



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PPGE-PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA FABRÍCIA DE MEDEIROS

**A DIMENSÃO DA AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA
AUTONOMIA INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS
INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

JOÃO PESSOA-PB

2015

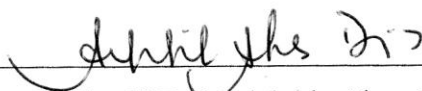
MARIA FABRÍCIA DE MEDEIROS

**A DIMENSÃO DA AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA
AUTONOMIA INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS
INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Federal da Paraíba, submetida à banca de defesa, como requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 18/12/2015

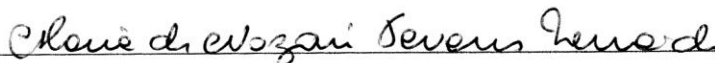
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Adelaide Alves Dias
(PPGDH-PPGE-UFPB)
Orientadora



Prof.ª Dr.ª Denise Maria Carvalho Lopes
(PPGED-UFRN)
Examinadora Externa



Prof.ª Dr.ª Maria de Nazaré Tavares Zenaide
(PPGDH-PPGE-UFPB)
Examinadora Interna

JOÃO PESSOA-PB

2015

M488d Medeiros, Maria Fabrícia de.

A dimensão da afetividade na construção da autonomia infantil: uma análise das interações entre crianças e professoras na educação infantil / Maria Fabrícia de Medeiros.- João Pessoa, 2015.

180f. : il.

Orientadora: Adelaide Alves Dias

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

1. Educação infantil. 2. Autonomia infantil. 3. Interações.
4. Afetividade.

UFPB/BC

CDU: 373.2(043)

*À Luana Medeiros, minha fonte de força,
que me traz um pouco de leveza e torna real o
verdadeiro sentido do amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois sem Seu consentimento nada nesta vida é iniciado, muito menos concluído.

À minha filha Luana que divide a mãe com os livros desde tão novinha, é quem me dá forças para continuar batalhando pelos meus objetivos, que no fim das contas os busco pensando nela.

Ao esposo Roberto, companheiro de todas as horas, dedicado e paciente, principalmente diante das minhas tamanhas alternâncias de humor.

À minha mãe Fátima e a meu irmão Marloands por estarem mesmo que de longe vibrando por minhas conquistas.

Aos familiares e amigos que torcem por mim e compreenderam minha necessária ausência.

À professora Dra. Adelaide Alves Dias, pela oportunidade e acolhimento, pela paciência e ensinamentos repletos de experiência, fundamentação e sabedoria.

A todas que fazem parte do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança-Nupec com quem compartilhei angústias e conquistas e a quem recorri em vários momentos de dúvidas e indecisões, afinal somos um grupo e várias cabeças pensam melhor que uma fadigada, em especial a professora Dra. Ana Luísa Nogueira de Amorim pela acolhida, respeito e auxílio.

A toda equipe de funcionários, crianças e pais que fazem parte do Centro de Referência em Educação Infantil Rebeca Cristina-CREI pela recepção, apoio e auxílio em todo tempo que passamos juntos.

Aos colegas de turma com quem muito aprendi e dividimos angústias e descobertas.

Aos professores do PPGE que contribuíram para meu aprendizado.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE que sempre se colocaram à disposição para orientar sobre a parte burocrática que permeia o mestrado.

Aos companheiros de trabalho da Escola Municipal de Ensino Fundamental Índio Piragibe pelo apoio e organização nos horários para que eu pudesse realizar a pesquisa de campo e principalmente ao meu amigo Felipe Lira por todo suporte e paciência.

Por fim, à minha querida ex-professora, ex-orientadora e sempre amiga Débora Quetti, hoje quase Doutora em Educação, exemplo e orgulho, que me conduziu aos primeiros

passos na vida de pesquisadora, encorajou-me a seguir meu sonho e sempre estive na torcida alegrando-se com minhas conquistas.

Se desejamos descobrir como cada criança está progredindo em um ambiente, é necessário, em primeiro lugar, avaliar até que ponto as crianças se sentem à vontade, se expressam com autenticidade e demonstram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que seu bem-estar emocional está bom e que suas necessidades físicas, de carinho e afeto, de segurança e clareza, de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente, de ter um sentido para a sua vida de valores morais, estão sendo atendidas.

(LAEVERS, Ferre, 2004, p. 59)

RESUMO

Esta pesquisa teve por tema interações e afetividade entre professoras-criança e criança-criança e suas implicações para o processo da autonomia infantil, cujo objetivo principal foi de investigar se e como as interações e afetividade entre professoras-criança e criança-criança contribuem para a construção da autonomia infantil no contexto de um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) da rede municipal de João Pessoa. Com base no referencial teórico da psicologia sociocultural vygotskyana, partimos do entendimento de que as interações sociais e afetivas vivenciadas no contexto do CREI podem ser promotoras de processos de construção da autonomia infantil. Assim, buscamos responder às seguintes questões: de que maneira as interações se manifestam no cotidiano do CREI entre professoras-criança e criança-criança? Como essas interações podem favorecer a construção da autonomia na criança? E a afetividade dispõe de lugar neste processo interativo? Para a viabilidade do estudo, recorremos aos pressupostos da pesquisa qualitativa como tentativa de compreender detalhes dos significados e características situacionais os quais a nossa pesquisa suscitariam. Para desenvolvimento da investigação utilizamos o método de observação do tipo etnográfica. Os instrumentos usados na produção de dados foram o diário de campo e a videogravação dos episódios interativos. Os dados foram tratados por meio da análise microgenética de 12 (doze) dos episódios interativos videogravados, divididos em 3 (três) tipos de eixos condutores das análises, sendo estes: criança-criança, professora ou monitora-criança e criança-professora ou monitora. Os sujeitos da pesquisa foram 26 crianças de 3 (três) anos, uma professora e uma monitora que compõem a sala do maternal 2. Os resultados da pesquisa indicaram que as interações aconteciam com maior incidência entre as crianças, mesmo estas estando diante de um ambiente desfavorável no tocante às limitações de equipamentos, a recursos didáticos, bem como envoltas de práticas escolarizadas, voltadas para a disciplina. Ainda assim, ficou evidenciado na pesquisa, que as crianças resistiam e construía sua autonomia entre os pares. Com isso, concluímos que as interações afetivas existiam entre todos os sujeitos observados e em situações variadas, no entanto, as interações que influenciavam na autonomia infantil eram as estabelecidas entre os pares: criança-criança, quando estas demonstravam segurança, iniciativas, mais tranquilidade em expressarem-se livremente, disposição em resistir às práticas disciplinadoras a que eram submetidas, construindo, portanto, sua autonomia nas relações de pares mesmo sem o incentivo para que estas relações intensificassem. Desta forma, é oportuno dizer que encontramos um ambiente com interações intercaladas entre afetivas e proporcionadoras da construção da autonomia (criança-criança) e outras disciplinadoras (professora ou monitora-criança).

Palavras-chave: Autonomia; Interações; Afetividade; Educação Infantil;

ABSTRACT

This research was subject interactions and affection between teachers-child and child-child and its implications for the process of children's autonomy, whose main objective was to investigate whether and how the interactions and affection between child teachers and child-child contribute to construction of children's autonomy in the context of a Reference Center for Early childhood Education (CREI) of municipal João Pessoa. Based on the theoretical framework of Vygotsky's sociocultural psychology, we start from the understanding that social and emotional interactions experienced in the context of CREI can be promoters of child autonomy building processes. Thus, we seek to answer the following questions: how interactions manifest themselves in everyday CREI child between teachers and child-child? How these interactions may favor the construction of autonomy in the child? And affectivity features place this interactive process? For the feasibility study, we used the assumptions of qualitative research as an attempt to understand details of the meanings and situational characteristics of which our research would raise. For development of research we used the method of observation of ethnographic type. The instruments used in the production of data was the diary and the video recording of interactive episodes. The data were analyzed by means of micro genetic analysis of twelve (12) of interactive episodes videorecorded divided into three (3) types of main routes of the analysis, namely: child-child, teacher or monitor-child and child-teacher or monitors. The study subjects were 26 children of three (3) years, a teacher and a monitor that make up the room of maternal 2. The results indicated that the interaction took place with the highest incidence among children, even those standing in front of a room unfavorable with regard to equipment limitations, teaching resources, and wrapped in schooling practices, aimed at discipline. Still, it was evident in the survey, the children resisted and building their autonomy among peers. Thus, we conclude that the affective interactions exist between all observed subjects and in different situations, however, the interactions that influenced the children's autonomy were established among peers: Child-child when they showed security initiatives, more tranquility in express themselves freely, willingness to resist the disciplinary practices that were submitted, building thus its autonomy in peer relations even without the incentive to intensify these relations. Thus it is fair to say that we find an environment with interactions interspersed between affective and proporcionadoras the construction of autonomy (child-child) and other disciplinary (teacher or monitor-child).

Keywords: autonomy; interactions; Affectivity; Childhood Education;

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Paraíba: localização do Município de João Pessoa	60
FIGURA 2	João Pessoa: localização do Bairro de Mangabeira	60
FIGURA 3	Tamires acalmando Glauber	105

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Levantamento de literatura: repositórios e indexadores	32
QUADRO 2	Distribuição das salas de aula e quantitativo de crianças, professoras, monitoras e berçaristas	54
QUADRO 3	Distribuição dos funcionários do CREI por função	55-56
QUADRO 4	Fazendo uma cobra bem grande	109-110
QUADRO 5	Tu é meu amigo?	116
QUADRO 6	Brincando de bebê	119
QUADRO 7	Tirando foto	122
QUADRO 8	A professora é um mágico	125-126
QUADRO 9	Eu me visto sozinha	129-130
QUADRO 10	E o barco, anda aonde?	134
QUADRO 11	Telefonando para mamãe	137
QUADRO 12	Pipoca é comida saudável?	140
QUADRO 13	Parabéns, você conseguiu!	142-143
QUADRO 14	Bolo de areia	145
QUADRO 15	Desliga esse ar!	147

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil
DOU	Diário Oficial da União
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EPEEN	Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NUPEC	Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança
PB	Paraíba
PBIIEI	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil
PE	Pernambuco
PCCM	Plano de Cargos e Carreiras do Município
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PS	Prestador de Serviço
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RJ	Rio de Janeiro
ScieLO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	TRAJETÓRIA DA PESQUISA: EXPERIÊNCIAS GERADORAS E A CONSTRUÇÃO DO CAMINHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO	16
1.1	Primeiras palavras	16
1.2	Problematização e contextualização do objeto de pesquisa	31
1.3	Percurso metodológico	39
1.3.1	Os sujeitos da pesquisa	44
1.3.2	Os instrumentos e os procedimentos	46
1.3.3	O <i>locus</i> da pesquisa	51
1.3.3.1	Breve histórico do bairro e da cidade em que se situa o <i>locus</i> da pesquisa	59
1.3.4	Procedimentos de Análise dos dados	61
2	A DIMENSÃO DA AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA	64
3	AS INTERAÇÕES SOCIAIS E SUA INSERÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	81
3.1	Educação Infantil no Brasil: breve cenário	85
3.2	O papel das interações entre professor-criança e criança-criança na construção da autonomia	93
4	AS INTERAÇÕES OCORRIDAS COM E PELAS CRIANÇAS NO CREI: HÁ AUTONOMIA EM CONSTRUÇÃO?	101
4.2	Interações criança-criança	109
4.2.1	Episódio 1: Fazendo uma cobra bem grande	109
4.2.2	Episódio 2: Tu é meu amigo?	116
4.2.3	Episódio 3: Brincando de bebê	119
4.2.4	Episódio 4: Tirando foto	122
4.3	Interações professora ou monitora-criança	125
4.3.1	Episódio 5: A professora é um mágico	125
4.3.2	Episódio 6: Eu me visto sozinha	129
4.3.3	Episódio 7: E o barco, anda aonde?	134
4.3.4	Episódio 8: Telefonando para mamãe	137
4.4	Interações criança-professora ou monitora	139
4.4.1	Episódio 9: Pipoca é comida saudável?	140
4.4.2	Episódio 10: Parabéns, você conseguiu!	142
4.4.3	Episódio 11: Bolo de areia	145

4.4.4 Episódio 12: Desliga esse ar!	147
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	163
ANEXOS	168

1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: EXPERIÊNCIAS GERADORAS E A CONSTRUÇÃO DO CAMINHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo revelará as experiências vivenciadas no decorrer da pesquisa e aponta o processo de construção do percurso teórico-metodológico necessário para o trajeto almejado no nosso estudo.

1.1 Primeiras palavras

Faz-se essencial iniciarmos nossa fala situando sobre o principal sujeito inspirador desta pesquisa, a criança. Para tal, nos ancoraremos em documentos legais norteadores da Educação Infantil, e em autores estudiosos da temática.

A condição de ser criança e ter sua infância entendida e respeitada perpassa por diversos momentos históricos que traduzem certa obscuridade em relação à sua compreensão, muito embora tenha sofrido mudanças consideráveis de acordo com a cultura e o período analisado. Portanto, as noções de criança e de infância são construções históricas complexas no que se refere à representação sobre as crianças, à organização de seu cotidiano e de sua vida e à criação de organizações sociais que, de acordo com Sarmiento (2004, p. 3) “[...] efetivam-se pela institucionalização da escola pública diretamente associada à estruturação social da infância”.

Corroborando com esse entendimento os estudos de Kramer (2003) apontam que a infância não existiu sempre e nem da mesma forma, portanto, demonstrando-se distintas de acordo com cada época. Sarmiento (2004, p. 3) sublinha que apesar de sempre ter havido crianças, “[...] seres biológicos de geração jovem”, nem sempre houve infância, “categoria social de estatuto próprio”. Fica perceptível que a carência de um sentimento de infância atravessou um longo período, que registra altos índices de abandono e mortalidade, sobretudo nas sociedades antigas em que a criança era um indivíduo nulo, sua vida dependia exclusivamente do desejo dos pais. Nessa direção, Dias (2009, p. 389) reforça que “crianças deficientes e pobres podiam ser abandonadas ou até sacrificadas pelo seu genitor, o infanticídio era prática comum e até incentivada, inclusive como proposta política de controle populacional”.

Contribuindo com a discussão, Machado e Paschoal (2009) evidenciam ainda que os pais de crianças pobres tinham como preocupação sobreviver, consequentemente o abandono e maus tratos com as crianças tornaram-se aceitos pela sociedade, destacando que:

As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas. A sociedade aplaudiu, uma vez que todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas (MACHADO E PASCHOAL, 2009, p. 80).

Assim, quando a criança conseguia ultrapassar estes índices de mortalidade era inserida socialmente exercendo papel produtivo de adulto, já na sociedade burguesa instaura-se a ideia de que criança é alguém que necessita de cuidados e passa a ser instruída e educada pelos adultos visando prepara-las para o futuro.

É importante ainda ressaltar que a mortalidade, segundo Kramer (2003), persiste ainda na atualidade para as crianças das classes dominadas em países de economia dependente como o Brasil. A autora nos mostra que mesmo diante dos avanços em termos do pensar e do tratar a criança e sua infância, da criação de políticas públicas voltadas para esta faixa etária que por muito tempo foi negligenciada, ainda lidamos com índices preocupantes de mortalidade infantil.

A ideia de infância universal foi divulgada e propagada pelas classes dominantes alicerçada em seu próprio paradigma de criança, tomando por base os critérios de idade e dependência dos adultos. Esta ideia universal e singular infantil também encontra respaldo em Rousseau, que enxergava a criança como abstrata e universal, alicerçada nos fundamentos sociais burgueses que ambicionava “[...] se impor como único e homogêneo” (DIAS, 2009, p. 393).

Para Kramer (2003, p. 17), esse sentimento de infância “[...] não significa afeição pelas crianças, corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento”. Partindo desse entendimento, é possível dizer que a sociedade moderna pensa a criança por dois ângulos que se contrapõem, primeiro como ser ingênuo, frágil, puro que necessita dos cuidados e atenção dos adultos e por outro lado pensava-se na criança

como ser incompleto, imperfeito que necessitava da instrução e educação dada pelo adulto.

No Brasil, o sentimento de infância surge no período colonial e sofreu interferência direta da sociedade da época, em virtude da significativa diversidade social incluindo os seus aspectos culturais e políticos, portanto, o sentimento de infância foi sendo construído de forma heterogênea e moldado de acordo com este contexto social.

Por um longo período, as concepções de criança e infância as colocaram socialmente em situações de risco e/ou invisibilidade, dentre tantos fatores que modificaram-se de acordo com cada período social e suas peculiaridades, temos o fato de que durante bastante tempo as crianças não eram consideradas indivíduos com capacidade de interagir, de criar e interferir na história e cultura posta, seus desejos e etapas de desenvolvimento eram ignorados. Todavia as crianças, os discursos e ações voltadas para esta fase da vida vêm sofrendo reconfigurações importantes com vistas a considerar suas especificidades, efetivando-se consequentemente através da criação e execução de políticas públicas e dos documentos legais que fundamentam a legislação brasileira em relação ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Neste sentido, um marco significativo foi a aprovação da Constituição Federal-CF/88, especialmente em seu Art. 227 que assegura direitos as crianças:

Art. 227- É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão¹ (BRASIL, CF, 1988, p. 131).

Da mesma maneira, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA², traz contribuições imprescindíveis que normatizam e garantem os direitos das crianças e dos adolescentes, já expressos em seu Art. 3º onde diz:

¹ Emenda Constitucional nº 65/2010- Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu Art. 227, para cuidar dos interesses da juventude, o Art. 1º O [Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal](#) passa a denominar-se "Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso".

² Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990-Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Art. 3º- 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 de dignidade (BRASIL, ECA, 1990, p.7).

Todavia, mesmo diante de conquistas excepcionalmente valorosas que promoveram e promovem grandes mudanças no que concerne o entendimento de criança e infância, bem como do amplo movimento de sensibilização social e da pressão política para que estas novas orientações fossem efetivadas incluindo as crianças na pauta de discussão da sociedade como sendo sujeito de direitos estabelecidos primeiramente pela Constituição Federal/1988. Muito ainda há que ser feito, pois passado tanto tempo, as crianças, principalmente as de camadas sociais mais pobres, até então não tem seus direitos respeitados e garantidos em sua plenitude.

Faz-se vital a preservação desta infância vivida por nossas crianças mesmo que muitas vezes sua existência seja ignorada e até ceifada pelos adultos, através de abusos físicos e psicológicos e do trabalho infantil, ainda tão comum em nosso país, expresso nos estudos de Carvalho (2008) quando discorre sobre o longo histórico de exploração da mão-de-obra infantil no Brasil, realidade esta que foi sendo transformada a partir do movimento em favor das crianças e adolescentes no período de redemocratização quando segundo a autora parte:

[...] de uma crítica ao velho e falido modelo assistencialista e correccional repressivo, que embasava, tradicionalmente, as políticas e medidas orientadas para o segmento em discussão, esse movimento definiu as crianças e adolescentes como sujeitos de amplos direitos, que deveriam ser respeitados pela sua condição especial de pessoas em desenvolvimento (CARVALHO, 2008, p. 553).

Procurou-se assegurar tais direitos às crianças e adolescentes através da CF/88 e do ECA, logo, amparados legalmente estes sujeitos de direitos devem ser vistos, ouvidos e respeitados em sua individualidade sendo assim supridas suas necessidades inerentes à sua faixa de desenvolvimento, levando em consideração esses aspectos, o subitem 2.2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil³ que trata a criança como:

³ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 12).

Dessa forma, entendemos que a criança além de ser amplamente capaz de tornar-se sujeito que participa ativamente das rotinas (no lar ou na creche), escolhe, opina, questiona, deve ser amplamente respeitada em seus direitos. Assim, família e creche realizando um trabalho conjunto poderá facilitar todo o processo de socialização (que acontece de forma e em tempo diferenciado para cada criança) e construção da autonomia baseada nas interações afetivas, através de um olhar atento e sensível dos adultos que rodeiam as crianças.

Este trabalho está direcionado à investigação das interações estabelecidas entre professoras-criança e criança-criança que implicam diretamente na construção da autonomia, considerando a dimensão afetiva manifestada através de intervenções e ações de construção da aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. Ainda, mesmo que em tons de esclarecimentos, cabe-nos pontuar aqui, que utilizamos no título do nosso trabalho, a palavra professoras no plural por considerarmos em nossas observações e análises não apenas a professora titular da sala pesquisada, mas também a monitora, pelo fato da mesma também ser professora e por ter assumido várias vezes, o lugar da professora titular, quando esta precisou ausentar-se por determinado motivo. Contudo, no corpo do texto mantivemos a nomenclatura monitora que é oficializada pela Secretaria de Educação do Município e utilizada por todos que fazem parte do CREI. Portanto, adotamos professoras no feminino por causa das situações já expostas, sendo assim, salientamos, que quando escrevemos sobre os sujeitos da nossa pesquisa foi mantida a nomenclatura professoras-criança, mas quando discutimos de forma global mantivemos a nomenclatura professor-criança.

Dessa forma, entendemos que se torna imprescindível pesquisar como as interações no contexto educacional estão sendo desenvolvidas considerando especialmente a atuação cotidiana dos professores, bem como, as interações e as trocas afetivas entre os sujeitos, já que acreditamos que tais interações se constituem em um

dos principais pressupostos para a qualidade das ações educacionais estabelecidas neste espaço, consequentemente, para construção da autonomia na infância.

À vista disso, Vygotsky; Leontiev e Luria (2006) revelam que desde o nascimento, a criança está em permanente interação com os adultos que procuram estimulá-la incorporando-a a sua cultura e ao acúmulo de significados e formas de fazer as coisas que foram sendo construídos ao longo de suas vivências, apontam ainda que com o auxílio da imitação que acontece mais facilmente através da atividade coletiva conduzida pelos adultos “a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (VYGOTSKY; LEONTIEV e LURIA, 1991, p. 12).

Logo, o desenvolvimento humano são construções feitas com o outro através das experiências interativas frequentemente com parceiro(s) mais experiente(s) que vão mediar o encontro da criança com o mundo ao qual será inserida, que de acordo com Dér (2004, p. 64) “[...] é vital para a criança se fazer compreender e pressentir as disposições dos adultos em relação a ela”. Isso demonstra que perpassamos, portanto, pelas relações afetivas estabelecidas a partir das interações que acarretarão consequentemente na construção da autonomia.

Em decorrência do que foi posto, Dantas (1992, p. 90) fundamentada em Wallon, afirma que “[...] nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com outros sujeitos”, enquanto Dér (2004, p. 73) atenta que a busca da autonomia acontece concomitantemente à constituição da consciência de si.

Levando-se em consideração tais aspectos entendemos que as interações que surgem a partir de relações afetivas são importantes na construção da autonomia das crianças, sendo, portanto, elemento primordial na Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Rcnei) apoia nossa consideração sobre a afetividade quando, nas orientações estabelecidas para o professor traz:

O estabelecimento de um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, clara e afetiva dão o tom de qualidade da interação entre adultos e crianças. O professor, consciente de que o vínculo é, para a criança, fonte contínua de significações, reconhece e valoriza a relação interpessoal (BRASIL, RCNEI, v. 2, 1998, p.49).

Nessa direção, ancora-se a motivação para estudar a temática posta, como materialidade de minha inserção e experiências na Educação Infantil-EI há, aproximadamente, oito anos quando fui aprovada em concurso público e nomeada através da Portaria 031/2006 para o cargo de auxiliar de creche⁴ na cidade de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco. Em seguida, iniciei a graduação em Pedagogia em uma faculdade particular como bolsista, através de um convênio entre a prefeitura e a faculdade para os profissionais efetivos da educação.

A creche situava-se em um bairro afastado do centro, grande parte das ruas não eram pavimentadas tornando o acesso precário, principalmente em tempo chuvoso.

A comunidade possuía baixo poder aquisitivo e viviam basicamente do Programa do Governo Federal Bolsa Família⁵, coleta de material reciclável e confecção de roupas que é a base econômica da cidade.

Lembro-me do meu primeiro dia de trabalho, um misto de sentimentos tomavam conta de meus pensamentos e ações: ansiedade, insegurança e medo foram alguns deles. O medo que senti antes mesmo de conhecer a turma tornou-se desespero diante do primeiro contato com eles e perdurou por bastante tempo. Esse sentimento talvez tenha sido desenvolvido pela minha falta de experiência com crianças, pois os únicos contatos com educação, até então, tinha sido através de minha mãe que sempre foi professora e da minha filha que tinha 9 (nove) meses. E assim iniciei minha trajetória como professora de Educação Infantil de uma turma com 36 (trinta e seis) crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

Aos poucos fui tentando me adaptar à rotina, no início passava a manhã literalmente “correndo atrás” das crianças, limpando, alimentando, auxiliando-as na higiene pessoal e colocando-as para dormir. No entanto as ações limitavam-se aos aspectos mais técnicos do cuidado, e, muito embora não houvesse direcionamento consciente, estávamos o tempo inteiro interagindo com as crianças, ensinando e em uma troca constante de conhecimentos carregados de significados culturais individuais que interferiam no comportamento do grupo.

⁴ Nomenclatura utilizada pelo município para denominar os profissionais que trabalhavam nas creches, aos quais não era exigida nenhuma formação específica para desempenhar a profissão.

⁵ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. **Fonte:** <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>

Não havia preocupação com planejamentos que se baseassem nas necessidades referentes à faixa etária das crianças, havia uma barreira que perpassava principalmente pela falta de conhecimentos teóricos entre as auxiliares de creche, todas do gênero feminino, e, o ato de planejar as atividades era, portanto, inexistente na creche. O fazer em sala de aula, limitava-se no máximo, a desenhos que nós auxiliares de creche pintávamos o modelo para que as crianças seguissem e preparávamos letras pontilhadas eram passadas no mimeógrafo, portanto, não tínhamos atividades dirigidas ou organização de acordo com as necessidades e/ou respeitando as fases de desenvolvimento e individualidades das crianças.

A prática era baseada no “olhar” a criança, essa palavra corriqueiramente era utilizada no sentido de “vigiar” as crianças para que não se machucassem, já que batiam constantemente uns nos outros, e, quando isso acontecia, eram colocados de “bobinho” o famoso castigo, que apenas mudava a nomenclatura, mas que constrangia e demonstrava ao menos temporariamente, nossa incapacidade e/ou dificuldade como auxiliares de creche em lidar com situações de conflito através do diálogo e exemplo com as possíveis dificuldades que a(s) criança(s) estivessem demonstrando.

Éramos duas auxiliares de creche em cada turma e nenhuma possuía Magistério ou Graduação em Pedagogia. A coordenadora e diretora também se enquadravam na mesma situação de escolaridade, muito embora a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben) aponte:

Art. 62- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, LDBEN, 1996, p. 35).

E ainda complementa:

Art. 64- A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, LDBEN, 1996, p. 37).

A realidade descrita ainda existiu por longo período, até chegar à proposta da Secretaria de Educação, em conjunto com a Prefeitura, para que os funcionários

prestassem vestibulares e os que passassem receberiam a bolsa de estudos durante os quatro anos. A maioria não aceitou, e dos que realizaram a prova, apenas dois passaram, sendo eu uma delas. Até então não se falava, na creche que eu atuava, em obrigatoriedade desta formação mínima exigida na citada Ldben.

Ao conciliar os estudos na graduação em Pedagogia com o trabalho fui percebendo o abismo que se inseria na minha prática quanto das demais auxiliares. As inquietações que antes existiam apenas no campo do imaginário foram tomando outras proporções já baseadas nas teorias e didáticas estudadas e gradativamente fui aprimorando minha atuação com as crianças, bem como tentando mostrar as novidades que aprendia para as colegas de trabalho. Mas, não foi um momento de fácil aceitação, por dois motivos bem específicos, o primeiro deles, por que eu era a novata na instituição e também a mais nova em idade e segundo que por diversas vezes ouvi: “para que mudar o que sempre foi assim e funcionou muito bem?”.

Contudo, através da organização da rotina e planejamento que a graduação me proporcionava construir com um pouco mais de segurança, aos poucos elas foram constatando as mudanças, a mais forte delas no comportamento das crianças, onde se notava a redução significativa de violência verbal e física entre elas, participavam ativamente auxiliando no bom andamento da rotina (muito embora nos primeiros anos eu não a construísse com a turma) bem como a construção da autonomia foi sendo incentivada.

Tal situação só começa a ganhar destaque, apenas ao ser modificada a redação do parágrafo 3º do Art.13 da Lei Municipal nº 1.243/98 que revoga a lei nº 1.436/2003 passando a vigorar a nova lei nº 1.743/2008 ⁶com a seguinte redação:

Art. 13- Os professores auxiliares e os auxiliares de creche já aprovados em concurso público e que estejam em efetivo exercício da função, desde que graduados em magistério ou portadores de licenciatura plena, passarão, automaticamente, a ingressar no Plano de Cargos e Carreiras do Município-PCCM.

Dessa maneira, houve uma maior mobilização das auxiliares para estudar, visando, entre tantos fatores, os mais citados: remuneração superior e carga horária

⁶ Disponível em: <http://www.camarasantacruzdocapibaribe.pe.gov.br/Leis%20Aprovadas/1.743%20-%202008.pdf> Acesso em: 10 de março de 2014.

semanal inferior ao cargo de auxiliar de creche que era de quarenta horas semanais, passando assim para trinta horas.

Particularmente, algumas inquietações intensificavam-se e outras surgiam ao unir as teorias estudadas e o cotidiano prático na creche, e duas delas eram: a afetividade neste ambiente em que crianças tão pequenas permaneciam o dia inteiro e a construção da autonomia destas crianças que em sua maioria ingressavam na creche no berçário e permaneciam até os 6 (seis) anos, quando ingressavam na escola.

Muito embora os dois temas me instigassem, optei por investigar a afetividade na Educação Infantil durante a realização da pesquisa monográfica exigida para conclusão do curso de graduação. A partir dos resultados da pesquisa pude concluir que não existiam maiores dificuldades na prática docente em trabalhar com projetos e atividades didáticas voltadas para a questão afetiva. Foi saliente, na análise dos questionários e entrevistas aplicados na pesquisa, a existência de uma preocupação dos professores em trabalhar a afetividade para construção de um ambiente harmonioso e que possibilitasse às crianças desenvolverem-se de forma eficaz e duradoura. Destarte, a pesquisa concluiu que a afetividade é trabalhada em sala em todos os momentos e de modo bem peculiar a cada educador.

A afetividade nas interações estabelecidas no contexto escolar entre professores e crianças têm sido temas discutidos e analisados há muitos anos por vários estudiosos, dentre os quais destacamos para a pesquisa monográfica (WALLON, 1971, 1975, 1989, 2007; ALMEIDA e MAHONEY, 2004, 2012; MORALES, 1998; GOLEMANN, 1995; DANTAS, OLIVEIRA e DE LA TAILLE, 1992a, 1992b; DE LA TAILLE, 2006, 2009) que acreditavam ter nesse sentimento afetivo a base para uma educação duradoura e eficaz, capaz de transformar os indivíduos e torna-los, conseqüentemente, cidadãos preparados para conviver com as adversidades do mundo.

A discussão sobre a temática surgiu ainda na graduação, mas veio ser aprimorada e aprofundada quando egressa para o mestrado, no entanto, buscamos outros autores que discutiam o assunto, bem como a assimilação adequada dos autores anteriormente explorados, desta feita, de acordo com De La Taille (1992a, p. 65) a afetividade é a “[...] mola propulsora das ações”, neste sentido as atividades desenvolvidas pelos professores observados apresentavam a afetividade de maneira implícita, sem destaques específicos, isso corrobora com Oliveira (1992, p. 76) ao abordar a teoria de Vygotsky apontando claramente que a afetividade e cognição não podem ser tratados como dimensões isoladas: “[...] o pensamento tem sua origem na

esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção”.

Importante destacar que na perspectiva walloniana “a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento” (DANTAS, 1992, p. 85). Dessa forma, se afetividade tem papel fundamental para aprendizagem e desenvolvimento integral do sujeito, torna-se fundamental investigar qual a relação da afetividade na construção da autonomia na criança e como isso se desenvolve nas interações estabelecidas na Educação Infantil entre crianças e professores.

Para Dias; *et al* (2012, p. 190): “O estudo da dimensão afetiva em sua relação com o desenvolvimento cognitivo é condição indispensável a todos os educadores e, principalmente, para os professores que lidam diretamente com a criança”. Nesta perspectiva, a questão afetiva permeia todo o universo de interações estabelecidas na escola, como pudemos constatar:

Desde a hora de chegada até a saída, as crianças têm atenção constante das professoras, que as escutam, impõem limites quando necessário e procuram, da melhor maneira possível e dentro de suas próprias limitações, suprir as necessidades demonstradas através do convívio com as crianças (MEDEIROS, 2010, p. 48).

Além das experiências em EI e da pesquisa monográfica, outro fato motivador foi a minha inserção no Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança-Nupec do Centro de Educação Universidade Federal da Paraíba (UFPB), coordenado pela professora doutora Adelaide Alves Dias e a vice coordenadora Ana Luísa Nogueira de Amorim, que investiga questões relacionadas à Educação Infantil, levantadas e problematizadas pelo/no Grupo. Dentre as principais linhas de investigação temos: (1) Infâncias, Educação em Direitos Humanos e diversidades socioculturais; (2) Políticas Educacionais. Sendo a área de predominância do Grupo concentrada em Ciências Humanas e Educação.

O Nupec tem como objetivo desenvolver atividades de pesquisa, de ensino e de formação de recursos humanos em nível de graduação e de pós-graduação, na área específica de Educação Infantil e de Direitos Humanos. Desenvolve projetos de pesquisa nas seguintes temáticas: formação do educador infantil; políticas públicas para a Educação Infantil; currículos, metodologia e práticas em Educação Infantil; Educação Infantil enquanto direito humano a educação; infâncias, crianças e diversidades

sociocultural; políticas educacionais para crianças com autismo e suas aprendizagens e educação em direitos humanos⁷.

Minha inserção no Nupec deu-se quando ingressei no Mestrado em Educação realizado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, com a pretensão de investigar mais profundamente as questões relacionadas a interações, autonomia, afetividade e Educação Infantil.

Para isso, partimos do princípio de que o ambiente educacional dos Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs)⁸ está intrinsecamente permeado de interações, inerentes a todo ser humano que convive socialmente e indispensável ao processo de construção da autonomia infantil. Nesse sentido, coube questionarmos: de que maneira as interações se manifestam no cotidiano do CREI entre professoras-criança e criança-criança? Como essas interações podem favorecer a construção da autonomia na criança? E a afetividade dispõe de lugar neste processo interativo?

Esses questionamentos partem do pressuposto de que a creche como um espaço de socialização de saberes e de interações, deve enfrentar o desafio constante de orientar as crianças sobre as diversas maneiras de posicionar-se no mundo e conhecer suas próprias especificidades para, enfim, desenvolverem pensamentos e atitudes autônomas. Desse modo, ao refletirmos sobre a análise de Mosquera e Stobäus (2006, p. 132), constatamos que é através da construção da autonomia moral que se consegue uma educação “[...] mais positiva, capaz de possibilitar um pleno desenvolvimento e, principalmente, de constante auto-desenvolvimento pessoal”.

Nessa concepção, o professor tem responsabilidade fundamental na construção da autonomia infantil que consiste em dar condições às crianças de se tornarem sujeitos participantes ativos do universo social, ou seja, a educação vista como um processo em que as crianças passam de um completo estado de dependência do outro para atingir a autonomia de pensamento e moral. A esse respeito, Dias; *et al*, (2012) pontua:

O professor precisa, sobretudo, respeitar a criança/aluno, ajudá-lo a se desenvolver como pessoa, não impondo limites a sua aprendizagem, organizar o ambiente da sala de aula, de forma tal que ele não seja o único informante; compreender a educação como um processo, em

⁷Link para acessar o espelho do grupo de pesquisas: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5612376484834948>

⁸ Denominação para creche utilizada pelo município de João Pessoa-PB (cidade que foi realizada nossa pesquisa), portanto, utilizamos CREI apenas quando estávamos nos referindo ao nosso lócus de pesquisa.

que a criança parte de um estado de dependência completa do adulto ensinante, a exemplo dos bebês na creche, até alcançar a autonomia de pensamento e moral, chegando a um ponto de independência em relação ao professor (DIAS; *et al*, 2012, p. 200).

Portanto, é notável que a construção da autonomia partindo das interações entre os sujeitos é pressuposto básico e imprescindível da Educação Infantil, tendo como especificidade a creche que trabalha com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Rcnei) afirma que:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (BRASIL, RCNEI, v. 2, 1998, p.11).

O documento nos proporciona mais um embasamento no que tange à nossa fala sobre as relações interativas que acontecem nas instituições de Educação Infantil estar diretamente associadas à construção da autonomia que acontece de forma gradativa, onde a criança interagindo com o outro o imita para depois diferenciar-se, assim constituindo seu eu e conseqüentemente sua autonomia, portanto, tornando-se mais efetiva quando advém de relações em que a afetividade seja pressuposto essencial.

Nesse aspecto, Mosquera e Stobäus (2006, p. 129) apontam que “[...] a afetividade está organicamente vinculada ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano, no complexo meio social que o rodeia”. Ele corrobora que a afetividade faz-se essencial à vida do ser humano, sendo esta responsável diretamente pelo seu desenvolvimento e convívio com o outro, assim como o habilita para analisar e compreender os acontecimentos do mundo à sua volta, propiciando conseqüentemente a conquista de sua autonomia moral e intelectual. Kamii (2012, p. 104) nos remete a Piaget quando afirma ser a autonomia “[...] indissociavelmente moral e intelectual”.

No entanto, é preciso reconhecer que indiscutivelmente, a família, ou o contexto de vida inicial da criança são os principais responsáveis pelos primeiros ensinamentos e cuidados com as crianças, como primeiro grupo social e oferecem as primeiras noções de vida em sociedade influenciada pelas culturas e interações sociais estabelecidas em cada ambiente, mas, é, na creche que a criança aprenderá noções específicas de cidadania e convivência social, aspectos importantes para a construção de sua

autonomia. De acordo com a Ldben-9394/96 em seu Art. 29: “[...] deve oferecer condições adequadas ao bem estar da criança, seu desenvolvimento emocional, físico, intelectual, moral e social, além de ampliar suas experiências e estimular o interesse da criança pelo processo de conhecimento da natureza, do ser humano e da sociedade” (BRASIL, LDBEN, 1996, p. 21).

Também é sabido que as crianças encontram-se inseridas em um meio social mesmo antes de frequentar a creche. Este primeiro contato com familiares, com a comunidade e a cultura na qual se insere, é responsável pela constituição dos valores, conhecimentos e crenças que não podem ser desconsiderados, mas devem ser respeitados e incorporados nas práticas cotidianas. Quando chegam à instituição já são capazes de construir, reconstruir, organizar e reorganizar os conhecimentos adquiridos seja individualmente ou através das interações. Nesse sentido, a criança desde que nasce está inserida em uma determinada cultura que a marca, mas que também é marcada pela ação dela.

Em decorrência do acima exposto, podemos apontar os estudos de Isaia (1998, p. 24) sobre Vygotsky, ao lembrar que sua teoria tem caráter histórico-cultural ou sócio-cultural, ou seja, a origem do desenvolvimento psicológico não se situa no indivíduo, mas essencialmente nas relações e comunicação que se estabelecem com outras pessoas, à medida que o homem empreende ações sobre a natureza modificando-a, cria cultura “[...] que por sua vez, provoca alterações no sistema cognitivo do ser humano, permitindo que este seja visto simultaneamente como produtor e produto da cultura”.

Neste sentido a escola nasce como um espaço pedagógico formal que de acordo com Isaia (1998, p. 29) é responsável pela “[...] mediação sistemática de determinados instrumentos psicológicos”, e em sua dinâmica há “não só os alunos em suas atividades de aprendizagem, mas também os professores em seus esforços de ensinar”, sendo este responsável por intervir, direcionar e orientar não apenas as relações estabelecidas neste ambiente, mas também a apropriação da cultura intermediando os conhecimentos com os quais os alunos estão em contato, desta feita, a prática pedagógica está alicerçada nas interações entre os sujeitos.

