), com 05 anos de idade e 07 mulheres. Os materiais utilizados para a produção de dados foram papel A4, lápis de cor, giz de cera e massa de modelar, além dos seguintes instrumentos: máquina fotográfica, caderno para as anotações de campo, gravador de áudio, computador com gravador de áudio, roteiro de observação e de entrevista semiestruturada. Foram realizados dois encontros semiestruturados de atividades com as crianças e três encontros de grupo focal com as professoras. Os dados obtidos através do diário de campo, das transcrições dos áudios e dos desenhos produzidos pelas crianças foram analisados, resultando nas seguintes categorias: (1) Disciplinarização; (2) Escolarização; (3) Rotinização; (4) Interação; (5) Motivação; (6) Brinquedos/brincadeiras e (7) Ambiente. Feito isso, foram separados desenhos, fotos e trechos das transcrições ou observações que demonstrassem os aspectos do contexto escolar que interferiram nos modos de participação social das crianças nas rotinas da escola. Buscou-se a triangulação dos dados para a apresentação e entendimento dos resultados. Os resultados demonstraram o disciplinamento gerindo a educação infantil, com regras arbitrárias, sem significado para as crianças e que atrapalharam a interação entre os pares, bem como a interação professora-criança. Os horários da rotina institucional não estavam articulados pensando nas necessidades e diferentes ritmos de aprender das crianças; a organização do ambiente não se mostrou parte integrante da rotina; há carência de um espaço para a discussão e reflexão das práticas pedagógicas entre as docentes que atuam na escola; ausência da participação familiar e da comunidade nas atividades e planejamentos da instituição educativa; falta de cursos de aperfeiçoamento para as professoras ampliarem e atualizarem seus conhecimentos sobre as práticas de educação infantil. Por isso, acredita-se ser fundamental rever as práticas pedagógicas, o ambiente e a rotina da escola. Também, fazer mudanças a nível municipal para suprir as necessidades de formação continuada dos profissionais da escola, obter a participação efetiva dos familiares e da comunidade na instituição educativa, a valorização e reconhecimento do professor enquanto mediador da aprendizagem da criança. Tais aspectos podem ser modificados para estar sintonizados com as necessidades e interesses das crianças, tornando as práticas pedagógicas mais significativas para elas.

PALAVRAS-CHAVES: Educação infantil. Participação de crianças. Rotinas escolares.

ABSTRACT

It is a qualitative research, based on a case study, which aimed to understand what aspects of the school context interfere in the ways of social participation of children in the routines of early childhood education in a municipal school in the city of Estância/SE. Survey participants were 21, 05 years old, children of both sexes (12 girls and 09 boys) and 07 women. The materials used for the production of data was A4 paper, colored pencils, crayons and play dough, plus the following instruments: camera, notebook for field notes, audio recorder, audio recorder with computer, script observation and semi-structured interviews. Two semi-structured dating activities with children and three meetings of Focus Group with teachers were conducted. The data obtained from the field diary, transcripts of audios and drawings produced by children were analyzed, resulting in the following categories: (1) Disciplining; (2) Schooling; (3) Routinization; (4) Interaction; (5) Motivation; (6) Toys / games and (7) Environment. That done, drawings, photos and excerpts of transcripts or observations were separated to demonstrate aspects of the school environment that interfered in the ways of social participation of the children in school routines. Sought to triangulation of the data for presentation and understanding of the results. The results showed that disciplining managing early childhood education, with arbitrary rules, without meaning to children disrupted the interaction among peers and the teacher-child interaction. The schedules of institutional routine were not articulated thinking about the needs and different rhythms of learning of the children; environmental organization was not part of the routine; there is a lack of a space for the discussion and reflection of teaching practices between teachers working in the school; lack of family and community participation in the activities and planning of the educational institution; lack of training courses for teachers intended on expanding and updating their knowledge on child-rearing practices. Therefore believed to be essential to review the pedagogical practices, the environment and school routine. Also, make municipal level changes to meet the need of continuous formation of the school personnel, obtain the effective participation of the family and community in the educational institution, the appreciation and recognition of the teacher as the child's learning mediator. These aspects can be modified to be attuned to the needs and interests of children, making pedagogical practices undstanding for them.

KEYWORDS: Childhood education. Child participation. Scholl routines.

SUMÁRIO

1 Introdução.....	10
2 Fundamentos da Educação Infantil.....	20
2.1 A ligação entre o surgimento da infância e da educação infantil	20
2.2 A influência das concepções pedagógicas no processo educativo da criança.....	24
2.3 A participação de crianças nas rotinas da educação infantil.....	32
3 Método.....	44
3.1 Participantes.....	44
3.1.1 Crianças.....	44
3.1.2 Adultos.....	45
3.2 Material.....	45
3.3 Instrumentos.....	46
3.4 Local.....	46
3.5 Procedimentos.....	47
3.6 Análise dos Dados.....	55
4 Resultados e Discussão.....	58
4.1 Disciplinarização: formas para conseguir o comportamento desejado das crianças	59
4.1.1. Regras: normas que regem o ambiente.....	59
4.1.2 Homogeneização: tratamento igual para todos.....	70
4.1.3 Segurança: limitando as ações das crianças.....	77
4.1.4 Comunicação: formas de conversar com a criança.....	79
4.1.5 Reprodução: imitando o comportamento da professora.....	87
4.2 Escolarização: foco no ensino da criança.....	90
4.3 Rotinização: a organização da rotina centrada no adulto.....	103

4.4 Interação: relações entre as crianças, a professora e a pesquisadora.....	108
4.4.1 Colaboração: ações das crianças para ajudar a professora.....	109
4.4.2 Resolução de conflitos: como as crianças resolvem seus problemas.....	111
4.4.3 Dependência: crianças dependentes dos adultos.....	112
4.4.4 Parceria: quando a relação ultrapassa a disciplina.....	114
4.4.5 Resistência: as crianças frente ao instituído.....	115
4.5 Motivação: dificuldades para o trabalho docente com as crianças.....	121
4.6 Brinquedos/brincadeiras: desconsideração do brincar como meio de aprendizagem.....	126
4.7 Ambiente: desconsideração da organização do espaço no processo de aprendizagem.....	130
5 Considerações Finais.....	136
Referências.....	146
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa (responsáveis pelas crianças).....	153
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa (professoras).....	155
APÊNDICE C - Roteiro para entrevista com a professora.....	157
APÊNDICE D - Roteiro para observação da rotina das crianças na escola.....	162
APÊNDICE E - Ilustrações utilizadas na segunda sessão semiestruturada.....	166
ANEXO A – Protocolo de Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética.....	167

1 INTRODUÇÃO

Vários estudos sociológicos reconceituam o lugar das crianças na estrutura social e destacam as contribuições exclusivas que as crianças dão ao seu próprio desenvolvimento e socialização (CORSARO, 2011). Sobre isso, Spinelli (2012) fez um levantamento das pesquisas realizadas, entre 1987 e 2010, que utilizaram metodologias capazes de “ouvir” as crianças na escola, com o intuito de entender como elas emergem como sujeito e objeto na pesquisa, bem como saber quais as contribuições dessa produção para a explicitação da infância como condição de ser da criança. Tal estudo demonstrou uma alteração do lugar que a infância e a criança ocupam na pesquisa educacional brasileira, após o aumento significativo da produção acadêmica que “ouve” a criança.

Em contraste com as antigas teorias tradicionais que focavam a socialização como um processo individualista e progressista, Corsaro (2011) propõe a noção de *reprodução interpretativa* para abranger os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Nessa conceituação, as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, ao contrário, contribuem ativamente para a produção e para as mudanças culturais. Assim, a criança apreende ativamente seu contexto e as informações recebidas por outras crianças e pelos adultos por meio das produções simbólicas principalmente por meio do brincar e do desenho (OLIVEIRA e TEBET, 2010).

Portanto, a criança é considerada um sujeito falante, atuante e que vive experiências, com a sua própria visão a respeito do contexto histórico-social no qual se encontra e interage. Ela contribui na construção de significados, participa na renovação cultural e na constituição de costumes próprios. Ao mesmo tempo, é produtora e reprodutora do meio no qual está inserida (ALANEN, 2001; MULLER e HASSEN, 2009). Spinelli (2012) acrescenta que a participação da criança está diretamente vinculada ao campo das relações sociais, porque dentro dele a criança se constitui como sujeito.

Significativa transformação ocorreu na seara educacional, quando a referida concepção de criança alcançou essa esfera do conhecimento. No Brasil, tal transformação começou no final da década de 1970, quando a educação infantil adquiriu um novo *status* no campo das políticas e das teorias educacionais. Foram criadas prerrogativas que embasaram a ampliação do direito à educação das crianças. Por exemplo, a Constituição Federal de 1988 que assegurou o atendimento gratuito delas, desde o nascimento até os cinco anos, em creches e pré-escolas; a inclusão da educação infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, como seção autônoma; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990

e a Lei Orgânica da Assistência Social de 1993 (BARBOSA, 2000; HORN, 2004; MICARELLO e DRAGO, 2005).

Além disso, a revisão das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e diversas pesquisas realizadas (AGOSTINHO, 2010; BRANCO e PIRES, 2012; CARVALHO, 2011; CORSARO, 2011; CRUZ, 2008; HORN, 2004; BATISTA, 2001; BARBOSA e HORN, 2008; GONÇALVES, 2010) corroboram a importância da participação de crianças como fator preponderante para o planejamento e intervenções na educação infantil.

Por essa ótica, a participação infantil se refere às conquistas políticas que estão relacionadas ao “direito da criança expressar suas opiniões e de intervir nas decisões a respeito de todos os serviços que tem algum impacto sobre elas, desde o nível das instâncias privadas, como a casa, até nas políticas públicas para a infância” (CARVALHO, 2011, p. 18).

Na efetivação dos direitos conquistados pelas crianças, torna-se imprescindível enfatizar o conhecimento que elas possuem e o respeito aos seus gostos, vontades, interesses e intenções. Nesse sentido, é fundamental escutar a criança. Segundo Rinaldi (2012), uma escuta que prevê diálogo atento e marcado pelo respeito. Sendo que essa comunicação é verbal e não verbal, ou seja, utiliza a linguagem falada e a do corpo.

Segundo a referida autora, escutar representa ouvir as ideias, teorias, questões e respostas de crianças e adultos. Também significa extrair sentido daquilo que é dito, sem pré-julgamentos sobre o que é certo ou errado. Quando se escuta o outro em sua própria posição e experiência, as implicações para a educação são revolucionárias (RINALDI, 2012).

Rinaldi (2012) aponta que a escuta amplia o significado da participação infantil, pois apesar de não serem palavras sinônimas, a escuta e a participação de crianças estão diretamente ligadas, no sentido que, ao oportunizar que a criança fale e seja atentamente ouvida, ela pode expor seus pensamentos e questões e, conseqüentemente, participar efetivamente no que lhe diz respeito.

Ademais, Corsaro (2011) assinala a relevância da participação das crianças nas rotinas culturais, o que lhes fornece segurança e compreensão de pertencerem a um grupo social. Na organização dos tempos e espaços, é possível perceber uma variedade de conhecimentos socioculturais que pode ser produzida, exibida e interpretada. Em consonância com esse pensamento, Barbosa (2000) assinala que as crianças são diferentes e estão em profundo diálogo com uma cultura específica na qual as crianças vão criando suas concepções, conceitos e ideias sobre a sua identidade pessoal, o mundo em que vivem e o seu lugar nele.

Porém, a situação atual da participação de crianças nas rotinas da educação infantil demonstra a imagem da criança vinculada a um ser desprotegido, que merece cuidados e tem o adulto como seu centro de referência (ALANEN, 2001; DRAGO e MICARELLO, 2005; KRAMER, 2006; ROCHA, 2009). De acordo com Charlot (2013), isso continua presente nas práticas sociais e institucionais. O que mantém a visão da criança como um ser puro, sem consciência e sem voz nos processos sociais, políticos e econômicos; incapaz de opinar e de se expressar, imaturo para responsabilidades e sem direito de expor seus próprios desejos.

Essa imagem que ainda predomina no cenário educacional contraria os direitos conferidos às crianças pela legislação pátria e a tendência atual de considerá-las como seres sociais ativos, empíricos, os quais possuem vez, voz, perspectivas próprias, ação e que podem construir práticas educativas em parceria com seus educadores (FILHO, 2015b).

Concomitantemente, percebe-se um paradoxo entre o que o ordenamento jurídico e as teorias atuais preconizam sobre a importância da participação de crianças na rotina da educação infantil e o que realmente acontece nas práticas pedagógicas, pois muitos aspectos do contexto escolar são desconsiderados ou incompreendidos pela visão adultocêntrica.

Na tentativa de organizar o âmbito escolar em torno da criança de acordo com as expectativas dos adultos, esses últimos se apropriam desse contexto, de modo que as crianças ficam restritas ao que é imposto por eles, sem poder opinar e decidir sobre a sua própria vida, limitando-se ao que é planejado e decidido pelos profissionais. Além disso, o avanço do conhecimento teórico sobre a infância não é compatível com o pouco traquejo que os adultos demonstram para lidar com a população infantil (KRAMER, 2006).

Ademais, autores como Cruz (2008) e Branco e Pires (2010) ressaltam que a prática da educação infantil está esvaziada de ações coerentes com a participação infantil e as propostas defendidas tanto no campo acadêmico, quanto no político. Para ilustrar isso, a pesquisa de Gonçalves (2010), realizada no Brasil, buscou compreender as maneiras pelas quais a criança constrói e manifesta suas representações sobre o mundo e sobre si mesma. Os resultados apontaram uma visão de professores, pais e diretora da escola direcionada para ajustar as crianças, desconhecendo o que há de fato na mesma, o que ela é ou representa. Transpareceu uma relação educador-aluno guiada pelo medo, indiferença, desvalorização, atitudes autoritárias, ironia, chantagem emocional, trocas (prêmios) e pouca apreciação da relação entre os pares.

Essa pesquisa ratifica o pensamento de Muller e Hassen (2009), pois essas autoras criticam o fato da ideia de infância, predominante, ainda estar vinculada a uma vida associada à irracionalidade e à imaturidade. Existe também uma perspectiva antecipatória sobre o

interesse dos adultos naquilo que as crianças podem ser futuramente e não no que elas são no presente, ou seja, raramente consideram as crianças de uma forma que contemple o que são-crianças com vida em andamento, necessidades e desejos (ALANEN, 2001; CORSARO, 2011; FRANCO, 2006; KRAMER, 2006).

Não obstante, essa visão, ainda presente no contexto educativo, pode ser entendida quando analisada sob uma perspectiva histórica, pois a educação infantil esteve ligada à saúde, à caridade e à educação. Reforçando uma orientação de guarda às crianças no que diz respeito à higiene e à alimentação (HORN, 2004). Para tanto, houve um conjunto de prescrições voltadas para a reconfiguração da escola em diversos aspectos, tais como: o espaço e o tempo escolar, os materiais e os métodos de ensino, o trabalho pedagógico, o corpo e a inteligência das crianças. Tudo isso objetivando um amplo projeto de higienização social (ROCHA, 2009).

Nessa perspectiva, a criação dos primeiros jardins de infância, em 1875, tinha por finalidade preparar a criança para o ingresso na escola primária e educar as crianças pobres. Assim, os jardins de infância eram espaços de higienização e assistência à infância pobre, incluindo em seu programa educacional a alimentação, as brincadeiras e o sono para consubstanciar práticas de disciplinamento e constituição de um corpo saudável. Nessa vertente, a representação da educação infantil foi disseminada como obra de fortalecimento físico, intelectual e moral da criança, capaz de garantir um desenvolvimento harmônico e prepará-las para as exigências da vida adulta, para o mundo do trabalho (ROCHA, 2009).

Silva e Farenzena (2012) acrescentam que as características responsáveis pelo movimento da educação na infância desde o final do período monárquico são: o ensino a todos como se fosse um só; os espaços coletivos que não condizem com o vigor da expressividade lúdica, corporal, exploratória e interativa da criança; a disciplina pela força do poder concentrado na geração mais velha. Dessa maneira, conserva-se a marca do assistencialismo e da dependência do adulto. Logo, observa-se no campo educacional contemporâneo, no que tange à educação infantil, uma vinculação das diversas concepções pedagógicas com a ideia de infância passiva disseminada nos espaços escolares, a qual se perpetuou ao longo do tempo.

No viés dessa consideração, fica evidenciada a pouca preparação profissional para a educação de crianças, pois mesmo com as mudanças de séculos, Batista (2001) assinala que os espaços e os tempos da educação infantil continuam a privilegiar a ordem, a estética, a previsibilidade, o controle e a lógica adultocêntrica, essa última diz respeito à forma imperativa do adulto sobre a criança. Nessa linha, Lima (2012) enfatiza que a hierarquia,

segmentação das ações e subordinação do pensar sobre o saber são características que organizam o pensamento da ação cotidiana nesses ambientes.

Desse modo, Corsaro (2011) aponta que a escola serve como um dispositivo que transforma crianças imaturas e não qualificadas em adultos produtivos, numa perspectiva de futuro, em vez de apreciar suas contribuições no presente. Assim, a pedagogia moderna uniformiza a infância à medida que fixa um corpo infantil em um espaço escolar, a saber, a disciplina escolar, a vigilância hierárquica, as táticas de castigo, o livro de disciplina, as suspensões, o funcionamento em um tempo específico e dentro de um espaço determinado (FRANCO, 2006).

Isso demonstra que a instituição educação infantil parece estar mais preocupada em seguir regras rígidas, repassar o conhecimento e reproduzir práticas do que permitir que as crianças possam viver suas imaginações, fantasias e brincadeiras no espaço educacional, pois segundo Franco (2006), as crianças não estão sendo tratadas e respeitadas como deveriam ser.

Dentro desse núcleo de sentido, aparecem as rotinas “produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2000, p. 43). Geralmente, na educação infantil, as educadoras estão preocupadas em dar uma sequência a uma rotina e a um planejamento que desconsideram o sentimento, os interesses, as necessidades e a fala da criança. O que revela uma atitude pautada em uma concepção pedagógica centrada no entendimento adultocêntrico de educação infantil (HORN, 2004).

Barbosa (2000) explica que a rotina tem uma função organizadora e modeladora, que segue um padrão fixo e universal na sua estrutura e no modo de ser representada e que subjazem concepções de naturalização, homogeneização, moralização e controle social, mas a autora defende, em sua pesquisa de Doutorado, a não homogeneização das rotinas e o respeito aos ritmos biológicos e afetivos da criança.

Lima (2012) também adverte para o longo tempo que as crianças permanecem na instituição, a pouca reflexão e valorização do caráter normativo da rotina e a pouca discussão sobre sua força no condicionamento do trabalho pedagógico e as ações das crianças, porém, essa forma de pensar a rotina tem desrespeitado a riqueza da diversidade, da coexistência de modos diversos de ser e de agir que são próprios da criança.

Ao contrário da situação exposta, demonstrando outras formas possíveis de participação infantil, pelo menos cinco estudos merecem destaque, quatro de Portugal e um do Brasil. Esses estudos apontam formas de participação infantil, mais condizentes e significativas para as crianças. Dentre eles, o de Agostinho (2010) que objetivou compreender

as formas de participação das crianças em seu contexto educativo pré-escolar, no intento de pensar práticas pedagógicas democráticas, justas e de inclusão social. O estudo revelou que práticas pedagógicas que efetivam a participação infantil têm como princípio condutor do trabalho pedagógico a observação e a escuta atenta aos modos próprios como as crianças comunicam seu ponto de vista. Por isso, ressaltou a importância da dimensão corporal, do afeto, do humor, das culturas infantis e da produção cultural das crianças. Esse estudo foi realizado em uma escola que tem a pedagogia participativa, ou seja, onde a participação de crianças nas rotinas já é uma realidade.

Outra pesquisa é a de Araújo e Andrade (2008), um estudo de caso que apresenta uma realidade participativa efetiva no cotidiano do jardim de infância, no sentido de ilustrar o modo participativo de fazer pedagogia. Os achados do estudo demonstraram que o direito à participação se dá por meio do respeito pelos interesses e preferências da criança, da valorização das competências individuais, da expressão da iniciativa, da partilha de experiências e da conquista do bem-estar e autoestima.

Luís, Andrade e Santos (2015) fizeram um trabalho baseado em dois estudos de caso em jardim de infância, com o objetivo de refletir sobre como e com quais ferramentas de apoio se pode avaliar e promover qualidade e intervenção educativa adequada nos contextos. Para isso selecionaram um grupo de crianças e desenvolveram estratégias para escutar e compreender o modo como elas participam. Ademais, em diversos tempos da rotina de cada contexto investigado pelos autores, foram identificadas as interações e atitudes do educador, analisando-se o respectivo impacto no nível de participação da criança. Os resultados mostraram que quando as crianças desenvolvem um sentimento de pertença ao contexto e lhes são oferecidas oportunidades de participação, elas se envolvem com mais facilidade, além de demonstrarem bem-estar emocional e motivação para aprender, explorar e participar dos processos de tomada de decisão.

Silva e Farenzema (2012) fizeram um estudo para problematizar sobre o modelo vigente de organização institucional que disseminou uma escola para a infância alheia às especificidades dessa geração. Para tanto, apresentou uma experiência que inova ao superar as ações arbitrárias e disciplinadoras sobre as crianças. A experiência demonstrou modificações arquitetônicas no contexto educacional, apresenta o brincar como parceiro na atividade pedagógica e não como transgressão, o plano de atividades do dia é decidido democraticamente, a relação entre pares é valorizada, há uma ação descentralizada do educador para que esses fatos aconteçam. Uma relação nova que abandona o foco nas rotinas repetitivas, voltadas ao controle disciplinar. Assim, a criança passa grande parte de seu tempo

na escola destinada ao trabalho autônomo, cooperativo, lúdico e diversificado no que se refere à mobilização de suas diferentes competências.

Outro estudo interessante, no Brasil, sobre a participação infantil é o de Carvalho (2011), o qual objetivou compreender as formas de participação cotidiana de crianças, de sete a dez anos, de um assentamento rural e de uma periferia urbana, e algumas das significações construídas por elas sobre possibilidades de atuação no contexto. Os achados da pesquisa possibilitaram a compreensão da inserção social como um processo complexo e multifacetado que não resume a participação infantil à promoção de espaços e atividades de escuta e de consideração das crianças, mas em entender a criança na relação com os outros.

Nas cinco pesquisas citadas, e também nesta, observam-se algumas discussões em comum: importância dada à participação das crianças nas atividades cotidianas da educação infantil, a ênfase na escuta da criança, o entendimento das crianças na relação com os adultos e as críticas às ações disciplinadoras sobre as crianças. Nenhuma delas, entretanto, une esses elementos em sua investigação. Por isso, a presente pesquisa busca adentrar na complexidade dessas questões, de modo que, metodologicamente, sejam consideradas as falas das crianças e das professoras e a organização dos tempos e espaços da escola para superar o “mito” do protagonismo infantil e analisar criticamente as mudanças nos papéis e nas formas de interação entre crianças e adultos, compreendendo as crianças como sujeitos ativos em interação com seus pares, jovens e adultos como propõem Silva, Barbosa e Kramer (2008).

Para tanto, mostra-se importante destacar o aspecto relacional, como sugere Charlot (2013), sendo necessário tratar a relação adulto-criança para se pensar qualquer mudança no funcionamento da educação infantil. Sob essa perspectiva, Rinaldi (2012) assinala que é um erro enfatizar excessivamente o cunho protagonista e a identidade da criança, pois o foco central precisa ser o relacionamento entre crianças e adultos. Por essa lógica, qualquer investigação a respeito da participação de crianças nas rotinas da educação infantil precisa considerar, portanto, o relacionamento educador-criança. Sendo assim, faz-se necessário, também, ouvir as professoras.

Além disso, Agostinho (2014) diz ser necessário que as pesquisas em educação infantil avancem além do fornecimento de questionamentos críticos, para indicar aos profissionais que trabalham diretamente com as crianças, estratégias e modos de atuação alternativos que possam impulsionar a qualidade das práticas pedagógicas. Dessa forma, esta pesquisa pretende seguir esse viés e dar um significado prático ao que será investigado. Ajudando a produzir uma pedagogia voltada para os interesses e necessidades específicas que caracteriza a educação de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, como bem assinala Batista

(2001). Logo, a pesquisa poderá contribuir na construção de rotinas pedagógicas, para além daquelas planejadas sem que a criança seja respeitada integralmente, bem como, poderá ampliar o quadro de pesquisas feitas a respeito da infância e contribuir para o processo de formação de professores que atuam na educação infantil.

Com base no que foi assinalado anteriormente, entende-se que o mundo ao redor da criança é marcado por diferentes perspectivas, em que as crianças precisam expor seus pontos de vista para participar efetivamente das atividades que lhes dizem respeito. Sob esse ângulo, defende-se a ideia de que é preciso trazer as crianças e seus pontos de vista para as pesquisas acadêmicas, tanto para a Psicologia e a Educação, como para todas as outras ciências que lidam com crianças, pois buscar a visão delas aparece como um meio de considerá-las como sujeitos que contribuem na construção de significados do contexto histórico-social onde ela se encontra (BARBOSA, 2000; BARBOSA e HORN, 2008; BATISTA, 2001; CORSARO, 2011; HORN, 2004; RINALDI, 2012).

Assim, corrobora-se com autores que defendem a ideia de que é preciso garantir o direito das crianças participarem das rotinas na educação infantil, com mecanismos que possibilitem a expressão da opinião delas em relação ao que lhes interessa ou se direciona a elas, sejam materiais, ambientes, brinquedos, brincadeiras, alimentação, dentre outros elementos do contexto educacional. E que as rotinas não são ruins para a criança, no entanto, elas não deveriam ser monótonas e repetitivas, poderiam contar com a participação da criança, aceitarem imprevistos e respeitarem os tempos necessários ao andamento do trabalho.

Nesse sentido, a preocupação com a participação de crianças nas rotinas da educação infantil permite repensar outras perspectivas de trabalho pedagógico com as crianças que sejam pautadas nas manifestações infantis, além de refletir sobre a educação infantil e as rotinas para desconstruir estereótipos cristalizados que abafam a diferença e invisibilizam a criança.

Ademais, parece ser fundamental partir do pressuposto de que a criança pode contribuir para a construção de concepções e práticas relacionadas à organização das rotinas pedagógicas, especialmente no tocante à participação do grupo de crianças frente ao proposto pelos educadores. E que, também, os profissionais que lidam diretamente com o público infantil precisam compreender a esfera biopsicossocial intrínseca às crianças.

Dessa forma, o interesse pelo tema desta pesquisa originou-se das inquietações atuais sobre a educação de crianças pequenas, pois muito tem sido discutido no âmbito acadêmico e político sobre a participação infantil, não obstante, poucos trabalhos discutem como efetivar a participação das crianças nas rotinas da educação infantil. Ao mesmo tempo, despertou a

minha atenção a constatação de poucas pesquisas realizadas no estado de Sergipe, o que prejudica o conhecimento das demandas educativas relacionadas à educação infantil quando comparadas às demandas em nível nacional.

Assim sendo, “participação de crianças”, “rotinas” e “educação infantil” são expressões que suscitam um maior e melhor entendimento para repensar as práticas pedagógicas. Nesse sentido, o corrente estudo indaga: quais aspectos do contexto escolar podem interferir no modo como as crianças participam das rotinas na educação infantil?

Destarte, o objetivo geral deste trabalho é compreender que aspectos do contexto escolar interferem nos modos de participação das crianças nas rotinas da educação infantil. Os objetivos específicos, por sua vez, foram: analisar o cotidiano da educação infantil focando a participação de crianças nas rotinas; identificar as concepções das crianças vinculadas à participação delas nas rotinas da educação infantil instituídas pelos adultos educadores através de atividades planejadas; coletar informações sobre as concepções das educadoras vinculadas à participação das crianças nas rotinas da educação infantil planejadas por elas.

Para atingir tal objetivo, foi realizado um estudo de caso, em uma escola pública de educação infantil localizada na cidade de Estância/SE. O estudo contou com a participação de 21 crianças de ambos os sexos (12 meninas e 09 meninos), todas com 05 anos de idade, além de 07 mulheres. Os materiais utilizados para a produção de dados foram: papel A4, lápis de cor e massa de modelar. Os instrumentos de coleta de informações utilizados foram: máquina fotográfica, caderno para as anotações de campo, gravador de áudio, computador com gravador de áudio instalado, roteiro de observação, roteiro de entrevista semiestruturada.

No que concerne aos procedimentos da pesquisa, primeiro houve a resolução das questões éticas de entrada no campo (entrega do projeto ao Comitê de Ética e a aprovação do estudo pela diretora da instituição) e o consentimento dos integrantes do estudo (professora, pais ou responsáveis e crianças), depois foi iniciada a coleta de dados.

O início dessa coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, que durou aproximadamente 04 horas por dia (do início das aulas até o horário de saída das crianças, no turno vespertino). Foram realizadas 17 observações, frequentando a escola de 02 a 03 vezes por semana, no período de 02 meses. Depois, frequentou-se a escola durante 01 mês, indo 01 ou 02 vezes por semana, para a realização dos encontros do grupo focal com as professoras e das atividades com as crianças. Os recursos utilizados para a coleta de dados foram: observação participante, registros em diários de campo e registro fotográfico.

Desse modo, o presente trabalho está estruturado em Introdução, três capítulos e Considerações Finais. O primeiro capítulo trata dos fundamentos da educação infantil e

aborda a ligação entre o surgimento da infância e da educação infantil, a influência das concepções pedagógicas no processo educativo e a participação de crianças nas rotinas da educação infantil. O segundo capítulo trata da metodologia utilizada na pesquisa. O terceiro capítulo apresenta os resultados e discussões do estudo.

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 A LIGAÇÃO ENTRE O SURGIMENTO DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da infância coincidiu com a história do atendimento às crianças em situação de risco, o que contribuiu para a produção da imagem da criança pobre, que era vista como uma ameaça a ser contida (QUINTEIRO, 2009). Sob esse aspecto, pode-se perceber que o surgimento da ideia de infância foi decisivo para o modo de lidar com a educação da criança, por isso, é importante conhecer como essa concepção afetou o surgimento das instituições de educação infantil.

Até o século XII a criança era vista como um adulto em miniatura e o infanticídio era uma prática comum, como estratégia de controle populacional. O século XIII continuou com a mesma perspectiva, no entanto, exibiu mais sentimento ao retratar a infância. Surgiram representações como o anjo, o menino Jesus, a Nossa Senhora menina, a imagem da infância sagrada e a criança da arte gótica, nas quais figuravam crianças nuas. Essa evolução deu à criança um traje especial que as distinguiu dos adultos. A especialização nos trajes das roupas infantis foi uma prova de mudança ocorrida na atitude em relação às mesmas (ARIÈS, 1981; CECCIM, 2001). Também, foi por sua ligação com temas metafísicos e religiosos que a infância se introduziu na iconografia medieval (CHARLOT, 2013).

Durante o Renascimento, no século XV, a figura da infância ficou vinculada a uma representação do ingênuo, do inocente, do bom e do puro. Ficou evidente a idolatria às crianças mortas, pois apenas viraria anjinho a criança que morresse (ARIÈS, 1981). Somente no início do século XVII, apareceram os retratos das crianças vivas e se multiplicaram no decorrer do século, diferentemente da Idade Média onde a criança só tinha interesse iconográfico para representar a santidade, a morte, o tempo e a estrutura do mundo (CHARLOT, 2013). Foi nesse século, também, que surgiu o interesse pela própria criança, desencadeando assim o sentimento de infância. Esse sentimento correspondeu à consciência da particularidade infantil, que distinguiu a criança do adulto (ARIÈS, 1981).

Na modernidade, durante o século XVIII, quando ocorreu a primeira Revolução Industrial, as crianças eram mão de obra barata e por isso, estavam sujeitas a várias formas de exploração como, por exemplo, a limpeza das chaminés industriais. Além disso, eram submetidas a maus-tratos, como serem acorrentadas, surradas, amedrontadas, castigadas, abusadas fisicamente, dentre outros. (CECCIM, 2001; POSTMAN, 1999).

No final do século XVIII surgiu o discurso da maternidade que acusou a alta mortalidade infantil que vinha ocorrendo e propôs conter a disseminação das doenças e mortes na sociedade, apoiado pelos moralistas e médicos (CECCIM, 2001). No término do século XIX houve uma tendência em separar o mundo das crianças do mundo dos adultos, o que anunciou o sentimento moderno de infância.

Os moralistas e educadores do século XVIII disseminaram o sentimento de infância, o qual influenciou toda a educação até o século XX (ARIÈS, 1981). Assim, nesse último século, a criança passou a ser considerada um sujeito que está em um período especial de desenvolvimento. As influências para esse acontecimento foram as descobertas de Freud sobre o inconsciente, de Sptiz sobre o abandono afetivo e de Bowlby sobre o apego e a importância do vínculo amoroso (CECCIM, 2001). Para Trisciuzzi e Cambi (apud BARBOSA, 2000), foi essa mudança na visão sobre a criança que criou a infância científica, pois, nessa época, ocorreu a construção de conhecimentos sobre a infância que foram amplamente divulgados por meio de manuais.

Também, no Brasil, a história da infância demonstra que a criança ocupava uma posição secundária e a serviço do poder paterno, porque o polo de atenção estava concentrado no pai, já à criança cabia apenas o papel social de filho (a), sendo ignorada ou subestimada. Era o homem adulto que preservava o patrimônio, sustentava e protegia a família. Sendo-lhe concedido o direito de castigar (usando punições físicas) e de decidir o destino das crianças. Por causa dessa última concessão, eram necessárias a passividade e a submissão ao poder paterno (COSTA, 1989).

Ademais, o filho adulto era valorizado em detrimento da criança que era vista como um adulto incompleto e incompetente. A criança era desconsiderada pela religião, que valorizava a criança morta, o “anjinho”. No século XIX a criança começou a ser considerada como a matriz física-emocional do adulto. E, houve uma recodificação da imagem infantil pelos higienistas e os pais passaram a ser responsabilizados por omissão ou ignorância (COSTA, 1989).

Quando ocorreu a passagem de um modelo patriarcal e escravocrata para a criação de uma família nuclear republicana, devido à transformação na organização da família, a criação da república, a urbanização, a industrialização, a divulgação do discurso médico-higienista e a influência do discurso positivista que se pautava no progresso da ciência e da tecnologia para solucionar os problemas do país, apareceu o cuidado com as crianças (BARBOSA, 2000).

Esse cuidado com as crianças foi materializado com o surgimento das creches na sociedade, que tinham como objetivo deixar as crianças seguras, alimentadas e limpas

enquanto as mães trabalhavam, no intuito de diminuir a mortalidade infantil, fazer o controle higiênico para melhorar as condições de habitação dos menos favorecidos. Por isso, as creches surgiram como “um mal necessário” (BARBOSA, 2000, p. 97), pois procuravam reduzir a mortalidade infantil e espalhar as campanhas, como a de amamentação, atender as mães solteiras e realizar a educação moral das famílias, servindo de estratégia política, técnica e científica de disciplinarização das camadas populares. Posteriormente, surgiram os jardins de infância que atendiam crianças com mais de quatro anos que objetivava socializar e preparar a criança para a escola elementar (BARBOSA, 2000). Cabe salientar que a história do atendimento às crianças no Brasil esteve a sombra da história dos adultos (CORSINO, 2005).

A higiene mental da criança foi outro objeto de cuidado, procurou-se respeitar as etapas do desenvolvimento infantil, adequando tarefas e conhecimentos ao que era indicado (VIDAL, 2001). Para Camargo (2000), os brinquedos e as canções de roda serviam para desenvolver o corpo e fortalecer a mente da criança. A atividade integral para o público infantil deveria ser realizada versos a atividade de livre escolha que desenvolvia a imaginação dele. Também, surgiu à puericultura, disciplina que abrangia os mais diversos temas relacionados às crianças, constituindo-se em um verdadeiro arsenal de normatividade sobre o cuidado e a educação delas. (BARBOSA, 2000). Como pode ser observado no discurso:

Da caridade a filantropia, esteve presente a domesticação das classes populares, seja pela disciplina, pela moralização ou pela visão médico-higienista, que reduzia os cuidados à saúde, à higiene e à alimentação, deixando em segundo plano o afetivo, o emocional, o cognitivo e o cultural (CORSINO, 2005, p. 207).

Dessa forma, as creches e pré-escolas foram estruturadas baseadas em mundos fechados, protegidos, com espaços ordenados e regulamentados, com atividades programadas e uso de materiais específicos em tempos cronometrados. Com o funcionamento dessas instituições ao longo do tempo, houve a separação ou classificação das crianças em grupos, tendo alguns critérios como faixa etária, nível de inteligência, forma de alimentação, por exemplo, o que fez com que aos poucos se tornasse a sala de aula. Também, foram constituídos conteúdos de ensino para essa faixa etária. Ainda assim, as creches e pré-escolas faziam parte de uma nova concepção cultural que definia as crianças como seres que podem ser cuidadas e educadas em um ambiente extrafamiliar. Além disso, essas instituições foram colocadas como critério de civilização e de urbanidade de um povo (BARBOSA, 2000).

Ao longo do tempo, mais especificamente no final da década de 1970, aconteceram mudanças significativas no reconhecimento da criança enquanto ser de direitos e na educação

infantil enquanto uma importante etapa para o desenvolvimento da criança. Barbosa (2000), Carvalho (2011), Corsino e Nunes (2013), Horn (2004), Kramer (2013), Rossetti-Ferreira *et al.* (2009), dentre outros autores, apontam as leis e normativas que configuraram a educação infantil tal qual ela se encontra atualmente. As leis destacadas pelas autoras são a Constituição Federal de 1988 que reconhece a criança como portadora de direitos e estabelece o dever do Estado com a educação infantil e direito da criança. Posteriormente surge o ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, onde se assegura que:

[...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 2005, artigo 3º).

O artigo 16º complementa:

[...] O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I- ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; **II- opinião e expressão**; III- crença e culto religioso; IV- brincar, praticar esportes e divertir-se; V- participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI- participar da vida política, na forma da lei; VII- buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, 2005, grifo meu).

Também, no âmbito educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, que inclui o atendimento em creches e pré-escolas na área da educação, como parte da educação básica. As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) e mais recentemente a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, 2009) que prevê articulação da educação com a saúde e a assistência social para garantir o atendimento às demandas das crianças, o desenvolvimento integral da criança a ser compartilhado com a família e o acolhimento das manifestações infantis.

Mas, segundo Corsino (2005), o fato de se ter uma legislação avançada em relação aos direitos humanos e da criança não significa que eles sejam assegurados, pois a proteção dos direitos sociais é dispendiosa, exige a presença do Estado e a adoção de políticas públicas adequadas para o seu cumprimento. Para Delgado e Muller (2008), mesmo com as conquistas nas legislações dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, não houve muito avanço em relação às conquistas infantis, pois se vive em uma sociedade predominantemente adultocêntrica em que desigualdades de toda a ordem atingem as crianças. Drago e Micarello (2005), Cruz (2008) e Kramer (2006) também discutiram sobre o paradoxo entre o proposto pelas legislações e o que realmente é vivenciado pelas crianças em relação aos seus direitos.

Diante do exposto, é possível perceber que a ideia de infância, principalmente, a consciência da particularidade infantil, bem como o contexto socioeconômico fez com que os adultos criassem um dispositivo que se responsabilizasse pela criança no sentido de garantir alimentação, higiene, e, sobretudo, moralização. Com o tempo, esse dispositivo passou a se responsabilizar pela educação da criança e várias mudanças foram feitas para adaptar as necessidades dessa nova geração de direitos. No entanto, alguns problemas foram sinalizados quanto ao cumprimento do que é garantido por lei para as crianças. Muitos dessas questões estão relacionadas ao modo como as concepções pedagógicas percebem a criança no processo educativo.

Nesse sentido, cabe entender a articulação necessária para o desenvolvimento da educação infantil, na forma de conceber e pensar as práticas para serem desenvolvidas com as crianças que estão relacionadas às concepções pedagógicas desenvolvidas mundialmente. O próximo tópico tratará dessas concepções e sobre como elas influenciam os modos de perceber a criança no processo educativo.

2.2 A INFLUÊNCIA DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA

As concepções pedagógicas que embasaram a prática nos espaços coletivos para as crianças foram baseadas em representações filosóficas da infância. Charlot (2013) cita as principais em quatro princípios, a saber: 1- a criança é um ser sem razão própria para guiá-la; 2- a criança é guiada por seus sentidos; 3- falta a criança uma experiência coerente; 4- E, como lhe faltam razão e experiência, a criança deve ser guiada pelos adultos, razoáveis e experimentados. Em acordo com esses princípios estão os filósofos Descartes, Aristóteles, Rousseau, Platão e Kant. Nesse cenário, a função da educação é lutar contra a corrupção da criança e fazê-la obedecer ao adulto, preparando-a para o futuro.

Além dos pensamentos dos filósofos, duas concepções pedagógicas merecem destaque no estudo da educação de crianças, pois elas fundamentam as práticas das escolas de educação infantil e é por meio delas que se pode entender a configuração da participação de crianças nas rotinas desses ambientes. A primeira concepção é pautada nos pensamentos desses filósofos, trata-se da pedagogia tradicional.

Essa pedagogia considera a natureza da criança originalmente corrompida e a tarefa da educação consiste em romper com a animalidade que caracteriza a infância. A criança é um ser fraco e atraído pelo mal, por isso, a educação se esforçará para discipliná-la e inculcar-lhes

regras por meio de táticas que incluem silêncio e imobilidade, alunos enfileirados, aprendizagem de regras etc. A pedagogia tradicional acredita, ainda, na insuficiência de desenvolvimento e experiência, enxerga a falta de acabamento da criança, a julga pelo que deve se tornar, em função de uma norma ideal. “Compara a criança não com o adulto, mas com um Homem ideal que o próprio adulto não é” (CHARLOT, 2013, p. 180). Assim, não se encontra nada de positivo na criança, porque ela mal tem humanidade. Também, a insuficiência, a negatividade e a corrupção da criança fundam o direito do adulto à intervenção. Logo, a criança deve ser submetida a uma vigilância constante, não deve fazer nada por si mesma, o adulto deve ensinar-lhe tudo. Com isso, a educação supõe dois pressupostos: a autoridade do adulto e a transmissão de modelos (CHARLOT, 2013).

Em oposição a essa vertente, criaram uma concepção alternativa para o modo de lidar com a criança e, conseqüentemente, educá-la. Essa vertente foi a Pedagogia Nova, que considera a natureza da criança como inocência original e busca proteger o natural infantil, proclama a dignidade da infância e a necessidade de respeitar a criança. Uma pedagogia da natureza e da espontaneidade, que atribui tudo o que é expressão livre da criança: texto livre, desenho livre, jogo livre etc. Desconfia da disciplina e das regras que sufocam a espontaneidade infantil. A Pedagogia Nova enxerga positivamente a falta de acabamento da criança e insiste no desenvolvimento dela, no que está se tornando, o que deve ser. Dessa maneira, a criança é julgada pelo seu próprio desenvolvimento, do que está adquirindo e não do que ainda lhe falta. Por isso, para a pedagogia nova, a educação deve se apoiar nas necessidades e nos interesses naturais da criança. A educação se baseia na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade, o adulto deve se apagar diante da criança (CHARLOT, 2013).

Também nessa vertente, Barbosa (2000) fala sobre as modificações das práticas das creches e pré-escolas, após o surgimento do discurso da Pedagogia Nova. Essa Pedagogia foi pautada nas ideias do projeto educacional de Jean-Jacques Rousseau mais as ideias de Pestalozzi e Froebel. Além deles, outros idealizadores participaram do movimento da Escola Nova, como Montessori, Dewey, Freinet, Decroly e dentre outros escolanovistas. Todos compartilhavam da necessidade de criticar a pedagogia tradicional e criar novas alternativas para a educação de crianças (BARBOSA, 2000).

Para Horn (2004), as ideias de Froebel definiram o primeiro modelo formalizado de educação pré-escolar, sendo o grande legado dele a organização do espaço à educação infantil. Ele tinha uma posição contra os métodos mecânicos e padronizados de aprendizagem (OLIVEIRA, 2010). Barbosa (2000) relata que Froebel defendia que o Estado deveria se

responsabilizar pelo lugar para atender crianças de todas as idades e de todas as classes sociais. Foi ele que organizou uma metodologia de trabalho para os jardins de infância, selecionando algumas atividades, tais como: as conversações (rodinha), a hora dos contos, o estudo dos seres vivos, os passeios ao ar livre, o contato com a natureza nos jardins e nas hortas, os diversos tipos de jogos, além de trabalhos manuais e desenho. Porém, quando as ideias de Froebel chegaram ao Brasil, elas foram adaptadas a uma forma que predominava a afirmação da ordem, as atividades dirigidas, a obediência aos adultos, a ênfase nos rituais e no cronometrar as atividades (BARBOSA, 2000).

Maria Montessori contribuiu com a criação de um ambiente pensado para atender às necessidades das crianças com móveis e objetos nas suas dimensões e com a formação específica dos educadores. Ela enfatizou o aspecto biológico do crescimento e desenvolvimento infantil, seu legado principal foi à criação de materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças e específicos a cada objetivo educacional (OLIVEIRA, 2010). Essas características possibilitaram que as crianças se tornassem mais disciplinadas, silenciosas e obedientes (BARBOSA, 2000). Além disso, essa autora contribuiu com as ideias de liberdade, de atividade e de independência, criando uma metodologia de trabalho para crianças de três a seis anos onde predominou os cuidados físicos e a educação dos sentidos (HORN, 2004).

