

## **A PESQUISA SOBRE AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGANDO AS MICRO RELAÇÕES SOCIAIS**

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da – UNIVALI – sandras@univali.br

MACHADO, Cila Alves dos Santos – UNIVALI – cilamachado@univali.br

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Percebe-se atualmente no desenvolvimento de pesquisas de caráter qualitativo na área educacional, uma forte tendência de trabalhos sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. André (2003) assinala ser importante estudar essas práticas, pois elas podem nos revelar as formas com que os sujeitos interpretam sua realidade e os significados que atribuem à determinada situação, que podem se descortinar por meio de diferentes linguagens<sup>1</sup>.

A autora sugere que nesse processo é necessário considerar algumas questões relevantes, dentre estas podemos relacionar: a articulação entre a teoria e a prática; os saberes e as experiências dos professores e a ação da criança. É necessário ainda levar em conta a complexidade e as múltiplas inter-relações produzidas nesses espaços, pois este é um campo de investigação complexo a ser mais explorado no contexto educacional.

Nesse sentido entendemos que a pesquisa na educação requer explicações micro-sociais para que seja possível avançar sobre as questões que se desenvolvem no interior das instituições de Educação Infantil. É no cenário da sala de aula que professores e crianças nos momentos de inter-relação constroem cenas únicas. Esses atores tomam atitudes e saberes que só poderão ser revelados por meio de uma observação com rigor científico. Os instrumentos utilizados devem permitir a captação de singularidades tais como: palavras, gestos, símbolos, figuras e também as diversas expressões e manifestações humanas.

Gamboa (2003) e André (2003) afirmam que, a utilização de um plano de trabalho mais aberto e flexível dá a possibilidade da constante revisão de instrumentos de coleta de dados, dos fundamentos teóricos, no sentido de alcançar a descoberta de conceitos e relações, compreendendo a realidade de forma interpretativa.

Porém ao desenvolvermos um trabalho de pesquisa sobre as práticas pedagógicas, precisamos de cautela, pois ao mesmo tempo em que a pesquisa qualitativa abre um leque potencial de se perceber as múltiplas vozes que estão

---

<sup>1</sup> Entendemos por linguagens significados que possibilitam os participantes das ações produzirem não somente uma função comunicativa, mas também uma produção social em que se estabelecem relações sociais de conflitos e de confrontos ideológicos. (BAKHTIN, 1995)

presentes nesses contextos, também pode suprimir idéias. Assim é preciso que o pesquisador torne-se o coordenador dessas vozes sem hierarquizá-las e no momento da interpretação possa dar lugar a todos assegurando a participação dos atores de modo mais pleno.

Por isso a preocupação na coleta de dados só fará sentido se compreendermos que, as ações produzidas em sala são construídas em redes de significações marcadas por encontros contínuos traduzindo-se na polivocalidade. Considerando estes aspectos a sala de aula torna-se campo profícuo onde é possível captar as múltiplas vozes, que são constituídas pelas professoras e as crianças.

Segundo os estudos etnográficos, a polivocalidade se traduz nos modos como a linguagem se faz presente nas interações que ocorrem no contexto da sala de aula Erickson (2001), o que torna fundamental conduzirmos a compreensão dessas interações que se processam na e pela heterogeneidade das vozes e saberes.

Assim este trabalho, pretende trazer as reflexões resultantes de duas pesquisas produzidas a partir da utilização de procedimentos que priorizaram as ações conjuntas entre professores e crianças dando a possibilidade de visualização das micro-relações estabelecidas no decorrer das práticas pedagógicas nas salas de Educação Infantil.

### **Capturando as ações produzidas no interior das salas de Educação Infantil**

As pesquisas priorizavam em seus objetivos, investigar como professoras da Educação Infantil de duas redes municipais de ensino organizavam suas práticas quando desenvolviam um projeto e como as estratégias pedagógicas para aquisição da linguagem escrita eram propostas e utilizadas.

Realizamos as pesquisas no cenário da sala de aula para compreender como se constituía a dinâmica das ações práticas de seis professoras<sup>2</sup> efetivas, formadas em Pedagogia com as crianças de 4 a 6 anos que compõem as seis turmas.

Os eixos de observações foram os mesmos definidos para as análises, os quais foram inspirados em Becchi e Bondioli (2003) e Gariboldi (2003) quanto: à organização do cenário as ações dos participantes no cenário. Compreendemos nesse trabalho que o cenário assume significados que são qualificados pelo tipo de ações que nele se realiza, de forma que, diz respeito

---

<sup>2</sup> Os participantes adultos desta pesquisa são todas do gênero feminino.

às características intencionais das professoras e a constituição do ambiente educativo.