Espera-se, portanto, que o universo da creche amplie essa diversidade de interações através da convivência com outras crianças e adultos de famílias, comunidades e culturas diferentes, consequentemente possibilitando novas aprendizagens e base inicial para que possam vivenciar efetivamente sua cidadania.

É importante frisar que de acordo com a Ldben nº 9.394/96 a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica cuja finalidade consiste em desenvolver a criança de forma integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Abrange o atendimento de crianças entre 0 (zero) a 5 (cinco) na EI dividido em:

Art. 30- A Educação Infantil será oferecida em:

I- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II- Pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade⁹ (BRASIL, LDBEN, 1996, p. 21).

As crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos matriculadas nas creches permanecem em média 10 (dez) horas por dia neste ambiente, em contato com uma diversidade de pessoas e costumes. Desse modo, o seu tempo de convivência em família é muito reduzido. Sendo assim, um dos principais objetivos das creches é auxiliar e proporcionar subsídios para o desenvolvimento integral da criança, bem como favorecer a construção da sua autonomia. Esta construção tem por base as interações entre os sujeitos, sendo pressuposto básico e imprescindível na Educação Infantil.

Com base no exposto, objetivamos com esta pesquisa analisar as interações e afetividade cotidianas entre professoras-criança e criança-criança e suas implicações para a construção da autonomia infantil no contexto do CREI. Para tanto, pretendemos (1) identificar como ocorrem as interações entre professoras-criança e criança-criança no contexto do CREI; (2) verificar quais as implicações das possíveis interações afetivas entre professoras-criança e criança-criança na construção da autonomia na Educação Infantil.

Para melhor explanação da pesquisa estruturamos este trabalho em 5 (cinco) capítulos: o primeiro deles, introdutório, apontando os objetivos, motivações pessoal e acadêmica, justificativa, problema de pesquisa, apresentação do *lócus* da pesquisa e a metodologia. No segundo capítulo discutimos a autonomia infantil, bem como a dimensão da afetividade na construção da autonomia. No terceiro capítulo tratamos das interações sociais nas políticas públicas atuais para a educação infantil e um breve cenário das políticas públicas no Brasil, bem como abordamos o papel das interações entre professor-criança e criança-criança na construção da autonomia. No quarto

⁹ A Lei nº 12. 796 retificou a redação do Parágrafo II do Artigo 30 (trinta) da Lei 9. 394/96. Link para acesso: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

capítulo trouxemos as análises dos dados, de modo que transcrevemos detalhadamente os episódios interativos e os discutimos à luz da teoria que embasa toda a pesquisa e no quinto capítulo discorremos sobre as considerações finais, refletimos sobre os dados da pesquisa. Portanto, através desta pesquisa pretendemos contribuir com uma reflexão contínua no que se refere à educação de crianças pequenas nos espaços das creches em uma etapa educacional tão importante que é a Educação Infantil.

1.2 Problematização e contextualização do objeto de pesquisa

Para entender a relevância desta pesquisa e o que vem sendo construído acerca do seu objeto, realizamos levantamentos em repositórios digitais como: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Banco de Teses e Dissertações da Capes-Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior e Banco de Teses e Dissertações da UFPB, Google Acadêmico, Sites da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e no Encontro de Pesquisa Nacional Norte e Nordeste (Anped), utilizando *a priori* os seguintes indexadores: Educação Infantil e interações; Educação Infantil e autonomia; Autonomia e afetividade; Interações criança-criança; Interações professor-criança. Mesclando-as entre si.

Sendo assim, procedemos à leitura de todos os resumos de trabalhos encontrados com alguma das palavras indexadoras elencadas. Após esta leitura inicial foi possível separar os trabalhos que possuíam relação com o objeto de estudo e que contribuíssem para a discussão que pretendemos construir.

Assim, analisamos o total de 238 trabalhos, sendo 229 produções que contemplavam pelo menos uma das palavras indexadoras e 9 (nove) produções que contemplavam especificamente os indexadores referentes ao nosso objeto de estudo. Vale ressaltar que as produções inicialmente foram selecionadas a partir da leitura dos respectivos resumos, porém, as 9 (nove) produções que contemplava a temática foram lidas na íntegra para que pudéssemos fazer a revisão de literatura, bem como, auxiliar na problematização do objeto. O quadro 3 (três) mostra o levantamento de literatura: repositórios e indexadores.

Quadro 1-Levantamento de literatura: repositórios e indexadores

Repositórios Digitais	EI e Autonomia ¹⁰		EI e Interações		Autonomia e Afetividade		Interações Criança-Criança		Interações Professor-Criança	
Scielo	2	1	0	0	1	1	0	0	0	0
Banco de Teses e Dissertações da Capes	1	1	3	3	0	0	0	0	0	0
Banco de Teses e Dissertações da UFPB	5	0	1	1	3	0	0	0	0	0
Google Acadêmico	57	2	49	0	36	0	4	0	4	0
Anped	13	0	9	0	6	0	0	0	0	0
Epenn	8	0	10	0	17	0	0	0	0	0
TOTAL	86	4	72	4	63	1	4	0	4	0

Fonte: elaboração da autora (2015).



229 Trabalhos que contemplam pelo menos uma das palavras indexadoras.



9 Trabalhos que contemplam especificamente o objeto de estudo.

Definidos os eixos (interações, autonomia e afetividade) da nossa pesquisa selecionamos os trabalhos que abordavam as categorias elencadas para nosso trabalho, dessa forma, percebemos uma quantidade reduzida de pesquisas quando tratamos de construção da autonomia, afetividade e interações entre professor-criança e criança-criança na Educação Infantil em especial com crianças de 3 (três) anos. Demonstrando, portanto, a relevância de estudar a temática de modo a ampliar as discussões sobre

¹⁰ Palavras indexadoras elencadas para revisão de literatura

como contribuir de forma significativa para o processo de construção da autonomia na criança percebendo, portanto, a importância das interações e afetividade no contexto da EI.

Dentre os trabalhos encontrados destaca-se o de Zlot (2012), que teve como objetivo estudar as interações entre os sujeitos, tanto adultos como crianças, nas salas de aula e na escola. A pesquisa foi realizada em uma escola particular do Município do Rio de Janeiro com crianças do 1º ano do Fundamental, que teve como objetivo conhecer/compreender os sujeitos em interação entre si e com o conhecimento, a partir de um olhar sobre as práticas e as interações. Os espaços e as rotinas de colaboração nas salas de aula e na escola que são (ou não) construídos entre os sujeitos.

Zlot (2012, p. 108) assinalou que na escola observada há destaque nas relações de diálogo entre crianças, crianças e adultos, entre adultos, seja no que refere-se a circulação de conhecimento, nos processos de inclusão, nas interações, nos diálogos estabelecidos, nos planejamentos, no modo da gestão, dessa forma, afirma que as “trocas dialógicas são contínuas, dinâmicas e mútuas”. Demonstrou também que a colaboração é intensa, os professores permitem reformulação do planejamento se necessário, se dispõem a escutar o que pensam das crianças, assim acontece uma aprendizagem mútua. As crianças sentem-se confortáveis nos ambientes umas com as outras e com os adultos, verificando-se os momentos de trocas e escuta, bem como as experiências são valorizadas.

Gasparim (2012), focalizou o estudo da afetividade e o fortalecimento da qualidade das relações afetivas entre criança e adulto contribuindo efetivamente para os processos de ensino e aprendizagem, utilizou Wallon como teórico principal, a pesquisa foi feita em uma turma com 24 (vinte e quatro) crianças de 5 (cinco) anos em uma escola pública no município de Curitiba-PR.

A autora percebeu que o sentimento de pertencimento ao grupo é uma forma de interação importante na construção do eu e da personalidade, assim como a conduta e forma de comunicar dos professores para com as crianças e a qualidade das interações interfere diretamente na elaboração do eu, bem como nas situações de aprendizagem em sala.

Silva (1999) investigou as contribuições que uma Pré-Escola na rede municipal de Porto Alegre oferece para a construção da autonomia pela criança, observando o cotidiano de uma turma com as idades entre 3 (três) anos e 8 (oito) meses a 4 (quatro) anos e 8 (oito) meses.

Os resultados indicaram que o cotidiano da instituição pesquisada é favorável às interações criança/criança que levam à autonomia, principalmente nos momentos de brincadeira e as interações professora/criança ocorrem com mais assiduidade na atividade dirigida e na rodinha, entretanto encontraram-se disparidades quanto à frequência encontrada nas situações de interação professora/criança em cada momento da rotina, os momentos de brincadeira livre são utilizados pelas professoras para “descansar, organizar atividades ou planejar” (SILVA, 1999, p. 75). A forma de tratamento canalizada para autonomia que as professoras possibilitavam, é um dos prováveis motivos para um dos possíveis fatores dessa disparidade.

Dias (2001), investigou quais as concepções de autonomia das professoras infantis e como tais concepções interferem nas suas ações pedagógicas. Os sujeitos da pesquisa foram 34 (trinta e quatro) educadoras do Rio de Janeiro. A pesquisa foi realizada em 2 (dois) momentos: o primeiro deles foram entrevistadas 19 (dezenove) professoras com o intuito de responder aos seguintes objetivos: “identificar quais concepções de autonomia presentes na subjetividade das educadoras; conhecer os procedimentos e/ou estratégias educacionais utilizadas pelas professoras para o desenvolvimento da autonomia infantil; investigar quais as percepções sociais das professoras sobre as implicações do trabalho desenvolvido junto às crianças” (p. 9)

Já o segundo momento aconteceu a partir das primeiras análises, quando então foi organizado um curso de extensão cujo título: “Ética e Educação Infantil” com carga horária de 30 (trinta) horas e contou com a presença de 15 (quinze) professoras, dividido em 10 (dez) encontros de 3 (três) horas semanais com o objetivo de discutir sobre as “Concepções de autonomia das educadoras infantis” (p. 9).

Resumidamente os dados das entrevistas mostraram que:

A concepção de autonomia das educadoras contemplava duas orientações: uma individualista e uma coletivista, na orientação classificada como individualista, a concepção dominante era a da autonomia enquanto capacidade pessoal de agir e decidir por conta própria, individualmente sem ajuda de ninguém. Entre a orientação coletivista, a concepção predominante foi a da autonomia enquanto capacidade de autogoverno tendo como referencial de construção o grupo (DIAS, 2001, p. 15).

Outro trabalho de Dias (2005) traz resultados de uma pesquisa realizada com 15 (quinze) educadoras infantis (entre professoras, auxiliares e professoras orientadoras) de

8 (oito) creches públicas de Niterói-RJ (Rio de Janeiro), que visou analisar as concepções sobre autonomia e educação moral de professoras da EI e relacionar tais concepções com o desenvolvimento de práticas pedagógicas da EI.

O instrumento utilizado foi entrevista semi-estruturada, cujas questões abordavam: 1) as concepções das professoras sobre a autonomia enquanto um dos principais objetivos educacionais a ser alcançado na EI; 2) a importância da educação moral, com o objetivo da autonomia, para a Educação Infantil; e, 3) como entendem o trabalho educativo de promoção da autonomia nesse segmento e quais as suas implicações. De posse dos resultados procedeu-se a uma análise qualitativa de categorização, com base nas reflexões de Minayo (1994) e na análise de conteúdo de Bardin (1977).

Os resultados demonstraram que a concepção de autonomia que mais sobressaiu é a que privilegia as relações interpessoais, situadas em pequenos grupos ou de díades.

Apesar dos resultados sugerirem que as educadoras fazem uma boa articulação entre autonomia, contexto sociocultural de produção das normas e as relações com os outros, uma análise mais detida destes dados mostra que a quase que totalidade das respostas foi classificada como de domínio interpessoal (8 dos 9 relatos) (DIAS, 2005, p. 376).

Desse modo a autora indica que as relações “individual-social estabelecidas pelas educadoras limita-se às interações entre díades ou pequenos grupos, ainda assim, deslocada das histórias de vida institucional e pessoal das crianças” (DIAS, 2005, p. 376), demonstra que entendem autonomia sob uma orientação bem particular e com sentido abstrato.

Segundo a autora, os resultados parecem assinalar “uma certa dificuldade das professoras em materializar seu entendimento sobre o que venha a ser autonomia, desencadeada, talvez, por uma compreensão parcial, restrita da autonomia” (DIAS, 2005, p. 376).

Destacamos também o trabalho de Souza (2013), que objetivou avaliar a qualidade das relações que o professor de Educação Infantil promove com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos na creche. A pesquisa foi realizada em cinco CREIs municipais da cidade de João Pessoa-PB que atendem crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, com exceção de um CREI que atende crianças até 4 (quatro) anos.

Os sujeitos investigados foram professores, auxiliares e as crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos. Dentre os resultados encontrados foi destacado que quanto às relações e interações houve insatisfação no que se refere ao ambiente de trabalho e nas relações com os próprios professores e com a direção. Sobre as relações entre adultos-crianças as professoras afirmaram que deve estar “embasada no amor, porém estabelecendo limites comportamentais destacando o certo e o errado, falam ainda que o perdão e o respeito são atitudes que devem ser estimuladas nas crianças” (SOUZA, 2013, p. 89), aponta ainda, que a maioria dos funcionários dos CREIs são prestadores de serviço e a grande maioria possui nível de formação baixo, informações relevantes e que visivelmente pelos dados da pesquisa acontecem corriqueiramente na rede municipal em pauta, refletimos, no entanto, que o cumprimento das leis que normatizam a formação para os docentes que atuarão na Educação Infantil e ao que refere-se a alta porcentagem de prestadores de serviço quando estes deveriam em sua maioria ser efetivados através de concurso público.

Costa (2011), que teve como principal recurso metodológico o enfoque etnográfico e como objetivo analisar as interações estabelecidas entre a professora e um grupo de crianças de 3 (três) anos em uma creche pública municipal de Fortaleza, focalizando a interferência dessas interações no processo de individualização das crianças, as análises mostraram basicamente que:

A professora percebe o seu papel restrito às atividades, ditas pedagógicas, relacionadas ao desenvolvimento intelectual das crianças. Assim, atividades relacionadas aos demais aspectos do desenvolvimento infantil (afetivo, psicomotor e social) não se constituem alvo de planejamento ou de atenção da professora. Sua principal preocupação parece ser desenvolver o comportamento disciplinado das crianças, o que contribui para uma prática autoritária e pouco interativa (COSTA, 2011, p. 8).

Mondin (2005) realizou sua pesquisa com 40 (quarenta) crianças, suas mães e 10 (dez) professoras em uma instituição municipal do interior de São Paulo, com o intento de analisar as interações afetivas de crianças na família e na pré-escola. Os instrumentos utilizados foram observações, questionários e entrevistas, o primeiro dirigiu-se ao comportamento das crianças no contexto da pré-escola, foi realizado no período de 3 (três) meses e os comportamentos observados foram agrupados em um sistema de categorização, e os registros no diário seguiram um protocolo de observação.

O segundo instrumento, realizado com as professoras abordava o relacionamento das crianças com seus pares e com a professora em aula e no pátio. O terceiro destinou-se às mães, o roteiro da entrevista continha 27 questões envolvendo aspectos relativos a: (1) cuidados iniciais à criança; (2) situação da moradia: espaços disponíveis e objetos físicos e sociais presentes; e (3) brincadeiras e lazer na casa e vizinhança; agentes de cuidados e interações com adultos. Alguns dados foram incluídos à entrevista, como: estado civil e profissão dos pais, níveis educacional e econômico, gastos da família, seus hábitos e formas de organização” (MONDIN, 2005, p. 135-136).

A autora afirma que durante toda observação das atividades das crianças em classe, chamou sua atenção o fato de que as professoras despendiam grande parte do tempo tentando acalmar ou repreender as crianças, na tentativa de mantê-los em atividade e que:

[...] em contrapartida, dias calmos, tranquilos foram percebidos com surpresa: brincadeiras, como trocas de lanches e objetos. Conversas, resultavam em muitas risadas. Nesses dias de grande calma, professoras e observadora puderam perceber que os alunos briguentos e/ou provocadores não estavam presentes” (MONDIN, 2005, p. 135).

Apontou também que as professoras revelavam ausência de habilidades em “administrar os momentos brigas que surgiam na sala como agressões verbal e física entre as crianças” (MONDIN, 2005, p. 136). A preocupação primordial se resumia em ensinar conteúdos. As interlocuções entre professoras e mães baseavam-se em alguns pontos considerados prioritários como: “problemas de comportamentos indesejáveis como brigas e agressões e, sobretudo, o aproveitamento acadêmico. As crianças tímidas, quietos, emburrados ou chorões eram vistos como problemas” (MONDIN, 2005, p. 136-137). A pesquisadora relata que:

Observou-se que metade da amostra relacionava-se bem com seus pais. Grande parte dessas crianças, em contrapartida, apresentava um relacionamento belicoso com os irmãos, baseado em ciúme e rivalidade. Os comportamentos birrentos, agressivos e de desobediência eram crônicos. A maioria dos pais batia em seus filhos quando estes “faziam artes” (MONDIN, 2005, p. 136).

Os resultados revelaram que as crianças com dificuldades nas relações interpessoais na escola também as apresentavam no ambiente familiar, e que os pais em sua maioria batiam em seus filhos quando estes desobedeciam, e o carinho para com os

filhos era breve e protocolar. A autora nos faz refletir sobre a diferença que existe entre conquistar disciplina por imposição e por identificação.

E por fim a dissertação de Jauris (2015), que analisou contextos interativos que envolvem crianças e professores e a possibilidade da autonomia das crianças no processo educacional, conforme três procedimentos distintos, em que:

O primeiro deles observações com registros no caderno de campo, o segundo, videogravações de episódios interativos entre professor/crianças, crianças/professor e crianças/crianças e o último, entrevistas semiestruturadas junto a professor e as crianças (JAURIS, 2015, p. 26-29).

A pesquisa foi realizada em uma instituição Municipal de Educação Infantil do município de Vitória da Conquista-Bahia, com 1 (uma) professora e 6 (seis) crianças de uma mesma turma, escolhidas aleatoriamente. Brevemente os resultados trazem que:

A professora está mais atenta ao planejamento dos conteúdos e à forma estabelecida para trabalhar em sala de aula, do que em contar com a colaboração ou com as experiências dos educandos. Mesmo com os diversos desafios presentes em instituições que historicamente se consolidaram como espaços educacionais, os conflitos se revelam, principalmente em relação às distâncias geracionais (JAURIS, 2015, p. 8).

A autora conclui que a escola está distante da vivência cultural das crianças, não levando em consideração suas iniciativas e questionamentos, portanto, fortalece uma educação voltada para a heteronomia, o que nos remete a refletir sobre como estão as práticas cotidianas nas instituições de Educação Infantil no país, se estas ainda constroem alicerces alheios ao montante de estudos e documentos legais imprescindíveis sobre o desenvolvimento infantil essenciais para realização de um bom trabalho com as crianças, ou se fundamentam em práticas arcaicas que desconsideram a criança como sujeito competente, portanto, uma educação alheia a singularidade e necessidade apresentadas pelas crianças em cada fase de seu desenvolvimento.

A relevância da temática em questão evidenciou-se à medida que a partir do levantamento da literatura percebemos que as pesquisas além de abordar pouco a temática, não contemplam em sua maioria esta faixa etária de 3 (três) anos de idade.

1.3 Percurso metodológico

Para realização do trabalho recorreremos aos pressupostos da pesquisa qualitativa como tentativa de compreender detalhes dos significados e características situacionais, utilizando o estudo descritivo em que “o pesquisador descreve, narra algo que acontece” (RICHARDSON, 2011, p. 91).

A opção por uma abordagem de cunho qualitativa ocorreu por ser melhor aplicada quando tratamos em descrever problemas inerentes às histórias sociais, bem como conduzir a pesquisa à resultados importantes sobre esta realidade social referente a grupos particulares (MINAYO, 2001, p. 57). Pedrosa e Carvalho (2005, p. 431) afirmam que a pesquisa qualitativa pode parecer mais “fácil e menos exigente”, embora pensem o contrário, já que o referido tipo de pesquisa exige “um esforço muito maior de explicação de critérios para que o rigor científico seja preservado e para que se torne possível o compartilhamento produtivo de seus procedimentos e de seus resultados”.

A abordagem qualitativa viabiliza a formação de opiniões e interpretações das particularidades comportamentais e atitudinais de determinados grupos sob sua própria ótica, análise de discursos e de relações, ou seja, o método qualitativo traz a possibilidade de “construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2013, p. 57).

Dessa forma, elaboramos o percurso metodológico composto das seguintes etapas: levantamento e estudo teórico sobre a temática; apresentação da carta de anuência à Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa-PB para liberação da pesquisa¹¹; submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciência da Saúde da UFPB¹²; seleção e contato com a instituição a ser pesquisada; coleta das assinaturas de todos os sujeitos e/ou responsáveis legais envolvidos na pesquisa nos Termo de Assentimento¹³ e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁴; coleta de dados, que foi dividida em aplicação dos questionários para preenchimento das fichas de dados pessoais das professoras¹⁵, monitoras e berçaristas¹⁶, aplicação de questionário com a diretora da instituição para obter informações que descrevessem a

¹¹ Ver anexo 1 (um)-Carta de Anuência

¹² Protocolo 0656/14. CAAE: 39396414.9.0000.5188.

¹³ Ver anexo 2 (dois)-Termo de Assentimento

¹⁴ Ver anexo 3 (três)-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

¹⁵ Utilizaremos estas funções sempre no gênero feminino, visto que estamos lidando apenas com mulheres.

¹⁶ Ver apêndice 2 (dois)-Fichas de dados pessoais para professoras, monitoras e berçaristas

instituição¹⁷ e observações da prática docente e o cotidiano dos sujeitos da pesquisa no ambiente do CREI¹⁸ levando em consideração os objetivos propostos.

A revisão de literatura foi realizada durante toda a execução da Dissertação, o que norteou o embasamento teórico, imprescindível para a análise dos dados obtidos. Para construção de material empírico fizemos uso de questionários para levantamento dos dados das professoras, monitoras e berçaristas da instituição, bem como utilizamos o método de observação do tipo etnográfica e participante, que segundo André (1995, p. 28) é assim chamada porque “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Foi, portanto, realizada diretamente no local onde as pessoas vivem, trabalham e requer um engajamento de longo prazo, ou seja, é para pesquisadores que intenciam interagir com as pessoas a serem pesquisadas durante um tempo extenso, colaborando assim, “para revelar o retrato mais completo possível do grupo em estudo” (ANGROSINO, 2009, p. 43).

Este método foi o escolhido por mostrar-se o mais adequado ao nosso estudo, justificando-se pela complexidade do fenômeno (interações entre professoras-criança e criança-criança e a construção da autonomia) e necessidade da presença prolongada do pesquisador em campo.

Utilizamos um recurso significativo para nossa pesquisa, que foi o uso de câmera filmadora para registrar fotos e vídeos de diversos momentos do cotidiano em que fossem notadas interações afetivas entre professoras-criança e criança-criança que promovam (ou não) a construção da autonomia, desta maneira empregamos o estudo da atividade através de filmagens denominado videografia, visto que, possibilita que um mesmo episódio seja visto e revisto, seja congelada a imagem, dando condição do pesquisador aperfeiçoar sua hipótese sobre determinado comportamento, descobrindo novas questões, novos passos a serem trilhados, ampliando e transformando as características e particularidades do objeto de estudo em pauta. A videogravação auxilia na transcrição, bem como oportuniza a captura de sons, expressões e movimentos sutis ao mesmo tempo, permitindo inclusive que os episódios sejam recortados para que melhor sejam analisados à luz dos estudiosos elencados.

Embora a videogravação não consiga capturar todos os acontecimentos em um mesmo ambiente, o fato de viabilizar a gravação do máximo de eventos possíveis em

¹⁷ Ver apêndice 1 (um)-Questionário para a diretora sobre a instituição

¹⁸ Ver anexo 4 (quatro)-Imagens do CREI

um curto espaço de tempo, por si só já lhe confere relevância no que concerne à responder os objetivos apresentados.

O instrumento diário de campo utilizado tornou-se relevante e completo, este onde:

Anotamos nossas impressões pessoais que vão sendo modificadas com o tempo, resultados das conversas informais, comportamentos contraditórios às falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados (MINAYO, 2013, p. 295).

Também anotamos no diário de campo alguns momentos de interação não capturados em filmagem ou foto, seja por motivo da câmera estar desligada no momento e o episódio ser por demais curto, não havendo tempo hábil para ligar a câmara, ou mesmo de estar acontecendo dois ou mais episódios interativos ao mesmo tempo e optarmos por finalizar a gravação já em andamento de um deles e descrever os demais no diário de campo.

A respeito de videogravação, Garcez; Duarte e Eisenberg (2011) afirma ser um recurso metodológico na produção de material empírico que traz densidade e riqueza permitindo melhor aproximação do objeto de pesquisa. Assim, pontua:

Para que seja possível formularmos hipóteses explicativas acerca do fenômeno que queremos compreender. Desse modo, é a necessidade de produzir registros confiáveis do trabalho de campo e de construir materiais empíricos válidos, que possam ser tomados como fonte para a compreensão de determinado fenômeno e/ou problema de pesquisa, o que determina a adoção de procedimentos e recursos (GARCEZ; DUARTE E EISENBERG 2011, p. 251).

Em vista do que foi mencionado, Meira (1994, p. 61) lembra que não existem apenas aspectos positivos no uso da videogravação, e lista algumas dificuldades encontradas no uso desta ferramenta, entre eles podemos destacar que esta tecnologia possui menor resolução, contraste, foco, percepção, que o olho humano, também é menos sensível e seletivo que o olho humano, de modo que registros em momentos de atividades conjuntas podem ficar confusos. De tal modo, que o autor nos remete a refletir sobre uma questão bastante lembrada, que é a influência que a presença de câmeras pode causar no contexto da investigação.

Além de tudo que o autor menciona, ainda esclarece que a videografia deve ser combinada com o método de observação participante, visto que permite “maior acesso ao contexto de uma atividade normalmente não capturada em vídeo” (MEIRA, 1994, p. 61).

Diante das considerações feitas, optamos pela observação do tipo etnográfica participante, entendendo que não há a possibilidade de responder aos objetivos da pesquisa de forma mais minuciosa sem uma inserção regular e por um longo período na instituição, sendo nossa pretensão que este período acontecesse entre os meses de fevereiro a setembro de 2015, totalizando 08 (oito) meses de observação participante.

A observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida (ANGROSINO, 2009, p. 34).

O autor aponta que sobre a observação participante, os personagens da comunidade a ser estudada devem concordar com a presença do pesquisador entre eles, “como um vizinho e um amigo que também é um pesquisador, ela ou ele deve adotar um estilo que agrade à maioria das pessoas entre as quais se propõe a viver”. Para Angrosino (2009, p. 33), no entanto, o pesquisador deve, antes de qualquer coisa, se tornar aceitável como pessoa, adequando-se a realidade que vai conviver, sem esquecer os objetivos que lhe levaram até ali.

Diante do exposto, fizemos uso da análise microgenética que como revela Góes (2000, p. 10) compõe a “análise de microcomportamentos estruturados nos processos organizacionais da interação social”, Meira (1994, p. 61) corrobora, portanto, afirmando que a videografia ou registro em vídeo de atividades humanas, tem como ferramenta primordial a “investigação microgenética de processos psicológicos complexos, ao resgatar a densidade de ações comunicativas e gestuais”, e, Branco e Kelman (2004, p. 93) afirmam que “esta análise, apesar de exigir um longo trabalho com o *corpus* de dados obtidos através de registro de observações, é a metodologia que melhor permite identificar e analisar o fenômeno das interações em sala de aula”.

O referido tipo de análise nos permitiu uma análise minuciosa do nosso objeto de estudo, visto que partimos do pressuposto de que os episódios interativos apresentam uma certa complexidade já que envolve um elevado número de sujeitos em um mesmo

ambiente, produzindo freneticamente falas e comportamentos, exigindo do pesquisador um olhar atento e concentrado na heterogeneidade apresentada pelo ambiente, permitindo compreender fenômenos psicológicos complexos captando o momento em que os processos de transformação estão ocorrendo.

Para melhor compreendermos a análise microgenética fez-se inevitável conhecer o surgimento desta e para tal nos pautamos de forma breve no levantamento histórico que Meira (1994) realizou. Relatando conseqüentemente que Piaget e Vygotsky podem ser considerados os precursores do método genético na análise do desenvolvimento intelectual, sendo este o fundamento da análise microgenética.

Na teoria piagetiana está presente, sobretudo, a análise da evolução e transformação gradual de estruturas cognitivas ao longo do desenvolvimento ontogenético e filogenético, Vygotsky argumentou por uma perspectiva do desenvolvimento consideravelmente mais ampla, ao incluir os domínios sócio-histórico e microgenético de análise, para ele o domínio microgenético de desenvolvimento cognitivo está relacionado à formação de processos psicológicos no curso de alguns minutos ou segundos (MEIRA, 1994, p. 60).

Esse entendimento é endossado por Branco e Kelman (2004, p. 94) quando apontam as contribuições dos dois “grandes teóricos”: Piaget e Vygotsky, sendo o primeiro deles responsável pelos estudos sobre a inteligência humana, partindo da observação pormenorizada de seus 3 (três) filhos resultando na construção da teoria denominada epistemologia genética que trata da “importância da análise qualitativa dos processos psicológicos a serem estudados”.

Já Vygotsky buscou compreender como o contexto sociocultural pode determinar e influenciar o desenvolvimento humano dentro da perspectiva da concepção materialista dialética. Elaborou 3 (três) conceitos importantes: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), microgênese e mediação semiótica, para os efeitos desta discussão, nos deteremos na microgênese. Esta surgiu quando Vygotsky observou a urgência de certos processos mentais no:

[...] momento em que preparava os sujeitos para participarem de certo experimento... e percebeu que era exatamente no aqui e agora das ações e interações diante de uma situação problema que se encontravam os processos mentais mais ricos (BRANCO e KELMAN, 2004, p. 95).

Por consequência, entendemos que a análise microgenética está diretamente imbricada aos processos interativos vividos socialmente que implicam desse modo na construção da autonomia infantil, portanto, levando em consideração esses aspectos, o referido tipo de instrumento é imperativo para análises minuciosas dos comportamentos observados, fotografados e videogravados no campo de pesquisa.

1.3.1 Os sujeitos da pesquisa

Antes de fazermos a seleção definitiva dos sujeitos da pesquisa iniciamos os trabalhos observando e interagindo com todas as professoras, monitoras, berçaristas e crianças de 4 (quatro) turmas entre Berçário 1, Berçário 2, Maternal 1 e Maternal 2 existentes no CREI investigado. Após as primeiras observações e leituras constatamos a dificuldade em estudar a temática com este quantitativo amplo de sujeitos, visto que trataríamos de idades bastante distintas com características muito específicas a cada fase de desenvolvimento que demandaria um debruçar teórico e metodológico no que concerne as análises bem mais aprofundado e com maior tempo além do disponibilizado ao cumprimento do mestrado.

Em uma pesquisa de tal porte, há que se fazer opções no intuito de traçar um caminho metodológico viável que consigamos dar conta de responder ao problema e objetivos propostos, por todos esses aspectos Craidy e Kaercher (2001) e Galvão (1995), legitimam nossa colocação quando discutem a respeito da teoria de Wallon sobre os estágios de desenvolvimento, mais especificamente o estágio do personalismo que acontece por volta dos 3 (três) aos 6 (seis) anos, fase em que “[...] ocorre a construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, re-orienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas” (GALVÃO, 1995, p. 44).

Diante disso, fica evidenciado que antes dos 3 (três) anos a criança encontra-se num estado de sociabilidade sincrética, ou seja, o adjetivo sincrético designa as “[...] misturas e confusões a que está submetida a personalidade infantil, indiferenciada, a criança percebe-se como que fundida nos objetos ou nas situações familiares, mistura a sua personalidade à dos outros, e a destes entre si” (GALVÃO, 1995, p. 51-55).

Portanto, mesmo que nosso objeto central da pesquisa não seja a construção da identidade, este é indissociável à construção da autonomia que ocorre a partir das

interações, pois como revela as autoras supracitadas, apenas a partir dos 3 (três) anos a criança dirige seu interesse para as pessoas, pressuposto para que aconteçam as interações e assim consequentemente a construção da autonomia, não significando que as crianças antes dos 3 (três) anos não interajam, pelo contrário, Wallon (1971) afirma que a criança é capaz, desde bebê, de participar de relações sociais, e interativas com os recursos que dispõe.

À vista disso ratifica-se nossa escolha em realizar nossos estudos apenas com essa faixa etária, pois mais uma vez baseando-nos nas análises de Galvão (1995, p. 44) “construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas”.

Por todos os argumentos antes apresentados, justificamos assim nossa opção pela turma de 3 (três) anos, e não pelas demais de 0 (zero) à 2 (dois) anos.

Desta maneira, definimos os sujeitos de nossa pesquisa: a professora, a monitora e as crianças de 3 (três) anos que foram acompanhadas de perto e observadas em sua rotina diária no CREI, nos assessorando a responder as inquietações que nos impulsionou na realização deste trabalho.

Cabe ressaltar que visando preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa preferimos escolher em conjunto (com crianças, professora e monitora) quais nomes fictícios substituiriam seus verdadeiros nomes, este fato foi explicado aos sujeitos da maneira mais simples procurando facilitar o entendimento das crianças, bem como oportunizar a participação das mesmas em algo que pertence a elas, a substituição de seu nome por outro fictício, no fim, tornou-se uma diversão, já que levaram na brincadeira e davam muitas risadas ao definirem seus nomes fictícios, e assim fizemos uma lista para no momento de elaboração de relatórios e análises dos dados, substituí-los como cada um desejou sem haver trocas ou confusões por parte da pesquisadora. Sobre esta discussão Kramer (2002) mesmo defendendo na maioria dos casos permanência dos nomes verdadeiros dos sujeitos nas pesquisas, relata um evento importante do porque da utilização de nomes fictícios em casos particulares, que vai muito além do fato de estarmos lidando com crianças menores de idade,

com a preocupação, no entanto, de não revelar a identidade das crianças, seja porque estudavam na única escola da região e seus depoimentos traziam muitas críticas à escola e às professoras, seja porque denunciavam problemas graves vividos por elas mesmas e por suas famílias e, nesse caso, a revelação dos nomes se constituía em

risco real, tornou-se necessário, em muitas situações, usar nomes fictícios. Em alguns contextos, diante do grande envolvimento e da integração entre pesquisador e crianças, decidimos pedir para as crianças escolherem os nomes com que queriam aparecer na versão oficial do trabalho (KRAMER, 2002, p. 47).

Partimos, portanto, para a descrição dos sujeitos elencados para a pesquisa. A professora titular da turma pesquisada tem 24 (vinte e quatro) anos, Licenciatura em Pedagogia, atua no magistério há 7 (sete) anos e há 1(ano) e 5 (cinco) meses no CREI Rebeca Cristina Alves Simões (*lócus* da pesquisa) até o presente momento. A monitora tem 56 (cinquenta e seis) anos, formação incompleta em Pedagogia, atuante no magistério há 20 (vinte) anos e 5 (cinco) meses e no CREI há 1(ano) e 5 (cinco) meses até o atual momento, ambas são Prestadoras de Serviço (PS) contratadas pela Secretaria Municipal de Educação, cumprem carga horária diária de 8 (oito) horas em tempo integral, totalizando 40 (quarenta) horas semanais.

A turma do Maternal 2 possui capacidade para 20 (vinte) crianças, mas possui 33 (trinta e três) matriculadas e 26 (vinte e seis) frequentando, sendo 16 (dezesesseis) meninos e 10 (dez) meninas, todos com idade de 3 (três) anos, variando apenas os meses, mas nenhum deles tinha 4 (anos) completos até a finalização de nossas observações, 2 (duas) crianças aparentemente possuem algum tipo de necessidade especial mas ainda sem diagnóstico. Durante a pesquisa a única alteração no quadro de funcionários foi na direção, por motivos pessoais a diretora pediu afastamento e a nova diretora assumiu o cargo procurando se inteirar da rotina já existente no CREI. No entanto, não efetuou mudanças que pudesse interferir na condução da nossa pesquisa.

1.3.2 Os instrumentos e os procedimentos

Para coleta de dados utilizamos uma câmera filmadora (Sony Cybershot 16.1 megapixels), e quando a bateria descarregava pelas várias horas de filmagens, utilizamos o celular (Samsung A7 16 Gb). Todas as gravações foram realizadas pela própria pesquisadora, estas aconteceram nos mais variados ambientes do CREI em que as crianças, professora e monitora estivessem utilizando (sala, pátio, sala de vídeo e refeitório). As videogravações diárias ao fim do dia foram salvas no computador e separadas em pastas por dia de observação e também salvas em HD (Hard Disk-disco rígido) externo como cópias de segurança.

Após a seleção dos sujeitos, que foi baseada em critérios minuciosamente detalhados no subitem (1.3.1 Os sujeitos da pesquisa), foram aplicados questionários junto à professora e a monitora com o intuito de colher apenas os dados pessoais, também foi aplicado um questionário junto à direção do CREI com a finalidade de descrever a instituição e suas normas de funcionamento.

O primeiro contato com a instituição aconteceu em dezembro de 2014, munida da carta de anuência assinada pelo Secretário de Educação do Município, autorizando a realização da pesquisa no CREI. Fui recebida pela então diretora, que fez questão de me apresentar detalhadamente à instituição e todos os funcionários dos diversos setores (cozinha, portaria, lavanderia, secretaria, salas de aula).

Posteriormente, reunimos todas as professoras, monitoras e berçaristas na direção e me apresentei, falando um pouco da pesquisa e de como esta seria realizada e para que este momento acontecesse foram redistribuídos os funcionários dos outros setores para ficar nas salas de aula com as crianças durante este tempo.

A aceitação não aconteceu imediatamente, notadamente víamos olhares enviesados de desconfiança, após a explanação dos objetivos da pesquisa e do motivo de estar inserida no CREI por um longo período, observando, filmando e interagindo, houve olhares entre si e o silêncio permeou o momento dessa primeira apresentação da pesquisa, que foi quebrado quando falamos que elas podiam fazer perguntas e tirar dúvidas e/ou inquietações, sorriram e novamente o silêncio aconteceu até que as perguntas surgiram em torno de quanto tempo eu passaria com elas, quem iria ver as gravações e fotos que seriam feitas neste período, se tinha dia específico para estas visitas à instituição, se pesquisava apenas para a UFPB, entre outros tantos questionamentos neste sentido, fomos respondendo-as e por fim falaram que éramos bem vindas e que auxiliariam no que fosse preciso, nos despedimos agradecendo e reiteramos que voltaríamos logo no início do próximo ano letivo visto que estava há 5 (cinco) dias para o encerramento do ano letivo de 2014.

Também tivemos um momento de conversa com as especialistas do CREI, expondo novamente a pesquisa e respondendo as perguntas feitas por elas a respeito, as mesmas se colocaram à disposição, muito embora visivelmente demonstrassem uma preocupação com o nosso olhar sobre o trabalho pedagógico realizado em sala pelas professoras e coordenado por ambas especialistas.

Retornamos ao CREI em janeiro de 2015, período em que aconteceu a colônia de férias e antecedeu o início do ano letivo que é no mês de fevereiro pelo calendário

municipal. Acompanhamos 3 (três) dias de atividades sem o compromisso de seguir as normas planejadas para a pesquisa, mas com o intuito de iniciar o processo de familiarização através de conversas informais, da participação ativa nas atividades por elas propostas e do contato com as crianças. Foram momentos proveitosos em que pudemos conviver e nos conhecer um pouco, iniciando vínculos essenciais ao bom andamento de todo o trabalho que nos seguintes 8 (oito) meses, no período de fevereiro a setembro de 2015.