John Dewey acreditava que a atividade inata e espontânea da infância é caracterizada pela curiosidade, pela imaginação fértil e pelo gosto da investigação experimental (BARBOSA, 2000). Dewey via o aprendizado como um processo ativo e não uma transmissão pré-moldada de conhecimento. O conhecimento é construído nas crianças por meio das atividades, com experimentações práticas e livres, com participação nas atividades (RINALDI, 2012).

Celestin Freinet, apesar de não se considerar como pertencente ao movimento da Escola Nova, tinha a ideia de que era necessário organizar a programação na escola de acordo com a criança, respeitando seus ritmos e sua autenticidade. As atividades deveriam proporcionar bem-estar físico e a expressão espontânea das crianças. A metodologia de Freinet abrange uma diversidade de atividades como realizar projetos, conversas livres, planos de trabalho individual, troca de experiências e avaliação, passeios, álbuns, jornal escolar etc. (BARBOSA, 2000).

Formosinho (2013) resume os dois tipos de pedagogia, para ele, a pedagogia transmissiva (tradicional) faz da educação um ato de depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos, pois é o educador que educa, sabe e pensa, ao educando lhe cabe ser educado,

porque não sabe nada. Além disso, o ensino se caracteriza por uma homogeneidade: ensina-se tudo a todos, ao mesmo tempo, no mesmo espaço, no mesmo período e do mesmo modo, com o mesmo ritmo. Isso, independentemente das motivações, interesses e capacidades dos alunos, das diferenças de contextos de locais e sociais. Já a Pedagogia Participativa (Pedagogia Nova) acredita em centrar a educação nos interesses e necessidades das crianças, em ser flexível. A imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem para gerar um determinado conjunto de objetivos.

Ainda dentro desse núcleo de sentido, Oliveira e Tebet (2010) apontam as duas maneiras de se compreender a infância, que traduz as duas concepções pedagógicas em questão. Uma é a visão da incompletude da criança, que a deixa imperfeita diante do adulto e a segunda está relacionada ao modo positivo de perceber essa falta de acabamento. Na primeira visão a infância é marcada por ser um período de imperfeição, incompletude, impulsividade, fraqueza, a criança é um vir a ser, ou seja, com aquilo que ela ainda não é. O adulto é o modelo a ser seguido, porque a criança é passível de erro e pode ser facilmente capturada pelo mal.

Essa visão está vinculada à ideia de natureza infantil, descrita por Charlot (2013). Nela há uma manipulação na imagem da criança para o adulto exercer uma autoridade constante sobre ela, seja pela submissão aos pais, pela dependência de seus professores ou toda a sociedade adulta (um parente, um vizinho, por exemplo). Justificada, também, pela inferioridade física da criança e pela necessidade de viver em um ambiente concebido para e pelo adulto, o que não exclui as manifestações de resistências. A autoridade social exercida pelo adulto estabelece uma forma de relação entre ele e a criança, que varia de acordo com os indivíduos. O adulto não pensa que essa autoridade que exerce sobre a criança seja social, considera natural a submissão da criança ao adulto, que é naturalmente superior (CHARLOT, 2013).

A segunda visão para se compreender a infância, segundo Oliveira e Tebet (2010), apresenta uma infância como período caracterizado pela plasticidade, pelo desenvolvimento que passa por fases próprias. A criança possui uma natureza boa e inocente, marcada pela espontaneidade.

No entanto, ambas as visões não levam em consideração a significação social da infância, em detrimento dos aspectos biológicos ou psicológicos. Diante da reflexão das teorias que norteavam a pedagogia e das falhas observadas, aparece a Sociologia da Infância, para problematizar essas visões, pois essas formas de pensar a criança são chamadas de adultocêntricas e impossibilitam a compreensão da criança como um sujeito social que age no

contexto em que vive e que, na interação com seus pares, produz culturas (OLIVEIRA e TEBET, 2010). Cabe frisar a definição dessa perspectiva adultocêntrica que é a forma onde só aparece o ponto de vista dos adultos e de seus interesses específicos. A esse respeito, Oliveira-formosinho e Araújo (2008) dizem que os aspectos da infância sempre foram influenciados pelo viés adultocêntrico, tendo como principais referências a voz dos pais e professores para a obtenção de informação relacionada com as experiências diárias da criança. Muller e Hassen (2009) também coadunam com essa ideia.

Charlot (2013) salienta que a criança é um ser socialmente rejeitado e por isso ela é afastada dos circuitos de produção, só considerada pela sociedade enquanto consumidora ou filha de consumidor. A criança participa muito pouco das tomadas de decisão familiares, escolares e sociais, mesmo que essas decisões lhe digam respeito. Dessa forma, a criança é econômica, social e politicamente marginalizada.

Isso ocorre porque, geralmente, a criança é pensada como oposição ao adulto, por causa da falta de idade/maturidade, pensa-se na criança como um ser incompleto e inacabado, que precisa evoluir e educar-se para se tornar completo. A visão de que a criança é o adulto do futuro contribui para que o seu momento de infância esteja envolvido em uma imagem distorcida de si mesma, acarretando uma inversão de valores e de modelos de vida (FRANCO, 2006).

Como foi apresentado no primeiro tópico, a noção de infância vinculou a imagem da criança a um ser incapaz, pois nele só se depositam as esperanças para futuro, desconsiderando a criança no presente, com suas próprias contribuições. Sobre isso, Alanen (2001) diz que o interesse dos adultos pela criança está naquilo que elas viriam a ser e não naquilo que elas são no presente. Essa perspectiva antecipatória sobre a criança pautou a socialização antigamente (ALANEN, 2001).

Drago e Micarello (2005) também corroboram com Alanen (2001), Franco (2006), Oliveira e Tebet (2010), Muller e Hassen (2009) e Charlot (2013) quando explicam que um papel secundário foi relegado à criança, fundamentado numa visão de criança como ser puro, sem consciência e sem voz nos processos sociais, políticos e econômicos, incapaz de opinar e se expressar, imaturo para responsabilidades e sem direito de expor seus próprios desejos. Isso continua presente nas práticas sociais e institucionais.

Para Charlot (2013), tanto a Pedagogia Tradicional como a Pedagogia Nova consideram que a criança tem forças pouco desenvolvidas e muito pouco experimentadas, mas dão a essa ideia um sentido muito diferente. Ele ainda acrescenta que os grandes temas da pedagogia escolar são todos bipolares: disciplina e liberdade, interesse e esforço, jogo e

trabalho, diretividade e não diretividade, por exemplo. Eles reproduzem o confronto entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. Em relação a isso, Santos (2005) propõe a superação das dicotomias, pois elas não fazem mais sentido, sendo preciso deixar de constituir uma separação, como se um modelo fosse melhor que outro, sendo um positivo e o outro negativo. A tendência de se pensar distintamente será modificada para um conhecimento que englobe o todo de um processo.

Outras críticas são colocadas por Charlot (2013) em relação aos modelos de pedagogias existentes. Para ele, economicamente é viável que haja uma pedagogia da iniciativa, da criatividade, da recusa a modelos antigos. No entanto, social e politicamente a burguesia precisa de uma pedagogia da resignação, da disciplina, do respeito às hierarquias, da internalização dos modelos tradicionais de comportamento. Porém, a infância é um devir temporal, considerada o progresso social. Logo, a transformação social é relegada ao futuro, porque é concebida como consequência de uma ação educativa do presente. Desse jeito, as responsabilidades sociais atuais são colocadas de lado, na crença de um futuro que a educação prepara.

A Pedagogia Nova também se organiza para proteger a criança da sociedade, constrói um meio escolar diferente do meio social dos adultos. A Escola Nova, assim como a escola tradicional representa um mundo diferente da sociedade adulta. Também, é preciso questionar a ideia de que a comunicação democrática das crianças em um grupo que é responsável por sua própria organização constitui a melhor preparação possível para a vida social e para o esforço de transformação da sociedade. Deve-se desconfiar dos argumentos que proclamam a inocência, a espontaneidade e mesmo a especificidade da infância (CHARLOT, 2013).

Dentro dessa dimensão, Corsaro (2011) percebe que ocorreram mudanças socioeconômicas e estruturais da família (pais e mães que trabalham fora de casa, divórcio, famílias monoparentais etc.) que impactaram a forma que as crianças são percebidas na sociedade, como uma perturbação a vida adulta, como um problema social por causa da extrema preocupação e ansiedade a respeito de segurança delas. Assim, as crianças foram pseudo-incluídas na sociedade, porque houve uma preocupação genuína com elas, no entanto, continuaram tratando-as como dependentes dos adultos. E, como inúmeras abordagens pedagógicas, políticas e instituições coletivas de crianças são inspiradas e legitimadas pela ideia de uma criança frágil e fraca, a forma de agir e lidar dos professores com a criança demonstra uma negação das possibilidades delas (RINALDI, 2012).

Para Kramer (2006), vive-se um paradoxo de ter um conhecimento avançado sobre a infância, enquanto assiste-se à incapacidade de lidar com as populações infantis. A sociologia

ajuda a entender que a dependência da criança em relação ao adulto é um fato social e não natural. Quanto a isso,

O ponto a enfatizar é que independentemente de como a particularidade das crianças e da infância seja tomada numa sociedade em especial- sua diferença em relação aos adultos e a vida adulta, seus modos diferentes de ser e agir no mundo- esta particularidade (ou “diferença”) deve ser concebida, e analisada, como um *fenômeno plenamente social*, ou uma *construção social* (ALANEN, 2001, p.78, grifo da autora).

Também,

Em função do momento e do contexto, ora são consideradas como adultos em miniatura (adultização), ora são entendidas como imaturas e despreparadas (infantilização). Os adultos escutam pouco as crianças, dão pouco espaço para suas expressões, limitam sua participação, controlam e decidem suas vidas (CORSINO, 2005, p. 205).

Em acordo com o pensamento citado, Oliveira e Tebet (2010) afirmam:

As crianças são consideradas ora como bens preciosos que precisam de cuidados, ora como um fardo aos seus pais e à sociedade, pois são economicamente improdutivos (s/p).

Com essas colocações, pode-se perceber que a forma como o adulto lida com a criança foi construída socialmente com características que dificultam a participação de crianças em diversos âmbitos da sociedade. Na escola não é diferente, pois, de maneira geral, a prática pedagógica desses espaços ignora as competências das crianças e o seu direito a voz e participação, porque a prática pedagógica fica centrada no professor, na transmissão de conteúdos e nos resultados desse trabalho. Da criança espera-se que ela responda aos estímulos recebidos, não sendo permitido questionar, experimentar, investigar, cooperar na resolução de problemas etc. Assim, não há interesse em torná-las participantes do processo educativo (CRUZ, 2008). Dessa forma,

O potencial de segregação e de autoritarismo presentes nas relações pedagógicas não permitem a criança construir seu próprio universo (...) a instituição escolar não apenas rouba da criança a possibilidade de viver a infância, mas sobretudo a coloca à margem do processo de escolarização, levando-a a engrossar o contingente da exclusão social (QUINTEIRO, 2009, p. 37).

Atualmente, há um afastamento do ponto de vista adultocêntrico e da perspectiva voltada para o futuro para uma abordagem centrada na criança, focando as crianças como sujeitos falantes, atuantes e que vivem experiências, com seus próprios pontos de vista sobre o mundo no qual vivem (ALANEN, 2001). Os estudos recentes enfatizam que a criança é um sujeito social, que possui história e é produtora e reprodutora do meio no qual está inserida (DRAGO e MICARELLO, 2005).

Oliveira e Tebet (2010) apoiam essa ideia de que as crianças devem ser entendidas como sujeitos sociais que interagem com o mundo e produzem culturas a partir da sua singularidade e na relação com o adulto. Uma área do conhecimento que dá ênfase a isso é a Sociologia da infância, responsável por considerar a criança enquanto sujeito e produtora de cultura.

Nesse sentido, a criança em desenvolvimento é ativa no processo de trocas recíprocas com o mundo em que vive, o qual também está em relação com outros ambientes, num contínuo processo de mudança (SZYMANSKI, 2008). A Sociologia da Infância, que é uma área expoente no sentido de disseminar a importância de se ouvir a criança e em reconhecer as capacidades infantis, enfatiza que as crianças são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos, e criar entre elas sistemas culturais de apreensão do significado do mundo (DELGADO e MULLER, 2008). Essa área propõe uma inversão que resgata a autonomia das crianças por meio da consideração e apropriação dos seus discursos. Por isso, existe a necessidade de captar a visão das crianças para que suas opiniões embasem medidas de proteção e de atendimento mais coerente com suas necessidades (CAMPOS, 2008).

Segundo Oliveira e Tebet (2010), baseadas em Pinto e Sarmiento (1997), as culturas infantis não são produto exclusivo do mundo simbólico da criança, pois não se trata de um universo fechado e autônomo. Ao contrário, essas culturas são permeáveis pela influência dos modos de vida dos adultos, dos processos de institucionalização, da mídia, do consumo e da indústria cultural para as crianças e da utilização de computadores e internet. Nesse ponto, Charlot (2013) diz que por mais que se postule a especificidade psicológica da infância, não existe maneira de impedir que a criança sofra a influência, voluntária ou involuntária, dos modelos adultos e que ela se insira em uma sociedade cujas estruturas, organização e modos de produção e de vida preexistem a ela.

A criança é para o adulto um parceiro social e vice-versa. Por isso, a necessidade de pensar a infância em termos de relações sociais entre adultos e crianças. A pedagogia dissimula e justifica as formas socialmente inaceitáveis de relação entre a criança e o adulto, quer se trate da tirania do adulto ou da tirania da criança (CHARLOT, 2013). Esse argumento de Charlot (2013) é contemplado por autores que apoiam a participação das crianças, como Filho (2015b) que defende que as crianças não são sujeitos passivos de cultura, mas elas são interdependentes dos adultos. E, Agostinho (2015a) que acredita na singularidade da infância residindo no movimento entre os contextos dos mundos adulto e infantil, por isso a autora acha fundamental quebrar com o dualismo criança/adulto e não sustentar uma ideia de infância totalmente autônoma, porque isso pode desvincular dos demais grupos geracionais.

Diante disso, o verdadeiro problema da educação das crianças não é o da relação entre a criança e o adulto, entre um indivíduo e outro indivíduo, mas o da relação entre a criança e o mundo social adulto, com suas estruturas e lutas. Não vai ser mudando os modelos propostos à criança que a sociedade será modificada, é transformando a sociedade (modos de produção, formas de divisão do trabalho, estruturas e relações socioeconômicas, sociais e políticas) que os modelos propostos às crianças serão modificados (CHARLOT, 2013).

Em contraposição ao que foi assinalado por Charlot (2013), algumas experiências demonstram que modificações nas relações individuais (educador-criança), bem como na reorganização espaço-temporal contribuíram para a solidificação de um sistema de ensino em que a criança participa efetivamente, sem ser submetida a regras autoritárias, como bem assinala Rinaldi (2012), Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), Horn (2004), Luís, Andrade e Santos (2015) dentre outros. Nas pré-escolas da Itália (RINALDI, 2012) houve a participação da comunidade para acontecer uma transformação nas relações professor-criança, também houve co-responsabilização das pessoas envolvidas na melhoria da educação infantil.

Diante do que foi discutido até o momento, entende-se que as concepções pedagógicas disseminadas na educação infantil tem uma função primordial no modo como as crianças utilizam o espaço e o tempo, quais atividades desenvolvem e como são selecionados os materiais para serem trabalhados. Isso é o que caracteriza as rotinas da educação infantil. Essas rotinas são decisivas para possibilitar diferentes formas da participação de crianças nos assuntos que lhes dizem respeito. Sobre tal assunto, o próximo tópico abordará a temática das rotinas na educação infantil. Também, vai tratar da definição de participação infantil e as questões relacionadas a ela.

2.3 A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NAS ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A rotina é uma categoria pedagógica estruturada por profissionais habilitados para desenvolver o trabalho cotidiano com as crianças nas instituições de educação infantil. Outras denominações correspondem à rotina, a saber, o horário, o plano diário, a jornada, por exemplo. Ela é previamente pensada, planejada e regulada com vistas a ordenar e operacionalizar o cotidiano e constituir a subjetividade das crianças. Nas rotinas estão implícitas as noções de tempo e de espaço, sendo que o modo de funcionamento da instituição é o fator condicionante para o modo de organizá-la, ou seja, o horário de entrada e saída das crianças, horário de alimentação, turno dos funcionários, etc. (BARBOSA, 2000).

Várias ações repetidas com um padrão estrutural característico constituem as rotinas, sendo que essas ações são reconhecíveis por todas as pessoas que pertencem à área. A sequência de atividades que a educadora ou a instituição considera como fundamental para ser efetivada no dia-a-dia constitui as regularidades das rotinas. Uma característica da rotina é que ela é uma situação invariável, mesmo que existam nomes diferenciados para nominar, diferenças no modo de realizar e diferentes níveis de participação. (BARBOSA, 2000).

As atividades da rotina pedagógica abrangem atividades de expressão, atividades dirigidas, atividades de higiene, dentre outras. De modo geral, em todas elas estão presentes os momentos de higiene, de entrada e saída, recreio, lanche e almoço, jogo livre e dirigido etc. As rotinas estão intimamente ligadas a uma tradição social e educacional, porém não fazem parte das discussões pedagógicas, das teorizações da educação infantil e da tomada consciente de decisão da equipe de trabalho das instituições (BARBOSA, 2000).

Em relação à organização do ambiente, um mesmo espaço físico pode ter diversos espaços. Essa organização é decisiva na educação porque ela não é neutra, a forma como se está arranjado o espaço caracteriza sua intenção pedagógica. Assim, o espaço pode funcionar como um lugar de vigilância ou controle, quando é pensado para disciplinar a criança ou ajudar na melhoria da produção. Além disso, o espaço é um lugar de desenvolvimento das habilidades e sensações, por causa dos desafios permanentemente encontrados pelo público infantil. A importância de planejar o espaço também diz respeito ao longo tempo de permanência da criança na escola e também possui interfaces com as rotinas. Por isso, pensar sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono, a temperatura etc. ajuda a favorecer as relações entre as crianças, entre elas e os adultos e contribui para que o público infantil possa se adaptar e se reconhecer no ambiente que é pedagógico (BARBOSA, 2000).

Os grandes modelos institucionais para a arquitetura da educação infantil foram a escola e os hospitais, baseados no discurso higienista da puericultura. Por isso, a intensa preocupação com o arejamento, o tipo de iluminação, o tamanho das salas, a relação do espaço com o número de crianças, a limpeza constante, etc. As pedagogias do século XIX e início do século XX incrementaram os ambientes da educação infantil com materiais diversificados que pudessem ser usados de diferentes maneiras. Um ponto em comum desde a criação da educação infantil até os dias atuais é que a construção arquitetônica das instituições desconsidera as crianças e familiares, também, não há consulta a esse público para buscar alternativas sobre a organização do ambiente pedagógico (BARBOSA, 2000).

No que diz respeito aos usos do tempo, outro elemento das rotinas, Barbosa (2000) destaca a aceleração permanente do tempo e a prioridade que ele assume diante de outros

fatores. Por isso, a maioria das instituições educacionais permanece com o tempo rígido, mecânico e absoluto, orientado pelos interesses dos adultos. Assim, a educação infantil apresenta todos os tempos escolares, somente acrescenta o brincar, o descanso, as necessidades de cuidados e higiene pessoal, mas os tempos para atividades de livre escolha, como o recreio, são permeados por instrumentos de vigilância das crianças e de organização nos moldes adultocêntricos, explica a referida autora.

Dentro dos usos do tempo nas rotinas da educação infantil existem vários elementos, tais como: a periodicidade (datas comemorativas, férias, estações do ano, aniversários do mês, dia do brincar, dia da música etc.), a alternância (atividades dirigidas/livres, cuidado corporal/trabalho intelectual, coletivas/individuais, pedagógico/brincadeira etc.), a sequência temporal (entrada, jogo livre, rodinha, trabalho dirigido, banheiro, lanche, recreio, trabalho diversificado, organização final, despedida, saída), a duração (tempo médio de uma atividade), os ritmos (ritmo biológico da criança, ritmo mecânico da instituição), as transições (formas como sai de uma atividade para outra, usos de canções), a rigidez (inflexibilidade na sequência e duração da atividade), a serialização (divisão das salas pela idade das crianças, horários diferentes para o recreio da criança mais velha) e a repetição (de situações ou brincadeiras para inculcar na criança algum aprendizado) (BARBOSA, 2000).

A seleção e a oferta de materiais também representam as rotinas e estão presentes nas turmas de educação infantil, bem como a seleção e a construção de materiais que são oferecidos às crianças. Para tanto, é destacado a forma dessa seleção, se elas participam utilizando recursos apropriados à idade (escrevendo em um quadro de giz, preenchendo cartões nos quais estavam desenhadas as atividades a serem realizadas, cartões elaborados pelo público infantil, por exemplo.) ou se as crianças não participam, quando as educadoras planejam as atividades para elas. Também, trata dos materiais que podem ser oferecidos ao público infantil e que vão influenciar os diversos modos de organização das rotinas, materiais industrializados e não industrializado, a preocupação com a segurança da criança e a amplitude do repertório de materiais escolhidos (BARBOSA, 2000).

A seleção e a proposição das atividades dizem respeito à sequência fixa de atividades que se configuram no decorrer da jornada diária e, geralmente, estão divididas entre as atividades de socialização, aquelas de cuidados e as pedagógicas. No pré-escolar (quando se compara com as atividades da creche) há a passagem da preocupação da rotina com o corpo para a mente da criança, por isso as rotinas se aproximam do modelo escolar, próprio do ensino fundamental (BARBOSA, 2000).

Cabe salientar que os discursos dos educadores brasileiros a respeito da rotina enfatizam a flexibilidade, o instrumento de apoio ao trabalho e não de regulação, de integração entre as experiências prévias das crianças e as rotinas institucionais, de alternância de tipo de atividades, de usos de espaço etc. Porém, ao se deparar com estudos advindos da experiência vivida, a ênfase muda, a rotina é inflexível, rígida com os horários, caráter repetitivo, homogeneização etc. Assim, percebem-se contradições entre a política proposta e o que realmente acontece com a educação infantil (BARBOSA, 2000).

Nessa direção argumentativa, Charlot (2013) afirma que a escola é fechada em si mesma, rotineira e prisioneira de tradições ultrapassadas e, por isso, está inadaptada à sociedade atual. Pinto (2005) sinaliza que a escola reflete as relações hierárquicas, burocráticas e de poder estabelecidas nesse ambiente. Quando se fala na organização espaço-temporal das escolas brasileiras, são apontados o conservadorismo da arquitetura escolar e da organização temporal adotada que prioriza a manutenção de relações hierárquicas, as rotinas são organizadas pelos adultos de modo a priorizar a disciplina das crianças. Isso fica evidenciado pela inadequação do mobiliário, bem como pela organização da rotina que desfavorece as interações e a criatividade das crianças. Além disso, as escolas não garantem o desenvolvimento das dimensões afetiva, lúdica e criativa (PINTO, 2005).

Nesse sentido, a escola surgiu com a função de moldar os indivíduos para o trabalho e transmitir os conteúdos culturais, mesmo que a primeira função seja implícita. Assim, o tempo e o espaço foram organizados de forma a disciplinar, organizar, regularizar, homogeneizar e criar hábitos relacionados ao trabalho industrial, tornando as crianças dóceis e obedientes para adequá-las, desde já, ao trabalho nas indústrias futuramente (PINTO, 2005).

A organização e distribuição dos tempos e espaços escolares podem representar o poder exercido pelos adultos sobre a criança, pois a ela não é possibilitado o exercício de participação e proposição de alternativas para a organização do seu próprio espaço, de modo que possa transformá-lo (PINTO, 2005). Em relação a isso, Lima (2012) afirma que a questão das rotinas sempre pareceu problemática na educação infantil, uma vez que no cotidiano desse espaço o que opera com mais força na organização do cotidiano é a ordem, a segmentação de ações e a subordinação do pensar sob o fazer.

Congruentes com esses pensamentos, Silva e Farenzena (2012) asseveram que o modelo vigente de organização institucional disseminou uma escola alheia às especificidades das crianças, pois nesses espaços recaem ações arbitrárias e disciplinadoras. A educação pré-escolar é revestida por um discurso suavizado e contido na sua essência racionalista de preparação para o mundo adulto e do trabalho. A disciplina é usada como justificativa para

confinar indiscriminadamente o corpo, a mobilidade, a linguagem, a autonomia, a experimentação por causa da experiência dos adultos. A organização do trabalho pedagógico e a organização da escola interferem nas culturas da infância e nas experiências sociais das crianças.

Pode-se ampliar o debate com a colocação de Batista (2001) que ressalta a importância de se produzir uma pedagogia voltada para os interesses e necessidades específicas que caracterizam a educação infantil. Pois, assim como Barbosa (2000), Horn (2004), Rossetti-Ferreira et al. (2009), Pinto (2005) assinalam que os espaços e os tempos não são estruturas neutras, mas construções sociais que se aprende e que condicionam as significações e os modos de educação. Então, o espaço e o tempo devem ser organizados levando em consideração o objetivo da educação infantil de promover o desenvolvimento integral das crianças (BARBOSA e HORN, 2008).

A rotina gerencia o espaço-tempo e, geralmente, obedece a uma lógica institucionalizada que impõe padrões sobre as crianças e os adultos que fazem parte da instituição. A rotina proposta insiste na homogeneidade e na uniformidade dos tempos, dos espaços, dos comportamentos e da linguagem, porém o cotidiano demonstra a heterogeneidade, a diversidade, a multiplicidade dos tempos, dos espaços, dos comportamentos e das linguagens. As vivências das crianças se chocam com a uniformização e homogeneidade para a organização e manutenção da sequenciação das atividades previstas na rotina (BATISTA, 2008).

A forma como a rotina da educação infantil é organizada demonstra que ela é pensada para sujeitos-alunos (que precisam aprender e ser escolarizados) e não para sujeitos-crianças (que brincam, se desenvolvem por meio de experiências estimulantes e, conseqüentemente, formam uma boa base para uma futura escolarização) (BATISTA, 2008). Quem melhor esclarece essa ideia é Fleury (2010), ao falar sobre o reconhecimento do professor acerca da vivacidade infantil, da esperteza, vontade de pular, correr, de sua grande necessidade de desprender energia e sua intensa atividade, mas quando essa mesma criança passa a ser aluno, deve esquecer todo o seu jeito de ser e dar lugar ao aluno quieto, atento, obediente e pontual. No entanto,

O universo da criança é constituído pela imprevisibilidade, espontaneidade, ludicidade, imaginação, criatividade, fantasia, pluralidade, brincadeira de faz-de-conta, linguagem artística, gestual, corporal, musical, entre tantas outras. Este universo, na maioria das vezes, não cabe dentro de uma estrutura cuja lógica de organização é linear, fragmentada, burocrática, homogênea, impessoal (BATISTA, 2001, p. 15).

Dessa forma, os professores têm dificuldade em compreender e legitimar as diferentes formas das crianças viverem e atuarem no mundo. Por isso, o objetivo de educar é frear a imaginação, a fantasia, controlar o movimento, regular as múltiplas manifestações infantis, uniformizar suas temporalidades, desejos e sonhos. Por causa disso, a rotina da educação infantil revela ordem, estética, previsibilidade e controle da lógica adultocêntrica. Pensar a educação infantil como espaço acolhedor da emancipação da criança exige recusa dessas práticas reguladoras, homogêneas, universalizantes e impessoais. A emancipação das crianças, que é a vivência de sujeito social de direitos no espaço da educação infantil, exige uma revisão das práticas que submetem as crianças à condição de adulto em miniatura, de sujeito que um dia vai ser, de um ser frágil, incompleto, sem poder de escolha e decisão sobre sua vida (BATISTA, 2008).

Nesse sentido, alguns pontos são sinalizados por Batista (2008) em relação ao trabalho do professor na educação infantil, para esclarecer o motivo pelo qual existe dificuldade em emancipar as crianças nesse espaço. A autora diz que a função do educador é ser mediador do aprendizado, ele não é instrutor; o professor, muitas vezes, não sabe que exerce essa função, então seria conveniente fazê-lo se questionar como ele se considera no processo; outro fator decisivo é que o professor se sente ameaçado ao abrir espaço para a criança porque o papel do educador perde a importância, na visão dele, já que o professor, normalmente, acredita que é ele quem vai organizar a rotina e educar as crianças, transformá-las em seres sociáveis.

De forma mais clara, pesquisas como a de Franco (2006), Barbosa (2000) e Batista (2001, 2008) refletem como as rotinas na educação infantil ainda estão seguindo essas características criticadas por alguns teóricos. Antigamente, o espaço educacional visava o disciplinamento das crianças e o controle dos movimentos corporais em detrimento às necessidades das crianças. Salas de aulas organizadas com filas de classes, corredores de circulação estreitos etc. Atualmente, os educadores realizam trabalhos dirigidos, feitos individualmente, poucos espaços para tarefas coletivas, constante vigilância e ordenamento do adulto na sala de aula. Ou seja, o espaço continua sendo organizado com o objetivo de controlar e vigiar para assegurar o controle do bom comportamento e do trabalho (HORN, 2004).

Corsaro (2011) afirma que a França e a Itália são dois países vistos como exemplos da melhor educação infantil do mundo, porque eles são baseados no cuidadoso desenvolvimento do currículo para a primeira infância e fazem a transição da criança, da família para a comunidade e para a escola formal. As pré-escolas italianas possibilitam a construção da cultura de pares das crianças, o que enriquece o desenvolvimento das habilidades sociais,

linguísticas e cognitivas. Essa cultura de pares se refere “ao conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p.128). Essa cultura de pares possibilita a produção e compartilhamento por meio da interação social.

Do ponto de vista teórico, os autores se inclinam para posições que consideram o papel ativo da criança, mas na prática, ainda se encontram as antigas concepções de criança como adulto em miniatura ou como objeto de atenções em que pouco se leva em conta a escuta (MULLER e HASSEM, 2009). Sendo que a escola é um lugar de transmissão e criação de cultura e valores, que reconhece a criança enquanto cidadã, onde o conhecimento são coconstruídos com crianças e educadores, os processos de aprendizagem são investigados (RINALDI, 2012)

A escola é um lugar privilegiado de atuação das crianças, pois é lá que elas passam boa parte de sua infância (DRAGO e MICARELLO, 2005). Pinto (2005) também acredita nesta ideia e por isso enfatiza a necessidade de revalorizar e rever o papel social da escola na sociedade, na sua estrutura e no modo de tratar a criança. As crianças percebem e interpretam diferentes opções pedagógicas, dessa forma, é necessário desenvolver uma abordagem pedagógica sensível às crianças, aos seus sentimentos e ao seu pensamento acerca de questões que as afetam no seu cotidiano (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, 2008). Além disso, garantir que a educação de crianças favoreça uma experiência de infância que amplie suas relações com o mundo social, histórico, cultural e natural e permita que elas não sejam reduzidas à condição de alunos (CORSINO, 2005).

“As crianças querem ir à escola para brincar, aprender e fazer amigos, porém constata-se a *falta de sentido da escola* e de suas aprendizagens” (QUINTEIRO, 2009, p. 42, grifo da autora).

Charlot (2013) adverte sobre essa necessidade da educação fazer sentido para a criança, fazer parte de sua realidade, de suas experiências. Oliveira e Tebet (2010) aponta que a criança representa e ressignifica seu contexto e as informações recebidas pelos adultos e por outras crianças por meio das produções simbólicas do brincar e do desenho. Essas produções simbólicas são as maneiras pelas quais as crianças dão sentidos e significados as coisas. Pinto (2005) acrescenta que um lugar cheio de sentido desperta o gosto pelo saber e permite as crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares.

Diante do exposto, fica evidente que a criança pouco participa da construção das práticas que lhes dizem respeito e, mesmo agora com leis, áreas e teorias que defendem a participação de crianças nas decisões, elas ainda não participam efetivamente das coisas que

são importantes para as suas vidas. Fala-se muito nessa participação de crianças ou participação infantil, mas o que isso realmente significa?

Carvalho (2011) fez um levantamento sobre o conceito “participação” que perpassa diferentes perspectivas, mas, de modo geral, ele está ligado à ação da criança de se expor, exprimir-se, torna-se sinônimo de comunicar-se (comportamento observável e mensurável). Baseada nos autores Barker (2008), Hart (1992,1997), Lansdown (2001, 2005) e Soares (2005), a autora definiu participação infantil como

[...] o direito da criança expressar suas opiniões e de intervir nas decisões a respeito de todos os serviços que tem algum impacto sobre elas, desde o nível das instâncias privadas, como a casa, até nas políticas públicas para a infância. A definição apresenta uma base para que se efetive uma prática que promova a participação da criança (CARVALHO, 2011, p. 51).

É importante frisar que Carvalho (2011) tem uma opinião diferente da maioria dos autores que abordam a participação infantil pelo viés da sociologia da infância, para ela, a participação infantil é uma característica das interações sociais, presentes em todas as interações em que as pessoas estejam abertas para a relação com seus parceiros, ou seja, trata das diferentes formas de participação infantil, os modos de participar, não se restringe aos momentos de fala, tampouco a separar se a criança é participativa ou não participativa.

Outra interessante perspectiva sobre a participação infantil é dada por Rinaldi (2012). Para essa autora, a participação significa sentir-se parte ou ter uma sensação de pertencimento. Para tanto, é necessário fornecer espaços, linguagens, métodos organizacionais e estratégias que tornam possível esse tipo de participação. Além disso, a participação efetiva da criança poderá ser alcançada quando o educador estiver sintonizado em realizar uma boa escuta, ou seja, ouvir as ideias, teorias, questões, respostas, tratar o pensamento da criança de forma séria e respeitosa, esforçar-se para extrair sentido daquilo que é dito, sem julgamentos prévios sobre o que é certo e apropriado.

Essa escuta é uma sensibilidade que conecta uma pessoa a outra, dando a si próprio e aos outros um tempo para ouvir o que há por trás, como os desejos, as emoções, a abertura a diferença, os valores e pontos de vista distintos. Ao escutar, se dá valor ao outro, não importando se o ouvinte concorda ou não com a pessoa que fala, isso faz com que se crie uma abertura e predisposição a mudança. Logo, escutar é uma condição para qualquer relação de aprendizagem. Por isso, uma escola participativa é onde se aprende a escutar, onde as competências de cada pessoa (criança e adulto) podem se expressar e encontrar aceitação, onde existe a construção do consenso, do significado acordado (RINALDI, 2012).

Outro ponto sinalizado por Corsaro (2011), no que diz respeito à participação infantil, é que o foco deixa de ser a análise do indivíduo para a participação das crianças na produção e reprodução cultural. Porque o aprendizado é um processo de construção onde cada sujeito vai construir para si mesmo os significados das coisas, dos acontecimentos etc., desconsidera a transmissão ou a reprodução. Assim, o conhecimento é um processo de construção realizado pelo indivíduo na relação com os outros, um ato de coconstrução. Nesse sentido, a tarefa do educador consiste em criar um contexto onde a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, onde as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais (RINALDI, 2012).

Cruz (2008) complementa afirmando que a efetivação da escuta das crianças acontece em contextos educativos motivados a apreender o ponto de vista das crianças e os usos que disso se possa fazer dependem das reais perspectivas dos adultos que trabalham com crianças, do seu papel como educadores e do projeto educativo desenvolvido.

Para Agostinho (2008), a defesa da participação infantil em contextos educativos alicerça-se nos princípios que reconhecem as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva. Para tanto, é necessário construir e aprofundar aportes teóricos capazes de qualificar o entendimento sobre a participação infantil. Ao entender sobre esse assunto, será possível indicar aos profissionais que lidam com o público infantil, estratégias e modos de atuação alternativos. Agostinho (2015a) alega que a participação deve ser entendida como o envolvimento direto das crianças nas decisões das questões que afetam a vida delas.

Além disso, é fundamental a participação das famílias na escola, mas há uma resistência nessa participação da família, pois a equipe sente uma falta de autoconfiança decorrente da baixa autoestima e da percepção do elevado nível profissional que esse tipo de exercício exige; devido as dificuldades como trabalhar em horários incompatíveis com a vida pessoal; e a desvalorização do profissional que trabalha na educação infantil. Em relação aos pais, a resistência consiste nas dificuldades de “organização” no sentido de encontrar alguém para deixar a criança para participar das reuniões; alguns pais acreditam que não vai fazer diferença nenhuma a sua participação e a dificuldade em compartilhar e tornar público elementos da própria história. Para superar tais questões, a autora sugere a realização de encontros, entrevistas, permanência dos pais na escola durante algum tempo, reuniões em grupo, oficinas, festas e passeios (RINALDI, 2012).

Cabe lembrar que a educação infantil não substitui a ação da família, pois as crianças precisam da atenção dos pais e familiares, da troca de afetos e conhecimentos, partilhando valores, crenças, costumes e tradições que dizem respeito as famílias e as comunidades nas quais estão inseridas (CORSINO, 2005). Ao mesmo tempo, Rinaldi (2012) chama atenção da educação enquanto mercadoria na medida em que a escola fica reduzida a um local de prática técnica para atingir critérios preestabelecidos. “A escola é transformada numa tecnologia de normatização” (RINALDI, 2012, p. 21). Também, comenta sobre a necessidade de refletir a teoria para aplicar a realidade local encontrada, criando os próprios significados e implicações para a prática pedagógica.

Nesse sentido, Rinaldi (2012) acredita que está no momento de agir e convocar todas as pessoas que lidam com o público infantil em ambientes educativos para conhecer a criança por meio de um diálogo verdadeiro, transparente e transformador, conscientizando das escolhas feitas, aprendendo a lidar com os imprevistos, pois um sistema educacional não pode adotar a lógica da reprodução e da padronização, mas deve ser capaz de acolher as surpresas e perturbações criadas no dia a dia, por isso,

Precisamos elevar nosso nível de escuta, nosso diálogo e nossa atenção em relação às crianças, a fim de observá-las e ficar perto delas, sem esquadrihá-las, sem espioná-las e sem impedir-lhes de preservar sua privacidade (RINALDI, 2012, p. 174).

A imagem da criança aprendiz foi recriada para criança participante, baseado na compreensão da criança como ativa e com iniciativa, interativa e construtora de conhecimento, cooperativa, criativa e investigadora. A crença nos direitos das crianças e na competência delas. Esses direitos dizem respeito à criança ser escutada, a participar e a ter controle de sua vida (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, 2008).

No viés dessa consideração, acredita-se que para efetivar a participação infantil é necessário valorizar as singularidades, linguagens, culturas e estéticas da criança, colocá-la como protagonista do processo educativo, dar-lhes ouvido, prestar atenção nas palavras, gestos, choro etc. e outras formas que uma criança possa encontrar para comunicar algo (OLIVEIRA e TEBET, 2010). Para isso, Pinto (2005) propõe que as escolas se tornem espaços que favoreçam o processo de desenvolvimento e formação das crianças, respeitando-as como sujeitos de direitos. Faz-se mister treinar o olhar, a escuta acerca dos mundos das crianças, suas teorias, suas singularidades e diversidades (BATISTA, 2008).

A pedagogia alicerçada na comunicação dialógica pode fazer emergir um trabalho educativo pautado na cooperação, na autonomia, na afetividade etc., afirmando as crianças como sujeitos de direitos, de desejos e de conhecimento. Quando um processo educativo

proporciona o diálogo horizontal entre os seus diferentes sujeitos, são preenchidos de sentido os seus reais objetivos. Por isso, cada criança deve se sentir desafiada a participar do processo educativo, tendo o direito de usar a fala para expressar suas ideias, emitir suas opiniões, pronunciar a sua forma de ver o mundo (ANGELO, 2013).

O adulto não pode esquecer que os espaços por ele organizados e estruturados são para as crianças, são das crianças, o que implica a participação delas nas decisões dos objetos/brinquedos que farão parte dele, bem como dos lugares. Por isso, a necessidade de se olhar para as crianças e escutar o não dito por elas. Isso significa perceber suas múltiplas expressões, reveladoras das particularidades e das singularidades próprias de cada uma que mostram a sua forma de ver, sentir e pensar o mundo (FERREIRA, 2013).

Silva e Costa (2009) diz em que a convivência diária o adulto pode transmitir segurança para a criança, parando para ouvi-la, valorizando suas perguntas, produções e seu potencial. Um adulto autêntico e que respeite suas opiniões. Assim, ele se torna um parceiro com o qual ela pode contar na busca do conhecimento de um mundo novo e interessante. Com essa relação fortalecida e mais a relação das crianças com outras crianças, elas enfrentam situações que antes lhes causavam insegurança, tomam decisões e iniciativas, podendo expressar livremente aquilo que pensa.

Souza, Mello e Rossetti-Ferreira (2009) dizem que é possível organizar o tempo, espaço e material disponível para conseguir que as crianças, com autonomia, possam desenvolver o que é proposto no programa da unidade educativa. Verificar se a instituição oferece desafios para as crianças explorarem o espaço em segurança, se a organização das atividades oferecidas é adequada ao seu desenvolvimento e se podem realizar parcerias entre os pares com o apoio e supervisão dos adultos. Como também, propiciar as crianças interações de diferentes naturezas, pois a diversidade e a heterogeneidade são elementos privilegiados no enriquecimento do universo infantil. Com isso, se quer dizer que não se pode menosprezar a capacidade de elaboração subjetiva de cada ser humano (MACHADO, 2010).

Fleury (2010) enfatiza a necessidade de desenvolver uma maior capacidade empática que promoveria uma real interação entre o professor e a criança. Fazer desabrochar uma interação onde os dois agentes da relação se posicionem e se coloquem como seres intercomplementares. Nessa direção argumentativa, Formosinho (2013) pontua sobre a consciência da importância da educação pré-escolar para o sucesso escolar e pessoal das crianças e para a própria melhoria do sistema educativo.

O livro organizado por Oliveira-Formosinho (2013), modelos curriculares para a educação de infância, apresenta quatro modelos disseminados pelo mundo onde a criança

participa ativamente do processo educativo. Os modelos são: a pedagogia em participação, High- Scope no âmbito do projeto infância, modelo pedagógico de Reggio Emilia e o modelo curricular de educação da escola moderna portuguesa. Em comum, essas quatro abordagens negam que a melhor forma de ensinar uma criança seja pela Pedagogia Tradicional ou Transmissiva, acreditam que a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que nela se desenvolvem. A observação, a escuta e a negociação como base para um bom planejamento educativo.

Esses modelos curriculares apresentam abordagens condizentes com a construção de práticas democráticas, justas, participativas, pautada no diálogo e na escuta, como bem frisou Agostinho (2015a).

3 MÉTODO

O delineamento metodológico desta pesquisa se baseou em um estudo qualitativo e utilizou o estudo de caso que, segundo Gil (2008), consiste no estudo profundo de um ou poucos objetos para possibilitar um detalhado conhecimento das características do objeto estudado. Para esse autor, é apropriado utilizar o estudo de caso quando existe a necessidade de explorar situações da vida real, quando se quer preservar o caráter unitário do objeto estudado e descrever a situação do contexto onde está sendo feita determinada investigação. Gil (2008) diz, ainda, que o conceito de “caso” refere-se a um grupo social, uma organização, um papel social, uma nação ou mesmo uma cultura.

Como essa pesquisa elegeu uma única escola como contexto de investigação, mais especificamente, um grupo de crianças integrantes dessa escola, o presente trabalho versa sobre um estudo de caso numa instituição de educação infantil. A escolha da escola foi não probabilística intencional ou por julgamento, pois nesse tipo de amostra os elementos que a formam se relacionam intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano formulado previamente, ou seja, o pesquisador usa seu julgamento (critérios) para selecionar os membros da população que são fontes da informação (RICHARDSON, 2009).

No caso desta pesquisa, os critérios utilizados para a escolha da escola foram: ser uma escola municipal somente de educação infantil, ser de fácil acesso, considerando a mobilidade na cidade e estar localizada na cidade de Estância/SE, pois se verificou que, em Sergipe, as pesquisas sobre crianças, pautadas nos pressupostos da pedagogia participativa, estavam concentradas na cidade de Aracaju. Assim, buscou-se um interior próximo no intuito de conhecer outra realidade.

3.1 PARTICIPANTES

3.1.1 Crianças

A amostra deste estudo também foi não probabilística intencional ou por julgamento (RICHARDSON, 2009). Assim, participaram 21 crianças de ambos os sexos (12 meninas e 09 meninos), todas com 05 anos de idade no período de coleta de dados, cursando o pré-escolar, no turno vespertino. Optou-se por essa faixa etária, pois, nessa idade, elas estão no último ano da educação infantil e possuem linguagem verbal mais desenvolvida, o que era necessário ao levar em consideração a metodologia pensada para a coleta de dados da

pesquisa. É importante ressaltar que essa opção da faixa etária não permitiu a escolha da pesquisadora em relação ao turno, pois nessa escola só havia turmas com essa idade no horário vespertino.

Inicialmente, o estudo contou com a participação de 23 crianças (13 meninas e 10 meninos), entretanto, ao longo da pesquisa, um menino foi morar em outro bairro, por isso a mãe do garoto optou por trocá-lo de escola. Além disso, uma menina foi morar em outra cidade com a mãe. Esses dois participaram, apenas, das observações realizadas pela pesquisadora no início da coleta de dados. Cabe frisar que, ao longo da escrita, optou-se por utilizar nomes fictícios para identificar as crianças, a fim de manter o sigilo e não causar desconforto emocional ou constrangimento nas mesmas.

No total, a sala investigada contava com 22 crianças, porém os pais de um menino não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver apêndice A), sendo, portanto, seus dados eliminados da pesquisa, uma vez que, os critérios de exclusão para este estudo foi a negativa da autorização escrita (TCLE) dos pais ou responsáveis pelas crianças e a manifestação individual do desejo da criança em não participar da pesquisa.