Esses eixos deram origem a micro-elementos que segundo Becchi e Bondioli (2003), são fundamentais para decompor e sintetizar a prática educativa, o que possibilita ao pesquisador elaborar análises interpretativas sobre algo que não pode ser compreendido separadamente. A seguir apresentamos os micro-elementos que compuseram cada eixo:

#### **- A organização do cenário**

Quais os materiais? Como estão dispostos? Como está disposto o mobiliário? Como as crianças participam da organização e utilização dos materiais disponíveis? Como a professora se posiciona no cenário? Como as crianças estão agrupadas?

#### **- As ações dos atores no cenário**

Qual o papel da professora e das crianças no desenrolar das atividades? Como as crianças participam das decisões? Qual a ênfase dada ao conhecimento da criança em relação ao assunto trabalhado? Quais os tipos de interação? Quem fala com quem?

As descrições das observações foram anotadas no diário de campo. Ao final de cada sessão<sup>3</sup>, foi realizada a leitura dos registros para a complementação das descrições iniciadas na sala, de forma mais detalhada, ou seja, descrevendo o cenário e os materiais utilizados, bem como a linguagem da professora e das crianças (verbal e não verbal), assim como toda a movimentação dos atores.

A partir desses registros, organizamos um quadro para cada professora e sua turma, que continha os seguintes itens: um cabeçalho que identificou a instituição de Educação Infantil (fictício), a turma, o nome da professora (fictício), a atividade desenvolvida, a data, o tempo de início e de término da atividade. Para o registro das ações das professoras e das crianças, o quadro foi dividido em duas células, cada ação foi numerada para que permitisse a visualização das ações simultâneas dos atores. A este conjunto de ações denominamos episódio. Ainda foi descrito o cenário, que englobou dados sobre a organização do espaço, do material e dos agrupamentos.

Os dados coletados foram descritos e sistematizados no quadro com o intuito de identificar elementos que subsidiassem a etapa de análise geral. Em cada episódio,

---

<sup>3</sup> Cada sessão correspondia à observação de uma atividade do início ao fim.

demarcamos a fala espontânea<sup>4</sup> dos participantes que esta destacada em negrito, itálico e aspas para que não seja confundida com as outras descrições.

### **A organização do cenário na prática das professoras**

A preparação do cenário para o desenvolvimento das atividades na Educação Infantil, é um momento de muita significação. É neste cenário, por meio dos materiais e arranjos que professoras e crianças têm a possibilidade ou não de atingir seus objetivos. Por isso, na preparação desse espaço a professora demonstra o quanto observou as atitudes das crianças, as relações que elas estabeleceram com os materiais, assim como suas preferências. Na literatura, encontramos em *Reggio Emilia* uma postura que dá um significado interessante ao ambiente e ao material. Edwards et al. (1999) afirma que as escolas de *Reggio* surgem como um lugar de partilha, em que se estabelecem vínculos e múltiplas relações entre adultos e crianças, na complementação de tarefas e esforços.

Por isso nesta perspectiva materiais e os espaços são, fonte de aprendizagem e inter-relações que dão prioridade à autonomia das crianças. Lino (1996) descreve que a proposta pedagógica de *Reggio Emilia* pretende encorajar as crianças a explorarem ambientes e a expressarem-se por meio das diferentes linguagens, sendo capazes de representar a partir dessas linguagens observações, idéias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos que vão desde o jogo dramático ao desenho.

No que se refere à organização do cenário, nas sessões que observamos a prática das professoras, foi perceptível que a disposição dos materiais e do mobiliário, seguiu sempre a mesma organização da primeira a última sessão. Essa organização pode demonstrar o quanto as professoras, no momento das pesquisas, buscavam controlar as iniciativas das crianças, condicionando e centralizando toda movimentação na figura do adulto.

Os cenários estavam textualizados por meio de um cronograma de rotinas, calendários, cartazes com o nome do grupo e das crianças, combinados da turma, pensamentos e orações. Ressaltamos ainda que os objetos e mobiliários estavam identificados por etiquetas, como por exemplo na porta escrito “porta”, no interruptor “luz” entre outros. Essas etiquetas pouco imprimem significado social a escrita, pois numa porta deve-se informar a sua finalidade (nas portas dos banheiros públicos encontramos escrito: “masculino” e “feminino” ou “ele” “ela” e não encontramos

---

<sup>4</sup> Entendida aqui como a fala dos atores sem a interferência do pesquisador.

escrito porta). De acordo com Bernardin (2003), propiciar uma cultura de escrita na sala significa estabelecer relação entre dois contextos da escrita: o extra-escolar e o escolar, remetendo assim as crianças a práticas de linguagem escrita em suas condições reais.

