

UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE (UNIARP)
MESTRADO ACADÊMICO EM DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE

DONIRIA BORGES PADILHA

**CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ALOCADAS EM ESCOLAS
DE ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS A PARTIR DA LEI 12.796/2013**

**CAÇADOR
2017**

DONIRIA BORGES PADILHA

**CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ALOCADAS EM ESCOLAS
DE ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS A PARTIR DA LEI 12.796/2013**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade, Área Básica Desenvolvimento e Políticas Públicas, Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Sociedade e Educação, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Desenvolvimento e Sociedade**.

Orientador: Profº Dr. Ludimar Pegoraro

**CAÇADOR
2017**

Catalogação Fonte, elaborada pela Bibliotecária: Célia De Marco / CRB14-692 da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Caçador – SC.

P123c

Padilha, Doniria Borges

Crianças da educação infantil alocadas em escolas de ensino fundamental:
desafios a partir da lei 12.796/2013
. / Doniria Borges Padilha. Caçador, SC. EdUniarp, 2017.

88 f.

Orientador: Profº Dr. Ludimar Pegoraro

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade, Área Básica Desenvolvimento e Políticas Públicas, Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Sociedade e Educação, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Sociedade

1. Educação Infantil. 2. Crianças. 4. Interações. 4. Brincadeiras. I. Título.

CDD: 370

DONIRIA BORGES PADILHA

**CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ALOCADAS EM ESCOLAS
DE ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS A PARTIR DA LEI 12.796/2013**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação apresentada no Curso de Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade, Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Sociedade e Educação, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Desenvolvimento e Sociedade.**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Ludimar Pegoraro (UNIARP)
(Presidente da Banca/ Orientador)

Dr. Marlene Zwierewicz (UNIARP)
(Avaliador Externo)

Dr. Circe Mara Marques (UNIARP)
(Avaliador do Programa)

Caçador, SC, 7 de dezembro de 2017.

Dedicatória

**À minha mãe Deliria e ao meu pai Orides, o
qual há muitos anos se foi, pelo que sou, fiz
e o que farei nesta vida.**

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida, que em sua interminável fonte de luz e bondade me possibilitaram a vida.

Ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Sociedade, de modo especial aos professores da Linha de Pesquisa, **Desenvolvimento, Sociedade e Educação.**

À Secretaria Municipal de Educação de Caçador, SC que tomou conhecimento de minha pesquisa, acompanhando os procedimentos de autorização junto às escolas.

À professora Dr^a. Marialva Moog Pinto, que deu início às orientações da pesquisa, por quem tenho grande admiração e carinho pela forma serena e eficaz de lançar luz em meus passos, pela amizade nos momentos difíceis, pela confiança e paciência sempre presente.

Ao professor Dr. Ludimar Pegoraro meu orientador, sou grata pelo incansável trabalho de orientação, pela compreensão, pela paciência e competência, pelo incentivo, pela confiança e pela colaboração para o desenvolvimento dessa pesquisa.

À professora Dr^a Circe Mara Marques, pela colaboração e pelas contribuições significativas para essa pesquisa.

À professora Dr^a Marlene Zwierewicz, pelas contribuições e sugestões com grande validade para essa pesquisa.

À Rosangela Santos, minha amiga, sou-lhe eternamente grata por todas as vezes em que colaborou para que minha pesquisa fosse concluída.

À Leonira Ribeiro, minha amiga irmã, sou-lhe grata pela ajuda no momento em que mais precisei para dar andamento a minha pesquisa.

À Bruna Franco, minha sobrinha, companhia adorável, convívio e construção de conhecimentos juntas durante o curso.

À minha mãe Deliria Alves Padilha, guia eterna de minhas caminhadas, pelo amor e pelos valores que herdei.

Ao meu esposo Tiago Andre Oliveira, pelo companheirismo, por ter tornado possível este trabalho, compreendendo e colaborando durante todo esse período de estudos aos quais me submeti.

À minha filha Yasmim Padilha Oliveira, meu grande amor, por seu sorriso, por sua luz e pelo brilho de seu olhar.

Aos meus amigos e parceiros de trabalho, pelo apoio em várias etapas desta pesquisa.

Às professoras e às coordenadoras entrevistadas, por terem confiado no trabalho.

Enfim, gratidão a todos que colaboraram para a finalização desta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar se as práticas pedagógicas direcionadas às crianças de 4 e 5 anos, alocadas nas escolas de Ensino Fundamental, estão adequadas e contemplam as interações e as brincadeiras como eixos norteadores da organização curricular, conforme o estabelecido nas DCNEI/2010 e na Lei 12.796/13. A metodologia utilizada para realização desta pesquisa é do tipo qualitativa de cunho interpretativo, desenvolvida por meio de um estudo de caso, apoiado pelas pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa de campo realizou-se em duas escolas situadas na cidade de Caçador, SC, onde foram desenvolvidas as observações indiretas. Na coleta de dados, utilizaram-se as técnicas de observação indireta, entrevista semiestruturada, registros fotográficos e anotações diárias. O estudo demonstra que as instituições escolares, ainda, não contemplam todos os quesitos necessários para um atendimento humanizado das crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. A locação das crianças nas escolas de Ensino Fundamental, embora exista um esforço coletivo dos docentes para o melhor atendimento, não contempla a legislação pertinente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Crianças. Interações. Brincadeiras.