3.1.2 Adultos

No que diz respeito aos adultos, a amostra foi não probabilística acidental ou por conveniência, pois se trata de um subconjunto da população formado pelos elementos que se pode obter, ou seja, o pesquisador seleciona membros da população mais acessíveis (RICHARDSON, 2009).

Participaram desta pesquisa 07 mulheres (06 professoras e 01 diretora). Sendo que 5 professoras estiveram presentes na maior parte da pesquisa (em observações e encontros do grupo focal) e 01 professora participou, apenas, do último encontro do grupo focal realizado. Os critérios de inclusão no estudo foram: fazer parte do corpo pedagógico da escola do turno vespertino, a autorização escrita (TCLE) (apêndice B) das professoras e da diretora e a manifestação individual do desejo delas em participar da pesquisa. E, ao longo da escrita, optou-se por utilizar nomes fictícios para identificar as professoras, a fim de manter o sigilo e não causar desconforto emocional ou constrangimento a elas.

3.2 MATERIAL

Folhas brancas (papel A4, 01 resma), massa de modelar (quatro caixas com seis unidades), lápis de cor (01 caixa, com 12 lápis) e giz de cera (02 caixas com 12 unidades).

3.3 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados foram uma máquina fotográfica para registrar as características da escola e as atividades das crianças, um caderno para as anotações de campo, gravador de áudio e computador com gravador de áudio instalado para captar as falas delas e das professoras para posteriores transcrições e análise, roteiro de observação (ver apêndice C) para indicar critérios norteadores da observação da pesquisadora, roteiro de entrevista semiestruturada (ver apêndice D) para fazer com a professora da sala de aula da turma pesquisada, três ilustrações para que as crianças pudessem observá-las e descrever o que estava acontecendo (ver apêndice E).

3.4 LOCAL

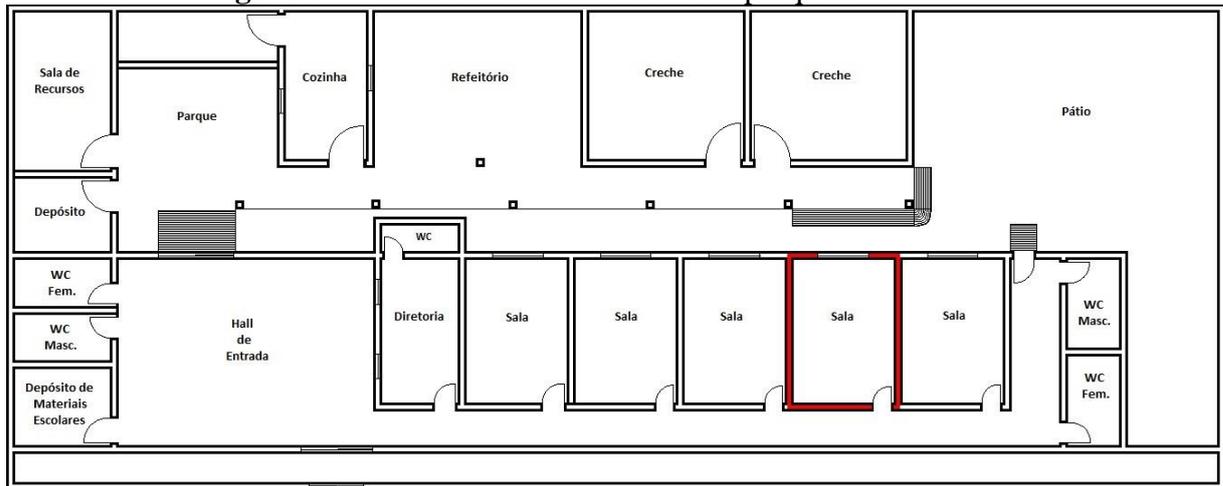
A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de educação infantil da cidade de Estância/Sergipe, localizada no bairro Alagoas, cidade situada a 72 km da capital Aracaju. O referido bairro está situado em uma área próxima à entrada/saída da cidade, por isso as ruas são movimentadas e de fácil acesso, especialmente a da avenida principal. O bairro Alagoas está progredindo economicamente, lá é possível encontrar muitas lojas de diversos setores como roupas, acessórios, produtos veterinários, padarias, farmácias, academia, igreja, autoescola, escola de ensino fundamental e médio, salão de beleza, bar, frutaria, dentre outros. O bairro possui um comprido canteiro e uma pequena praça em que há uma quadra, reformada recentemente, bastante utilizada pela população, conforme foi observado.

A pesquisa buscou observar toda a escola, ou seja, sala de aula, refeitório, pátio, recepção, dentre outros, mas a maioria das observações foi feita na sala de aula da turma que estava sendo acompanhada. A sala era média, tinha aproximadamente 25 m², com uma janela média, 06 mesas, 25 cadeiras e uma carteira de braço, 02 armários fechados, 01 estante, 01 birô e 01 cadeira para a professora, 01 mural com os números, 01 mural com as letras, 01 mural com as tarefas das crianças penduradas na parede, 01 canto com livros de histórias pendurados na parede, 02 ventiladores grandes, 04 lâmpadas fluorescentes, 01 bebedouro, 01 quadro negro e 01 quadro branco.

Na escola havia uma sala utilizada para oferecer apoio pedagógico aos alunos, a sala de recursos em que uma psicopedagoga atendia, mas que geralmente ficava vazia no turno vespertino, então essa sala foi aproveitada para fazer os encontros do grupo focal e o segundo encontro semiestruturado com duas atividades com as crianças. Este espaço era pequeno,

tinha aproximadamente 10 m², sem janelas, com um banheiro anexo, 04 cadeiras ao redor de uma mesa redonda, duas cadeiras nas duas mesinhas dos computadores, uma mesinha com duas cadeirinhas e um ar-condicionado que não foi utilizado porque o controle remoto tinha sido perdido. Para uma melhor visualização dos espaços da escola, foi elaborada uma planta baixa baseada nas fotos e anotações da pesquisadora.

Figura 01- Planta baixa da escola onde a pesquisa foi realizada



Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa.

3.5 PROCEDIMENTOS

No que diz respeito aos procedimentos da pesquisa, inicialmente, foi entregue o projeto de pesquisa ao comitê de ética para avaliação e autorização quanto ao início dos trabalhos em consonância com os requisitos éticos exigidos para o desenvolvimento da investigação. Cabe ressaltar que a pesquisa em pauta recebeu autorização para execução através do protocolo de nº 916.037 (ver anexo A). Posteriormente, a pesquisadora entrou em contato com a diretora da instituição sede do estudo, explicando-a sobre os objetivos e a metodologia da pesquisa.

Depois, foi verificado com a professora, responsável pela turma onde a pesquisa seria realizada, se ela aceitava participar do estudo. Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com os pais ou responsáveis pelas crianças, explicando-lhes a pesquisa numa reunião que foi agendada previamente pela direção da escola e os que aceitaram a participação de seu filho na pesquisa, foi pedido que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Essa etapa da assinatura do TCLE pelos pais ou responsáveis pelas crianças foi feita assim que a direção agendou com eles uma reunião para falar sobre a pesquisa. Por último, mas não menos importante, conversei com as crianças sobre a possibilidade da participação delas na

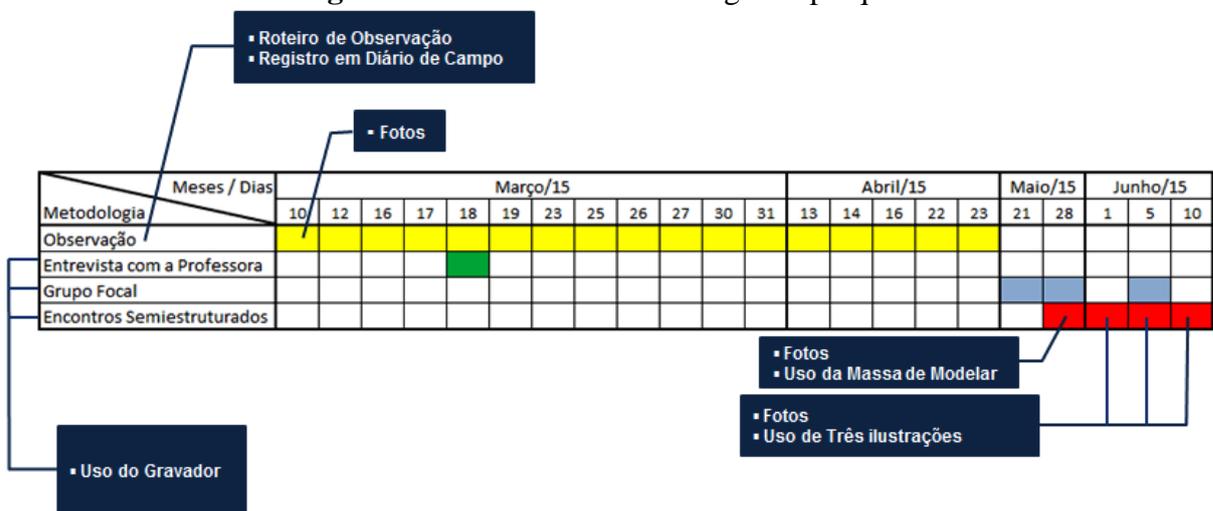
pesquisa (uma explicação de modo claro, numa linguagem acessível para que elas pudessem compreender do que se tratava e optar pela participação no estudo).

Nesse sentido, Cruz (2010) fala da ética na pesquisa com crianças, dos cuidados que precisam ser tomados com esse público na condução do estudo, como a questão do consentimento informado e da manutenção da participação das crianças. Essa autora acredita que após conseguir a autorização dos responsáveis, é necessário agir de modo a não deixar as crianças constrangidas ou forçadas a participar da pesquisa, esclarecendo a possibilidade de elas aceitarem ou não participar da pesquisa; ficar atento para perceber se as crianças estão confortáveis e interessadas nessa participação, ao longo de todo o processo do estudo. Por isso, as questões éticas neste trabalho foram tão enfatizadas.

No total foram dedicados três meses para a coleta de dados (de março a junho de 2015). Ela durou aproximadamente 04 horas por dia (do início das aulas, 13:00 h, até o horário de saída das crianças, 17:00 h, no turno vespertino). Foram realizadas 17 observações, com a pesquisadora frequentando a escola de 02 a 03 vezes por semana, no período de 02 meses.

Depois, frequentou-se a escola mais um mês, dessa vez, indo-se 01 ou 02 vezes por semana, para a realização dos encontros do grupo focal com as professoras e dos encontros semiestruturados com as crianças. Durante todo esse período, a pesquisadora esteve presente na escola num total de 88 horas (22 dias, 04 horas por dia), em convívio com o grupo de crianças pesquisado e com as professoras. Para melhor visualização dos meses/dias frequentados, bem como o que foi feito em cada dia e as metodologias e instrumentos utilizados, segue a figura 02:

Figura 02- Resumo da metodologia da pesquisa



Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa.

A **primeira etapa da coleta de dados** consistiu em fazer a **observação participante**. Vale destacar que foi uma observação que utilizou um roteiro (ver apêndice C) previamente elaborado à entrada no campo, a fim de conhecer a instituição, verificar se a metodologia pensada para a produção de dados estava adequada para o alcance dos objetivos da pesquisa em parceria com as motivações e interesses das crianças, familiarizar as crianças com a pesquisadora e apreender a dinâmica de funcionamento da sala de aula, a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a oferta de materiais, a seleção e a proposição das atividades e as relações interpessoais.

Os registros dessas observações foram feitos no diário de campo da pesquisadora. Nesse diário, eu escrevia minhas impressões ao longo das quatro horas de observação que fazia durante a tarde das crianças. Após a finalização da observação, eu digitava o que tinha sido observado. Houve essa preocupação em digitalizar o diário de campo para facilitar o trânsito das informações para a categorização, bem como manter o registro em arquivo para posteriores utilizações durante a confecção desta Dissertação.

Paralelamente ao primeiro dia dessa etapa, várias fotos da escola foram feitas visando entender a organização do ambiente e embasar as observações feitas. Depois, foi realizada uma **entrevista semiestruturada com a professora** foi realizada com o objetivo de entender a lógica de sua prática pedagógica. Essa entrevista ocorreu no quinto dia de observação, dia em que houve a reunião dos pais para tratar de assuntos da escola e no qual a diretora cedeu um espaço para a pesquisadora apresentar o projeto aos pais ou responsáveis, que assinaram o TCLE (os que foram favoráveis a participação do filho na pesquisa). Nesse dia, as crianças não foram à escola, porém a pesquisadora achou importante fazer um registro no diário de campo para frisar a relação entre professores, coordenadora e diretora com os pais ou responsáveis das crianças.

Cruz (2010) faz uma reflexão sobre a maior proximidade e familiaridade permitida pela prolongada convivência do pesquisador no campo de pesquisa. Essas características aumentam a chance de estabelecer um vínculo de maior confiança por parte das crianças que conseguem compartilhar com o pesquisador suas discordâncias ou reclamações.

Por isso, a fase de observação cessou quando a pesquisadora tornou-se conhecida das crianças e da maioria dos adultos que trabalhavam na escola, quando o roteiro de observação foi completado e quando havia dados suficientes para pensar as sessões semiestruturadas para as crianças de acordo com a singularidade do grupo.

Em sintonia com as ideias apresentadas, Cruz (2010) acredita ser oportuno recorrer a variadas estratégias para favorecer a expressão das crianças. Ao fazer isso, o pesquisador vai

explorar diferentes linguagens delas, dando a oportunidade para complementar a escuta das crianças. Carvalho e Muller (2010) corroboram com essa ideia e enfatizam a combinação de métodos de recolha de informações do público infantil como um modo de enriquecer as pesquisas voltadas para a infância e multiplicar a presença ativa da criança durante toda a investigação.

Holmes (1995), citado por Corsaro (2011), amplia esse argumento quando explica que por meio do desenho, as crianças podem manifestar-se sobre temas e ideias que tem dificuldade de transmitir verbalmente aos adultos. Assim, o diálogo sobre o processo de realização da atividade pode coletar uma variedade de dados significativos de cada criança.

Também, ao pensar em atividades com crianças nas pesquisas, cabe lembrar o que Cruz (2010) ressalta. Para ela, uma das formas de diminuir os possíveis constrangimentos decorrentes das desigualdades entre pesquisador e crianças é a realização de atividades em grupos, pois ao ficar com seus pares, as crianças tendem a se sentir mais à vontade, com isso, favorece a emergência de interações (verbais e não verbais) entre elas, a partir do que é trazido por seus pares, quando alguém lembra de algo, concordam ou discordam das opiniões dadas, fazem brincadeiras etc., isso vai agregar importantes informações.

Em consonância com esse pensamento, Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) dizem que é conveniente o pesquisador entrevistar as crianças em pequenos grupos ou em pares, pois é um formato que a criança conhece e com o qual se sente confortável. Sobretudo se ela pode escolher os pares ou grupos que vão acompanhar. Também, evitar questões que as crianças se sentem mais inibidas como falar daquilo que mais gostam ou menos gostam da escola, sendo a entrevista realizada em contexto escolar.

Outro ponto a considerar é colocado por Sant'Ana (2010) que diz que as metodologias de pesquisa muito abertas podem conduzir à geração de trabalhos muito descritivos, com baixa possibilidade de aprofundamento analítico. Por isso, pareceu conveniente utilizar métodos e situações elaboradas para abordar a criança nessa pesquisa.

Nesse núcleo de sentido, Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) falam sobre a utilização de estratégias para promover o envolvimento da criança, ajudar o pensamento dela a ser expresso e a atenuar o efeito do formato pergunta-resposta que é controlador e centrado no adulto. Como exemplo, elas citam o uso de fotografias e desenhos que permitem a criança classificar, agrupar ou apontar imagens caso sintam alguma dificuldade na comunicação verbal. Os desenhos e as pinturas das próprias crianças é uma forma de iniciar uma conversa, sendo demonstrado o respeito por elas.

Dessa maneira, pensei em estruturar minimamente algumas atividades com as crianças, que pudessem favorecer a emergência de suas opiniões sobre o tema alvo desta pesquisa. Por isso, a **segunda etapa da investigação da pesquisa** foram os **encontros semiestruturados de atividades com as crianças**. O **primeiro encontro** pautou-se em uma atividade grupal, de aplicação coletiva, realizada dentro da própria sala de aula das crianças. A turma foi dividida em grupos, na verdade, as crianças preferiram permanecer com os grupos das mesas em que estavam sentadas cotidianamente na sala em que assistiam às aulas.

Em seguida, mostrei a massinha de modelar para as crianças e pedi para elas imaginarem que um aluno novo, de cinco anos, iria estudar em uma escola, mas que ele nunca havia estado em uma instituição educativa antes. Por isso, ele não sabia, não conhecia como era uma escola, não sabia o que se fazia lá. Algumas crianças me perguntaram qual era o nome da criança e eu disse que elas poderiam escolher. Então, uma criança sugeriu um nome e as outras concordaram. Assim, “Isabela”, nome sugerido pela criança, foi eleita a futura aluna da escola.

Após a escolha do nome da suposta criança, frisei novamente a história da personagem e pedi, mostrando a massinha de modelar, que as crianças construíssem uma escola para mostrar a “Isabela” como era e o que se fazia lá. Depois, comecei a distribuir as massinhas por mesa, cinco para cada mesa, como uma mesa só havia três crianças foram deixadas quatro massinhas.

À medida que as crianças iam modelando, eu ia de mesa em mesa, munida de um gravador, conversar com elas, fazendo algumas perguntas como “o que é que se faz na escola?”, “quem frequenta a escola”, “como é a escola?”, “quanto tempo vocês ficam na escola?”, “quem diz o que fazer na sala?” e “o que acontece quando a professora está fazendo uma atividade, mas a criança quer fazer outra?”. Acrescentei ou pedi esclarecimentos às crianças à medida que a conversa ia acontecendo. Também, durante essa conversa em cada mesinha, as crianças de outras mesas circulavam e iam fazer perguntas ou dar palpites ao colega sobre a sua obra com a massa de modelar.

Essa atividade do encontro semiestruturado foi realizada em um único dia (28/05/15) e contou com a participação de 17 crianças (9 meninas e 8 meninos). Cabe salientar que a criança não incluída na pesquisa participou da atividade para que nenhum constrangimento lhe fosse causado, pois a criança mostrou-se interessada em participar da atividade, mas seus dados foram excluídos da pesquisa, conforme foi dito anteriormente.

No que diz respeito ao tempo da atividade, esta durou em média 1 hora e meia. Tempo que foi cedido pela professora durante o horário da aula, inclusive a professora se ausentou do

recinto para as crianças ficarem mais à vontade. Lembrando que a atividade não foi imposta às crianças, elas escolheram participar. Para facilitar o entendimento dos participantes sobre essa atividade foi elaborado um quadro com os grupos formados em cada mesinha, conforme mostra o quadro 01:

Quadro 01- Participantes do 1º Encontro Semiestruturado com as crianças

Grupos	Participantes
Grupo 1	1 menina e 2 meninos (Larissa, Arnaldo e Leonardo)
Grupo 2	3 meninas e 1 menino (Marina, Isadora, Karina e Elias)
Grupo 3	2 meninas e 1 menino (Paulo, Mirian, Sara e criança não incluída na pesquisa)
Grupo 4	2 meninas e 2 meninos (Marta, Mara, Fábio e Joaquim)
Grupo 5	2 meninas e 1 menino (Valentina, Melissa e Alison)

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisadora.

O **segundo encontro semiestruturado** consistiu em duas atividades individuais com aplicação em grupo de três ou dupla. Na **primeira atividade** foi solicitado que as crianças desenhassem no papel alguma coisa que elas achavam muito importante fazer, que não podia faltar na escola na opinião delas. Essa atividade foi realizada fora da sala de aula, na sala de recursos comentada outrora. No entanto, duas duplas e um grupo de três crianças participaram dessa atividade na secretaria, pois a sala de recursos estava sendo utilizada pela psicopedagoga, mas não houve interferências que prejudicassem o estudo, pois a pesquisadora e as crianças ficaram sozinhas na secretaria, assim como ocorreu na sala de recursos com as outras crianças.

Deixei a sala organizada previamente com folhas brancas, giz de cera e lápis de cor em cima de uma mesa. Depois, eu ia pegar o grupo na sala de aula e o levava para a sala de recursos. Lá, dava as instruções e aguardava as crianças fazerem a atividade. Quando a criança solicitava algum esclarecimento, este era dado. Também, era permitido que as crianças conversassem entre si. Ao final da atividade, eu questionava o que a criança tinha desenhado e escrevia o que ela tinha falado. Essa atividade não foi gravada em áudio, porque o principal objetivo era o desenho em si, não a conversa das crianças. Também, elas podiam interagir livremente, o que dificultaria a gravação do áudio.

Na **segunda atividade**, que acontecia logo após a primeira, no mesmo local, com o mesmo grupo, porém eu ligava o equipamento para gravar as falas das crianças. Nessa atividade, eu mostrei três ilustrações retiradas de Gonçalves (2010) (ver apêndice E) as

crianças, uma de cada vez, com imagens de situações escolares para que elas dessem a suas visões. Para fazer emergir essas visões, eu fazia algumas perguntas disparadoras como “O que você acha que está acontecendo?”, “Como são essas crianças?”, “Como é a tarde dessas crianças?”, “O que elas fazem na escola?”, “Como os adultos tratam as crianças?”, “Como as crianças tratam os adultos?”, “Essas crianças decidem o que fazer na sala?”. Também, foram feitos outros questionamentos à medida que as crianças respondiam e comentavam as ilustrações. Em relação ao tempo desse segundo encontro, durava em média meia hora por grupo/dupla, enquanto as outras crianças permaneciam na sala de aula juntamente à professora.

Esse segundo encontro semiestruturado foi feito em 02 dias para oportunizar a participação de todas as crianças. No entanto, 03 crianças faltaram aos dois dias em que as atividades foram feitas. Dessa forma, esse encontro contou com a participação de 05 grupos com 03 crianças e 02 duplas, totalizando 18 crianças (11 meninas e 07 meninos). É necessário lembrar, novamente, que uma dupla contou com a participação da criança não incluída na pesquisa, as atividades só foram feitas com a criança, porque ela pediu para participar e para não provocar algum tipo de constrangimento, permiti a participação da criança e excluí os dados dela desta pesquisa. Abaixo um quadro para facilitar a compreensão da formação dos grupos/duplas de crianças:

Quadro 02- Participantes do 2ª Encontro Semiestruturado com as crianças

Grupos/Dias	Participantes
Grupo 1 (dia 01/06/15)	2 meninas e 1 menino (Marina, Manuela e Elias.)
Grupo 2 (dia 01/06/15)	2 meninas e 1 menino (Marta, Sara e Paulo)
Grupo 3 (dia 01/06/15)	3 meninas (Nara, Mirian e Mara)
Grupo 4 (dia 01/06/15)	3 meninos (Gustavo, Arnaldo e Alison)
Dupla 1 (dia 05/06/15)	1 menino (Leonardo e criança não incluída na pesquisa)
Dupla 2 (dia 05/06/15)	2 meninas (Isadora e Karina)
Grupo 5 (dia 05/06/15)	2 meninas e 1 menino (Valentina, Melissa e Ricardo)

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisadora.

Além da observação participante e das sessões semiestruturadas com as crianças, foram feitos **três encontros de grupo focal com as professoras/diretora**. O grupo focal é um tipo de metodologia de pesquisas sociais que objetiva reunir informações detalhadas sobre um tópico específico a partir de um grupo com participantes selecionados, buscando colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças e atitudes sobre

um tema. Além disso, baseia-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa e apresenta uma possibilidade de obtenção de dados válidos e confiáveis em um tempo abreviado (BOMFIM, 2009).

Cabe frisar que a ideia de realizar o grupo focal surgiu durante as observações realizadas na escola, pois no projeto estava previsto fazer as observações e os encontros com as crianças. Porém, logo nas primeiras observações notou-se que a pesquisa ficaria incompleta se não houvesse a escuta das professoras em relação à participação das crianças nas rotinas da escola, no sentido de entender como funcionava a relação professor-aluno. Também, era importante saber como as professoras percebiam a criança e como entendiam a infância e as práticas pedagógicas, para buscar analisar mais profundamente o que embasava essas práticas.

Para a realização do grupo focal, a sala foi arrumada previamente por mim (as cadeiras foram organizadas ao redor de uma mesa redonda onde havia os gravadores posicionados e disponibilizava algum lanche). No primeiro encontro do grupo focal, fiz minha apresentação e explicito o motivo pelo qual tinha proposto o grupo focal e disse brevemente como era a dinâmica desse grupo. Depois, mencionei algumas regras como: falar uma pessoa de cada vez, cada uma podia dizer livremente o que pensava, mas respeitando a opinião alheia e que evitassem o domínio da palavra por parte de um integrante, silenciar ou desligar o celular, evitar sair da sala durante a realização do grupo e esclareci que não havia respostas certas ou erradas. Em seguida, pedi para cada uma se apresentar, depois falei sobre o objetivo do grupo focal naquele encontro. Os encontros duraram, em média, cinquenta e sete minutos e foram realizados uma vez por semana, na sala de recursos. Abaixo, segue um quadro que mostra os três encontros do grupo focal realizados, quem participou e a duração do encontro:

Quadro 03- Participantes e duração dos encontros do Grupo Focal

Encontros do Grupo Focal/ Dias	Participantes	Duração
1º Encontro (dia 21/05/2015)	Fabiana, Angélica, Verônica, Sandra, Jailma, Raimunda e a pesquisadora.	47'59"
2º Encontro (dia 28/05/2015)	Angélica, Verônica, Fabiana, Jailma, Sandra, Raimunda e a pesquisadora.	55'46"
3º Encontro (dia 05/06/2015)	Angélica, Verônica, Jailma, Valéria, Sandra e a pesquisadora (Valéria estava substituindo Raimunda que entrou com licença médica).	67'56"

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisadora.

No **primeiro encontro do grupo focal** o objetivo foi entender alguns aspectos da educação infantil que permeavam a rotina da escola. Para tanto, utilizou-se da técnica de associação livre, onde foi entregue um papel para cada professora e pedido que elas escrevessem o que lhes viesse à mente quando ouvissem as palavras que a pesquisadora iria ditar, foram quatro (criança, educação, participação e rotina). Houve comentários sobre as palavras que foram ditas e, em seguida, foi lido um fragmento da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e um fragmento do Projeto Político Pedagógico da própria escola e travou-se uma discussão, a partir disso e de alguns questionamentos que introduzi, de acordo com o que estava sendo colocado.

No **segundo encontro do grupo focal**, o objetivo foi dar continuidade à discussão sobre a “utopia da participação infantil”, que foi abordado no encontro anterior, por meio da apresentação de uma experiência de participação infantil efetivada em uma escola. Para tanto, foi lido fragmentos do artigo “Participação infantil e autonomia no jardim de infância: uma questão de cidadania” de Silva e Farenzena (2012) que tratava dessa experiência e algumas perguntas disparadoras para fomentar a discussão.

No **terceiro encontro do grupo focal** o objetivo foi mostrar as professoras algumas falas das crianças que apareceram na coleta de dados da pesquisa e propor algumas intervenções na sala de aula sobre a participação infantil, no sentido de abrir uma discussão para que as professoras pudessem pensar concretamente como é a questão da participação infantil. Para tanto, foi realizada a leitura com as falas das crianças e posteriormente um esquema com a proposta de intervenção, baseada nos elementos constitutivos da rotina que Barbosa (2000) cita e nos projetos pedagógicos que Barbosa e Horn (2008) falam.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa obteve uma grande quantidade de material produzido. Foram 168 fotos (103 fotos da escola e 65 fotos das crianças e da atividade do primeiro encontro semiestruturado), 17 registros do diário de campo (com 72 páginas de anotação), 4h 39min 1s de registro em áudio (encontros semiestruturados, entrevista com a professora e os encontros do grupo focal, todos transcritos) totalizando 97 páginas e 18 desenhos produzidos pelas crianças no segundo encontro semiestruturado. Abaixo o quadro 04 resume a quantidade da produção de dados obtida pela pesquisa:

Quadro 04- Quantidade da produção de dados

Instrumentos de produção de dados	Quantidade
Diário de campo	17 registros
Áudios	4h 39min 1s
Fotografias	168
Desenhos	18

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisadora.

O procedimento para a análise dos dados não incluiu a utilização de programas computadorizados, pois foi realizada uma análise baseada nas unidades de sentido, o que demandou a realização de várias leituras do material obtido através do diário de campo e das transcrições dos áudios, no intuito de se familiarizar com o conteúdo, se apropriar do mesmo e, assim, apreender as várias temáticas que apareceram, fazendo emergir daí as categorias da pesquisa.

Para um melhor entendimento, é importante desmembrar a trajetória da análise dos dados. Primeiramente, houve a leitura persistente do diário de campo, de onde emergiram as primeiras categorias da pesquisa. Os fragmentos desse diário foram lidos e destacados com uma cor correspondente a uma categoria que expressava a ideia central do que tinha sido lido. Muitos fragmentos diziam respeito a mesma coisa, por exemplo, várias regras do cotidiano. Isso fez emergir a categoria disciplina. Dessa forma, foram criadas onze categorias. Com essas categorias identificadas, elas eram destacadas e agrupadas com os respectivos trechos das transcrições que ilustravam e esclareciam o sentido da categoria.

Nesse primeiro momento as onze categorias elaboradas foram: colaboração, comunicação, disciplina, homogeneização, interação, negociação, reprodução, resistência, rotinização, segurança e submissão. Mas, por algumas estarem relacionadas entre si optou-se por unir as categorias e/ou criar subcategorias. Por exemplo, ao longo da categorização, percebeu-se que a categoria “disciplina” (posteriormente chamada de “regras”), dita anteriormente, estava relacionada a um processo maior, a disciplinarização. Assim, formou-se a categoria “disciplinarização” e uma subcategoria “regras”.

Com isso, ficaram as seguintes categorias: disciplinarização (que englobou as regras, a homogeneização, a segurança, a comunicação e a reprodução), a rotinização e a interação (que englobou a colaboração, a resolução de conflitos, a dependência, a cumplicidade e a resistência). Algumas categorias permaneceram sozinhas porque não houve semelhança com as outras ideias centrais que compunham as categorias, também por expressar relevância por

si só, como foi o caso da rotinização. As categorias resultantes expressam as ideias centrais dos aspectos do contexto escolar que interferem no modo como as crianças participam das rotinas da educação infantil.

No segundo momento, houve a análise das transcrições dos encontros do grupo focal com as professoras. Essa análise foi feita da mesma forma que a anterior, inclusive já foi agrupada de acordo com as categorias que já tinham sido eleitas, porém, emergiram mais duas categorias: a escolarização e a motivação. Posteriormente, foram analisadas as transcrições dos encontros semiestruturados com as crianças, onde apareceu a categoria brinquedos/brincadeiras, que já tinha emergido no diário de campo, porém não tinha sido eleita enquanto categoria porque estava dentro da categoria interação, ou seja, a categoria interação contemplava as questões relativas aos brinquedos e brincadeiras. No entanto, a grande relevância com que os brinquedos e as brincadeiras apareceram nos encontros com as crianças findou elegendo a categoria brinquedos/brincadeiras.

Após as análises das transcrições, foram considerados os desenhos produzidos pelas crianças na primeira atividade do segundo encontro semiestruturado, que seguiu a mesma lógica de análise descrita anteriormente. Porém, como não havia como selecionar e agrupar os desenhos, primeiro nomeou-se os elementos desenhados pelas crianças que tinha em cada folha e depois agrupou-se as palavras nas categorias que já tinham aparecido nas transcrições dos áudios e no diário de campo. Por exemplo, um desenho tinha: nuvem, sol e “folha de dever”, cada palavra ia sendo agrupada nas diferentes categorias que expressavam as ideias centrais. Nesse caso, nuvem e sol foram para a categoria ambiente e a “folha de dever” foi agrupada na categoria escolarização. Cabe ressaltar que essa categoria ambiente emergiu na análise desses desenhos produzidos pelas crianças.

Após a categorização dos materiais coletados, foram separados desenhos, fotos e trechos das transcrições ou observações que demonstrassem as dificuldades da participação das crianças nas rotinas da escola. Com isso, buscou-se a triangulação dos dados analisados para uma melhor apresentação e entendimento dos resultados.

Cabe lembrar que não houve privilégio de uma metodologia para poder analisar os dados, ao contrário, buscou-se com a categorização, uma única forma para privilegiar a análise de todo o material captado, pois considera-se que todas as metodologias utilizadas na pesquisa produziram dados igualmente importantes. No entanto, as fotos não foram categorizadas. Optou-se em utilizá-las como suporte mnemônico, com a intenção de registrar a pesquisa e captar imagens da escola e das atividades com as crianças.

Também, duas perguntas feitas às crianças (quanto tempo você passa na escola e quem é que diz o que pode fazer na sala) não foram categorizadas por não se encaixarem nas categorias que foram eleitas, bem como por ser fundamental apresentar as respostas das crianças em suas formas originais para mostrar a percepção delas em relação ao tempo em que passam na escola e a questão da participação delas na sala. Desse modo, achou-se conveniente inserir quadros com as respostas das crianças na categoria “escolarização”, para dar maior fundamentação à discussão travada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados propiciou o delineamento de sete categorias relacionadas aos aspectos do contexto escolar que interferem no modo como as crianças participam das rotinas da educação infantil. Quatro delas dizem respeito às crianças e às professoras, quais sejam: (1) Disciplinarização; (2) Escolarização; (3) Rotinização e (4) Interação. Essas categorias mostram o funcionamento da turma pesquisada, da escola e questões ligadas ao ensino-aprendizagem. A categoria: (5) Motivação só se refere às professoras, pois emergiu durante os encontros do grupo focal e apresenta os fatores determinantes na perpetuação dos aspectos do contexto escolar que interferem na participação das crianças nas rotinas. As outras duas categorias são as seguintes: (6) Brinquedos/brincadeiras e (7) Ambiente, dizem respeito somente às crianças, pois emergiram durante as observações, mas só se tornaram categorias após os encontros semiestruturados. Essas categorias demonstram aspectos fundamentais para o contexto escolar da educação infantil. A seguir, o quadro com as categorias eleitas:

Quadro 05- Categorias e subcategorias para a análise dos dados

Sujeitos	Categorias	Subcategorias
Crianças-professoras	4.1- Disciplinarização	4.1.1 Regras
		4.1.2 Homogeneização
		4.1.3 Segurança
		4.1.4 Comunicação
		4.1.5 Reprodução
	4.2- Escolarização	-
	4.3- Rotinização	-
	4.4- Interação	4.4.1 Colaboração
		4.4.2 Resolução de conflitos
		4.4.3 Dependência
4.4.4 Cumplicidade		
4.4.5 Resistência		
Professoras	4.5- Motivação	-
Crianças	4.7- Brinquedos/Brincadeiras	-
	4.8- Ambiente	-

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisadora.

4.1 DISCIPLINARIZAÇÃO: FORMAS PARA CONSEGUIR O COMPORTAMENTO DESEJADO DAS CRIANÇAS

Segundo o dicionário Luft (2000), o termo disciplinar quer dizer: 1- Relativo à disciplina; 2- que impõe disciplina; 3- impor disciplina, ordem, corrigir; 4- submeter-se a disciplina. Assim, a disciplinarização seria a ação ou efeito de disciplinar que, segundo Silva e Farenzena (2012), é um princípio imposto transversalmente à infância. Seguindo esse raciocínio, a categoria disciplinarização, neste trabalho, diz respeito às formas estabelecidas pela professora para conseguir o comportamento desejado das crianças, com a finalidade de torná-las obedientes e, conseqüentemente, facilitar o processo de aprendizagem em um ambiente ordenado e controlado.

A categoria “disciplinarização” foi a mais predominante durante toda a produção de dados, apareceu nas observações, nos encontros semiestruturados (áudios e desenhos), nos encontros do grupo focal com as professoras, na entrevista com a professora e nas fotografias. Na verdade, essa categoria emergiu logo nas primeiras observações do campo, sendo, inclusive, responsável por mudanças metodológicas da pesquisa, pois a inclusão do grupo focal como metodologia foi pensada para poder compreender como as professoras pensavam alguns aspectos da educação infantil que embasavam a prática cotidiana delas, afetando diretamente a forma de lidar com as crianças nas rotinas.

A riqueza de detalhes da categoria “disciplinarização” fez com que fossem delineadas cinco subcategorias (as regras, a homogeneização, a segurança, a comunicação e a reprodução), para enfatizar os dados que revelam uma parte dos aspectos do contexto escolar que interferem no modo que as crianças participam das rotinas da educação infantil, pois as crianças participam da rotina (como será visto nas categorias: “brinquedos/brincadeiras”, “ambiente” e “interação”), mas essa participação é bastante limitada pela disciplinarização.

4.1.1 Regras: normas que regem o ambiente

Essa subcategoria se refere às normas explícitas que regem o ambiente e que são impostas às crianças pela professora, ou seja, não parece ter tido o envolvimento das crianças em sua elaboração. Diversas regras foram observadas, dentre elas: chegar no horário, fazer o dever de casa, aguardar sentados os colegas chegarem (na hora de ir embora, enquanto aguardavam a chegada dos pais para buscá-los), pedir à professora antes de ir ao banheiro, só sair da sala uma criança de cada vez, deixar o caderno da atividade de casa no birô da professora logo quando entrar na sala, não levar brinquedos para a rodinha, sentar direito na

rodinha (“perninha de índio”- sentar com as pernas entrecruzadas), não correr na sala, no máximo três crianças para beber água no filtro que fica dentro da sala, pintar direito os desenhos indicados (respeitando as margens, as linhas e a cor “certa”), quem acabar a atividade espera o restante da turma terminar, não mascar chiclete durante a aula, dentre outras. A seguir, podem-se verificar algumas das regras mais significativas para as crianças/professora, pois foram as que mais apareceram ao longo da coleta de dados.

- Regra: Só podem ficar dois meninos e duas meninas por mesa.

[...] cada mesinha tinha que ficar com 2 meninos e 2 meninas (Diário de campo, 1º dia).

Synara: E como são essas crianças que vocês estão vendo?

Marina: Menina, menino, professora

Manuela: Todos... as mesinhas tem que ser menina e menino, menino, todos, quem quiser ficar na mesinha tem que sentar no mesmo lugar pra não esquecer, no mesmo lugar (2º Encontro semiestruturado, atividade 2).

Synara: O que é que tá acontecendo aí? Uma de cada vez. Uma de cada vez (...)

Isadora: Mas o menino quer sentar, mas o menino quer sentar perto dos amigos dele, porque são... que tem uma menina em um lugar e tem dois meninos e não tem cadeira

Synara: Como assim Isadora?

Karina: É porque aqui tem três meninos aí é por isso que o menino quer sentar com os amiguinhos dele e ele tem que sentar nessa porque tem um menino, dois meninos...

Isadora: A professora mandou ele ficar aqui nos meninos que tem uma menina só e tem que ficar, é, três meninos com uma menina, a professora mandou fazer isso (2º Encontro semiestruturado, atividade 2).

Figura 03- Crianças sentadas na mesinha



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Como pode ser observado, no registro do diário de campo, na foto apresentada e nas falas das crianças, a regra de sentar dois meninos e duas meninas por mesa era reconhecida pelas crianças. Não interessava se agradava ou não as crianças sentar nessa disposição, como mostrou a fala de Isadora “a professora mandou fazer isso”. Na conversa com Isadora e Karina isso fica visível, pois as meninas projetaram nas ilustrações as situações que lhes

ocorreram. Isadora era uma criança que geralmente tinha problemas com essa regra, pois chegava à sala quando a maioria das crianças já estava em seus lugares e quando escolhia um lugar para ficar a professora realocava-a para outra mesinha que obedecesse a regra dos lugares, porém a criança ficava longe de seus amigos. Como será visto na subcategoria “resistência”, da categoria “interações”, Isadora conseguia burlar a regra quando a professora dava as costas. Já Karina, que também não chegava tão cedo à escola, não tinha tantos problemas em relação ao seu lugar porque em sua mesinha normalmente sobrava uma cadeira, mas já foi impedida de sentar em seu lugar por chegar atrasada e já ter a quantidade de meninas preenchida conforme a lotação máxima estipulada.

Na conversa com Manuela, a garota lembrou o motivo pelo qual a professora enfatizou a necessidade de sempre sentar no mesmo lugar, que era para não esquecer, como disse a criança. No entanto, o que se observou durante a coleta de dados foi que algumas crianças tinham lugares fixos e outras não. Pelo que a pesquisadora entendeu, no início do ano houve uma divisão dos lugares, onde foi estabelecida essa regra de dois meninos e duas meninas por mesinha, mas no decorrer do ano, algumas crianças sentavam em outros lugares, a depender de quem tinha ido à escola (elas tentavam escolher seus pares à medida que a regra permitia) e a própria professora alterava as crianças de lugares no intuito de amenizar as conversas entre os grupos.

Tal regra dos lugares é condizente com o pensamento de Barbosa (2000) sobre a sociedade, pois ela é permeada por discursos pedagógicos que realizam tarefas de controle ou regulação social. Por isso, na opinião da autora, a rotina da educação infantil procura impedir a manifestação de qualquer sentimento para poder ensinar civilidade, por meio do controle corporal. Assim como a Pedagogia Tradicional discutida no primeiro capítulo, a lógica que rege a educação infantil da turma investigada demonstrou uma perspectiva de interiorização das regras.

Sobre isso, Pinto (2005) assinala a função da escola de moldar os sujeitos tendo o tempo e o espaço como aliados para disciplinar, organizar e regularizar para tornar as crianças dóceis e obedientes.

Então, corroborando com Barbosa (2000) e Pinto (2005), a regra dos lugares mostra o quanto a prática pedagógica utilizada pela professora recorre ao controle corporal para impedir a interação entre os pares no intuito de que as crianças se concentrassem no que estava sendo transmitido pela professora. Dessa maneira, as crianças ficavam organizadas, controladas e disciplinadas, porém além de regular a interação entre as crianças, que é um meio de aprendizado muito rico, esse tipo de controle impede que as crianças participem mais

ativamente de seu próprio aprendizado, sendo-lhes colocadas de escanteio quanto às suas escolhas. Isso será tratado mais adiante nas categorias “interação” e “escolarização”. A próxima regra enfatizada nesta pesquisa também trata da questão do limite interacional, pois a professora solicita que as crianças não conversem durante a aula.

-Regra: Não conversar durante a aula, somente no recreio.

Mesmo assim, as crianças continuaram conversando e a professora com a voz um pouco alterada (mais alta e um pouco impaciente) fala “Vamos fazer mais um combinado: conversar só na hora do recreio, não pode na mesinha, não pode na aula, quando eu estiver dando aula ninguém pode conversar” (Diário de campo, 2º dia).

Synara: E quem é que diz o que pode fazer na escola?

Karina: A professora...a gente faz o dever na mesinha caladinho, sem brincar (1º Encontro semiestruturado).

Synara: Não, esse não é para você pintar não, esse é só para você me dizer o que é que está acontecendo aqui...deixe eu mostrar a Manuela agora

Elias: A professora tá explicando e todo mundo tá prestando atenção

Synara: Como foi que Manuela disse?

Manuela.: É pra ficar silêncio, pra escutar e aprender (2º Encontro semiestruturado, atividade 2).

Figura 04- Desenho de Karina: professora escrevendo no quadro com os alunos prestando atenção



Fonte: Registros da pesquisa.

Angélica: [...] que a gente aprendeu, que na sala de aula eles tem que ter um olhar diferente, que ali eles tem que ter tudo sistematizado, o aprendizado, o intelecto, o lógico, né? Certo que em algum momento vai ter o lúdico, um jogo, mas o jogo sempre voltado para a parte pedagógica. Eu, eu não deixo meus alunos de 5 anos brincarem nas mesinhas com os brinquedos, eu não deixo. A hora do brinquedo é lá fora, até para que eles respeitem aquele ambiente, aí você contando essas histórias aí científicas, me faz reportar em relação ao meu trabalho, quer dizer, então o brincar...não é...bagunça, vamos dizer assim. Eu até entendo que em alguns momentos a gente pode usar a brincadeira como uma parte, um foco [...] (2º Encontro do Grupo focal).

Angélica: A única coisa, assim, que eu questiono são essas mesinhas, né? Então eu concordo, não totalmente, porque essas mesas para mim elas atrapalham, para mim, eu preferia se fosse mesa individual do que grupo.

Que eu fizesse grupo, no momento de grupo, mas que eu pudesse separar entendeu? [...] (Entrevista com a professora).

Figura 05- Foto da sala de aula das crianças



Fonte: Registros da pesquisa.

Às 13:10 h a professora saiu da porta da sala e pediu as crianças para fazer uma roda porque estava na hora da rodinha, quando as crianças já estavam acomodadas a professora perguntou se elas dormiram bem, se fizeram o dever de casa, se comeram antes de ir para a escola, se escovaram os dentes, porque quem não fez isso (cara feia da professora) não ia cheirar bem. Na rodinha, as crianças ficaram sentadas no chão e a professora ficou sentada em uma cadeira pequena, apropriada para o tamanho das crianças (as cadeiras que elas usam para as atividades). Enquanto a professora falava, ela observou que uma criança estava com uma bola pequena, então ela pediu “por favor, passe essa bola” e segurou a bola consigo [...] (Diário de campo, 1º dia).