Frawley (2000) argumenta que o cenário é o ambiente em que se configuram as múltiplas relações nas quais possam se explicitar o porquê, o que, de quem, onde, quando e como. De modo que um cenário organizado permite concentrar a atenção dos atores.

Em algumas turmas, durante o período de observação, foram expostos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças em parceria com a professora, o que denotou a preocupação das mesmas em dar visibilidade aos conteúdos desenvolvidos, porém é preciso salientar que durante as demais atividades as professoras não retomavam o que estava exposto.

Destacamos ainda que o registro do cenário nos permitiu identificar o movimento inicial dos atores, a posição destes no cenário, bem como as diferenças entre as turmas, conforme o que descreve as transcrições a seguir:

#### CENÁRIO (1)

Para iniciar a atividade a professora chama a atenção das crianças que estão pela sala conversando, correndo, riscando em folhas de sulfite. Outras estão sentadas nas cadeiras. A professora chama todas para sentarem-se no chão próximas ao quadro do calendário... As crianças estão na sala pulando, correndo uma atrás da outra, conversando em duplas e algumas sozinhas mexendo em seus pertences. A professora avisa às crianças que vai contar-lhes uma história e pede que se sentem no chão... A professora diz: "vou colocar uma música porque e quero que vocês percebam sobre o que fala a música" (Vamos brincar de Índio). Assim que começa a música algumas crianças levantam-se das cadeirinhas e começam a dançar. A professora pede às crianças que sentem. Logo após sai da sala e as deixa escutando a música. As crianças levantam-se e começam a dançar e a pular.

#### CENÁRIO (2)

As mesinhas estão espalhadas pela sala e as crianças estão sentadas... A professora fala à turma: "trouxe uma surpresa para vocês". Explica que vai passar um saco, e elas devem tocar no que está dentro para descobrir o que é, mas não podem falar para os outros colegas... As crianças estão sentadas às mesinhas de quatro em quatro... A professora organiza as crianças sentadas em círculo no chão e após senta-se junto a elas. Coloca uma cartolina a sua frente e conversa a respeito do tema: "os dentes"... As crianças que estavam conversando alto tocando-se. A professora muda-as de lugar escolhendo outro lugar para sentar... A professora organiza as crianças sentadas nas cadeiras em círculo e canta com as crianças uma música sobre os dentes. Em seguida explica sobre o que se refere o texto (cuidados com os dentes) e inicia a leitura em voz alta.

No cenário (1) percebemos que as crianças tinham certa liberdade no espaço da sala, focalizamos nesse momento um fluxo de vai-e-vem transparecendo um afrouxamento do controle da professora. Contudo quando ela anunciava verbalmente,

ou por gestos que estava na hora da atividade, as crianças iam assumindo os seus lugares e o papel de aluno.

O cenário (2) apresenta um outro ritual muito mais rígido. As crianças sempre a espera, organizadas para atividade. Ao iniciarem as atividades as professoras informavam as crianças, o que deveriam fazer, evidenciando que, o comando do cenário ficava por conta dela e às crianças cabia apenas realizar o que tinha sido organizado. Sendo assim, a organização destes cenários limitou de forma contundente a autonomia das crianças. Cremos que em cenários como estes, centralizados nas ações e procedimentos da figura do docente a criança torna-se quase sempre um figurante.

Sarmento (2005, p. 373) afirma que, “as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de os fazerem de modo distinto e de usarem para lidar com tudo o que as rodeia”.

Considerando o que diz o autor, ao pensarmos em trabalhar com as crianças, é necessário que tenhamos em mente que a organização dos espaços deve promover a cooperação e acima de tudo a autonomia. Para Jolibert (1994), é a partir dos espaços e dos materiais que são organizados para o desenvolvimento das atividades que as mesmas vão se inserindo de forma significativa nos grupos, desenvolvendo sua autocrítica, diante das proposições e das interações proporcionadas pelo grupo e pela professora. Assim, as crianças vão construindo a cooperação através da experimentação, da realização e do conflito vivenciando as situações sociais.

Ao considerarmos o que diz a referida autora e olharmos a prática das professoras, perguntamos: O que levou essas professoras a organizarem o mobiliário de suas salas da mesma forma e sempre da mesma maneira, independentemente de cada atividade? Porque não consideravam a opinião das crianças e a possibilidade dessas também organizarem e transitarem por esses espaços? Além da organização dos mobiliários e espaços da sala, outros materiais estavam, nos dias das sessões, sempre dispostos no mesmo lugar. Então, o questionamento anterior serve igualmente para este caso.