Assim, em fevereiro, demos início às observações, aplicação dos questionários e à coleta das assinaturas de todos os funcionários, pais e/ou responsáveis pelas crianças, nos termos de consentimento e assentimento, ninguém se mostrou contra a pesquisa. Na sala da direção ficamos recebendo os pais e/ou responsáveis que eram encaminhados por quem estivesse na portaria, grande parte dos pais perguntavam rapidamente do que se tratava e diziam estar apressados, outros liam os termos antes de assinar, se apresentavam e apresentavam seu(s) filho(s), durante os meses seguintes muitos deles perguntavam como estava a pesquisa, paravam para conversar sobre o(a) filho(a) e chegamos a nos encontrar por diversas ocasiões em festividades comemorativas realizadas no CREI.

Muito embora o objeto da pesquisa não fosse diretamente a participação da família no CREI, achamos importante ressaltar nossa percepção de que a maioria dos pais e/ou responsáveis são atuantes no que se refere à participação no dia-a-dia das crianças no CREI procurando ter contato com as professoras, participando das festividades e reuniões realizadas a cada 2 (dois) ou 3 (meses), ou antes caso houvesse urgência em tratar de algum assunto, frisamos ainda, que houve também a pequena parcela de pais e/ou responsáveis que praticamente não compareceu ao CREI no período em que fiquei realizando a pesquisa na instituição, e alguns destes mesmo com a insistência da direção através de avisos informando de que seria indispensável sua presença, demoravam ou mandavam outra pessoa.

As observações inicialmente foram em todas as turmas (Berçário 1, Berçário 2, Maternal 1 e Maternal 2) como já citamos no subitem (1.3.1 Os sujeitos da pesquisa), já havíamos realizado 7 (sete) observações com cada turma, estas aconteceram em dias alternados, quando decidimos optar apenas pelo Maternal 2 com a turma de 3 (três) anos. Com o decorrer do tempo e a frequência de minhas visitas, percebi maior tranquilidade tanto da professora, quanto da monitora e das crianças com minha presença filmando-os e fotografando-os em seu ambiente diário.

Assim, contamos com aproximadamente 52 (cinquenta e duas) horas videogravadas, distribuídas em 143 (cento e quarenta e três) arquivos videogravados que convertidos totalizam 64,2 GB (gigabytes). Todo esse material foi coletado nos 8 (oito) meses de observações que aconteciam sem dia ou horário marcados, o que não resume nossa real quantidade de horas inseridas no CREI, visto que nem todo tempo estávamos com a câmera ligada, o que nos ocasionou perdas no que refere-se à gravação de vários momentos que resultaram em episódios interativos que nos obrigavam recorrer as anotações no diário de campo, sentindo-nos incomodadas passamos a ficar com a câmera ligada praticamente todo tempo e quando esta descarregava usávamos o celular.

No início das observações não realizávamos as gravações em tempo integral que englobasse toda a rotina desde nossa chegada à nossa saída em cada dia de observação, iniciávamos as gravações quando avistávamos algum episódio que em nossa percepção indicaria interação e quando falamos em nossa percepção, tratamos diretamente das escolhas que o pesquisador precisa fazer em todo o percurso da pesquisa. Sobre estas escolhas Pedrosa e Carvalho (2005, p. 433) quando tratam dos recortes dos episódios interativos em uma de suas pesquisas, procedimento este que foi utilizado em nossas análises, dizem que estas “exigiam tomadas de decisão do pesquisador”, com as observações não foi muito diferente, estas nos remetiam constantemente a fazer opções, seja por gravar este ou aquele episódio que aconteciam simultaneamente ou mesmo outros de forma sutil e rápida, ou quando decidimos ficar quase todo tempo com a câmera ligada para conseguir gravar os episódios desde seu início.

Lembramos que esta percepção foi sendo construída e aprimorada a partir do contato quase diário com o nosso campo de pesquisa que foi nos mostrando como deveríamos agir e interagir com ele de modo a melhor compreendê-lo em todas suas nuances, sejam em seus barulhos, silêncios, inquietudes ou calmarias que muito nos tinham a dizer.

Por isso tudo, com o intuito de gravar o maior número possível de episódios interativos para melhor responder aos nossos objetivos, passávamos praticamente todo tempo com a câmera ou o celular ligados, surtindo assim maior efeito e consequentemente mais horas videogravadas, não significando assim que todas elas contém episódios interativos, mas que nos possibilitaram maior tranquilidade em captar início, meio e fim de episódios, bem como sutilezas que antes não conseguíamos iniciando a gravação apenas quando avistávamos algum episódio interativo já

acontecendo, daqui que a câmera viesse ligar acabávamos perdendo de registrar em vídeo o momento.

As videograções foram feitas em diversos momentos (brincadeiras livres e/ou dirigidas, atividades pedagógicas, hora da alimentação e banho, acolhida pela manhã e despedida à tardinha) e episódios aleatórios do cotidiano das crianças nos quais identificamos alguma manifestação quanto aos pontos investigados. De todo material videogravado, selecionamos 12 (doze) episódios devidamente relacionados no capítulo 4 que contempla as análises da pesquisa, portanto, os episódios, totalizaram aproximadamente 12 (doze) horas e 2,09 GB (gigabytes).

O recorte dos episódios foi direcionado pelos objetivos propostos, sendo este um ponto importante, já que o recorte deve ser executado de acordo com o que se quer mostrar, levando em conta o que é relevante para a discussão. Pedrosa e Carvalho (2005, p. 434) nos remetem a refletir que o modo como os episódios serão recortados pode “ajudar ou dificultar a alçar os dados” apresentando-os ou não de forma mais clara, para as autoras ainda “fica evidente a interação do observador com o observado”.

Por conseguinte, reportamo-nos à pesquisa das referidas autoras que teve como objetivo apresentar experiência sobre análise qualitativa de episódios interacionais videogravados com crianças em grupo com o intuito de definir e esclarecer do que se tratam “episódios”, portanto apontam: “é uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto”. (PEDROSA e CARVALHO, 2005, p. 432)

Considerando as análises realizadas, para os recortes dos episódios interativos, adotamos 3 (três) tipos de situações interativas: (1) criança-criança, (2) professora ou monitora-criança e (3) criança-professora ou monitora. O primeiro diz respeito a interações entre duas ou mais crianças, o segundo são as interações iniciadas pela professora ou pela monitora para uma ou mais crianças e o terceiro trata-se das interações iniciadas por uma ou mais crianças direcionadas para a professora ou para a monitora. Poderiam, portanto, nos questionar: por que não criar apenas dois tipos de situações interativas (adulto-criança e criança-adulto) a serem analisadas que contemplaria a segunda e terceira situações interativas elencadas?. A resposta é simples: estamos tratando das interações que acontecem entre os sujeitos em uma realidade particular, em um micro contexto, ou seja, na sala de aula em maior percentual, e em

outros espaços do CREI (pátio, refeitório, sala de vídeo e informática), portanto, são interações que acontecem entre sujeitos específicos (professora, monitora e crianças).

E, mesmo sabendo que as interações acontecem entre todos os sujeitos envolvidos na instituição (adultos-criança e crianças-adultos), optamos por especificar mais claramente os tipos de interações que pretendíamos investigar, com isso, adotamos as nomenclaturas utilizadas em toda a escrita da pesquisa (interações criança-criança, professora ou monitora-criança e criança-professora ou monitora).

1.3.3 O *locus* da pesquisa

Diversos fatores devem ser considerados para escolha do campo de pesquisa, principalmente quando tratamos da observação participante na qual o pesquisador estará interagindo corriqueiramente e por um longo período com as pessoas estudadas. Angrosino (2009, p. 46-52) afirma que “o melhor equipamento” com que o pesquisador pode contar é ele mesmo, pois aponta elementos que orientam esta definição e diz que antes de tudo, o pesquisador deve iniciar avaliando-se, visto que, se o curso de adaptação ao *locus* da pesquisa toma mais tempo e esforço do que o processo de coletar dados, então a observação participante simplesmente não está ajudando alcançar seus objetivos.

A escolha por apenas uma instituição para a pesquisa de campo, deu-se pela necessidade de uma inserção assídua¹⁹ neste ambiente educacional, pela exigência, complexidade e subjetividade do objeto de estudo elencado, portanto, tendo como foco uma instituição apenas, tivemos a possibilidade de passar mais tempo em contato com os sujeitos da pesquisa, visto que foi esta convivência diária que nos possibilitou adentrar mais profundamente em nosso próprio objeto de estudo, já que foi neste ambiente onde se manifestam as práticas que contatamos as teorias que nos embasaram, ratificando que teoria e prática se completam e assim conseguimos responder fundamentadamente aos nossos objetivos.

O campo de pesquisa definido foi o Centro de Referência em Educação Infantil Rebeca Cristina Alves Simões, que é uma instituição pública municipal, fundada em 04 de agosto de 2014, com área²⁰ de 1.575 metros quadrados (m²), seu nome homenageia a

¹⁹ Estipulamos para as observações um período de no mínimo 8 (oito) meses, que aconteceu de fevereiro à setembro de 2015.

²⁰ Dados fornecidos pela direção da instituição, através da aplicação de questionário (em anexo).

adolescente Rebeca estuprada e assassinada a tiros aos 15 (quinze) anos em 11/07/2011 quando seguia para o Colégio da Polícia Militar no Bairro de Mangabeira onde cursava o Ensino Fundamental e segundo os jornais e blogs de maior circulação local as investigações nunca foram suspensas e quase 4 (quatro) anos depois do brutal acontecimento seu padrasto é apontado como possível mandante do crime, mas nada ainda foi esclarecido e as investigações correm em segredo de justiça.

A instituição conta com quatro salas de aula: Berçário 1, Berçário 2, Maternal 1 e Maternal 2, climatizadas, com solário²¹, cozinha, lactário, banheiro masculino, feminino e banheiro adaptado, anfiteatro infantil, sala de informática, playground, sala dos professores, refeitório e pátio bastante espaçoso.²²

O espaço externo ao redor do CREI é grande, umas partes dele possui grama, bem cuidada, aparada e limpa, assim como todo o restante desse espaço. O pátio que dá acesso a todas as salas de aula é coberto, amplo, ventilado, e bem limpo, contém brinquedos (escorregadores e cavalinhos), logo à frente há outro espaço com brinquedos (casinha com porta e janelas, balanço de ferro com 4 (quatro) cadeiras e um balanço de plástico em formato de polvo), esta área é descoberta, tem uma parte com areia, outra com grama e os entremeios de cimento.

A secretaria fica próxima a entrada do CREI, tem um tamanho adequado, possui 2 (dois) birôs, 2 (dois) armários, um exclusivo para as pastas com os dados das crianças, 1 (uma) impressora e 2 (dois) computadores e uma salinha utilizada para guardar materiais de papelaria. A sala de informática tem um ótimo espaço, a monitora de informática dar aula as crianças, tem um cronograma organizado que até então vem funcionando, este espaço é utilizado também para as crianças assistirem. O local possui 1 (uma) TV, 1 (um) aparelho de DVD, 1 (uma) caixa de som grande, mesinhas e cadeiras, 3 (três) computadores, este fica localizada próximo ao refeitório, que fica do lado da cozinha e possui mesas e cadeiras pequenas.

A cozinha é grande, têm duas janelas com balcãozinho de mármore que dá acesso ao refeitório, por onde são distribuídos os alimentos, possui também várias pias de mármore, uma prateleira também em mármore, fogão industrial, freezer e geladeira, é bastante arejada e mesmo as cozinheiras preparando os alimentos constantemente, já que são servidas 6(seis) refeições diárias, o ambiente é demasiadamente limpo, há um espaço externo que tem um lavador e onde guardam os materiais de limpeza específicos

²¹ Nome dado à área externa para banho de sol, cada sala possui a sua.

²² Fotos de todos ambientes do CREI em anexo.

da cozinha. O lactário fica ao lado da cozinha, neste espaço são preparados apenas os alimentos dos bebês, possui pia de mármore, filtro, geladeira e mamadeiras individuais.

A sala dos professores fica próxima ao refeitório, esta possui um armário grande com compartimentos individuais para cada professora, monitora e berçaristas, ar condicionado, mural de aniversariantes e avisos, um birô pequeno e uma mesa grande arrodada com cadeiras onde são feitas as reuniões e planejamentos, um computador utilizado pelas especialistas.

A lavanderia localiza-se na lateral externa do CREI, possui um lavador e 1 (uma) máquina de lavar, 1 (uma) secadora. Os banheiros dos funcionários ficam logo ao lado, ambos os banheiros, masculino e feminino tem 2 (dois) vasos sanitários e 1 (um) chuveiro e pia com 3 (três) torneiras. A caixa d'água é na área externa próxima à sala de informática e tem capacidade para aproximadamente 9.000 (nove mil) litros de água, ao seu lado tem o anfiteatro em área descoberta, ele tem formato de uma enorme gota de água, com um mini palco e arquibancadas.

As quatro salas de aula tem o mesmo padrão de construção, modificando apenas os lados que estão dispostos cada espaço, apenas o Berçário 1 possui algumas diferenças: sala de repouso com berços e o local para higiene dos bebês com banheiras.

Nos deteremos na transcrição minuciosa do ambiente da sala do Maternal 2 nosso espaço de observação. Esta é de médio porte, 2 (duas) das paredes tem janelões de vidro e persianas que são fechadas quando as crianças vão dormir, possui um solário também de médio porte situado à esquerda da porta de entrada com chão de cimento grosso, na mesma parede do solário tem um ar condicionado, à direita há um balcão granito em quase toda extensão da parede, com duas prateleiras e pia, que serve para colocar todos os objetos, materiais didáticos e brinquedos utilizados em sala, sendo acessível as crianças que guardam suas mochilas na prateleira da base e também conseguem pegar e guardar os brinquedo que existem em quantidade reduzida.

As mesas e cadeiras são individuais e estão dispostas na sala em formato de U, na hora de dormir é necessário encostar as mesas na parede para que caibam as caminhas, também individuais, a base das camas é feita de plástico resistente e o local que a criança deita não se utiliza colchão, mas uma redinha que não absorve nenhum tipo de líquido (algumas crianças ainda em fase de desfralde fazem xixi enquanto dormem) e a criança não fica em contato direto com o chão quando deita. Há um birô encostado na parede da porta de entrada e, logo acima, há um quadro branco, ao lado há

o que a professora denomina de chamada viva²³ com os nomes de todas as crianças e abaixo um varal de barbante com pegadores para expor as atividades, de modo que as próprias crianças as colocam neste local ao finalizarem suas atividades.

O banheiro fica ao lado da sala e para ter acesso ao mesmo às crianças precisam sair da sala, no banheiro logo ao lado esquerdo da entrada tem a pia na altura das crianças com três torneiras, do mesmo lado há uma estante grande de granito que são guardados materiais de higiene nas prateleiras mais altas para que as crianças não alcancem e nas prateleiras ao alcance das crianças são guardadas as toalhas, fardamento individual e escova dental, todos com o nome das crianças, todas reconhecem seus materiais.

Na parede oposta há 3 (três) vasos sanitários pequenos, na mesma parede há o local do banho com elevação para facilitar o adulto dar o banho e na parede à frente há um banquinho de granito para o adulto sentar e ajudar a criança a se vestir.

O ambiente está sempre limpo e organizado, inclusive as crianças ajudam a arrumar o que espalham, cada uma coloca seus materiais nos devidos lugares, apenas alguns precisam ainda ser chamados atenção pela professora ou monitora, os demais já realizam tais atividades como parte de sua rotina.

Quadro 2-Distribuição das salas e quantitativo de crianças, professoras, monitoras e berçaristas

SALAS	IDADES DAS CRIANÇAS	Nº DE CRIANÇAS	Nº DE PROFESSORAS	Nº DE MONITORAS E BERÇARISTAS
Berçário 1	6 meses a 11 meses	14	1	2
Berçário 2	1 ano a 2 anos	26	1	5
Maternal 1	2 anos	27	1	1
Maternal 2	3 anos	25	1	1
TOTAL		92	4	9

Fonte: direção do CREI (2015)

²³ Nome que utiliza para a chamada que fica exposto em algum local da sala para auxiliar as crianças a identificarem seus nomes, no caso específico a professora construiu um quadro com o material emborrachado, de um lado tem a figura de uma menina e abaixo os nomes de todas as meninas e do outro a figura de um menino e abaixo os nomes de todos os meninos.

O CREI funciona de segunda-feira à sexta-feira em horário integral, com entrada às 7 horas e tolerância de 15 minutos, saída às 17 horas e tolerância de 15 minutos. Atende a 92 (noventa e duas) crianças, havendo 115 (cento e quinze) na lista de espera até nosso último dia em pesquisa de campo no CREI. As crianças estão na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade distribuídas em 4 (quatro) salas de aula, são pertencentes as classes econômica baixa e média, seus responsáveis legais²⁴ trabalham em sua maioria no comércio local, alguns são avós aposentados e mais de 90%²⁵ possui como renda ou complemento da renda o Bolsa Família.

A equipe de funcionários totaliza 32 (trinta e dois) funcionários, entre professoras, monitoras, berçaristas, monitora de informática, lavadeiras, cozinheiras, auxiliar de serviços gerais, porteiros²⁶, especialistas²⁷, diretora e auxiliar de secretaria, conforme explicitado no Quadro 3 (três).

Quadro 3-Distribuição dos funcionários do CREI por função

Cargo/ocupação	Quantidade	Horário de Entrada ²⁸	Horário de Saída	Carga Horária	Efetivo/Contratado ²⁹
Professoras	4	7:00	17:00	40	PS
Monitoras e Berçaristas	9	7:00 8:00	16:00 17:00	40	PS
Monitora de Informática	1	7:00	17:00	40	PS
Diretora	1	7:00	17:00	40	PS
Secretária	1	8:00	17:00	40	PS
Especialistas	2	7:00 11:30	12:00 17:30	30	1 PS 1 Efetivo
Cozinheiras	3	7:00	17:00	40	PS
Lavadeiras	2	7:00 8:00	16:00 17:00	40	PS

²⁴ Assim chamamos porque pelo levantamento realizado nas fichas de matrícula das crianças, consta que nem sempre são os pais biológicos que cuidam/criam as crianças, há casos que são os avós, tios, tias, e/ou pais adotivos porque os pais biológicos abandonaram.

²⁵ Dados obtidos nas fichas individuais dos alunos disponibilizadas pela direção.

²⁶ Única função em que temos funcionários do gênero masculino, portanto aos demais no referiremos sempre no gênero feminino.

²⁷ O município intitula especialista o profissional graduado em Pedagogia que assume neste caso o papel de coordenador do CREI.

²⁸ Os horários variam de acordo com a organização interna, de forma que todos cumpram as horas de serviço determinadas em contrato.

²⁹ Chamados pela Prefeitura e Secretaria de Educação de ps-prestadores de serviços.

Auxiliares de Serviços Gerais	3	7:00	16:00 17:00	40	PS
Porteiros	4	Revezam entre todos os turnos e fins de semana	-	40	PS
Professora de Educação Física	1	Sem horário fornecido	-	10	PS
Professora de Artes	1	13:00	16:00	10	PS
TOTAL	32				

Fonte: direção do CREI (2015)

O quadro mostra a distribuição dos funcionários por função, que se revela suficiente às necessidades do CREI, bem como detalha os horários de entrada e saída, definidos em reunião com a participação da maioria dos funcionários, esta organização mostra-se adequada, já que funciona bem sem maiores transtornos.

Podemos observar que apenas 1 (3,12%) funcionário é efetivo. E em virtude desse fato constatamos as implicações diretas no comportamento dos funcionários, no que se refere à insegurança em perder o contrato e assim silenciam e submetem-se a situações que não concordam. Professoras, monitoras e berçaristas passam o dia inteiro no CREI e cumprem uma carga horária diária de 8 (oito) horas, totalizando 40 (quarenta) horas semanais, sendo que professoras têm 2 (duas) hora para almoço, em que as mesmas costumam fazer suas refeições no próprio ambiente de trabalho e acabam permanecendo em suas salas de aula e as monitoras e berçaristas têm 1 (uma) hora para almoço, mas largam as 16 (dezesesseis) horas, as professoras encerram seu expediente às 17 (dezessete) horas ou mais dependendo da demora dos pais ou responsáveis em buscar seus filhos.

Cabe ressaltar que os questionários aplicados para fins de levantamento de dados das professoras, monitoras e berçaristas nos mostraram que 10 (76,92%) delas, entre professoras, monitoras e berçaristas possuem formação apenas a nível médio, 2 (15,38%) professoras possuem formação em Pedagogia e 1 (7,69%) berçarista está cursando Pedagogia.

Tais dados figuram-se inferiores ao que determina a Resolução nº 009/2010³⁰ da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMPJ), que fixa normas para Credenciamento e

³⁰ Disponível em <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=175504> Acesso em 13 de junho de 2014.

Autorização de funcionamento da Educação Infantil nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, quando estabelece para o município no seu Capítulo V que trata dos profissionais e define no Art. 14 que:

Art. 14- O docente para atuar na Educação Infantil deverá ser formado em nível superior, em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em Universidades e Institutos Superior de Educação; admitida como formação mínima, em curso Normal Superior, ou em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º Nas classes de Educação infantil, além do professor, poderá haver monitores na condição de estagiários, sendo estudantes do Curso Normal em nível médio e ou de nível superior, respectivamente.

§ 2º A partir de janeiro de 2010, apenas serão admitidos professores, no ensino infantil, com habilitação exigida no caput deste artigo (PMJP/SEDEC, 2010, p.5).

O cenário posto nos mostra uma realidade bem diferente do que prevê a legislação e mesmo o Edital nº 01 de 08 de novembro de 2013³¹ do último concurso público realizado pelo município de João Pessoa para preenchimento de cargos de Profissionais da Educação, ao dispor de 450 (quatrocentos e cinquenta) vagas para Professor de Educação Básica I³², com formação em “Nível Médio modalidade “NORMAL” (Magistério) e/ou Nível Superior de graduação em Pedagogia” (p. 2), contudo, não foram nomeados professores para os CREIs, apenas para o Ensino Fundamental, demonstrando o nível de valorização tanto para esta etapa educacional quanto de seus profissionais.

A maioria dos funcionários são PS sem estabilidade, salários baixos, inclusive os professores injustificadamente recebem suas remunerações inferiormente ao piso salarial, mesmo os poucos que incontestavelmente deveriam recebê-lo, já que possuem a formação mínima exigida por lei para atuar na Educação Infantil. O documento Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) consta que: “o processo de seleção e admissão de professoras e professores que atuam nas redes pública e privada deve assegurar a formação específica na área e mínima exigida por lei. Para os que atuam na rede pública, a admissão deve ser por meio de concurso”. (BRASIL, PNEI, 2006, p. 18), portanto, município parece caminhar contra um ponto essencial: a valorização da

³¹ Disponível em <http://fgvprojetos.fgv.br/concursos/peb/jp> Acesso em 18 de novembro de 2014.

³² No Edital nº 01 de 08 de novembro de 2013, consta que as atribuições deste profissional englobam exercer atividade de docência na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e exercer outras atividades afins.

Educação Infantil, quando deixa de investir em profissionais qualificados com salários e condições de trabalho condizentes ao disposto em Lei. A opção adotada pela equipe de gestão pública do município é tendenciosa a abraçar projetos que incentivam a produção e eficácia, exemplo disso é o projeto Prêmio CREI nota 10 inspirado no Prêmio Escola Nota 10, que foi criado pelo Estado de Ceará, Brasil, em junho de 2009, “com o objetivo de servir como uma política indutora para que as escolas melhorem seus resultados nos índices de desempenho escolar do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)” (CALDERÓN E RAQUEL, 2015, p. 517).

Optamos, por realizar a pesquisa no Centro de Referência em Educação Infantil Rebeca Cristina Alves Simões por ser o segundo “CREI Modelo”³³ inaugurado na cidade de João Pessoa-PB e o primeiro no maior e mais povoado bairro da cidade, o bairro de Mangabeira, e, pelo fato deste ser estruturado nos padrões exigidos pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, nos moldes do Proinfância³⁴.

Documento elaborado no ano de 2006 em consonância com o papel do Ministério da Educação (MEC) de indutor de políticas educacionais e de proponente de diretrizes para a educação, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil constitui-se em um documento que “preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação, foi elaborado em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros envolvidos em planejar, refletir e construir/reformar os espaços destinados à educação das crianças de 0 a 6 anos”. (BRASIL, PBIIEI, 2006, p. 3)

Nesta direção, Frago (1995, p. 69) afirma que o espaço escolar não é apenas um “cenário”, um “recipiente”, mas, “uma forma silenciosa de ensino”, sendo assim

³³ Nome chamado que todos (comunidade, funcionários do CREI e autoridades do município) por ser uma obra estruturada nos padrões exigidos pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil.

³⁴ Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública. As unidades construídas são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças. **Fonte:** <http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>

podemos considerar que o espaço físico não apenas contribui e facilita a realização e bom andamento da educação, mas é por si só uma forma silenciosa de educar.

Portanto, considerando a relevância de uma estrutura física/espacial adequada as especificidades da Educação Infantil é que mais uma vez reiteramos nossa escolha por este campo de pesquisa, comumente chamado por todos, e aí cabe elencar, a comunidade, os funcionários da creche e autoridades do município, de “CREI Modelo”, sendo assim, o funcionamento do CREI deveria acontecer da melhor forma possível.

1.3.3.1 Breve histórico do bairro e da cidade em que se situa o *lócus* da pesquisa

O Estado da Paraíba é dividido em 223 (duzentos e vinte e três) municípios, distribuídos em um território de 56.584, 6 km², a maior parte deste pertencia à capitania de Itamaracá-PE (Pernambuco) de onde foi dividido. Sua capital, João Pessoa, terceira cidade mais antiga do Brasil com 422 (quatrocentos e vinte e dois) anos. Segundo Moreira e Targino (2003, p. 83) a conquista do território paraibano pelos portugueses só aconteceu quase um século após o descobrimento do Brasil. João Pessoa só passou a ser chamada assim no ano de 1930, antes se chamou Felipéia de Nossa Senhora das Neves (1585), depois de Frederica (1634) e Parahyba (1654).

João Pessoa é considerado o principal centro econômico e financeiro do Estado, no último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população era de 723. 515, a área da unidade territorial (km²) de 211, 475, densidade demográfica (hab/km²) de 3. 421, 28 e em 1º de julho de 2014 foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) (28/08/2014) que a população está estimada em 780. 738 habitantes.

Figura 1-Paraíba: localização do Município de João Pessoa

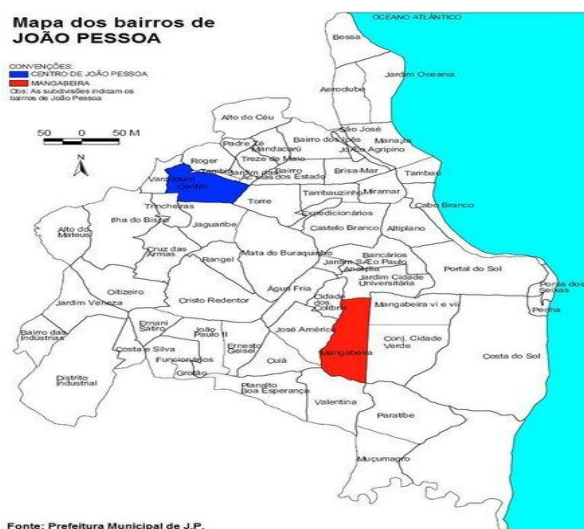


Fonte: <http://www.agencia.ufpb.br/mapas/joaopessoa/joaopessoa.html>

João Pessoa nasceu às margens do Rio Sanhauá e cresceu em direção ao mar, assim possui um belo e extenso litoral, é também o Extremo Oriental das Américas, próximo ao continente Africano, onde os raios solares desapontam primeiro na América do Sul. É composta por sessenta e seis bairros subdivididos em zona Norte, Sul, Leste e Oeste.

O CREI escolhido como lócus da pesquisa fica localizado na cidade de João Pessoa-PB (Paraíba), no bairro de Mangabeira.

Figura 2-João Pessoa: localização de do bairro de Mangabeira³⁵



Fonte: http://www.webbusca.com.br/pagam/joao_pessoa/mapa_joao_pessoa.jpg

³⁵ No mapa onde constam Mangabeiras VI e VII e Conjunto Cidade Verde também chamada de Mangabeira VIII fazem parte do Bairro de Mangabeira.

Consta no site do IBGE (2013), Mangabeira é o bairro mais populoso da capital, com cerca de 76 (setenta e seis) mil habitantes, tem apenas 29 (vinte e nove) anos e está em constante crescimento e desenvolvimento. Fica localizado na Zona Sul da cidade e detém 1893 domicílios, em sua maioria casas, tem cerca de 1069 hectares.

De acordo com o último censo de 2010 do IBGE, 94, 40% de sua população é alfabetizada, deixando o bairro na 26ª posição no ranking de escolaridade. Sua renda per capita é R\$ 846, 84 a 36ª maior renda da cidade, ainda segundo o IBGE possui a 2ª maior avenida, a Josefa Taveira, que possui por toda sua extensão um elevado número de estabelecimentos comerciais, também conta com o 2º maior mercado público, perdendo apenas para o Mercado Central, situado na área central da cidade.

O CREI fica localizado na Rua Prefeito Luiz Alberto Moreira Coutinho, no Bairro de Mangabeira VII, sendo esta rua predominantemente comercial com 31,89% de estabelecimentos comerciais, com mais de 68 domicílios, caracteriza-se por 69,12% de casas, sobrados ou similares e 30,88% de edifícios de apartamentos ou conjuntos residenciais com vários domicílios de famílias distintas.

1.3.4 Procedimentos de Análise dos dados

Nessa etapa, a definição de recursos e procedimentos que abarcassem a complexidade do tema em questão fez-se primordial, em vista disso, a utilização de câmera para videogravar as observações sem hesitação foi o que se mostrou mais adequada, visto que nos permitiu captar elementos verbais e não verbais, entonação, gestos, expressões faciais, acontecimentos fugazes e que provavelmente não se repetiriam, entre outros elementos sutis que vão além da fala e apenas o olhar do pesquisador certamente não apreenderia.

Garcez; Duarte e Eisenberg (2011, p. 251) afirmam que diante da experiência que possuem como pesquisadoras da área de educação “indicam que o uso adequado da imagem em movimento, aliada ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões corporais, faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas”.

O registro em vídeo tornou-se imprescindível à medida que adentramos no campo de pesquisa e nos deparamos com ações complexas difíceis de serem relatadas

por um único observador apenas a olho nu, já que os episódios interativos acontecem quase sempre em grupos. Em vista disto, tal recurso fez-se primordial durante toda pesquisa, desde a captação de material empírico, às análises minuciosas, respondendo consequentemente nossas inquietações.

As análises foram pautadas nos levantamentos dos dados obtidos através das observações e videograções, bem como as contribuições efetivas do processo microgenético de análise e dos teóricos desenvolvidos ao longo da pesquisa, sabendo que a pesquisa é sempre provisória e aproximada, pois segundo afirma Minayo (2001, p. 79) “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarada de forma provisória e aproximativa”. Tal posicionamento toma como base que, a ciência está em constante processo de análise, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras.

Assim, compreendemos que observar e analisar interações demanda olhar cuidadoso e sensível, possibilitando atentar para questões antes não vistas e auxiliando na tomada de decisões durante toda a pesquisa, decisões estas no que concerne principalmente a postura do pesquisador diante dos dados produzidos pelos sujeitos, que sentem e agem independente do pesquisador. Nessa direção, Pedrosa e Carvalho (2005, p. 432) asseguram que advém sim do pesquisador a decisão pela seleção do material observado, elegendo-os ou não ao “status de dado”.

Em relação as observações Wallon (1986) certifica:

Não há observação sem escolha [...] a escolha é determinada pelas relações que podem existir entre o objeto ou o fato e nossas expectativas, em outros termos, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais. As razões da escolha podem ser conscientes ou intencionais, mas podem também nos escapar, porque se confundem, antes de tudo, com nosso poder de formulação mental (WALLON, 1986, p. 74).

Os autores citados anteriormente corroboram e nos remete a um fator importante, de que a opção de escolha pelo caminho que vai seguir a pesquisa é sempre do pesquisador, e quando tratamos dos procedimentos (observações e tipo de análise) elencados para este trabalho, bem como a observação de interações entre pessoas que já é um tema complexo, os processos de escolha se tornam parte corriqueira da pesquisa, nos levando o tempo inteiro a refletir sobre a melhor maneira de buscar suprir nossos questionamentos, reparar lacunas que podem surgir durante as observações, e, por

consequente, durante o recorte dos episódios interativos e nas análises, que exigem olhar atento, minucioso e que podem mais uma vez surgir às escolhas.

Após a coleta dos dados, nos deparamos diante de um vasto material videogravado, então foi necessário definir qual olhar inicial seria dado aos vídeos, com o objetivo de facilitar as análises, portanto, como já mencionado, dividimo-los em 3 (três) tipos de eixos condutores das análises: criança-criança, professora ou monitora-criança e criança-professora ou monitora, buscando visualizar possíveis interações iniciadas tanto pela professora, ou pela monitora ou pela criança direcionadas entre si, o que para nós significava consequentemente que as interações existiam de algum modo no ambiente pesquisado.

Para realizar o tratamento, análise e discussão dos dados, nos ancoramos nas contribuições teóricas acerca do desenvolvimento infantil e interações (PIAGET, 1932, 1985; VYGOTSKY, 1989; DIAS, 1999, 2012), dos pressupostos conceituais sobre autonomia (PUIG, 1998; DE LA TAILLE, 1992, 2009; DIAS, 1999, 2012) e das abordagens teóricas sobre afetividade (WALLON, 1971, 2007; PIAGET, 1932, 1985, VYGOTSKY, 1989), ressaltando que embora esses autores citados tenham sido as âncoras, outros também foram utilizados no decorrer das análises.

Sendo assim, o capítulo seguinte abordará a dimensão da afetividade na construção da autonomia, embasadas principalmente nas discussões de Piaget e Wallon.

2 A DIMENSÃO DA AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Podemos afirmar que Piaget foi um dos pioneiros nas investigações e discussões sobre a afetividade como um dos pressupostos para a estruturação do desenvolvimento moral e esta está diretamente interligada à construção da autonomia, demonstrando, dessa maneira, a importância desse sentimento para a construção do sujeito autônomo, muito embora não seja determinado apenas por ele. Desta maneira, inferimos, grosso modo, que o teórico dedicou-se a investigar a relação entre afetividade, moralidade e autonomia. Portanto, podemos dizer que, nem Wallon, precursor nos estudos da afetividade, discutiu essa relação, já que dedicou-se a estudar as origens do psiquismo humano, considerando que afetividade, inteligência e motricidade juntos formam o pressuposto para a compreensão do desenvolvimento humano, reconhecendo o papel imprescindível das emoções.

A nossa afirmação pode ser ratificada por De La Taille (2006, p. 11-25) grande estudioso no país da teoria e obra piagetiana, quando discute detalhadamente o pensamento de Piaget no livro *Moral e Ética* no capítulo 1, ao esclarecer que há um paralelo entre desenvolvimento afetivo e intelectual para o desenvolvimento da moralidade, existindo uma ligação direta com a construção da autonomia, lembra, portanto quer “toda educação moral visa justamente fazer com que as crianças sejam capazes de controlar seus sentimentos, seus desejos, em nome de um ideal social ou grupal” (DE LA TAILLE, 1992a, p. 64).

Com isso, justificamos a necessidade de trazer os estudos de Piaget para nossa discussão teórica, embora muitos grupos de estudiosos acreditem que Piaget e Vygotsky (autor primordial utilizado em nossas discussões sobre interações) são irreconciliáveis, enquanto outros grupos defendem e até realizam uma discussão com ambos, muito embora estas visões não sejam consenso, no entanto, pela necessidade exigida por nossa pesquisa, optamos em trazer os dois estudiosos para nossas discussões.

Feitas essas colocações, ainda nos cabe dizer que na teoria piagetiana não percebemos uma luta entre afetividade e moral, ao invés disso vemos em seus estudos uma harmonia entre ambas. Nesse sentido, De La Taille (1992a, p. 70) afirma que para Piaget “o sujeito autônomo não é um “reprimido”, mas sim um homem livre, pois

livremente convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo, tal liberdade lhe vem de sua razão, e sua afetividade “adere” espontaneamente a seus ditames”. Sendo assim, traçamos uma discussão breve sobre o emocional e o racional, por entendermos que estes são complementares possuindo uma estreita harmonia conduzindo os indivíduos a obter êxito em suas ações cotidianas.

Nessa perspectiva, Goleman (1995, p. 10) define que tanto o emocional quando o racional são faculdades semi-independentes, cada uma reflete o funcionamento de circuitos distintos, mas interligados no cérebro, em que grande parte do tempo “se coordenam estranhamente... há uma acentuada gradação na proporção entre controle racional e emocional da mente; quanto mais intenso o sentimento, mais dominante se toma a mente emocional e mais intelectual a racional”, no entanto, apesar de parecer um sistema altamente complexo, pode ser facilmente compreendido quando pensados integralmente.

Piaget define que o desenvolvimento mental é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo, ambos acontecem paralelamente e as características de cada uma das fases de desenvolvimento são decisivas para construção da afetividade, e aponta que “a afetividade constitui a energética das condutas cujas estruturas correspondem às funções cognitivas” (PIAGET, 1985, p. 97), por conseguinte, a afetividade se modifica à medida que se modificam as estruturas do pensamento. Mosquera e Stobäus (2006, p. 124) reforçam que “os processos cognitivos e afetivos são fenômenos que estão intimamente entrelaçados”. Deste modo, podemos inferir que os dois componentes: razão e emoção são elementos essenciais para que o desenvolvimento humano aconteça.

Wallon (2007) investigou as origens, evolução e transformações do psiquismo humano, a partir de uma visão racional em que o sujeito é determinado tanto pela ação biológica quanto pela ação social, enxergando as interações como fator indispensável para evolução psíquica. O autor considerou ainda a relevância de se pensar no ser humano como ser integral e que predominantemente deve haver conexão das funções da afetividade, motricidade e inteligência para que a evolução psíquica seja efetuada.

Ele explica que a afetividade exerce influência decisiva na evolução mental e na construção do conhecimento da criança desde tenra idade, sendo sua exteriorização feita através das emoções. Os conjuntos funcionais, o motor, o cognitivo e o afetivo, integram-se entre si, de modo que qualquer atividade do sujeito interfere em todos eles,

em maior ou menor grau em cada um separadamente, consequentemente interferindo em todos como conjunto.

É essencial ressaltar que o indivíduo para Wallon é sujeito social e interage através das emoções mesmo que sem intenção. O autor nos lembra ainda que considerando o nível etário, grau de desenvolvimento ou de complexidade alcançado pelas emoções em cada um, estas podem sim serem modificadas, pois para ele a significação da emoção “é essencialmente psíquica; não pode ser explicada a não ser como um meio e de ação e um processo de comportamento”. (WALLON, 1971, p. 150-151). Logo, as emoções podem ser descritas basicamente como sendo o nascedouro da afetividade e esta, no início da vida é integrada à inteligência predominando a afetividade que aos poucos à medida que o indivíduo evolui vão se modificando.

A esse respeito, Dantas (1992) baseando-se nos estudos de Wallon atesta que:

A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem (DANTAS, 1992, p. 85-86).

Diante do exposto, partimos do princípio de que a dimensão da afetividade é central tanto para a construção da pessoa, quanto para construção do conhecimento através do contato direto e constante com o meio social através das relações interativas com outras pessoas. Conforme afirma Wallon (2007, p. 115) “à afetividade concernem, ao que tudo indica, as manifestações psíquicas mais precoces da criança. Ela está ligada desde o início a suas necessidades e automatismos alimentares, que são praticamente consecutivos ao nascimento”. Assim sendo, a afetividade é inata ao ser humano, a forma mais primitiva do desenvolvimento, manifestada desde o nascimento e vai tomando outras formas e proporções à medida que as fases de desenvolvimento vão sendo superadas. Nesse sentido, Dias; *et al* (2012) confirma, portanto, que:

É importante pensar a afetividade, que é um campo abrangente constituído pelas emoções, sentimentos e paixões, como um aspecto tão importante quanto a própria inteligência e que, como esta, encontra-se presente no ser humano. A afetividade deve ser entendida como elo entre a vida orgânica e a psíquica (DIAS; *et al*, 2012, p. 192).