As falas das crianças e o registro no diário de campo mostram como o silêncio, o “caladinho”, o “não pode conversar” são realçados na sala. Na fala da professora no 2º encontro do grupo focal e na entrevista com ela ficou evidente a influência do que ela aprendeu durante a Graduação, “a gente aprendeu...eles tem que ter tudo sistematizado, o aprendizado, o intelecto, o lógico...voltado para a prática pedagógica”. Isso mostra que a professora traz uma carga teórica para sua prática pautada numa Pedagogia Tradicional que entende que a interação e a brincadeira são “bagunças”, como ela mesmo disse, e não como parte do processo de aprendizagem.

O desenho de Karina, figura 04, mostra os alunos desenhados menores em estatura e a professora maior, em destaque, com as crianças corporalmente viradas para ela. O que demonstra a concepção da criança em relação à regra de ficar em silêncio para prestar atenção a explicação da professora. No entanto, Karina parece não ter associado isso como uma condição para o seu aprendizado, mas sim como obediência a professora. Também, nesse desenho ficou evidenciado quem está no centro do aprendizado, ou seja, a professora. Quando o ideal seria um aprendizado mediado pela professora, pautado numa relação de parceria entre

a professora e o aluno. A figura 05 foi colocada no intuito de apresentar a sala de aula das crianças, local onde essas regras, que estão sendo discutidas, são colocadas.

Por causa disso, a referida docente apresenta dificuldade de trabalhar com as crianças em grupo e de considerar a sala como um espaço propício para o desenvolvimento de qualquer atividade referente à educação das crianças numa perspectiva interativa. Ao contrário, a professora considera a sala como o local do aprendizado de conteúdos específicos, mas não para brincadeiras. Realmente, foi observado na coleta de dados, durante a realização de uma atividade, o quanto era importante o ambiente silencioso, não se levantar das cadeiras etc., era como se a professora tivesse receio de perder o controle da turma. Assim, para evitar isso, procurava reestabelecer a ordem logo que algo “perturbava” o ambiente, mesmo que para isso algumas crianças ficassem frustradas, mais uma vez, as crianças entram como expectadoras no processo de aprendizagem e não como participantes ativos, conforme observado.

A lógica do silêncio, da ordem, ficou óbvia desde o início da entrada do campo, a professora tinha uma função primordial de estabelecer as regras da sala. Mesmo na rodinha de conversas que era um momento de expressão das crianças, a professora mantinha um nível de superioridade em relação às crianças, não só pela diferença de posicionamento (na frente do quadro e sentada em uma cadeira, enquanto as crianças sentavam no chão), como em relação à dinâmica da conversa, pois ela possuía o “poder” de permitir ou não uma fala ou mesmo interromper essa fala para mudar de assunto, como pode ser lido no registro do diário de campo transcrito anteriormente. Isso remete ao que foi trazido pela professora no encontro do grupo focal, pois ela aprendeu assim, o professor como transmissor do conhecimento. E, como a professora é comprometida com o aprendizado das crianças, ela não trai seus conhecimentos adquiridos, faz conforme aprendido na Graduação.

Assim, a rodinha parecia um espaço em que a professora falava muito e as crianças eram pouco ouvidas. Além disso, a rodinha se mostrou mais como um espaço de disciplinarização, pois as crianças eram constantemente repreendidas quando faziam alguma brincadeira ou quando mantinham alguma conversa paralela. Sobretudo, haviam diferentes regras para o momento da rodinha: sentar de um único modo (“perninha de índio”), não mascar chiclete, não levar brinquedos, dentre outras.

Contrariando os dados observados, Silva (2011) diz que estar na roda possibilita a criança contar as coisas que quer, dar sua opinião em diversos assuntos e participar da organização da rotina da escola, o que torna um momento significativo para ela. E, Machado (2010) acrescenta que os conhecimentos advindos de uma interação lúdica envolvem aspectos

afetivos e cognitivos, o que significa um grande valor para a criança pequena, pois esses conhecimentos emergem das possibilidades concretas e virtuais dadas pelos parceiros, o que é possível dentro da rodinha de conversa.

Diferentemente do que foi assinalado por essas autoras, na turma pesquisada, a roda é um momento limitado de expressão da criança, pois ela fala a depender do que é tolerado pela professora e do tempo destinado à atividade. Também, a criança não participa da organização da rotina, porque existe um planejamento prévio do qual a criança não participa da elaboração nem pode sugerir mudanças durante a execução das atividades que lhes são dirigidas pela professora. Assim como foi assinalado no início da discussão sobre as regras, a interação lúdica não é tolerada dentro da sala de aula, também não o é na rodinha, o que vai de encontro ao colocado por Machado (2010).

Porém, a formalização excessiva das atividades realizadas pelas crianças parece cumprir com o objetivo de controlar o comportamento infantil em sala de aula, preparando o aluno para se comportar no ensino fundamental (essa questão será abordada na categoria “motivação”, pois é um dos fatores que move a prática pedagógica da escola estudada). Assim, a criança aprende a controlar o corpo, ficando sentada de boca fechada, fazendo o que a professora pede (ANGOTTI, 2010).

Então, assim como Barbosa (2000) identificou opressão, falta de respeito, a hierarquia e a normalização, tendo muita dificuldade em ver os atos de resistência das crianças, também a pesquisadora sentiu essa dificuldade. Angotti (2010) e Barbosa (2000) resumem os princípios que regem a sala do pré-escolar acompanhada na pesquisa: formalização excessiva para controlar a criança, preparar o aluno para o ensino fundamental, controle corporal, opressão e hierarquia. Ainda em relação ao controle da criança, a próxima regra demonstra que até a utilização dos brinquedos era previamente determinada.

-Regra: Trazer brinquedo somente no dia combinado e só brincar na hora determinada.

Então, a professora foi lembrando as crianças que sexta era o dia do brinquedo, que era para cada aluno trazer um brinquedo que ficaria na mochila ou na estante para brincar somente na hora do parque, que na sala não era lugar de brincar (Diário de campo, 2º dia).

Jailma: Olhe a maioria quando chega na sala, eu sempre converso com os pais, tem um dia na semana, na sexta, no final que eu já estou cansada da rotina da semana que tragam um brinquedinho, mas eles não aceitam, quando eles chegam já é com quatro carrinhos dentro da bolsa, aí eu tenho que tá tentando convencer eles que não é horário de brincar, porque quando eles chegam na sala, já sentam com o carrinho na mesa, aí eu tenho que sentar, conversar, pegar, guardar para fazer a oração, porque se for fazer a vontade deles, eles não querem fazer a oração, querem ficar com aqueles brinquedos que eles já trazem de casa já para brincar, então eles tem a

mentalidade de que, que vou para a escola, vou me encontrar com minha turma de coleguinha, vou levar meu carrinho e vou brincar, entendeu? [...] (1º Encontro do Grupo focal).

Figura 06- Estante para guardar os brinquedos



Fonte: Registros da pesquisa.

Essa regra também está de acordo com o que foi colocado por Barbosa (2000), Angotti (2010) e Machado (2010), pois mesmo o brinquedo sendo um mediador para interações que podem resultar em aprendizados, a opressão para o controle do comportamento infantil parece mais importante para a manutenção da ordem da sala. A fala da professora Jailma no encontro do grupo focal mostra como o brinquedo representa um incômodo para o professor. Na fala da professora da turma pesquisada, no registro do diário de campo, confirma-se que ela também é uma das professoras que consideram o brinquedo um incômodo, pedindo para as crianças levarem, mas para manterem guardados até o momento de uso indicado pela docente. Na figura 06 é mostrada uma foto que possui a estante com os espaços vazios para guardar os brinquedos.

Cabe frisar, que a professora é coerente com sua linha de raciocínio sobre a importância de manter os alunos atentos à explicação e à atividade realizada na sala, sem o “brinquedo” que pode atrapalhar o andamento do trabalho. Essa linha de raciocínio é condizente com a perspectiva da Pedagogia Tradicional que acredita na necessidade de centrar a atenção no professor para a criança aprender.

No entanto, a professora deixa de perceber que o brinquedo faz parte da aprendizagem da criança, inclusive sendo o meio pelo qual ela entra em contato com sua subjetividade e com a cultura local. Além de limitar o uso do brinquedo trazido pelas crianças, os brinquedos da escola (o parque da escola) eram regulados de acordo com a observação da professora sobre o uso que a criança fazia, a próxima regra vai discutir isso.

-Regras: Dividir os brinquedos com os colegas, poucas crianças usando o mesmo brinquedo e usar o brinquedo somente para sua função original.

Figura 07- Brinquedos do parque

Fonte: Registros da pesquisa.

Além disso, a professora controlava qualquer coisa “errada” como brinquedo que não era para rodar, revezamento de brinquedo entre as crianças, elas não podiam brincar muito tempo em um, quantidade de pessoas nos brinquedos, etc. (Diário de campo, 10º dia).

Até mesmo o parque era um local controlado, não era um momento para atividades de livre escolha por parte da criança como a pesquisadora imaginava, era tão rígido como os momentos na sala, pois as crianças também precisavam obedecer às regras daquele local. Como foi visto no tópico anterior, as crianças não possuíam recursos materiais suficientes para brincar no parque da escola e mesmo assim eram proibidas de levar brinquedos, pois o “dia do parque” era um e o do brinquedo era outro. Também, no parque as crianças não podiam correr ou mesmo inventar no local. Na figura 07, uma foto destacando os quatro brinquedos disponibilizados para as 23 crianças brincarem. Cabe ressaltar, que ainda com as limitações, a ida ao parque era um momento muito aguardado pelas crianças ao longo da rotina.

Nesse contexto do brincar, é importante salientar o que é dito pela Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que enfatiza o brincar como oportunidade da criança imitar o conhecido para construir o novo, conforme reconstrói o cenário necessário para que a fantasia da criança se aproxime ou se distancie da realidade vivida. Dessa maneira, a brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança. Outras considerações sobre o brincar serão destacadas nas categorias “motivação” e “brinquedos/brincadeiras”. Assim como os usos dos brinquedos são determinados, limitando a corporeidade das crianças no espaço escolar, a regra adiante, também vai tratar de um tipo de limitação, pois mostra uma única estratégia para a locomoção dos pequenos de um ambiente para outro dentro da escola.

-Regra: Fazer fila para qualquer momento em que sair ou entrar na sala de aula.

Com a aproximação da hora do recreio, a professora pediu para que os alunos deixassem a atividade na mesa e fizessem a fila devagar para ir

lanchar, com as mãos para trás e caminhando devagar até o refeitório (Diário de campo, 1º dia).

O sinal do final do recreio tocou e automaticamente se formou uma fila de crianças com mãos para trás e a professora cantando “quem vai chegando vai ficando atrás, menino educado é assim que faz”, “mãozinha para trás” (Diário de campo, 1º dia).

Angélica: [...] eu acho que eles respeitam quase todas as normas que eu dito, eles respeitam nesse sentido, não é fácil, é um trabalho dia-a-dia, mas eu coloco, eu tento colocá-los dentro da minha forma, né? Não dou essa liberdade, nem vejo como, não estudei, eu não vi isso, como liberar, tão livre para poder se chegar. Um exemplo, a fila mesmo, se eu deixar livre, eles vão sair correndo, atropelando o outro. E por que existe a fila? Eu sei que vem do exército, do militarismo, eu sei disso tudo, mas é uma forma de manter a ordem. E a gente, uma escola, seja ela educação infantil ou fundamental ou médio ou superior tem que ter uma ordem e a gente aprendeu isso e desaprender que não tem que ter mais essa ordem, de uma certa forma velada, fica um pouco difícil porque se eu deixasse, não, eles vão correr [...] (2º Encontro do Grupo focal).

Os registros dos diários de campo demonstram diferentes momentos da formação da fila e a fala da professora Angélica no encontro do grupo focal, demonstra a importância que atribui a esse momento. Angotti (2010) diz que as filas são exemplo de procedimento de atuação para disciplinar modelarmente os alunos, expondo-os exaustivamente. Essas filas são uma maneira privilegiada para garantir a organização e a disciplina durante a passagem de um momento para o outro na rotina de uma turma. Sendo que essas filas não apresentam aproveitamento pedagógico, conforme foi observado.

A professora reconhece isso, mas não vê outra possibilidade para agrupar as crianças. Aliás, as outras professoras admiram Angélica porque é a única que consegue manter a ordem dos alunos e fazer com que eles respeitem a fila em praticamente todo o trajeto a ser seguido. A formação da fila é automática pelas crianças ao ouvir o sinal ou quando a professora sai da sala em algum momento.

É interessante notar como as crianças ao tentar cumprir a regra, principalmente para agradar a professora, inclusive elas brigam para ficar na frente da fila e segurar a mão dela. Uma das horas mais aguardadas pelas crianças, em que se formava a fila primeiramente, era a ida para o recreio, onde elas lanchavam e brincavam, mas esse momento também apresenta regras que precisam ser cumpridas pelas crianças, como poderá ser visto na discussão seguinte.

-Regras: Só comer na hora do recreio, no lugar apropriado e antes de brincar.

E acrescentou “a sala é lugar de comer alguma coisa?” porque viu uma criança começar a abrir o pacote de biscoito [...] (Diário de campo, 2º dia).

No recreio, Karina queria sentar no chão para lanche, mas a professora não permitiu, disse que o chão não é lugar de comer (Diário de campo, 2º dia).

Figura 08- Foto do refeitório



Fonte: Registros da pesquisa.

Synara: Hum, entendi. Deixe eu perguntar outra coisa: essas crianças, elas decidem o que elas vão fazer na escola?

Leonardo: Ela vai pro recreio

Synara: Elas só decidem no recreio

Leonardo: Elas comem também...só no recreio

Synara: Hum, entendi...ói, e esses aqui...parecem...

Leonardo: Não, porque eles não tão obedecendo as tias, a tia mandou ele ficar aqui quietinho na árvore

Synara: Oxente, mas na hora do parque? De brincar?

Leonardo.: Mas eles não comeu ainda

Synara: Ahh porque primeiro tem que comer para depois brincar?

Leonardo: É (2º Encontro semiestruturado, atividade 2).

Os registros dos diários de campo demonstram que existe um horário (15 horas) e local específico para comer, a figura 08 mostra esse lugar, o refeitório. Ou seja, é proibido comer na sala, no chão na hora do recreio, como mostraram as falas de Karina, Leonardo e o registro do diário de campo. Ainda na fala de Leonardo descobre-se que há, também, o tempo para comer e depois brincar, os dois não podem ser feitos ao mesmo tempo, primeiro come, depois brinca. Dessa forma, o recreio era “dividido” em duas partes, a refeição e o tempo livre. Assim, o tempo livre das crianças ficava em torno de quinze minutos.

Mais uma vez seguir a rotina parece ser mais importante que observar a singularidade da criança. E se por algum motivo a criança não almoçou suficiente e ficar com fome ainda no início das aulas ou, ao contrário, se ela almoçou tão bem que não quer comer e vai logo brincar? Obviamente as regras são fundamentais para a convivência em sociedade, inclusive para o horário das refeições, mas dar autonomia para as crianças perceberem suas necessidades fisiológicas e satisfazerem essas necessidades de acordo com seu organismo pode ser mais benéfico e significativo para a criança do que cumprir uma rotina rigidamente.

Além dessas regras discutidas que, de modo geral, estavam preocupadas com o controle corporal das crianças, outro aspecto do contexto escolar que interfere no modo como as crianças participam da rotina alude à tentativa de lidar com todas as crianças como se elas fossem iguais. É sobre isso que a próxima subcategoria vai apresentar e discutir.

4.1.2 Homogeneização: tratamento igual para todos

Segundo Agostinho (2015a), a homogeneização diz respeito ao tratamento igual para todos, realização igual de tarefas para todas as crianças e com o mesmo ritmo, sem levar em consideração as singularidades de cada criança. Ou seja, a subcategoria homogeneização se refere à tentativa da professora de fazer com que as crianças tenham aspectos semelhantes, de tratar igual os diferentes, colocando-os estereótipos pré-estabelecidos que não condizem com a experiência singular vivida pela criança.

Nesse sentido, existem algumas formas identificadas para tentar homogeneizar as crianças, a saber: utilizar conceitos do senso comum para evitar um comportamento, retardar ou adiantar o desenvolvimento cognitivo de uma criança para ela acompanhar a turma, criar estereótipos para as crianças e estabelecer uma única forma de fazer as atividades.

-Utilizar conceitos do senso comum para evitar um comportamento.

Em seguida as crianças continuaram entrando normalmente, até uma mãe que entrou na sala junto com a filha e a professora disse “última vez, moça não precisa que a mãe entre na sala” (Diário de campo, 1º dia).

Apesar da utilização de conceitos do senso comum para evitar um comportamento ter sido constatada poucas vezes, é pertinente chamar atenção, porque ao fazer isso com uma criança, ela passa para uma esfera do todo, perdendo a sua individualidade e tornando-se mais uma, sem levar em consideração suas questões e sentimentos. O exemplo do diário de campo demonstra uma situação em que a professora utilizou o conceito do senso comum de “moça”, que é uma menina educada, comportada e independente, para evitar um comportamento, que era entrar na sala com a mãe.

Em outras ocasiões, o termo “moça” serviu para não chorar, para sentar direito na rodinha ou na cadeira, para comer educadamente etc. Em todos esses momentos foi negada a chance da criança expressar o que estava “por trás” de seu comportamento. Por exemplo, no fragmento do registro do diário de campo apresentado, a criança Larissa queria trocar de lugar, era o primeiro dia que a pesquisadora acompanhava a turma, ela não sabia se a menina já tinha falado para a professora que ela queria sentar em outro lugar. Porém, diante do

exemplo de Isadora, comentado na regra dos lugares, a menina expressava seu desejo de trocar de lugar e mesmo assim era ignorada, restando apenas burlar a regra imposta.

Logo, pode ter acontecido isso com Larissa e a garota achou que usar a mãe para conseguir o que queria fosse funcionar. De fato, funcionou. Mas, desse jeito, a professora parece reforçar um comportamento dependente, quando poderia tornar a criança independente ao ouvi-la e mesmo que discordasse do desejo da criança, poderia explicar os motivos pelo qual não o atenderia, colocando os limites necessários, sem ofuscar o sentimento da criança. Ou seja, mostrar compreensão a criança, ouvi-la, ainda que seu desejo fosse-lhe negado. Essa forma de mostrar compreensão será abordada na subcategoria “comunicação”.

Assim, utilizar um conceito do senso comum para evitar um comportamento pode esconder a real causa da questão e ajudar a perpetuar significações que se afastam das experiências de cada criança, tirando a oportunidade de se aproximar dela e entender o movimento que a levou a agir de determinada maneira. Também, ao usar esses conceitos pré-estabelecidos, espera-se que as crianças sejam iguais, o que não é uma realidade. Por mais que o conceito de “moça” seja de uma menina educada, comportada e independente, não quer dizer que todas as crianças chamadas assim vão agir dessa forma.

Sob uma perspectiva histórica, principalmente do ponto de vista no projeto de higienização social iniciado no final do século XIX, compreende-se porque a preocupação com a homogeneização. A escola foi o principal local onde era disseminado um conjunto de prescrições sobre o corpo das crianças, sendo os professores responsáveis pela vigilância do corpo infantil. Esse corpo diz respeito às doenças, ao modo de se portar, à alimentação etc. (ROCHA, 2009). De modo geral, as prescrições tinham o intuito de fortalecer o organismo das crianças e buscavam ensiná-las as regras de convivência e formá-las na moral do trabalho, socializando a criança e prevenindo, desde cedo, os perigos da desordem (ROCHA, 2009).

Corsaro (2011) faz uma crítica ao modelo determinista de socialização pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade, perspectiva onde a criança é vista como alguém que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional. Nesse sentido, as crianças desempenham um papel passivo, pois devem ser controladas por meio de treinamento cuidadoso. Assim, tanto Rocha (2009) como Corsaro (2011) fornecem subsídios para refletir sobre a preocupação em homogeneizar as crianças dentro da escola. É uma característica histórica que influencia o modo de atuar da professora e que se estende até os dias atuais. A seguir, será apresentada mais uma forma de tentar homogeneizar as crianças.

-Retardar ou adiantar o desenvolvimento cognitivo de uma criança para ela acompanhar a turma.

Uma criança perguntou quando ia escrever o nome todo, mas a professora explicou para a turma que isso só irá acontecer depois de abril, porque algumas crianças já aprenderam a fazer o nome, só que outras ainda não, pois existem nomes difíceis de escrever e vai demorar a criança aprender, outros nomes já são mais fáceis (Diário de campo, 1º dia).

Quem acabava de pintar tinha que esperar o restante da turma (Diário de campo, 1º dia).

Synara: Eu vou acrescentar, só mais uma pergunta: e se pensar na participação da criança, como é isso aqui para vocês, na vivência de cada uma...deixando um pouco o geral e partindo para a participação das crianças?

Verônica: Como é a minha primeira experiência com educação infantil, né? Eu estou até estranhando, estou até admirada com o desenvolvimento deles, né? Eu não sei se é porque a educação infantil me dá mais chances, porque eu não tenho aquela obrigação que o fundamental tem, de tá cobrando, cobrança que ele tem que estar pronto, lendo até o final do ano, sem respeitar as dificuldades sociais e psíquicas da criança, então eu estou gostando, eu sei...a única coisa que eu fico preocupada, é que como são um pouco pequenos, eles ficam muito doentes e faltam. Então, quando você vê um evoluindo, mas tem outro que passou mais semanas porque estava dente, aí quebra, então isso aí é que está me incomodando. Mas não é porque eles são irresponsáveis, é porque eles ficam muito doentes aqui, as crianças, gripados, falta de ar, mas eu estou gostando, espero que continue assim, né? Todos os anos, que eu tenha experiência só boa. (1º Encontro do Grupo focal)

Synara: Como é feito o planejamento das atividades que você realiza em sala? Quem participa?

Angélica: O planejamento? Só eu. (professora Sandra entra na sala onde estava sendo feita a entrevista). E assim, Sandra entrou, a gente, eu além do planejamento ser meu eu tento trabalhar em comum com a série do segundo período A, a gente tenta trabalhar pelo menos o básico, seguindo um padrão entre as duas séries. (Entrevista com a professora)

Os registros dos diários de campo mostram que as crianças que conseguiam atingir o objetivo traçado pela professora precisavam esperar pelas demais para poder acompanhar a turma, pois todos tinham que estar sintonizados quanto ao tempo de aprender determinados conteúdos. Da mesma maneira, tinham duas crianças que não acompanhavam a turma, eram bastante atrasadas em relação às aprendizagens de outras crianças. Mesmo assim, eram colocadas diante das mesmas tarefas. Um exemplo disso é o que a professora Verônica falou, no encontro do grupo focal, sobre a quebra da evolução da turma devido às doenças e, conseqüentemente, falta das crianças na escola.

Essas situações, juntamente com a entrevista feita com a professora Angélica, permitem afirmar que essa docente focava em um planejamento previamente estabelecido por

ela, para trabalhar com as crianças. Nesse planejamento, era fundamental cumprir as metas traçadas, numa esfera linear, e fazer com que os alunos realmente aprendessem o que estava determinado naquele tempo previsto. Nesse percurso, ficou clara a importância dada à homogeneização, ainda que as crianças não tivessem o mesmo ritmo de aprendizagem, era necessário esperar que todos atingissem a meta traçada para poder prosseguir e não era possível esperar aqueles que estavam “atrasados” no conteúdo.

Por isso, a professora trabalhou muito com a repetição nas atividades (copiar o nome, repetir as vogais e consoantes várias vezes, diferentes atividades frisando o mesmo conteúdo etc.). Também repetia muito durante a explicação, para que as crianças decorassem o que estava sendo solicitado. Mais detalhes sobre isso estarão na categoria “escolarização”, quando serão apresentados outros dados da pesquisa referentes a esse argumento explicitado.

Esse tipo de planejamento das atividades fez com que a professora ignorasse as necessidades individuais de cada criança em função do que tinha que ser aprendido e no tempo determinado, mesmo que esse tempo fosse insuficiente para a meta estipulada. Vale frisar que a quantidade de alunos era grande, impedia que a professora tivesse essa atenção particularizada, inclusive esse será um ponto destacado na categoria “motivação”, pois nos encontros do grupo focal foi unânime essa questão da dificuldade em lidar com os diferentes tempos de aprender das crianças, por causa da quantidade de alunos por sala de aula.

Silva e Farenzena (2012) e Batista (2001) alertam para a questão da homogeneização na educação infantil. Segundo as autoras, o planejamento é feito para todas as crianças como se elas fossem uma só, numa uniformidade que enrijece a rotina e despreza a expressividade lúdica, corporal e interativa da criança. Tudo isso para construir um ambiente harmônico preestabelecido para que todas as crianças façam o que o adulto determina.

No entanto, o ambiente coletivo não demonstra a homogeneidade pretendida pelos profissionais. As crianças possuem necessidades e ritmos diferentes. Também, o cotidiano revela a heterogeneidade, a diversidade dos tempos, dos espaços, dos comportamentos (Batista, 2001). Sobre esse assunto Filho (2015a) sugere a busca em compreender as crianças para além de seres paralisados, homogêneos, engessados e enquadrados numa lógica anestesiada de controle e vigia que impede a manifestação infantil e os momentos de descobertas. O próximo tópico trará mais uma forma utilizada pela professora para tentar homogeneizar as crianças.

-Criar estereótipos para as crianças.

Falou algumas coisas e depois completou “criança que não vem para a escola fica?” e as crianças “bobinha”. (Diário de campo, 1º dia)

A professora “Se não estudar vai ficar bobinho”. (Diário de campo, 2º dia)

Synara: Eu quero saber de vocês o que é que faz na escola?

Joaquim: Ir no banheiro, beber água, brincar...na verdade, a gente estuda para não ser burro, para não ser bobo, para ser boa pessoa. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

Synara: Agora, por exemplo, digamos que a professora tá como aqui, a professora vai continuar fazendo essa atividade e aí essas crianças querem fazer outras coisas, o que é que acontece?

Leonardo: Então ele vai ficar bobo, não é? (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

Pelos registros no diário de campo e pelas falas das crianças no 2º encontro semiestruturado, o único estereótipo utilizado pela professora foi “bobo ou bobinho”. Mas, cabe discuti-lo devido à quantidade de vezes que apareceu, praticamente todos os dias de observação. Esse estereótipo é tão enfatizado pela professora que as crianças comentaram no 2º encontro semiestruturado e reproduziam com frequência na escola.

Esse estereótipo era utilizado para enfatizar as crianças que não iam ou faltavam à escola, que não queriam estudar, que não faziam a atividade direito, por exemplo. Gonçalves (2010) também comentou sobre o uso de rotulação de alguns alunos pela professora em sua pesquisa. Segundo ela, a rotulação era bastante explícita, dentre os rótulos havia o “lento”, que era utilizado quando a criança não conseguia acompanhar a turma. Ou seja, o recurso de criar estereótipos para a criança não é estratégia única da professora da turma pesquisada, apareceu também em outra pesquisa.

Esse tipo de estratégia é incoerente para se trabalhar com crianças, na opinião da pesquisadora, primeiro porque existem justificativas para uma criança faltar à escola e, mesmo sem justificativa, uma criança não se torna “boba” por faltar um dia de aula. Mais do que amedrontar as crianças com o fato de que se elas faltarem aula, elas se tornarão bobinhas, a escola e a professora poderiam mostrar a importância de ir à escola e o que podem perder se não forem, como as brincadeiras com os amigos, as descobertas que podem ser feitas, além de outros motivos que podem ser sinalizados para as crianças. Nesse sentido, também deveriam ser desencorajadas as atitudes que tentam estabelecer uma única forma de se fazer as atividades para possibilitar que as singularidades de cada criança possam emergir, é sobre isso que o próximo tópico irá abordar.

-Estabelecer uma única forma de fazer as atividades.

[...] a professora avisou que tem um jeito certo de pintar, que rabiscar ou riscar não é pintar e também tem a cor certa de pintar. (Diário de campo, 1º dia)

O registro do diário de campo exemplifica como o rigor da professora era constante na sala. Ela reclamava em relação às conversas das crianças, como elas sentavam, como elas faziam os números ou as letras, como elas pintavam, a cor que elas pintavam etc. A professora chegou a comentar com a pesquisadora que não entendia porque as crianças, mesmo com a pintura que é uma atividade que geralmente as crianças gostam, elas demonstravam desinteresse. O que era compreensível porque as crianças não tinham liberdade de pintar como queriam e da cor que queriam, precisavam atender às regras colocadas, havia uma única forma correta de se fazer a atividade indicada pela professora.

Do mesmo modo, Angotti (2010) relatou em sua pesquisa a imposição de um determinado padrão de beleza e de realidade, o estabelecimento de forma específica de realização do produto-atividade pela autoridade da professora sobre o trabalho das crianças. O exemplo dado foi justamente de uma pintura de um ser humano que uma menina tinha pintado de marrom e a professora criticou dizendo só pinta de marrom a árvore, as pedras, mas não o ser humano. A autora criticou essa situação como um “germe do racismo” (p. 64). No caso da turma analisada nesta pesquisa, a professora era mais tolerante com as cores, permitia as crianças pintarem o ser humano de bege, amarelo, marrom ou deixar em branco. Porém, também apresentava essa imposição de cores certas, por exemplo, se a criança pintasse de roxo não seria certo.

Com esse exemplo, verificou-se que a criatividade e a possibilidade de escolha da criança eram tolhidas, mas Ciornai (2004) fala que a criatividade faz parte da existência humana e possui qualidade inovadora e transformadora, pois é um processo de expansão da consciência que conduz ao desenvolvimento, ao crescimento e ao fortalecimento interior. Ainda sobre a pintura, Oaklander (1980) sinaliza que a criança prefere pintar do jeito que ela quer e não aquilo que lhes mandam, as crianças gostam de pintar sem instruções. Com as colocações dessas autoras, conclui-se que a pintura por si só já é uma tarefa prazerosa para a criança que possibilita o desenvolvimento da mesma, sem a necessidade de utilizar regras.

Com isso, não se quer defender a utilização da pintura somente para o prazer da criança. Sabe-se que as atividades dirigidas também são necessárias, mas o que se quer frisar aqui é o excesso de regras para uma atividade que por si já proporciona desenvolvimento psicomotor, das habilidades motoras finas, dentre outros aspectos ligados ao desenvolvimento da criança. Assim, seria interessante que a professora pudesse dar mais liberdade para a criança pintar. Por exemplo, quando a menina do exemplo dado anteriormente fosse pintar o

desenho de roxo, a professora até poderia comentar as cores das pessoas na realidade, mas permitisse à criança pintar na cor que desejasse.

É como se esse momento da educação infantil fosse uma quebra das especificidades vivenciada pela criança do mundo da realidade vivenciado pelos adultos. O que as escolas e os professores parecem esquecer é que as crianças permanecem nesse mundo da imaginação, da fantasia, da criação e da brincadeira, porque é por meio dele que elas vão interiorizando as regras e dando sentido ao seu mundo, isso no tempo delas, que pode ser diferente do tempo pensado pela escola. Assim, não faz sentido cobrar o aspecto real da vida humana para as crianças, quando elas necessitam fantasiar para poder aprender.

Além disso, outro aspecto que merece destaque na interferência no modo como as crianças participam das rotinas na educação infantil é a segurança, que é a próxima subcategoria a ser apresentada e discutida.

4.1.3 Segurança: limitando as ações das crianças

A subcategoria segurança se refere à preocupação da escola, e conseqüentemente das professoras em resguardar a vida dos alunos, de manter a integridade física das crianças no ambiente escolar, seja na entrada das crianças (recepção pelo guarda da instituição) em um horário que as professoras já estão esperando as crianças na sala, na própria sala de aula, no refeitório, no parque, etc., ou seja, em todas as dependências da escola.

Synara: É...deixe eu perguntar outra coisa para vocês: é...como é essa escola que vocês estão vendo aí, o que faz nessa escola?

Manuela: Estudar, brincar, não correr pra não cair. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

[...] de novo só o cuidado redobrado com as crianças, inclusive as professoras estavam proibindo que as crianças corressem para não se machucar. (Diário de campo, 3º dia)

Foi quando a professora viu Karina mexendo na lapiseira e perguntou “eu dei autorização para alguém fazer a ponta do lápis? Não quero ninguém fazendo a ponta do lápis”. Ela justificou que não queria que eles fizessem a ponta do lápis porque fica pontiagudo e pode ferir alguém, furar algum olho, etc. por questão de segurança ela prefere manter a ponta do lápis sem pontas afiadas. Enquanto ela falava isso, Karina furou o colega e a professora tomou o lápis dela. (Diário de campo, 6º dia)

Fábio disse que ia tentar reproduzir a experiência em casa (colocar pouca água no fogo para vê-la desaparecer no vapor), mas a professora foi logo dizendo que isso não era atividade para criança, que era perigoso que elas podiam observar o vapor quando a mãe colocasse água na chaleira. (Diário de campo, 7º dia)

A professora com medo, encerrou o recreio mais cedo e levou os alunos para a sala e explicou que a hora do brinquedo seria na própria sala porque fora estava tudo molhado. Porém, antes de brincar, eles iriam terminar a pintura que começaram antes do recreio. (Diário de campo, 14º dia)

Nesse dia, chovia bastante, havia muitas poças de água na parte sem cobertura da escola e no corredor que dá acesso a esse local, onde as crianças brincam. Por isso, quando as crianças brincavam, as professoras brigavam. Angélica até pegou um rodo para tirar o excesso de água que tinha no corredor. Parecia bastante preocupada com a segurança das crianças. Já as crianças pareciam alegres ao pular nas poças e cair na água. (Diário de campo, 14º dia)

Figura 09- Batente no corredor



Fonte: Registros da pesquisa.

Figura 10- Rampa de acesso ao pátio



Fonte: Registros da pesquisa.

A fala de Manuela, pedindo para “não correr pra não cair”, no encontro semiestruturado esclarece como a questão da segurança é enfatizada pela professora, conseqüentemente apropriada e reproduzida pela criança. Os registros do diário de campo também demonstram diferentes situações onde predomina a segurança: a correria das crianças em dias normais, o apontador do lápis, a experiência com fogo feita no refeitório e as poças de água em dias de chuva. E, as figuras 09 e 10 mostram o batente que preocupava as professoras quando as crianças estavam correndo, especialmente se tivesse chovido, pois ele ficava

escorregadio e as crianças poderiam se machucar e a rampa de acesso ao pátio, que foi construída para minimizar a altura do batente naquela parte.

Isso demonstra a grande preocupação que a professora tinha com a integridade física das crianças. O recreio, que geralmente parecia mais livre para as brincadeiras acontecerem de forma espontânea, também era controlado em nome da garantia de integridade física das crianças. Sobretudo, as professoras brigavam constantemente com as crianças porque elas corriam e inventavam outras brincadeiras que as preocupavam, como aconteceu na brincadeira das poças de água no corredor de acesso ao pátio, no dia em que estava chovendo, conforme foi apresentado.

Quanto à questão da preocupação com a segurança, Barbosa (2000) diz que ela impede a criação de desafios para as crianças. A ideia de passividade, de cuidado para não se machucar foram encontradas na pesquisa dessa autora. Corroborando essa visão, Faria (2007) afirma que o espaço externo e interno devem permitir o fortalecimento da independência da criança, precisa ser seguro, mas não ultraprotetor. Ou seja, não se deve impedir as experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona por causa da segurança.

Além disso, Angotti (2010) assinala que, no recreio, as professoras se mantêm distanciadas de seus alunos, sentadas em suas cadeirinhas conversando com outros colegas e supervisionando a brincadeira das crianças para que não se machuquem. Diferentemente da pesquisa citada, percebeu-se neste estudo que, durante o recreio das crianças, a professora da turma acompanhada não ficava conversando com as colegas.

Porém, supervisionava os alunos, levava os cadernos das crianças para corrigir, para fazer atividades para classe ou para casa (devido à falta de xérox na escola), o que pareceu demonstrar um distanciamento da professora em relação aos seus alunos. Ao mesmo tempo, a professora permitia que mexessem em seu cabelo, às vezes sugeria algumas brincadeiras para as crianças brincarem.

Cabe lembrar que a questão da falta de xérox foi um dos problemas apontados pela professora durante as observações e na entrevista realizada com ela. Assim, devido à necessidade que a professora tinha em passar as atividades, mesmo com a falta de recursos para imprimir as folhas mimeografadas, ela utilizava o tempo do recreio para suprir essa necessidade.

Isso demonstra um alto grau de comprometimento da professora em relação à aprendizagem de seus alunos, pelo menos de acordo com a visão que ela tem de aprendizagem. Mas, com isso, deixava de interagir com seus alunos durante o recreio e perdia

a possibilidade de se aproximar das crianças e observá-las para descobrir os interesses das mesmas que podem ser transformados em projetos educativos mais significativos para o aprendizado das crianças. Talvez essa questão seja um dos problemas que a comunicação equivocada entre professora-aluno tenha provocado. O próximo tópico irá discutir sobre isso.

4.1.4 Comunicação: formas de conversar com a criança

Essa subcategoria diz respeito às formas típicas da comunicação (MALDONADO, 2008) utilizada pela professora com as crianças no dia-a-dia, que inclui: criticar ou elogiar, comparar a alguém, ameaçar, negar percepções, fazer chantagem emocional, fugir do problema e recursos comunicativos adicionais para manter a disciplina. Uma das formas mais utilizadas é a crítica ou o elogio, como poderá ser verificado a seguir.

-Criticar ou elogiar

Depois uma criança começou a chorar e a professora disse “Todo dia Mara faz isso, você já chegou atrasada...” (Diário de campo, 1º dia)

As crianças que iam acabando a atividade iam levando para a professora corrigir e elogiar na frente da turma, quando estava errado, a professora também falava na frente da turma (Diário de campo, 2º dia)

O exemplo dado na letra “e” foi esquilo e Marina comentou “Eu vi um esquilo no desenho de monsterray” e a professora “O que é que isso tem a ver com a aula?” (Diário de campo, 4º dia)

Os registros do diário de campo mostram três situações representativas de como a professora utilizava a crítica e o elogio com as crianças. Quanto a isso, Maldonado (2008) afirma que a crítica e o elogio são os dois lados da mesma moeda. Ao criticar na esperança de modificar comportamentos ou sentimentos da criança, no intuito de leva-la a querer provar ao adulto que pode fazer coisas como aprender a ler mais depressa, ser boazinha e dócil, pode ocorrer o contrário, elas podem ficar revoltadas e intensificar desafiadoramente o comportamento criticado para não se deixar influenciar. Ao elogiar, pode-se criar, para a pessoa elogiada, uma prisão de expectativa, mas o ser humano sofre flutuações que são desconsideradas pela imagem estática do elogio. Outro efeito do elogio é a dificuldade de desenvolver a capacidade de auto avaliação, pois a pessoa pode ficar dependente do elogio, como se necessitasse de constantes reafirmações (MALDONADO, 2008).

Parece que a utilização do elogio tem a ver com a influência da teoria behaviorista na aprendizagem. Conforme essa teoria existe o reforço que é a consequência, seguida de uma resposta, que altera a probabilidade de ocorrência dessa resposta. Assim, o reforço pode ser positivo ou negativo, positivo quando algum evento aumenta a probabilidade futura da

resposta que o produz e negativo quando algum evento aumenta a probabilidade futura da resposta que o remove ou atenua (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2006). Ou seja, no caso do elogio, a professora espera que ele funcione como reforço positivo para que o comportamento de fazer o dever, fazer o dever “bonito”, seja realizado mais vezes. Porém, como foi apresentado anteriormente por Maldonado (2008), elogiar provoca vários efeitos que podem acabar prejudicando e não ajudando as crianças. Assim como as comparações, alvo do próximo tópico.

-Comparar a alguém

Depois pegou um caderno exemplo de uma criança e mostrou como estava pintado bonito (respeitando as linhas, as margens, pintando na cor certa- uma laranja precisa ser pintada na cor laranja e não cinza porque a laranja é laranja). Depois pegou um caderno de uma criança que não pintou direito e mostrou a turma dizendo “esse não vai ganhar meu coração.” (Diário de campo, 1º dia)

Esse registro do diário de campo demonstra uma atitude frequente da professora, ela comparava os cadernos, as atividades, as produções das crianças. Na verdade, quando ela encontrava uma atividade bem feita, de acordo com as expectativas dela, pegava e mostrava a turma como exemplo do que deveria ser feito. Da mesma maneira, quando encontrava alguma atividade mal feita, mostrava a turma dando como exemplo do que não poderia ser feito. Como isso geralmente acontecia quase ao mesmo tempo e às vezes, ao mesmo tempo, soava como comparação. E quem tinha a atividade mal feita, apagava e refazia tudo outra vez, quando dava tempo, se fosse atividade de casa, a professora falava e anunciava que a criança não ganharia o “coração” dela, uma espécie de chantagem emocional que será analisada mais adiante.

O interessante para evitar as comparações é compreender a produção de cada criança de forma singular, entender que cada uma tem seu ritmo e um contexto diferenciado, fazendo com que cada uma faça sua atividade do modo que foi captado. Assim, não cabe ameaças para fazer “melhor” a lição, como será discutido a seguir.

-Ameaçar

[...] ameaçou trocar uma menina de lugar por causa da conversa (Diário de campo, 1º dia)

Enquanto isso, três crianças viram o reflexo da imagem delas na televisão e ficaram acenando e fazendo caretas. Essas brincavam e outras eram ameaçadas pela professora “Arnaldo, Gustavo, Leonardo, Sara e Valentina não vão para o recreio porque não acabaram de fazer o dever.” (Diário de campo, 2º dia)

[...] e a professora advertiu “quem eu reclamar, não vou mudar de lugar, vou tirar do vídeo.” (Diário de campo, 2º dia)

Synara: Tem que fazer na mesinha caladinho, sem brincar...ahhh e aí?

Karina: Se conversar não vai ganhar brinquedo, nem assistir televisão na hora do DVD (1º Encontro semiestruturado)

Quando alguém interrompia ela falava “será que Arnaldo vai querer ir para a secretaria?” (Diário de campo, 2º dia)

Durante o vídeo as crianças começaram a conversar e a brincar, Isadora colou adesivos na testa e em sua colega, a professora viu e reclamou, ameaçou jogar fora os adesivos (Diário de campo, 2º dia)

Como o menino não parou, a professora o levou para a secretaria e voltou dizendo “Leonardo está conversando na direção, quem quiser ser o próximo.” (Diário de campo, 4º dia)

Os exemplos dos registros do diário de campo e a fala da criança no primeiro encontro semiestruturado mostram vários casos de ameaças feitas pela professora. A ameaça também é uma forma típica da comunicação entre adultos e crianças. Segundo Maldonado (2008), os adultos fazem ameaça quando tem medo de perder o controle da situação ao tentar modificar um comportamento que eles consideram indesejável. As crianças ficam tentadas a testar as ameaças para ver se serão cumpridas. Normalmente, as crianças descobrem que não precisam se assustar tanto com as ameaças porque os adultos costumam não cumprir suas ameaças. Além disso, as ameaças são utilizadas para mostrar quem é o mais forte na relação. De acordo com Gonçalves (2010), essas práticas podem causar uma relação professora-criança guiada pelo medo ou pela indiferença. O que não é desejável no ambiente da educação infantil, que precisa fortalecer a interação educador-criança para fazer funcionar o processo educacional.

Assim, parece conveniente a utilização pela docente de falas que demonstrem compreensão para poder se aproximar da criança, entender suas questões, suas dificuldades e ajudá-la na mediação e apropriação do conhecimento. Essa mediação não pode negar as percepções das crianças, como será abordado a seguir.

-Negar percepções

Mas uma criança disse que não ia segurar a mão do colega. Aí, a professora disse “Somos todos irmãos, dê a mão ao coleguinha”. A criança retrucou “Eu não sou irmão dele, não.” E a professora “É sim, todos são filhos de Deus.” (Diário de campo, 2º dia)

O primeiro foi a respeito de Larissa e Mara que choraram logo na entrada da escola, então ela disse “Eu não quero ninguém aqui chorando, nem triste, porque quem está aqui vai ficar feliz, aqui é lugar de alegria.” (Diário de campo, 2º dia)

Quando as crianças estavam sentadas na roda, a professora disse que antes de começar a roda propriamente ia conversar dois assuntos. O primeiro foi a respeito de L. e M. que choraram logo na entrada da escola, então ela disse “Eu não quero ninguém aqui chorando, nem triste, porque quem está aqui vai ficar feliz, aqui é lugar de alegria.” (Diário de campo, 3º dia)

Depois as crianças tentaram retornar ao assunto do arrastão, mas a professora disse “Vamos esquecer esses assuntos de coisas ruins.” (Diário de campo, 4º dia)

Aí uma criança mudou o assunto “Tia, eu não consigo, não”, falou em relação à atividade, mas a professora discordou e disse que ele iria conseguir fazer sim (Diário de campo, 6º dia)

Segundo Maldonado (2008), ao tentar negar as percepções das crianças, a principal intenção do adulto é aliviar o sofrimento ou a dor da criança, pois ele fica aflito ao ver a criança sofrer. Por isso, o adulto acredita e cria a ilusão de fazer uma mágica de desaparecer, ao negar a percepção da criança. Porém, ao fazer isso está transmitindo incompreensão, conseqüentemente, a criança pode sentir-se magoada e procurar outra pessoa que a entenda melhor.

Os registros do diário de campo transcritos acima podem confirmar essa visão, pois a professora negou as percepções sobre não ser irmão do colega, a tristeza de uma criança, o choro das crianças, o acontecimento da comunidade que pareceu importante para as crianças e a insegurança de uma criança. Ao negar essas percepções, a professora pareceu não perceber que desvalorizou as experiências das crianças. Isso corrobora com a percepção de Gonçalves (2010) sobre a questão da desvalorização infantil dentro das rotinas na educação infantil.