Perez (1987) faz algumas considerações para tentar responder a estas questões. O autor diz que ao planejar e organizar seus espaços, o professor mobiliza processos cognitivos traduzidos nas suas expectativas, nas suas concepções e nas suas percepções do entorno. Salienta ainda que, ao elaborar freqüentemente suas atividades, o professor não é consciente dos processos cognitivos utilizados para planejar e nem dos fatores

internos e externos que mobilizam suas decisões. Esses fatores internos, aos quais ele se refere, são as crenças, os estilos, as estruturas e os conhecimentos materializados pelo professor ao desenvolver seu planejamento.

As situações sinalizadas nas transcrições do cenário são confirmadas nos episódios que registravam as ações das professoras e das crianças:

EPISÓDIOS	
AÇÃO DA PROFESSORA	AÇÃO DAS CRIANÇAS
7. Chama as crianças para organizar novamente as mesas nos lugares.	7. Algumas crianças não querem parar de dançar, tentam pegar os instrumentos musicais da prateleira e fogem da professora, correndo dentro da sala.
7.1. Chama a atenção das crianças, pede que se sentem e diz que vai colar o cartaz com a letra da música na parede e todos irão ilustrar.	7.1. Algumas crianças sentam, outras guardam os instrumentos. Mateus está com um livro na mão.
7.2. A professora chama novamente as crianças e diz: <b>“Mateus, guarda o livro, depois a gente lê, faz favor, senão não conseguiremos fazer a atividade”</b> .	7.2. Mateus guarda o livro e senta-se junto às outras crianças que estão olhando para a professora.
7.3. Segue até o quadro e escreve a letra B maiúscula e minúscula, dizendo: <b>“Qualquer um dos dois serve para escrever a palavra bicicleta.”</b> Continua escrevendo a palavra completa, tanto maiúscula quanto minúscula.	7.3. Guilherme se aproxima do quadro e diz: <b>“O B é duas bolinhas.”</b> Mateus diz: <b>“É um o minúsculo”</b> . Guilherme escreve a letra B no quadro.
7.4. A professora responde: <b>“Duas bolinhas não é o B.”</b> Escreve novamente a letra ao lado da escrita de Guilherme.	7.4. Guilherme apaga o que escreveu e vai sentar.

O mesmo pode ser observado em parte da transcrição de outra sala.

EPISÓDIOS	
AÇÃO DA PROFESSORA	AÇÃO DAS CRIANÇAS
17. <b>“Viram é assim que vocês vão fazer, só que cada um na sua folha”</b> . Pega as folhas de sulfite e distribui para as crianças.	17. As crianças pegam a folha e começam a copiar o que está no quadro. Alguém pergunta: <b>“Posso fazer com a régua?”</b>
17.1. A professora responde: <b>“Não, faz com a tua mãozinha, vocês vão conseguir, são inteligentes.</b> Prossegue explicando que o espaço que sobrar é para fazer o desenho de coisas de criança, lembrando que coisas de criança são brincadeiras, dizendo: <b>“Andar de bicicleta, soltar pipa e muito mais.”</b>	17.1. As crianças concordam, respondendo que sim, alguns pegam o lápis e tentam organizar o material para começar a escrever. Alguém pergunta: <b>“Tatuagem é coisa de criança?”</b>
17.2. Imediatamente responde: <b>“Não, não é, isso é contra a lei, olha o que tá escrito lá.”</b> Aponta para o quadro.	17.2. As crianças respondem: <b>“Coisas de criança”</b> e começam a copiar.

Como pode ser observado destacamos que o quadro negro, foi praticamente de uso exclusivo da professora. Em outros episódios, nas raras

vezes que as crianças usaram-no para escrever ou desenhar, necessitaram subir em uma das cadeirinhas, devido à altura (1,15 m) que o quadro se encontrava do assoalho. Verificamos como demonstra a transcrição anterior que as folhas de papel sulfite constituíram-se no material didático relativamente mais utilizado pelas crianças em situações individuais com a finalidade de copiar do quadro.

Lendo os episódios transcritos nos questionamos: como os espaços de Educação Infantil são conceitualizados para a aprendizagem das crianças? Segundo Hohmann e Weikart (1997, p. 216), é necessária que a organização do ambiente, possa se traduzir em “um conjunto diversificado de áreas de interesse bem organizadas e equipadas com materiais abundantes e acessíveis”. Os autores enfatizam que, assim, “as crianças podem trabalhar para atingir os seus próprios objetivos e ações”.