Ante disso, ressaltamos que a afetividade é elementar a todo ser humano, sendo esta, central, tanto para “a construção da pessoa, quanto para a construção do conhecimento” (DIAS; *et al*, 2012, p. 192). Ainda sobre a teoria de Wallon, Craidy e Kaercher (2001, p. 28) nos estudos sobre o autor lembram que, tanto a afetividade, quanto a construção do conhecimento se iniciam no período denominado impulsivo-emocional, fase esta, que descrevem como a “que predominam nas crianças as relações emocionais com o ambiente”, em que se constituem como sujeito, em que a atividade cognitiva se encontra indiferenciada da afetividade, nesta fase vão sendo desenvolvidas gradativamente as condições sensório-motoras (andar, pegar, olhar), permitindo, a intensificação de exploração do meio ambiente.

No que concerne às emoções Wallon (2007, p. 124) relata que estas são “manifestações instantâneas e transitórias” (tristeza, alegria, raiva, medo). O autor dá um exemplo prático que define claramente o mecanismo de funcionamento das emoções,

[...] a criança que caiu só chora sua dor ou seu medo, ao saber estar sendo ouvida; mas se escuta sozinha essa manifestações, as lágrimas logo cessam. Na solidão a cólera pouco se exterioriza e dura quase nada. Os soluços se duplicam ou recomeçam ao se aproximarem pessoas compassivas, ou estimuladas pelo pensamento de que alguém conhece ou saberá do nosso sofrimento (WALLON, 1971, p. 90-91).

Com isso, podemos deduzir que as emoções têm caráter contagioso, necessita despertar no outro a reciprocidade. Facilmente as pessoas se encontrarão dentro de determinada emoção que traduz a individualidade de cada um e, portanto, se associarão a emoção que mais revelará a si mesmo, pouco a pouco através das interações com o outro e do amadurecimento de seus sentimentos. No caso das crianças, estas estabelecem relação entre seus atos e o que eles provocam nos adultos com quem convive, passando a agir com o objetivo de alcançar determinados resultados. Neste sentido, Dér (2004, p. 61) assinala que “a afetividade é um conceito amplo que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor, plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão”.

Sobre sentimentos, Mosquera e Stobäus (2006, p. 128) explicam que “o sentimento é um espelho da realidade na qual se manifesta uma atitude subjetiva do

indivíduo”, ancorada em suas atividades fisiológica cerebral e no seu comportamento apresentado socialmente, portanto, é na sua atividade e interação com os outros que desenvolve a afetividade. Corroborando, Dias *et al* (2012, p. 193) nos esclarece que “os sentimentos são manifestações afetivas em que a representação torna-se reguladora ou estimuladora da atividade psíquica, são estados subjetivos, mas, duradouros”. Nesse sentido, ao contrário das emoções que são passageiras, os sentimentos além de se prolongarem, conduzem as ações do sujeito, visto que, toda alteração emocional ou sentimental afetam o indivíduo psicologicamente e fisicamente, por conseguinte interferindo na ativação ou redução da afetividade como nos explica Dantas (1992).

Ainda contribuindo com o nosso entendimento, Dantas (1992, p. 84) com base em Wallon diz que a emoção constitui em “uma conduta com profundas raízes na vida orgânica”, sendo, portanto, uma caracterização complexa, sincronicamente biológica e social, já, para Wallon, “as emoções, são exteriorização da afetividade” (WALLON, 2007, p. 124).

Para Wallon todos os conjuntos funcionais (o motor, o afetivo e o cognitivo) revelam-se primeiramente de forma sincrética, reagem como um todo indiferenciado aos estímulos internos e externos, exigindo da criança cada vez mais esforço e vão se diferenciando e respondendo cada vez de forma mais precisa, mais adaptada às demandas do meio e às intenções da criança.

De acordo com Almeida e Mahoney (2012) fundadas em Wallon, o afetivo origina-se nas sensibilidades internas de introspecção (sensações viscerais) e de propriocepção (sensações musculares), essas sensações são encarregadas pela atividade generalizada do organismo que diante da resposta do outro (sensibilidade de exterocepção, sensibilidade que vem do exterior) vai modificando em sinalizações afetivas cada vez mais características (alegria, medo, raiva, serenidade, entre outros).

Dessa forma “é inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante” (WALLON, 2007, p. 122). E assim sendo, refletimos sobre a importância não apenas da afetividade propriamente dita para o desenvolvimento da criança, mas estamos tratando diretamente das interações afetivas que acontecem durante toda a vida e que afetarão decisivamente não apenas o desenvolvimento, mas também a formação como pessoa e a construção da autonomia.

Na perspectiva de De La Taille (2006, p. 17) ele reconhece que as motivações humanas entre elas as morais, não podem ser tratadas sem a teoria da afetividade,

lembrando que “a moral pressupõe conservação de valores e não somente investimentos afetivos passageiros... considerou a hipótese de que o rumo do desenvolvimento moral é o da autonomia”, diante do que foi colocado, podemos inferir que a afetividade é um dos pressupostos para a estruturação do desenvolvimento moral que por sua vez está à construção da autonomia.

Ao realizar estudos sobre Piaget, Puig (1998a, p. 49) relata que o teórico entende a moral como sendo constituída por um conjunto de regras que devem ser seguidas, diferindo suas ideias quando tratam do modo como cada indivíduo vai chegar a respeitar estas regras, analisa ainda, que Piaget entende que nenhuma realidade moral “é completamente inata, mas sim que resulta do desenvolvimento cognitivo e, sobretudo, das relações sociais que a criança estabelece com os adultos e com seus iguais”.

Colaborando Puig (1998a, p. 49) diz que as relações interpessoais além de possuírem grande relevância na construção de critérios de elaboração do juízo moral, são o principal fator para que isto aconteça, levando-nos a ratificar sobre a importância que as relações entre os sujeitos exercem na vida destes de diversas formas e no que se refere à construção da autonomia, já que esta está diretamente interligada a desenvolvimento moral. O autor relata que há formas diferentes de relações sociais levando o indivíduo a uma moral heterônoma “baseada em relações sociais de coerção³⁶” e a moral autônoma “baseada nas relações sociais de cooperação³⁷”, e explica que:

As relações de colaboração entre iguais geram... a moral autônoma. Esta etapa moral é construída a partir de uma relação com os companheiros baseada no respeito mútuo, que surge do fato de que os indivíduos se consideram iguais e se respeitam reciprocamente... nesta etapa se dá um sentimento do bem e de responsabilidade que tende à plena autonomia (PUIG, 1998a, p. 49-50).

As relações entre sujeitos que se respeitam mutuamente geram, conseqüentemente, a aquisição da moral autônoma, presume-se, portanto, que este sujeito se torne consciente para avaliar e refletir sobre as suas ações morais, seja no âmbito individual ou coletivo.

³⁶ Sobre coerção Piaget (1932, p. 78) relata que “nunca há coerção pura, portanto, nunca há respeito unilateral: a criança, por mais submissa que seja, tem a impressão de que pode ou poderia discutir, que uma simpatia mútua envolve as relações, por mais autoritárias que sejam”.

³⁷ Sobre cooperação Piaget (1932, p. 78) define que “nunca há cooperação absolutamente pura: em toda discussão entre iguais, um dos interlocutores pode fazer pressão sobre o outro através de desafios, ocultos ou explícitos, ao hábito e à autoridade”.

Sobre o que foi posto, Dias (1999, p. 12) em um de seus trabalhos define autonomia segundo os estudos de Piaget, ressaltando que para ele a construção da autonomia “é um processo inerente ao desenvolvimento e se dá de forma gradual e progressiva. Portanto, depende do tipo de relações sociais que as crianças experienciam, do desenvolvimento do respeito social e do declínio do egocentrismo”. Partimos, entretanto, do conceito de que a autonomia se constitui nos princípios da educação moral, é, por conseguinte um processo intrínseco ao desenvolvimento que depende das relações sociais vivenciadas pelas crianças.

Neste contexto, para Laevers (2004) a autonomia é promovida:

[...] não somente na forma aberta de organização, mas também deve ser implementada no nível das intervenções, Ou seja, respeitando as iniciativas das crianças, mediante: reconhecimento de seus interesses; dando-lhes espaço para experimentar, permitindo-lhes determinar a maneira como realizam uma ação e quando uma atividade está concluída; envolvendo-as no estabelecimento de regras e na solução de conflitos (LAEVERS, 2004, p. 64).

Destarte, entendemos autonomia como um processo que se compõe a partir das interações vivenciadas no cotidiano das crianças, e que o professor tem importante papel neste processo podendo proporcionar espaço adequado alicerçado no diálogo e respeito para que as crianças sintam-se acolhidas e sintam-se à vontade para participar ativamente do cotidiano da creche, podendo fazer escolhas, opinar sobre as regras que devem ser estabelecidas em conjunto e não impostas horizontalmente. Sendo assim, deve-se considerar que paulatinamente vão “percebendo-se e percebendo os outros como diferentes, permitindo que possam acionar seus próprios recursos, o que representa uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia” (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 14).

Nessa direção, é a partir das interações com o mundo que se constroem possibilidades das crianças estruturarem bases para desenvolver sua autonomia e assim participar ativamente do meio social, refletindo, questionando e avaliando suas ações e consequências que estas lhe trarão. Dessa forma, ressaltamos o que aponta o documento Rcnei (1998) sobre autonomia:

[...] definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que

um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das ideias e dos valores (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 2, p. 14).

Nesta direção, elucidamos que autonomia perpassa pela capacidade de se autogerir e administrar decisões de modo a respeitar regras e valores levando em consideração seu querer e o querer do outro. Todavia, não há moralidade quando se entende apenas o próprio ponto de vista, incluindo os espaços da creche e da escola, em que é ofertada a Educação Infantil, visto que, são ambientes em que acontecem interações em uma amplitude considerável por ser heterogêneo, envolvendo histórias, culturas, crenças e vivências particulares bem diferentes.

De acordo com as Dcneis, as propostas pedagógicas devem respeitar alguns princípios dos quais destacamos: “Éticos, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 16).

Neste contexto, torna-se imperativo que o professor envolva tais aspectos em sua prática cotidiana, visando tanto à promoção quanto o aprimoramento das interações afetivas entre professor-criança e criança-criança, bem como desenvolver as habilidades das crianças auxiliando-as a ascender ao patamar do autogoverno, quando conseguem fazer suas escolhas e controlar seus comportamentos e atitudes nos mais diversos ambientes.

Sobre a interação professor-criança, Tardeli (2003) revela que tanto o comportamento do professor quanto da criança é impulsionado à mudança e à adaptação por força da necessidade de convivência, que resulta na interação, possibilitando a expressão afetiva, intelectual e moral. As interações que acontecem entre professores e crianças são muito mais que mero “contrato” profissional/ pedagógico, na realidade se estabelece aí “uma relação direta, em que ambos compartilham histórias de sucessos e frustrações, de opressões e de incentivos” criando-se consequentemente “bases para o desenvolvimento das atitudes de dependência ou de autonomia” (TARDELI, 2003, p. 104).

Como podemos ver, são as relações que serão responsáveis pela construção da autonomia, estas aconteçam no seio familiar, com os vizinhos, na creche e/ou em

qualquer outro ambiente em que haja interações entre pessoas, e quando tratamos das crianças pequenas certamente intensifica-se o poder dessas relações exercido na vida destas, que se encontram em processo de desenvolvimento, construído prioritariamente através das interações.

Assim, a relação entre professor-criança não deve ser meramente para informação, mas para promoção de ensinamentos e debates sobre temas relevantes que incluam questões morais, portanto, promovendo o exercício da cidadania e construção da autonomia. Nessa configuração, Dias (2005) pontua que:

O sujeito autônomo, enquanto protagonista de condutas morais, não se constitui de forma isolada, independentemente das condições sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais. Ao contrário, define-se como aquele que, dialógica e dialeticamente, é capaz de articular, de forma crítica e ativa, vontade subjetiva (individual e pessoal) e vontade objetiva (instituições sociais e cultura), questionando, refletindo, respondendo, influenciando e sendo influenciado pelas ocorrências do seu ambiente, construindo e reconstruindo dinamicamente as experiências que vive tanto no plano individual quanto coletivamente (DIAS, 2005, p. 371).

Nessa conjuntura, o professor deve estar atento e consciente de que o ambiente criado através de sua postura pessoal e profissional, sendo estas indissociáveis, influencia positivamente ou negativamente as interações entre professor-criança e criança-criança, culminando ou não na construção da autonomia, visto que ninguém se constitui sujeito autônomo estando à parte do mundo, mas sim em contato direto com este, influenciando e sendo influenciado, criando e recriando a partir das situações vividas.

Ao professor, cabe ainda, levar em consideração toda experiência de vida trazida pela criança, bem como sua curiosidade aguçada, muito comum à idade, mas que na grande maioria das vezes é impedida de acontecer e aflorar ainda mais por uma rotina rígida, ou até mesmo aulas elaboradas apenas pelo professor sem levar em consideração o desejo e necessidades dos pequenos. Como afirma Alves (2005, p. 13) de forma bastante didática em sua obra *Pinóquio às Avessas* “A curiosidade aparece quando os olhos começam fazer perguntas. Os olhos das crianças são sempre curiosos. Elas querem ver o que está escondido, querem saber o que está por detrás das coisas”.

Dessa forma, refletimos sobre o sentido que professores, pais e todos os envolvidos na Educação Infantil dão sobre o papel desta na vida das crianças, se meramente o de cuidar ou a união entre cuidar e educar visando o desenvolvimento

pleno, bem como o resgate de valores, a construção da autonomia caracterizados pelas relações de respeito, onde adulto e criança ensinam e aprendem colaborativamente e que nossas escolas não existam “apenas para transformar crianças que brincam em adultos que trabalham” (ALVES, 2005, p. 18).

Contudo, temos percebido certo saudosismo quando tratamos de valores na sociedade atual, e quando nos remetendo aos valores de gerações passadas, comungando das discussões de Tognetta e Vinha (2009) que abordam a temática dos valores em crise e o define lançando luzes aos estudos de Piaget, ao proferirem que “um valor pode ser definido como um investimento afetivo que nos move ou que nos faz agir” (TOGNETTA e VINHA, 2009, p. 17), assim, cada indivíduo investe à sua maneira a afetividade que lhe pertence, proporcionando-o mensurar seja como um valor positivo ou negativo.

Nessa linha de pensamento, Mosquera e Stobäus (2006, p. 130) nos remetem a refletir sobre a relevância da afetividade para o ser humano quando afirmam que “[...] o potencial afetivo do ser humano é o que o capacita para conhecer as circunstâncias e os fatos do e no mundo”. Por conseguinte, os autores nos permite notar que é o potencial afetivo que traduz a capacidade dos indivíduos de interagir com as outras pessoas à sua volta, levando-o a conhecer os fatos que acontecem diariamente a seu redor:

A pessoa vive e age numa realidade circundante, o seu meio social e a natureza, onde conhece o mundo que a rodeia, em especial as pessoas e estabelece suas relações sociais. No processo de sua atividade e relação com os outros, desenvolve e experimenta sua afetividade. Em outras palavras, age com os sentimentos e suas cognições ou cognições e sentimentos (MOSQUERA e STOBÄUS 2006, p. 128).

Sendo assim, estamos expressando, a todo instante, nossos sentimentos, angústias ou alegrias, consciente ou inconscientemente, já que nas nossas expressões faciais, corporais ou até mesmo nas nossas falas, conseguimos detectar, através da atenção, o estado emocional ou opiniões das pessoas, fatores determinantes na convivência entre indivíduos inseridos em uma sociedade, principalmente quando o respeito é o princípio norteador dessas interações.

Quando tratamos da criança neste contexto afetivo intensifica-se o grau de cuidado e responsabilidade ao lidar e conduzir as relações interpessoais e os sentimentos envolvidos, pois estes estão envoltos em um mundo de constantes descobertas que

podem positivamente ou negativamente interferir no desenvolvimento e formação de seu eu, bem como na construção da autonomia.

Neste sentido, a responsabilidade que o professor tem para com a educação e com as crianças, (nosso foco de estudo) é incontestável, pois é ele o exemplo e o formador de opiniões, que auxiliarão no desenvolvimento de cada criança de modo particular, propiciando condições em bases sólidas para a vida em sociedade.

Nesse entendimento, a relação professor-criança deve ser consistente e baseada na compreensão e confiança mútuas, refletindo-se, conseqüentemente, na prática pedagógica e na construção da autonomia. Conforme Morales (1998, p. 34) “[...] podemos ser bons professores e, ao mesmo tempo diferentes; embora haja um perfil claro de bom professor, não se trata de um perfil rígido; Os próprios alunos reconhecem que seus bons professores não são todos iguais”.

Um professor comprometido reúne determinadas características indispensáveis ao bom relacionamento com os alunos, cada um tem suas particularidades e, embora não haja um perfil que defina este professor, ele deve conscientizar-se de sua responsabilidade diante dos olhos atentos de seus alunos, principalmente quando se trata de crianças pequenas, que aprendem e se desenvolvem muito mais pelo exemplo e passam a imitar o que veem, do que por falas soltas que não respaldem a prática, fazem escolhas, reconhecem e sentem as diferenças entre um professor que desempenha bem o seu trabalho e outro que não apresenta, na sua prática cotidiana, satisfação no desenvolvimento de sua função.

No que se refere à imitação, Craidy e Kaercher (2001, p. 30) ao discorrer sobre os estudos de Vygotsky; Leontiev e Luria (1991) afirmam que para esse autor “a imitação é uma situação muito utilizada pelas crianças, porém não deve ser entendida como mera cópia de um modelo, mas uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros”. Ainda sendo relevante ressaltar que as crianças também aprendem com outras crianças em situações comuns do dia-a-dia, pois, “[...] a criança aprende muito pela observação e imitação” (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 2, p. 56). Então, o contato com o professor e com seus pares na creche, sem dúvida, constitui-se fator de construção de autonomia por parte das crianças pequenas.

No tocante ao professor, há características imprescindíveis a este para que desempenhe sua prática visando sempre propiciar o desenvolvimento das crianças, sendo estas: motivação, dedicação, compreensão, sensibilidade, atenção, transmissão de segurança através da afetividade, ser bem preparado não só didaticamente e

teoricamente, mas também na resolução de conflitos. Especialmente porque o professor desempenha forte influência nas crianças que são altamente observadoras, e que, em grande parte, consciente ou inconscientemente elegem o professor como exemplo, confirmando-se, assim, a importância de um profissional consciente de sua influência na formação da personalidade das crianças.

Nessa direção, as crianças devem ser o objetivo principal da educação, visando seu pleno desenvolvimento e bem estar, já que estamos tratando da fase inicial da vida e da construção do eu individual e social, devendo ter seus direitos e necessidades peculiares à faixa etária do seu desenvolvimento respeitados e acompanhados adequadamente para que haja evolução satisfatória do ponto de vista social. Pois, De La Taille (1992b, p. 14) aponta que o “ser social de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada”.

Na busca deste equilíbrio, a formação das crianças passa por um sentido muito mais amplo que abrange o desenvolvimento afetivo, psicomotor e social, com vistas à promoção de interações sadias com os demais indivíduos à sua volta, fundamentadas na harmonia e respeito, havendo conseqüentemente a troca de saberes, promovendo assim, o desenvolvimento integral.

Nesse entendimento é correto afirmar que cada indivíduo, dentro de suas especificidades, têm necessidades diferenciadas: podemos citar a mudança de idades como um dos principais fatores, já que, a cada fase de desenvolvimento, adquirimos novas características, o que obrigatoriamente nos remete a variados comportamentos e desejos.

No que concerne ao contexto das creches, as crianças vivenciam situações que as fazem experimentar sentimentos diversos que envolvem expectativas, frustrações, carências, euforias, entre outros sentimentos que podem ser analisados pelo professor através de traços comportamentais, enfatizando que a creche pretendendo ou não influencia no desenvolvimento social e moral da criança. As crianças devem ter oportunidade de pensar e agir de forma autônoma, de modo que consigam autogovernar-se como nos lembra Kamii (2012, p. 99), afinal quem torna-se capaz de governar-se será conseqüentemente menos governado por outros indivíduos, só conseguiremos tal objetivo incentivando as crianças a refletir e enfrentar de forma consciente questões diversas em seu cotidiano.

Desse modo Dias (2005) reitera que:

A reflexão requer o desenvolvimento da consciência moral e consequente capacidade de compreensão crítica entre os problemas colocados pela complexidade do agir moral humano. E estas só são possíveis mediante a inserção do indivíduo em processos interativos cada vez mais complexos e ricos em possibilidades, através dos quais emerge a capacidade para refletir sobre ações, suscitando uma tomada de consciência melhor e mais adequada frente aos conflitos surgidos (DIAS, 2005, p. 378).

Assim sendo, percebemos que enquanto mais diversificadas forem as interações mais capazes de refletir criticamente os indivíduos podem se tornar, remetendo-nos ao ambiente heterogêneo que compõe as creches e, portanto, propiciador para que tais interações ocorram levando as crianças ao desenvolvimento de suas múltiplas habilidades. As relações estabelecidas cotidianamente entre professor-criança podem e devem ser construídas primeiramente com base no diálogo visando sempre como ponto essencial o respeito, onde todos podem ensinar e aprender mutuamente, já que cada indivíduo carrega consigo uma bagagem diversa, mas igualmente importante o que independe da idade que possua. Por consequência, a representação que a criança idealiza sobre o professor torna-se um reflexo moral que poderá influenciar seu comportamento, visto que as crianças são observadoras e costumam imitar aquilo ou aquele que lhe atrai de algum modo, portanto, cabe ao professor propiciar momentos ricos de interações e diálogo baseados no respeito às opiniões para que as crianças sintam-se livres para falar e agir sem receio de serem reprimidos. Dessa forma, Morales (1998) alerta que:

[...] ter em vista a percepção e o juízo de nossos alunos nos permitirá entrar melhor no mundo deles. A opinião deles não é nossa norma; contudo, devolver para eles de maneira um pouco organizada a visão que tem do bom professor ou do professor desejado pode ser uma boa oportunidade para a reflexão deles e a nossa. Podemos encontrar aqui uma ocasião de comunicação significativa com nossos alunos, ao nos dizer como deveríamos ser, nos comunicar suas próprias necessidades tal como eles as vivem (MORALES, 1998, p. 35).

Logo, o professor deve procurar escutar os sentidos que as crianças já têm ou formulam através do contato do que seja um bom professor, ou até mesmo do professor que desejam e, através desse diagnóstico, refletir sobre suas ações e sobre o que pensam as próprias crianças. Repensar a prática pedagógica e as atitudes, em sala é imprescindível para o professor, que quando necessário, deve atentar-se para elaboração

de outras formas de ações compatíveis com as ideias das crianças que assumem papel importante como termômetro de suas atitudes em sala. Contudo, as opiniões das crianças, assim como as do professor, não traduzem a verdade absoluta, mas devem ser levadas em consideração sempre visando a melhoria das relações entre ambos.

Nesse contexto, enxergamos, oportunidade de debate e reflexão sobre o assunto, em que ambos têm direito de voz. O professor deve aproveitar o momento de discussão com as crianças, pois pode ser que estas, através dos comportamentos em sala, estejam demonstrando suas próprias dificuldades. O professor habilitado trabalhará possibilitando oportunidades e subsídios para que as próprias crianças consigam de forma autônoma interpretar e suprir suas necessidades. A respeito disso, Mosquera e Stobäus (2006, p. 123) sugerem que os “[...] docentes deveriam saber lidar melhor consigo mesmos e com os outros, conhecer melhor como se produzem e manifestam seus sentimentos e afetividade, para poder lidar melhor também com seus alunos, colegas e familiares dos alunos”.

Assim, na convivência na creche, o professor deve estar atento às suas ações perante a turma que o observa. Potencializar o que há de positivo em si mesmo é importante para esse profissional que lida diretamente com a formação de pessoas. Nada que é forçado dura o suficiente até que os outros formem um conceito: o ideal é sempre ser verdadeiro consigo e com o próximo. Sobre isso, Morales (1998) discute que:

[...] sem dúvida, há traços de personalidade mais promissores que outros para ser um bom professor e estabelecer um bom relacionamento com os alunos; entretanto talvez aqui, mais que insistir em traços, convenha insistir em atitudes. O que mais importa são nossas próprias atitudes e como concebemos nosso papel de professor (MORALES, 1998, p. 37).

Com isso, podemos dizer que as crianças reproduzem comportamentos e opiniões, sendo o professor um dos principais modelos, tendo em vista que, ao falar e agir torna-se um exemplo, podendo estimular a construção de novos conhecimentos e reformulação de conhecimentos anteriormente adquiridos, sendo um potencial formador de opiniões. Dessa forma, cabe aos professores o reconhecimento e avaliação de suas práticas no sentido de estabelecer dialogicamente interações junto às crianças que estimulem percepções afetivas e cognitivas, conseqüentemente, as interações vivenciadas em sala se estenderão ao convívio com outras pessoas fora do ambiente escolar.

Para facilitar este movimento é importante que o professor busque conhecer a trajetória afetiva da criança com o intuito de adaptar sua prática às necessidades das crianças, respeitando sempre a individualidade e as etapas de desenvolvimento. Uma vez que, de acordo com Sanches (2003, p. 32) “[...] a criança e seus parceiros se constituem nas interações que estabelecem”, portanto, sendo essas interações significativas e fundamentais para a vida dos sujeitos de qualquer idade e muito mais para as crianças que destas dependem para se desenvolverem plenamente.

Nessa definição, as interações vivenciadas pelos professores e crianças são forte fator de evolução ou desconstrução dos indivíduos, porque a insatisfação, em algum ponto específico da vida de ambos, pode gerar alguns problemas para ambas as partes e cada uma reagirá de modo bem particular, mas que serão, certamente, prejudiciais tanto nas relações que se estabelecerão em sala como na construção da autonomia das crianças. Acerca disso, Santos (2002, p. 110) fala que “[...] a valorização do componente afetivo no trabalho docente favorece aprendizagens significativas”.

Dessa maneira, podemos dizer que a afetividade é um dos fatores relevantes para a relação professor-criança e criança-criança, e que, dependendo do encaminhamento dado às emoções, as reações infantis poderão ou não facilitar a construção da autonomia, cabendo ao professor compreender conceitualmente a complexidade da dimensão afetiva nesse processo.

Em virtude dos fatos mencionados, torna-se imprescindível que os adultos, nas pessoas do pai, mãe, avô, avó, entre outros adultos no seio familiar e do professor na creche, que convivem com a criança, ao menos entendam que seus comportamentos exercem influências determinantes na vida das crianças, por isso, precisamos “[...] descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade” (FREIRE, 1996, p. 141). Mas isso não implica em permitir obviamente, que minha afetividade atrapalhe “[...] no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (FREIRE, 1996, p. 141).

Levando em consideração esses aspectos, o professor deve estar sempre com a atenção voltada para cada criança em particular, considerando a especificidade de cada uma para ajuda-la a lidar com seus problemas e questionamentos, pois a criança, quando se sente amparada em suas dificuldades, consegue melhor se adaptar aos diferentes contextos.

Ao priorizar a afetividade nas interações, tanto o professor quanto as crianças terão mais facilidade de construir relações de respeito, confiança e valores essenciais para uma boa convivência.

Por essa razão, o convívio no ambiente da creche deve ser bem pensado e organizado para que haja harmonia e respeito entre todos, ou que as desarmonias sejam enfrentadas e tratadas. Valores como justiça, respeito e solidariedade são elementos essenciais para as interações entre professores e crianças. Neste sentido, torna-se primordial entender que viver bem consigo e com os outros requer compromisso e responsabilidade. Portanto, toda prática cotidiana vivenciada no contexto da escola e em especial da creche, deve ser pautada em princípios afetivos e numa boa relação entre professor-criança, tornando as interações mais próximas e sensivelmente percebidas para que durante o processo educativo haja maior estímulo ao desenvolvimento e construção da autonomia das crianças.

No que diz respeito ao entendimento das crianças pequenas sobre reconhecer diferenças entre os domínios morais, Tognetta e Vinha (2009) esclarecem que elas já os reconhecem:

Quando o que está em jogo são valores como justiça, direitos, honestidade, generosidade, daqueles que são chamados sociais ou convenientes-que dizem respeito à civilidade ou ao tratar com gentileza e educação os outros- e ainda, os valores pessoais, que são relacionados ao conforto e ao bem-estar individual. As crianças já sabem, por exemplo, que bater em uma pessoa é pior que comer com as mãos (TOGNETTA e VINHA, 2009, p. 19).

Isso ocorre principalmente porque as crianças não estão alheias ao mundo, nem são incapazes de entender os comportamentos e regras dispostos ao seu redor como tantos adultos pensam, ao contrário, são dotadas de capacidade tanto de agir coletivamente quanto individualmente de forma reflexiva e questionadora, sobre isto, Laevers (2004, p. 64) sugere que o professor deve intervir de forma estimuladora, “incitando as crianças com perguntas que levam à reflexão dando informações que são capazes de mobilizá-las intelectualmente”. Nisso, promover atividades para as crianças que estão ociosas, oferecendo-lhes materiais adequados para a realização das atividades sugerida, se configura como uma oportuna estratégia pedagógica para o professor de creche.

Sobre estas questões, Kamii (2012) faz uma reflexão aprofundada e pertinente para a educação, chegando a concluir que:

O que a educação precisa hoje, mais que dinheiro, é uma reconceituação fundamental dos objetivos. Ao focar a autonomia da criança, podemos bem animar o desenvolvimento das crianças com velhos valores, tais como o amor pelo estudo e autodisciplina. As crianças respeitam as regras que *elas* fazem para si próprias. Elas também trabalham com mais empenho para atingir as metas que *elas* colocam para elas mesmas (KAMII, 2012, p. 112).

Nesse viés, é bem verdade que as crianças vêm sendo valorizadas e há uma maior preocupação em contemplar suas necessidades para que aconteça seu desenvolvimento pleno. Sobretudo porque, não há como pensar em uma sociedade melhor, mais justa e fomentada por valores éticos e morais, se não houver investimento efetivo em nossas crianças. Estas precisam urgente de exemplos que não sejam apenas discursos, mas sejam vivenciados, aproximando consequentemente teoria e prática, trazendo para os dias atuais os valores que parecem terem sido perdidos com o passar do tempo e que por mais que parecerem tão simples, fazem toda diferença nas relações interpessoais.

No intuito de continuidade, no próximo capítulo abordaremos as interações sociais dentro das políticas educacionais, refletindo sobre o espaço que estas ocupam no cenário educacional atual a partir de documentos que norteiam a Educação Infantil.

3 AS INTERAÇÕES SOCIAIS E SUA INSERÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação para crianças de 0 (zero) à 5 (cinco) anos vem conseguindo espaço nas políticas públicas brasileira e construindo grandes avanços através de muitas lutas. Podemos citar alguns fatores para tais avanços, o primeiro deles, é o aumento da demanda de crianças na creche, devido especialmente as transformações culturais e socioeconômicas, onde temos um crescente número de mulheres com filhos pequenos e trabalham fora, tanto para ajudar no sustento da família quanto pelo aspiração de realização profissional e pessoal. O segundo fator, igualmente importante que subsidia condições para que o primeiro seja alcançado, é o desenvolvimento de políticas públicas voltadas nomeadamente para Educação Infantil, que veem sendo mesmo que aos poucos, regulamentadas e tendem corresponder a uma evolução considerável, mas, que ainda devem ser discutidas, refletidas e focalizadas como prioridade devendo avançar bem mais, visto que a Educação Infantil acolhe crianças que então na fase de pleno desenvolvimento, requerendo educação de qualidade com profissionais capacitados para educa-las para o exercício pleno de autonomia e cidadania.

A esse respeito, no documento Rcnei (1998) consta a afirmativa sobre o exercício da cidadania, esclarecendo que:

[...] nos atos cotidianos e em atividades sistematizadas, o que se recomenda é a atenção permanente à questão da independência e autonomia. O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 2, p. 39).

Essa constatação nos permite refletir, portanto, sobre a importância de uma educação voltada ao reconhecimento das crianças pequenas como sujeitos dotados de capacidades que demandam um ambiente desafiador de modo que permitam-lhe aprimorar e aprofundar suas habilidades e conhecimentos.

Na nossa história recente os direitos das crianças, vêm sendo alvo de distintas discussões, muitos documentos e leis importantes foram e vêm sendo criados e reformulados. Rosemberg (2003) divide a história recente da Educação Infantil brasileira em 3 (três) grandes e importantes períodos:

1º período: “[...] entre o final dos anos 1970 e final dos anos 1980, corresponde à implantação de um modelo de Educação Infantil de massa, alinhado a cânones do Unicef e da Unesco”; 2º período: “[...] se iniciou com a abertura política após a ditadura militar, principalmente por meio de ações desenvolvidas por movimentos sociais que se mobilizaram em prol da Constituinte”; 3º período: “[...] se instala com a aprovação e implantação da Ldben, em 1996” (ROSEMBERG, 2003, p. 33-35).

A partir disso, fica evidenciado na historicidade demarcada pela autora citada, que o primeiro período foi demarcado por uma educação compensatória, que teve como objetivo suplantar as defasagens afetivas, de nutrição e cognitivas das classes mais pobres a fim de prepara-las para a fase escolar e consequentemente suprimir a marginalidade. No segundo, período já é observado uma sociedade civil participativa lutando pela criação e consolidação de direitos das crianças pequenas. No terceiro período fica delineado o interesse em discutir propostas, das quais se destaca a aprovação e a implementação da Ldben no ano de 1996. Este documento é aprovado diante de um cenário educacional favorável à Educação Infantil, já que existiam outros documentos oficiais que asseguravam alguns direitos as crianças, a exemplo da CF (1988), do ECA (1990) e do PNEI (1994). Nessa, a Ldben/9.394/96 embora tenha reiterado o dever do Estado com a Educação Infantil, a incorporou como sendo a primeira etapa da Educação Básica. Nesse ato, Rosemberg (2003) diz que este é o ponto da Ldben de grande avanço para a Educação Infantil, principalmente para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, ao suplantar, portanto, a concepção assistencialista construída ao longo da história.

Diante do apresentado, cabe ressaltar que as interações sociais no contexto da Educação Infantil começam a ganhar destaque somente após a Ldben-9394/96. Para regulamentação desta, foram criados os documentos oficiais, Rcneis (1998) em 3 (três) volumes e as Dcnei (1999 e 2009), que, embasam e estabelecem a Educação Infantil, e muito embora as Rcneis tenham sofrido fortes críticas (mais detalhadas no tópico 3.1 Educação Infantil no Brasil: breve cenário) foram amplamente divulgados e postos em prática no país, sendo assim, não podemos retirar de cena sua importância na história da Educação Infantil, que vem sendo construída ao longo do tempo através de tantas discussões, embates e lutas.

No que se refere à identidade e autonomia, o Rcnei (1998) afirma que:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 1, p. 11).

No espaço educacional intensamente privilegiado de diversidade, deve oportunizar a construção de saberes múltiplos, através das interações que resultam consequentemente na edificação, expansão e solidificação dos laços afetivos, culminando desse modo na apreensão do respeito e valorização de si e do outro. Esta convivência diária acontece na creche e de forma acentuada, cabendo ao professor amparar-se nestes critérios básicos relacionais, visando o desenvolvimento da criança que vai acontecer mais facilmente sentindo-se querida e amparada em suas necessidades individuais.

Já a Dcnei (2009) no item 6 (seis) que contempla os objetivos da proposta pedagógica para instituições de Educação Infantil, sugerem que se:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 18).

Assim sendo, as instituições de Educação Infantil devem assumir o compromisso e responsabilidade de criar e assegurar possibilidades para que a criança se desenvolva plenamente em todos seus aspectos, sejam, motores, cognitivos e afetivos, oferecendo condições e recursos para que elas consigam alcançar estes objetivos, bem como a construção da autonomia. Para tanto, criar um ambiente acolhedor, desafiador, afetivo em que o respeito seja esteio das interações entre todos os sujeitos que aprende e ensina, favorece o processo de forma plena, em especial porque as crianças são inevitavelmente sujeitos históricos e culturais impregnadas de experiências diversificadas que devem ser

consideradas em suas especificidades, singularidades e nas pluralidades de saberes que trazem.

A propósito disso, Dias (2008, p. 177) atesta que as instituições de Educação Infantil são espaços que privilegiam as interações entre criança-criança e adulto-criança que acontecem de maneiras diferentes das interações familiares, pois “[...] exige a ampliação do desenvolvimento das capacidades de relacionamento interpessoal num grau de complexidade maior que aquelas requeridas num ambiente familiar”. Nessa abordagem, após a inserção na creche, a criança demonstra mudanças substanciais no seu modo de ser, e um dos fatores desencadeadores desse processo de mudança é o ambiente heterogêneo de interações no qual as crianças estão imersas.

Na conjuntura atual, a creche é o ambiente mais comum e requisitado que as crianças possuem para desenvolver-se, não esquecendo que elas também são influenciadas em outros espaços, mas é na creche que passam a maior parte do dia, estabelecendo relações e afetos mais incisivamente essenciais a todo ser humano. Nesse processo, é inevitável reconhecer que é na creche e nas interações nela construídas que serão formados os cidadãos que atuarão na sociedade, produzindo cultura, afetando e sendo afetado pela história já posta.

Nesse aspecto, Dias (2008, p. 180) afirma que a “[...] Educação Infantil se constitui num conjunto de processos e práticas sociais destinadas à crianças pequenas, cujo fim precípua consiste em oferecer oportunidades para que elas possam se apropriar e produzir cultura”. Nessa acepção, o Rcnei (1998, v. 2, p. 15) ratifica que “[...] um projeto de educação que almeja cidadãos solidários e cooperativos deve cultivar a preocupação com a dimensão ética, traduzindo-a em elementos concretos do cotidiano na instituição”. Isso significa dizer que a forma de planejar e organizar o ambiente na Educação Infantil deve ser pensado de modo particular, a forma como são colocados os objetos, por exemplo, podem se tornar atrativos que auxiliam nas interações. Por essa razão, é essencial contemplar as especificidades e necessidades das crianças, de modo que sejam respeitadas suas fases de desenvolvimento.

O modo como cada criança se vê advém do modo como é vista pelos outros, como enxergam e são recebidos seus traços particulares. Por isso, o professor e o grupo em que a criança está inserida, têm, um forte impacto na formação pessoal e autoestima dessa criança, assim sendo, as interações são determinantes, grande parte ou quase todas às vezes pelo desempenho da criança no seu dia-a-dia, ou seja, nas atividades propostas, nas formas de comunicação e comportamento com os pares e com o adulto.

Nessa ótica, o professor exerce função importante na Educação Infantil, este deve disciplinar o olhar procurando estar atento e sensível a cada criança, já que demonstram nas ações cotidianas seus sentimentos (alegria, tristeza, frustração, raiva), para com isso, procurar proporcionar momentos que favoreçam as manifestações de sentimentos, que podem ser através das brincadeiras orientadas e à disposição de objetos diversificados que facilitem e estimulem a imitação e o faz-de-conta. É imperioso esse tipo de postura do professor, quando o que está em voga é a criança que necessita de ambientes recheados de estímulos e condições favoráveis para se desenvolver plenamente.

3.1 Educação Infantil no Brasil: breve cenário

Para traçar esse cenário, precisamos nos reportar ao primeiro jardim de infância (Kindergarten), que foi criado por Frederick Fröebel na Alemanha em 1837, este possuía uma dimensão educacional e não assistencial já que a preocupação de seu fundador não estava apenas no viés de cuidar e educar as crianças, mas de transformar as famílias, “[...] de modo que pudessem cuidar melhor de seus filhos” (MACHADO E PASCHOAL, 2009, p. 81). Sobre isso, Nascimento (2013, p. 32) em seus estudos entende que Fröebel, basicamente “considerava que por meio da educação, a criança vai se reconhecer como membro vivo do todo”.