Confirma, ainda, a visão de Filho (2015a) que afirma que as crianças constroem e vivem a história de sua família, da sua comunidade, da humanidade. Ou seja, os assuntos lhes dizem respeito, mas nega-se a percepção da criança para “poupá-la”. Em outro trabalho, Filho (2015b) diz que as crianças não estão imersas no vazio social, por isso as interpretações delas precisam estar em sintonia com as condições sociais em que vivem, interagem e dão sentido à vida delas. Outro recurso bastante utilizado pela professora que não demonstra necessidade para as crianças poderá ser visualizado a seguir.

-Fazer chantagem emocional

A professora disse “Karina não fez o dever, não vai ganhar meu coração.” (Diário de campo, 2º dia)

[...] com Leonardo que continuou cantando. Brigou mais duas vezes com ele, até que o puxou, colocou em uma cadeira individual e disse “Você não gosta de mim não, né? Porque você está me machucando, me maltratando.” (Diário de campo, 7º dia)

Após a explicação, a professora enfatizou “Desenhem bonito, porque se não eu vou mostrar a mãe de vocês e elas vão chorar.” (Diário de campo, 10º dia)

Quando a professora voltou disse que estava triste porque Alison e outras crianças estavam em pé. (Diário de campo, 13º dia)

Segundo os registros do diário de campo apresentados, a professora utilizou argumentos que enfatizaram sentimentos e recompensas para conseguir o comportamento desejado, nos exemplos acima, ao não fazer o dever a criança não “ganhará o coração da professora”, depois argumenta com a criança que ela “machuca, maltrata” a professora, diz que as crianças precisam desenhar bonito para as mães não chorarem e disse que estava triste na situação em que encontrou as crianças em pé, conversando na sala.

Em relação a isso Angotti (2010) sinalizou em sua pesquisa que a professora demonstrava seu “sacrifício” para preparar e propor a atividade a ser realizada e as crianças não reconheciam “trabalhando sem carinho nem capricho, não se comportando bem na classe” (p. 65). Gonçalves (2010) também comentou sobre o uso de chantagem emocional em sua pesquisa. Ou seja, pode-se perceber que esse recurso comunicativo é bastante utilizado pelas professoras e não se restringe ao estudo de caso em questão.

Para fugir desse recurso comunicativo da chantagem emocional, a professora da turma pesquisada poderia suprimir a fala da chantagem, a não ser que realmente seja o sentimento da professora ou falar o que realmente está pensando. Por exemplo, a professora não precisa ressaltar que vai dar o “coração” às crianças, dizer que ficou triste ou que a mãe da criança vai chorar. O tópico seguinte revela outra forma comunicativa ineficaz para conversar com as crianças.

-Fugir do problema

Durante a rodinha surgiu comentários sobre um evento que abalou a cidade no dia anterior, um arrastão no centro de Estância, onde os ladrões levaram muitos pertences das pessoas. (...) Depois as crianças tentaram retornar ao assunto do arrastão, mas a professora disse “Vamos esquecer esses assuntos de coisas ruins” e puxou a música “boa tarde”, “só porque você veio.” (Diário de campo, 4º dia)

Mas uma criança, Marta, não fez a oração e a professora questionou o motivo, a menina ficou calada, porém a professora prosseguiu dizendo que independentemente da religião todos eram irmãos (evangélica, católica, testemunha de Jeová, etc.). E finalizou a roda. (Diário de campo, 4º dia)

Larissa ouviu a mãe conversando com alguém sobre a morte de alguém e contou na rodinha isso, mas a professora pediu para ela falar sobre isso com a mãe, que ela fica impressionada, que não é para ouvir a conversa dos adultos. (Diário de campo, 14º dia)

Para Maldonado (2008), ao oferecer falso apoio, a mensagem expressa demonstra a dificuldade que os adultos têm de enfrentar os momentos difíceis com as crianças. Eles acreditam que, ao distrair a criança com outra coisa, ela será afastada do foco do problema e conseguirá aliviá-la. Porém, os sentimentos da criança continuarão existindo. A autora ainda acrescenta que os adultos fogem do problema quando eles sentem dificuldades ou quando se abordam assuntos com os quais eles não ficam à vontade. Assim, a criança sente-se cortada, sem possibilidade de resolver ou de esclarecer questões importantes para ela.

Foi assim que aconteceu na escola, os comentários das crianças sobre os acontecimentos da comunidade que envolvia roubo e morte, a questão da religião, foram cortados e direcionados para outro foco. Sem oferecer a possibilidade das crianças expressarem suas preocupações e até de entenderem o que estava acontecendo em sua cidade, diminuindo a possibilidade de criarem fantasias e medos. O fugir do problema traz implícita outra questão trabalhada por Ariès (1981) sobre a concepção da criança como um ser puro e inocente, sendo necessário protegê-la. Visão essa que ainda predomina nos dias atuais e possibilita que os adultos lhes digam o que é apropriado para ser dito ou não dito as crianças.

Para Postman (1999), após a descoberta do sentimento de infância (ARIÈS, 1981) e, conseqüentemente, da particularidade infantil, os adultos começaram a esconder segredos das crianças, dentre eles, o sexo, o dinheiro, a violência, a doença e a morte. Esse autor defende que a infância está desaparecendo, porque atualmente as crianças voltaram a ter acesso ao que pertencia ao mundo dos adultos. Nas próprias palavras de Postman (1999): “[...] ao ter acesso ao fruto, antes escondido da informação adulta, (as crianças) são expulsas do jardim da infância” (p. 111).

Assim, entende-se a preocupação da professora em fugir dos problemas colocados pelas crianças, pois essas questões tratavam de temáticas “proibidas para crianças” como morte, violência e religião. Como a própria professora disse “Vamos esquecer esses assuntos de coisas ruins” e pulou para uma atividade condizente com a infância, pela perspectiva da professora. Contudo, acredita-se que a professora poderia trabalhar as temáticas que apareceram, inclusive, poderia surgir algum projeto que as crianças e a professora trabalhassem juntas. Além desse recurso, outros são utilizados para manter a disciplina, tema que será discutido no próximo tópico.

-Recursos comunicativos adicionais para manter a disciplina

A professora: “Prezinho...manda na...” as crianças: “boquinha.” Professora: “concentração...1,2,3 e ...já.” Um tempo depois, a professora “zip, zap, minha boquinha eu vou fechar...1,2,3 e ...já.” Isso enquanto a turma se organizava com os cadernos. É importante ressaltar que cada vez que a

professora chama a atenção das crianças, antes de falar qualquer coisa, ela bate palmas com força (Diário de campo, 1º dia)

Para encerrar a roda a professora com os alunos cantou a música: “Se você está feliz bata palma, se você está feliz bata palma, se você está feliz e quer contar a toda gente, se você está feliz bata palma”, a música é a mesma e a professora acrescenta outras atitudes como gritar, piscar os olhos, etc. E finalizou com uma oração ditada e repetida pelas crianças. (Diário de campo, 1º dia)

[...] a professora bateu palmas e fez um combinado “Eu quero ouvir os passarinhos cantando lá fora.” (Diário de campo, 1º dia)

[...] então a professora chamou a atenção dos nomes das crianças e bateu palmas constantemente. (Diário de campo, 2º dia)

Ao chegar à sala, a professora disse “Respira a flor e assopra a vela”, repetiu isso algumas vezes na tentativa de acalmar as crianças. (Diário de campo, 2º dia)

Para encerrar a rodinha a professora puxou a música: “Boa tarde coleguinha como vai...faremos o possível para sermos bons amigos...”. Depois a professora puxou outra música: “Só porque você veio é festa no céu, é festa aqui, um abraço apertado, suspiro dobrado, um amor sem fim.” (Diário de campo, 2º dia)

A professora disse “Agora fechem os olhinhos, eu quero ouvir o barulho do ventilador.” (Diário de campo, 3º dia)

Como a hora do lanche se aproximou, ela pediu para formar a fila (com as regras de sempre e pedindo para fazer devagar) e cantaram a música “Meu lanchinho” e “Chegou a hora de merendar (bis), vamos comer bem devagar (bis). Merenda boa, quem preparou? Foi a tia da cozinha.” (Diário de campo, 6º dia)

No final do recreio, a fila automática se formou assim que o sinal tocou e a cantoria da música “Quem vai chegando vai ficando atrás.” (Diário de campo, 6º dia)

Conforme apresentado, para disciplinar, a professora ainda utiliza outros recursos como bater palmas, falar frases como “Eu quero ouvir os passarinhos cantando lá fora”, “Respira flor e assopra a vela” ou “Eu quero ouvir o barulho do ventilador”, além de cantar várias músicas, na rodinha, na fila, etc.

Em relação às palmas, a professora fazia isso toda hora para chamar a atenção das crianças e manter o foco nela. Falava uma frase e batia palmas, uma ou duas vezes. As crianças quando estavam conversando, ao ouvir as palmas, calavam temporariamente, mas assim que a professora começava a falar alguma coisa, elas voltavam a conversar.

Quanto à utilização de canções na hora da merenda e da fila para disciplinar, Barbosa (2000) afirma que o uso delas como recurso é comum na educação infantil, para fazer a

transição entre determinadas atividades, as canções para entrar na sala, de bom dia, para iniciar as atividades do dia, para guardar os materiais, etc.

Em acordo com Barbosa (2000), Maffioletti (2001) pontua que o cotidiano da educação infantil é permeado por atividades musicais que cumprem a função de homogeneizar o tempo escolar: entrada, merenda, descanso. O uso da música como recurso na educação geralmente se restringe a isso e desconsidera as outras possibilidades do uso da música na escola. As escolas ainda utilizam a música assim porque é uma forma velada de inculcar as regras do ambiente, como diz o autor, mecanismos disfarçados de comando para manter o controle do tempo e do espaço, preservando assim a tradição de obedecer. Pode ser que o uso de canções ajude na transição dos tempos da rotina, mas se restringir a isso é um problema, pois focar a utilização de músicas para isso desconsidera outras possibilidades em que a mesma tenha maior significação para as crianças.

Tanto Barbosa (2000), como Maffioletti (2001) demonstram que o uso de recursos como os utilizados pela professora do estudo de caso em questão, também é utilizado por outros professores, em outros lugares. Isso remete à questão da influência da graduação desses professores, pois o trabalho deles parece ter uma “homogeneidade” no que diz respeito à disciplinarização. E, apesar de relatos com novas experiências como o de Horn (2004), que mostrou em sua pesquisa, a mudança de uma sala de aula tradicional para uma mais próxima das necessidades das crianças, ainda parecem prevalecer as experiências focadas na homogeneização das crianças, dos espaços e dos aprendizados.

Para evitar o uso desses recursos comunicativos como bater palmas, usar canções disciplinadoras e falar certas frases, seria interessante incluir a música nas rotinas da escola, por meio dos instrumentos musicais, músicas para crianças de autores consagrados, por exemplo. Também seria recomendável evitar a utilização de frases prontas para acalmar as crianças, bem como as palmas que são cansativas tanto para bater como para ouvir.

Na verdade, todos esses elementos buscam a disciplina e, dificilmente, ela sairá desse processo disciplinador em que está centrada. Como já foi discutido anteriormente e será aprofundado ainda mais na categoria “motivação”, a professora precisa de colaboradores para ajudá-la no sentido de visualizar outras possibilidades de lidar com as crianças, sem essa característica rígida e controladora. A próxima subcategoria vai tratar da imitação que as crianças fazem desses comportamentos disciplinadores da professora.

4.1.5 Reprodução: imitando comportamentos da professora

A subcategoria reprodução se refere à forma como as crianças reproduzem, em suas falas, as regras impostas pela professora, também pelas crianças falando com a professora como uma necessidade de ser aceita por ela. Esse fenômeno é conhecido como influência social normativa que acontece quando a influência dos outros leva uma pessoa a se conformar com as regras de comportamentos, valores e crenças implícitas e explícitas de um grupo, com a finalidade de ser aceito por ele, mas nem sempre essa conformidade resulta em aceitação privada do que o grupo pensa e faz. Por causa dessa influência social normativa é que as pessoas costumam obedecer às pessoas que exercem autoridade (ARONSON, WILSON e AKERT, 2014).

Leite (2008) não nomeia essa atitude, mas sinaliza que a escola carrega valores, regras e hierarquias que as crianças logo decodificam e essa percepção interfere fortemente nas respostas das crianças. Por isso, é comum a criança dizer aquilo que identifica como sendo o que o pesquisador esperaria ouvir. Essa autora fala em relação à pesquisa, ao contato pesquisador-criança, mas pode se estender esse entendimento para a relação professora-criança. Para melhor compreender essa questão, seguem os dados encontrados na pesquisa:

Uma criança se refere a Leonardo como “Teimosinho que não quer fazer o dever.” (Diário de campo, 1º dia)

Enquanto isso, a roda que a professora deu a ideia era formada e uma criança disse “Só uma coisa não pode gritar...falem baixo” , fecha os olhos e respirou fundo como quem perdeu a paciência. (Diário de campo, 1º dia)

[...] então chegou uma terceira menina (Mara que não estava na sala no primeiro dia da observação) e tenta puxar a cadeira para sentar, mas Marta segurou a cadeira, impedindo-a de sentar e disse “Aqui não, só pode duas meninas”. Mara saiu resmungando “Aff” e foi procurar outro lugar para sentar. Marta ainda alertou outra mesa sobre a regra, pois a mesa estava com três meninas. (Diário de campo, 2º dia)

Gustavo comentou com Nara que havia trazido um brinquedo, mas Nara disse que não podia, só dia de sexta que era o dia do brinquedo. (Diário de campo, 3º dia)

[...] e por último explicou a atividade e disse para fazer, Isadora completou “Quem terminar espera.” (Diário de campo, 3º dia)

Valentina disse para Isadora “Perninha de índio.” (Diário de campo, 4º dia)

Valentina estava desenhando na mesa e Melissa disse que não podia fazer isso. (Diário de campo, 10º dia)

Enquanto a professora entregava o dever, Isadora foi pedir para ir ao banheiro, mas a professora brigou e disse que ela não iria ao banheiro. Fábio

completou “Na hora do dever não pode ir ao banheiro.” (Diário de campo, 13º dia)

Alguns comportamentos que as crianças adotavam tinham o intuito de agradar a professora, como chamar a atenção do colega quando fazia algo errado, por exemplo, Isadora disse a Fábio “Não precisa gritar”, Fábio disse a Sara “Tire o lápis da boca.” (Diário de campo, 15º dia)

Synara: O que acontece quando a professora manda vocês fazerem uma coisa, mas vocês querem fazer outra?

Sara: Fica conversando na mesa

Paulo: Não, é no recreio. (1º Encontro semiestruturado)

Synara: O que é que tá acontecendo aí? Uma de cada vez. Uma de cada vez

Isadora: Aqui está acontecendo, a professora está trabalhando e os outros estão brincando. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

Manuela: Mas não pode bater não, porque Jesus não gosta, não. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

Synara: E o que é que vocês acham que está acontecendo?

Ricardo: Tá escrevendo

Synara: Tá escrevendo?

Ricardo: E tão conversando e se eles ficam conversando não vai fazer o dever nunca. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

Synara: Ah, agora eu entendi...agora deixe eu mostrar outra figura para vocês. O que está acontecendo nessa?

Isadora: A professora está ensinando e todos eles estão brincando e não pode fazer isso na sala de aula e o outro menino parou de chorar porque a professora ensinou e, e, e aí ele foi brincar, quando a professora ensina ele brinca, quando a professora não ensina ele fica chorando porque ele não gosta que a professora não ensina, ele só gosta quando a professora ensina e ele brinca, mas isso é muuuuito feio.

Synara: Karina, você ia dizer um negócio, você ia dizer o que?

Karina: Essa menina tá fazendo o que a professora tá mandando fazer no quadro

Synara: Hum, agora, por exemplo, se essa professora tá fazendo isso e a menina tá fazendo o que a professora tá fazendo no quadro...

Karina: É porque ela tá fazendo no papel do dever

Synara: Então...

Isadora: É porque a menina tava de castigo e ela saiu do castigo para brincar com os amiguinhos e a professora ensinando, ela escondida, escondida, escondida da professora porque a professora ensinando e ela escondida saindo da cadeira e conversando com o coleguinha e isso é muito feio.

Synara: Agora, por exemplo, se a professora tá fazendo isso, mas alguma criança não quiser fazer, o que é que acontece?

Karina: É...fica no castigo.

Synara: Fica no castigo? E como é o castigo?

Isadora: O castigo é muuito ruim, quando bota lá no castigo, fica lá muito tempo até, até acabar a aula e também, no, no, no, não brinca, não brinca, não brinca no parquinho, não vai pro recreio comer e também, como é mesmo, e também fica estudando até os pais chegar, não vai pro parquinho, estuda,estuda, estuda quando fica de castigo. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

A reprodução é uma subcategoria rica em dados porque apareceu muitas vezes nas observações e nos encontros semiestruturados com as crianças. Essa subcategoria revela como as crianças se apropriam das regras colocadas pela professora e sinalizam para seus pares. Nos registros do diário de campo e nas transcrições dos encontros semiestruturados colocados anteriormente podem ser verificadas várias situações em que as crianças falam para seus pares ou complementam a fala da professora em relação às regras colocadas.

Essa última transcrição da 2º encontro semiestruturado que revela a conversa da pesquisadora, Isadora e Karina mostra uma questão que apareceu frequentemente nos encontros semiestruturados com as crianças, a saber: o castigo, que aqui foi considerado como reprodução das ameaças feitas pela professora ao descumprimento das regras impostas. Vale frisar que nas observações feitas pela pesquisadora só ocorreram três situações que podem ser consideradas castigo, segundo a visão das crianças: Leonardo foi retirado de seu lugar e colocado em uma cadeira individual, depois foi levado à secretaria, Valentina ficou na sala fazendo a lição enquanto seus colegas se arrumavam na fila para ir para o recreio, mas a professora consentiu que a menina fosse também. Além disso, só as ameaças que a professora fazia de não deixar as crianças verem o dvd ou ir ao parque, deixar sem recreio (mas nunca deixou uma criança sem recreio durante a observação feita), trocar de lugar. A seguir serão apresentadas as falas das crianças que citam o castigo:

Synara: A professora pedem para vocês fazerem uma atividade, mas vocês não querem fazer, aí vocês fazem o que?

Joaquim: Fica de castigo.

Synara: Fica de castigo”

Marta: Deixe eu dizer, deixe eu dizer, é uma pessoa que conversa muito e a professora coloca de castigo. (1º Encontro semiestruturado)

Synara: Quando a professora manda vocês fazerem alguma coisa, mas vocês querem outra, o que acontece?

Arnaldo: Fica de castigo.

Valentina: Nãoãã.

Synara: O que acontece, Valentina?

Valentina: Deixa sem recreio. (1º Encontro semiestruturado)

Synara: Deixe eu fazer uma pergunta para facilitar: O que acontece se essa professora quiser fazer uma coisa e essas crianças quiserem fazer outra...o que é que acontece?

Manuela: Ééé...a professora coloca de castigo, quem não fazer nada e ela não coloca de castigo, não. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

Synara: Ele tá chorando?

Sara: Por que ele tá chorando?

Manuela: Porque...não sei.

Paulo: Porque ele tá de castigo.

Synara: Porque tá de castigo.

Sara: Porque ele tá.

Manuela: É porque ele fez alguma coisa com o amigo e ele ficou de castigo. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

Synara: Um monte de bagunça Paulo? É? Me diga aí a bagunça que tá acontecendo para eu entender.

Nara: Um monte de menino em pé, muitos meninos brincando.

Mara: E sem comportar e a professora colocando de castigo e sem obedecer a professora. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

Synara: Deixe eu perguntar uma coisa, quando essas crianças, elas estão fazendo uma coisa, como essa aqui, na primeira, elas tão fazendo uma coisa mas a professora manda ela fazer outra e aí como é que fica?

Mara: Ói...

Nara: Triste.

Synara: Como assim fica triste?

Nara: Fica feliz, aí quando a professora briga, vai ficar de castigo pra ficar triste. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

Synara: Não tá né, é por que é outro desenho agora...aí o que é que vocês acham que tá acontecendo aí?

Leonardo: A professora vai colocar esses quatro pro castigo. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

4.2 ESCOLARIZAÇÃO: FOCO NO ENSINO DA CRIANÇA

Segundo o dicionário Luft (2000) escolarizar quer dizer “adaptar ao ensino escolar”. Para Rech (2015) o termo está relacionado ao processo de ensino-aprendizagem e a estrutura ligada a ele, ou seja, as atividades impregnadas pelo modelo escolar. Nesse sentido, a categoria escolarização, neste trabalho, diz respeito às falas que enfatizam o processo educacional (escrever, estudar, aprender, fazer o nome), os objetos ligados a esse processo (caderno, mural das atividades, “folha que tem dever”), a estrutura física da escola (janelas, mesas, cadeiras, quadro, mesa do refeitório).

Apesar de ser rica em detalhes, essa categoria não foi subdividida em categorias, porque os dados da pesquisa se complementam de tal maneira, que inviabilizou criá-las.

Segundo Filho (2015b), cabia à escolarização normatizar a conduta da criança, disciplinando-a e forçando-a a se submeter às obrigações, às regras morais e intelectuais. A primeira parte da fala de Filho (2015b) foi trabalhada na categoria “disciplinarização”, que de tão abrangente, mereceu uma categoria a parte e subcategorias, como já foi visto anteriormente. Assim, restou a categoria “escolarização” a segunda parte da fala de Filho (2015b), sobre se submeter às regras intelectuais. Os dados a seguir apresentam e explicitam essa divisão:

Synara: O que é que faz na escola, na sua opinião?

Larissa: Estudar.

Synara: E além de estudar?

Larissa: Fazer dever.

Leonardo: E pintar.

Synara: É, pintar? Faz mais o que na escola?

Larissa: Pintar e fazer os números e as letras. (1º Encontro semiestruturado)

Synara: E se a professora quiser que vocês façam uma atividade, mas vocês querem fazer outra, como é que faz?

Karina: Quando a gente termina de fazer o nome, a professora chama para fazer no quadro. (1º Encontro semiestruturado)

Synara: Eu quero saber de vocês o que é que faz na escola?

Sara: Estudar, fazer dever, fazer nome. (1º Encontro semiestruturado)

Synara: E vocês? Porque a gente tá falando dessas crianças daqui né. E vocês, como é na sala de vocês? O que é que vocês fazem na escola?

Marina: Estudar, brincar.

Manuela: Estudar, brincar.

Marina: Estudar, brincar, aprender, fazer as letras. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

Synara: Me dê um exemplo do que elas fazem em um dia...mê dê um exemplo de um dia na escola dessas crianças, o que é que elas fazem? Pense aí no que elas fazem.

Mirian: Fica fazendo dever.

Synara: Só faz dever?

Mirian: É porque a tia fica fazendo os dever. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

Synara: Vou mostrar essa figura aqui, aí eu quero saber o que está acontecendo aqui?

Ricardo: Os meninos estão estudando.

Synara: Os meninos estão estudando?

Melissa: E as meninas...

Synara: O que mais que vocês estão vendo aí?

Ricardo: Eu tô vendo os meninos fazendo dever e...

Melissa: A professora. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

Figura 11- Desenho de Sara com o quadro



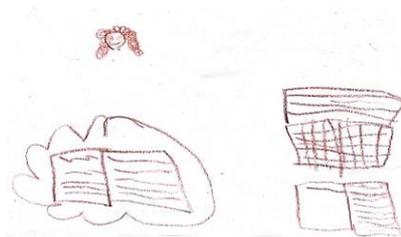
Fonte: Registros da pesquisa.

Figura 12- Desenho de Marta com a “folha que tem dever”



Fonte: Registros da pesquisa.

Figura 13- Desenho de Isadora com o caderno



Fonte: Registros da pesquisa.

Figura 14- Desenho de Paulo com a estrutura da escola



Fonte: Registros da pesquisa.

Figura 15- Desenho de Mara com as mesas e cadeiras da sala



Fonte: Registros da pesquisa.

Figura 16- Escultura de Marta representando a escola



Fonte: Registros da pesquisa.

Nas transcrições dos encontros semiestruturados com as crianças ficou aparente como elas atrelam à escola a função de estudar, de aprender, de fazer dever, de pintar e de fazer o nome. Nos desenhos feitos pelas crianças, aparecem quadro (figura 11), “folha que tem dever” (figura 12), mural das atividades (figura 13), caderno (figura 14), mesas e cadeiras (figura 1). Tudo relacionado ao processo educacional. A foto do primeiro encontro semiestruturado (figura 17) e o desenho da criança (figura 15) que foram apresentados revelam como as crianças representam a escola, parecendo uma casa. Além do que foi dito e produzido pelas crianças, as falas das professoras, também, revelam a presença marcante da escolarização, como pode ser visto nestes registros apresentados a seguir:

Synara: Uma outra coisa que entrou, vocês duas citaram foi a aprendizagem...o que foi que fez vocês lembrarem?

(...)

Fabiana: Porque a aprendizagem é a base para que se construa pessoas...é o futuro melhor para outras gerações. O aluno precisa da aprendizagem para se desenvolver em qualquer área que ele for atuar quando homem, né?

Angélica: [...] Usei a palavra aprendizagem porque pensar a educação sem apreender o que se passa, não existe. Então, meu compromisso, minha responsabilidade é perceber que meu aluno está apreendendo, ou seja, há uma mão de via dupla: eu estou ensinando, ele está apreendendo e juntos nós fazemos uma escola de educação. (1º Encontro do Grupo focal)

Angélica: Que não existe resultado. Por que o que é que a educação infantil precisa? De ter um trabalho de coordenação motora, de prontidão, né? De noções básicas de lógica, né? É reconhecer as letras do alfabeto. A cobrança maior começa quando ele entra no fundamental que ele tem que já sair do primeiro ano alfabetizado, semi alfabetizado porque a gente sabe que a alfabetização vai do primeiro ao quinto ano, né? E no nosso município, sem reprovação até o terceiro, do primeiro ao terceiro a aprovação é automática, então pensam, também, que uma das dificuldades que eu vejo, também, que a própria criança tem essa ideia, de que quando chega no segundo período que vai trabalhar realmente a coordenação motora, traçar do bastão para o cursivo, usar o caderno, usar a linha, usar a margem, letra maiúscula, letra minúscula, eles sentem dificuldade porque eles já vem com a ideia de que só é para estar na escola para brincar com massinha, para brincar com brinquedo, para cantar, para fazer rodinha e não é só isso. Pelo menos eu não vejo a educação infantil...tem os momentos da roda, tem o momento da

música, tem o momento da massinha, mas tem o momento do escrever, de usar o caderno, de usar o giz livremente no quadro para trabalhar a coordenação motora, a massa de modelar não pode só por ser, tem que ter um trabalho motor, do enrolar, do cortar, do amassar para trabalhar a musculatura das mãos para poder grafar diretamente no caderno [...] (1º Encontro do Grupo focal)

Jailma: E ainda dizem que a gente não é para trabalhar o b-a-ba, o b-e-be, o bi, mas é gente! Quando eu estava fazendo o curso de pedagogia os professores relatavam direto ‘Ah criança tem que descobrir o alfabeto lendo as letras, colocar uma palavra e ele descobrir a letra na palavra, aprender cantando, aprender brincando’, eu sei que a gente tem o momento de brincar, de cantar, mas eu ainda vou no tradicional... (2º Encontro do Grupo focal)

[...] o meu trabalho é realmente de alfabetização, eu trabalho as noções iniciais de alfabetização, né? Que começa com a motricidade, com a coordenação motora e parte para as primeiras letras, né? E, também, sílabas e pequenas palavras. O aluno sai da sala de segundo período, que é a que eu trabalho para o primeiro ano do ensino fundamental aonde há realmente a alfabetização, ela acontece no primeiro ano, mas a gente dá uma pré-alfabetização que vai dos 3 aos 5 anos de idade, então trabalha a coordenação motora, as letras...as sílabas, pequenas palavras na área de matemática trabalha as topologias, é, os números, as unidades, na verdade a gente dá uma introdução para as dezenas, mas ficamos mais nas unidades e de uma forma geral com os temas variados, que envolve a natureza, né? A sociedade, também, temos um momento de recreação e (pausa) focamos também a questão da socialização, né? De eles estarem dentro de uma escola, um ambiente social, de estarem envolvidos com outros colegas, com seus pares aonde precisa haver conceitos como respeito, dignidade, amor ao próximo, então tudo isso se trabalha na pré-escola. (Entrevista com a professora).

Nas falas das professoras nos encontros do grupo focal e na entrevista com a professora ficou evidenciado como elas acreditam que a aprendizagem de conteúdos específicos, especialmente vinculados à Língua Portuguesa e à Matemática, é a base da educação infantil e como alfabetizar é o foco que contextualiza a maioria das atividades pedagógicas inseridas na rotina. Para a professora da turma pesquisada é necessário perceber que o aluno está apreendendo, trabalhar a coordenação motora, as noções básicas de lógica, o reconhecimento das letras do alfabeto, por isso tem o momento de escrever, usar o caderno, usar o giz no quadro, usar a massa de modelar para a coordenação motora. Que é diferente do momento de brincar com a massa de modelar, do momento do brinquedo ou de fazer a rodinha. Ou seja, as professoras reconhecem a importância do brincar, mas dissociam o do aprender. Como Jailma falou, as professoras preferem utilizar o método tradicional, “o b-a-ba, b-e-be”.

Essas questões são condizentes a ideia de Rech (2015) sobre a educação escolar ser caracterizada por uma atividade sistemática, intencional, organizada, tendo o conteúdo como

objeto dessa educação, desconsiderando as dimensões da ludicidade e as experiências de aprendizagens vinculadas às funções sociais e distante dos interesses das crianças. Da mesma maneira, o conteúdo da educação escolar parece ser adaptado em forma de atividades descontextualizadas e sem interesse para as crianças pequenas. Delgado e Muller (2006) dizem que não tem dúvidas de que a escola tem grande legitimidade ao determinar a infância relacionando-a com a escolarização. Dessa forma, as crianças são entendidas como alunos e a infância confundida com uma etapa da escolarização- educação infantil.

Angotti (2010) constatou em sua pesquisa uma frequente exposição das crianças a uma pequena variedade de atividades, calcadas basicamente nos exercícios caligráficos, que se constituíram em exaustivos exercícios mecânicos de repetição. O material mais utilizado em sala de aula foram as várias folhas mimeografadas, os cadernos de “linguagem” usados em classe e para as atividades de tarefa. A autora ainda chama a atenção sobre o processo de formalização excessiva que as crianças foram submetidas dentro das instituições pré-escolares, mantendo as crianças durante todo o período dentro das salas de aula, em atividades com lápis e papel, oportunizando a saída das crianças de sala somente na hora do recreio.

Essa pesquisa de Angotti (2010) corrobora com o que foi encontrado neste trabalho. Pois, a realidade é bastante parecida em relação ao uso de exercícios caligráficos com repetição contínua, uso de folhas mimeografadas, cadernos de linguagem e matemática em classe e para casa, restritas saídas da sala de aula (poucas atividades foram desenvolvidas fora da sala). Dessa forma, Gonçalves (2010) assevera que parece predominar a ideia de submissão e obediência dos alunos aos valores escolares, pois eles se adaptam ao esquema imposto, são excluídos ou aprende a burlá-los (o que será visto na subcategoria “resistência”, da categoria “interação”).

Sobre isso, é pertinente compartilhar a discussão trazida pelas professoras integrantes da pesquisa ao justificar o uso dessas atividades e a preocupação em preparar o aluno para o ensino fundamental, como também foi sinalizado por Rech (2015), ao observar em sua pesquisa, que mostrou que a professora reduzia a perspectiva da educação para a infância a uma etapa preparatória para outra fase educativa.

Angélica: E, assim, viu Synara, uma outra coisa que me fez lembrar, quando a gente lança os nossos alunos da educação infantil para o ensino fundamental, os meninos de 6 anos, eles já tem que ter uma preparação e aí as provas avaliativas do MEC, as ‘anas’ da vida, a provinha Brasil que são as provinhas iniciais, se você tiver contato com as provas, aonde uma criança de 6 anos, no primeiro trimestre anual tem que responder aí você vê que também fica muito aquém do que essas teorias colocam porque lá são textos enormes aonde a criança tem que ler...

Jailma: Conhecer as letras.

Angélica: ...em tempo muito mínimo, que são, se não me engano, de 5 a 8 minutos para fazer a leitura, interpretar e responder os quesitos de marcar X, né? E, aí se a gente ficar só nessa brincadeira...

Jailma: Aprender brincando.

Angélica: ...no lúdico, é...de esperar que o aluno traga à tona o que realmente quer aprender, aí quando coloca esse aluno no segundo...

Jailma: Ele não conhece uma letra.

Angélica: ...ele não conhece nada, porque eu estou sentindo essa dificuldade, principalmente nessa turma porque os meninos...é...eles tem uma dificuldade incrível para poder escrever e os meus já vão para o primeiro ano. Então, se eles não tiverem habilidade motora de usar o lápis, de usar o caderno, de usar a linha, a formatação, o condicionamento de uma escola ou de uma sala de aula, aí o primeiro ano como é que vai ser? Quando ele pegar no primeiro trimestre uma avaliação que é o ana. Então é um pouco...se fantasia, né? Se coloca aquela coisa assim...mas também, na hora de prática e das avaliações não é...porque seria maravilhoso, né, as avaliações iniciais teria que ser assim, colocar as crianças em grupo e vamos ver o que ela sabe, o que ela...

Jailma: Qual palavra ela conhece, qual letra...

Angélica: ...e não é assim

Verônica: E mostra que a gente tem que trabalhar o individual, só que essas provas...

Angélica: Elas são únicas...

Verônica: ...únicas, para o Brasil todo[...] (2º Encontro do grupo focal)

A partir dessa discussão iniciada no encontro do grupo focal, pode-se perceber que as teorias e a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) sugerem uma coisa, mas a prática apresenta outra. As professoras são cobradas pelo resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização e trabalham com o foco voltado para essa avaliação, para responder satisfatoriamente à Secretaria Municipal de Educação com relação à aprendizagem das crianças quanto aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Então, há uma cobrança de que as crianças saiam lendo da educação infantil. Dessa maneira, os professores centram suas atividades no que foi planejado e dificultam a participação das crianças e outras manifestações infantis que são próprias da infância (FILHO, 2015a).

Nessa mesma linha, Angotti (2010), ao falar sobre sua pesquisa, afirmou que nas escolas observadas havia preocupação com o desenvolvimento da coordenação motora fina, por meio de repetidos exercícios caligráficos como única condição para desenrolar o processo de alfabetização, um processo de leitura-escrita, desprovido de um código de significações para as crianças. Filho (2001) fala da importância de fazer com que as crianças entendam por que se precisa ler e escrever. Ou seja, dar um significado à leitura e à escrita na vida delas.

Por isso, Carvalho e Rubiano (2010) lembram sobre a implementação de uma nova proposta educacional para romper com o esquema tradicional de atuação do professor, onde ele geralmente toma conta e propõe a mesma atividade concomitantemente para todo o grupo

de crianças. Para tanto, segundo Machado (2010), faz-se mister que o professor reconheça que todas as tarefas, brincadeiras ou atividades que se realizam na instituição tem valor educativo, não apenas os conteúdos específicos do ensino.

Além das atividades mencionadas, cabe destacar que o planejamento da escola, conseqüentemente da professora, estava pautado nas datas comemorativas. A professora da turma pesquisada planejava atividade baseada nisso e as crianças produziam pinturas, colagens, o que servia de comprovação do fazer pedagógico da professora, pois essas atividades eram levadas para casa pelas crianças no final de cada mês e apresentadas à família.

Sobre essa questão Barbosa e Horn (2008) informam que o calendário das festividades é um grave problema que afeta a educação infantil, pois as crianças se tornam objetos de práticas pedagógicas sem significado, se repetem todos os anos e possuem conteúdos fragmentados e simplórios. As autoras destacam que é fundamental manter as tradições culturais, cívicas e/ou religiosas para as crianças e precisa constar no currículo, porém é importante a construção de um sentido dessas práticas e não apenas comemorar.

Para tanto, torna-se desejável o aprofundamento dos conhecimentos por meio de projetos pedagógicos que levem em consideração às ideias das crianças e a participação ativa delas no planejamento e execução das atividades pedagógicas. Angotti (2010) também critica o planejamento baseado no calendário comemorativo, pois ele não deveria ser a força máxima de organização do cotidiano do trabalho docente, como acontece frequentemente nas instituições de educação infantil.

Além disso, cabe ressaltar que após as observações registradas no diário de campo, a pesquisadora continuou indo à escola para fazer os encontros do grupo focal com as professoras e os encontros semiestruturados com as crianças, conforme foi explicitado na metodologia. Então, a professora da turma pesquisada, após o 2º encontro do grupo focal, resolveu testar uma mudança em sua sala de aula a partir dos debates que ocorreram com os pares profissionais mediados pela pesquisadora.

Após a discussão sobre a homogeneidade dos tempos para as crianças que possuem tempos diferentes para fazer as atividades, a professora resolveu dividir a turma em dois grupos, enquanto um grupo fazia uma atividade lúdica, o outro realizava uma atividade pedagógica acompanhada pela professora. Na ocasião, a docente disse que estava dando certo, mas que precisaria continuar acompanhando para ver a evolução da aprendizagem das crianças. Abaixo segue a figura 17, que é uma foto desse momento (na figura 05 é possível verificar como a professora arrumava as mesas antes):

Figura 17- Mudança nas mesinhas das crianças

Fonte: Registros da pesquisa.

Essa mudança na organização das mesinhas mostrou, mais uma vez, o quanto a professora é comprometida com o aprendizado das crianças, sobretudo, como está ela está aberta para novas propostas, porém a mudança só ocorreu após as discussões travadas nos encontros do grupo focal. Isso leva a pensar que a ausência de um espaço de discussão entre a equipe e a falta de materiais e estudos com novas propostas ou propostas mais atuais e condizentes com as necessidades das crianças, acarreta na reprodução da Pedagogia Tradicional. Assim, tanto as crianças participam muito pouco da rotina, como as professoras não descobrem novas formas de trabalhar e, ainda, se desgastam bastante, pois a Pedagogia Tradicional centra muito o trabalho no professor.

Além dos dados categorizados, serão apresentados em forma de quadros, os resultados das perguntas que não foram categorizadas juntamente com os outros dados coletados. Com isso busca-se fortalecer o argumento de que a criança não participa efetivamente do planejamento das atividades da rotina, pois fica à mercê dos planejamentos elaborados pela escola/professora, típico da perspectiva escolarizante e adultocêntrica comumente encontrada na educação infantil. Conforme foi apresentado anteriormente nas pesquisas. A pergunta do quadro 06 foi feita visando compreender a percepção que as crianças tinham a respeito do tempo vivido na escola, como se pode observar:

Quadro 06- Pergunta feita as crianças nas Sessões semiestruturadas

“Quanto tempo vocês (ou elas) passam na escola?”
“Durante um mês”- Elias
“Dois dias”- Sara
“Cinco?”- Paulo
“Muito tempo”- Nara
“Doze meses”- Leonardo

“O tempo de estudarem”- Karina
“É muito tempo porque eles tem que estudar muito para crescer e ter muito dinheiro para pagar comida para os filhos”- Isadora
“Seis, sete”- Larissa
“Demora muito, tem muito dever para fazer”- Karina
“Demora 10 horas”- Elias
“Cinco dias”- Paulo
“É...cinco vezes. A gente estuda aqui, depois vai pro recreio, depois e depois vai pra praça”- Marta

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa.

Obviamente não se esperava respostas corretas sobre o tempo, mas que revelassem como elas sentem esse tempo. E, pelo que é possível verificar, algumas crianças apresentaram respostas exatas sobre o tempo de permanência na escola em relação aos dias, mas, de modo geral, observa-se uma percepção de tempo demorada, “muito tempo” porque tem “muito dever para fazer”, “estudar muito para crescer e ter dinheiro para sustentar os filhos”. Com essa pergunta, ficou mais claro para o leitor observar como as crianças parecem perceber o tempo diferente de como ele é colocado pela professora/escola. Um momento que era para ser vivido de modo prazeroso e salutar é percebido como cansativo. A pergunta do quadro 07 foi feita para saber o quanto as crianças se sentiam parte do planejamento das atividades diárias da sala, como se pode verificar:

Quadro 07- Pergunta feita às crianças nas Sessões semiestruturadas

“Quem é que diz o que pode fazer na sala?”
“É a pessoa que tá em pé”- Manuela
“A professora” (resposta citada sete vezes)- Marina, Leonardo, Nara, Marta, Joaquim, Karina e Paulo
“E a professora também”- Elias
“A professora, a diretora, a coordenadora”- Marta
“A professora, ué!”- Gustavo
“Os alunos” (resposta citada duas vezes)- Karina e Elias
“A professora (...) os alunos só mandam na brincadeira e no parquinho, não mandam em mais nada”- Isadora
“Isabela”- Larissa

Fonte: Elaborado com base nos registros da pesquisa.

Verônica: [...] atividade e a gente não tem. Então, a gente tem primeiro para chegar a essa concepção da criança chegar ‘Eu quero isso hoje’, a gente está aberto, né, pra essa mudança, eu acho que vai demorar muito porque a gente já vem com nosso planejamento, a gente pensa, a gente dá essa abertura toda, desse conversar, mas quem detém o poder ali, ainda é o professor. Porque a gente não tem hábito [...] (2º Encontro do Grupo focal)

Pode-se observar que apenas, duas crianças acreditam que “os alunos mandam na sala”, uma criança diz que manda quem estiver de pé, uma respondeu que era Isabela (no contexto da primeira sessão semiestruturada) e o restante foi unânime em dizer que a professora é a pessoa que diz o que pode fazer na sala. Uma criança foi bastante clara ao afirmar: “A professora...os alunos só mandam na brincadeira e no parquinho, não mandam em mais nada”. Corroborando com essa resposta, a fala da professora Verônica diz que “...quem detém o poder ali, ainda é o professor”. As respostas das crianças e a fala dessa professora corrobora a perspectiva escolarizante, pautado no poder do adulto sobre as crianças.

Essas questões levantadas pela categoria “escolarização” são polêmicas porque são confrontadas diretamente pelas ideias da autora Saviani (2012) que acredita que atualmente existe uma tendência em descartar o currículo da educação infantil, mas ela entende a educação infantil como parte de um amplo e profundo processo que é a educação escolar. Baseada em Vygotsky, Saviani (2012) diz que a diferença da educação infantil para a educação fundamental não é a polaridade espontâneo (brincar, jogar) versus sistematizado (estudar), mas os patamares e dimensões da mediação do professor. E, acrescenta que há sistematização, organização e disciplina no brincar e no cotidiano das crianças. Defende, ainda, que para desvencilhar a educação infantil da dimensão assistencial é preciso superar as contradições que se resumem na resistência a considerá-la educação escolar.

De maneira geral, a ideia de Saviani (2012) consiste em incluir o caráter de educação escolar à educação infantil, voltada para a formação integral da personalidade humana, comportando um currículo no sentido de um conjunto de atividades nucleares, intencionalmente planejadas e sistematicamente desenvolvidas de acordo com cada faixa etária e com as necessidades concretas das crianças as quais se destinam. Depois, Saviani (2012) fala sobre o que o conteúdo deve contemplar, voltando-se para a ampliação dos horizontes culturais, despertando nas crianças o gosto pela cultura, possibilitando compreensão do mundo, superando estereótipos e preconceitos.

Assim como Saviani (2012), Silva (2012) apoia um currículo que tenha o conhecimento científico e o ensino como eixos na educação infantil. Mas, Silva (2012) na “(des) escolarização” para essa faixa etária, critica o não diretivismo como forma de trabalho

do professor e a ludicidade espontânea. Defende que a criança seja dependente do adulto no processo de humanização e a disciplina, pois ela é necessária para a aquisição de um saber sistematizado.

O que foi exposto por Saviani (2012) e Silva (2012) em seus trabalhos, não é compatível com o que foi lido na literatura desta pesquisa. Difere quanto à forma que o conhecimento chega às crianças, pois a tendência atual é partir dos interesses e necessidades das crianças para a busca do conhecimento, por meio de investigações que conduzirão as respostas e orientação do planejamento a ser construído pelo (a) professor (a). Dessa forma, as crianças ganham oportunidades para participar da elaboração das práticas que lhes serão dirigidas, participam ativamente das questões que lhes dizem respeito, fugindo de formas reprodutivas e autoritárias da educação impostas pelos adultos profissionais.

Existe compromisso com as necessidades educacionais para a criança, ideias que pretendem mobilizar e garantir o direito de participação das crianças nas decisões das atividades que lhes dizem respeito.

Talvez, Silva (2012) não entenda totalmente como funciona a proposta que insere a participação das crianças. Não há uma “(des) escolarização”, uma vez que os professores estão empenhados em ensinar as crianças só que de acordo com o que vai emergindo no cotidiano e não empurrando conteúdos de ensino sem significado para a criança. O não diretivismo não impede que o professor coloque conteúdos pedagógicos, inclusive nas brincadeiras propostas pelas crianças. Nessa abordagem há uma sintonia com a criança entre o que o professor pode ensinar e as diferentes formas, tempos e espaços definidos intencionalmente para mediar esse conhecimento a criança. Em relação à dependência do adulto e à disciplina que Silva (2012) defende, é demonstrada a perspectiva adultocêntrica dela, negando o direito adquirido pela legislação brasileira da criança participar de seu processo de ensino-aprendizagem. Mais que isso, parece refletir o despreparo dos profissionais em estarem abertos para lidarem criativamente com as crianças e com o modo dela ser e estar no mundo.