Ao considerar as idéias deste autor e registrando a movimentação das crianças nos dias de observação, foi possível perceber que mesmo com os materiais fora do alcance, trancados nos armários ou em prateleiras altas, as crianças transgrediam a ordem das professoras e arriscavam buscar outros materiais. O que é revelado também em parte da transcrição de um episódio: - *nesse dia, algumas crianças estavam sentadas, cantando e brincando, a partir da proposta feita pela professora; porém outras mexiam nos livros que estavam na prateleira e não participavam da atividade. A professora diz: “**Quem quiser ler vai sentar lá naquela mesa, quem quiser brincar vai ficar aqui e prestar atenção na proposta**”.*

Pensamos que ao desenvolver suas práticas na Educação Infantil, as professoras poderiam considerara o que Graves (1996) sugere como estratégias:

Organize a sala em áreas bem definidas que estejam equipadas com materiais que as crianças possam ver e manipular. Ajude as crianças a aprenderem os nomes das áreas, dos materiais e das outras crianças da aula. Reforce o conceito de fazer escolhas em todos os momentos do dia que puder. Finalmente, isto é o mais importante de tudo, recorde-se de que cada criança tem as suas capacidades próprias (p. 117-119).



Para o autor, o desenvolvimento desse trabalho poderá gerar incongruências entre os atores envolvidos no processo. Ele diz que as crianças precisam ser encorajadas a centrarem sua atenção nas brincadeiras ou na resolução de problemas e os adultos, por sua vez, devem observar apoiar e ajudar quando necessário. Os materiais como os livros de literatura, o guache, as folhas de papel sulfite são objetos que podem estar provocando, estimulando a imaginação criativa das crianças, divertindo-as. Para tanto esses objetos poderiam ser disponibilizados em todos os momentos.

### **As ações dos atores no cenário**

A organização em episódios nos possibilitou acompanhar o fluxo das ações desenvolvidas pelas crianças e pelas professoras, no sentido de verificar as ações integradas ou não aos procedimentos, aos recursos e as condições em que se desenvolviam estas ações, numa percepção espaço-temporal do cenário.

A organização dos dados referentes às ações dos atores no cenário, nos forneceu indicadores em que foi possível perceber de forma mais global e particular, as práticas desenvolvidas pelas professoras nos dias que se sucederam as observações. Fica claro o quanto a ação pedagógica na Educação Infantil, precisa ser pensada como um sistema complexo que é contínuo e constituído por processos que são interligados e interdependentes.

Contudo as práticas desenvolvidas pelas professoras por vezes se distanciavam de tal perspectiva. A centralização na figura do adulto fica também visível em vários episódios envolvendo as professoras que, com bastante frequência, chamavam a atenção das crianças, solicitando que ficassem em silêncio ou comparando com outra turma, como na transcrição do episódio que apresentamos a seguir:

<b>EPISÓDIOS</b>	
<b>AÇÃO DA PROFESSORA</b>	<b>AÇÃO DAS CRIANÇAS</b>

8. Após o lanche, a professora permite que as crianças brinquem por mais 15 minutos.	8. Brincam mais um pouco nos cantos, surgem alguns conflitos, pois querem os mesmos brinquedos ou as mesmas fantasias.
8.1. A professora intervém e comenta: <b>“Na turma da manhã ninguém brigou, todos colaboraram e brincaram direito sem fazer barulho alto; por favor, vamos diminuir o barulho”.</b>	8.1. As crianças continuam brincando sem conflitos.
8.2. A professora pede para as crianças organizarem tudo novamente e irem para a sala.	8.2. As crianças arrumam tudo e se dirigem à sala de aula, caminhando sem fazer fila.

O mesmo pode ser observado em parte de outra transcrição:

EPISÓDIOS	
AÇÃO DA PROFESSORA	AÇÃO DAS CRIANÇAS
4. A professora tira a caixa e pede que todos sentem, falando: <b>“Agora todo mundo sentadinho. A gente vai fazer votação. Por isso todos devem prestar atenção, Gabriela, olha pra cá, Larissa, tu também.!!!”</b>	4. As crianças voltam aos seus lugares, vão se empurrando, tentam se ajeitar. Gabriela e Larissa sentam-se na mesa e estão brincando de bater palmas.
4.1. A professora começa a ler tudo que anotou na folha, enquanto as crianças estão falando. A auxiliar tenta ajeitar as crianças, fala perto delas bem baixinho para ouvirem a professora.	4.1. As crianças se mexem, parecem inquietas pelo tempo que já estão sentadas no tapete, tiram os casacos, mexem nos livros, falam com os amigos. Alguns repetem o que a professora vai dizendo.
4.2. A professora fala: <b>“Agora fechem os olhos, pensem numa coisa bem legal pra gente estudar, bastante concentração.”</b>	4.2. Todos abaixam a cabeça.
4.3. A professora espera alguns minutos e fala: <b>“Deu, agora vamos ouvir”.</b> Aponta para as crianças e solicita que cada uma fale o que pensou.	4.3. As crianças vão falando sobre bonecas, carrinho, casinha, bicicleta. De repente um aluno fala, sem ser escolhido: <b>“brincadeira de roda.”</b>
4.4. A professora diz: <b>“Não cheguei aí ainda, espera a tua vez de falar.”</b> Vai anotando o voto de cada um ao lado das opções elencadas pelas crianças anteriormente.	4.4. As crianças se mexem, mexem nos livros, batem uns nos outros, alguns se levantam para chegar perto da professora.
4.5. Aponta para um menino e pede que ele fale.	4.5. Ele fala sobre um brinquedo e ela não entende. Ele repete: <b>“Aquele que tem um pára-quadras.”</b>
4.6. A professora não entende, aponta para outro menino e diz: <b>“Tu ainda não votasse.”</b>	4.6. O menino responde: <b>“Não quero votar em nada.”</b>
4.7. A professora fala: <b>“Não quer votar em nada?”</b> Começa a contar os votos e diz: <b>“Olha, o que deu mais voto foi a bicicleta. Todos concordam?”</b>	4.7. Algumas crianças concordam, o mesmo menino que não quis votar diz: <b>“Eu não quero a bicicleta.”</b>
4.8. A professora responde: <b>“Mas a maioria escolheu, tu não deu idéia!”</b> E continua: <b>“O que vocês sabem sobre a bicicleta?”</b> Pega uma folha e começa a escrever.	4.8. Algumas respondem: <b>“Saber andar sem rodinha, quando andar e atravessar a rua tem que olhar para os lados, a bicicleta é legal de andar...”</b>
4.9. A professora fala: <b>“Devagar, estou escrevendo.”</b>	4.9. Poucos olham para a professora, algumas meninas fazem tranças em seus cabelos, outros se deitam no tapete, outros se levantam para

<p>4.10. A auxiliar tenta organizar as crianças, pede que fiquem quietas. A professora fala: <b>“Que mais vocês sabem, Fernanda, Larissa?”</b></p> <p>4.11. A professora pergunta: <b>“Mais alguém?”</b>. Faz outra pergunta: <b>“Vocês sabem do que é feita a bicicleta?”</b></p>	<p>chegar perto da professora.</p> <p>4.10. As meninas viram-se para a professora e respondem: <b>“É bom andar, quando é pequeno tem que andar de rodinha.”</b></p> <p>4.11. Algumas crianças respondem: <b>“De ferro, tem banco”</b>. Outras se mexem, querem levantar.</p>
--	--

Ao analisarmos esta última transcrição que descreve o momento de exploração do tema do projeto, fica evidente que a professora procura conduzir o trabalho com as crianças direcionando a atividade. Esta ação leva-nos a supor que ela realmente se preocupavam em descobrir o interesse das crianças, porém em outros momentos não vimos a mesma anotando ou observando as atitudes das crianças para uma tomada de decisão posterior. Então, estas observações nos incitam a refletir sobre algumas questões, dentre elas: Em que se baseiam as professoras para descobrir qual é o interesse das crianças? Como fazem para investigar sobre seus conhecimentos prévios? Parece-nos que esse interesse está baseado na votação para a escolha do tema e na questão-problema apresentada pelas crianças.

Nesse sentido, compartilhamos com Montandon (2005) a idéia de que a criança não é passiva, ela constrói cultura com seus pares, seleciona, interpreta as experiências, constrói estratégias que podem conduzir a mudanças nas suas relações com seus pares, incidindo um efeito da experiência da criança sobre as práticas que são desenvolvidas no interior das instituições onde estão inseridas. Ao considerarmos a fala da autora nos convencemos de que ouvir as crianças, compreender sua cultura é fator preponderante para o desenvolvimento de uma prática de qualidade na Educação Infantil.

Observando os dados acima, argumentamos também que as professoras desenvolvem suas práticas pautadas em um modelo escolarizante<sup>5</sup> que é representado nas suas atitudes. Adotam modelos curriculares que não levam em conta a diversidade e nem as especificidades do trabalho nas instituições de Educação Infantil, muito menos o posicionamento e as atitudes das crianças.

Desvela-se, assim, um trabalho que caminha em direção contrária ao que postula Jolibert (1994), para quem é necessário, pensar em competências

<sup>5</sup> Utilizamos a expressão “escolarizante” para nos referirmos a um modelo de prática pedagógica convencional nas escolas de ensino fundamental.

como antecipar e se organizar adequadamente, estar aberto às proposições dos outros, construir seu princípio de realidade no confronto, ser autônomo e saber que, apesar da multiplicidade das ajudas, ninguém pode percorrer o caminho no nosso lugar.