Com estilo diferente dos países europeus, o Brasil adota os jardins de infância assumindo um caráter assistencialista, conforme observa Machado e Paschoal (2009):

No Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira (MACHADO E PASCHOAL, 2009, p. 82).

Por essa razão, durante anos a Educação Infantil no Brasil não fazia parte da pauta de compromissos do governo para com o povo, visto que se acreditava que a responsabilidade desta etapa da educação era das famílias ou grupo social ao qual a

criança pertencia. A conquista oficial da obrigatoriedade deste de ensino é recente, assim como o reconhecimento da infância com todas as suas peculiaridades, onde as crianças são ouvidas e observadas.

Acerca dessa questão, Correa (2011, p. 21) afirma que “[...] a pressão das famílias e, respectivamente, do movimento feminista, [...] e, mais recentemente, a ampliação das pesquisas sobre Educação Infantil foram, determinantes para que houvesse, ao longo da história, mudanças significativas nessa área”. Colaborando, Miranda (2010) traz uma discussão acerca do que ele chama “[...] a passagem do tempo da assistência para a era dos direitos”. Nessa definição, notamos ser modificado o papel e o lugar da criança na sociedade. Onde cabe ressaltar que se trata de uma articulação além de pertinente, necessária, visto que está em pauta a fase inicial da vida, onde o indivíduo terá sua personalidade formada através das experiências interativas.

Nesse direcionamento, Dias (2005, p. 370) diz que a personalidade e as experiências interativas “[...] não se desenvolvem na criança independentemente, mas desenvolvem-se mediante as relações práticas e verbais que existem entre elas e as pessoas que as rodeiam”. Também nesse sentido, os estudos de diversos autores como (PHILLIPE ARIÈS, 1962, 1967, 1970, 1979; SONIA KRAMER, 1994, 1996, 1997, 2001, 2003; KHULMANN JR., 1998a, 1998b; e outros igualmente importantes), no que concerne criança e infância tem contribuído ao longo do tempo para que haja uma mudança de paradigmas, bem como a idealização e efetivação de políticas públicas específicas para esta etapa da vida.

No que refere-se ao cenário brasileiro, um dos primeiros e importantes avanços deu-se quando a CF/88 passa a reconhecer a Educação Infantil como dever do Estado e direito de todas as crianças até 5 (cinco) anos, estabelecendo normas nacionais com padrões mínimos de qualidade. A CF/88, bem como tantos outros documentos legais que foram norteados e auxiliando a Educação Infantil, afirma ser esta uma etapa de escolarização de grande importância. Isso é evidenciado especificamente na CF/88 em 2 (dois) de seus artigos, ao deixar expresso que:

CF/88: Art. 7.º- São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social; XXV- assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e Pré-escolas (BRASIL, CF, 1988, p. 18-19).

CF/88: Art. 208- O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: **IV**-educação infantil, em creche e Pré-escola,

às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, CF, 1988, p. 123-124).

Posteriormente, conforme Correa (2011, p. 21) “[...] os anos 1990 foram marcados por grandes mudanças no padrão de gestão do Estado”. Assim, podemos dizer que o marco que sintetiza esta fala foi à criação e aprovação em 1996 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que reunia recursos de estados e municípios e os redistribuía de acordo com o número de matrículas no Ensino Fundamental, consequentemente como mostra Correa (2011) o número de matrículas na Educação Infantil sofreu uma queda considerável.

Ao mesmo tempo em que houve essa involução, houveram também importantes discussões voltadas para o direito à Educação Infantil de qualidade para todos, e é a partir desses debates entre pesquisadores e trabalhadores que são criados documentos³⁸ essenciais e que segundo Correa (2011, p. 23) “[...] se tornariam referências duradouras”. Entre estes documentos, tivemos a criação e consolidação da Ldben (Lei 9.394/96) que oficializa o direito à Educação Infantil para crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.

O destaque dado pela Ldben a Educação Infantil como a primeira etapa de escolarização, está expresso nos artigos 29, 30 e 31, dispostos na Seção II. Tais artigos apontam normatizações, os objetivos da educação infantil, local em que esta será oferecida e forma de avaliação das crianças.

Nos anos seguintes tivemos a aprovação do Rcnei em 1998, divulgado e distribuído em todo país, sem caráter obrigatório, entretanto como forma de forçar sua adesão o governo delibera que os recursos para formação dos profissionais da Educação Infantil apenas seriam liberados se o documento fosse aderido como currículo oficial.

O documento em questão foi elaborado pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil (Coedi) do Ministério da Educação num processo demasiadamente conturbado, sofrendo, portanto, fortes críticas no que se refere as funções da Educação Infantil e sobretudo, desrespeitando a integralidade das crianças quando apresenta aspectos relevantes da educação de crianças (higiene, alimentação, interação, aprendizagem,

³⁸ Entre os documentos criados temos: (1) Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, 1997. (2) Subsídios para o credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil, 1998.

brincadeira) de forma separada. Para Correa (2011, p. 22), as críticas tecidas ao Rcnei (1998) tratam-se da “[...] forma arbitrária como foi concluído, bem como seu viés psicológico e o equívoco de se pretender hegemônico”.

Em meio os embates lançados ao Rcnei, em 1999, é aprovada a Dcnei, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação juntamente com outros segmentos dedicados à Educação Infantil e ao contrário do documento anteriormente citado, este possuía caráter obrigatório e como afirma Correa (2001, p. 22) teve pouco “impacto sobre a organização do trabalho de creches e pré-escolas brasileiras”, apesar de se mostrar tão importante já que tratam de forma integrada, as necessidades das crianças.

Em 2009, após diversas lutas engajadas por movimentos de educadores, entre eles, podemos citar a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (Mieib), é aprovada a atual Dcnei, que revogou, portanto, a Dcnei de 1999. O texto da Dcnei (2009) apresenta uma nova redação, com algumas alterações e conquistas, mas sem causarem maiores impactos para a Educação Infantil. Em 2010 o MEC lançou a edição desse documento em forma de livro e distribuiu para todas as instituições públicas de Educação Infantil, bem como disponibilizou em formato de PDF no portal do MEC-legislação.

Vale salientar que na última década houve mudanças consideráveis na educação brasileira, entre elas “a participação e maior intervenção da sociedade brasileira na política educacional” (GENTILI e STUBRIN, 2013, p. 20) e a decisão do governo de priorizar a educação através de investimentos que ainda que limitados tivessem como meta reverter o que Gentili e Stubrin (2013, p. 20) chamam de “uma herança de abandono e descaso com a escola pública”.

Desse jeito, se faz necessário que as leis sejam primordialmente democráticas, como define Bobbio (1997, p. 139) são aquelas “[...] feitas por aqueles aos quais elas se aplicam”, pois parece que somente por meio da forma como assinala Bobbio (1997), é que as reformas realmente começariam acontecer, requerendo, sobretudo, a participação ativa da sociedade, de forma a acompanhar e cobrar de todas as esferas (legislativo, executivo e judiciário) que as leis sejam igualmente aplicadas a todos independente de cor, raça, credo ou classe social.

Cabe ressaltar que outro avanço considerável para esta etapa educacional foi sem dúvida os objetivos e metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011), trazemos para ilustrar nossa fala o item 1.3 que em seu tópico 1 (um) traz que

deve: “ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (BRASIL, PNE, 2001-2011, p. 45).

De acordo com Correa (2011, p. 24) evidencia-se que ao término do prazo estabelecido como meta pelo documento citado acima, “[...] estes números não foram alcançados”, portanto, cabe ressaltar que apesar dos documentos legais expressarem metas e estratégias essenciais que devem ser cumpridas, visando efetivar consequentemente os objetivos postos pelos próprios documentos, ainda na prática não acontece como está evidenciado.

Em 2007 houve a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)³⁹, um fator significativo a ser citado é que ao sair do executivo o projeto não previa beneficiar as creches e mais uma vez foi “[...] apenas como resultado de muita pressão por parte de diferentes setores da sociedade civil, com especial destaque para o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib)⁴⁰ que a situação foi revertida” (CORREA, 2011, p. 24), como todo percurso de conquistas e desafios da Educação Infantil este foi mais um embate travado em prol de uma etapa educacional de grande importância social.

Recentemente, o novo PNE, Lei 13.005/2014 com vigência de 2014 a 2024, veio reafirmar metas e avança em inúmeros sentidos. Logo em sua Meta 1 (um) exige que deve: “[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, PNE, 2014, p. 49). Ainda na mesma Meta, na Estratégia 1.14 ratifica que para garantir a conquista da meta deve:

Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância (BRASIL, PNE, 2014, p.50-51).

³⁹ Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. **Fonte:** <http://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>

⁴⁰ Site oficial do Mieib: <http://www.mieib.org.br/pagina.php>

Apresentado o contexto atual e real das políticas públicas para e na Educação Infantil, é importante colocar que esta vem sofrendo substantivas e consideráveis mudanças ao longo do tempo. Mesmo ainda que timidamente, vem conseguindo superar os obstáculos intrinsecamente culturais e políticos e ocupando o espaço de valor que lhe é devido, em especial, por sua relevância no desenvolvimento e na formação da criança e conseqüentemente, do indivíduo, ao abranger os aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e outros igualmente relevantes. Tendo no espaço da creche, um lugar por excelência para o acontecimento das relações mediadas pelas interações e cultura dos indivíduos imersos, sendo “[...] nos grupos culturais que as crianças aprenderão maneiras particulares de ordenar o real” (SOUZA, 2013, p. 17).

Assim, as interações familiares e sociais, sendo estes os grupos culturais mais próximos que as crianças conviverão nos primeiros anos de vida, possuem forte influência no desabrochar e comportamento aprendidos por elas, principalmente pelo exemplo, muito mais que pela fala solta sem ação que a respalde.

Com isso, a creche surge neste cenário com o intuito de expandir estas interações e aprendizagens, visto que se trata de um ambiente diversificado. Portanto, as interações entre professor-criança e criança-criança são primordiais ao desenvolvimento das crianças, no entanto, cabe ressaltar que o professor pode ser um facilitador neste processo, que envolve a construção da autonomia através das interações afetivas, ocupando-se atentamente a contemplar em sua prática a individualidade de cada criança que influenciam na coletividade, transformando o ambiente da sala em um lugar dinâmico onde cada um possa expressar-se, refletindo, questionando sem ser repreendido, influenciando e sendo influenciado pelos episódios que acontecem no ambiente de sua inserção.

Igualmente importante, é pontuar que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, seja este físico, motor, emocional, afetivo e intelectual, também é corresponsável pela inserção da criança em sociedade, para tanto, precisa ampliar as possibilidades de socialização e reconhecimento dos saberes culturalmente adquirido. Sendo através do contato com professores, funcionários e outras crianças, que também carregam saberes e culturas diversas, que as crianças tem a possibilidade de compartilhar experiências e desenvolverem novas aprendizagens. Nesse pensar, as creches:

[...] se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa. O trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais. A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas. (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 2, p. 11)

Em presença o que foi mostrado, consideramos a Educação Infantil como sendo uma etapa educacional essencial, em que o trabalho educativo deve criar condições para a criança desenvolver suas habilidades integralmente. Sobre isso, Oliveira (2013) afirma que refletir sobre o protagonismo infantil nos diversos ambientes aos quais as crianças estão inseridas cotidianamente faz-se essencial, pois passam a ser vistas e consideradas como pessoas que carregam sentimentos, gostos e capacidade suficiente como qualquer outro indivíduo de interagir e produzir saberes e culturas. Assim:

Ao assumirmos que as crianças são sujeitos capazes, com importância reconhecida na produção e reprodução da cultura social na qual estão inseridas, privilegiamos também as ações coletivas das mesmas, ou seja, a participação das crianças nas rotinas da família, da escola e em outros espaços sociais, se apresenta de modo fundamental para o reconhecimento da criança enquanto ser social, ativo, capaz de produzir e compartilhar cultura e saberes (OLIVEIRA, 2013, p. 58).

Para atender a essa propositura, as crianças podem e devem ser incentivadas em suas capacidades a se tornarem protagonistas de suas vidas e não serem podadas e consideradas incapazes de entender ou agir diante de determinadas situações. Pois, já vimos que a constituição do sujeito se dá através das interações e exemplos e estes sendo mostrados e tratados mesmo quando negativos, de forma positiva, se constituirá fator importante no desenvolvimento e aquisição da autonomia dos pequenos, visto que é atuando no mundo que este indivíduo emergirá da teoria para a prática tornando-se consciente de si e do outro no mundo, portanto os adultos ao seu redor, seja no ambiente familiar ou na creche, possuem papel importante na vida das crianças, entendendo que:

A criança é, em primeiro lugar, uma criança, uma pessoa única e irrepetível, que nenhuma clonagem conseguirá uniformizar. E nenhuma imaginação prévia ou desejo externo poderá modelá-la se ela

mesma não entrar como sujeito dessa construção. Por isso, uma instituição educacional para crianças pequenas tem, antes de tudo, a missão de acolher, de ser o lugar do encontro e de estar aberta para o novo, o original, o criativo. (DIDONET, 2001, p. 11)

Por todos esses aspectos é necessário refletir sobre a relevância de inserir as crianças no mundo de forma atuante, sendo assim protagonistas de suas próprias histórias e a creche na função do professor tem importante papel neste sentido.

A educação Infantil é indiscutivelmente um período fundamental, onde a criança deve ser formada para o mundo, e contemplada devidamente em todas suas habilidades. Fase esta que a observação e interação fazem-se pontos primordiais para o desenvolvimento pleno da criança. Deste modo, pais e/ou responsáveis e professores devem conscientizar-se que suas falas e muito mais, suas ações tornam-se exemplo que certamente serão seguidos pelas crianças, requerendo, esforços tanto dos pais e/ou responsáveis como dos professores, no sentido de diminuir ao máximo a distância entre suas falas e suas ações.

A educação infantil como etapa primordial da vida das crianças e assim tratada, deve ser praticada como uma educação libertadora, que não tolhe as capacidades das crianças que estão numa fase em que anseiam aprender, questionam, suprem suas curiosidades, interagem, descobrem, entre tantos outros pontos recorrentes na infância, que devem ser mais bem trabalhados, analisados e considerados. As crianças, além de possuírem capacidades múltiplas (ansiar aprender, questionar, suprir sua curiosidade, interagir, descobrir, entre outros) carregam consigo esta necessidade constante de ação, cabendo aos seus facilitadores auxiliar na aquisição também da reflexão.

Nesse percurso, o respeito às crianças faz-se emergencial, pois, à medida que são respeitadas em sua individualidade e reconhecidas como seres humanos que pensam, sentem e podem se colocar no mundo como sujeitos ativos dotados de capacidades, estamos reconhecendo seus direitos que somente através de muita luta estão sendo conquistados e efetivados.

3.2 O papel das interações entre professor-criança e criança-criança na construção da autonomia

O ser humano elabora formas de se relacionar com o mundo a seu redor, durante toda história da sua espécie, seja individual ou coletiva, busca conexão quando de seu convívio em sociedade. Portanto, o desenvolvimento não pode ser fundamentado apenas pelos fatores biológicos, mas também e nomeadamente pelas interações estabelecidas no decurso da vida do indivíduo.

Nesse ponto de vista, a criança desde o nascimento está em constante interação com o adulto que deve buscar frequentemente estimulá-la de forma a incorporá-la em sua cultura, que é repleta de significados acumulados historicamente. Primariamente a criança responde através de processos naturais derivados particularmente da herança biológica inerentes a todo ser humano e que por intermédio do adulto as “funções psicológicas complexas”, (VYGOTSKY, 1989, p. 70-74) começam a tomar forma. No princípio, as crianças só assumirão forma na interação com o adulto, estes que nesta fase da vida da criança servem como agentes externos que intermediam o contato da criança com o mundo ao seu redor. Somente à medida que a criança cresce é que estes processos vão acontecendo dentro das próprias crianças e não mais através do adulto como transcorria inicialmente, assim chamados por Luria (2006, p. 27) de “processos intersíquicos”, ou seja, que acontecem dentro da criança através da internalização dos “meios historicamente determinados e culturalmente organizados”.

Além desses fatores apontados, o ambiente que vivemos é repleto de significados sociais que diferem em conformidade com a cultura que o sujeito está imerso, mesmo assim, cabe esclarecer que nenhuma pessoa concebe determinada experiência de forma igual, ainda que inseridas no mesmo contexto social e compartilhando características individuais parecidas, cada um se desenvolve singularmente. Sobre isso, Branco e Pinto (2010, p. 513) definem que: “o processo de desenvolvimento da criança envolve, portanto, uma contínua negociação de significados entre os atores em interação, onde as mensagens culturais são interpretadas e reinterpretadas de forma ativa pelos indivíduos”. Ou seja, a criança pequena desde que nasce demonstra potencialidades que se expandem a partir das interações sociais.

Ancoradas nos estudos de Vygotsky (1989) sobre o desenvolvimento da criança, que é uma temática ainda tão importante nos dias atuais, é que procuramos conceituar as

interações, por se tratar da categoria primordial da nossa pesquisa. Acerca disso, Vygotsky (1989) já discutia e defendia o papel da interação como essencial na formação do desenvolvimento humano, uma vez que segundo o autor o desenvolvimento humano no início da vida é biológico e acontece através das interações sociais, ou seja, através das relações com o outro e com o mundo, sendo, portanto, nas relações sociais que nos desenvolvemos. Dito por Vygotsky (1989) que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1989, p. 33).

De acordo com a visão do teórico citado, nos primeiros meses de vida a atividade da criança é determinada pelo processo de maturação do organismo que acontece de forma individual, fortemente influenciada pelo uso que faz dos instrumentos e signos, e estes são os mediadores das interações das crianças com o mundo ao redor, portanto, é através do contato com o meio social cultural e histórico que a criança se desenvolverá, sendo que “[...] o início da inteligência prática na criança é independente da fala” (VIGOTSKY, 1989, p. 23).

Ao tratarmos de crianças pequenas é primordial conscientizar-nos em tornar estas interações cada dia mais saudáveis, baseadas no respeito e diálogo visando à construção da autonomia infantil. Ao tratar disso, Oliveira (1995) diz:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com os outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 1995, p. 38).

Dessa forma entendemos que as interações com indivíduos da mesma cultura ou de outras culturas é algo imprescindível tanto para a construção da autonomia,

desenvolvimento de suas habilidades exploratórias e motoras, bem como para uma vida coletiva essencial a todo ser humano. A criança é um ser de natureza singular, que pensa e sente o mundo de um jeito próprio, nas interações que se estabelecem desde muito cedo, com a família inicialmente e posteriormente na creche, em que revelam empenho para compreender o mundo que as circundam, as relações contraditórias que presenciam e é através das brincadeiras que revelam “as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos” (BRASIL, RCNEI, vol. 1, 1998, 21-22).

Desse modo, Vasconcelos; *et al* (2003) e Branco e Pinto (2009) discorrem sobre as interações apontando que se fazem imprescindíveis visto que o desenvolvimento humano é uma construção concebida com o outro, parceiro de interação, frequentemente um parceiro mais experiente que media o encontro da criança com o mundo em que paulatinamente se insere. Nenhuma pessoa vivencia as experiências de forma idêntica à outra, mesmo que inseridas em contexto sociocultural similar, ou que algumas características individuais sejam compartilhadas, sendo assim, constrói e reconstrói seu desenvolvimento através de tentativas de adaptação ao meio.

Levando em consideração estes aspectos, o Rcnei (1998) explica:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 1, p. 21-22).

É perceptível o esforço constante das crianças para compreender o mundo, as interações são a porta de entrada efetiva e atuante dessas crianças neste mundo carregado de informações que proporcionará intensas descobertas, para assim construírem conhecimento se desenvolvendo plenamente, mesmo existindo

características peculiares a todas as crianças conservam, portanto, sua individualidade e diversidade característica de todo ser humano.

Por conseguinte, o uso de instrumentos e signos está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento e progressos do pensamento e da fala. Quando ainda não fala a criança já interage com o mundo, mas segundo Vygotsky (1989, p. 29) é importante atentar que a linguagem facilita a manipulação de objetos pela criança e “controla também o comportamento da própria criança”, dessa maneira com o auxílio da fala as crianças se tornam capazes de serem sujeitos do próprio comportamento. Nisso, as interações sociais são responsáveis pela formação mais complexa do pensamento e a linguagem é o coeficiente de maior encargo neste processo, isto é, sem comunicação seja através da linguagem oral ou utilização de signos, torna-se improvável o desenvolvimento humano.

Para um melhor entendimento, Vygotsky (1989, p. 97) caracterizou detalhadamente o que chama de Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP, que é a distância existente entre aquilo que a criança já sabe fazer sozinha, “nível de desenvolvimento real” e o que a criança faz ou soluciona apenas com a ajuda de um adulto ou dos pares “mais capazes”, chamado pelo teórico de “nível de desenvolvimento potencial”, sabemos que é com o outro, nas trocas que se constrói autonomia.

Como podemos analisar as interações com outras pessoas que possuem habilidades e conhecimentos superiores aos que as crianças já conseguiram adquirir naquele determinado momento são responsáveis pelo aprendizado e desenvolvimento da criança, elas “podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades, numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas” (VYGOTSKY, 1989, p. 99). Contudo, a aprendizagem orientada para os níveis em que a criança já conseguiu desenvolver torna-se ineficaz, portanto, o “bom aprendizado” de acordo com Vygotsky (1989, p 100-101) acontece quando está adiante do que já foi adquirido pela criança.

Quando tratamos da creche e da prática do professor da Educação Infantil, cabe refletir que estes devem adequar-se incessantemente as demandas apresentadas pelas crianças de forma a contemplar a coletividade e também a individualidade, visto que temos salas de aula heterogêneas onde jamais devem ser desenvolvidas práticas homogeneizantes que colocam em cheque a capacidade de aprender das crianças, o que não deve acontecer, pois comprovadamente as crianças conseguem por intermédio das interações “superar seus próprios limites” (VYGOTSKY, 1989, p. 99).

Assim, planejar, organizar o ambiente tornando-o atrativo, desafiador e propiciador de interações mais ricas, orientando brincadeiras, utilizando o momento de faz-de-conta tão habitual às crianças pequenas são alguns elementos que incitam a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Sobre ambos, Vygotsky (1989, p. 102) afirma que muito “embora o aprendizado esteja relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta”, apresenta-se nesta díade, portanto, uma realidade profundamente complexa que não pode ser apresentada como permanente.

No que se refere às brincadeiras na infância Dias (2008) alerta que “[...] as brincadeiras, linguagem infantil por excelência, ajudam-nas a mergulhar neste universo simbólico e dele extrair suas próprias formas de se relacionar consigo mesma e com os seus outros sociais: outras crianças e adultos” (DIAS, 2008, p. 181). Os momentos de brincadeiras em que normalmente está presente a imitação e o faz-de-conta onde a criança utiliza situações da vida real e encena, ou seja, “brinca do que é verdadeiro”. Dialogando com as ideias de Wallon (2007, p. 67) que revela: “a criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver. Reproduz, imita”. No entanto, estas situações não são desprovidas de regras que passam muitas vezes despercebidas pelas crianças no dia-a-dia, mas, que quando encenadas na brincadeira torna-se regra de comportamento. São particularmente interessantes as situações em que as crianças são instigadas a explicar seu próprio “raciocínio, hipóteses e ideias” (PIMENTEL, 2007, p. 239), especialmente nos momentos de brincadeiras, tornando possível a comparação do próprio comportamento, estimulando a reflexão consciente sobre si mesmo.

Oportunidades como estas devem ser intensamente aproveitadas pelo professor visto que se traduzem como de grande valia e acentuadas de significados, auxiliam consequentemente, tanto no desenvolvimento da criança, como ao professor compreender melhor determinados comportamentos das crianças, bem como aprimorar sua própria prática e relações estabelecidas com as crianças no cotidiano da creche.

O documento Rcnei (1998) legitima nossa fala sobre a imitação na brincadeira da criança pequena quando explica:

A imitação é resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e

de diferenciar-se. É entendida aqui como reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica. As crianças tendem a observar, de início, as ações mais simples e mais próximas à sua compreensão, especialmente aquelas apresentadas por gestos ou cenas atrativas ou por pessoas de seu círculo afetivo. A observação é uma das capacidades humanas que auxiliam as crianças a construírem um processo de diferenciação dos outros e consequentemente sua identidade (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 2, p. 21).

Esse posicionamento nos faz perceber que a criança é observadora por natureza, quando menos esperamos lá está ela imitando algo que viu, e muitas vezes, o adulto nem se deu conta de que estava sendo alvo dos curiosos olhares da criança. Situações assim são comuns no cotidiano de quem convive com as crianças pequenas. A imitação é o reflexo da identificação com o outro, a criança não imita qualquer pessoa ou situação pelo simples fato de imitar aleatoriamente, as imitações são voltadas para aquelas pessoas adultas e/ou crianças com quem as crianças que estão imitando possuem afeto e interesse. Tal fato concilia-se com as ideias de Wallon (2007, p.67) quando explica que “[...] a imitação não é qualquer uma, é muito seletiva na criança. Dirige-se aos seres que têm sobre ela mais prestígio, aqueles que interessam a seus sentimentos, que exercem uma atração da qual geralmente seu afeto não está ausente”, ressaltando que nenhum desses comportamentos adquiridos pela criança aconteceria e se desenvolveria sem quem haja interações.

Sendo assim, estabelecer condições propícias para que as interações aconteçam satisfatoriamente é primordial, requerendo, no entanto, que sejam consideradas e respeitadas as características emocionais, afetivas e cognitivas das crianças, conduzindo consequentemente para a construção da autonomia, que será constituída por intermédio das interações.

No cotidiano da creche pode parecer ser mais simples a centralidade das decisões ficarem voltadas todas para o professor, nesse tipo de comando, a creche pode se tornar para a criança um ambiente autoritário, dificultando a atuação autônoma, suscitando a heteronomia, ou seja, “ser governado pelo outro”, (KAMII, 2012, p. 104). Ao dialogarmos com Piaget (1932, p. 96-97), sobre a heteronomia, o mesmo diz que essa etapa antecede a aquisição da autonomia, é, basicamente “uma obediência à regras ou mesmo aos adultos, quaisquer que sejam as instruções que prescrevam”. A heteronomia origina-se das relações sociais coercitivas e do egocentrismo da própria criança, relações estas assinaladas pela desigualdade entre os sujeitos. Já o egocentrismo

trata-se da criança que possui atitudes e comportamentos que considera apenas ela mesma como o centro, só pensa em si, “a coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis” (PIAGET, 1932, p. 81).

Para DeVries e Zan (1998), a “atitude de obediência cega é chamada heteronomia” (p. 40), a palavra heterônoma vem de raízes que significam “seguir regras feitas por outros”. Portanto, o indivíduo heteronomicamente moral “segue regras morais dadas por outros para a obediência a uma autoridade com poder coercitivo” (DEVRIES e ZAN, 1998, p. 54).

Por outro lado temos o conceito de autonomia, que ao contrário da heteronomia, “significa autogoverno”, em que a criança constrói e segue suas próprias regras, à medida que a cooperação substitui à coação, a criança passa a diferenciar-se do outro e construir sua personalidade, entendendo e se fazendo entender, discutindo e expondo ideias. Portanto, “se a autonomia é a finalidade da educação” (KAMII, 2012, p. 111) que sejamos professores conscientes desta tamanha responsabilidade e que é tratada como meta educacional estabelecida em vários documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil.

À medida que a coação é substituída pela cooperação temos, portanto, o desaparecimento da heteronomia e conseqüentemente o surgimento da autonomia que se desenvolve progressivamente nas interações sociais. Para oportunizar a construção da autonomia é indispensável que o professor observe e entenda as dinâmicas da vida da criança, no que diz respeito a sua forma de ser e construir conhecimento, de se relacionar, sentir, pensar e agir, facilitando e aprimorando sua prática, bem como as relações interpessoais necessárias para o desenvolvimento da criança e de um ambiente tranquilo e agradável para todos.

Nesse sentido, professores comprometidos que buscam realizar uma prática voltada para a construção da autonomia desde a educação infantil, devem exercitar o diálogo com as crianças, por ser este o que constitui uma das características primeiras da personalidade moral, como conclui Puig (1998b, p. 195), colocar-se no lugar da criança pretendendo enxergar o “[...] mundo do aluno tal como este o percebe e experimenta”, ao mesmo tempo em que estimula neles a capacidade de expressão e compreensão, bem como o entendimento das opiniões do outro, sabendo posicionar-se quanto a concordar ou discordar, respeitando e refletindo criticamente.

Quando entendemos que a interação entre o professor e as crianças é impulsionadora do desenvolvimento infantil, passamos a ressignificar o trabalho do professor que passa de um mero espectador do crescimento das mesmas ao colaborador atuante no desenvolvimento global das crianças. Sobre isso, Puig (1998b) afirma ser difícil realizar uma proposta de educação firmada no respeito ao desenvolvimento e suscetível a construção da autonomia sem a mediação de professores que se comprometam em estabelecer uma relação compreensiva de respeito e diálogo com as crianças, uma vez que é nesta relação que as crianças conseguem se expressar tranquila e naturalmente sem precisar mudar seu próprio jeito de ser na tentativa de obter aceitação e simpatia do professor.

4 AS INTERAÇÕES OCORRIDAS COM E PELAS CRIANÇAS NO CREI: HÁ AUTONOMIA EM CONSTRUÇÃO?

De acordo com os documentos oficiais, todo alicerce da Educação Infantil está organizado com a finalidade de promover o desenvolvimento pleno das crianças pequenas propiciando a estas oportunidades para construir sua autonomia que acontece especialmente, através das interações com outras pessoas, devendo ser ricas e baseadas no respeito à diversidade cultural e histórica de cada um.

Nesse processo, o professor de Educação Infantil exerce um papel primordial na vida e desenvolvimento das crianças pequenas, o ideal é que este reconheça sua responsabilidade e o compromisso com as crianças como parte vital em sua prática, de modo que, atenção e intuição são essenciais no convívio com crianças que quase sempre expressam seus sentimentos de formas diversificadas, que nem sempre são verbais e, portanto, não estão explícitas a ponto de serem entendidas e detectadas tão facilmente, podendo atrapalhar no desenvolvimento, e quando entendidas e acompanhadas de perto fazem toda diferença em suas vidas.

Para contribuir com o nosso entendimento, evocamos Laevers (2004, p. 66) que ao refletir sobre o papel do professor da Educação Infantil diz: “identificar as crianças que necessitam atenção especial, é necessária uma observação sistemática... a intuição é a base da especialização em profissões em que o lidar com pessoas tem um papel significativo, tais como no cuidado da criança.”

Acrescentamos à ideia citada, a necessidade de efetivar mudanças na Educação Infantil, em que precisamos modificar as concepções, crenças e as práticas dos profissionais nela envolvidos, que devem antes de qualquer outra iniciativa conhecer-se e posteriormente possuir formação voltada especificamente para o trabalho com crianças de 0 (zero) à 5 (cinco) anos, em consequência, compreendendo mais profundamente as fases de desenvolvimento, que para Vygotsky (1989, p. 23) “[...] o sistema de atividade da criança é determinado em cada estágio específico, tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio no uso de instrumentos”.

Assim sendo, o professor bem informado poderá ser protagonista em sua profissão, intervindo efetivamente nas suas próprias ações cotidianas embasadas não

apenas empiricamente, mas teoricamente, de modo que ambos completam-se em prol de um trabalho voltado ao bem-estar das crianças, favorecendo a estruturação de um ambiente acolhedor, afetivo e interativo, propiciando a construção da autonomia das crianças. Dito isso, Laevers (2004) nos instiga a refletir sobre:

No momento em que começamos a observar a maneira como os adultos interagem com as crianças, percebemos como estas dimensões são poderosas. Para atingir altos níveis de bem-estar e envolvimento, a pessoa do professor é ainda mais importante do que outras dimensões do contexto, como espaço, material e atividades oferecidos (LAEVERS, 2004, p. 64).

Identificar e admitir a influência que os adultos desempenham na vida das crianças é imprescindível, visto que é nas interações que as crianças se constituem. Quando pensamos no professor interagindo com as crianças na creche, ponderamos sobre a premência da quebra de velhos paradigmas enraizados e expressos nas práticas pedagógicas, impossibilitando a construção da autonomia. Por isso, Sanches (2003, p. 33) reforça que “o educador deve apropriar-se de um instrumental teórico-metodológico que permita avaliar as possibilidades da ação e construção partilhados, conhecer o mundo e a si mesmo, um contexto de aprendizagem”. Isso implica ao professor, estar atento ao seu próprio comportamento, falas e atitudes diante das crianças e modificar permanentemente o que pode ser prejudicial para o aperfeiçoamento da sua prática diária faz-se indispensável, afinal o que o professor pensa e sente refletem diretamente em sua atuação, frequentemente observada e imitada pelas crianças. Isso Vygotsky (1989, p. 24) já explicava que “[...] a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação”.

Nesse trajeto, as instituições de Educação Infantil devem trabalhar de forma a oferecer condições para que as crianças aprendam conviver com o outro edificando atitudes básicas de respeito, confiança e acolhimento às diferenças, dialogando com o que define o Rcnei (1998):

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de

ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 1, p. 47).

Cada criança é diferente e suas múltiplas capacidades tem que ser observadas e trabalhadas de modo que lhes sejam oferecidas condições necessárias para que as desenvolvam integralmente.

Levando em consideração os aspectos já mencionados no decorrer dos capítulos, em especial neste, exporemos a partir daqui, as primeiras observações realizadas no CREI Rebeca Cristina Alves Simões. Faremos, inicialmente, uma descrição breve da rotina das crianças: estas iam chegando pela manhã, eram recebidas no portão de entrada pela monitora que também entregava ao responsável (as pessoas responsáveis que constam na matrícula), o cartão de identificação da criança, a mesma só deixava o CREI no fim da tarde mediante apresentação do cartão. Nesse meio tempo a professora esperava as crianças em sala para ir dando os encaminhamentos da rotina.

As crianças já se mostravam adaptadas à rotina, bem como verificava-se a existência de autonomia, pois chegavam dirigiam-se à professora e iam tirando o fardamento, muitos deles já ajudavam e se trocavam, retiravam a agenda⁴¹ e colocavam-na no birô, depois guardavam suas mochilas em uma prateleira acessível e iam sentando no lugar que escolhessem e ficam conversando com os colegas, ou brincando com brinquedos, ou olhando livrinhos ou revistas que tem em sala, após finalizado o momento da chegada, cantavam músicas com a professora e monitora, depois era feita a chamada e seguiam para o refeitório para tomar o café da manhã.

Após o café era realizada o que chamavam de atividade pedagógica, e esta acontecia de acordo com o planejamento do dia, este acontece da seguinte forma: a secretaria de educação envia para os CREIs eixos temáticos para o ano inteiro, as especialistas elaboram projetos baseando-se nestes eixos e a partir dos projetos as professoras planejam quinzenalmente nas sextas-feiras na instituição. Depois da atividade, as crianças brincavam no pátio ou no playground que ficam próximos, ou assistiam filme/desenhos animados na sala de informática ou brincavam na sala mesmo e depois tomam banho. A monitora chama 5 (cinco) crianças por vez, meninas e depois meninos, para o banho a monitora tinha ajuda de outra funcionária do CREI que é encarregada da faxina.

⁴¹ É enviada diariamente, contendo recados e/ou observações pertinentes que aconteceram durante o dia com a criança.

Às 11h30min as crianças almoçavam e voltavam para escovar os dentes e dormirem. Neste momento cada criança tem seu ritmo, mas acabam todos dormindo, são acordados às 13h30min, a maioria das crianças acordavam com dificuldade e ficavam sonolentas e irritadiças por algum tempo, mas, a monitora e professora iam acordando as crianças calmamente e tentavam tornar este momento mais tranquilo, pois visivelmente as crianças não gostavam. A professora e a monitora iam organizando a sala e simultaneamente conversavam com as crianças no intuito que elas despertassem, depois as levavam para lanche no refeitório, faziam novamente alguma atividade, ou faziam brincadeiras dirigidas ou livremente. Em seguida, as crianças tomavam banho mais uma vez, jantavam e os pais ou responsáveis começavam a chegar para pegá-las.

Logo quando chegamos ao primeiro dia de observação, as crianças nos olhavam atentamente, nos apresentamos à turma, explicitamos o que tinha nos levado a estar ali e que as acompanharíamos diariamente por um longo período, fazendo vídeos e fotografando todas elas durante as atividades diárias, inclusive a professora e a monitora.

Houve um misto de reações expressas através dos rostinhos curiosos que inicialmente em sua maioria me olhavam de longe, mas alguns se aproximaram, fizeram perguntas: (1) “Tia Fabrícia você vem todo dia e vai ajudar as tias?” (ALISSON); (2) “Você mostra as “foto” que tirar da gente?” (CIRO); (3) “Tia você vai deixar brincar no pátio e assistir DVD?” (MARIA). Fui respondendo os questionamentos e gradativamente outras crianças se aproximavam, olhavam, sorriam, ganhei abraços e beijos, este momento foi interrompido para que se dirigissem ao refeitório para o café da manhã, mas antes formaram uma fila e lavaram as mãos e a professora foi secando no percurso (sala-pia-refeitório) curto.

Já no refeitório sentaram-se em lugar de escolha de cada um, cantaram e rezaram agradecendo o alimento. Alimentaram-se sozinhos, apenas 2 (dois) precisaram de ajuda, mas não porque não conseguiam, mas pelo fato de que “são ruins pra comer” (Professora -ANA), significando no linguajar popular, que são crianças que dão trabalho para se alimentar.

De volta à sala, a monitora cantou e as crianças acompanharam fazendo gestos, logo após foi feita a chamada, todos ficavam atentos e o silêncio só era rompido quando respondiam “presente” ou que algum coleguinha faltou. Glauber estava chorando falando que queria ir para casa, a professora lhe entregou uma fralda de tecido dizendo: “vou lhe dar uma fraldinha para você se acalmar certo? Mais tarde mamãe vem lhe

buscar” (ANA), Glauber pega a fralda diminui o choro, mas, continuava, enquanto Tamires que estava sentada em um lugar do lado oposto ao colega, olhava para todos os lados em busca certamente de visualizar a professora - que há poucos minutos havia a colocado naquele lugar porque “é uma menina que não para quieta” (Professora-ANA)-, Tamires, levantou-se e aproximou-se, e ao chegar junto de Glauber, ajudou-o enxugar as lágrimas e disse: “calma não chore que a sua mamãe vem lhe buscar de tarde, ela num vem todo dia então pare de chorar que você vai soluçar” (TAMIRES), Glauber passa a repetir parte da fala da colega “mamãe vem me buscar todo dia... mamãe vem me buscar”, aos poucos ele para de chorar até cessar totalmente e permaneceu ali um ao lado do outro ouvindo a explicação da professora que se veste de mágico com capa preta, chapéu e varinha de mágica, já que o tema do dia era o circo e seus integrantes (palhaço, bailarina, mágico e alguns animais).

Figura 3 - Tamires acalmando Glauber.



Fonte: imagens registradas pela pesquisadora (2015).

Houve um episódio interativo entre professora-criança e entre criança-criança, iniciado pela professora quando observou a demanda de seu aluno e se aproxima para entregar uma fraldinha e com palavras na tentativa de acalmá-lo, interagiu afetivamente com a criança, delicadamente, demonstrou interesse pelo que a criança sentia e expressava naquele momento. Depois, a professora nos confidencia baixinho:

Ele não fala nada além de “não” e faz alguns sons que não dá para entender e a mãe dele o mima demais, deixa ele fazer o que quer, então quando ela vem deixar ele aqui ele fica assim chorando sem parar, porque aqui além de termos outras 25 (vinte e cinco) crianças para dar atenção colocamos limites, mas nem por isso deixamos de dar atenção a ele porque sabemos que ele não tem culpa, a mãe é que faz ele ficar assim, tanto que depois ele se “interte” e nem lembra mais (ANA, fevereiro, 2015).