Barbora e Horn (2008) explicam como funciona a perspectiva defendida nesta pesquisa, a partir do trabalho pedagógico com os projetos didáticos. Com ele, a escola sai de sua função transmissora de conhecimentos para serem acumulados, a fim de atuar e organizar os conhecimentos em função das questões que se levantam e se organizam em parceria com as crianças. No trabalho com projetos, parte-se de uma situação que mobiliza o grupo nos pontos de vista socioeconômico, afetivo e cognitivo para a aproximação dos fenômenos ligados ao problema que se quer investigar/aprender.

Ao chegar ao objeto de investigação, várias perguntas são feitas e para serem respondidas são necessárias as áreas do conhecimento ou disciplinas que darão suporte ao desenvolvimento do estudo. Para tanto, o conteúdo mais amplo deve estar na competência do professor, pois é ele quem vai fazer perguntas, oferecer experiências, por exemplo, durante o processo de aprendizagem. As autoras ainda falam sobre as críticas que essa abordagem recebe, porém elas acreditam que os caracteres dialógicos e reflexivos presentes na proposta pedagógica devem guiar a construção dos instrumentos de trabalho a ser desenvolvidos com as crianças, porque, dessa forma, torna-se possível relacionar diferentes saberes em vez de se preocupar em acumular saberes fragmentados.

Além disso, Brock (2011) destaca que as perspectivas socioculturais enfatizam a aprendizagem da cultura envolvendo a participação, por isso as crianças devem ser ativas na construção da sua aprendizagem. Nesse sentido, Rocha (2011) afirma que a crítica feita aos modelos marcados por mecanismos de transmissão de conteúdos é uma tentativa de demonstrar a redução do processo educativo complexo a apenas um conjunto de atividades dirigidas que visam à assimilação de modelos, mas essa crítica que se definiu como antecipação da escolarização não corrobora com a ideia de negação da função da formação intelectual das crianças e de apropriação cognitiva de outros saberes.

Ademais, Rech (2015) diferencia o educar do ensinar. Segundo a autora, educar tem um caráter mais amplo e o ensinar se restringe ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. Assim, a perspectiva defendida neste trabalho concorda com a definição de educar, que está mais ligada ao que é sugerido na Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, a qual prevê uma educação para crianças pautada na superação de posições fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou baseadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização.

Além disso, defende que as crianças possam se manifestar e ver suas expressões acolhidas na rotina. Sobretudo, oportunizar o brincar e as interações entre os pares como meio para a aprendizagem (BRASIL, 2009). Sobre essas últimas questões, as categorias “motivação” e “brinquedos/brincadeiras” serão mais discutidas a partir dos dados empíricos apreendidos e que serão apresentados no decorrer deste trabalho. No momento, cabe apresentar um aspecto do contexto escolar que é rico para entender como a rotina da criança está centrada no adulto. Adiante está a categoria que irá discutir isso.

4.3 ROTINIZAÇÃO: A ORGANIZAÇÃO DA ROTINA CENTRADA NO ADULTO

Segundo Barbosa (2000), na rotina está implícita uma noção de espaço e de tempo, no sentido que trata das rotas de deslocamentos espaciais e por tratar de uma sequência que ocorre com determinada frequência temporal. “As rotinas são feitas a partir de uma sequência de atos ou conjunto de procedimentos associados que não devem sair de sua ordem” (p. 52 e 53). Nesse sentido, a categoria rotinização se refere à organização temporal e espacial da escola e da turma acompanhada. Com os dados da pesquisa apresentados a seguir, a rotina da turma investigada pode ser melhor compreendida:

Synara: O que é que faz em uma escola?

[...]

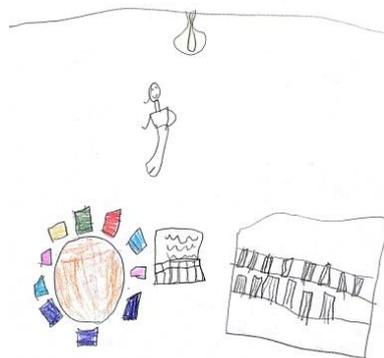
Karina: Fazer atividade, fazer a rodinha... (1º Encontro semiestruturado)

Figura 18- Mural das tarefas



Fonte: Registros da pesquisa.

Figura 19- Desenho de Karina com o mural das tarefas



Fonte: Registros da pesquisa.

Synara: Eu quero saber de vocês o que é que faz na escola?

Marta: Dever, escovar os dentes, fazer nome. (1º Encontro semiestruturado)

Figura 20- Crianças brincando no recreio



Fonte: Registros das pesquisas

Assim que deu 13:00 h muitas crianças começaram a chegar, a maioria trazida pelos pais até a porta da sala e recepcionada pela professora que ficava no meio da porta, um pé na sala e outro pé no corredor, aguardando todos os alunos entrarem. (Diário de campo, 1º dia)

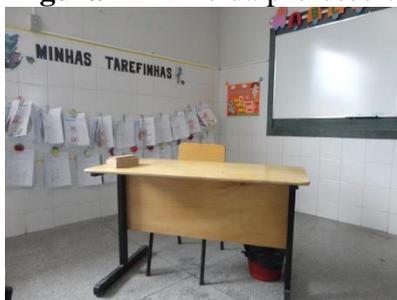
Figura 21- Entrada da sala de aula



Fonte: Registros da pesquisa.

Cada criança que entrava na sala se acomodava e depois deixava um caderno no birô da professora e uma pasta na estante. (Diário de campo, 1º dia)

Figura 22- Birô da professora



Fonte: Registros da pesquisa.

Perto das 17:00 h os pais começaram a chegar e levar as crianças, às 17:00 em ponto a professora levou os poucos alunos que ficaram na sala para a recepção da escola. (Diário de campo, 1º dia)

Os encontros semiestruturados com as crianças, as observações realizadas, as fotos tiradas da escola e os desenhos da criança apresentam a rotina da escola, em especial da turma acompanhada nesta pesquisa, conforme foi apresentado. De modo geral, as crianças falaram de sua rotina se referindo ao que foi trabalhado na categoria “escolarização”, como fazer a atividade, fazer a rodinha, fazer o nome, mas também surgiram outras como escovar os dentes, brincar de correr, de policial, de luta, de correr atrás das meninas.

A foto (figura 18) e o desenho da criança (figura 19) mostram o mural das tarefas, que é um local bastante utilizado no dia, pois cada atividade feita pelas crianças é pendurada ali, pelas próprias crianças. As fotos do recreio (figura 20), da entrada da sala (figura 21) e do birô (figura 22) lembram diferentes momentos da rotina da turma, o recreio, a recepção da professora na entrada e a colocação do caderno em cima do birô, logo após entrar na sala. As falas das professoras revelam outros momentos da rotina:

Angélica: Planejamento, momento e diário, né? Eu não vejo minha rotina de sala de aula sem o planejar, né? Mesmo porque isso já é natural, a gente acorda já, ou melhor, as vezes nem acorda, ainda está dormindo mas já está planejando o que eu vou fazer, o que vou deixar de fazer. Então, o planejamento ele faz parte da rotina. Na minha rotina e no meu planejamento diário, eu tenho um momento para cada coisa, então eu chego recebo meus alunos, das 13 às 13:15, das 13:15 às 13:35, eu estou na roda, onde eles contam alguma novidade, aonde tem a música, o momento da oração, depois da 13:35 a gente já vai para uma atividade sempre da linguagem ou da matemática, da lógica, né? Que são as duas que a gente foca mais, a linguagem e...depois desse primeiro momento a gente tem o recreio que é dividido em 15 minutos de lanche no refeitório e 15 minutos livres para poder extravasar as energias, depois a gente retorna, agora nós estamos com o projeto de saúde bucal, três vezes por semana, eles ganharam uma escova, a escovação dos dentes, retorna para sala, aí vem outro momento pedagógico e geralmente quando falta vinte minutos para tocar eu dou uma atividade mais a vontade, a massinha, o próprio desenho ou a pintura e essa rotina ela é dividida por dia, ela é semanal, tem o dia do brinquedo livre, tem o dia da massinha, tem o dia da pintura, tem o dia do vídeo, tem o dia do parque, tem o dia deles trazerem o brinquedo pessoal para eles brincarem, então é uma rotina planejada com vários momentos diários. (1º Encontro do Grupo focal)

Synara: [...] Como vocês tornam possível a participação das crianças nas rotinas da escola? Como vocês percebem/captam os interesses das crianças e fazem-nas participar do planejamento, propostas para o desenvolvimento das atividades cotidianas?

Verônica: Bom, essa questão da rotina, eu vou observando porque eu não tenho nenhuma experiência na educação infantil, eu estou observando e vendo se estou conseguindo atingir o que eles gostam, quando eu vejo e percebo que eu fiz uma coisa que o aluno se interessou, deu certo, quando eu vejo que não deu resultado aí eu já vou eliminando ou fazendo de outro jeito para que eu consiga estimular, porque eu estou aprendendo, eu estou engatinhando na educação infantil, então é tudo novo para mim, é tudo novidade, tanto para eles quanto para mim. Bom, é assim que eu tento fazer

para interagir nessa rotina eu vou observando a rotina, cada passo que eu dê... (1º Encontro do Grupo focal)

Synara: Então, eles trazem as novidades e você consegue identificar, pegar alguma coisa e transformar aquilo, essa curiosidade em um projeto que tenha a ver com o que você está trabalhando curricularmente?

Jailma: Por exemplo, as formas geométricas, eu trabalho a pasta, como é o modelinho da pasta que bate com o quadrado, com o triângulo, a mesinha da sala, a altura, alto, baixo, coloco eles em pezinho porque tem um que é maior que o outro, a grossura, entendeu? Aí, eu trabalho assim... ‘Tia, fulano é mais alto que eu’, comparar para a altura, formas geométricas, entendeu? Agora fora de sala se eu disser que trabalho mesmo, muito, eu não trabalho muito porque eu tenho uns três ou quatro, você sabe quem é né? Que eu tenho dificuldade de trabalhar fora de sala porque eles não se concentram, não ficam quietos, não obedecem, correm muito, aí eu tenho até medo de eles tarem caindo, se arrebatando e se machucando e ter problema. Eu prefiro trabalhar na sala, entendeu? (3º Encontro do Grupo focal)

Bom, eu chego geralmente 10 para 1 porque eu recebo meus alunos na sala de aula. Então eu chego 10 para 1, já organizo o ambiente para a chegada, geralmente eu fico na porta esperando pelos meninos dando boas vindas. Esse período vai de 13:00 a 13:15. A 13:15 eu começo a roda, na rodinha que é o momento do conto, da novidade, da correção do dever para casa e a gente faz a oração inicial da tarde e também, em alguns dias da semana tem música e tem contos infantis. Depois, que dura mais ou menos de 13:15 a 13:30, de 13:30 até as 15:00 nós temos o primeiro momento de linguagem, geralmente sempre é linguagem. 15:00 é o horário do lanche, que dura de 15:00 a 15:10 o lanche e de 15:15 a 15:30 o recreio, aonde eles ficam com esses 15 minutos livres para brincar, para correr, para extravasar suas energias. 15:30 nós retornamos para a sala aonde tem o segundo momento que aí varia entre a área da lógica, ou sociedade ou ciências naturais. Um dia por semana nós temos o vídeo e, também, um dia por semana nós temos o parque e o brinquedo pessoal. Às 15 para as 17:00 é o ho...começam os pais chegarem e nós, é, liberamos os alunos até as 17:00 horas, geralmente às 17:00 acaba meu turno de trabalho (pausa) e eu costumo ficar até 17:05, 17:10 para não deixar que nenhum aluno fique somente com o guarda da escola. (Entrevista com a professora)

A fala de Angélica resume um dia da rotina na turma dela. A fala da professora Verônica demonstra como ela vai captando os interesses das crianças para realizar suas atividades do dia, segundo ela, faz assim, observando, porque tem pouca experiência na educação infantil. Diferentemente, a professora Jailma segue um planejamento prévio e não realiza atividades fora da sala porque se preocupa com a segurança dos alunos, assim a rotina não dá abertura para a efetiva participação das crianças.

Diante do exposto, pode-se perceber que as atividades que constituem a rotina seguem um padrão de disciplina e homogeneização das crianças que focam a aprendizagem no intuito de preparação para a educação fundamental, colocando o lúdico e a participação da criança em segundo plano para não ofuscar o planejamento a ser cumprido rigidamente. Com isso,

percebe-se um planejamento pouco flexível, que não leva em consideração as singularidades, interesses e necessidades das crianças.

Segundo Delgado e Muller (2006), é paradoxal o fato das práticas instituídas na educação infantil visarem à adaptação das crianças as rotinas de tempo e espaço impostas pelos adultos. Quanto a isso, Lima (2012) indica que há um número significativo de referências sobre as rotinas, todas remetendo à dimensão temporal das mesmas. Acredita-se que se foca na dimensão temporal porque poucos educadores entendem a articulação da organização do espaço como parte integrante da rotina, que minimiza esses problemas temporais, pois, a depender da organização, pode-se ter várias atividades acontecendo ao mesmo tempo e dar atenção particularizada à criança. Como já foi visto na categoria “escolarização”, a própria professora fez uma mudança espacial em sua sala para oportunizar o desenvolvimento de mais de uma atividade ao mesmo tempo.

Além disso, a pesquisa de Angotti (2010) identificou a cultura pedagógica docente sendo caracterizada pela partilha de saberes práticos através da troca de materiais e de sugestões de atividades, desprezando suas origens e seus fundamentos, pelas intensas trocas de folhas mimeografadas e pelas indicações de “macetes” e procedimentos de atuação para dominar disciplinarmente seus alunos. Ou seja, há uma efetivação de um fazer não reflexivo, que se repete nas rotinas da educação infantil (ANGOTTI, 2010). Isso também foi verificado nesta pesquisa, a professora da sala vizinha costumava pegar algumas folhas mimeografadas com a professora da turma pesquisada. Os macetes de disciplinarização, não observei a professora dizer, mas as outras professoras da escola admiravam Angélica pela forma como seus alunos eram conduzidos.

Diferentemente de Angotti (2010), que em sua pesquisa identificou que muitos professores usavam atividades “tapa-buracos” em horário sem atividade prevista para ocupação do tempo, sem se preocupar com a função dessa atividade, ela citou o uso da massa de modelar. A professora da turma que foi acompanhada na pesquisa demonstrou bastante conhecimento e conteúdo em relação ao que os alunos deveriam aprender. Inclusive, citou o uso da massa de modelar para o desenvolvimento da coordenação motora fina. No entanto, a professora, assim como as outras professoras nas sessões do grupo focal, ressaltou a falta de recursos para trabalhar com as crianças como possíveis limitadores de suas práticas.

Além disso, o modo da professora operar com a turma, diz respeito ao que Angotti (2010) resalta sobre os fatores intervenientes do trabalho docente, que estão atrelados às concepções de educação infantil que o professor tem. As principais são: concepção de guarda infantil (originada na Revolução Industrial), concepção de preparação para a entrada na escola

fundamental (influência norte-americana do caráter compensatório das desigualdades culturais) e concepção de alfabetização precoce (advinda das propostas pedagógicas de Maria Montessori).

Sobre isso, Fleury (2010) esclarece que, ao realizar sua pesquisa, encontrou uma professora que agia em sala de aula de acordo com a descrição da Pedagogia Tradicional que Charlot (2013) defende e que foi discutida no primeiro capítulo deste trabalho. De acordo com essa concepção, o adulto deve guiar a criança, domar sua natureza e impor-lhe regras. Foi o que Fleury (2010) encontrou e também foi observado nesta pesquisa.

Ao contrário da visão da Pedagogia Tradicional, Fleury (2010) fala sobre a necessidade de desenvolver uma maior capacidade empática para promover uma real interação entre o adulto e a criança com qualidade, Oaklander (1980) também comenta sobre isso, pois atualmente pode-se perceber que o conceito de aluno que os professores têm se aproxima do conceito de adulto, porque se espera da criança comportamentos adultos, tais como organização, responsabilidade e disciplina (FLEURY, 2010). E, Mello (2011) comenta sobre a necessidade de priorizar o projeto pedagógico sem que o volume de trabalho o torne impraticável. Todas essas considerações são fundamentais para rever as formas de interação que acontecem no ambiente escolar. Para melhor compreender isso, a próxima categoria será bastante útil.

4.4 INTERAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS, A PROFESSORA E A PESQUISADORA

Compreende-se a interação: criança-criança (conversas, brincadeiras), criança-professora (adulto ajudando a criança a fazer alguma atividade, permitindo a participação das crianças, cantando músicas, presenciando as brincadeiras, as crianças resistindo alguma solicitação) e criança-pesquisadora (conversas, brincadeiras). Para melhor apresentar e discutir os resultados, essa categoria foi subdividida em cinco: 4.4.1 colaboração, 4.4.2 resolução de conflitos, 4.4.3 dependência, 4.4.4 cumplicidade e 4.4.5 resistência.

Cabe destacar, que a categoria “interação” apresenta fatores que dificultam a participação de crianças nas rotinas da educação infantil, mas também apresenta possibilidades de relações sociais mais participativas, tanto em relação às crianças com seus pares, quanto às crianças com a professora e a pesquisadora. As consequências dos fatores que dificultam a participação de crianças ficam demonstradas na forma submissa que a

criança se coloca, como foi apresentado na subcategoria “colaboração”, onde a criança ajuda a professora quando lhe é solicitado ou permitido, sempre sob os olhos vigilantes da professora. Ao mesmo tempo, entre as crianças o comportamento de ajudar foi observado, pois elas vão se auxiliando quando precisam e mostram suas necessidades relacionadas ao contexto escolar aos seus pares.

Na subcategoria “resolução de conflitos” os fatores encontrados que dificultam a participação da criança parecem estar relacionados à forma como as crianças resolvem os conflitos, solicitando a ajuda de um adulto para ser o mediador. Em outros momentos, sem o adulto presente, as crianças resolviam seus problemas com seus pares, sem nenhuma mediação. A subcategoria “dependência” é a única que apresenta os fatores que dificultam a participação de crianças, pois para que as crianças pudessem fazer qualquer coisa na rotina instituída, elas tinham que solicitar o aval da professora.

Já, a subcategoria “cumplicidade”, apresenta as possibilidades de participação das crianças nas rotinas, porque aparece uma forma mais flexível de comunicação, exemplos da professora e da pesquisadora mostram como acolher as iniciativas infantis, como proporcionar uma escuta mais efetiva e, com isso, garantir o direito da criança participar do que lhe diz respeito.

Enfim, essa foi uma apresentação mais geral, para clarificar a divisão para o leitor, mas que será pormenorizada a seguir. Vale ressaltar que a subcategoria “resistência”, também, apresenta as possibilidades de participação das crianças nas rotinas, mas de modo opositor a professora, no sentido de apresentar formas da criança burlar as regras impostas com objetivo de satisfazer interesses e necessidades.

4.4.1 Colaboração: ações das crianças para ajudar a professora

A colaboração se refere às ações que contribuem para a convivência entre as crianças e a professora, pelo comportamento de colaboração entre as crianças nas atividades escolares, na divisão dos brinquedos (na hora do recreio e no dia do brinquedo), na hora do lanche em ações de abrir pacotes de biscoito/salgadinho/achocolatado ou dividir próprio lanche com o colega, emprestando materiais escolares. Também inclui o comportamento de ajuda das crianças para professora na organização da sala de aula (limpeza após alguma atividade, recolhendo o giz de cera após a atividade, arrumando as cadeiras da sala para assistir ao vídeo), chamando alguém para a professora (diretora, coordenadora ou o guarda), auxiliando a professora na explicação (segurando cartazes, recolhendo materiais quando os mesmos caíam no chão), pendurando as atividades no varal. Como pode ser observado a seguir :

As próprias crianças se ajudavam na hora de comer, ajudava o amigo a abrir o pacote de biscoito ou o canudo do suco, outras crianças dividiam o lanche com os amigos ou trocavam uma parte do lanche para que as duas crianças pudessem comer dos dois lanches etc. (Diário de campo, 1º dia)

Nessa atividade, que sujou a sala, a própria criança era incentivada a limpar e jogar o lixo no local certo. (Diário de campo, 1º dia)

Ao mesmo tempo, a professora e as crianças foram organizando a sala para assistir ao vídeo. Cada criança ia pegando sua cadeirinha e colocando lado a lado ou na frente da fila já formada. (Diário de campo, 2º dia)

E pediu para um aluno chamar o guarda da escola que é quem sabe ligar o DVD. (Diário de campo, 2º dia)

Isadora foi até a mesa de Karina ajudá-la. (Diário de campo, 7º dia)

Melissa ajudou Elias a amarrar o cadarço durante a atividade. (Diário de campo, 10º dia)

Os dados apresentados mostram que a colaboração entre crianças acontecia quando elas se ajudavam na hora de comer, abrindo o pacote de biscoito ou a embalagem do canudo para o colega, dividindo ou trocando o lanche, ajudando outra criança na tarefa, auxiliando o colega a amarrar o cadarço do tênis. Já o comportamento de ajuda criança-professora acontecia quando as crianças limpavam a sala após alguma atividade, quando organizavam a sala para assistir ao vídeo ou quando chamava o guarda da escola para ligar o aparelho de DVD.

A priori, esse tipo de colaboração apresentado parecia ser a única forma de a criança “participar” efetivamente das rotinas, porém, ao observar os dados, verifica-se que essa participação das crianças acontecia auxiliando a professora em algo. O que liga a participação ao planejamento prévio feito pela docente e à vontade que as crianças tinham em agradar a professora, como foi visto na subcategoria “reprodução”, parte da categoria “disciplinarização”. Assim, não era uma participação ativa, se aproximava mais de uma submissão camuflada.

Além disso, esse tipo de interação parece funcionar como um reforço que a criança tinha da professora, a gratidão, o beijo ou mesmo o fato de sair da sala (que era o tipo de ajuda mais disputada pelas crianças), tornando a criança dependente. Assim, seria mais interessante estimular a criança a ter iniciativa, colaborar porque ela faz parte do ambiente e precisa ajudar a mantê-lo organizado. Essa questão do estímulo para a criança mostrar iniciativa também é alvo da próxima subcategoria a ser apresentada.

4.4.2 Resolução de conflitos: como as crianças resolvem seus problemas

Essa subcategoria diz respeito à forma de resolver os conflitos utilizada pelas crianças no intuito de utilizar os brinquedos do parque ou os brinquedos trazidos para a escola ou para decidir as brincadeiras na hora do recreio. Os dados seguintes demonstram alguns exemplos:

Synara: Isso que horas que você faz?

Elias: Nestante.

Manuela: Não, ela tá falando das horas. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

Synara: E como é que elas tratam os adultos, as crianças?

Sara: Por que a menina tá fazendo isso?

Marta: Me dê aí...deixe eu ver.

Synara: Não sei, o que será que está acontecendo?

Marta: A menina tá jogando o papel é?

Sara: É...no menino.

Marta: Deixe eu ver. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

Synara: E você Karina, o que você acha?

Karina: Aqui tá chorando, mas o outro tá feliz, sabe por que? A professora tá aqui...porque não tem nenhuma cadeira...

Isadora: Pro outro menino.

Karina: Mas tem uma cadeira. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

Até que Valentina bate em Sara e chama a professora que disse “Peça desculpas” (Diário de campo, 2º dia)

Karina reclamou com Fábio que a furou com o lápis. (Diário de campo, 3º dia)

Fábio foi empurrado por Valentina e a professora mandou pedir desculpas, depois disse que ia fazer uma recreação antes deles irem embora, mas que devido ao comportamento da turma não ia fazer mais, que as crianças não estavam merecendo. (Diário de campo, 5º dia)

Não demorou muito e as crianças terminaram o dever e seguiram para o parque. Lá havia poucos brinquedos, quatro, três que frequentemente, ficavam à disposição das crianças no recreio e a escorregador que era exclusivo da hora do parque. Assim, as crianças tinham que formar filas, negociar com os colegas para usar o brinquedo. (Diário de campo, 10º dia)

Melissa permitiu que as crianças pegassem a quantidade de giz que queriam, mas quando estava finalizando a entrega na mesa, percebeu que havia faltado giz em duas mesas, assim retornou para as outras mesas e foi dividindo, mesmo contra a vontade de seus colegas, inclusive de sua melhor amiga, Valentina. (Diário de campo, 11º dia)

Melissa é amiga de Valentina, como a primeira tinha lápis, pegou o lápis para ela e para Valentina, só que Isadora fez uma cara de tristeza e questionou por que Melissa não emprestava para ela também. Melissa olhou para Valentina que consentiu com a cabeça, então Melissa abriu a mochila e pegou mais um lápis e entregou a Isadora. (Diário de campo, 16º dia)

Os exemplos anteriores mostram algumas formas que as crianças costumavam resolver seus conflitos, seja reclamando com o colega, contradizendo ou contra argumentando a outra criança, pedindo ou clamando algo ao colega (insistindo até conseguir), negociando (conversando) com a outra criança, seguindo o “princípio da justiça” que é seguindo as regras impostas, por exemplo, no caso de usar um brinquedo por estar na fila ou o caso de Melissa que dividiu o giz de cera e, ao perceber que duas mesas iriam ficar sem, voltou nas mesas anteriores e redistribuiu o material, mesmo deixando a amiga chateada. Também, fazendo chantagem emocional, como Isadora que fez uma cara de tristeza para conseguir o lápis pretendido. Conforme observado, o jeito mais comum para resolver os problemas era chamando a professora para mediar o conflito, como pode ser observado no exemplo de Sara, que chamou a professora porque Valentina havia batido nela ou no exemplo de Fábio que solicitou ajuda da professora porque Valentina havia empurrado ele.

Em relação às resoluções de conflito, Corsaro (2011) afirma que os conflitos interpessoais são o coração da vida social, não atrapalham as brincadeiras e acrescentam vida e estilo às relações sociais. O conflito é um processo que se interpõe em um *ethos* maior na brincadeira. O autor cita Goodwin (1998) que diz que os conflitos acrescentam uma tensão criativa que aumenta a diversão.

Porém, cabe ressaltar que a escola, principalmente a sala, não era um lugar para o diálogo. Os conflitos eram interrompidos pelo poder autoritário do adulto que “resolvia” a questão para as crianças, causando a “dependência”, que será discutida mais adiante. Ou seja, não havia instigação para que as crianças tomassem a iniciativa para resolver seus problemas, o estímulo era para chamar o adulto para fazer uma “avaliação” do problema e alguma intervenção até que o problema fosse solucionado. Dessa maneira, as crianças ficavam restritas e solucionavam suas questões levando em conta suas amizades mais próximas, o caso de Melissa para emprestar o lápis a Isadora, utilizaram recursos emocionais, como Isadora fazendo a cara de tristeza.

4.4.3 Dependência: crianças dependentes dos adultos

Essa subcategoria se refere à dependência da criança na relação professora-criança (pedir para ir aos lugares para a professora, cumprir as regras da professora, dizer os conflitos entre as crianças a professora, denunciar algo que alguma criança fez de errado). Abaixo estão algumas situações de dependência:

Notei que os alunos gostavam muito de chamar a professora para mostrar como ficou o dever, para pedir para ir ao banheiro, para mostrar algo que o

colega fez de errado, para dizer que o colega bateu ou pegou alguma coisa. (Diário decampo, 1º dia)

Durante a atividade é visível a necessidade que as crianças têm de quando acabar a atividade ou mesmo sem acabar de ir mostrar a professora como está, inclusive algumas crianças foram me mostrar também. Karina foi uma dessas crianças que me mostrou a atividade, aproveitei e olhei o que era o coração que a professora tanto falava, é um certo com um coração desenhado pela professora. (Diário de campo, 3º dia)

Nisso, as crianças estavam mostrando tudo que faziam a professora, “Tia, tá bonito” era uma pergunta frequente. (Diário de campo, 3º dia)

Larissa mostrou à professora que Gustavo furou a borracha que a diretora tinha acabado de deixar lá e a professora disse que ele iria trazer uma borracha nova para a escola. (Diário de campo, 6º dia)

Marta jogou o material de Mara no chão. Mara contou para a professora que brigou com Marta. (Diário de campo, 10º dia)

Em outro canto da sala, Larissa foi contar à professora que Valentina estava brincando com uma maquiagem, na mesma hora a professora repreendeu e mandou ela guardar, argumentou que aquele não era o horário para brincar. (Diário de campo, 10º dia)

Os registros do diário de campo revelam momentos em que as crianças chamavam a professora para mostrar como tinha ficado o dever, para perguntar se estava bonito. A professora era muito requisitada para as crianças denunciarem algo “errado” que o colega tinha feito, em um dos exemplos anteriores Larissa chamou a professora para dizer que Gustavo tinha furado a borracha, em outro exemplo Mara chamou a professora porque Marta tinha jogado o material dela no chão, já Larissa foi contar à professora que Valentina estava brincando com a maquiagem dentro da sala. Esses são alguns exemplos dos inúmeros acontecimentos que ocorreram durante a observação, pois essa “dependência” foi frequente ao longo da coleta de dados.

A categoria intitulada dependência coincide com a perspectiva criticada por vários autores (ALANEN, 2001; DRAGO e MICARELLO, 2005; MULLER e HASSEN, 2009; KRAMER, 2006; ROCHA, 2009, dentre outros) sobre a lógica adultocêntrica, discutida no primeiro capítulo, que rege a educação infantil, resultando na “invisibilidade” da criança, pois ela geralmente não possui sua opinião considerada, não tem vez nas decisões referentes ao seu aprendizado. Por essa lógica, a criança é um sujeito que necessita se adaptar as regras, hábitos e valores sociais do mundo adulto (FILHO, 2015a). De forma mais clara, Filho (2015a) fala sobre a necessidade de considerar as crianças como sujeitos empíricos, com voz, vez e

expressões próprias. A partir daí, as crianças serão enxergadas através de suas experiências e manifestações e não mais como sujeitos passivos.

Por esse enfoque, parece que as crianças usavam essa atitude dependente para tentar agradar e conquistar a confiança da professora. Sobre esse assunto, também já discutido nesse trabalho, aparece a influência social normativa (ver subcategoria “reprodução” da categoria “disciplinarização”) de Aronson, Wilson e Akert (2014) que explica a referida categoria, pois as crianças apresentavam a atitude dependente para serem aceitas pela professora, possivelmente por mostrar que seguiam as regras e ainda vigiavam para que os outros seguissem também. Para Agostinho (2015a) é necessário apostar na interdependência (adulto-criança) para vencer a relação dicotômica dependência/independência. O que remete à questão da parceria entre adultos e crianças, que será abordada na categoria seguinte.

4.4.4 Parceria: quando a relação ultrapassa a disciplina

Essa subcategoria se refere a um tipo de interação mais flexível e aberta entre as crianças e aos adultos. Machado (2010) não aborda diretamente sobre a parceria, mas diz que a interferência do adulto se dará quando a situação de interação envolver vontade mútua da criança e do adulto. Não se trata de se igualar as crianças, mas de aproveitar o momento e permanecer na atividade junto delas sem maiores interesses, a autora cita algumas: fazer cócegas, pular corda, jogar baralho, cozinhar, por exemplo. É nesse sentido que a relação criança-pesquisadora ou professora foi permeada pela parceria, pois havia vontade mútua da criança e da pesquisadora ou professora para aproveitar o momento e permanecer na atividade proposta pela criança sem maiores interesses e sem limitações colocadas pelas regras. Algumas dessas situações aparecem a seguir:

No recreio, alguns grupinhos formados para correr, comer, conversar. As alunas ficaram mexendo no cabelo da professora. Depois, a professora deu ideia de brincarem de roda (Diário de campo, 1º dia).

Isadora puxou “Se você está feliz...” e a professora continuou “Bata os pés, pisque os olhos, dê uma gargalhada.” (Diário de campo, 3º dia)

Em outro momento, Sara disse a mim “É ruim estudar, vamos comigo mudar de escola?” Questionei como assim era ruim, mas a professora percebeu a conversa e Sara parou imediatamente de falar comigo e retornou à atividade. (Diário de campo, 9º dia)

Enquanto as crianças faziam a atividade, Manuela veio me pedir ajuda (...) Outras crianças também procuraram minha ajuda: Fábio, Isadora, Joaquim, Marta, Valentina, etc. (Diário de campo, 11º dia)

Depois, a professora saiu da sala e a turma fez uma “bagunça”, vários alunos se levantaram, começaram a conversar, vieram até mim Larissa, Isadora, Arnaldo, Marta e Mirian. (Diário de campo, 13º dia)

Então, a professora precisou sair e deixar as crianças comigo. Isadora veio me pedir para continuar tocando a corneta enquanto a professora não voltava para a sala e me disse que se ela chegasse, ela guardaria o objeto rapidamente. Nara e Melissa ficaram brincando de salão de beleza. Mirian e Paulo pegaram biscoito para comer. Muita conversa na sala de aula, mas as crianças ficaram sentadas, conversando em suas mesas. (Diário de campo, 15º dia)

Os momentos de interação criança-pesquisadora podem ser observados nos registros do diário de campo, como uma relação permeada pelo acolhimento que, após algum tempo, se tornou parceria. As crianças passaram a me enxergar como cúmplice de suas atitudes, mesmo me chamando de “tia”. No exemplo de Sara, ela me confidenciou que acha ruim estudar e a convida para ir estudar em outra escola. Isadora pediu para continuar tocando sua corneta de faz de conta enquanto a professora tinha saído.

Durante a realização das atividades, inúmeras crianças solicitavam a minha ajuda para fazer a atividade, quando a professora saía por alguns instantes a sala ficava um turbilhão de interações, as crianças se levantavam, conversavam, mostravam as atividades, surgiam brincadeiras, crianças comiam. Tudo isso presenciado por mim. Era como se as crianças confiassem e se sentissem à vontade comigo. Essa relação de cumplicidade construída por mim com as crianças é enfatizada por Corsaro (2011), esse autor acredita que, quando o pesquisador atinge essa cumplicidade ele é um adulto atípico, ou seja, capaz de ser aceito socialmente pelo grupo e de se transportar para a perspectiva das crianças, partilhando anseios, interesses e expectativas com elas.

Em relação à interação criança-professora também houve momentos de cumplicidade, como se pode observar no exemplo citado, quando Isadora introduziu uma música na rodinha e a professora acompanhou a música, também no exemplo do recreio em que a professora sugeriu uma atividade. Cabe mencionar que esses momentos eram raros, quando comparados aos momentos de disciplinarização, mas demonstram modos de participação das crianças nas rotinas. Outro modo de participação delas está na próxima categoria.

4.4.5 Resistência: as crianças frente ao instituído

A subcategoria resistência mostra a única forma que a criança encontrava de fazer respeitar a sua vontade e, mesmo assim, tida como “desrespeito” às regras. A “resistência” relaciona-se à postura de não se deixar dominar pela professora, a não obediência ao que é

solicitado por ela (não fazer o dever, burlar regras, enfrentar o adulto, chorar para não ter que fazer algo, pedir o apoio materno para conseguir algo). Segundo Carvalho (2011), que também encontrou a categoria “resistência” em sua pesquisa, os atos de resistência acontecem em diferentes momentos em que as crianças se opõem à ação do outro, reagem e recusam submeter-se a vontade do outro, buscando manter suas vontades, crenças e pontos de vista. É por essa ótica que esse trabalho aborda a resistência das crianças, para melhor compreender é necessário visualizar os registros da pesquisa:

Quando estava próximo ao refeitório as crianças saíram da fila e começaram a correr. (Diário de campo, 1º dia)

[...] as crianças foram se apresentando a medida que iam cantando uma música da batatinha, quando a música acabava a bola parava em alguém e a criança tinha que se apresentar. No início funcionou, depois as crianças começaram a segurar a bola para poder se apresentar, a professora percebeu e foi interrompendo a dinâmica para apresentar as crianças. (Diário de campo, 1º dia)

[...] a professora bateu palmas e fez um combinado “Eu quero ouvir os passarinhos cantando lá fora”. Então, uma criança começou a assobiar imitando um pássaro. (Diário de campo, 1º dia)

Mas uma criança estava brincando com a própria mochila, daí a professora pegou a mochila e colocou na estante, longe da criança, mas a criança pegou a lancheira e ficou brincando. (Diário de campo, 2º dia)

[...] mais uma vez algumas crianças não quiseram abraçar os colegas e o mesmo argumento foi utilizado “Aqui todo mundo é irmão”, novamente as crianças se defenderam “Eu não sou irmã dele, não.” (Diário de campo, 6º dia)

Mesmo assim, as crianças acharam formas de burlar essas regras, conversavam enquanto a professora estava de costas, atrasavam a fila propositalmente, etc. (Diário de campo, 7º dia)

Synara: O que acontece quando a professora manda vocês fazerem uma coisa, mas vocês querem fazer outra?

Sara: Fica conversando na mesa. (1º Encontro semiestruturado)

Só que Elias disse que o gato dele era verde, a professora disse que duvidava e o desafiou a levar o gato para a escola para mostrar. (Diário de campo, 9º dia)

Leonardo manteve-se encostado à parede para não olhar o que a professora escrevia no quadro, mas a professora percebeu e pediu para ele se sentar junto com as outras crianças. No entanto, Leonardo abaixou a cabeça para continuar sem ver o que a professora explicava. (Diário de campo, 11º dia)

A menina sentou e ficou de cabeça baixa, após algum tempo começou a mexer em sua maquiagem, sem que a professora percebesse. (Diário de campo, 11º dia)

Uma criança, Fábio, conseguiu burlar a regra da professora de não comer na sala, ele pegou um biscoito com Joaquim e ficou comendo aos poucos. (Diário de campo, 11º dia)

Depois, elas se sentaram na mesinha e Valentina burlou a regra de comer só na hora do lanche e pegou um biscoito escondido da professora e compartilhou com Melissa. (Diário de campo, 17º dia)

Após a finalização da atividade, a professora reorganizou os lugares das crianças na mesinha. Depois ela passou uma atividade de repetição no caderno sobre os números aprendidos. Foi perceptível a forma de resistência das crianças: elas faziam números grandes na folha para não precisar repetir muito, pintavam a maçã de laranja quando a professora pediu para pintar de vermelho ou verde porque são as únicas que existem, etc. (Diário de campo, 14º dia)

Leonardo dormiu a aula inteira. (Diário de campo, 15º dia)

Esses registros da pesquisa são apenas alguns exemplos que tentam contemplar os inúmeros atos de resistência das crianças que foram observados. De modo geral, as crianças faziam o trajeto da fila e quando estavam próximas do destino, saíam da fila e começavam a correr, paralisavam atividades na rodinha que não eram do interesse delas, como no exemplo acima, em que a criança segurou a bola para se apresentar logo e encerrar a atividade. Em outro momento, a professora pediu silêncio e o comparou com o som dos pássaros, logo, algumas crianças começaram a assoviar, imitando os pássaros. Quando a professora pegava algum brinquedo, a criança achava outra coisa para distrair sua atenção, por exemplo, Valentina estava brincando com a própria mochila, a professora viu, pegou o objeto e o colocou longe da menina. Na mesma hora, Valentina pegou a lancheira e recomeçou a brincar.

Outra forma comum de resistência das crianças era contra argumentando com a professora, nos exemplos colocados, uma criança disse que não era irmão da outra criança, quando a professora pediu para elas se darem as mãos, porque eram todos irmãos ou quando a professora disse que não existe gato verde, mas a criança disse que existe e já viu um.

Outro ato de resistência frequente entre as crianças acontecia quando a professora virava de costa para poder explicar alguma atividade e as crianças começavam a conversar. Quando alguma criança não queria prestar atenção tentava se distrair com algum brinquedo, no caso de Leonardo, ele dormia na sala ou abaixava a cabeça para não prestar atenção. Valentina também abaixava a cabeça para mexer em sua maquiagem ou comer antes da hora do lanche. Algumas crianças, quando cansavam de fazer as repetições das atividades, faziam

letras ou números grandes na folha ou no caderno para não precisar repetir muitas vezes e acabar logo a atividade.

Dessa forma, pode-se perceber que da mesma maneira que a professora instituía muitas regras, como foi visto na categoria “disciplinarização”, as crianças encontravam formas eficientes de burlá-las e de fazer prevalecer a própria vontade. Obviamente, como as crianças têm os limites das regras e a professora as vigiava constantemente, era perceptível o desgaste na relação entre as crianças e a professora em tais ocasiões. A esse respeito, Filho (2015b) em sua pesquisa, constatou que não são as crianças que decidem em relação ao que pode ser feito (como foi visto na categoria “escolarização”), porém elas resistem ao que não querem fazer e persistem no que querem fazer. Dessa forma, a resistência é uma forma de sintetizar a possibilidade de mudança provocada pelas crianças e de crítica a ordem instituía pelo adulto educador.

Filho (2015a) acrescenta que as crianças reagem frente às situações vividas com elas e desenvolvem estratégias de resistência para participar do mundo social. Para Filho (2015b), a resistência ou transgressão das crianças representa uma busca de identidade e uma forma de contornar os ditames do poder instituído.

É importante frisar que esta pesquisa não foi alheia à interação familiares-professora, ou familiares-crianças. O que aconteceu foi que durante as observações realizadas na instituição educacional, havia uma limitação quanto ao envolvimento dos familiares com a escola, eles levavam e pegavam os filhos/irmãos/netos/sobrinhos na escola e mal conversavam com as professoras. Na turma acompanhada por esta pesquisa, os familiares levavam e pagavam seus filhos e se limitavam a ficar até a porta da sala, somente alguns ultrapassavam esse limite. Igualmente, a professora cumprimentava os pais e os abordava quando havia necessidade, fosse pelo comportamento do filho, por não fazer as atividades de casa, mas não se observou nenhum envolvimento dos familiares com a escola. Essa questão foi abordada em um dos encontros do grupo focal, conforme será apresentado:

Sandra: Para o pai vir para escola, precisa dizer que vai tratar... que o assunto é o bolsa família, para eles chegarem até a escola...

Angélica: Ou festa, né?

Sandra: ...ou festa.

Synara: São os únicos meios?

Angélica: Não é que eles não venham, eu não quero generalizar, né? Mas, a maioria dos pais só procuram a escola no momento de festa e quando coloca lá no bilhetezinho o assunto a tratar de interesse: documental ou bolsa família, aí você vê uma reunião cheia.

Sandra: Para trazer o cartão do SUS, eu falei, eu menti, eu disse que era para o bolsa família para poder trazer logo essa documentação, porque se não, não trazia não. Aqui, nem em outra escola, precisou eu mentir.

Synara: E o nível de...de instrução mesmo que eles tem...são tão assim...

Angélica: Alguns. Assim, a gente pode fazer paralelos, né? Eu e V. trabalhamos em uma escola pela manhã, de uma realidade triplamente miserável que nós temos aqui à tarde, aqui é um paraíso e a gente ainda vive uma situação como viveu na quinta feira passada, né? (se referindo ao episódio que interrompeu o primeiro grupo focal) Só que você imagine isso sendo maioria no turno da manhã. Então, a gente sofre mais no turno da manhã, por quê? Porque os meninos chegam realmente com fome, a mãe tá lá dormindo porque chegou de madrugada, não preparou o café deles para eles saírem, eles saem de qualquer forma, de qualquer jeito, muitos ainda fazem xixi, tem incontinência urinária...

Verônica: E piolhos...

Angélica: ...higiene de uma certa forma, aí se levantam de qualquer jeito e vão para a sala de aula, isso é uma realidade pela manhã. E, aqui, a tarde, a gente ainda vê alguma famílias com...né? Domésticas, manicure, a gente tem muitas manicures, temos esteticista que é a mãe de X...

Jailma: Que manda lanche...

Angélica: Então, é uma realidade diferente, só que mesmo assim, a grande maioria só vem à escola com algum motivo, né? Ninguém chega para participar, perguntar no que pode ajudar, não, você tem que condicionar esse trabalho, também, com os pais.

Fabiana: É assim, ói, nós estamos aí programando um encontro, um encontro família-escola, sem aluno, prazeroso, pra que? Pra que o pai sinta o prazer de se identificar com a gente. Porque eu acho que a gente, também, está muito longe. Nós, enquanto escola, também nos afastamos muito. Nós, enquanto escola só chamamos os pais para falar do bolsa família, quando é para reclamar do seu filho, quando é pra, pra...pra falar sobre o dinheiro que chegou na escola, para assinar uma ata, entendeu? Então, eu acho, também, que a escola está precisando fazer, a escola geral, né, está precisando fazer alguma coisa que o pai tenha prazer de ser amigo, porque a partir desse momento que a gente pegar a amizade e não essa parceria apenas, eu penso assim, não é só a parceria que a gente tem que ter dos pais, a gente tem que ter a amizade também pra vê se a gente...é um andar assim...é uma formiguinha, vamos dar esse primeiro passo e vamos ver como a gente vai ficando, porque vai ser um momento descontraído, entendeu? De brincar, de dançar, então é um trabalho pequeno, né? Que começa pequeno pra ver se a gente consegue que o pai seja amigo da gente, quando ele passa a ser amigo da escola as coisas fluem mais. Por exemplo, nós temos aí pedreiros, eletricitas, entendeu? E a gente nunca procura essa parceria, então eu acho que a escola peca também na relação escola-família. (2º Encontro do Grupo focal)

Com essa parte da transcrição do encontro do grupo focal, entende-se por que os familiares estão distantes da escola, a visão das professoras é que eles só vão à escola quando se trata do programa bolsa família ou festa, utiliza o engodo para trazer os pais a escola. A professora Angélica trouxe informações sobre a diferente realidade, dos pais que trabalham e mal tem tempo de acompanhar a vida escolar dos filhos, pois eles precisam sustentar e garantir a sobrevivência da família. A professora, que atualmente é a diretora da escola, mostrou uma visão inovadora para a participação da família, ela não eximiu a culpa da escola

em afastar-se dos pais, por isso estava programando um encontro com os pais, para fazê-los se sentir parte da escola.