Os dados organizados nos quadros ajudaram a perceber que na prática das professoras não era possível desenvolver nenhum desses pontos assinalados por Jolibert, pois como as crianças poderiam antecipar e se organizar se todos os materiais e atividades eram planejadas pelas professoras? Como se abrir a proposições e confrontar idéias se as interações propostas não possibilitavam essas ações? Como poderia a criança ser autônoma se as proposições das atividades, os materiais e a disposição do mobiliário não proporcionavam situações favoráveis?

Assim como Jolibert (1994), Niza (1996) sugere que a ação pedagógica voltada para o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural deve ocorrer por meio da comunicação em circuito de informações e de troca sistemática entre as crianças, “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática” (NIZA, 1996, p. 141).

As professoras necessitam entender que as situações que se criam no desenvolvimento das práticas devem ser direcionadas não apenas à construção de conceitos e habilidades, mas também, como afirma Oliveira (2002, p. 204) “à construção de uma ética, uma estética, uma noção política e de identidade pessoal”.

O professor deve instigar a criança para que esta possa construir novos significados diante do que aprende nas instituições de Educação Infantil, relacionando-os com outras experiências fora desses ambientes. Para Oliveira (2002, p. 205), isso inclui “interagir com elas, mesmo com as muito pequenas, assumindo papéis estratégicos para acalmá-las, motivá-las, ajudá-las a discriminar, conceituar e argumentar”.

A autora acrescenta que o dilema de lidar com todas essas contradições e com toda essa complexidade no trabalho educativo da Educação Infantil pode ser superado na organização de currículos que priorizem momentos em que as crianças possam se expressar com alegria, integradas e envolvidas em trabalhos que lhes possibilitem a reflexão sobre seus contextos sociais.

Leekeenan e Nimmo (1999) afirmam que é necessário o envolvimento, fazer conexões de relacionamentos entre sentimentos, idéias, palavras e ações, porque um processo de aprendizagem envolve, acima de tudo, a construção de conexões e relações entre criança, pai ou mãe, professor e comunidade. Diante destes condicionantes sociais, a cultura infantil está presente, ou seja, em articulação com a cultura e a sociedade adulta. Conforme a sociologia da infância, as crianças têm sua dimensão simbólica expressada através das culturas infantis. Estas se constituem na sua capacidade de construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade. (SARMENTO, 2003)

Tratando-se da interação entre as crianças, é preciso perceber que elas necessitam se comunicar entre si, ora trabalhando sozinhas, ora em grupos, o que irá produzir interações contínuas e permitir a construção de redes de trocas de experiências que se estendem para a família e para a comunidade. Para Corsaro, (1997) (2002) as crianças interpretam e produzem sentidos nas culturas em que participam, o que o autor chama de “reprodução interpretativa”.

O autor afirma que esta reprodução não é apenas uma forma de imitação, mas as crianças produzem suas culturas e seus processos sociais em pares – culturas de pares - essa produção não é individual, somente entre si, mas participam da teia social, da sociedade adulta mais ampla. Sua produção corresponde à cultura das crianças e a dos adultos, portanto não são indissociáveis, pois as duas culturas estão inter-relacionadas. Para Morin (1996), essas interações precisam ocorrer num emaranhado de ações complexas de ordem, desordem e organização, concebidos não isoladamente - “é preciso concebê-los juntos como termos ao mesmo tempo complementares, concorrentes e antagônicos” (MORIN, 2002, p. 78-79).

Considerando o que pontua o autor é preciso então que as professoras olhem para as crianças e busquem compreender a estrutura do conhecimento produzido por elas. Necessitam de ações que possam fazer com reflitam sobre o que as crianças sabem e sobre os materiais que são colocados à disposição delas. Outro ponto importante é ter conhecimento do entorno da escola, das características sócio-culturais das crianças.

Sarmiento (2005, p.370), diz que “as crianças são seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo em que vivem”. O autor ainda

complementa alertando que estes diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

Acreditamos que com esta compreensão, as professoras poderiam superar a forma fragmentada de pensar as práticas. Para isso é necessário que estejam conscientes de que é premente encorajar as crianças, propondo-lhes novas e diferentes situações as quais tenham um espaço de participação amplo e diversificado. Isto não significa implantar um modelo único de ação pedagógica, mas se ter clareza de alguns pressupostos e saberes observados e refletidos nesse trabalho como: o planejamento para organização de materiais e mobiliários, a gestão do tempo e do espaço, a organização de agrupamentos, a interação, entre outros.

### **Considerações Finais**

A forma como organizamos os registros para a sistematização das duas pesquisas, nos permitiu denotar as inter-relações das ações dos participantes e a forma de como e o porquê o cenário foi produzido. Assim, elaborar um quadro contendo a organização do cenário e a ação dos atores contribuiu para que percebêssemos a articulação do cenário com a ação da professora e a ação das crianças. Cabe salientar que cada um dos micro-elementos que elegemos para a análise, não foi considerado de modo estanque, mas nesses momentos empreendemos também pontos de visão mais específicos em cada um deles. No sentido de olhar o todo e as unidades que compõe esse todo.