A fala da professora nos mostra que ela procura saber, observar e interpretar mesmo que a seu modo à vida das crianças fora do CREI, o que a auxilia no cuidado com as crianças já que vai entender melhor os comportamentos de cada uma, sobre isto Dias (2012) afirma em um de seus trabalhos à luz da teoria walloniana que “[...] o professor deve ser, sobretudo, um observador das condutas dos sujeitos em sala de aula... a falta de conhecimento sobre os educandos configura-se como uma barreira para intervenção docente” (DIAS, 2012, p. 198).

Atestando, portanto, que tal comportamento da professora demonstra olhar sensível, atento e comprometido com o bem-estar de seus alunos, fato este que se reproduz muitas outras vezes com outras crianças.

Diante da cena do colega chorando, Tamires toma iniciativa e surge no episódio claramente exercendo sua autonomia e com o mesmo intuito da professora, de acalmar o coleguinha, já que demonstrou em sua fala, ação e fisionomia que estava preocupada com o colega que chorava muito e sem parar.

Como explica Kamii (2012, p. 101) baseada no referencial teórico piagetiano: “[...] a essência da autonomia é que as crianças se tornem aptas a tomar decisões por si mesmas. Mas,... a autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos”.

Para Tamires, naquele momento o sentimento de tristeza do colega era importante e ela decidiu ajuda-lo em detrimento de uma possível reclamação da professora por estar fora de seu lugar. Glauber, responde melhor à investida de Tamires do que a da professora, possivelmente por Tamires ter permanecido ali ao lado dele dando atenção ao enxugar suas lágrimas e repetindo palavras de consolo. Glauber acaba por também passar a repetir a fala da colega e parece tentar se convencer de que aquela fala é verdadeira, e por fim para de chorar e vai prestar atenção na professora que estava vestida de mágico para dar a aula, a criança pareceu, portanto, esquecer-se do desejo inicial de ir para casa que o fazia chorar compulsivamente.

As crianças participaram ativamente do momento proposto, respondendo e fazendo perguntas, bem como fazendo ligação com momentos já vividos ou vistos em seu dia-a-dia sobre o assunto: (1) “Por que o nariz do palhaço é vermelho? Eu já vi o palhaço quando fui no circo com meu pai” (LUAN) (2) “o que o palhaço tem no pescoço?” (ELOÍZA), também fizeram comparações das cores que viram na imagem do palhaço com objetos da sala.

Na situação presenciada e descrita acima, pudemos perceber que a professora e a monitora sempre procuravam ouvir as crianças e incentivavam bastante a questionarem e participarem, sem repreender as falas e parabenizavam as crianças diante de suas conquistas, também não costumavam alterar a voz, apesar de em alguns momentos ser preciso, na tentativa de “colocar ordem na sala” (Monitora-LAURA).

A sala era bem organizada, os espaços eram todos aproveitados, apesar de se tornarem pequeno pela quantidade de mesas, cadeiras e camas. A rotina era bem dividida, muito embora algumas atividades fossem fixas (hora da alimentação, hora do banho, hora do sono), esta era maleável, visto que a professora e a monitora demonstravam-se habilidosas em reorganizar o que estava planejado quando necessário.

Depois de alguns dias de observação os sujeitos pesquisados demonstraram maior tranquilidade com minha presença e passaram a me tratar como parte do grupo, e sinalizaram a despreocupação, passando a me inserir nas atividades diárias, quando me solicitavam ajuda no que se refere a acontecimentos corriqueiros do dia-a-dia.

Em algumas filmagens podem ser notadas um leve desfoque, tremido, e até interrupção por alguns motivos específicos, seja por algum pedido de ajuda vindo da professora ou da monitora, ou das crianças, que não podia esperar, bem como algumas vezes, as crianças vinham sentar no colo ou corriam para abraçar a pesquisadora, ou até mesmo quando me via diante de algum problema (criança que mordeu ou bateu em outra, pedidos para levar ao banheiro, ou para beber água, ou algum perigo eminente que fosse machucar, entre outros acontecimentos corriqueiros) e a professora ou monitora não estavam presentes ou algumas vezes estavam, mas, não visualizavam e me sentia impelida a tentar e/ou resolver. Em outros momentos, algumas imagens ficaram um pouco desfocadas em decorrência de tentativas em captar imagem e som de alguma interação que acontecia distante e para evitar aproximação, que pudesse interromper de alguma maneira, a interação que se passava, utilizamos o zoom da câmera, mesmo sabendo que este podia causar desfoque.

Diante do vasto material videogravado colhido nas observações, foi necessário que definíssemos (eu e minha orientadora) qual olhar inicial seria dado aos vídeos, com o objetivo de facilitar as nossas análises, portanto, como já mencionado, dividimo-los em 3 (três) tipos de eixos condutores das análises: criança-criança, professora ou monitora-criança e criança-professora ou monitora, buscando visualizar possíveis interações iniciadas tanto pela professora, ou pela monitora ou pela criança direcionadas

entre si. Para nós, as percepções captadas nos eixos elencados, significava consequentemente que as interações existiam de algum modo no ambiente pesquisado.

Por conseguinte assistimos aos 143 (cento e quarenta e três) arquivos de vídeos repetidamente, os dividimos em pastas referentes aos eixos citados, iniciando os recortes dos episódios⁴², depois de recortados e separados entre os eixos escolhidos, restou-nos: (1) interações criança-criança, 63 (sessenta e três) vídeos, (2) interações professora ou monitora-criança 55 (cinquenta e cinco) vídeos e (3) interações criança-professora ou monitora, 25 (vinte e cinco) vídeos. Posteriormente assistimos os vídeos recortados exaustivamente, com o intuito de elencar os que seriam analisados, assim sendo do montante, selecionamos 12 (doze), nomeamos cada episódio de acordo com o que achamos de mais significativo ou mesmo por tratar-se do fio condutor da interação.

Ressaltamos que por conta dos vídeos serem longos⁴³, aconteceu que determinadas vezes encontramos em um mesmo vídeo: (1) um episódio contendo início, meio e fim, (2) dois ou mais episódios contendo início, meio e fim, e, tivemos assim, em um mesmo vídeo o recorte de até mais de 2 (dois) episódios.

A seleção foi minuciosamente executada com vistas a cumprir os objetivos da pesquisa, e as transcrições foram imediatas e cuidadosamente detalhadas, tanto dos vídeos quanto do diário de campo, e, sobre este, para efeito das análises, consideramos algumas impressões importantes vistas durante as observações, mas nem sempre captadas pela câmera. Na transcrição dos episódios em alguns momentos foram acrescentadas as impressões da pesquisadora que estavam registradas no diário e algumas colocadas entre parênteses, para explicitar algum fato importante, mas, que não foi registrado em vídeo. Sobre essa possibilidade, Pedrosa e Carvalho (2005, p. 435) afirmam que tais comentários facilitam “uma compreensão melhor do episódio”, e inferem que registro e leitura dos dados são feitos de forma interativa com o pesquisador.

Sobre os episódios interativos Pedrosa e Carvalho (2005, p. 433) lembram que “da mesma forma que o início, o término do episódio pode acontecer claramente ou exigir uma decisão do pesquisador para determinar o seu fim”. Portanto, nos episódios analisados temos as duas realidades, alguns findaram claramente, outros foi preciso

⁴² Para os recortes dos episódios utilizamos o programa Movie Maker.

⁴³ Explicamos na metodologia nossa opção de gravarmos as observações continuamente sem interrupção, visualizando ou não algum tipo de interação, com o intuito de não perder o início de algum episódio que por ventura viesse a acontecer.

escolher em qual momento os cortaríamos, por motivos distintos apresentados durante as gravações, sejam porque foram interrompidos pela professora ou monitora, ou mesmo pela criança envolvida naquele episódio que estava sendo filmado, e que optava por deslocar-se para outra atividade iniciando ou não outro episódio, ou pela inserção de outros sujeitos na interação que já transcorria e, portanto, o episódio ficara longo para ser analisado.

Nas análises nos preocupamos em dar atenção não apenas as falas, mas também as expressões faciais e corporais com a finalidade de tentar capturar emoções vivenciadas nas interações.

Lembramos que nosso grupo de sujeitos observados foi composto por 26 (vinte e seis) crianças de 3 (três) anos de idade, 1 (uma) professora e 1 (uma) monitora, segue logo abaixo nos tópicos (5.2 interações criança-criança; 5.3 interações professora ou monitora-criança e 5.4 interações criança-professora ou monitora) contendo as transcrições e discussões dos vídeos divididos nos eixos de análise exemplificados anteriormente.

4.2 Interações criança-criança

Nesta primeira categoria de análise temos as interações entre crianças, trouxemos pelo menos uma interação que aconteceu em: díade, tríade e em grupo.

4.2.1 Episódio1: Fazendo uma cobra bem grande

Quadro 4: Fazendo uma cobra bem grande

Nº	Episódio	Duração	Local da Filmagem	Participantes	Síntese do Episódio
01	Fazendo uma cobra bem grande.	1min.19s.	Sala.	Alisson, Ciro, Carlos e Vítor.	A interação aconteceu em torno de um brinquedo (cobra grande feita de massa

					de modelar) construído por Alisson, que chamou atenção e desejo dos colegas de ter uma igual.
--	--	--	--	--	--

Fonte: elaboração da pesquisadora (2015)

Transcrição: as crianças estão na sala brincando com massa de modelar, Alisson fez uma “cobra bem grande”, chamando bastante atenção dos colegas, Ciro se aproximou com seu pedaço de massa de modelar e pediu que Alisson fizesse uma igual para ele, este aceitou o pedido e começou enrolar a massa com força sobre a mesinha. Ciro pegou nas duas pontas da “cobra” já pronta do colega e pareceu analisar o tamanho e disse: “minha peba (este foi o nome utilizado pela criança que pareceu-nos denominar a cobra pelo contexto da fala) é gande (grande)⁴⁴” dando batidinhas com os dedos na “cobra” do colega, deu uma olhadinha para a pesquisadora e se voltou para o colega que fazendo força enrolava a massa e dizia: “se você destuir (destruir) eu não faço mais não”. Ciro encostado na mesinha em silêncio contemplava o colega fazendo seu brinquedo. Alisson continuava concentrado, mas levantou o olhar rapidamente para Ciro e falou: “não destua (destrua) viu”, Ciro então, afastou um pouco da mesinha e disse: “bem gande (grande) assim ó” mostrando o tamanho com as mãos deixando os braços totalmente esticados, Alisson sem levantar o olhar respondeu “tá”. Carlos se aproximou da mesa em que estavam Alisson e Ciro e perguntou “que isso?” apontando para a “cobra grande” de Alisson que já estava pronta, mas não obteve resposta de nenhum dos dois colegas que já interagiam e, portanto, ficou na mesa ao lado, dependurado balançando as pernas. Outra criança (Vítor) se aproximou de Ciro e ficou ao seu lado de pé observando Alisson enrolar a massa de modelar. Vítor tenta pegar na mão de Ciro dizendo “vá sentar” e olhou para a monitora como se esperasse essa confirmar sua fala,

⁴⁴ Nas transcrições dos vídeos nas falas das crianças indicadas por aspas colocamos a tradução de algumas palavras entre parênteses com o intuito de facilitar o entendimento do leitor.

já que ela havia alertado outro colega há poucos segundos dizendo: “devagar, viu Carlos senão vai sentar”, mas Ciro puxou a mão tentando se soltar. Vítor falou novamente “vá sentar” e tentou pegar a mão do colega outra vez, mas Ciro deu duas tapinhas no ar e continuou a olhar como se nada tivesse acontecido. Vítor só desistiu e se afastou quando a monitora perguntou: “Vítor, o que tá havendo?”. Ciro colocou uma mão em cima da outra e fez um gesto com as mãos como se estivesse enrolando e ensinando Alisson como fazer, já que este usava as mãos separadas para enrolar a massa e não uma em cima da outra como mostrava Ciro dizendo: “assim ó” chamando atenção de Alisson para que visse, demonstrando inquietude que podia ser pelo desejo dele mesmo fazer “a cobra”, ou para que o colega acabasse logo de fazê-la. A “cobra” partiu em duas e Ciro repetiu novamente o gesto com as mãos ensinando como o colega devia fazer a “cobra” e falou: “assim ó, assim ó”, Alisson continuava concentrado e levantou apenas o olhar sem movimentar a cabeça, Ciro colocava a mão em cima de um dos lados da cobra visivelmente na tentativa de ajudar Alisson, já que parecia que quando ele enrolava uma extremidade a outra balançava podendo partir-se novamente. Alisson retirou a mão do colega dizendo “sai”, Ciro repetiu o gesto com as mãos levando cada uma às extremidades do corpo e disse: “bem grande assim ó”, enquanto enrolava a massa freneticamente. Alisson levantou a cabeça rapidamente e disse “é”. Carlos que estava sempre ali por perto observando e que anteriormente já havia feito pergunta ao colega sobre o brinquedo em voga, aproximou-se novamente, encostou-se na mesinha ao lado, olhou um instante e pegou por uma das pontas a “cobra” que estava sendo feita por Alisson e saiu correndo pela sala. Alisson deu uns pulinhos gritando “é de Ciro, é de Ciro”, mas permaneceu em seu lugar à espera do desfecho da cena. Parece não ter ido à busca da “cobra” que fazia para o colega porque precisava tomar conta da sua “cobra” que permanecia intacta na mesinha, ao contrário de Ciro que correu atrás de Carlos, mas parou no caminho e chamou a monitora acenando com a mão.

Discussão:

O episódio interativo aconteceu na maior parte do tempo em uma diáde apesar de se inserirem outras duas crianças. O recorte do vídeo deu-se no momento que a monitora foi inserida no episódio por Ciro, que acena pedindo ajuda para pegar a “cobra” de massa que Carlos pegou, portanto, a fim de analisarmos apenas as interações

entre criança-criança categoria em que o vídeo foi posto foi que optamos pelo recorte neste ponto, bem como por se tratar de um episódio extenso.

O episódio continuou, e, apesar da interação se estabelecer na maior parte do tempo baseada em díade e tríade, passou a se configurar em uma interação em grupo (outras crianças se aproximam com suas massas de modelar e ficaram juntas na mesinha conversando e brincando) tornando o vídeo bastante extenso para análise, nos remetendo ao que revela Pedrosa e Carvalho (2005, p. 432) quando expõem a decisão de recorte interno de episódios, feita na pesquisa, em que “[...] o contínuo do registro recortado em episódios revelou-se ainda grande demais para análise. Decidiu-se, então, realizar recorte interno ao episódio.”. Assim, os primeiros recortes foram feitos com base no que já discutimos antes, mas neste caso foi necessário fazer recortes internos pelos motivos citados, explicitando mais uma vez a complexidade da análise, demandando nossa atenção e escolhas.

O episódio iniciou-se quando Alisson fez uma “cobra” grande com a massa de modelar que havia sido entregue pela monitora para todas as crianças brincarem livremente, no contexto observado entendemos por atividades “livres” os momentos que a professora não estava ensinando algo que faz parte do planejado, muito embora, ainda assim, as crianças nem sempre podiam escolher como e com o que brincar.

A massa de modelar que foi entregue as crianças tornou-se um objeto significativo com o qual a criança usou a imaginação e criou um brinquedo, mas não um brinquedo aleatório, e sim baseado na aula que foi dada naquela mesma semana em que se debateu sobre animais e entre eles estava a cobra, “réptil de vários tamanhos, porém geralmente o tamanho grande prevaleceu, com referências a picadas e em algumas espécies, o veneno foi destacado, que por ser tão forte, pode até matar um ser humano” (professora Ana, registro feito no diário de campo).

O brinquedo construído por Alisson chamou atenção dos colegas, especialmente de Ciro que pareceu enxergar em Alisson o único capaz de fazer outra “cobra” pra ele da mesma forma que fizera a primeira que é tomada como parâmetro de algo grande e legal, deixando, portanto, expresso em sua fala, ações e expressões corporais que nos pareceu ser de admiração e sentimento de capacidade superior que atribui ao colega Alisson, ao dizer: “bem gande assim ó... **igual a sua**”.

Evocamos Vygotsky (1989, p. 109) ao explicar que: “[...] é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança”. Isso ficou explicitado durante todo o episódio, em que as crianças demonstraram o quanto estavam concentradas e levavam

a sério seu propósito de construir o brinquedo. Elas debatiam, elaboravam regras entre elas, conforme confirmamos na fala de Alisson: “se você destuir eu não faço mais não”. Nisso, Ciro entendeu a condição e demonstrou comportamento de aceitação repetindo sua fala anterior: “bem gande assim ó”, confirmando, portanto, que mesmo diante da regra criada pelo colega queria sua cobra grande pronta.

Em alguns momentos Ciro tentava ensinar o colega como se fazia a cobra, coloca uma mão sobre a outra fazendo o gesto de enrolar, demonstrando até certa ansiedade, mas não interrompia Alisson e o deixava fazer o brinquedo até o fim, controlava seu impulso de pegar de volta sua massa de modelar para que ele próprio pudesse fazer seu brinquedo, atestamos, portanto, aparente respeito consciente ou inconscientemente que Ciro atribui à regra inicial estabelecida por Alisson e talvez a capacidade superior que pareceu atribuir ao colega e que lhe traria o benefício final de ter a sua tão desejada “cobra”. Sobre isso, nos remetemos a afirmativa de Vygotsky (1989) que explica:

continuamente a situação de brinquedo exige que a criança aja contra o impulso imediato [...] o maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo [...] comumente, uma criança experiencia subordinação a regras ao renunciar a algo que quer, mas, aqui, a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo (VYGOTSKY, 1989, p. 113).

Neste contexto, Ciro optou por aguardar o colega fazer o brinquedo, demonstrando fisicamente estar controlando seus impulsos, enquanto Alisson se empenhava para validar toda sua habilidade certamente acentuada pelo próprio Ciro. As crianças estavam tão envoltas e atentas no momento que não recebiam ou logo afastavam as interferências externas, a exemplo dos colegas Vítor que tentava intervir puxando Ciro para sentar e Carlos que tentava se envolver na brincadeira se aproximando e perguntando algumas vezes “o que é isso” referindo-se ao brinquedo que estava sendo feito.

Carlos só foi levado em consideração e teve atenção das crianças que interagiam quando pegou a cobra e saiu correndo com ela pela sala, demonstrando claramente que queria uma cobra também ou mesmo para apenas brincar um pouco com a do colega, mas pela dificuldade que apresentava quase sempre em comunicar-se com as pessoas de modo geral, não soube expressar seu desejo falando e resolveu simplesmente pegar para

si o brinquedo. Muito embora Ciro não tenha um perfil de criança que espera por ninguém para resolver as situações, na maioria das vezes revidando, nesta ocasião em especial, pediu ajuda da monitora para resolver a ocorrência e pegar sua cobra de volta.

Nesse momento, verificamos, portanto, o cuidado e afetividade que tanto Ciro quanto as demais crianças têm quando se trata de Carlos, inclusive é recorrente a afirmação vinda das próprias crianças de que estão ajudando a cuidar de Carlos, esse fato se deve aparentemente as dificuldades de comunicação apresentadas pela criança. Diante do que foi dito, cabe ressaltar que notamos os esforços da professora e da monitora para inserir Carlos nas atividades diárias, fossem individuais ou coletivas, muito embora ele se mostrasse quase sempre disperso do grupo, bastante inquieto e se dispusesse poucas vezes a participar de determinadas atividades principalmente as que demandavam estar inserido no grupo, pois parecia impaciente, aparentemente gostava de brincar sozinho, mas também interagia a seu modo com as demais crianças, professora e monitora. Quando contrariado por algum adulto ou pelos colegas, se irritava e chegava a bater e a gritar, parecia não saber lidar e externar muito bem ainda com seus sentimentos e desejos, talvez por este motivo as interações com as outras crianças se desvelassem mais dificultosas, diferentemente das interações com a professora e a monitora que através da convivência passaram a compreender melhor o comportamento, desejos e sentimentos de Carlos.

Ele gostava bastante das atividades de pintura e nestes momentos sentava-se em qualquer cadeirinha sem que ninguém precisasse pedir, inclusive dando vontade de sentar na cadeira que já havia algum colega sentado, chegava, empurrava o colega e sentava em seu lugar, fato este que acontecia com qualquer coisa que Carlos desejasse, continuamente, tais cenas resultavam em choro da outra criança e gritos de Carlos ao ser retirado pela professora ou pela monitora, posteriormente havia todo o processo de conversa e pretensão de ensinar a Carlos porque não podia agir daquela maneira, mesmo ele mostrando entender pelo menos de acordo com suas condições, voltava a repetir em outras oportunidades, muito embora tenhamos percebido uma diminuição considerável de tais atos durante o período da pesquisa e evolução de Carlos no modo de interagir com seus pares.

Após tudo resolvido e calmo ao menos naquele determinado episódio, Carlos ficava aguardando a atividade sempre com sorriso no rosto, fazia sua atividade, e quando decidia que havia acabado, entregava a professora ou a monitora e voltava a brincar pela sala e mexer com um e outro colega, visto que ele não parava quieto, mas

as crianças incentivadas pela professora e pela monitora apresentavam paciência com Carlos. A esse respeito, o Rcnei (1998) assegura que:

A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 1, p. 35).

Nesse entendimento, são comprovadamente favoráveis ao desenvolvimento das crianças as interações dentro desse ambiente diverso que constitui as instituições infantis. As crianças compartilham e assimilam novos saberes provenientes das culturas e histórias de vida de cada um, tão importantes nestas relações. O convívio das crianças com Carlos é importante e proveitoso para ambas as partes que aprendem desde cedo o respeito as diferenças e proporciona a Carlos um recinto repleto de estímulos oriundos das outras crianças.

A brincadeira é importante na vida das crianças e favorece o desenvolvimento, tendo como base os distintos momentos de interações, e nesses, percebemos durante as observações que as crianças brincam quase todo tempo, seja com outra criança, em pequenos grupos ou sozinha em seu mundo de faz-de-conta, e até mesmo quando a professora ou a monitora requisitavam silêncio e organização as crianças, estas transgrediam as ordens e davam sempre um jeito de brincar.

Destarte, percebemos a influência do brinquedo nas interações, neste caso acontece o que Wallon (2007, p. 55) denomina de “brincadeiras de fabricação”, estas, levam a criança a se divertir através da junção e combinação de objetos, havendo modificação, transformação e criação de novos objetos, muito embora no contexto da sala em questão, não tenha espaço privilegiado com brinquedos diversificados, aliás, quase não possui brinquedos e a organização não é adequada, pois a sala apesar de ter um tamanho razoavelmente bom é cheia de mesas, cadeiras e outros objetos que ocupam bastante espaço, e ainda assim, as crianças ultrapassam esses limites e conseguem fortalecer as interações através de brinquedos construídos e brincadeiras inventadas por elas mesmas evidenciando a autonomia que possuem e as que estão sendo construídas a partir das interações realizadas.

4.2.2 Episódio 2: Tu é meu amigo?

Quadro 5: Tu é meu amigo?

Nº	Episódio	Duração	Local da Filmagem	Participantes	Síntese do Episódio
02	Tu é meu amigo?	33s.	Sala de vídeo e informática	Alisson, Lívia e Ciro.	Lívia e Ciro demonstraram o desejo de conquistar espaço questionando Alisson sobre serem amigos, este exerce liderança de forma efetiva.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2015)

Transcrição: as crianças estavam na sala de vídeo e informática sentadas individualmente em cadeiras plásticas pequenas assistindo o DVD de Patati e Patatá (dois palhaços que cantam e fazem brincadeiras voltadas para o público infantil). Lívia estava sentada ao lado de Alisson e Ciro estava sentado à frente, mas com o tronco voltado para trás onde estavam os dois colegas. Lívia abraçou Alisson de lado ali mesmo sentados, como se o puxasse para perto dela, ele aceita o abraço dá uma olhada rápida para a colega e volta o tronco para a posição ereta com ajuda de uma das mãos que segurava a cadeira da frente na qual Ciro estava sentado. Lívia ainda continuava com o braço envolto no pescoço do colega e foi retirando devagar como se deslizasse, simultaneamente. Ciro que observava a cena dos colegas, passou a mão carinhosamente na cabeça de Alisson e perguntou: “Alisson tu é meu amigo?”, no mesmo instante, Lívia repetiu a pergunta do colega “Alisson tu é meu amigo?”, Alisson com a mesma mão que segurava a cadeira retirou a mão de Ciro de sua cabeça, olhou para Lívia e balançou a cabeça positivamente, enquanto fazia barulhos com a boca “au, au, au, au”, Lívia

balançou a cabeça também positivamente, com um sorriso no rosto como se confirmasse a resposta que lhe foi dada por Alisson e voltou a cabeça para frente pra assistir. Ciro, então repetiu a pergunta a Alisson: “tu é meu amigo?”, Alisson sentado com um pé no chão e o outro suspenso na cadeira e o dedo mexendo no nariz em tom despreocupado agora balançou a cabeça negativamente em resposta a pergunta do colega. Ciro alterou um pouco a voz que antes era doce, e meio contrariado falou algo que não dá para entender completamente pelo barulho do local ser muito forte em detrimento do tom de voz da criança, mas parece-nos que ele disse que não ia mais fazer ou dar algo ao colega, este por sua vez demonstrou não se importar muito. Livia que agora olhava para os colegas, perguntou novamente “tu é meu amigo?” como se diante da negativa de Alisson a pergunta de Ciro, ele pudesse também repetir com ela, mas Alisson balançou a cabeça positivamente ainda na mesma posição e com o dedo mexendo no nariz, ela balançou a cabeça quase imperceptivelmente, olhou para Ciro e se voltou para a TV, como não deu para ouvir bem a fala de Ciro, tentei aproximar a Câmera na tentativa de entender caso ele viesse a falar novamente. Ciro ao ver que Alisson balançou a cabeça positivamente para Livia, repetiu algo no mesmo sentido de sua fala anterior (que não faria ou daria mais algo ao colega), e outra vez, não deu para entender. Alisson na mesma posição de antes demonstrou que não estava se importando com a ameaça do colega de não lhe dar ou fazer algo que possivelmente já tinha feito antes, e devolveu sua fala também no mesmo tom de ameaça do colega: “eu nem vou mostrar a cueca dos bichinhos mais, eu nem vou”. Ciro retrucou novamente algo que não deu para entender e Alisson completou sua fala: “eu nem vou mostrar, a cueca dos meus bichinho”, mas Ciro já nem olhava mais para ele pois tinha se voltado para a TV parecendo desistir do embate. Livia ainda continuava assistindo e os dois meninos concentraram-se também no desenho.

Discussão:

O episódio retrata cenas de interação que se passou em tríade, o acolhimento de Alisson a Livia e o não acolhimento a Ciro, que desencadeou todo o episódio que foi iniciado por Livia abraçando Alisson, demonstrando afetividade pelo colega, o que é recíproco e bem comum entre eles, constatado em diversos outros momentos durante nosso tempo de observações. Logo depois, Ciro perguntou se Alisson era amigo dele, pergunta esta repetida por Livia direcionada também a Alisson, que respondeu

afirmativamente para Livia e negativamente para Ciro, causando satisfação nela por se sentir aceita e querida e sentimento de rejeição em Ciro que reagiu tentando mostrar a Alisson tudo que ele perderia dizendo não ser seu amigo. Perante o fato, enxergamos o comportamento de Ciro como sendo uma tentativa de se mostrar indiferente e se colocar em posição superior a negativa de Alisson a sua pergunta.

No momento que Livia viu a negativa de Alisson a amizade de Ciro, demonstrou insegurança e perguntou novamente se o colega realmente era seu amigo, quando este atesta que sim ela balançou a cabeça afirmativamente olhando para Ciro, como se ao mesmo tempo em que confirmasse a aceitação de Alisson para si o fizesse para o colega também, posteriormente demonstrou tranquilidade e voltou a assistir.

Reconhecemos que as emoções das crianças são importantes para seu desenvolvimento, pois a todo instante as envolvem nas mais variadas situações. Acerca das emoções infantis, Wallon (2007) explica que:

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir que é de tipo arcaico e frequente na criança [...] incidentes exteriores adquirem o poder de desencadeá-la de maneira quase certa. Ela é uma espécie de prevenção que depende em maior ou menor medida do temperamento e dos hábitos do sujeito (WALLON, 2007, p. 121).

Portanto, as crianças expressam suas emoções “por meio dos recursos fisionômicos, gestuais, posturais e rítmicos” (PEDROSA e COELHO, 1998, p. 19). Nessa empreitada, pudemos comprovar que nas mais variadas situações do cotidiano em que observamos, o quanto estas emoções estão sendo solicitadas constantemente nas interações, Piaget (1932, p. 81) nos lembra que as crianças nesta fase estão ainda no estágio pré-operatório, no qual a criança é egocêntrica, se sobrepõe ao outro, ao meio social e não consegue se colocar no lugar do outro, “o egocentrismo infantil é então, em sua essência, uma indiferenciação entre o eu e o meio social”. Notadamente no episódio, constatamos que as crianças já conseguem exprimir suas predileções por este ou aquele parceiro, sem preocupar-se com a reação que vai causar no outro, visto que ainda estão centrados em si.

Percebemos a importância e a influência favorável das relações entre os pares para o desenvolvimento das crianças, Corsaro (2011, p. 129-130) em seus estudos sobre a infância afirma que “os pares são mais importantes que os pais no que diz respeito ao

desenvolvimento da criança”, muito embora isso não signifique que as famílias não sejam importantes, mas que as relações entre os pares que acontecem nas interações afetam mais fortemente o desenvolvimento das crianças do que as próprias relações estabelecidas com os adultos.

Corsaro (2011) usa o termo *pares* para se referir ao grupo de crianças que passam seu tempo juntas quase todos os dias. No episódio notamos a relevância da convivência entre os pares, pois as crianças interagem todo tempo utilizando sua linguagem peculiar e claramente entendida pelos 3 (três), trocam conhecimentos e criam estratégias durante a interação, quando Ciro se sente talvez rejeitado ou diminuído pela negativa de Alisson a sua amizade, este envereda pelo caminho de mostrar que também tem coisas importantes e legais para oferecer que Alisson não sendo seu amigo vai perder de usufruir, portanto cria sua própria estratégia no mesmo instante que se sente preterido.

4.2.3 Episódio 3: Brincando de bebê

Quadro 6: Brincando de bebê

Nº	Episódio	Duração	Local da Filmagem	Participantes	Síntese do Episódio
03	Brincando de bebê.	34s.	Sala.	Lívia e Maria.	Lívia e Maria interagiram brincando de faz-de-conta.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2015)

Transcrição: Lívia e Maria estavam na sala sentadas em suas respectivas cadeiras lado a lado. Lívia olhou para sua mesinha fixamente e fez de conta que pegava algo posicionando um braço sobre o outro como geralmente se faz para segurar bebês. Em seguida, olhou para Maria aproximando os braços e disse: “ele quer fazer xixi”. Maria levantou com os braços na mesma posição da colega e recebeu o bebê imaginário que Lívia lhe entregou, ambas olhavam para a pesquisadora que estava sentada bem próxima delas e continuaram brincando. Maria fez menção de que colocou o bebê

imaginário sobre a mesa para fazer xixi e imitava o barulho com a boca “xiiii”, depois com uma das mãos fez de conta que pegava água para banhar o bebê imaginário e gesticulava com as duas mãos como se estivesse dando banho e vestindo o bebê e novamente fez barulho com a boca “xiiii” só que desta vez se referindo ao barulho de água caindo. Maria olhou para a colega enquanto ela falava, mas continuava gesticulando com as mãos. Livia, olhou e falou: “ele quer fazer cocô e xixi, cocô e xixi” e continuava observando, Maria parece ter acabado de banhar e vestir o bebê, pois se virou e disse: “pronto” e ficou uns instantes parada, então Livia disse: “limpa o bumbum dele”. Maria respondeu jogando o corpo um pouco pra frente em direção a colega e disse: “ele tá fazendo cocô ainda”. Livia sorriu um pouco e as duas pararam e observaram a professora que se aproximava, pois estava dando água às crianças e as duas ainda não haviam recebido, quando perceberam que a professora passou das mesas em que estavam sentadas e que ainda não receberiam a água, voltaram atenção novamente para a brincadeira, e Livia falou: “Vai assar ela, vai assar”, referindo-se ao bumbum do bebê. Maria balançou a cabeça negativamente e Livia disse: “vai chorar” e Maria balançou a cabeça em negativa outra vez. Livia apontou com a mão para a mesinha da colega onde supostamente estava o bebê imaginário e falou: “então pegou ele no banheiro”. Ambas se olhavam fixamente por alguns segundos em silêncio quando Livia pegou no braço de Maria e disse: “ó, ó, ali ó, dormiu”. Maria, sem falar nada, acatou o que a colega falou e com um dos braços fez gesto de que pegou o bebê, depois pareceu que havia colocado o bebê imaginário sobre a mesa e mexeu as mãos como se banhasse novamente o bebê imaginário.

Discussão:

O episódio retrata uma brincadeira de faz-de-conta entre duas crianças que estavam sentadas em suas cadeiras enquanto aguardavam a professora dar a próxima coordenada da rotina. A interação foi encerrada no momento que a professora e a monitora distribuíam água para as crianças individualmente em suas mesinhas e depois mandavam todos irem para o solário brincar.

As meninas imitavam uma situação provavelmente vivida ou presenciada por elas em algum momento no dia-a-dia ou corriqueiramente. Pela riqueza de detalhes que expressaram diversas vezes em suas falas e gestos, reportamo-nos ao exemplo

mencionado por Vygotsky (1989, p. 108), quando duas irmãs que decidiram “brincar de irmãs” e que encenavam a realidade, ou seja, brincavam do que era fato em suas vidas.

Voltando ao nosso episódio, Lívia e Maria brincavam imaginando que ali tinha um bebê e que este precisa dos cuidados delas, e muito embora as meninas não possuam nenhum objeto em mãos para utilizar simbolicamente como se fosse o bebê, o fizeram utilizando apenas a imaginação, brincando no que podemos considerar apenas em termos para melhor entendimento, de “vazio”, já que não havia absolutamente nada concreto nas mãos delas. De acordo com Lívia, o bebê “quer fazer cocô e xixi, cocô e xixi” e também pediu para a colega: “limpa o bumbum dele”, porque de acordo com a fala seguinte de Lívia, se não limpasse o bebê ele iria “assar”. Maria então considerou todas as indicações de Lívia sobre o bebê e foi a sua maneira e provavelmente em seus conhecimentos já apreendidos em algum momento de sua vida, que se baseou e concretizou todas as indicações de Lívia, ao encenar o bebê fazendo xixi, tomando banho e fazendo barulho com a boca tanto do xixi quanto da água. Portanto, constatamos, neste episódio que as crianças penetraram no mundo dos adultos e utilizaram-se do conhecimento previamente adquirido para protagonizarem em seu mundo de faz-de-conta um momento interativo a partir do que já conheciam ou já viveram, em uma linguagem comum e acessível às duas. Sobre isso, invocamos a Pimentel (2007) quando diz que:

Se a criança não pode agir como um adulto, pode fazer de conta que o faz, criando situações imaginárias em que se comporta à semelhança do comportamento adulto. Ela se torna o que ainda não é, age com objetos substitutivos daqueles que ainda lhe são vetados, interage conforme padrões distantes daqueles que demarcam seu lócus social (PIMENTEL, 2007, p. 227).

Sustentadas nesse entendimento, podemos dizer que ao brincar a criança tenta ser como ela pensa que seria numa situação da vida real, e foi exatamente isso que as meninas repetiam, encenando uma situação na qual agiam como se fossem realmente na vida real e a interação feita tornou possível essa troca de conhecimentos entre as duas crianças. Acordando com as ideias de Barbosa (2006) que assinala a importância da repetição na vida da criança:

A repetição não é uma criação dos adultos; ela é algo observável nas brincadeiras infantis. Repete-se um jogo para aprender fazê-lo, brinca-se na areia várias vezes para fazer um castelo cada vez maior. É na repetição que se constroem e consolidam determinadas estruturas

mentais. É também repetindo situações, como no jogo do faz-de-conta, que se consegue desempenhar um papel diferente, ver o mundo com outros olhos, falar com outra voz e até, [...] criar momentos de resolução de conflitos psíquicos (BARBOSA, 2006, p. 149).

Contudo, não podemos definir o que cada uma das meninas promotoras da interação em questão aprendeu ou reformulou do que já sabia, ou mesmo o que exatamente cada uma já sabia, mas conseguimos definir claramente que houve troca de aprendizagem através dessa interação, fator essencial ao desenvolvimento infantil como defende Vygotsky (1989), e com o qual concordamos plenamente, sobretudo pelo o que pudemos observar, constatando o empenho estabelecido por cada criança no momento da interação que elas se lançaram, ocupando ao mesmo tempo, o papel de protagonistas e coadjuvantes.

4.2.4 Episódio 4: Tirando foto

Quadro 7: Tirando foto

Nº	Episódio	Duração	Local da Filmagem	Participantes	Síntese do Episódio
04	Tirando foto.	38s.	Refeitório.	Renan e Luan.	Renan e Luan interagiram durante uma brincadeira de faz-de-conta iniciada por Renan.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2015)

Transcrição: as crianças estavam no refeitório no horário do lanche (suco de fruta com biscoito). Luan estava sentado, em seu prato restavam dois pedaços de biscoito e o copo vazio, ele olhou distraído para o teto como se procurasse algo, Renan que estava de pé ao seu lado, tinha em suas mãos um pedaço de biscoito com o qual imitava uma câmera fotográfica, fazendo de conta que estava tirando foto, tapando um dos olhos e

movimentando os dedos sobre o biscoito, pegou no braço de Luan e disse: “ei, diga chiquete (chiclete)” e fingia que tirava uma foto do colega que o olhava, mas não falava nada, então Renan repetiu: “diga chiquete” em tom de insistência, com um leve sorriso no rosto e continuava fazendo de conta que tirava foto, e Luan continuava olhando, parecia esperar a foto ser tirada. Renan falou algo que não deu para entender, mas parecia confirmar que as fotos foram tiradas, já que Luan voltou a olhar o teto. Renan faz menção que ia sentar, mas voltou à posição inicial, de pé, segurou o biscoito com uma das mãos e com a outra faz o gesto de legal (mão fechada e apenas o dedo polegar voltado para cima) mostrando e pedindo que o colega fizesse também para que ele tirar foto novamente, repetindo o pedido algumas vezes: “faz assim, ei faz assim, faz assim ó, ei” e pegou no braço do colega na tentativa que este olhasse já que estava distraído olhando para o teto. Quando Luan finalmente voltou sua atenção para Renan, repetiu o gesto de legal, enquanto Renan tirava a foto, depois abaixa um pouco o biscoito, e falou “pode tirar” e olhou para a mão de Luan como se estivesse conferindo se o colega estava fazendo o gesto direito, depois voltou a tirar foto, mas foi interrompido por Luan que apontou para o teto dizendo em tom de espanto: “óia (olha), uma mosca”, Renan olhou e falou: “é aranha”, ambos voltaram os olhares para outras partes do teto como se conferissem se havia outros insetos. Renan olhou para o colega e falou: “é uma aranha”, Luan olhou e perguntou: “onde?”, Renan apontou para o teto, olhou e disse: “aliiii”, depois já olhando para Luan repetiu: “aranha” em tom de afirmação, mas com voz e semblante de espanto, depois olhou para o biscoito que ainda estava em sua mão e ficou ali de pé enquanto Luan continuava olhando para o teto. O episódio foi, portanto encerrado neste ponto, pois a monitora chamou as crianças para voltarem para a sala.