A esse respeito, Chaguri (2011) fala sobre a importância de se permitir a entrada dos familiares na escola, não simplesmente deixar as crianças nos portões. Comenta, ainda, sobre o cuidado para não fazer da escola um espaço de julgamentos, um espaço para fofocas. Devem procurar aceitar o jeito do outro, enquanto o conhece e o valoriza. Rinaldi (2012) também fala sobre a importância da participação familiar e comunitária na escola, inclusive, foi por causa disso que as pré-escolas Italianas se desenvolveram, após a Segunda Guerra. O país estava devastado e o governo não dava conta de organizar tudo sozinho. Familiares e a comunidade se fizeram presentes, construíram espaços educacionais e desenvolveram o que hoje é um exemplo de pré-escola para o mundo, mas uma professora colocou outras questões sobre a participação dos familiares e da comunidade na escola:

Fabiana: O trabalho público é um trabalho minucioso, pegando de baixo, mostrando a eles que é importante para a escola a contribuição que ele vai dar. Ói eu tenho um pai aqui que quando quebrou ali aquele portão, um pai chegou e disse assim ‘Olhe eu trabalho com isso, se você quiser eu venho fazer’, aí eu falei ‘Pronto, a secretaria disse que vinha fazer tal dia, se não vier eu converso com o senhor’ e, hoje, na nossa reflexão, eu deveria ter pegado logo...

Angélica: Independente da secretaria.

Fabiana: ...independentemente da secretaria vir ou não, entendeu? Aí quer dizer, tem pessoas boas...

Jailma: É, tem, tem pessoas que tem essa mentalidade, mas tem outras que diz é...

Angélica: O estado, do município...

Jailma: ...o filho do prefeito com os carrões aí, a escola aí e cadê o dinheiro da prefeitura que não vem consertar. E a maioria diz isso. Deixe eu ressaltar quando eu trabalhava na cidade X na educação infantil. Eu fui criticada pela família que eu não estava ensinando, a professora só quer cortar, a professora só quer desenhar, a professora só traz vaso para sala para os meninos brincar, cadê o dever de casa, cadê os cadernos, eu fui criticada, entendeu? Por isso, que eu mudei, se os pais do aluno for sem um dever para casa, eles cobram, se for sem caderno, eles cobram, entendeu? Ainda tem isso.

Synara: A concepção que a família tem do que é o ensino.

Jailma: Se você não fizer eles cobram que os professores vão ganhar dinheiro com a cara, eles não entendem que cantar, que desenhar, que pintar, que sucata ensinar o filho a fazer isso é estudar não, é aprender não. O aprender que eles entendem é ver sua letra, a tarefinha para casa ‘Ói a professora fez o dever dele o quarto, o quinto’, para eles verem o que a gente está trabalhando, ainda tem isso, o professor muitas vezes é criticado pela sua maneira como trabalha, as vezes pelos próprios colegas, pelos pais, entendeu?

Fabiana: Mas aí está na hora da gente enquanto educador começar a também mudar essa ideia de que o pai tem, entendeu? Porque se a gente também se depara com ele não quer isso porque ele acha errado e a gente para de fazer, a gente tá contribuindo para que continue da mesma forma.

Jailma: Mas F. se a escola como um todo trabalhar igual assim ainda vai, mas se sua própria colega de trabalho te critica também...

Fabiana: Não, eu concordo com você.

Jailma: ...aí você vai fazer o que sozinha dentro de uma escola se a maioria...

Sandra: Para...

Jailma: discorda de você, aí é difícil.

Verônica: Aí levam para a secretaria e vem punição para o professor...

Jailma: Vem para o professor...

Verônica: E para a direção também. (2º Encontro do Grupo Focal)

A fala da professora Jailma é bastante pessimista quanto às mudanças que podem ser realizadas na escola para que os pais e a comunidade sejam mais ativos em ações e opiniões, ou seja, mais participativos. Para essa professora, a concepção do que é prática pedagógica está pautada na Pedagogia Tradicional e acredita que os pais não vão querer ajudar na construção de uma escola melhor porque cabe ao governo fazer isso, até citou que os pais vão comparar os “carrões dos filhos do prefeito”. Já a professora Fabiana acredita que depende das próprias professoras, da escola, mostrar aos pais outras possíveis formas de trabalho, que independa do governo, mas as duas professoras são unânimes ao afirmar que as próprias colegas de trabalho que discordam de algo, muitas vezes, criticam e levam para o governo, a secretaria municipal, que acaba punindo a escola.

Sobre essas questões, a próxima categoria, intitulada “motivação”, vai explicitar pontos pertinentes para entender como funciona o trabalho do professor e o que afeta o trabalho docente.

4.5 MOTIVAÇÃO: DIFICULDADES PARA O TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS

Segundo a teoria motivacional de Herzberg, também conhecida como teoria dos dois fatores, a motivação para trabalhar depende de dois fatores: os higiênicos (condições físicas e ambientais de trabalho, o salário, os benefícios sociais, as políticas da empresa, o clima de relações entre a direção e os empregados, os regulamentos internos, as oportunidades existentes), que atuam profilaticamente para evitar insatisfação e os motivacionais (conteúdo do cargo, as tarefas e aos deveres relacionados com o cargo em si), que produz um efeito duradouro de satisfação e aumento de produtividade. A essência da teoria dos dois fatores é que a satisfação no cargo depende de atividades estimulantes e desafiadoras, enquanto que a insatisfação no cargo depende do ambiente, dos colegas e do contexto geral do cargo (CHIAVENATO, 2009).

Castro (2010) complementa ao informar que os fatores que levam à insatisfação são fatores externos e constituem o contexto do cargo, referem-se às condições que rodeiam a pessoa enquanto trabalha. Como exemplos, são citados o salário e a remuneração, relações com outros funcionários, *status*, condições de trabalho e conforto, políticas da organização e administração, relações com o supervisor. Já os fatores que levam à satisfação são fatores internos e constituem o próprio conteúdo do cargo (as tarefas e os deveres relacionados com o cargo em si). Exemplo disso: a delegação de responsabilidade, liberdade de decidir como realizar o trabalho, uso pleno das habilidades pessoais, ampliação ou enriquecimento do cargo, reconhecimento, realização e responsabilidade.

Por essa lógica, elegeu-se a categoria “motivação” para sinalizar os fatores que interferem no trabalho das professoras e estão intrinsecamente relacionados ao cargo. Dessa maneira, esses elementos levam as professoras a sentirem insatisfação (salário baixo, dificuldades nas relações de trabalho entre os professores, falta de reconhecimento e desvalorização do professor- *status* baixo-, pois a Educação Infantil é conhecida como uma área menor que as outras, cansaço, dificuldades de materiais para concretizar o trabalho, falta de auxiliar) ou satisfação (sentimentos como amor, carinho, dedicação, responsabilidade e compromisso, liberdade de decidir como realizar o trabalho). Para melhor compreensão do que foi dito, segue a apresentação dos dados da pesquisa, onde constam as falas das professoras nos encontros do grupo focal:

Synara: Mas a participação nesse caso, é esse aprender, é esse desenvolvimento que a criança tem ou tem mais outras coisas?

Verônica: A participação que eu tenho com os pais, eles vem, eu converso, quando acontece alguma coisa eu sempre comunico (...) Então, toda sala quando eu passo, assim, eu vejo que eles estão se desenvolvendo e isso é bom porque tira essa fama da educação infantil que é só brincar, que não aprende, entendeu? Que as professoras vão para a educação infantil porque muitas gostam de enrolar, então tira... (1º Encontro do Grupo focal)

Synara: É como se fosse uma coisa menor do que...

Angélica: Menor do que o fundamental.

Verônica: Você que não é professora, é que na esfera da educação o menor é visto como se fosse inferior, aí o fundamental menor para quem é do maior trata a gente com desdém e do ensino médio trata os outros...é como se quando chega um professor para ensinar aos maiores é como se eles fossem superiores aos outros, entendeu? Eu sinto isso, né? (1º Encontro do Grupo focal)

Verônica: Eu falei cansativa porque rotina a gente vai fazer todo dia sempre planejado só que tem vezes que a gente quer sair da rotina e isso não só no trabalho como na nossa vida, quando ela se torna cansativa a gente quer dar uma fugidinha, fazer outras coisas que não é obrigatória, assim porque também o nosso planejamento também é flexível... (1º Encontro do Grupo focal)

Synara: Entendi...mais opiniões?

(...)

Angélica: ...na educação infantil pública não existe...

Jailma: A auxiliar.

Angélica: ...a auxiliar e nós temos um número de alunos...

Fabiana: Grande

Angélica: ...que não são 10, nem 15, na minha sala são 23, eram 25. Então, você imaginar um mundo de 25 crianças...

Jailma: Você sozinha.

Angélica: ...agitadas... né? Sozinha... é utopia pensar em fazer né..

Jailma: Ainda mais P. sem recursos, que é um limite. (2º Encontro do Grupo focal)

Jailma: E tem outra coisa, não adianta. (...) Por mais que você tire do seu bolso, que você queira mostrar, você é igual a qualquer um que não faça, ninguém te valoriza não, isso ainda te desmotiva mais, você gastar do seu bolso, entendeu? Não vale a pena. Eu sou professora, eu faço minha obrigação de professor dentro de minha possibilidade, dentro de minha obrigação, do que eu ganho, porque eu me formei em pedagogia, sou formada, mas tenho a obrigação. Mas fora de minha possibilidade eu não faço, sabe por que? Porque não vale a pena. Não vale a pena porque ninguém te valoriza em geral, nem secretário, nem prefeito, nem diretor, nem...principalmente os pais, quando entra outro diretor, outro governo, outro tudo, você que sempre foi bonzinho, que fez de tudo naquela escola, acabou, bota quem quer na frente, entendeu? O seu dinheiro ficou pra trás...o único resultado que a gente tem, os alunos que merecem que você...mas na realidade você vai pra pior sala, pro pior lugar, porque ninguém te valoriza. O professor, infelizmente, hoje, você pode ser o melhor professor, mas ninguém te valoriza não. Só é mudar de direção, de prefeito, de secretariado, que ninguém valoriza aquilo que você fez não. Então, isso desmotiva ainda mais, então você tem que fazer o papel de professor mesmo, ensinar, cumprir seu horário, dar atenção ao seu aluno, fazer o seu papel como a gente faz mesmo e pronto, acabou [...] (3º Encontro do Grupo focal)

Verônica: É porque o amor é um sentimento que a gente tem para suprir e superar todas as dificuldades que a gente vai enfrentar no dia-a-dia em sala de aula. (1º Encontro do Grupo focal)

As transcrições das falas das professoras nos encontros do grupo focal demonstram várias questões que podem interferir nos modos de participação das crianças nas rotinas da educação infantil. Por exemplo, nas falas de Verônica e de Angélica, essas professoras expressam a desvalorização dos professores da educação infantil, sobre como são tratados com desdém e inferioridade em relação aos outros professores. Quanto a isso, Lima (2012) assinala a existência de questões históricas, discutidas no primeiro capítulo deste trabalho, que fizeram com que as creches fossem consideradas instituições de menor prestígio na área da educação. A professora Verônica também falou sobre o cansaço da rotina por fazer sempre o planejado. Essa questão foi discutida na categoria “escolarização” e “rotinização”.

A conversa com Angélica, Jailma, e Fabiana sobre a ausência de uma pessoa para auxiliar na sala e, conseqüentemente, a dificuldade em lidar com muitas crianças em um mesmo espaço foi outra questão problemática trazida pelas professoras. Em relação a isso, Viegas (2010) afirma que uma sala de aula lotada dificulta o trabalho docente, fazendo com que a paciência dos professores seja afetada pela grande quantidade de crianças. Segundo Barbosa (2000), a grande densidade de crianças e adulto por sala de aula não favorece o trabalho diversificado, pois vai faltar espaço para organizar diferentes cantos nas salas, os sons e as conversas que acompanham as brincadeiras podem criar um ambiente mais agitado.

Apesar disso, Agostinho (2015a) pontua que normalmente na pré-escola os grupos formados são de 20 a 25 crianças, com muitas demandas, interesses, sonhos, necessidades etc. A turma acompanhada era constituída de 21 crianças, o que está dentro do esperado por Agostinho (2015a), mas essa mesma autora, reconhece que os pequenos grupos favorecem os espaços de troca, as negociações, o respeito a todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, sendo-lhes permitido ser ouvidos, ouvirem, olharem e sentirem o outro.

Nesse sentido, Agostinho (2015a) fala que para a efetiva participação das crianças é necessário pequenos grupos, espaços e tempos plurais, para que as ideias delas tenham lugar e possam ser expostas, ouvidas e debatidas, o que é um desafio para a realidade brasileira onde existem poucas escolas para uma grande demanda de crianças, como tem mostrado a mídia atualmente.

Outro ponto sinalizado pela professora Jailma são as conseqüências das constantes mudanças de governo. Conforme Viegas (2010), a maioria dos gestores educacionais deseja imprimir sua marca, fazendo isso por meio da implantação de projetos na escola. Como a mudança de secretário da educação ocorre de quatro em quatro anos, o novo gestor provoca uma mudança na forma de pensar e gerir a educação em relação ao governo anterior. No entanto, essas mudanças não contam com a participação dos principais interessados nessas mudanças: os professores, os alunos e as famílias. Por isso, Viegas (2010) comenta sobre o silenciamento de alunos e familiares dentro das escolas provocados pelo autoritarismo do poder público.

Um ponto salientado por Filho (2015b) merece destaque neste trabalho, porque contradiz o pensamento da pesquisadora. O referido autor, baseado em sua pesquisa, questiona onde ficou a infância dos adultos, como forma de sensibilizá-los para mostrar a necessidade de repensar a infância de modo mais participativo. Porém, acredita-se que essa não seja principal questão para sensibilizar o profissional da educação infantil, aliás, não existe uma questão principal, mas sim várias questões.

Por exemplo, a identificação profissional (trabalha-se com crianças por que gosta ou outros motivos levaram o profissional a se graduar em Pedagogia?), a valorização profissional (por mais que se identifique, o profissional pode perder o interesse nas crianças após sucessivas desvalorizações), a empatia (o interesse pelas crianças é genuíno ou forçado? O profissional consegue criar estratégias para se aproximar efetivamente da criança?), Oaklander (1980) fala sobre isso, essa autora aponta a necessidade de estar intimamente sintonizado com a criança, no sentido de reconhecer o fluxo e o refluxo no processo ensino-aprendizagem da mesma. Também, a própria criança geralmente mostra o que precisa pela própria tarefa escolhida por ela ou pela resistência que apresenta em relação a uma determinada atividade.

Essas preocupações descritas por Oaklander (1980) se relacionam à clínica psicológica, porém, a estudiosa comenta em seu livro que essas preocupações devem ser de qualquer pessoa que lide com criança, em qualquer ambiente, inclusive a escola. Essa autora ainda acrescenta que para trabalhar com criança é preciso gostar de crianças, estabelecer com elas uma relação de aceitação e confiança, conhecer como as crianças se desenvolvem, crescem e aprendem.

Em concordância com Oaklander (1980), Corsino (2005) adverte sobre a urgência em formar profissionais dinâmicos, afetivos, que gostem de brincar, conheçam as características das crianças, estudem e investiguem seu desenvolvimento e que sejam capazes de se sintonizar com as necessidades delas.

Para Filho (2015b), não é possível emancipar as crianças descentralizando as ações dos adultos ou colocando-as em segundo plano, porque eles é que irão incentivar, apoiar, instrumentalizar e intervir nas atividades realizadas com as crianças. No entanto, se faz necessário romper com as práticas de regulação e controle que caracterizam a relação adulto-criança.

Agostinho (2015a, p. 78 e 79) afirma que “observação, escuta, documentação e diálogo apresentam-se como ricas estratégias a serem efetivadas na ação dos professores na Educação Infantil como um meio para compreender as diferentes formas de participação das crianças”. No entanto, essa categoria da pesquisa permite demonstrar inúmeras outras questões que vem sendo apontadas e que interferem nos modos de participação das crianças nas rotinas da educação infantil.

Quanto à falta de materiais para o trabalho com as crianças, Agostinho (2015b) adverte para a necessidade de não valorizar brinquedos estereotipados, que reafirmam a lógica e os discursos de um sistema consumista, preconceituoso e excludente. O ideal é aproveitar

materiais de reciclagem e elementos da natureza, além de resgatar brincadeiras populares e tradicionais do local. Nas falas das professoras, apresentadas nesta pesquisa, evidenciaram-se como elas tem um repertório restrito para pensar diferentes possibilidades a serem utilizadas com as crianças, mantendo-se em espera pelo que o governo pode oferecer. Além disso, Rech (2015) salienta sobre a falta de reflexão docente sobre sua prática e a ausência da dimensão coletiva, pois há pouco espaço para aprender com o outro, para trocas de experiências, o que também foi verificado neste estudo de caso.

Para Rech (2015) as professoras precisam ter profunda sensibilidade e atitude destituída de poder, pois as crianças desejam falar, ser ouvidas, perguntar, tudo ao mesmo tempo e de uma só vez, o que faz parecer uma algazarra, mas esse é o jeito de ser das crianças- correr, gritar, falar paralelamente, etc. Para essa autora é importante que as manifestações infantis sejam valorizadas e reconhecidas pela professora.

Para tanto, é preciso romper com o disciplinamento, reorganizar os horários das crianças, reelaborar os espaços e ter uma condição de trabalho que permita essa organização. Também é preciso que as professoras fiquem mais sintonizadas com as crianças e com o modo pelo qual elas se expressam. Ou seja, as professoras precisam entender o significado que os brinquedos/brincadeiras têm para as crianças, é disso que trata a próxima categoria.

4.6 BRINQUEDOS/BRINCADEIRAS: A DESCONSIDERAÇÃO DO BRINCAR COMO MEIO DE APRENDIZAGEM

Redin (2009) destaca que o brincar é uma característica essencial das crianças, pois nessa atividade elas compartilham e produzem, com os pares, sentidos e significados para o mundo vivenciado. Nesse sentido, o brincar é um espaço de aprendizagens, de liberdade, de criação e de expressão que também ajuda na estabilidade emocional, permitindo às crianças lidar com o medo, a angústia, a surpresa, o abandono e o poder.

Por esse viés, a categoria “brinquedos/brincadeiras” se refere aos brinquedos e brincadeiras que fizeram parte do repertório das crianças acompanhadas no decorrer da pesquisa, nas observações que foram registradas no diário de campo, nas falas e desenhos das crianças nos encontros semiestruturados. Com essa categoria se quer frisar a discrepância entre o que a teoria e o interesse das crianças demonstram sobre o brincar e o que as professoras consideram essa atividade, pois a professora limitava as brincadeiras e o uso de brinquedos, no intuito de deixar as crianças mais atentas ao processo de aprendizagem, como foi discutida na categoria “escolarização” e para evitar as “bagunças”, destinando as

brincadeiras para o recreio e o brinquedo para “o dia do brinquedo” ou para “o dia do parque”. Ou seja, a rotina pareceu ser pouco flexível para os interesses das crianças.

Abaixo, estão os registros da pesquisa que mostram os tipos de brincadeiras e dos brinquedos citados pelas crianças e observados na convivência diária com os pequenos. Esses dados serão discutidos após a apresentação dos mesmos.

Synara: E, como é a escola?

Elias: Brincar de brinquedo, brincar de pega-pega, brincar de esconde-esconde. (1º Encontro semiestruturado)

Figura 23- Desenho de Melissa (bola, boneca e flor)



Fonte: Registros da pesquisa.

Synara: “Brinca? Brinca de quê?”

Paulo: “Brinca no recreio”

Synara: “E brinca de quê no recreio?”

Paulo: De correr, de policial, de luta, de correr atrás das meninas. (1º Encontro semiestruturado)

Figura 24- Desenho de Valentina (bola, boneca, corações e escola)



Fonte: Registros da pesquisa

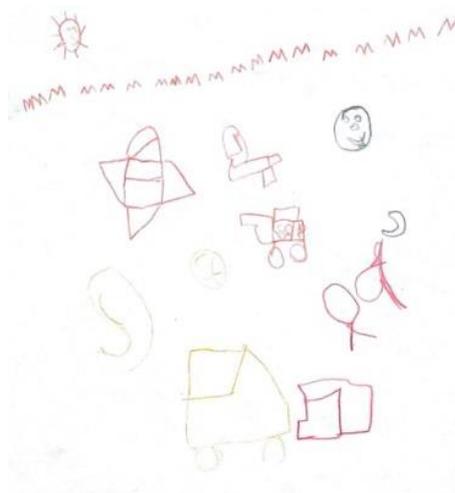
Synara: Hein? É bem? E o que é que elas fazem na escola?

(...)

Marta: Brinca.

Sara: Bate, pu-pu-pu, os coleguinhas. (2º Encontro semiestruturado, atividade 2)

Figura 25- Desenho de Ricardo (avião, capim, sol e carro)



Fonte: Registros da pesquisa.

[...] as crianças utilizaram o horário e o espaço do recreio para correr e brincar, quando alguém inventava uma brincadeira todos envolta queriam brincar. Por exemplo, três meninas começaram a brincar de roda, logo foram surgindo outras crianças, porém a brincadeira não se concretizava porque sempre acabava em confusão. Essa da roda acabou porque uma menina queria ficar no meio da roda, mas outra menina também queria, daí enquanto umas crianças tentavam resolver a confusão, outras logo partiram para outra brincadeira. (Diário de campo, 2º dia)

No recreio, algumas crianças sentaram perto de mim e conversamos e brincamos, falaram que gostam de boneca, que brincam no parque, que não podem trazer brinquedos, mas que o dia que pode trazer brinquedos é o melhor, que brincar de polícia é a melhor brincadeira. Brincamos de cosquinha e depois de gritar, mas o grito não foi tolerado pelos adultos que logo reclamaram e pediram para parar. (Diário de campo, 6º dia)

Nesse dia, as crianças fizeram uma brincadeira diferente das já observadas, brincaram de faz de conta, num salão de beleza, elas utilizaram uma cadeira sem assento para ser o lavado dos cabelos e ao mesmo tempo a cadeira giratória para secar os cabelos e fazer os penteados. Elias e Melissa brincaram, mas outras também participaram. Diante da indisponibilidade de brinquedos e espaços adequados para o desenvolvimento das brincadeiras das crianças, elas mostraram-se bem criativas. (Diário de campo, 10º dia)

Na hora do recreio, havia uma cadeira sem assento que na sexta as meninas tinham brincado de cabeleireiro, nesse dia elas continuaram com o faz de conta e V. trouxe a maquiagem dela para incrementar a brincadeira. Com isso, formou-se uma fila de meninas querendo ser atendida pelo salão. Várias crianças brincaram, inclusive de outras salas (Isadora, Elias, Marta, Nara, Melissa, etc.). Enquanto eu observava as meninas brincarem, Joaquim ficou ao meu lado falando de corrida e me mostrando as distâncias que corria, desafiou corrida com Sara e Fábio Depois de correr com Joaquim, Fábio veio me mostrar o carrinho do primo dele que ele estava brincando. (Diário de campo, 11º dia)

Nesse dia, Nara levou uma máquina fotográfica quebrada e fez o maior sucesso, as meninas faziam poses para tirar foto e se aproximavam de algumas pessoas para registrar, me pediram para fazer pose para tirarem foto (estavam Isadora, Nara, Melissa, Valentina, Mirian, Marta). F. também levou um brinquedo, uma bola que brincaram metade do recreio, depois ele guardou, mas não consegui entender o motivo porque ele estava jogando afastado de onde eu estava. Isadora e Mirian ficaram cantando uma música do filme “frozen” para mim. (Diário de campo, 17º dia)

Os registros do diário de campo e os encontros semiestruturados possibilitaram conhecer melhor o repertório das crianças no que diz respeito aos brinquedos e brincadeiras. Observou-se brinquedos como bola (figura 23 e 24), boneca (figura 23 e 24), carro (figura 25), avião (figura 25), corneta e objetos que não são originalmente brinquedos, mas que se transformavam quando manipulados pelas crianças, como a maquiagem e a máquina fotográfica quebrada. As brincadeiras variavam entre pega-pega, esconde-esconde, correr, correr atrás das meninas, policial, luta ou bater nos coleguinhas, brincar de roda, de cosquinha, de salão de beleza e até gritar.

Diante do que já foi exposto neste trabalho, sabe-se que as condições socioeconômicas das crianças dessa escola não eram favoráveis para proporcionar uma variedade de acesso aos brinquedos, também, o limite de não levar brinquedos para a escola a não ser no dia combinado impossibilitava que as crianças tivessem uma quantidade suficiente para brincar com tais objetos durante o recreio. Além disso, a própria escola não dispunha de brinquedos para que as crianças brincassem durante o recreio, ou seja, apesar de ser uma escola de educação infantil, percebeu-se uma falta de incentivo à ludicidade. Mesmo assim, as crianças burlavam as regras, levavam pequenos objetos para brincar no recreio e inventavam brincadeiras com objetos obsoletos, como foi o caso da cadeira sem assento que estava largada no pátio e foi utilizada pelas crianças como cadeira para a brincadeira de faz de conta de salão de beleza. Dessa forma, as crianças mostram-se muito criativas diante de um local com poucos recursos materiais.

Segundo Dodds (2011), as crianças de todas as idades, origens, culturas, religião e gênero procuram e gostam de brincar imaginativa, criativa e independentemente. Também, a brincadeira pode servir a vários propósitos importantes, sendo essencial no desenvolvimento infantil e na interação social, mas no lugar de aproveitar esse interesse das crianças no brincar, as escolas priorizam outras tarefas, relegando o brincar ao segundo plano.

Dessa forma, a brincadeira é um elemento não existente nas vidas diárias na sala de aula das crianças que frequentam a educação infantil. Isso faz com que o “tempo livre” seja um “tempo de ouro” (DODDS, 2011, p. 193), pois as crianças aguardam ansiosamente por

ele. Dodds (2011) afirma ser uma dificuldade inserir, na sociedade e nas escolas, maneiras para as crianças experimentarem e aprenderem com o brincar. Com isso, oferecer a liberdade para as crianças desenvolverem várias habilidades fundamentais para a aprendizagem e a vida adulta. Isso remete à importância que o ambiente seja planejado e estruturado para o desenvolvimento dessas habilidades e do aprendizado de modo geral. A próxima categoria vai tecer sobre isso.

4.7 AMBIENTE: DESCONSIDERAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Para Gandini (1999), o ambiente é um elemento essencial da abordagem educacional, ele é visto como algo que educa a criança, sendo considerado o “terceiro educador” (GANDINI, 1999, p. 157). Faria (2007), também acredita que o espaço físico seja um elemento fundamental para a pedagogia da educação infantil. Diferentemente do que é defendido pelas autoras, a categoria “ambiente” demonstra a pouca organização dos espaços encontrados na escola como um mediador para o aprendizado das crianças, contrastando com a importância dada ao ambiente por elas, refletidas nos desenhos de elementos naturais (sol, nuvem, flor, capim etc.) e animais (cobras, borboletas, etc.) e das fotos, onde é possível verificar a ausência de um ambiente rico e desafiador para as crianças.

Cabe ressaltar que essa categoria foi encontrada nas fotos e nos desenhos das crianças na primeira atividade da segunda sessão semiestruturada, mas está relacionada, também, com a subcategoria “segurança”, da categoria “disciplinarização” que apareceu no meu diário de campo. Além disso, a categoria “ambiente” apareceu pouco, quando comparada com as outras categorias, mas optou-se por destacá-la na pesquisa, porque percebi a pouca ênfase dada ao ambiente nessa escola, sendo que a organização do espaço é algo bastante analisado pelos estudiosos da educação infantil (AGOSTINHO, 2015b; CAMPOS-DE-CARVALHO, BONFIM E SOUZA, 2004; FARIA, 1999; FILHO, 2015a; HORN, 2004).

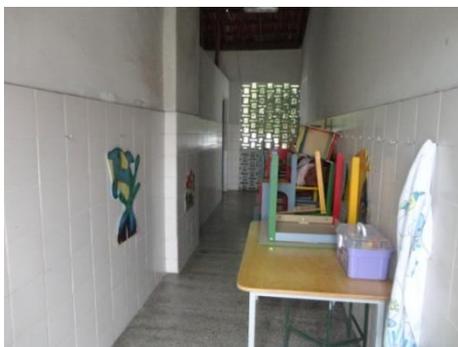
Abaixo estão as figuras 26, 27 e 28 que tratam de fotos da escola tiradas pela pesquisadora, onde é possível observar o pátio da escola, local onde as crianças brincavam na hora do recreio e que, às vezes, a professora realizava alguma atividade, também, pode-se ver os corredores que dão acesso ao pátio e à sala.

Figura 26- Foto do pátio da escola



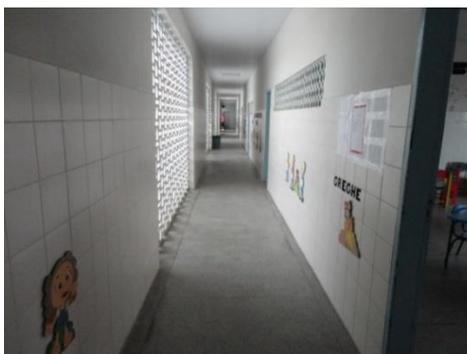
Fonte: Registros da pesquisa.

Figura 27- Foto de um corredor que dá acesso ao pátio



Fonte: Registros da pesquisa.

Figura 28- Foto do corredor que dá acesso às salas



Fonte: Registros da pesquisa.

Na foto 26, que mostra o pátio, é possível notar que ele é cimentado, sem cobertura, sem nenhuma plantação e com um desgaste visível na pintura. Durante a observação, encontrei poucas atividades desenvolvidas com as crianças nesse ambiente. Em parte, isso já foi considerado na subcategoria “segurança”, mas aqui a discussão será expandida. A amplitude do pátio fazia com que as crianças corressem e se espalhassem facilmente. O fato

de o chão ser cimentado, também, preocupava as professoras porque as crianças podiam cair e se ferir. Quando chovia, a preocupação era delas se molharem ou escorregarem e nas tardes ensolaradas, o calor intenso deixava as crianças suadas e mais eufóricas.

Esse último fator foi o mais utilizado pela professora para não levar seus alunos para atividades fora da sala. Ela não tinha problemas com o tamanho do espaço, uma vez que as crianças a respeitavam (diferentemente do que foi ressaltado pela professora Jailma, que não levava as crianças da turma dela porque tinha receio do que podia acontecer em decorrência da desobediência dos pequenos diante do espaço). O que foi comprovado por mim, que observei duas atividades ao ar livre e percebi que os alunos precisavam se limitar a uma parte que tinha sombra para realizar a atividade e, mesmo à sombra, o calor parecia insuportável. Ao voltar da atividade realizada fora da sala as crianças logo iam beber água, tentando obedecer à regra de só beber água de três em três.

Na foto 27 aparece um dos corredores que dá acesso ao pátio, geralmente utilizado pela professora para retornar à sala após o recreio. Também, dá acesso aos banheiros utilizados pelas crianças da creche. Pode-se observar na foto materiais inutilizados ocupando o espaço, sem nenhuma função e dificultando a passagem, ao limitar os movimentos. De maneira complementar, a foto 28 mostra o corredor que dá acesso às salas, vazios, sem nenhum aproveitamento.

Ambas as fotos mostram enfeites confeccionados pelas próprias professoras e que permaneceram praticamente todo o meu tempo de observação, com poucas modificações e sem interferências por parte das crianças. O corredor pareceu servir como passagem e não como um espaço qualificado para manifestar os feitos ou as habilidades das crianças, como salientou Barbosa (2000), ao dizer que geralmente os corredores são lugares vazios, com plantas ou alguns cartazes, um espaço sem vida.

Uma alternativa a isso, colocada por Agostinho (2015a), é utilizar o corredor, considerando-o um ambiente rico em potencialidades e que pode ser muito explorado, essa autora cita uma experiência realizada em Barcelona (Espanha) onde os corredores possuem pequenos ambientes (uma casinha, uma feira, um instituto de beleza, um canto de construção e um de pinturas).

Em comum, essas três fotos demonstram o pouco aproveitamento do espaço, no sentido de empregar objetos, materiais e estruturas como elementos cognitivos ativos que auxiliem no aprendizado das crianças (GANDINI, 1999). Assim, área da escola é pobre em jardins, o pátio é descoberto e pouco utilizado. Também não foram observadas atividades físicas que contemplassem o vigor infantil e que explorassem o ambiente.

Nas próximas figuras que serão apresentadas, as figuras 29, 30 e 31, serão enfatizados os elementos da natureza desenhados pelas crianças, na primeira atividade do segundo encontro semiestruturado, bem como uma foto do primeiro encontro semiestruturado. Além dessas figuras, serão citadas outras, apresentadas anteriormente neste trabalho, para complementar a percepção que essas figuras revelam sobre a importância que as crianças atribuem ao ambiente.

Figura 29- Desenho de Isadora, destaque para o sol e a nuvem



Fonte: Registros da pesquisa.

Figura 30- Escultura de uma cobra



Fonte: Registros da pesquisa.

Figura 31- Desenho de Manuela (escola, flores, nuvem e borboleta)



Fonte: Registros da pesquisa.

Na figura 12 (desenho de Marta) e na figura 29 (desenho de Isadora) as crianças desenharam o sol e a nuvem, na figura 23 (desenho de Melissa) encontra-se uma flor, a figura 25 (desenho de Ricardo) possui capim e sol e mais adiante a figura 31 (desenho de Manuela) que tem flor e nuvem. Os animais retratados pelas crianças aparecem na figura 30 que é uma escultura de uma cobra produzida por uma criança. A figura 31 é um desenho de Manuela onde ela representou borboletas. De modo geral, analisando as esculturas e os desenhos produzidos pelas crianças, só apareceram esses dois animais: cobra e borboleta.

Filho (2015a) pontua que é emergente criar espaços de educação coletiva que possibilite ambientes de livre exploração nos quais as manifestações culturais das crianças sejam valorizados, tendo significados e expressão própria. Por essa ótica, Agostinho (2015b) fala sobre a necessidade da apropriação do espaço pelas crianças, para que elas possam imprimir suas marcas, alterá-lo e transformá-lo, personalizando o ambiente ao modo delas. Para tanto, os adultos tem a responsabilidade de disponibilizarem, equiparem, organizarem e planejarem a utilização dos espaços da instituição.

Por essa ótica, Gandini (1999) ressalta que o ambiente precisa ser flexível e passar por modificações frequentes tanto pelas crianças, como pelas professoras, no sentido de mantê-lo atualizado e sensível às necessidades e interesses das crianças. Dessa forma, as crianças serão participantes efetivas na construção de seus conhecimentos.

Nesse sentido, Horn (2004) critica a precarização na organização dos espaços nas instituições de educação infantil, pois o modo como são organizados os materiais, os móveis não favorece a aprendizagem da criança. Para ela, além de um espaço organizado de modo a desafiar as competências das crianças, é necessário que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente.

Horn (2004) acrescenta que é necessário que haja um espaço de sala de aula organizado visando que a criança brinque e exercite sua capacidade de compreensão e produção de conhecimento. Afirma também que a organização do espaço permita as interações entre as crianças, propondo um espaço desafiador e promovedor de atividades conjuntas, entre os pares, descentrando as crianças da figura do professor. Assim, a forma como o educador vai organizar o espaço vai interferir significativamente para a aprendizagem infantil, por isso o ambiente nunca é neutro.

Corroborando com essa ideia, Campos-de-Carvalho Bonfim e Souza (2004) asseveram que nenhum ambiente é neutro, mesmo aqueles cotidianos e habituais, pois a presença ou ausência de determinados elementos e sua organização estão comunicando alguma mensagem ao usuário. Dessa maneira, o educador deve planejar e organizar um espaço de educação

infantil de modo que seja coerente com os seus objetivos. Sobre isso, Faria (2007) acrescenta que esses objetivos específicos pensados por cada grupo de profissionais deverá superar os modelos rígidos de escola. Para essa autora, a instituição de educação infantil deve, ainda, criar o sentido de pertencimento à natureza.

Com as ideias dos autores supracitados, percebe-se que a escola de educação infantil analisada não está em consonância com essas ideias, pois os espaços são previamente organizados pelas professoras, no início do ano e parecem passar por poucas modificações, quando acontece alguma modificação na sala é no sentido de comemorar alguma data significativa (como aconteceu com a arrumação para a festividade de São João), mesmo assim, também organizado somente pela professora.

Também, não é permitido que as crianças explorem o ambiente como queiram, pois elas são limitadas aos espaços. Por exemplo, no pátio, mesmo sendo o “local” para as crianças, havia restrição quanto a subir em um batente, mexer nos arames onde as professoras da creche estendiam as toalhas/roupas das crianças, dentre outros.

Por isso, a preocupação de Carvalho (2011) quanto ao ambiente físico na educação infantil, pois esse lugar precisa possibilitar que as crianças deixem suas marcas no ambiente, permitindo uma ligação afetiva dela com o lugar, tornando-o mais pessoal e aconchegante. Também, devem ser estimuladas atividades que desenvolvam a independência da criança, oportunizem espaços para os movimentos corporais, estimulem os sentidos, oportunizem espaços para contatos sociais e privados, além de proporcionar segurança e confiança à criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito de pesquisar quais os aspectos do contexto escolar podem interferir no modo como as crianças participam das rotinas na educação infantil foi o de contribuir com a construção de um novo cotidiano para a educação de crianças pequenas, pautadas em uma pedagogia voltada aos interesses e singularidades das crianças e ao processo de formação de professores que atuam nessa primeira etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho foi compreender que aspectos do contexto escolar interferem nos modos de participação das crianças nas rotinas da educação infantil. Para tanto, analisou-se o cotidiano de uma instituição municipal, focando a participação de crianças nas rotinas; identificaram-se as concepções das crianças vinculadas à participação delas nas rotinas da educação infantil instituídas pelos adultos educadores por meio de atividades planejadas e coletaram-se informações sobre as concepções das educadoras ligadas à participação das crianças nas rotinas da educação infantil planejadas por elas.

Assim, constataram-se diversos aspectos do contexto escolar que interferiram na participação das crianças nas rotinas da educação infantil. Dentre eles, talvez o que mais se destacou, foi a disciplinarização que se referiu às formas estabelecidas para conseguir o comportamento desejado das crianças no intuito de torná-las obedientes e facilitar o processo de aprendizagem em um ambiente controlado e ordenado pela professora. As principais formas para conseguir atingir a disciplina utilizada pela professora foram: definir regras, tentar homogeneizar a sala, limitar os movimentos das crianças para garantir a segurança das crianças, utilizar uma comunicação unilateral, onde prevaleceu a fala do adulto. Essa forma de disciplinar pareceu tão eficiente que as crianças, mesmo sem concordar com as regras, as reproduziram entre seus pares.

As regras eram normas explícitas que regiam o ambiente, as quais faziam parte de um discurso pedagógico tradicional que realizava tarefa de controle e regulação social, impedindo a manifestação da criança. Ou seja, buscava-se controlar as crianças e que elas interiorizassem as regras instituídas pela professora. Dessa forma, o silêncio era fundamental para se aprender, sendo a interação e a brincadeira consideradas “bagunça”. Tal panorama demonstra a formalização excessiva das atividades realizadas pelas crianças, a opressão, a hierarquia, a falta de respeito e a normalização imbrincadas no processo de aprendizagem das crianças na educação infantil.

Essa disciplinarização pareceu gerir a educação infantil, com regras arbitrárias, sem significado para as crianças e que atrapalhou a interação entre os pares, bem como a interação

professora-criança, pois foi pautada numa postura adultocêntrica - focada no cuidar, vigiar, moralizar e disciplinar.

A homogeneização foi o tratamento igual para todos independentemente das singularidades de cada um. Utilizou conceitos do senso comum para evitar um comportamento, retardou ou adiantou o desenvolvimento cognitivo de uma criança para ela acompanhar a turma, criou estereótipos para as crianças e estabeleceu uma única forma de fazer as atividades, instituindo um padrão de beleza e realidade para elas. Essa uniformidade desprezou a expressividade lúdica, corporal e interativa da criança.

A segurança foi uma maneira de limitar as ações das crianças para garantir sua integridade física. Ao manter a segurança, buscava-se resguardar a vida dos alunos em todas as dependências da escola, mas impediu a criação de desafios e o fortalecimento da independência da criança, além de afastar a professora dos alunos, pois ela ficou na posição de vigia, praticamente o tempo inteiro.

A comunicação foi a forma de conversar que geralmente a professora empregava foram: as críticas ou elogios, comparação com alguém, ameaças, negação de percepções, utilização de chantagem emocional, fuga de problemas e outros recursos comunicativos adicionais para manter a disciplina. Essas estratégias de comunicação podem ter tido efeito negativo para a criança e prejudicado a relação da professora com ela, pois essa relação ficou guiada pelo medo e indiferença, magoando e afastando a criança, fazendo-a se sentir incompreendida.

A reprodução foi a imitação de comportamentos da professora pelas crianças como forma de se apropriar das regras instituídas pela professora e de sinalizar essas regras aos seus pares.

Outro aspecto do contexto escolar encontrado foi a escolarização direcionada ao aprendizado da criança, adaptando-a ao ensino escolar. Com isso, o binômio ensino-aprendizagem e a estrutura ligada a ele ficavam marcados pelo modelo escolar. Assim, as professoras acreditavam que a aprendizagem é a base da educação infantil e alfabetizar seria o instrumento para atingir essa meta, por isso, trabalhava-se com a coordenação motora, as noções básicas de lógica, o reconhecimento das letras e dos números, dentre outras atividades moldadas pela Pedagogia Tradicional, que, na visão das professoras, seria o melhor jeito de ensinar as crianças. Nesse sentido, as professoras usavam muitos exercícios calígrafos e folhas mimeografadas, materiais mecânicos e repetitivos.

Essa preocupação em escolarizar as crianças acontecia, segundo as professoras, porque existia uma cobrança do governo para as crianças saírem lendo e escrevendo da educação

infantil, o qual inclusive instituiu uma prova logo nos primeiros meses do primeiro ano do Ensino Fundamental para investigar o processo de alfabetização. No que concerne ao planejamento, o mesmo era pautado nas datas comemorativas, por isso a criança não participava efetivamente do planejamento das atividades da rotina. Por causa desse mecanicismo, pouca participação da criança e preocupação com a aprendizagem, as crianças demonstraram ter uma percepção demorada do tempo vivido na escola, sendo a professora a responsável pelo que diz o que pode fazer na sala.

A rotinização foi mais um aspecto do contexto escolar que interferiu no modo de participação das crianças nas rotinas e refere-se à organização dos tempos e espaços cotidianos centrada na perspectiva adulta. Assim, as atividades que constituíram a rotina das crianças seguiam um padrão de disciplina e homogeneização, que focavam a aprendizagem no intuito de preparar a criança para a Educação Fundamental, colocando o lúdico e a participação da criança em segundo plano, com um planejamento rígido.

Outro fator interferente para a participação das crianças foi a interação que diz respeito às relações entre as crianças, professoras e a pesquisadora. Mostrou a forma submissa como as crianças se colocavam diante do adulto, também quando solicitavam a ajuda de um adulto para mediar seus conflitos ou solicitavam o aval da professora para qualquer coisa em sua rotina. Nessas relações encontradas na escola, a família apareceu muito pouco, somente quando solicitadas pela direção da escola ou para pegar e levar os filhos, ou seja, a ausência da família foi sentida para uma melhor interação dentro da escola. A resistência mostrou as crianças frente ao instituído, que é a única maneira encontrada pela criança para fazer respeitar a sua vontade e, mesmo assim, foi tida como “desrespeito” às regras. Com a resistência, a criança busca não se deixar dominar pelo adulto e fazer prevalecer sua vontade. Porém, essa forma de participar das crianças ficava restrita e pouco valorizada pelo adulto, foi mais uma transgressão do que um modo de participação.

A motivação foi um dos principais aspectos que interferiram no modo como as crianças participavam das rotinas na educação infantil, ela se refere às dificuldades para o trabalho profissional docente com as crianças. Na motivação, vários fatores provocavam a insatisfação com o trabalho, como: o salário; dificuldades nas relações de trabalho entre os professores; a falta de reconhecimento; a desvalorização do professor da educação infantil, que é tido como menor, em relação aos outros professores; a falta de uma auxiliar e a falta de materiais.

Além disso, as constantes mudanças de governo que atrapalham a continuidade de um projeto e as questões pessoais de cada professora - como a identificação profissional, a

empatia e a valorização profissional - parecem estar relacionadas à manutenção de um trabalho pautado em uma Pedagogia Tradicional, sem perspectivas de mudanças para inserir modos de garantir a participação efetiva das crianças nas rotinas da educação infantil. Para piorar esse contexto, falta espaço para a discussão e reflexão das práticas pedagógicas e faltam cursos aperfeiçoamento para as professoras aprofundarem e atualizarem seus conhecimentos em educação infantil.

Outro fator que interfere na participação das crianças é brinquedos/ brincadeiras, que mostra a desconsideração do brincar como um meio de aprendizagem. Na perspectiva da professora da turma acompanhada, bem como das outras professoras, ficou evidente a limitação das brincadeiras e do uso dos brinquedos, porque eles atrapalhavam o andamento da aula. Além disso, a escola carecia de brinquedos suficientes para a quantidade de crianças existente e, mesmo sem esses brinquedos, as crianças eram limitadas a levar brinquedo somente no “dia do brinquedo”, brincar na “hora do recreio” ou no “dia do parque”.