Levando em conta a inter-relação produzida entre cenário e ação, podemos dizer que tanto a organização quanto as ações que nele são produzidas são interdependentes, pois a forma de organização pode ampliar ou limitar a ação desses atores.

Ao centrarmos o olhar nas ações das professoras foi possível perceber como elas dirigiram passo a passo as ações das crianças, do início ao término das atividades, permitindo pouca participação das mesmas na tomada de decisões, as quais em várias situações esperavam a professora informá-las o que deveriam fazer.

No mesmo momento ao direcionarmos o foco para a ação das crianças, identificamos na organização dos pequenos grupos para desempenhar as atividades que as crianças faziam comentários entre si, porém as professoras,

não demonstraram acompanhar estas situações, pois apenas verificavam se as crianças estavam cumprindo a tarefa a seu contento.

Considerando os dados empíricos podemos dizer que houve dificuldade das professoras em lidar com a diversidade de movimentos ocorridos nas salas produzidos por cada criança ou pela turma. Pareceu-nos que as professoras têm cristalizada a idéia de que elas são as protagonistas da rede de significações contida na sala de aula. A falta de uma maior compreensão da função social das atividades propostas, tornou-se um impeditivo para que as crianças pudessem identificar as diferentes linguagens como um produto social.

Diante do exposto até o momento, podemos dizer que as professoras estão inseridas num turbilhão de crenças, estruturas e conhecimentos que se traduzem num emaranhado de orientações, proposições, idéias, teorias e metodologias produzidas pelos saberes práticos e saberes científicos (TARDIF, 2003). Podemos dizer que várias são as fontes de conhecimentos dos professores, mas a construção do saber profissional ainda continua ocorrendo de forma solitária e individual.

Outra questão a que estes dados nos remetem se refere à formação inicial e continuada, que precisam ser discutidas. Os órgãos municipais, quando propõem um trabalho específico, começam a articular a formação continuada ou a formação em serviço desses profissionais muitas vezes sem conceber esse trabalho como algo contínuo, um processo que é constituído por princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns.

A partir destas pesquisas, entendemos que é necessário valorizar os saberes profissionais, caminhando em parceria com as comunidades educativas, para que se possa construir, juntamente com as universidades, centros de formação que envolvam escolas, famílias, comunidade e crianças, num processo de formação inicial que se integre à formação continuada, que melhore a qualidade da educação das crianças, superando os desencontros na formação dos profissionais de educação infantil.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2003.

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BECCCHI, E.; BONDIOLI, A. **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- BERNARDIN, J. **As crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CORSARO, W. *Sociology of Childhood*. Califórnia: Pine Forge Press, 1997
- \_\_\_\_\_ A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17. p.113-134.2002.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- ERICKSON, F. Prefácio. In: ASSIS-PETERSON, A.A.; COX, M. I. P. (Orgs). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- FRAWLEY, W. **Vygotsky e a ciência cognitiva**: linguagem e integração das mentes social e computacional. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. In: **Contra Pontos**. Revista do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação. UNIVALI, Itajaí, v. 3, n. 3, set./dez. 2003.
- GARIBOLDI, A. O dia-a-dia educativo em uma pré-escola. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Orgs.). **Avaliando a pré-escola**. Campinas: Autores associados, 2003 p. 37-56.
- GRAVES, M. O planejamento feito pelas crianças: porque é importante e como começar. In: BRICKMAN, A. N.; TAYLOR, S. L. **Aprendizagem ativa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- HOHMANN, M.; WEIKART, D. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. v. I. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- LEEKEENAN, D.; NIMMO, J. Conexões: uso da abordagem de projetos com crianças de 2 e 3 anos em uma escola - Laboratório Universitário. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- LINO, D. O projecto de Reggio Emilia: uma apresentação. In: FORMOSINHO, O. J. (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Portugal: Porto, 1996.



MONTANDON, Cléopâtre. As práticas parentais e a experiências das crianças. Educação e sociedade, Campinas, vol. 26, n.91, p.485-507, Maio/ago. 2005.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, F. D. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NIZA, S. O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In: FORMOSINHO, O. J. (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Portugal: Porto, 1996.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREZ, G. A. El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica. **Revista de Educación**. Madrid, n. 284, p. 199-221, 1987.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*. Cadernos de Educação. FaE-UFPel.Pelotas.n.21.p.51-69.jul-dez .2003.

\_\_\_\_\_. Gerações a alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e sociedade**: Revista de Ciência da Educação. Vol. 26 n.91, p. 361-378, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação** profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003