Discussão:

O episódio aconteceu no refeitório enquanto as crianças lanchavam. Renan utilizou o biscoito como câmera fotográfica e pediu ao colega Luan: “ei, diga chiquete (chiclete)”, esta frase representa uma das tantas opções de frases engraçadas ditas pela maioria dos adultos quando vão tirar uma foto de alguém, como tentativa de fazer a pessoa que está sendo fotografado sorrir. Então, com o biscoito em uma das mãos e a outra tapando um dos olhos fingia tirar foto do colega Luan que estava concentrado

olhando o teto, parecia visualizar ou procurar algo, mas posou para a foto diante da insistência de Renan.

A propósito disso, Vygotsky (1989, p. 110) explica que “[...] no brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa agir independentemente daquilo que ela vê”.

As considerações de Vygotsky (1989), podem ser ainda mais observada na sequência do episódio, quando Luan olhou para o teto e falou que lá existe uma mosca, em consonância com a situação imaginária agora iniciada Luan, e em sua atenção, Renan observou o teto e disse: “é aranha”, e passaram os dois a vislumbrar o teto como se procurassem insetos. Cabe ressaltar que apesar de não aparecer na videogravação, não existia inseto algum no teto, portanto, as crianças novamente interagiam em outra situação imaginária, mas dessa vez não inventada como a situação imaginária inicial. No entanto, pareceu-nos, que as crianças realmente enxergavam algum inseto no teto, mesmo que ele não existisse fisicamente e compartilhavam dessa situação assumindo-a como real para os dois.

No episódio em painel, verificamos que a interação transcorreu sob a égide da imaginação, e, mais uma vez não se tratando de uma situação fortuita na vida das crianças, mas de uma cena que se tornou comum no dia-a-dia delas que é a presença da pesquisadora portando uma câmera, fotografando-os e filmando-os e que por vezes é requisitada pelas próprias crianças com pedidos para fotografá-las, bem como para conferirem a fotografia. Vygotsky (1989) ao estudar sobre o desenvolvimento do simbolismo e do brinquedo e discute que:

Alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo (VYGOTSKY, 1989, p. 122).

As crianças já adquiriram maturidade suficiente para em uma situação imaginária agirem de forma a diferenciar o objeto concreto e seu real significado, do significado que consiste na situação que foi criada pela própria criança, ou seja, há uma liberdade de ação que independe do objeto que utilizará na brincadeira. Como podemos

ver na situação de interação descrita em que a criança transforma o biscoito em câmera fotográfica e Luan mesmo vendo que o colega tentava tirar foto sua utilizando um biscoito, fez as poses para a foto da forma que Renan pedia, portanto, interação, se compreendem de tal modo que estabelecem um diálogo e aparentemente demonstram estarem no mesmo nível de entendimento, respeitando a comunicação singular um do outro.

4.3 Interações professora ou monitora-criança

Nesta categoria de análise temos as interações que foram iniciadas pela professora ou pela monitora voltadas para as crianças. Nossa opção por estes episódios analisados e não por outros no montante que resultou das observações se deu em virtude dos objetivos da pesquisa, notadamente temos mais episódios analisados entre monitora-criança em virtude da gravidez fragilizada da professora, e, portanto, quando as atividades exigiam mais fisicamente o que era bem comum com crianças de 3 (três) anos, a monitora assumia, levando em consideração tais pontos, haveria que se fazer escolhas, conseqüentemente, seguem as realizadas por nós.

4.3.1 Episódio 5: A professora é um mágico

Quadro 8: A professora é um mágico

Nº	Episódio	Duração	Local da Filmagem	Participantes	Síntese do Episódio
05	A professora é um mágico.	1 min. 23s.	Sala.	Professora e todo grupo de crianças.	A interação aconteceu durante a aula, a professora apresentava o tema e fez questionamentos e as crianças participaram

					ativamente.
--	--	--	--	--	-------------

Fonte: elaboração da pesquisadora (2015)

Transcrição: nesse dia, a professora Ana deu sua aula vestida de mágico, paramentada com capa preta e cartola, ela estava de pé e as crianças todas sentadas em suas cadeiras. As mesas estavam em formato de U. A professora chamava a cartola de chapéu e dizia que o chapéu daria uma surpresa para a turma e tentava tirá-la de dentro do chapéu, o colocava entre as pernas, curvava o tronco e fingia tentar puxar a surpresa já que o chapéu segundo ela não queria soltar. As crianças tiveram diversas reações: umas estavam ajoelhadas nas cadeiras e debruçadas nas mesas, outras permaneceram sentadas em suas cadeiras, algumas dão risadas, outras parecem estáticas. A professora voltou à posição ereta e disse: “não soltou” se referindo ao chapéu não ter soltado a surpresa. Então, ela colocou a mão novamente dentro do chapéu, mas não tirava nada e dizia: “pera (espera) aí”, levando o chapéu até o ouvido, depois o levava até a boca como se fosse conversar com o chapéu: “por que você não quer soltar?”, segurou o chapéu ao lado do corpo, levantou uma das mãos e deu um suposto recado do chapéu: “ele disse que vocês vão saber o que é”, mais uma vez levou o chapéu até a boca e perguntou: “o que?”, abaixou o chapéu na altura do próprio umbigo e com a mão dentro do chapéu falou: “hiii, entregou”. Durante todo tempo as crianças permaneceram basicamente nas mesmas reações citadas anteriormente, também ficaram atentas e demonstraram curiosidade em descobrir o que seria a surpresa. A professora puxou rapidamente de dentro do chapéu a letra A, mas escondeu outra vez, deu uma olhadinha sorrindo e falou: “já me entregou, eu tô vendo o que é”, encostou o chapéu na barriga ainda com a letra escondida e sorrindo questionou a turma: “quem adivinha o que é?”, prontamente Vitória respondeu: “uma letra”, neste momento se surgiu um breve silêncio na sala, como se aguardassem a confirmação da professora, mas o silêncio foi rompido pelas risadas das crianças e a professora mostrou uma parte da letra e perguntou: “que letra é essa?”, Vitória mais uma vez se adianta e respondeu: “letra E”, a professora rebateu com outro questionamento: “é a letra E? Será?” e começa puxando a letra de dentro do chapéu bem devagar e mostrando-a, agora algumas crianças começaram a dá seus palpites: “letra E”, “é o O”, “letra E”, Vitória continuou: “você tem que dizer abra cadabra”, a professora aceitou a sugestão e repetiu: “abra cadabra” e deu um sopro na letra que já quase aparecia por completo e quando a letra finalmente surgiu ela

perguntou: “que letrinha é essa?”, ouvimos mais claramente a voz mais grave de Vitória: “a letrinha A”, mas várias outras crianças também responderam.

Discussão:

O episódio interativo exposto aconteceu na sala entre a professora Ana e o grupo de crianças que compareceu ao CREI naquele dia. O momento da atividade pedagógica evidenciada no episódio faz parte da rotina diária existente no CREI, que é organizada pelos profissionais em reunião. Foi durante a atividade que se desencadeou a interação conjunta entre professora-crianças, esta aconteceu no início do ano em curso. A rotina já faz parte do cotidiano da Educação Infantil oferecida no CREI, que corresponde à organização do tempo-espço. Sobre essa temática Macêdo (2014, p.111) aponta que “[...] a rotina, o ritual, o fazer sempre o mesmo traz em si o novo, o inusitado. Como sujeitos sociais, fazemos parte de um cotidiano desde que nascemos”, portanto, notadamente as crianças observadas em sua maioria, já se mostravam adaptadas à rotina estabelecida pelos adultos.

Na cena, a professora interpretou um mágico e iniciou a interação fazendo perguntas as crianças e estas respondiam. Nessa ocasião, houve uma troca importante de saberes, a professora demonstrava receptividade ao ouvir e respeitar as colocações das crianças, bem como criativamente utilizava-se do mundo imaginário e da curiosidade infantil para dar sua aula de forma interativa e totalmente inserida no mundo das crianças, de forma a fortalecer vínculos e propiciar a construção do conhecimento e da autonomia das crianças.

As crianças validaram nossa percepção através de seus comportamentos e falas, quando se envolveram e se comunicaram com a professora na tentativa de adivinhar qual presente o chapéu iria dar a turma, bem como nas expressões faciais (sorrisos, espanto) e corporais (ajoelhadas nas cadeiras e debruçadas sobre a mesa) indicando envolvimento com a aula, muito embora tenhamos constatado poucas emoções e entusiasmo demonstrados pelas crianças, o que é típico da idade principalmente em situações que mexem com a imaginação, este fato talvez aconteça pela organização da sala que dificulta a livre circulação das crianças, mas principalmente pela regulação da professora e da monitora por ordem e silêncio das crianças.

Ainda assim, enxergamos as crianças reagindo claramente àquela organização enfileirada em que todas permaneciam sentadas nas mesinhas que estavam dispostas em

formato de U, denotando as marcas persistentes da pedagogia tradicional. De acordo com Dias (1999, p. 13) “a escola tradicional estimula a moral heterônoma nos seus alunos a partir de determinadas ações educativas baseadas na coação”, práticas estas evidenciadas na pressão do professor sobre o aluno por meio de regras impostas e fortalecimento do individualismo que diverge da cooperação entre os indivíduos. De forma complementar a esse entendimento, o Rcnei (1998) nos fala sobre a organização do espaço e seleção dos materiais:

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 1, p. 58).

Também, precisamos reconhecer que a organização do espaço da sala é igualmente importante ao ato de planejar, ambos se completam e quando bem concebidos resultam em práticas pedagógicas mais eficazes, com vistas ao alcance de objetivos específicos e previamente definidos, pretendendo o desenvolvimento global das crianças. Logo, proporcionar um ambiente adequado de modo que possam movimentar-se livremente se faz primordial.

Notamos que as crianças exibiam tranquilidade ao falar e expressar ideias, conseqüentemente, participavam ativamente da aula o que denotava que havia um espaço favorável para as suas expressões, talvez caso contrário, possivelmente encontraríamos crianças retraídas com receio de falar e agir diante das diversas situações do dia-a-dia. Muito desse ambiente interativo e propício à aprendizagem das crianças, provavelmente acontecesse porque as crianças se reportavam a professora e a monitora em momentos diversos da rotina sem que fossem ignorados ou censurados, alicerçando relações de confiança, empatia e respeito mútuos.

Pedrosa (1996) afirma que:

A empatia não é um comportamento observável, mas um estado complexo inferido, cujas propriedades podem ser determinadas, apenas, através de evidências indiretas tais como a orientação de um comportamento para um objetivo, as suas conseqüências, a consistência de certas relações estabelecidas em um certo intervalo de tempo e a natureza das reações de parceiros para os comportamentos (PEDROSA, 1996, p. 50-51).

A empatia nas situações interativas é muito comum, e é apresentada principalmente quando o sujeito coloca-se no lugar do outro ou mesmo como resposta de uma pessoa ao estado afetivo da outra. Conseguimos, portanto, visualizar no episódio que a professora criou um ambiente afetivo proporcionando as crianças o estabelecimento de vínculos positivos demonstrados nos comportamentos, que comprovadamente existia reciprocidade.

Uma das crianças, Vitória, atestou possuir conhecimento prévio do que deveria ser dito por um mágico com sua varinha ao tentar tirar algo de seu chapéu e fala para a professora: “você tem que dizer abracadabra”, a professora repete o que a aluna ensinou, evidenciando a importância que atribuiu ao ensinamento da criança, estimulando novas iniciativas tanto de Vitória quanto das demais crianças que presenciavam o comportamento de aceitação e respeito que a professora demonstrara naquele momento.

Optamos por recortar o episódio neste ponto porque a professora deu uma pausa para organizar a sala para o próximo momento, que seria sobre o tema que foi debatido, que culminava em uma atividade de pintura na “folhinha”, atividade muito comum ainda nas salas de Educação Infantil que consiste em uma prática pedagógica escolarizada que exige sistematização e certa rigidez. Portanto, a prática pedagógica da professora, seguida pela prática da monitora quando assumia a sala na ausência da professora, oscilavam consideravelmente entre uma prática dinâmica, criativa, que estimulava a participação, mesclando-se com uma prática tradicionalista que coibia de certo modo o desenvolvimento e a evolução das crianças, que parecia colocar à prova a capacidade e competência destas.

4.3.2 Episódio 6: Eu me visto sozinha

Quadro 9: Eu me visto sozinha

Nº	Episódio	Duração	Local da Filmagem	Participantes	Síntese do Episódio
06	Eu me	2 min.	Banheiro.	Monitora e	A monitora

	visto sozinha.	53s.		Lívia.	tentou insistentemente ajudar Lívia se vestir, mas ela recusou afirmando que não precisava de ajuda.
--	-------------------	------	--	--------	---

Fonte: elaboração da pesquisadora (2015)

Transcrição: era hora das meninas tomarem banho e a monitora Laura estava sentada no banco de granito que tem dentro do banheiro arrumando uma das crianças enquanto Lívia vestia a calcinha sentada ao lado no mesmo banco de granito.

Monitora: “Lívia, quem comprou essa calcinha?”, Lívia: sorrindo respondeu “mamãe”.

Um breve silêncio se faz até que Lívia ainda vestindo a calcinha o rompeu questionando: “tia, não preciso de ajuda não, né?”, monitora: “não precisa? Tá certo, tá me dispensando, né, Lívia? Parabéns!” e deu uma olhada provavelmente para conferir se a criança estava conseguindo realmente se vestir, e Lívia disse: “vesti sozinha”.

Monitora: “é moça!” referindo à fala da criança. Lívia se virou para sua bolsa que estava no banco para procurar a próxima peça de roupa que irá vestir, ao encontrar falou: “tia, eu trouxe isso aqui”, a monitora: “hum, isso aí é o que?”, Lívia disse: “saia, achou” e começou a vestir, girou a roupa procurando o lado certo, ao encontrar falou: “tia, eu sei botar a saia sozinha, olha, olha”, a monitora passa perfume nela dizendo: “coisa linda! Eita Lívia mas tu soi (sois) linda”, pela fisionomia da criança pareceu gostar do que ouviu, levantou um pouco a cabeça como se quisesse proteger o rosto para não bater perfume no rosto, continuava vestindo a saia quando a monitora abriu um breve diálogo:

Monitora: “tá conseguindo Lívia?”

Lívia: “tô”

Monitora: “quer ajuda?”

Lívia: “não”

Monitora: “por que, meu amor?”

Lívia: “porque eu sei vestir”

Monitora: “é, é?”

Lívia: “é”

Lívia conseguiu então vestir a saia e procurou na bolsa provavelmente a blusa por ser a peça que faltava vestir, a monitora já com a blusa nas mãos a ajeitava e falou: “a blusa tá aqui ó (olha) Lívia”, a criança pegou a blusa tentando descobrir o lado correto para vestir, neste momento viu seu colega Alisson que adentrou ao banheiro para tomar banho já que Lívia era a única menina que ali restava, então ela disse: “Alisson, eu vou botar minha blusa”, conseguiu então vestir a gola, a monitora já dizendo: “gira a blusa assim” e com as duas mãos ela mesma ia girando a blusa que estava ao contrário, em nenhum momento Lívia tirou as mãos da blusa sinalizando que permitiria ser ajudada. A monitora já vestindo uma das mangas da blusa na criança insiste: “quer ajuda?”, Lívia responde: “não” ainda tentando se vestir, a monitora insiste: “não quer?” e Lívia é incisiva: “não”.

A monitora ficou agora olhando a criança tentar vestir o restante da blusa, e ela continuava tranquila tentando apesar de ter um pouco de dificuldade em vestir as mangas da blusa, ao se dar conta que estava sendo observada pela monitora e pela pesquisadora que filmava, deu um sorrisinho forçado com a boca fechada, olhou duas vezes para a monitora que estava sentada, portanto, facilmente ao alcance de seus olhos, assim, movimentando apenas os olhos e a cabeça parada, levantou a cabeça um pouco para olhar para a pesquisadora que estava de pé e, portanto, bem mais alta que sua visão podia enxergar obrigando-a levantar a cabeça se quisesse ver, a monitora ansiosamente: “vou só ajudar aqui um pouquinho” a criança apenas levantou o braço e o coloca na manga que a monitora veste dizendo: “issooo”, a criança termina de baixar a blusa na barriga, pegou uma das sandálias e sentou-se para calçar, a monitora mais uma vez perguntou: “quer ajuda pra “percata”⁴⁵?” Lívia tenta calçar um pé no outro e a monitora falou: “não, no outro pé” já pegando na sandália e levando até o outro pé, a criança tentou calçar e deu uma olhada para a monitora e para a pesquisadora, mas baixou a cabeça e continuou tentando, a monitora falou com outra criança para passar por trás da pesquisadora que estava de pé filmando e o espaço era apertado, pensando talvez que se a criança passando pela frente atrapalharia a filmagem. A monitora voltou a falar com Lívia em tom de voz que pareceu suplicante: “deixa eu te ajudar Lívia”.

Discussão:

⁴⁵ Nome popularmente usado na região para sandálias do tipo rasteiras que possuem fecho na parte traseira.

O episódio interativo aconteceu entre a monitora e Lívia no banheiro no horário do banho. Lívia que acabara de tomar banho procurou na bolsa sua roupa para se vestir, enquanto a monitora Laura arrumava outra criança iniciou uma conversa com Lívia que pelo sorriso e tom de voz parecia satisfeita pelo interesse da monitora. Lívia em tom questionador fala: “tia não preciso de ajuda não né?” à medida que já vai se vestindo, portanto, para além de uma mera pergunta em que almejava por uma resposta, a criança pareceu querer mesmo informar que sabia e desejava se vestir sozinha, demonstrou claramente que possuía consciência corporal, não apenas naquele momento, mas em todo o vídeo.

A monitora reagiu tranquilamente e sua primeira fala foi baseada em tom de brincadeira: “não precisa? Tá certo, tá me dispensando né Lívia? Parabéns” e deu uma olhada para conferir se realmente Lívia estava conseguindo vestir-se. Quase todo tempo de gravação do episódio percebemos a insistência da monitora em perguntar se a criança queria ajuda e apesar da criança afirmar que não precisava de ajuda, a monitora desconsiderou a atitude autônoma de Lívia e repetiu por diversas vezes: “quer ajuda”, “tá conseguindo Lívia?”, ainda assim a criança também se mostrou insistente e respondeu todas as vezes que não queria ajuda e continuou se vestindo.

Há uma parte do episódio em que Lívia tentou vestir as mangas da blusa e sentiu um pouco de dificuldade, olhou para a pesquisadora e para a monitora que testemunhavam ela se vestir e pareceu estar envergonhada, pois não levantou a cabeça e nos visualizava apenas movimentando os olhos, no entanto, a monitora não sabendo mediar a situação, fez a atividade pela criança, quando na verdade poderia ter estimulado a autonomia da mesma até com uma simples pergunta, a exemplo: será que se você girar a blusa não fica melhor?.

A monitora manifestou boa vontade, foi carinhosa, afetiva e atenciosa, no entanto, ao se deparar com situações como esta em que a criança resiste às intervenções que vão de encontro ao seu desejo, então a monitora pareceu ficar sem saber como agir e mediar o momento para incentivar a criança a construir sua autonomia e não interromper a liberdade de iniciativa como fez ao contrariar o desejo de Lívia vestindo sua blusa. Nesta discussão Macêdo (2014) nos remete a refletir que:

A conduta ou a prática das professoras no cotidiano da instituição de Educação Infantil é resultado de suas representações sobre a criança, a infância e a Educação Infantil. Não costumamos operar, cientificamente ou teoricamente, quando estamos no domínio prático.

Isto não significa dizer que as professoras não têm consciência do que fazem. Pelo contrário, todos nós refletimos sobre nossas ações, porque somos seres cognoscíveis e nossas práticas são intencionais, deliberadas, no entanto, o que fazem rotineiramente com as crianças está, quase sempre, fundamentado na cultura e na experiência e não na teoria (MACÊDO, 2014, p. 112).

Quando professora e monitora fazem as atividades pelas crianças sem ter a paciência de esperar que estas realizem suas atividades sozinhas em seu tempo que é individual e bem particular, dificultam o processo de desenvolvimento das crianças, visto que diante de situações de autonomia reprimidas como esta detalhada a partir da interação entre a monitora e Lívia, podem gerar diversos comportamentos que dificultariam a manutenção e construção da autonomia nas crianças, afetando suas expressões através do corpo, que como nos lembra Macêdo (2014, p. 122) a forma mais comum das crianças se comunicarem “[...] é através dos gestos, dos movimentos. A linguagem gestual/corporal é muito utilizada por elas porque estão apreendendo a linguagem oral”. Apesar da professora e monitora incentivarem as crianças a realizarem boa parte das atividades cotidianas sozinhas, principalmente as que se referem a individualidade da criança, todas atividades sob orientação, presenciamos situações como estas em que as interações aconteciam na perspectiva de “fazer pela criança”.

Corsaro (2011) nos remete à reflexão sobre a interação adulto-criança:

A participação das crianças nas rotinas adulto-criança muitas vezes gera perturbações ou incertezas em suas vidas. Essas perturbações (incluindo confusão, ambiguidades, receios e conflitos) são um resultado natural da interação adulto-criança, tendo em conta o poder dos adultos e a imaturidade cognitiva e emocional infantil. Embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas podem processar e compreender (CORSARO, 2011, p. 128).

Salientamos, dessa forma, que as interações existentes entre a professora ou monitora-criança colocavam as crianças algumas vezes em posição de subordinação, sendo assim, constatamos neste episódio que a monitora contrariou arbitrariamente o desejo da criança de vestir-se sozinha.

O episódio é recortado neste ponto em que a monitora já em tom de súplica tentava “fazer” por Lívia e pediu novamente para ajudar calçar sua sandália, pois os

meninos adentraram ao banheiro para tomar banho e ocuparam todo espaço, então a monitora acabou calçando a sandália por Livia, confirmando nossa hipótese de que este comportamento de fazer algumas atividades pelas crianças advém de duas fontes: (1) prática fundamentada na cultura e na experiência preterida de teoria; (2) anseio ao cumprimento da rotina meticulosamente estruturada que exigia grande parte das vezes rapidez da professora e da monitora na execução das atividades.

Desta forma, esperar pelas crianças que em fase de desenvolvimento fazem suas atividades de acordo com suas condições e certamente não na rapidez que os adultos desejariam, tornava-se motivo de ansiedade da professora e da monitora que acabavam por “fazer” pelas crianças, acarretando dois tipos de comportamentos nas crianças: (1) resignação ou mesmo sentimento de incapacidade, pois algumas das crianças, poucas, mas existiam, nem tentavam realizar suas atividades, nem mesmo as básicas que já haviam aprendido, visto que já havíamos presenciado as mesmas realizando-as e já solicitavam ajuda da professora ou da monitora (2) a maioria das crianças resistiam e insistiam em realizar suas atividades sozinhas mesmo quando apresentavam alguma dificuldade diante de alguma delas.

4.3.3 Episódio 7: E o barco, anda aonde?

Quadro 10: E o barco, anda aonde?

Nº	Episódio	Duração	Local da Filmagem	Participantes	Síntese do Episódio
07	E o barco, anda onde?	25s.	Sala.	Monitora, Geovane e Glauber.	A monitora interagiu com as crianças ao se introduzir na brincadeira demonstrou interesse pelo que eles estavam fazendo.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2015)

Transcrição: a monitora estava na sala com as crianças e entregou bloquinhos de montar para que as crianças montassem meios de transporte que foi o tema da aula do dia. As crianças começaram a fazer e brincavam sentadas em suas mesinhas. A monitora se aproximou de dois meninos, Glauber e Geovane e ajoelhou-se em frente à mesinha de Glauber que brincava com seu bloquinho arrastando-o sobre a mesa e elevando-o ao ar e aterrissando novamente sobre a mesa como se fosse um avião. Geovane e a monitora olhavam para Glauber brincando e ela disse: “eita, tá muito bonito, é o que?”, Geovane respondeu que era um barco. A monitora perguntou: “e o barco, anda aonde?” Glauber parou de brincar e ficou olhando para o coleguinha como se esperasse a resposta, Geovane não respondeu e recuou um pouco, encostado na cadeira e a monitora completou: “na areia é?”, Geovane quem respondeu sorrindo: “água, água”, olhando para a monitora e levantando uma das mãos que estava encostada na mesinha, ela pergunta novamente fazendo gesto de questionamento com as mãos abrindo-as para lados opostos: “onde?” e ele repetiu sorrindo: “água”, a monitora então sorriu. Depois a monitora diz: “heeee, bate aqui” e estendeu a mão à criança que também estendeu a sua e colocou por cima da mão da monitora que disse: “um beijinho” e deu um beijo na mão da criança, este respondeu também puxando a mão da monitora até a boca e beijando-a, a monitora foi levantando da posição de joelhos falou algo que não deu para entender, mas pela fisionomia dela tratava-se de algo carinhoso e beijou a mão da criança novamente.

Discussão:

A interação aconteceu entre a monitora e duas crianças, Glauber e Geovane, que brincavam com os bloquinhos que lhes foram entregues para que montassem meios de transporte, tema da aula daquele dia. Ajoelhada diante da mesinha em que os meninos estavam sentados, a monitora estabeleceu um diálogo demonstrando interesse pelo brinquedo feito por Geovane.

No instante que Glauber respondeu “água, água” a pergunta da monitora “e onde o barco anda? Na areia é?” direcionada a Geovane, e a monitora reagiu demonstrando provavelmente alegria, orgulho e até mesmo um pouco de espanto com a resposta, certamente foi pelo fato da criança ter dificuldades para falar e na maioria das vezes ficar em silêncio e não reagir a perguntas quando lhes são feitas, quando quer alguma

coisa aponta para o respectivo objeto, e quando não quer algo ou está chateado, ou bravo fala (não) repetidas vezes, aliás segundo a professora e a monitora a palavra não havia sido a única até então proferida pela criança em qualquer ambiente que estivesse inserida (em casa ou no CREI).

O clima afetivo da monitora pareceu ser o elo que desencadeou esta situação bastante inusitada. Glauber fazia acompanhamento fonoaudiológico por apresentar dificuldade na fala, explicando-se, a reação da monitora ao ouvir Glauber que não só responde, mas repete a resposta quando a monitora repete pela segunda vez o mesmo questionamento.

A interação entre a monitora e Glauber continuou com bases evidentemente afetivas, ambos trocaram gestos de carinho e Glauber que geralmente era uma criança introspectiva e que se irritava facilmente provavelmente pelo fato de não conseguir se comunicar normalmente através da fala o que dificultava sua interação tanto com as crianças quanto com os adultos, neste episódio demonstrou tranquilidade e alegria em seu semblante, supostamente pela atitude atenciosa e afetuosa da monitora dirigida a ele. O documento Rcnei (1998) define que:

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 1, p. 31).

Observamos que a interação afetiva e de segurança que a monitora procurou estabelecer com Glauber resultou em uma conquista importante que foi a fala da criança, que parecia estar tranquila e envolta em um clima de confiança que o auxiliou a ultrapassar e superar suas limitações. A monitora exerceu papel fundamental como parceira mais experiente durante a interação, pois percebeu a dinâmica de relação que a criança construiu e o incentivou a enfrentar seus próprios desafios que até aquele momento não havia acontecido mesmo com acompanhamento de especialista. Foi um evento muito comemorado pelos funcionários do CREI e pela mãe quando chegou para pegar o filho e recebeu a notícia. Glauber parecia muito satisfeito com tanta demonstração de carinho e alegria de todos e sorria sem parar. Possivelmente essa relação de respeito e confiança estabelecida entre a monitora e a criança e que pôde ser

vista em outros momentos, contribuiu para que a criança se tornasse mais segura o que contribuiu para a construção maior da autonomia do mesmo.

4.3.4 Episódio 8: Telefonando para mamãe

Quadro 11: Telefonando para mamãe

Nº	Episódio	Duração	Local da Filmagem	Participantes	Síntese do Episódio
08	Telefonando para a mamãe.	43s.	Sala.	Monitora e Luana.	A monitora se inseriu e interagiu brincando no faz-de-conta da criança.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2015)

Transcrição: Luana estava em pé no final da sala, próxima das mesinhas com um bloquinho de montar nas mãos fingindo que ser um telefone, olhava pra ele e com o dedo polegar pareceu digitar as teclas, a monitora se aproximou, mesmo em pé, só se abaixou um pouco e se apoiou com uma das mãos na mesinha e a outra na cadeira e perguntou: “telefonando é?”, a criança respondeu: “é”, a monitora perguntou: “tá telefonando pra quem?”, Luana levantou o olhar e disse: “mamãe quer falar com você” e puxou a mão da monitora que estava apoiada na cadeira e lhe entregou o telefone de bloquinho, olhou pra a monitora e disse: “vai” como se pedisse pra ela falar. Luana Deu as costas e correu dando uma volta na sala inteira, passando pelas cadeiras, na metade do caminho colocou os braços em formato de X sobre o peito e continuou correndo até chegar novamente onde deixou a monitora, que fingia falar ao telefone: “oi, Luana tá chegando, aguarda, aguarda um minutinho que ela tá chegando pra atender o telefone. Olha Luana tua mãe quer falar contigo, senta aqui pra falar com mamãe” e apontou a cadeira ainda com o telefone de bloquinho no ouvido. Luana fez de conta que entregou a monitora algo que trazia consigo enquanto corria, a monitora pediu que a criança se sentasse para falar com mãe ao telefone. Luana esticou o braço e disse: “guarda”,

entregando o objeto imaginário que não foi nomeado por elas. A monitora recebeu e disse: “tá aqui no bolso” e fingiu que guardou no bolso da parte de trás da calça. Disse para a criança: “tá aqui no bolso, guardei, senta aqui pra falar com mamãe”, pegando-a pelo braço devagar e com o telefone de bloquinho ainda no ouvido falava supostamente com a mãe da criança no outro lado da linha: “vou passar pra ela”. Entregou o telefone de bloquinho a Luana falando: “sua mãe, quer falar com você”, a criança já sentada na cadeira levantou a cabeça olhou para a monitora e recebeu o telefone de bloquinho e olhou pra ele, a criança fingiu que falava com a mãe, a monitora se distanciou para dar água a todas as crianças.

Discussão:

Este é mais um episódio interativo entre monitora e criança que retratou cenas corriqueiras e fáceis de ser presenciadas no dia-a-dia da turma. A monitora se aproximou de Luana que brincava de telefonar no canto da sala e iniciou a interação perguntando: “telefonando é?”, a partir de então se inseriu na brincadeira de faz-de-conta da criança. Isso nos remeteu ao que conclui o Rcnei (1998) sobre a profissionalidade do professor de Educação Infantil:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de Educação Infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, RCNEI, 1998, v.1, p. 30).

De tal modo, pudemos constatar que a mediação da professora e da monitora entre as crianças de modo a proporcionar um ambiente organizado e exposição de objetos que estimulem interações mais ricas que resultem em construções mais detalhadas do que as crianças pensam, sentem e vivem naquele momento, até acontece, mas ainda deixa a desejar, no tocante à escassez de recursos materiais, à sobreposição da experiência popularmente adquirida nas vivências cotidianas tanto da professora quanto da monitora em detrimento à teoria, e a sistematização de uma rotina que muitas

vezes é rigorosa tanto com o tempo das crianças cumprirem suas atividades, quanto com a organização física e das próprias crianças em termos de comportamento silencioso e estático.

Um dos momentos que confirmou nossa fala está neste episódio de forma sutil, mas ainda assim visível quando bem observado. A monitora mesmo inserida na brincadeira da criança por iniciativa própria e a instigando com perguntas e participação ativa na brincadeira de faz-de-conta criada pela própria criança se reporta ainda à interação reguladora quando pede e insiste que a criança sente na cadeira “[...] senta aqui para falar com a mamãe” e pega a criança pelo braço para sentá-la na cadeira.

Mais uma vez manifestou a interposição da interação afetiva e estimuladora com a interação disciplinar que busca tornar o ambiente ordenado e silencioso. Com isso, não reduzimos, portanto, toda sua dedicação, afetividade, carinho e tentativa constante de estar sempre presente nas mais diversas situações com as crianças buscando fazer o melhor, muito embora sobreponha sua longa experiência profissional à teoria, uma não deve extinguir a outras, mas se completarem para que assim a prática aconteça com bases de conhecimento eficazes que visem o desenvolvimento completo das crianças.

As crianças resistiam a tais práticas disciplinadoras e brincavam independente desses tipos de ações. Nisso, Vygotsky (1989, p. 113) nos remete à reflexão de que “[...] a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”, corroborando com esse entendimento percebemos que as crianças também construíam sua autonomia à medida que resistiam aos momentos de hostilidade, como demonstrou Luana no episódio em pauta, quando mesmo diante das investidas da monitora para que ela se sentasse, continuou resistindo e brincando e mesmo depois do fim do episódio interativo quando a monitora se distancia para realizar outra atividade, Luana levanta e vai brincar com outra criança contrapondo o pedido da monitora.

4.4 Interações criança-professora ou monitora

Nesta terceira categoria de análise temos as interações iniciadas pelas crianças direcionadas à professora ou à monitora, visto que como as duas faziam parte do cotidiano das crianças, havia interações voltadas para ambas.

4.4.1 Episódio 9: Pipoca é comida saudável?

Quadro 12: Pipoca é comida saudável?

Nº	Episódio	Duração	Local da Filmagem	Participantes	Síntese do Episódio
09	Pipoca é comida saudável.	13s.	Sala.	Monitora e Alisson.	A criança compartilhou com a monitora o que assistia no desenho e fez ligação de uma passagem do desenho com o tema de uma aula dada anteriormente.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2015)

Transcrição: as crianças estavam sentadas em cadeiras plásticas pequenas na sala de vídeo e informática assistindo o desenho Dora Aventureira. E uma passagem do desenho mostra a professora fazendo pipoca para seus alunos. Neste momento, Alisson, mesmo sentado, se virou para falar com a monitora que estava no final da sala penteando o cabelo de outra criança que havia chegado do banho e disse: “tia Laura, pipoca é comida saudável?”, a monitora não entendeu a fala da criança e perguntou: “o quê, amor?”, então Alisson se virou um pouco e apontou para o desenho que passava na TV e repetiu: “pipoca é comida saudável” e voltou a olhar para a monitora como se aguardasse o aval dela para sua afirmação e a monitora respondeu: “se não for com óleo e se for feita em casa, na casa da gente”. A criança se virou, voltou a assistir o desenho, permanecendo na cadeirinha em que estava sentado, sem falar mais nada durante o tempo em que transcorreu o episódio.

Discussão:

Um das crianças estavam na sala de vídeo e informática assistindo desenho animado da *Dora aventureira* enquanto outras tomavam banho e a monitora estava na mesma sala, só que penteando os cabelos das crianças que já haviam tomado banho. O episódio foi iniciado por Alisson, ao fazer uma pergunta para a monitora: “tia Laura, pipoca é comida saudável?”, cabe-nos ressaltar que a pergunta surgiu da ligação que Alisson fez da cena do desenho que estava assistindo, as aulas dadas pela professora durante a semana dedicada à alimentação saudável que aconteceu no mês de Maio de 2015.

Na ocasião da semana citada, foi elaborado um projeto com atividades lúdicas e as crianças participaram muito ativamente, pois víamos diariamente que estas assimilaram os conteúdos da referida temática visto que sempre se reportam as aulas fazendo referência aos alimentos que consumiam em casa e no CREI. Constatamos isso perante o questionamento que Alisson fez neste episódio interativo. Sobre isso, o Rcnai (1998) aponta que:

As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações. Nas situações de troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando-os (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 1, p. 31).

Desta forma, observamos no episódio que a criança interagiu com a monitora a partir de uma ligação que conseguiu fazer de algo que já havia visto e ouvido sobre, e, portanto, ao fazer essa ligação demonstrou que aprendeu o assunto exposto pela professora há alguns meses atrás e pelo tom de voz, quis mais que apenas perguntar a monitora se a pipoca é comida saudável, mas sim afirmar. A monitora respondeu dando mais algumas informações: “se não for com óleo e se for feita em casa, na casa da gente”, a criança ouviu atentamente e pareceu se dar por satisfeita com a resposta, pois se volta a assistir o desenho.

Não podemos deixar de fazer referência a outro momento vivenciado pela mesma criança que não foi videogravado porque a pesquisadora estava ajudando a professora que estava sozinha em sala por motivo de doença da monitora, e, portanto,

alguns momentos não foram gravados durante este dia, mas registrados posteriormente no diário de campo (01/07/2015), a fala de Alisson nos remete a este mesmo episódio videogravado e descrito pela complementariedade exibida no comportamento da criança. A professora distribui para as crianças pipocas industrializada, dessas bem comuns que vem em saquinhos, quando ofereceu a Alisson ele respondeu que não queria, ela questionou o porquê, ele prontamente respondeu: “essa pipoca não é saudável, tem óleo e não foi feita em casa, é de saquinho”, a professora sorriu, e disse: “que coisa linda, parabéns!”, Alisson sorriu e ficou sentado apenas observando.

As demais crianças comeram a pipoca, e, no entanto, refletimos na incoerência exibida nesta ação de oferecer alimento industrializado as crianças contradizendo tudo que foi trabalhado na semana da alimentação saudável, e que Alisson sabiamente vivenciou e ensinou a professora que toda sua fala durante as aulas não condizia com sua prática naquela situação.

A professora não entendeu de onde surgiu essa fala específica de Alisson: “essa pipoca não é saudável, tem óleo e não foi feita em casa, é de saquinho”, mas nós que estávamos acompanhando tivemos a oportunidade de constatar dois fatos: (1) a criança faz alusão da aprendizagem já adquirida com momentos de seu cotidiano; (2) a força do exemplo que exerce o adulto para as crianças, neste caso específico o adulto é representado pela professora e pela monitora. Alisson nos mostra claramente que é atencioso e exerceu sua autonomia nas interações que estabelece diariamente, e também a monitora como sempre faz, dá atenção à demanda da criança, e não deixa passar a oportunidade de acrescentar mais informação àquilo que a criança já apreendeu.

4.4.2 Episódio 10: Parabéns, você conseguiu!

Quadro 13: Parabéns, você conseguiu!

Nº	Episódio	Duração	Local da Filmagem	Participantes	Síntese do Episódio
10	Parabéns, você conseguiu!	16s.	Sala.	Monitora e Ciro.	A criança chamou a monitora para ver o que ele

					fez com a massa de modelar, ela atendeu ao chamado parabenizando- o e incentivando-o.
--	--	--	--	--	--

Fonte: elaboração da pesquisadora (2015)

Transcrição: a monitora estava ajoelhada no chão ao lado de uma criança olhando e conversando com ela que faz seu animalzinho de massinha de modelar, tema da aula “animais domésticos e animais selvagens”. De repente, Ciro saiu de sua cadeira e se dirigiu até a monitora para chamá-la, pegou em sua mão e falou: “já acabei tudo meu animal”⁴⁶, a monitora respondeu: “vou olhar” já levantando-se, a criança foi na frente parecendo satisfeita pela aceitação da monitora à seu convite, passou pelas cadeiras colocando a mão em quase todas elas, ainda deu uma olhadinha para o colega, mas continuava andando. Outra criança chamou a monitora, ela olhou, mas foi atender ao chamado de Ciro primeiro. Ciro chegou na sua mesinha e em pé sorrindo e olhando para a monitora apontou para o seu “animal” feito de massinha e falou: “aqui ó” e se segurou na cadeira, parecia esperar o que a monitora iria dizer. A monitora bateu palminhas e disse: “eita! parabéns você conseguiu”, Ciro balançou a cabeça positivamente, ela então se agachou mais próximo da criança e falou: “tentou e conseguiu” e Ciro deu uma olhadinha para a monitora apenas virando o olhar sem mover a cabeça e esboçou uma fisionomia de satisfação pelo dever cumprido.