O ambiente foi um aspecto do contexto escolar que interferiu no modo de participação das crianças, pois foi desconsiderado no processo de aprendizagem, sendo que este é um elemento fundamental para a pedagogia, pois é um mediador para o aprendizado das crianças. A organização do espaço não era parte integrante da rotina, sendo quase sempre o mesmo, com restritas saídas para utilizar o espaço exterior e nenhum aproveitamento dos corredores.

Assim, perceberam-se que várias características do contexto escolar interferiram no modo de participação das crianças nas rotinas da educação infantil poderiam ser modificados para estar sintonizados com as necessidades e interesses das crianças, tornando as práticas pedagógicas mais significativas para elas. Por isso, acredita-se que é fundamental rever as práticas pedagógicas, o ambiente e a rotina da escola.

Enquanto a educação se mantiver ligada às ideias da Pedagogia Tradicional, a participação de crianças nas rotinas não será uma realidade, continuará fazendo parte da teoria. Para modificar os modos de participação das crianças, conforme sugestão da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é necessário realizar transformações profundas na educação infantil – em todas as esferas governamentais (municipal, estadual e federal), para suprir as necessidades da escola, obter a participação efetiva dos familiares e da comunidade na escola e obter a valorização e reconhecimento do professor enquanto mediador da aprendizagem da criança.

No entanto, parece que o governo não valoriza, nem reconhece o trabalho do professor. Alguns exemplos foram dados pelas professoras: baixos salários, muitas crianças em uma sala, professor da educação infantil inferiorizado em relação aos outros professores,

mudanças de gestão que interrompem um trabalho que está em andamento, mudanças da locação dos professores por critérios políticos, dentre outros. Esse panorama evidencia que o governo não encara a educação infantil como prioridade, o que dificulta muito a atuação das professoras.

Porém, essa é uma restrição que as professoras precisam enfrentar até que ocorram mudanças políticas no país. Além disso, é necessário que as docentes aprendam a lidar com a insatisfação provocada por esses problemas políticos e passem a perceber como elas são determinantes nas vidas das crianças. Cabe ainda, ao profissional reavaliar o motivo de se estar trabalhando na educação infantil, se é aí que se quer trabalhar realmente, pensar o que move o seu trabalho profissional. Seria interessante que a gestão educacional fizesse uma seleção de professores para a educação infantil em consonância com os interesses e formações que cada um possui. Os professores poderiam ter liberdade para optar pelo local em que trabalhariam.

Um exemplo a ser pensado é o próprio caso da professora Verônica, do estudo de caso realizado, ela nunca trabalhou na educação infantil, mas estava gostando, tinha se identificado. Mas por que a Secretaria de Educação não ofereceu um treinamento ou cursos para capacitar a professora? Ao contrário, ela estava “tateando”, por tentativa e erro, reproduzindo experiências das outras professoras etc., para fazer a sua prática pedagógica.

Outra mudança fundamental para modificar os aspectos do contexto escolar é o rompimento com as ações disciplinadoras, tornando a comunicação entre os adultos e às crianças com mais possibilidades de diálogo e escuta sensível sobre as manifestações dos sujeitos em questão, facilitando a formação de vínculos e de confiança entre eles. Ainda pensando nesse rompimento das ações disciplinadoras, é relevante repensar os horários e as atividades planejadas para as crianças, tentando descobrir junto com as mesmas o que faz mais sentido para a realidade experienciada por elas para ser transformado em um projeto que possa ser assimilado e discutido, fazendo com que a ação educativa tenha mais conteúdo significativo. Também, acreditar que as interações entre os pares possuem mais possibilidades de aprendizagem do que o foco no conteúdo. Isso fará com que se rompa com a postura adultocêntrica e que as professoras assumam novas atitudes, pautadas na empatia e na *epoché*, que é a suspensão do juízo de valor, não existe nada bom, nem ruim, *a priori*.

Para iniciar essas mudanças nos aspectos do contexto escolar que interferem no modo como as crianças participam, as professoras, sujeitos da pesquisa, reconheceram alguns pontos para serem alterados, como a inclusão de um espaço para conversar e refletir a prática, baseada em pesquisas, na ciência. Com isso, elas esperam embasar uma nova prática, coerente

com as necessidades das crianças. Nesse sentido, renovar os conhecimentos adquiridos na Graduação, que está pautada na Pedagogia Tradicional, para se aproximar da demanda da escola. Para tanto, será preciso inserir cursos de aperfeiçoamento voltados para a educação infantil, que abordem as práticas atuais dessa área.

A professora da turma pesquisada, Angélica, disse que trabalhar com a participação das crianças é “utopia”. No entanto, a diretora da escola, Fabiana, afirmou que era possível trabalhar com as crianças, mas que é necessário um trabalho de “formiguinha”. Não há uma recompensa final a ser atingida, existe o aqui e agora que precisa ser trabalhado, vendo as crianças sendo atendidas em suas singularidades e participando das rotinas. Isso requer muito esforço, tempo e ação política.

As teorias estão distantes do modo como fazer, aliás, não existe uma receita pronta. Isso contribui para a percepção utópica da participação infantil. Por isso, é preciso mais pesquisas que mostrem o que vem dando certo, não para virar receita, mas para mobilizar e sinalizar que é factível fazer as crianças participarem de suas rotinas, assim como já vem sendo feito em outros países e em outros estados do Brasil. Sobretudo, é preciso parar de criticar os professores e se aproximar deles, ajuda-los a identificar outras alternativas de trabalho, eles estão na defensiva porque geralmente são acusados dos fracassos na educação, como foi salientado por uma professora. É necessário lembrar que eles também fazem parte do processo.

Sobretudo, as professoras da escola pesquisada, além de comprometimento com a educação, mostraram o quanto precisam de ajuda para modificar suas práticas, para enxergar outras estratégias de atuação junto à criança. Tanto foi que durante os encontros do grupo focal apresentaram seus problemas, mostraram como vieram capacitadas da educação e como esta difere do que está proposto atualmente.

Por mais que a pedagogia da infância reconheça a interdependência adulto-criança, parece que há uma dicotomia intrínseca nessa relação: professor (“vilão”) - criança (“mocinha”). Mas não se trata disso, os dois estão prejudicados, a relação de ambos está desgastada. Só que o vigor infantil consegue resistir e criar possibilidades, mas o cansaço do professor está fazendo-o paralisar.

É interessante notar como há uma grande diferença entre o que é proposto pelas Diretrizes e Parâmetros Curriculares da Educação Infantil e o que está sendo desenvolvido nas rotinas com as crianças. Essa persistência de práticas ligadas à Pedagogia Tradicional, em uma época na qual prevalece o entendimento de que a pedagogia participativa é mais

significativa para o aprendizado da criança, ratifica o que foi discutido anteriormente sobre a questão política.

Conforme orientações brasileiras, as práticas pedagógicas precisam incorporar a participação de crianças nas rotinas para que elas tenham uma educação compatível com suas necessidades de desenvolvimento, por exemplo, o brincar que é a linguagem de expressão da criança, mas que geralmente não é incluído no currículo. Até porque o governo parece priorizar o ensino fundamental. Tanto que as professoras ficam muito preocupadas em preparar a criança para essa etapa, pois se esta última chegar ao primeiro ano sem saber ler, a “incompetência” é dirigida à professora da educação infantil.

Assim, as crianças não são incentivadas a participarem das atividades cotidianas, são constantemente guiadas com a finalidade de se tornarem bons alunos, aptos a chegar ao ensino fundamental. Logo, as crianças aprendem as letras e os números de modo compartimentado, sem significado para a sua vida. Poderia ser diferente, caso as crianças fossem incentivadas a perceber as letras e os números que estão ao seu redor nas coisas do próprio cotidiano, mas a experiência infantil é pouco utilizada na escola, em prol do conteúdo que necessita ser assimilado e do comportamento disciplinado que precisa ser aprendido.

Depois, as professoras e os pais não entendem por que as crianças não querem ir à escola, muitas vão forçadas e tentam resistir às imposições sem sentido. Como gostar de uma escola que critica, corrige, impõe, limita e vários outros verbos que contrapõe ao vigor infantil? As crianças esperam brincar, mas também demonstram querer aprender. Elas questionam, elas duvidam, elas fazem “hipóteses”, elas testam. E, por que, mesmo assim, elas são colocadas à parte de seu processo educativo?

Talvez, seja mais fácil manter uma postura adultocêntrica, em que a condução da aula está centrada no professor, para transmitir o conteúdo. O que faz parecer que a quantidade de alunos é imensa. Sendo que, se houvesse uma postura mais descentralizada, que proporcionasse autonomia às crianças, elas poderiam ser orientadas pelo professor, possuíam seus próprios trabalhos e a quantidade de alunos não seria problema. Além disso, o movimento da criança, tão controlado pela Pedagogia Tradicional, não seria tolhido.

Pois as crianças poderiam se movimentar livremente, agindo sobre o meio físico e mostrando suas expressividades por meio das diversas manifestações como jogos, brincadeiras, danças, etc. As crianças deixariam de ser passivas, para se tornarem ativas sobre um meio desafiador, que proporciona um conhecimento acerca de si e do mundo. Nessa vertente, o pensamento dualista da lógica positivista (mente-corpo) é colocado a parte para enfatizar o todo, o movimento que ajuda no desenvolvimento físico e mental da criança.

É interessante que os movimentos, a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, a natureza e a sociedade são “conteúdos” abordados pelos parâmetros curriculares nacionais que considera a criança como um ser ativo, capaz de participar e contribuir plenamente em seu aprendizado. Lá são ditos alguns exemplos dos trabalhos que podem ser realizados com as crianças, em acordo com o que foi discutido nesse trabalho. Também, as diretrizes curriculares apontam para as modificações na educação infantil, a importância do brincar, etc. Porém, esses documentos tem pouca valia no sentido prático, pois os profissionais desconhecem ou não sabe como utilizar, como citou a professora Jailma que disse ter feito uma tentativa de mudança nas práticas cotidianas, só que voltou a usar o “b-a-ba” porque tem mais resultados. O que leva a pensar que as professoras engrenaram nessa lógica capitalista de obter resultados, mas e o processo da aprendizagem não conta? As experiências que as crianças vivenciam não são mais marcantes do que um mero resultado?

É no mínimo curioso observar que tanto os professores, como as crianças estão insatisfeitos com a escola. Inclusive, como a relação professor-criança está desgastada pelo método tradicional com que a escola é pensada e gerida, mas nada é feito para efetivar mudanças. Desde o início da observação foram claros os efeitos dos aspectos do contexto escolar interferindo no modo de participação das crianças nas rotinas da educação infantil, só que isso estava claro para a pesquisadora que estava “de fora”. Esses aspectos estavam obscuros para as professoras, que quando confrontadas com experiências de outros locais, com as perguntas instigadoras, feitas nos encontros do grupo focal, se puseram a refletir e questionar as próprias práticas.

Parece que a gestão educacional é falha para suprir as necessidades dos professores e das crianças, a família e a comunidade são ausentes do processo educativo. Resta ao professor dar conta de todas as questões que afetam a escola. Porém, eles também são falhos porque o cansaço em buscar alternativas para efetivar mudanças no contexto escolar os está paralisando, deixando conformados com a situação. Há, ainda, a falha do meio acadêmico que injeta milhões em pesquisas que pouco retornam para contribuir com as escolas pesquisadas. Ou seja, há falhas de todas as partes. Ninguém pode ser responsabilizado sozinho. Apenas o resultado é o mesmo: as crianças que seguem o caminho trilhado para elas. Como elas dependem dos adultos e, nessa sociedade, o poder está com eles, cabe à criança, simplesmente, obedecer.

O estudo descrito mostra uma contribuição no sentido de fomentar o conhecimento sobre os aspectos do contexto escolar que interferem na participação de crianças nas rotinas da educação infantil. Por intermédio da metodologia utilizada e levando em conta a principal

questão do estudo, pode-se observar que os encontros semiestruturados e o grupo focal, a entrevista com a professora e a observação participante foram instrumentos eficazes para investigar a questão colocada, especialmente quando combinados com o uso da máquina fotográfica e recursos de áudio.

No tocante à metodologia da pesquisa, foi importante utilizar a observação, a fotografia, o grupo focal e os encontros semiestruturados. No entanto, esses últimos merecem uma crítica, como a questão do trabalho em grupo. A literatura indicava o trabalho em grupo como a melhor forma para recolher as informações das crianças e minimizar a timidez delas. Porém, acredita-se que se a pesquisadora tivesse mesclado entre atividades grupais e individuais poderia ter tido mais informações e menos influência dos pares. O encontro semiestruturado da massinha poderia ser introduzido várias vezes, para depois ser introduzido para a recolha das informações, porque as crianças ficaram eufóricas em ter a massinha e estar na sala sem a professora ou fazer uma escolha mais criteriosa da atividade levando em consideração o contexto pesquisado.

Quanto ao segundo encontro semiestruturado, sugere-se que um próximo trabalho feito com ilustrações para trabalhar as projeções das crianças, seja feito desenhos com a realidade das situações das próprias crianças. Foi um ótimo meio de recolher informações, mas que ficou restrito por pertencer à realidade de outra pesquisa. Cabe salientar que essa alternativa só foi pensada após a realização do encontro. Outras modificações na metodologia dizem respeito às perguntas, algumas modificações e menos diretividade. Ou seja, trabalhar a comunicação para evitar respostas prontas e conseguir respostas genuínas das crianças.

Em relação aos pontos positivos da metodologia, a mescla de instrumentos metodológicos foi fundamental para uma maior apreensão das questões envolvidas nas dificuldades da participação de crianças na educação infantil, pois obteve-se uma riqueza de detalhes na pesquisa que talvez não houvesse usando um único método. Fazer o grupo focal foi muito importante para entender questões que provavelmente não apareceriam só ouvindo as crianças.

Mas sugere-se que um próximo trabalho amplie a escuta para os familiares e a comunidade, no intuito de apreender ainda mais as questões que influenciam as dificuldades da participação de crianças nas rotinas. A pesquisa também poderia ser melhor desenvolvida se houvesse mais tempo, tanto para observar, como para realizar os encontros semiestruturados com as crianças. A partir das observações feitas, recomenda-se a realização de outras pesquisas sobre o assunto a fim de identificar outros contextos.

E pesquisas que busquem o movimento de resistência das crianças ao processo disciplinador, focado no conteúdo e com outras características da Pedagogia Tradicional. Pois, os modos de resistência das crianças estão se modificando e oportunizando que o sujeito “criança” apareça. Ou seja, com a resistência a criança pode ser quem ela, sem ficar presa ao seu papel de aluna, sujeitada a todas as amarras que o papel exige.

Deve-se enfatizar que esta pesquisa possibilitou uma releitura dos principais expoentes da pedagogia da infância e permitiu um posicionamento atual da pesquisadora acerca dos aspectos do contexto escolar que interferem na participação de crianças nas rotinas da educação infantil, acrescentando o caminho trilhado por outros autores. Espera-se que novas pesquisas possam inspirar-se neste trabalho e assim dar continuidade ao conhecimento infantil em contextos institucionais, pois acredita-se que ainda há muito por se fazer nessa área, por exemplo, trazer os familiares e a comunidade para a escola. Essas novas investigações poderão identificar outros fatores relacionados à compreensão dos aspectos do contexto escolar que interferem na participação de crianças nas rotinas da educação infantil que podem ter sido desconsiderados nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares**: reflexões metodológicas. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt07-4062--int.pdf> Acessado em: 11/05/2014

_____. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. Portugal: Universidade do Minho, 2010 (Tese de Doutorado).

_____. A participação das crianças nas práticas pedagógicas na educação infantil. In: Filho, Altino José Martins et. al. (Orgs.). **Criança pede respeito**: ação educativa na creche e na pré-escola. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015a.

_____. Creche e pré-escola é “lugar” de criança? In: Filho, Altino José Martins et. al. (Orgs.). **Criança pede respeito**: ação educativa na creche e na pré-escola. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015b.

ANGELO, Adilson de. O espaço-tempo na fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação infantil**: enfoques em diálogos. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2013.

ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALANEN, Leena. Estudos feministas/ estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lúcia Rabello de. **Crianças e jovens na construção da cultura**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001.

ARAÚJO, Sara Barros; ANDRADE, Filipa Freire de. Da participação convencionada à participação efetiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de educação de infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto editora, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy D.; AKERT, Robin M. **Psicologia social**. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Campinas: UNICAMP, 2000 (Tese de Doutorado).

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Trabalho apresentado na reunião anual da ANPED, 2001. Disponível em: 24reuniao.anped.org.br/T0790391564557.doc Acessado em: 06/05/2014.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da educação infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 53-67, dez. 2008 Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosei/article/view/1980-4512.2008n18p53/8077>
Acessado em: 11/05/2014

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRANCO, Angela Uchôa; PIRES, Sergio Fernandes Senna. Promoção da paz e metodologia de pesquisa: uma vivência sociocultural construtivista. In: SOUZA, Marilene Proença Rabello de. **Ouvindo crianças na escola**: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

BRASIL, Presidência da República Federativa. **Estatuto da criança e do adolescente**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Brasília: 2005.

_____. CNE/CEB. Parecer n. 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil** e Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.

BROCK, Avril. O currículo e a pedagogia da brincadeira: uma profusão de perspectivas. In: BROCK, Avril et al. (Orgs). **Brincar**: aprendizagem para a vida. Porto Alegre: Penso, 2011.

BOMFIM, Leny A. (Trad.) Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes de. **Coisas Velhas**: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958). São Paulo: UNESP, 2000.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Maria I. BONFIM, Joseane. SOUZA, Tatiana Noronha. Organização de ambientes infantis coletivos como contexto de desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Regiane Sobrion de. **Participação infantil**: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana. Ribeirão Preto: USP, 2011 (Dissertação de Mestrado).

CARVALHO, Mara Campos de; O porquê da preocupação com o ambiente físico. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CASTRO, Luciana. **Psicologia organizacional**: questões de concursos comentadas. 1ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CECCIM, Ricardo Burg. Pediatría, puericultura, pedagogia...: imagens da criança e o devir-criança. In: **Revista Bol. da saúde**, v. 15, nº 1, 2001. p. 87-103.

CHAGURI, Ana Cecília. Pais e educadores: a fome de conhecimento um do outro. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos**: o capital humano das organizações. 9ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CIORNAI, Selma. Arteterapia Gestáltica. In: CIORNAI, Selma (Org.). **Percursos em arteterapia**. São Paulo: Summus, 2004.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. Educação infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A qualidade da educação infantil na perspectiva das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto editora, 2008.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In: SOUZA, Marilene Proença Rabello de. **Ouvindo crianças na escola**: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Apresentação: tempos e espaços das infâncias. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v.6, n. 1, p. 5-14, 2006.

DODDS, Sylvia. Nós queremos brincar: crianças dos primeiros anos brincando na sala de aula. In: BROCK, Avril et al. (Orgs.). **Brincar**: aprendizagem para a vida. Porto Alegre: Penso, 2011.

DRAGO, Rogério; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6ª ed. Campinas: Autores associados, 2007.

FERREIRA, Zenilda. Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação infantil: enfoques em diálogos**. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2013.

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FILHO, Altino José Martins. Introdução- crianças: traços e retratos que as diferenciam. In: Filho, Altino José Martins et. al. (Orgs.). **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015a.

FILHO, Altino José Martins. Crianças e adultos: marcas de uma relação. In: Filho, Altino José Martins et. al. (Orgs.). **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015b.

FLEURY, Maria das Graças. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FORMOSINHO, João. Modelos curriculares na educação básica- o caminho das pedagogias explícitas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação**. Portugal: Porto editora, 2013.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. **Compreendendo a infância: como condição de criança**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. “Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo”: a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

KRAMER, Sonia (a). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

KRAMER, Sonia (b). Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação infantil: enfoques em diálogos**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário luft**. 20ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Gaziela Escandiel de. **Cotidiano e trabalho pedagógico: a educação de crianças pequenas e a formação de pedagogos**. 2012. In: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Infancia/Trabalho/07_49_06_2865-6712-1-PB.pdf Acessado em: 06/05/2014.

LUÍS, Joana de Freitas; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula Coelho. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 521-541, abr./ jun. 2015.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MALDONADO, Maria Tereza. **Comunicação entre pais e filhos**. 28ª ed. São Paulo: Integrare Editora, 2008.

MELLO, Ana Maria. Um diálogo com os diretores de creches e pré-escolas. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MULLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **A infância pesquisada**. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1678-51772009000300009. Acessado em: 04-09-10

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação infantil: enfoques em diálogos**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

OAKLANDER, Violet. **Descobrimo crianças: uma abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. São Paulo: Summus, 1980.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga (Orgs.). **O plural da infância, aportes da sociologia**. São Carlos: Eduscar, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto editora, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Apresentação. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância**. 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt13.htm> Acessado em: 11/05/2014

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

RECH, Ilona Patrícia Freire. A “hora da atividade” no cotidiano das instituições. In: Filho, Altino José Martins et. al. (Orgs.). **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teorias e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. As leis e as normativas da educação infantil brasileira. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Eloísa A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloísa A. C.; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2011.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A higienização da infância no “século da criança”. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2009.

SANT’ANA, Ruth Bernardes de. Crianças-sujeito: experiências de pesquisa com alunos de escolas públicas. In: SOUZA, Marilene Proença Rabello de. **Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia**. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula.** Campinas: Autores associados, 2012.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Alma Helena A.; COSTA, Eliane F. O adulto, um parceiro especial. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Os fazeres na educação infantil.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Janaína Cassiano. Projetos pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC). In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula.** Campinas: Autores associados, 2012.

SILVA, Maria Manuela de Sampaio Pinto. FARENZENA, Rosana Coronetti. **Participação infantil e autonomia no jardim de infância: uma questão de cidadania.** s/d. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/2%20Inf%C3%A2ncia%20e%20cidadania/PParticip%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20e%20Autonomia%20no%20Jardim%20de%20Inf%C3%A2ncia.pdf> Acessado em: 22/06/14

SOUZA, Tatiana Noronha de; MELLO, Ana Maria; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Avaliação na educação infantil. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Os fazeres na educação infantil.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SPINELLI, Carolina Shimomura. **As metodologias de pesquisa com crianças na escola: o “ouvir” como uma tendência...** Florianópolis: UFSC, 2012 (Dissertação de Mestrado).

SZYMANSKI, Heloiza. Ser criança: um momento do ser humano. In: ACOSTA, Ana Maria; VITALE, Maria Amália Faller (Orgs.). **Família: redes, laços e políticas públicas.** São Paulo: Editora Cortez, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937).** Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

VIÉGAS, Lygia de Souza. Conhecendo a perspectiva de alunos acerca da progressão continuada: apontamentos metodológicos. In: SOUZA, Marilene Proença Rabello de. **Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia.** 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa (responsáveis pelas crianças)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO DE PESQUISA: Participação social de crianças nas rotinas da Educação Infantil.

RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Synara do Espírito Santo Almeida

Estamos convidando o(a) Sr(a) para participar da pesquisa intitulada “Participação social de crianças nas rotinas da educação infantil”: onde vamos investigar as formas que as crianças participam nas rotinas da educação infantil. Este estudo objetiva identificar elementos que revelem as formas de participação da criança nas rotinas da educação infantil a partir da visão das próprias crianças.

Para tanto estamos convidando seu (sua) filho (a) para participar desta pesquisa que será realizada na instituição onde ele (a) frequenta, porque a opinião de seu(sua) filho(a) pode contribuir significativamente para se aprender mais sobre a participação da criança nas rotinas da educação infantil. Portanto, convidamos seu (sua) filho (a) a fazer parte nesta pesquisa, realizando algumas atividades lúdicas.

Serão utilizadas filmagens e fotografias das professoras e das crianças em situações do cotidiano da sala e em outros momentos de atividades propostas pela pesquisadora, visando escutar o que as crianças têm a dizer através de suas diferentes linguagens, observando suas representações e significados quanto à rotina na educação infantil. No sentido de conquistar a aceitação do Grupo, a pesquisadora frequentará a turma semanalmente no turno vespertino para que as crianças e educadoras possam familiarizar-se com a mesma. Também proporrá atividades no sentido de permitir a livre expressão das crianças, compreendendo quando elas queiram ou não participar.

O desconforto que seu (sua) filho (a) poderá sentir é compartilhar um pouco das informações pessoais ou confidenciais quanto às práticas desenvolvidas pelas professoras durante a rotina. Não haverá nenhum benefício direto para seu (sua) filho (a), mas é provável que a participação dele (a) nos ajude a descobrir mais sobre as formas de participação de crianças nas rotinas da educação infantil a partir da visão das próprias crianças. Portanto, os resultados do estudo poderão contribuir para que os professores da educação infantil possam repensar suas práticas mais ajustadas aos interesses e motivações da criança.

Se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa, o(a) Sr(a) terá total liberdade para questionar ou mesmo recusar a participação de seu (sua) filho (a) no estudo a qualquer momento. Da mesma forma, seu (sua) filho (a) está livre para não responder qualquer pergunta ou participar de alguma atividade proposta, caso sinta algum incômodo em falar ou não queira participar. Ou seja, seu (sua) filho (a) não será obrigado ou coagido a responder, nem participar de nada se ele (a) não quiser. Será respeitada a vontade da criança.

Comprometemo-nos a manter sigilo do nome de seu filho (a) e das demais crianças participantes da pesquisa, tratando todas as informações como de caráter estritamente confidencial. E, caso assim deseje, o (a) Sr (a) pode, a qualquer momento, solicitar à pesquisadora, que os dados de seu (sua) filho (a) sejam excluídos da pesquisa, sem nenhum prejuízo para ele (a). A partir de março do ano de 2016, o (a) Sr (a) pode ter acesso aos resultados e conclusões alcançadas, contate a responsável pela pesquisa: Synara do Espírito Santo Almeida, pelo e-mail: synara_esa@yahoo.com.br; celular: 99174545.

Após a leitura deste termo, caso concorde que seu (sua) filho (a) participe desta pesquisa, preencha e assine a autorização abaixo em duas vias. Uma cópia assinada do termo deverá ficar com a pesquisadora responsável e o Sr (a) receberá a outra via assinada.

Eu _____,
 RG _____, responsável pela criança
 _____, após

a leitura e compreensão do Termo Livre e Esclarecido, autorizo a participação da criança supracitada na pesquisa intitulada “PARTICIPAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS NAS ROTINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL” que será realizada no período de março a maio de 2015, na instituição que meu (minha) filho (a) frequenta. Também permito a divulgação dos resultados do estudo em eventos científicos com a apresentação da imagem da criança que terá sua identidade resguardada por um nome diferente do original. Confirmo que recebi cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e entendo que meu (minha) filho (a) participará de algumas atividades lúdicas propostas pela pesquisadora. Eu fui informado (a) sobre os riscos ou desconfortos. Eu estou consciente que talvez não haja nenhum benefício pessoal. Fui informado (a) do nome do investigador que pode ser contatado facilmente.

Estância, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do Responsável

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa (professoras)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO DE PESQUISA: Participação social de crianças nas rotinas da Educação Infantil.

RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Synara do Espírito Santo Almeida

Estamos convidando o(a) Sr(a) para participar da pesquisa intitulada “Participação social de crianças nas rotinas da educação infantil”, onde vamos investigar as formas que as crianças participam nas rotinas da educação infantil. Este estudo objetiva identificar elementos que revelem as formas de participação da criança nas rotinas da educação infantil a partir da visão das próprias crianças.

Para tanto te convidamos a fazer parte nesta pesquisa, participando de um grupo focal que será realizado em três sessões mediadas pela pesquisadora, sendo que os encontros do grupo ocorrerão na instituição onde você trabalha. É importante frisar que a sua opinião pode contribuir significativamente para se aprender sobre o objetivo pretendido. Para isso, será utilizada gravação em áudio das discussões travadas ao longo das sessões, visando apreender suas percepções e crenças a respeito de temas concernentes a participação infantil.

O desconforto que você poderá sentir é compartilhar um pouco das informações pessoais ou confidenciais quanto às práticas desenvolvidas com seus alunos durante a rotina escolar. Não haverá nenhum benefício direto para você, mas é provável que a sua participação nos ajude entender mais sobre as formas de participação de crianças nas rotinas da educação infantil. Portanto, os resultados do estudo poderão contribuir para que os professores da educação infantil possam repensar suas práticas mais ajustadas aos interesses e motivações da criança.

Se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa, o(a) Sr(a) terá total liberdade para questionar ou mesmo se recusar a participar do estudo a qualquer momento.

Comprometemo-nos a manter sigilo de seu nome e dos demais participantes da pesquisa, tratando todas as informações como de caráter estritamente confidencial. E, caso assim deseje, o (a) Sr (a) pode, a qualquer momento, solicitar à pesquisadora, que seus dados sejam excluídos da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você. A partir de março do ano de

2016, o (a) Sr (a) pode ter acesso aos resultados e conclusões alcançadas, contate a responsável pela pesquisa: Synara do Espírito Santo Almeida, pelo e-mail: synara_esa@yahoo.com.br; celular: 9917-4545.

Após a leitura deste termo, caso concorde em participar desta pesquisa e gravar a sua voz, preencha e assine a autorização abaixo em duas vias. Uma cópia assinada do termo deverá ficar com a pesquisadora responsável e o (a) Sr (a) receberá a outra via assinada.

Eu _____,

RG _____, após a leitura e compreensão do Termo Livre e Esclarecido, concordo em participar da pesquisa intitulada “PARTICIPAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS NAS ROTINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL” que será realizada no período de maio a junho de 2015, na instituição em que trabalho. Também permito a divulgação dos resultados do estudo em eventos científicos com a minha identidade resguardada por um nome diferente do original. Confirmando que recebi cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e entendo que participarei de um grupo focal, com três sessões mediadas pela pesquisadora, essas sessões serão gravadas, portanto, conterão minha voz e minhas opiniões a respeito do assunto. Eu fui informado (a) sobre os riscos ou desconfortos. Eu estou consciente que talvez não haja nenhum benefício pessoal. Fui informado (a) do nome do investigador que pode ser contatado facilmente.

Estância, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela pesquisa

APÊNDICE C- Roteiro para entrevista com a professora**Roteiro para entrevista****Identificação profissional**

1- Qual a sua graduação? _____

2-Ano de formatura: _____

3- Onde se formou (Universidade e cidade)?

() UFS () Estância

() UNIT () Outras _____

() PIO X

() Outras _____

4- De modo geral, você participou de estágios na pré-escola durante a faculdade?

() Sim () Não

Se “sim”, onde? _____

5- Há quanto tempo você trabalha na pré-escola?

6- E há quanto tempo você trabalha na educação?

Vínculo

1- Por que você escolheu trabalhar na pré-escola?

() Interesse pela área

() Currículo

() Concursos Públicos

() Convite

() Reenquadramento profissional

() Outros _____

2- O quão motivado(a) você está para trabalhar na educação considerando uma escala de 0 a 10? Por quê?

3- Qual o seu vínculo empregatício com a instituição?

() Estatutário

() Contratado

() Celetista

() Voluntário

() Outros _____

4- Quantas horas de trabalho por semana? _____

5- Trabalha em algum outro lugar além dessa escola?

() Sim () Não

Se sim, qual? _____

Atuação na escola

1- Como é o trabalho que você desenvolve nessa escola? Descreva-o.

2- Relate a sua vivência de um dia nessa escola.

3- Qual a abordagem teórico-metodológica que você utiliza para a sua atuação na escola?

4- O que você acha de trabalhar em uma pré-escola?

5- Quais são as principais dificuldades encontradas em seu ambiente de trabalho para sua atuação como professora?

6- Você participa de alguma reunião com a equipe (professoras, coordenadoras, diretora e funcionários em geral)? () Sim () Não Se sim, como é?

7- Como é feito o planejamento das atividades que você realiza em sala? Quem participa?

8- Há uma participação efetiva da comunidade nas atividades desenvolvidas pela escola? Se sim, como isso acontece?

9- Eu vou ler alguns enunciados e gostaria que você me indicasse se você discorda totalmente (1), discorda (2), está indeciso (3), concorda (4) ou concorda totalmente (5):

a) A escola tem um planejamento que precisa ser cumprido.	1	2	3	4	5
b) A professora sempre consulta as crianças para planejar as atividades do dia.	1	2	3	4	5
c) As pessoas da escola em que você trabalha são receptivas ao seu trabalho.	1	2	3	4	5
d) As crianças são receptivas ao seu trabalho.	1	2	3	4	5
e) O ambiente de trabalho é favorável para o desenvolvimento de seu trabalho.	1	2	3	4	5
f) Há uma hierarquia entre os profissionais da escola, sendo que o diretor está no topo dessa hierarquia.	1	2	3	4	5
g) Existe um processo de relações-comunicação entre professor, família e comunidade.	1	2	3	4	5
h) Sempre há diálogo com os pais sobre assuntos relacionados às experiências das crianças.	1	2	3	4	5

i) É necessário elevar o nível de escuta, de diálogo e de atenção em relação às crianças.	1	2	3	4	5
j) Existem estratégias que favorecem a expressão das crianças.	1	2	3	4	5
k) A participação da criança nas rotinas da educação infantil fica limitada ao que é planejado e decidido pelos profissionais.	1	2	3	4	5
l) A criança é um ser frágil, desprotegido e que precisa de cuidados.	1	2	3	4	5
m) A criança é um adulto em miniatura.	1	2	3	4	5
n) Os profissionais da educação não chegam instrumentalizados para a atuação integrada com as crianças.	1	2	3	4	5
o) A tarefa do professor é criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas.	1	2	3	4	5
p) A tarefa do professor é ensinar, disciplinar e vigiar as crianças.	1	2	3	4	5

10- Eu vou ler alguns enunciados e gostaria que você me indicasse o grau de satisfação em relação a eles, se você está muito insatisfeito (1), insatisfeito (2), indeciso (3), satisfeito (4) ou muito satisfeito (5).

a) Pensando em seu relacionamento com a equipe da escola (professoras, coordenadoras, diretora, funcionários em geral, etc.), como você se sente em relação a ela?	1	2	3	4	5
b) Pensando em seu relacionamento com as crianças, como você se sente em relação a elas?	1	2	3	4	5
c) Como você se sente em relação a sua remuneração?	1	2	3	4	5
d) Como você se sente em relação aos recursos materiais disponíveis para o seu trabalho dentro da escola?	1	2	3	4	5
e) Como você se sente em relação ao espaço disponível para a realização de seus trabalhos?	1	2	3	4	5
f) Como você se sente em relação a sua função realizada nesta escola?	1	2	3	4	5
g) Como você se sente em relação a sua formação na área da educação?	1	2	3	4	5

Educação continuada

1- Tem alguma especialização? () Sim () Não

Se sim, qual? _____

2- Qual o grau de formação que você acha que tem para o exercício de sua atividade?

Muito	Suficiente	Indeciso	Atualizado	Muito atualizado
1	2	3	4	5

Por quê?

3- Quais os recursos que você acha que ajudaria em sua área de trabalho?

() Pós- graduação (stricto/ lato)

() Congresso

() Cursos () Outros _____

Faz/fez ou pretende fazer alguma dessas opções? Por quê?

Identificação

1- Idade:

2- Naturalidade:

3- Sexo: () Masculino () Feminino

4- Estado civil: () Solteiro () Casado () Divorciado () Viúvo () Outros _____

5- Há quanto tempo você mora em Estância? _____

6- Há quanto tempo você trabalha nesta escola? _____

APÊNDICE D- Roteiro para observação da rotina das crianças na escola

Roteiro de Observação

Organização do Ambiente:

- 1-Um mesmo espaço físico possui ambientes diferentes?
- 2-O ambiente funciona com diversidade e desafios para a criança ou como um espaço de vigilância e controle?
- 3-A organização do espaço é padrão ou é dividido em cantos, em espaços que oportunizam diferentes vivências as crianças?
- 4-Há uso exacerbado do espaço interno (sala) em detrimento do espaço externo (pátio, parques, etc.)?
- 5-A recepção, para a chegada das crianças e dos pais, possui atrativos para estimular a participação desse público (espaço para as crianças correrem, obras produzidas pelas crianças penduradas nos murais, etc.)?
- 6-Como os pais são tratados ao chegar à escola (conversam com os professores, são tratados pelo nome, etc.)?
- 7-Como é a fachada da escola (muro alto com grades, muro baixo, colorido, sem cor, etc.)?
- 8-Onde fica localizado o pátio (nos fundos, no meio ou atrás da área construída)?
- 9-No pátio, existem ambientes diversificados para a exploração e imaginação da criança? Há elementos naturais como grama, areia, árvores, água, plantas, animais, etc.?
- 10-Existem brinquedos no pátio? O pátio é coberto ou descoberto (como as crianças brincam nos dias de chuva)?
- 11-Qual o tamanho da sala/ pátio (fazer planta baixa).
- 12-Os corredores são explorados pelas professoras?
- 13-Como é o banheiro que as crianças utilizam (subdividido, tem portas, meninos e meninas usam o mesmo banheiro, fica localizado dentro ou fora da sala)?
- 14-Como é feita a limpeza da sala (os adultos são designados para esta tarefa ou as crianças limpam a medida que as atividades são desenvolvidas)?
- 15-Onde fica localizada a sala da direção? É de uso privativo da diretora? Como é a sala?
- 16-Onde as crianças se alimentam (na própria sala ou em refeitório)? Como a comida é servida, a criança pode escolher o que vai comer?

17-Como é a hora do descanso? Há flexibilidade para as crianças que não querem dormir? As crianças podem escolher o momento de deitar e acordar?

18-Existe um local para a criança poder ficar sozinha?

19-A organização do espaço favorece o convívio das crianças com deficiência?

Usos do tempo:

1-Como é o uso do tempo (rígido, mecânico ou flexível)?

2-As crianças são submetidas a uma agenda de atividades adultas (síndrome da criança executiva)?

3-O tempo é repetitivo (rotina diária pouco diversificada)?

4-Como o tempo livre é aproveitado pela criança (Há vigilância e organização)? Como esse tempo livre da criança é aproveitado pelo professor (para descansar, conversar com outras pessoas, interagir com as crianças, organizar a sala, etc.)?

5-Elementos temporais das rotinas:

Periodicidade- datas comemorativas, férias, estações do ano, aniversariante do mês, dia do brinquedo, dia da música, etc.?

Alternância- atividades dirigidas/livres, cuidado com o corpo/trabalho intelectual, coletivas/individuais, pedagógico/brincadeiras?

Sequência temporal- entrada, jogo livre, rodinha, trabalho dirigido, banheiro, lanche, recreio, trabalho diversificado, organização final, despedida, saída?

Transição- há o uso de canções para demarcar o momento de interromper uma atividade para mudar pra outra?

Duração- o tempo é cronometrado para a realização das atividades? O ritmo interno das crianças é respeitado? Há inflexibilidade na sequência e duração das atividades?

Repetição- é permitido que as crianças repitam as brincadeiras sucessivamente?

Seriação- Há divisão das turmas por grupos etários?

6-O horário do recreio é separado/diferente entre crianças mais novas e crianças mais velhas ou existe uma organização que favorece o convívio das crianças maiores com as menores?

A Seleção e a oferta de materiais

1-É possível encontrar grande variedade de materiais e jogos na sala, no pátio, outros espaços que a criança frequenta na escola?

2-Existe um cuidado com a manutenção dos brinquedos, retirando os estragados fora e substituindo por outros novos?

3-Materiais que “agitam” as crianças são disponibilizados para elas (música, filmes/desenhos, instrumentos musicais, argila, etc.)?

4-Os materiais não-industrializados, denominados de sucata, ou objetos naturais manufaturados (bolas de lã, anéis de ossos, objetos feitos de madeira, metal, tecido, etc.) são uma alternativa para se trabalhar com as crianças?

5-As atividades corporais são negligenciadas em detrimento da segurança da criança? A ideia de passividade, de cuidado para não se machucar prevalece?

6-Existe uma grande quantidade de brinquedos e materiais (como um depósito), suficiente ou insuficiente para se trabalhar com as crianças?

7-Os materiais são sempre os mesmos ao longo do ano ou são modificados a medida que muda o projeto a ser desenvolvido?

8-Os brinquedos e materiais encontrados estão de acordo com a realidade socioeconômica das crianças?

A seleção e a proposição das atividades

1-Há um planejamento cooperativo ou democrático para o planejamento do dia, realizado coletivamente com a participação de todas as crianças? Esse planejamento é facilmente visualizado pelas crianças?

2-Existe uma sequência fixa de atividades que se configura no decorrer da jornada?

3-Existe uma variabilidade de atividades como música, desenho, leitura, brincadeiras e outros?

4-Há uma grande ênfase para as atividades de rotina que centram nos cuidados, na higiene, na alimentação e na saúde outras atividades que prezam pelas propostas pedagógicas?

5-As atividades são definidas pelo tempo ou o contrário, o tempo é definido pelas atividades?

6-Há fragmentação e falta de conexão entre as atividades realizadas ao longo do dia?

7-As atividades permitem que haja interação entre professor-criança e entre criança-criança?

8- As atividades propostas as crianças respeitam a cultura, os valores, os saberes, os ritos, as tradições da comunidade e dos pais?

9-As crianças são incentivadas a falar de suas experiências de vida em casa, no bairro, etc. para poder mapear a comunidade?

10-Nas atividades as diferenças de raça, gênero, etnia, e classe são valorizadas?

11-O trabalho produzido pelas crianças é compartilhado com os pais e a comunidade, não só em reuniões esporádicas, mas também com o ingresso dos pais e comunidade nas dependências da escola.

12-Existe flexibilidade para a criança poder escolher a atividade que vai realizar?

As relações interpessoais

1-Como são as relações criança-criança?

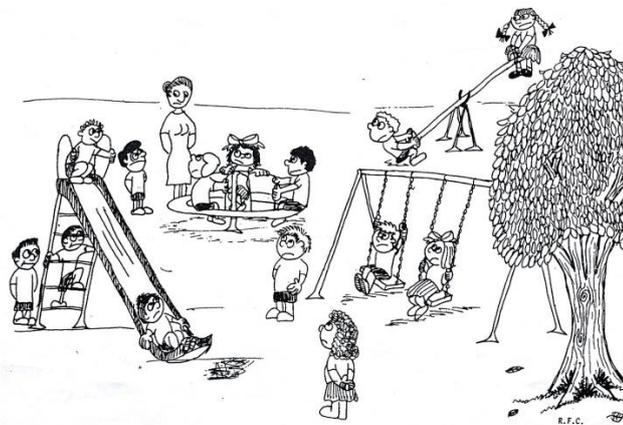
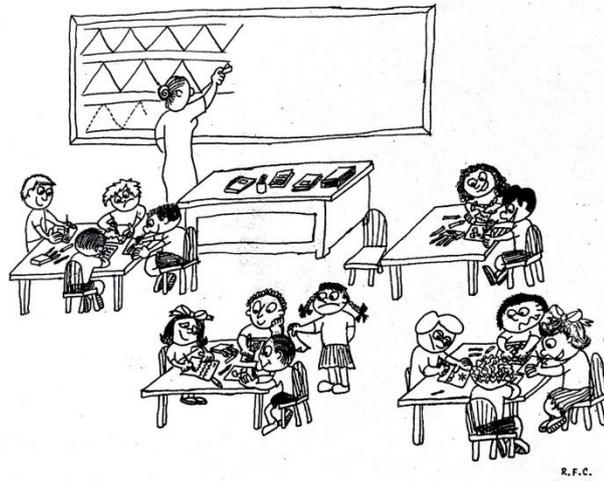
2-Como são as relações criança-professor?

3-Como são as relações criança-pais?

4-Como são as relações professor-pais?

5-Como é a relação professora-diretora?

APÊNDICE E- Ilustrações utilizadas na segunda sessão semiestruturada



ANEXO A- Protocolo de Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE
ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE/ HU-



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Participação social de crianças nas rotinas da educação Infantil

Pesquisador: Synara do Espírito Santo Almeida

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39401514.1.0000.5546

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 916.037

Data da Relatoria: 04/12/2014

Apresentação do Projeto:

Os pesquisadores pretendem identificar as formas de participação social da criança nas rotinas de educação infantil. Trata-se de um estudo de caso etnográfico que será realizado em uma escola pública na zona urbana do município de Estância- SE. A amostra será composta por crianças que compreendam a faixa etária de 05 a 06 anos completos (aproximadamente 20 sujeitos). Para a coleta de dados serão realizadas atividades lúdicas com as crianças e serão utilizados os seguintes instrumentos: máquina fotográfica, caderno para as anotações de campo, brinquedos e câmera de vídeo. Para a participação na pesquisa, os responsáveis pelas crianças preencherão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que autorizará a utilização dos dados, garantindo o anonimato do participante e assegurará a livre participação no estudo. Serão utilizados os seguintes instrumentos: máquina fotográfica, caderno para as anotações de campo, brinquedos e câmera de vídeo. Os dados serão coletados em março, abril e maio de 2015.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar as formas de participação social da criança nas rotinas de educação infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos serão mínimos, apenas o de constrangimento emocional da criança que será evitado criando um clima afetivo de empatia e acolhimento, também, escolhendo somente as crianças que queiram participar da pesquisa. Além disso, a coleta só será iniciada após a percepção que as

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

Telefone: (79)2105-1805

E-mail: cephu@ufs.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE
ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE/ HU-



Continuação do Parecer: 916.037

crianças estão a vontade com a pesquisadora.

O benefício será o de contribuir nos estudos da criança e da infância, além de aprimorar as práticas dos educadores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é interessante e relevante para a ciência e para a prática

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão adequados

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sugiro a aprovação

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

ARACAJU, 16 de Dezembro de 2014

Assinado por:
Anita Herminia Oliveira Souza
(Coordenador)

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Santório CEP: 49.060-110
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)2105-1805 E-mail: cephu@ufs.br