Discussão:

A monitora mais uma vez como já acontecido em tantos outros episódios, estava ajoelhada ao lado da cadeira de uma criança conversando, quando Ciro chegou e

⁴⁶ Neste momento a câmera balança um pouco e sai de foco porque outra criança se aproxima por trás da pesquisadora abraçando-a fortemente fazendo-a balançar, o que não comprometeu o entendimento do episódio por ter sido muito rápido o desfoque, normalizando logo em seguida a filmagem.

requisitou sua presença para olhar o que ele havia feito com a massa de modelar. Prontamente a monitora atendeu o chamado, levantou e foi até a mesinha de Ciro, ela sempre mostrou disponibilidade às demandas das crianças, o que se reflete na constante solicitação das crianças por sua presença. Esse entendimento é observado nos encaminhamentos de Wallon (2007, p. 69) sobre a atenção que a criança exige ao realizar algum tipo de atividade, ao dizer que: “[...] a criança pequena quer ser vista quando as pratica e não cessa de solicitar a atenção dos pais, dos mais velhos”.

Acerca disso, notamos nas crianças a frequente necessidade de quererem ser vistas nas mais diversas atividades, e constatamos, que a professora e a monitora se mostram continuamente dispostas a atender as reivindicações e necessidades das crianças, provavelmente este é um fator que ocasiona tamanha tranquilidade e continuidade de solicitações por atenção requeridas pelas crianças. Caso contrário, se existissem recusas por parte da professora ou da monitora aos chamados das crianças, possivelmente as crianças não fossem tão espontaneamente solicitar “os olhares” da professora e da monitora, que de qualquer forma, estão propiciando que as crianças tenham autonomia nas tomadas de decisões, que neste caso exemplificado, são tomadas de decisões com assertivas positivas.

Em efeito do exposto, dialogamos com o que aponta o Rcnei (1998) sobre a importância do professor quanto interventor na instituição de Educação Infantil:

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de Educação Infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 1, p. 30).

Portanto, a monitora transmitiu confiança e estímulo a Ciro, primeiro por não ignorar seu pedido e segundo pela reação dela ao ver o que Ciro havia elaborado com a massa de modelar, demonstrando sinceridade, que foi percebida pela criança que visivelmente, pareceu sentir orgulho de si mesma. A massa de modelar foi um

instrumento que permitiu a criança desenvolver a imaginação e criatividade, muito embora ainda tenhamos percebido que apenas ela limitava as brincadeiras e consequentemente as interações, não conseguimos presenciar criações altamente ricas superando a simplificação que o instrumento faculta a qualquer momento interativo.

Nesse sentido, a professora e a monitora procuravam promover interações baseadas na afetividade, respeito e atenção às crianças, bem como uma prática criativa e estimuladora, à medida das condições físicas e materiais permitidos pela instituição e do próprio conhecimento experiencial e teórico apreendido por ambas. Muito embora as dificuldades e falhas existissem, mas o esforço e dedicação da professora e da monitora eram perceptíveis, assim como a construção da autonomia pelas crianças mesmo diante das adversidades.

4.4.3 Episódio 11: Bolo de areia

Quadro 14: Bolo de areia

Nº	Episódio	Duração	Local da Filmagem	Participantes	Síntese do Episódio
11	Bolo de areia.	12s.	Pátio externo.	Monitora e João.	A criança fez um bolo de areia e convidou a monitora para comer, ela aceitou.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2015)

Transcrição: as crianças brincavam no pátio externo do CREI observadas só pela monitora porque neste dia a professora não estava por motivos de doença. João foi até a monitora que estava ali perto, a chamou, e saiu na frente e ela o seguiu, ao chegar a monitora disse: “oi”, como se dissesse a João que ela estava ouvindo e ele podia falar. Ali havia um bolinho de areia que a criança tinha feito, ele agachou, pegou um pouco do bolo imaginário e sem dizer nada entregou a areia na mão da monitora que já estava com o tronco abaixado para ficar mais próxima da criança, com um braço para trás do

corpo segurando um rolo de papel higiênico que usava para limpar o nariz das crianças e com o outro braço estendeu a mão aberta, pegou a areia, olhou para a criança e fingiu comer, dizendo: “heeee, comi”. A monitora coloca os dois braços cruzados atrás nas costas, deu um sorriso alto e olhou para as outras professoras de outra turma que também brincava no pátio e para a pesquisadora que fazia a filmagem, enquanto era observada atentamente por outras crianças que também sorriram com a cena. João estava logo ao lado esperando o desfecho ao seu convite: sorriu, levantou um pouco as duas pernas do short e as soltou, levantou um pé, o pousou no chão e se balançava de um lado para outro, olhava para a monitora apenas levantando o olhar e parecia envergonhado e alegre pela aceitação da monitora ao seu convite para comer o bolo feito de areia.

Discussão:

Como pudemos observar, a interação entre João e a monitora era baseada no carinho, atenção e respeito pela comunicação singular do outro. A monitora adentrou na brincadeira que a criança a inseriu sem problema de possivelmente ela mesma achar bobagem aquela brincadeira, ou até mesmo irritar-se por ser constantemente requisitada, já que durante pouco tempo em que estavam ali no pátio outras crianças a chamaram várias vezes, bem como não pareceu se importar de pegar na areia quando a criança entregou em sua mão fingindo ser um bolo que fizera para ela.

O momento interativo foi marcado mais uma vez pela disponibilidade que a monitora evidenciou, sempre que procurada pelas crianças, muito embora ela também buscasse contato com as crianças constantemente e estabelecendo, portanto, uma relação dialógica bastante positiva para o desenvolvimento das crianças que expressavam afetividade, confiança, familiaridade e respeito pela professora e pela monitora.

Contribuindo com nosso entendimento Piaget (1985) define que:

A afetividade, a princípio centrada nos complexos familiares, amplia a sua escala à proporção da multiplicação das relações sociais, e os sentimentos morais, a princípio ligados a uma autoridade sagrada mas que, por exterior, não chega a redundar senão em obediência relativa, evoluem no sentido de um respeito mútuo e de uma reciprocidade cujos efeitos de descentração são, em nossas sociedades, mais profundos e duráveis (PIAGET, 1985, p. 109) .

No episódio quando a monitora aceitou brincar com João, analisamos as reações da criança enquanto ele observava a monitora, bem como as demais crianças que também observavam a cena e percebemos o quanto as crianças pareciam se divertir e João parecia feliz e realizado com aquela aceitação. Apesar da ação feita pela monitora parecer simples e passageira para um adulto ou até para a própria monitora, para a criança trata-se de uma atuação valorosa, visto que mais que uma brincadeira fugaz, de acordo com Vygotsky (1989) trata-se da forma como a criança interage na maior parte do tempo, pelo brinquedo, brincadeira, imaginação e faz-de-conta, que a auxilia enxergar e tentar compreender o sentindo como o outro a percebe, sua aprovação ou reprovação a determinada fala ou atitude, consequentemente repelindo ou encorajando e intensificando a forma de interação que será estabelecida com o outro, se disciplinadora ou afetiva e cooperativa que resultam consequentemente na construção da autonomia infantil.

4.4.4 Episódio 12: Desliga esse ar!

Quadro 15: Desliga esse ar!

Nº	Episódio	Duração	Local da Filmagem	Participantes	Síntese do Episódio
12	Deslia esse ar!	6s.	Sala.	Professora e Alisson.	A criança pediu para desligar o ar e a professora acatou o pedido.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2015)

Transcrição: as crianças, professora e monitora estavam todos na sala, as crianças tinham acabado de acordar do sono de depois do almoço e esperavam sentadas em suas cadeiras o refeitório desocupar para irem lanchar. Enquanto isso, a professora estava escrevendo nas agendas das crianças que vão pra casa todos os dias informando aos pais e/ou responsáveis de como foi o dia da criança no CREI. Alisson então falou com uma

das mãos na boca: “tia Ana”, ela respondeu: “oi amor” e ele falou: “desliga esse ar pra que, tô com sono”, a professora falou: “tá certo, vou desligar”, então Alisson juntou os dois braços segurando a gola da blusa fazendo gesto de frio.

Discussão:

Como vemos na interação descrita entre Alisson e sua professora em que ele solicitou que ela desligasse o ar condicionado, pedido feito diante de uma necessidade que o incomodava naquele momento, mesmo falando que estava com sono, certamente confundiu o que realmente queria expressar, talvez porque havia acabado de acordar, visto que logo após sua fala ele se encolheu juntando os braços, gesto peculiar a quem está com frio, ou até mesmo poderia ser que ele estivesse associando que frio dá sono, vontade de ficar na cama, protegido pelos lençóis. Este tipo de interação iniciada pelas crianças direcionadas para a professora e monitora, em que as crianças requerem atenção para suprir suas necessidades básicas, era comum de vermos, logo, constatamos que se tratava do tipo de interação mais recorrente.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1989, p. 32) salienta que a criança “[...] requisita a assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto”. Nisso, notadamente Alisson convocou amparo a sua necessidade naquele momento, primeiro por talvez achar que não conseguiria desligar ou moderar o ar de forma a aquecer mais o ambiente, e segundo e mais plausível, por saber não ser permitido as crianças mexerem no controle do ar condicionado, o que pode perfeitamente causar o entendimento primeiro de inabilidade para resolver o seu problema sozinho.

O comportamento da professora e da monitora de muitas vezes fazer as coisas pelas crianças sem incentivá-las a tentar sozinhas, mesmo que sob suas supervisões, o que muitas vezes é primordial para evitar colocar a criança em risco, não impedindo, no entanto, de permitir e incentivar que estas tentassem realizar outras atividades de modo a conquistar sua autonomia. Em algumas situações e até mesmo de forma recorrente em que a professora e a monitora, possivelmente por acharem que as crianças não sabiam fazer algo, ou com medo de que estas quebrassem determinado objeto (nesse episódio, o ar condicionado), ou mesmo de se machucarem, acabavam por reforçar nas crianças um comportamento de dependência e sentimento de incapacidade diante das múltiplas atividades diárias, seja das mais simples até as mais complexas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre a pesquisa realizada é vislumbrar e refletir sobre a capacidade natural de aprendizagem e desenvolvimento revelados pelas crianças nas mais variadas atividades e situações cotidianas, principalmente nas brincadeiras e situações de faz-de-conta tão comuns à infância, tais momentos quando bem acompanhados e estimulados pelo professor auxiliam e facilitam a superação de cada fase de desenvolvimento de maneira mais acessível às crianças.

Partimos do princípio de que o ambiente educacional do CREI está intrinsecamente permeado de interações, sendo estas, inerentes a todo ser humano que convive socialmente e indispensável ao processo de construção da autonomia infantil. Neste sentido, o objetivo central da presente investigação foi analisar as interações e afetividade cotidianas entre professoras-criança e criança-criança e suas implicações para a construção da autonomia infantil no contexto do CREI. Para isso buscamos identificar como ocorrem as interações entre professoras-criança e criança-criança no contexto do CREI e verificar quais as implicações das possíveis interações afetivas entre professoras-criança e criança-criança na construção da autonomia na Educação Infantil. Partimos do pressuposto de que o CREI está intrinsecamente permeado de interações e afetividade, sendo estas, inerentes a todo ser humano que convive socialmente e indispensável ao processo de construção da autonomia infantil.

Por meio das videograções conseguimos captar e consequentemente debater sobre acontecimentos instantâneos que não mais se repetiriam, compostos por falas, gestos, barulhos, silêncios, expressões faciais e inquietudes ou calmarias, de modo que fizemos uso dos aportes da análise microgenética que nos possibilitou transcrever, analisar e discutir cada um dos episódios interativos que foram definidos de acordo com os objetivos propostos.

Os episódios foram videogravados durante os 8 (oito) meses de observações participante realizadas no CREI Rebeca Cristina Alves Simões na sala do Maternal 2 com 26 crianças de 3 (três) anos de idade, a professora e a monitora da respectiva sala.

Visando dar conta de selecionar a amplitude de dados obtidos no campo de pesquisa e responder aos questionamentos que deram início a este trabalho, dividimos as análises em 3 (três) tipos de eixos condutores, sendo estes: criança-criança, professora ou monitora-criança e criança-professora ou monitora. O primeiro tipo diz

respeito a interações entre duas ou mais crianças, o segundo são as interações iniciadas pela professora ou pela monitora para uma ou mais crianças e o terceiro trata-se das interações iniciadas por uma ou mais crianças direcionadas para a professora ou para a monitora.

Percebemos pelos dados de modo geral que as interações entre os sujeitos da pesquisa nitidamente aconteciam, no entanto, as interações entre os pares se sobressaíam em quantidades consideravelmente superiores aos demais tipos de interações, e mesmo diante das diversas interrupções destes momentos por parte da professora ou da monitora com o intuito disciplinar, as crianças resistiam a tais práticas disciplinadoras e brincavam independente desses tipos de ações, construindo, portanto sua autonomia entre os pares.

As interações entre as crianças eram sempre permeadas por brincadeiras, situações de faz-de-conta e brinquedos fossem estes já existentes em sala que eram poucos e quase inexistentes, ou mesmo os brinquedos construídos pelas crianças a partir de algum outro material, a exemplo da massa de modelar, que era bastante utilizada na prática da professora ou da monitora. Tais atividades lúdicas grande parte das vezes não dirigidas pela professora ou monitora aconteciam sob a égide da organização das próprias crianças, momentos propícios para trocas e que podiam ser percebidos sinais de cooperação, ou seja, dialogavam sobre algo que se propunham a fazer, momentos de ajuda mútua, Pedrosa (1996) explica que a criança quando ainda não domina a linguagem verbal utiliza um conjunto de sistemas (sistema emocional, sistema imitativo e sistema cooperativo) para se comunicar socialmente, conseguimos perceber nas interações que as crianças utilizaram um ou mais por vez dos respectivos sistemas.

Seguidamente as interações professora ou monitora-criança verificavam-se principalmente nos momentos das atividades pedagógicas que variavam entre momentos dinâmicos, criativos, estimuladores da participação das crianças e práticas escolarizadas em que predominavam a sistematização e a organização, muito embora fosse sabido que a professora e a monitora possuíam formação específica em educação e demonstrassem uma base de conhecimento relevante constatamos esta oscilação na prática que em várias situações sobressaía-se o conhecimento popularmente adquirido onde víamos equívocos e até certa insegurança em solucionar situações básicas do cotidiano, bem como sobre as etapas de desenvolvimento das crianças, etapas estas que quando entendidas facilitam a compreensão e o cuidado para com as crianças.

O tipo de relação que testemunhamos na maior parte do tempo entre as crianças, à professora e a monitora eram mantidos em bases afetivas, de diálogo e respeito, apesar de que ainda existiram momentos em que prevalecia a autoridade disciplinadora, foi aparente o respeito mútuo que predominava nas vivências cotidianas. As crianças mesmo pequenas revelavam no comportamento um entendimento evidente do tipo de sentimento, deferência e solicitude edificadas gradativamente pela professora e monitora e expressos nas suas ações cotidianas, e, por conseguinte, reprisados pelas crianças.

Cabe ressaltar um fator importante que grande parte dos casos torna-se obstáculo para uma boa prática que é uma infraestrutura inadequada e desprovida de necessidades básicas para o bom funcionamento de uma creche, o que no caso do nosso campo de pesquisa não era um problema, visto que possuía estrutura física/espacial adequada às especificidades da Educação Infantil, visto que foi construído de acordo com os padrões exigidos pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, assim, mesmo faltando alguns materiais básicos este foi consideravelmente um ponto facilitador que assegurou a acessibilidade de todos e predominantemente das crianças que tinham a possibilidade de locomoção e alcance a praticamente todos os locais da sala, bem como contemplou as necessidades da professora ou da monitora e das crianças, garantindo assim a construção da autonomia principalmente das crianças.

Existia incentivo para que as crianças realizassem boa parte de suas atividades cotidianas sozinhas, muito embora quando as crianças sentiam alguma dificuldade ou demoravam para realizar determinada atividade, a professora ou a monitora as faziam pela criança, tais comportamentos eram compartilhados tanto pela professora quanto pela monitora.

Por fim, as interações criança-professora ou monitora eram praticamente baseadas na solicitação de atenção para suprir suas necessidades básicas, o que era comum de vermos, logo, constatamos que se tratava do tipo de interação mais recorrente direcionadas das crianças para a professora ou monitora, ambas costumavam atender as demandas sem ao menos desafiar ou incentivar as crianças a tentar realizar sozinhas determinadas atividades que pediam, dificultando a conquista sua autonomia que poderia ser intensificada.

As interações afetivas eram manifestadas entre todos os sujeitos da pesquisa, mesclando-se entre si, em graus e perspectivas diferenciadas que variavam de acordo com o modo de ser, pensar e agir de cada um, ainda que professora ou monitora dessem

demonstrações claras de afetividade durante as interações com as crianças, percebemos, portanto, que mesclavam-se com outros momentos disciplinares e coercitivos, na tentativa de tornar o ambiente silencioso e ordenado.

A professora e a monitora manifestavam cotidianamente, empatia, carinho, afetividade e atenção, no entanto, diante de algumas situações percebemos que havia dificuldade de mediação diante de algum conflito parecendo-nos ser a opção da imposição sem explicação da situação para a criança a melhor saída, contrariando o próprio discurso e até mesmo outras atitudes de ambas em outros momentos perceptivelmente causando confusão no entendimento das crianças, que em um momento presenciavam uma atitude da professora ou da monitora e em outra situação outro comportamento diferente.

Evidenciando que o professor é antes de tudo um ser humano que tem virtudes, defeitos, necessidades, inseguranças, desejos, e carecem de investimentos não que não se reduzam ao financeiro, mas a um conjunto de ações formativas que contemplem as necessidades destes profissionais tão importantes e essenciais para nossa sociedade.

Os resultados da pesquisa indicaram que as interações aconteciam com maior incidência entre as crianças, mesmo estas estando diante de um ambiente desfavorável no tocante as limitações de equipamentos, a recursos didáticos, bem como envoltas de práticas escolarizadas, voltadas para a disciplina. Ainda assim, ficou evidenciado na pesquisa, que as crianças resistiam e construíam sua autonomia entre os pares. Corsaro (2011, p. 129) nos lembra que “características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto”, confirmando, portanto, nossos apontamentos sobre as crianças resistirem as práticas disciplinares.

Com isso, concluímos que as interações afetivas existiam entre todos os sujeitos observados e em situações variadas, no entanto, as interações que influenciavam na autonomia infantil eram as estabelecidas entre os pares: criança-criança, quando estas demonstravam segurança, iniciativas, mais tranquilidade em expressarem-se livremente, disposição em resistir às práticas disciplinadoras que eram submetidas, construindo, portanto, sua autonomia nas relações de pares mesmo sem o incentivo para que estas relações intensificassem. Desta forma é oportuno dizer que encontramos um ambiente com interações intercaladas entre afetivas e proporcionadoras da construção da autonomia (criança-criança) e outras disciplinadoras (professora ou monitora-criança).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. (orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ALVES, Rubem. **Pinóquio às avessas: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores**. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa, coordenada por Uwe Flick)

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

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: Uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª edição, 1997.

BRANCO, Angela Uchôa; PINTO, Raquel Gomes. **Práticas de socialização e desenvolvimento na Educação Infantil: contribuições da psicologia sociocultural**. Temas em Psicologia, Campinas-SP, v. 17, n. 2, p. 511-525, Out. 2010.

BRANCO, Angela Uchôa; KELMAN, Celeste Azulay. **Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan. /Abr. 2004, v. 10, n. 1, p. 93-106.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº s 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº s 1/92 a 83/2014 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014. 480 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nº 01/2009**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, Senado, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96**. 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** (3vols.). Brasília: MEC, 1998.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal nº 10.172 de 9 de jan. 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei Federal nº 13.005, de 25 de jun. de 2014.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; RAQUEL, Betânia Maria Gomes; CABRAL, Eliane Spotto. **O Prêmio Escola Nota 10**: meritocracia e cooperação para melhoria do desempenho escolar. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. **O trabalho infantil no Brasil contemporâneo**. Caderno CRH, Salvador, v. 21, n. 54, p. 551-569, set. / dez. 2008.

CORREA, Bianca Cristina. **Políticas de Educação Infantil no Brasil**: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. In: Jornal de políticas educacionais. n. 9, jan. / jun. 2011.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Sinara Almeida da. **“Na Ilha de Lia, no Arco de Rosa”**: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil. 253p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará-UFC, Fortaleza-CE, 2011.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** . Porto Alegre: Artmed, 2001.

DANTAS, Heloysa; **A afetividade e a construção do sujeito na Psicogenética de Wallon.** In: DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DE LA TAILLE, Yves. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DE LA TAILLE, Yves. **Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget.** In: DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DE LA TAILLE, Yves. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992a. p. 47-72.

DE LA TAILLE, Yves. **O lugar da interação social na concepção de Piaget** In: DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DE LA TAILLE, Yves. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992b. p. 11-20.

DE LA TAILLE, Yves. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DÉR, Leila Christina Simões. **A constituição da pessoa:** dimensão afetiva. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. (orgs.). A Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na Educação Infantil:** o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIAS, Adelaide Alves; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. **Concepções de autonomia dos educadores infantis.** Temas em Psicologia, Campinas-SP, v. 7, n. 1, p. 9-21, Out. 1999.

DIAS, Adelaide Alves. **A Autonomia Enquanto Fundamentos da Educação Moral na Educação Infantil:** concepções e práticas. Tese (Programa de Pós- Graduação em Educação) Universidade Federal Fluminense-UFF, Rio de Janeiro-RJ, 2001.

DIAS, Adelaide Alves. **Educação moral para a autonomia na Educação Infantil:** O que Pensam os Professores. In: Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre-RS, 18(3), p. 370-380, 2005.

DIAS, Adelaide Alves. **Ética e autonomia na educação infantil**. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; AQUINO, L. M. M. L. de; DIAS, Adelaide Alves. (Org.). *Psicologia & Educação Infantil*. 1ª ed. Araraquara - SP: Junqueira & Marin Editores, 2008, v., p. 29-44.

DIAS, Adelaide Alves. **Criança, infância e educação**: as imagens sociais do sujeito da Educação Infantil. *Trilhas do Aprendiz*, v. 2, ed. 2009.

DIAS, Adelaide Alves. MELO, Marileide Maria de; PIMENTA, Sonia de Almeida; SILVA, Rejane Dias da. **Dimensão da afetividade na constituição da profissionalidade docente**. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira (Org.)... [et.al.]. *Trabalho Docente Tensões e Perspectivas*. Maceió: EDUFAL, 2012. p. 189-204.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil**: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FRAGO, Antonio Viñao. **Historia de la educación y historia cultural**: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 14ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. **Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, Mai./Ago. 2011.

GASPARIM, Liege. **Interações em sala de Aula**: Vinculações Afetivas e a Constituição da Pessoa para Henri Wallon. 148 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Paraná-PR, Curitiba-PR, 2012.

GENTILI, Pablo; STUBRIN, Florencia. **Igualdade, direito à educação e cidadania**: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. In: GENTILI, Pablo (org.). *Política Educacional, Cidadania e Conquistas Democráticas*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013, p. 15-119.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural:** uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos Cedes, ano xx, n. 50, Abr. 2000.

GOLEMANN, Daniel. **Inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE:** Cidades@: João Pessoa-PB, 2013. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=250750&search=parai+ba/joao-pessoa>. Acesso em: 15 de abril de 2015.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. **Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação Psico-Epistemológica da Educação.** In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (org.). **Vigotsky um século depois.** Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

Jauris, Roberta Bolzan. **Autonomia em episódios interativos entre professora e crianças da Educação Infantil.** 170p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia-BA, Bahia-BA, 2015.

KAMII, Constance. **A autonomia como finalidade da educação:** implicações da teoria de Piaget (Trad. Regina A. de Assis) In: KAMII, Constance. A criança e o número Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto as escolares de 4 a 6 anos. (p.97-112) 39ª ed. São Paulo: Papirus, 2012. (Trabalho original publicado em 1982).

KRAMER, S. **Autoria e autorização:** questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRAMER, S. **Infância e sociedade:** o conceito de infância. In: KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. (p. 15-23) 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAEVERS, Ferre. **Educação experiencial:** tornando a Educação Infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. Contrapontos: v. 4, n. 1, p. 57-69, Itajaí, jan./abr. 2004.

LURIA, A. R. **Vigotskii**. In: VYGOTSKY, Lev. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 10ª ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 21-37 (Coleção Educação Crítica)

MACÊDO, Lenilda Cordeiro. **A infância resiste à pré-escola?**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2014. 232f.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

MALAGUZZI Loris: Invece il cento c'è. In: _____. Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995 e recentemente publicada em português pelas Artes Médicas como: **As cem linguagens da criança**. Ilustração de TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto. Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEDEIROS, Maria Fabrícia de. **O Significado do Afeto para os Profissionais de Creche**. 2010. 78 p. Monografia (Graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior-CESAC).

MEIRA, Luciano. **Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva**. Temas em Psicologia, São Paulo-SP, v. 3, p. 59-71, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13ª ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.

MIRANDA, Humberto. **Crianças e adolescentes: do tempo da assistência à era dos direitos**. Recife-PE. Editora Universitária da UFPE, 2010.

MONDIN, Elza Maria Canhetti. **Autonomia afetiva: interações afetivas na família e na Pré-escola**. Estudos de Psicologia, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 131-138, 2005.

MORALES, M. (1982): **El espacio escolar, um problema interdisciplinar** In: Caderno de Pedagogia, nº 86, p. 5. *Apud*: ZABALZA, M.A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. **Estruturação do território municipal paraibano**: na busca das origens. Cadernos do LOGEPA. v. 2. João Pessoa-PB, julho-dezembro-2003. P. 81-93.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS Claus Dieter. **Afetividade**: a manifestação de sentimentos na educação. Porto Alegre-RS, Ano XXIX, n. 1 (58), jan./abr. 2006.

NASCIMENTO, Ana Michele de Almeida. **O Percurso Histórico da Educação Infantil em Caruaru-PE**: tramas tecidas, ressignificadas e reconstruídas no período de 1979 a 1996. 111p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Recife, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **O problema da afetividade em Vygotsky**. In: DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DE LA TAILLE, Yves. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

OLIVEIRA, Iunaly Felix de. **Os Discursos dos Professores da Educação Infantil em Caruaru-PE**: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância. 188p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco-UFPE-Campus Agreste. Caruaru, 2013.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Análise qualitativa de episódios de interação**: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2005, v. 18, n. 3, p. 431-442.

PEDROSA, Maria Isabel. **A emergência de significados entre crianças nos anos iniciais de vida**. In: M. I. Pedrosa (Org.), Investigação da criança em interação social. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996, v. 1, n. 4, p. 49-68. (Coletâneas da ANPEPP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia)

PIAGET, Jean; INHLEDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 8ª ed. São Paulo: DIFEL- Difusão Editorial S. A. 1985.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1932.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

PIMENTEL, Alessandra. **Vygotsky**: uma abordagem histórico-cultural da Educação Infantil. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezatto (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 219-248.

PMPJ-PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA\Secretaria de Educação e Cultura-SEDEC. **Resolução nº 009/ 2010**. João Pessoa\Paraíba\Brasil, 2010, p. 7. Disponível em <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=175504> Acesso em 13 de junho de 2014.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. Trad. Luizete G. Barros e Rafael C. Alcarraz. São Paulo: Ed. Ática, 1998a.

PUIG, Josep Maria. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. Trad. Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea**. In: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Brasília: UNESCO, 2003. p. 33-81.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche**: realidade e ambiguidades. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, Girlene Vieira dos. **Influência da afetividade no processo ensino-aprendizagem**. 2002. Monografia (II Curso de Especialização em Educação Infantil). Setor de Ensino à Distância/ Centro de Educação/ Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Portugal: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, 2004.

SILVA, Patrícia Ligocki; SPERB, Tânia Mara. **A pré-escola e a construção da autonomia.** Temas em Psicologia, Campinas-SP, v. 7, n. 1, p. 65-77, Out. 1999.

SOUZA, Thaís Oliveira de. **Formar e formar-se na Educação Infantil:** políticas e práticas. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal da Paraíba-UFPB, João Pessoa-PB, 2013.

TARDELI, Denise D' Aurea. **O respeito na sala de aula.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Valores em crise:** o que nos causa indignação?. In: MENIN, Maria Suzana De Stefano; DE LA TAILLE, Yves (Orgs.). Crise de valores ou valores em crise?, Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-45.

VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi; AMORIM, Katia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **A incompletude como virtude:** interação de bebê na creche. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 16, n. 2, p. 293-301, 2003.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla N.; Luis Silveira M. B.; Solange Castro A. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 1ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10ª ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. (Coleção Educação Crítica)

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança.** Trad. Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **Como estudar a criança?** Trad. E. S. Lima. In: M. J. G. Werebe & J. Nadel-Bruffert (Orgs.), Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986, p. 72-82 (Trabalho original publicado em 1941).

ZLOT, Giselle Reznik Wajsbrot. **Crianças, adultos e as interações na escola: encontros no cotidiano.** 121p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Pontifícia Universidade Católica-PUC, Rio de Janeiro-RJ, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES DA INSTITUIÇÃO

Universidade Federal da Paraíba

Programa de Pós Graduação em Educação

Pesquisadora: Maria Fabrícia de Medeiros

Orientadora: Prof^a Dr^a. Adelaide Alves Dias

QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES DA INSTITUIÇÃO (DIRETORA)

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ Email: _____

Diretora: _____

Data: _____

1-Tipo de instituição: _____

2-Quantas crianças estão matriculadas no CREI? _____

3-Há crianças na lista de espera? Quantas? _____

4-Qual a lotação máxima de cada sala? _____

5-Sobre os horários da instituição:

a-Entrada: _____ Tolerância: _____

Saída: _____ Tolerância: _____

6- Os pais costumam frequentar o CREI? Em quais momentos?

7-Organograma da instituição:

a- Quanto aos funcionários:

Cargo/ocupação	Quantidade	Horário de Entrada	Horário de Saída	Carga Horária	Efetivo/Contratado
Educadores (as)					
Monitoras e berçaristas					
Monitora de informática					
Diretora					
Secretária					
Especialistas					
Cozinheiras					
Lavadeiras					
Auxiliares de Serviços Gerais					
Porteiros					
Professora de Educação Física					
Professora de Artes					

b-Quanto às salas:

Salas	Idades	Nº de Crianças	Nº de Educadores	Nº de Monitoras e Berçaristas

8-Qual o ano de fundação do CREI? Fale um pouco da história e da localização do mesmo.

APÊNDICE 2- FICHA DE INFORMAÇÕES DAS PROFESSORAS, MONITORAS E BERÇARISTAS



Universidade Federal da Paraíba

Programa de Pós Graduação em Educação

Pesquisadora: Maria Fabrícia de Medeiros

Orientadora: Prof^a Dr^a. Adelaide Alves Dias

FICHA DE INFORMAÇÕES DAS PROFESSORAS, MONITORAS E BERÇARISTAS

Nome: _____

Telefone: _____

1-Idade: _____

2-Naturalidade: _____

3-Sexo: () Masculino () Feminino

4-Escolaridade:

() Ensino Médio () Magistério

() Graduação em: _____

() Especialização em: _____

() Mestrado em: _____

() Doutorado em: _____

5-Período em que trabalha na área educacional: _____

6-Período que trabalha nesta instituição: _____

7-Qual seu vínculo com a instituição? () efetivo () contrato

8-Possui outras ocupações profissionais além dessa? () Sim () Não

Em caso afirmativo, descreva quais atividades:

9-Quanto tempo você trabalhou com crianças de 0 a 3 anos?

10-Possui alguma outra experiência com crianças? Qual?

11-Por que você decidiu trabalhar na área da Educação Infantil?

12-Aponte os pontos positivos e negativos no exercício da função de professor:

Positivos:

Negativos:

ANEXOS

ANEXO 1-CARTA DE ANUÊNCIA**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que concordamos que a pesquisadora **Maria Fabrícia de Medeiros**, CPF 052.179.214-20, RG 6232775 SDS-PE, Matrícula UFPB 2014100763, desenvolva o seu projeto de pesquisa, nível de Mestrado, intitulado: **A dimensão da afetividade na construção da autonomia infantil: uma análise das interações entre crianças e professoras na Educação Infantil**, no CREI Rebeca Cristina Alves Simões, sob a orientação da Prof^a Dr^a Adelaide Alves Dias, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, cujo objetivo é analisar as interações cotidianas entre professoras-criança e criança-criança e suas implicações para a construção da autonomia infantil no contexto do CREI. A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 196/96 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

Local, _____

Em ____/____/____.

Nome/Assinatura e carimbo do responsável pela Instituição

ANEXO 2-TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu _____ aceito participar da pesquisa sobre **A dimensão da afetividade na construção da autonomia infantil: uma análise das interações entre crianças e professoras na Educação Infantil**, e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Maria Fabrícia de Medeiros aluna do Curso de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que tem como objetivo geral: analisar as interações e afetividade cotidianas entre professoras-criança e criança-criança e suas implicações para a construção da autonomia infantil no contexto do CREI. E os objetivos específicos são: identificar como ocorrem as interações entre professoras-criança e criança-criança no contexto do CREI e verificar quais as implicações das possíveis interações afetivas entre professoras-criança e criança-criança na construção da autonomia na Educação Infantil. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar reclamar, concordei com as fotos e videograções e sua posterior descrição e transformação em documento escrito, bem como com a divulgação de imagem das fotos e videograções apenas para fins de estudos. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa (impressão digital ou palmar da criança)

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura da Pesquisadora Participante

Contato da pesquisadora responsável:

Maria Fabrícia de Medeiros

Rua Jorge Lucena de Moura, nº34, Ap.01

CEP: 58059-736

Bairro: Mangabeira VIII

João Pessoa-PB

Email: fabriciamedeiros@hotmail.com

Telefones: (83) 98839-9659/ (83) 99662-1101

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde – CCS da
Universidade Federal da Paraíba-UEPB, Campus I, Cidade Universitária. Bloco
Arnaldo Tavares, sala 812. CEP: 58051-900 João Pessoa, PB

Telefone: (83) 32167791

Email: eticaccsufpb@hotmail.com

ANEXO 3-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) _____

Esta pesquisa é sobre **A dimensão da afetividade na construção da autonomia infantil: uma análise das interações entre crianças e professoras na Educação Infantil**, e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Maria Fabrícia de Medeiros aluna do Curso de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Prof.^a Dra. Adelaide Alves Dias. O objetivo geral analisar as interações e afetividade cotidianas entre professoras-criança e criança-criança e suas implicações para a construção da autonomia infantil no contexto do CREI. E os objetivos específicos são: identificar como ocorrem as interações entre professoras-criança e criança-criança no contexto do CREI e verificar quais as implicações das possíveis interações afetivas entre professoras-criança e criança-criança na construção da autonomia na Educação infantil. A finalidade deste trabalho é contribuir para a conscientização de todos envolvidos direta ou indiretamente com a educação das crianças pequenas sobre a importância do respeito às individualidades e etapas do desenvolvimento, acompanhamento adequado buscando suprir as necessidades sejam físicas, motoras e/ou psicológicas das crianças, comprometimento e sensibilidade dos adultos no que diz respeito à construção do eu e da autonomia das crianças.

Solicitamos a sua colaboração para responder caso necessário, questionários e entrevistas, bem como deixar-se observar em seu cotidiano de trabalho, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo, concordei com as fotos e videograções e sua posterior descrição e transformação em documento escrito, bem como com a divulgação de imagem das fotos e videograções apenas para fins de estudos. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou

resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura da Pesquisadora Participante

Contato da pesquisadora responsável:

Maria Fabrícia de Medeiros

Rua Jorge Lucena de Moura, nº34, Ap.01 CEP: 58059-736

Bairro: Mangabeira VIII

João Pessoa-PB

Email: fabriciamedeiros@hotmail.com

Telefones: (83) 98839-9659/ (83) 99662-1101

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde – CCS da
Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Campus I, Cidade Universitária. Bloco
Arnaldo Tavares, sala 812. CEP: 58051-900 João Pessoa, PB
Telefone: (83) 32167791
Email: eticaccsufpb@hotmail.com

ANEXO 4-IMAGENS DO CREI

Com o intuito de mostrar um pouco da estrutura física e organização do CREI Rebeca Cristina Alves Simões, fotografamos o mais minuciosamente possível todo o ambiente, na tentativa de levar o leitor a um passeio pelo nosso ambiente de pesquisa através das imagens, auxiliando-os a compreender melhor a escrita e análise dos dados coletados.

Imagem 1-Acesso ao CREI



Imagem 2-Corredor de acesso



Imagem 3: Pátio central do CREI



Imagem 4: Área descoberta



Imagem 5-Lateral do CREI



Imagem 6-Lateral do CREI



Imagem 7-Acesso à lavanderia



Imagem 8-Anfiteatro



Imagem 9-Depósito de água



Imagem 10-Cozinha



Imagem 11-Refeitório



Imagem 12-Lactário



Imagem 13-Sala de informática



Imagem 14-Sala dos professores

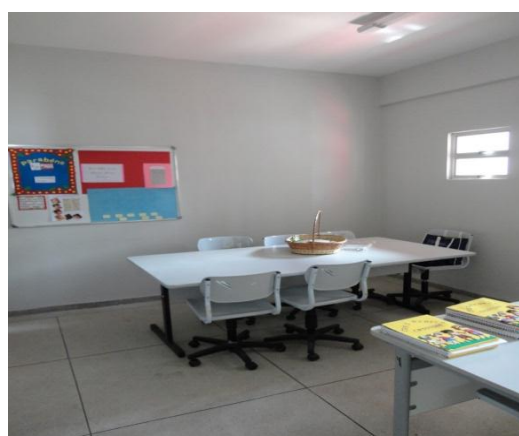


Imagem 15-Solário existente em todas as salas



Imagem 16-Visão do Solário



Imagem 17-Entrada da sala do Berçário 1



Imagem 18-Sala do Berçário 1



Imagem 19-Sala de repouso Berçário 1



Imagem 20-Sala de repouso Berçário 1



Imagem 21-Sala de banho e fraldário



Imagem 22-Cantinho da leitura



Imagem 23-Entrada da sala do Berçário 2

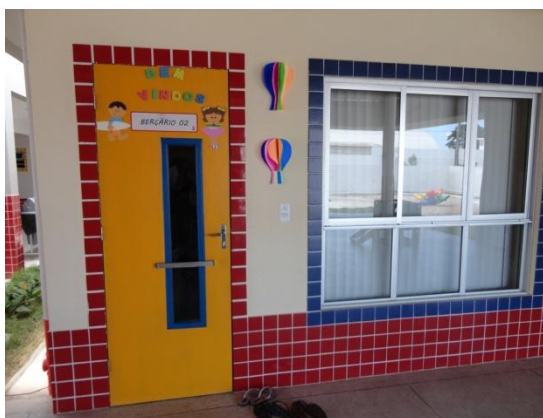


Imagem 24-Sala do Berçário 2



Imagem 25-Bancada e decoração do Berçário 2



Imagem 26-Sala do Berçário 2



Imagem 27-Banheiro Berçário 2



Imagem 28-Local para banho



Imagem 29-Vaso adaptado

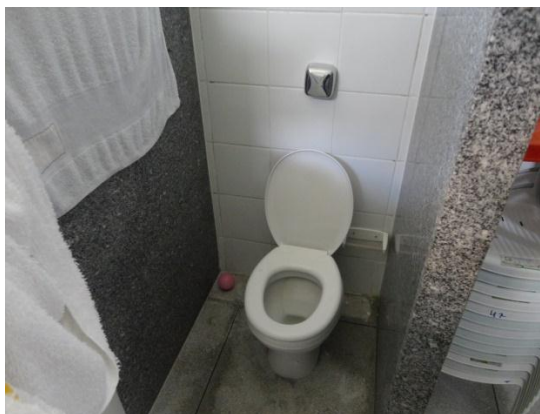


Imagem 30-Pia adaptada



Imagem 31-Sala do Maternal 1



Imagem 32-Decoração Maternal 1



Imagem 33-Cantinho da leitura do Maternal 1



Imagem 34-Quadro para atividades



Imagem 35-Entrada da sala do Maternal 2



Imagem 36-Decoração Maternal 2



Imagem 37-Sala do Maternal 2



Imagem 38-Quadro para atividades