ABSTRACT

The present research aimed to assess whether the targeted pedagogical practices for children of 4 and 5 years, allocated in the elementary schools, are appropriate and include interactions and play as guiding shafts of the curriculum organization, as established in the DCNEI/2010 and the law 13/12,796. The methodology used to conduct this survey is qualitative interpretive slant type developed through a case study. The bibliographic research, field work and documentation. The field research was conducted in two schools located in the town of Hunter, SC, where he developed the indirect observations. The technique developed was indirect observation, semi-structured interview, photographic records and daily notes. Elaborated criteria the criteria of analysis were confronted with theoretical studies, observations and field journal, considering the interactions and the games. The study demonstrates that the educational institutions, yet, do not include all items required for a humanized of children between the ages of 4 and 5 years. The location of children in elementary schools, although there is a collective effort of teachers for the best customer service, don't come with the relevant legislation.

Keywords: Early Childhood Education. Children years. Interactions. Pranks.

LISTA DE ABREVIASÕES E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EF- Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA INFÂNCIA.....	16
1.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA HISTORICAMENTE CONSTRUÍDAS	17
2 COMO SE SITUA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO	21
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO PERTINENTE	21
3 INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COMO EIXOS NORTEADORES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	30
3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EI.....	35
4 INSTITUIÇÕES ESCOLARES E O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS INDICADAS	37
4.1 ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS E AS COORDENADORAS DA ESCOLAS A e B	66
4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS DAS ESCOLAS "A" E "B".....	72
5 RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS REALIZADAS NAS ESCOLAS COM A LEGISLAÇÃO PERTINENTE À EI.....	75
CONSIDERAÇÕES.....	82
REFERÊNCIAS.....	85

INTRODUÇÃO

Este estudo preocupa-se com os impactos da Lei 12.796/13, a qual determina que, a contar do ano de 2016, todas as crianças deveriam estar matriculadas na Educação Básica a partir dos quatro anos (BRASIL, 2013).

Essa determinação vem cumprir a Ementa Constitucional nº 59/2009. A fim de atender a essa obrigatoriedade, as redes públicas e privadas tiveram que se adequar dentro do mesmo prazo para acolher alunos de 4 a 17 anos.

O problema desta pesquisa centra-se em analisar se as práticas pedagógicas direcionadas às crianças de 4 e 5 anos, alocadas nas escolas de Ensino Fundamental, estão adequadas e contemplam as interações e as brincadeiras como eixos norteadores da organização curricular, conforme o estabelecido na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2010.

O objetivo geral do estudo em questão é analisar se as práticas pedagógicas direcionadas para as crianças de 4 e 5 anos, alocadas nas escolas de Ensino Fundamental, estão adequadas e contemplam as interações e as brincadeiras como eixos norteadores da organização curricular, conforme o estabelecido na DCNEI/2010 e na Lei 12.796/13.

No sentido da operacionalização da pesquisa, definiram-se como objetivos específicos: compreender as concepções históricas da Educação Infantil; entender como se situa a EI no sistema nacional de educação; compreender as interações dadas pelas DCNEI (2010) às escolas de EI; verificar, em instituições escolares, que medida as práticas indicadas estão sendo desenvolvidas; relacionar as observações realizadas nas escolas às referidas diretrizes.

As razões que justificam a realização desta pesquisa são de quatro ordens; social, acadêmica, profissional e pessoal. Nesse sentido, envolvem anseios pessoais e profissionais, bem como especificidades advindas da realidade social e formativa.

Relativamente às questões sociais, cabe destacar que esta pesquisa tem por expectativa estimular reflexões sobre as práticas pedagógicas para que a criança na faixa etária de 4 e 5 anos possa desenvolver-se integralmente.

A escolha dessa temática visa a fomentar a discussão e o interesses dos gestores, professores e demais profissionais que atuam na área para a melhoria do

atendimento às crianças, compreendendo a importância de uma boa estrutura física e uma prática pedagógica adequada para desenvolvimento e bem-estar das crianças nesta faixa etária.

Tal tema é de interesse das instituições de Ensino Superior, sendo relevante em função das mudanças decorrentes das determinações legais. Igualmente, faz parte da discussão da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) por articular-se à formação dos professores dos cursos de licenciatura.

A motivação para a realização da pesquisa, do mesmo modo, é pessoal. Nos últimos 17 anos, a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, iniciada em 1999, caminhou sempre norteada na Educação Infantil (EI); houve outras oportunidades para trabalhar com crianças dos anos iniciais e Ensino Fundamental (EF), mas acredita-se que quanto mais se busca conhecimento, mais se contribui para o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária.

No ano de 2014, as crianças de uma creche em que se trabalhava foram transferidas para a escola na qual se atua presentemente, pois segundo orientações da época, as crianças de 4 e 5 anos, a partir daquele ano, não faziam mais parte da EI, mas sim das séries iniciais do EF. Somente com a convocação da Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (AMARP) para a participação na elaboração da ‘Diretriz Curricular da Educação Infantil da AMARP’ é que essa decisão foi alterada, porém as crianças de 4 e 5 anos continuam nos espaços da escola EF.

Por outro lado, as reformas feitas na creche atenderam prioritariamente às necessidades das crianças de 0 a 3 anos. Em decorrência disso, durante a rotina de trabalho, presenciam-se situações envolvendo as crianças pequenas. Nessas, notam-se, muitas vezes, cobranças quanto à perfeição. Observa-se, portanto, a persistência da visão de que a criança de pré-escola precisa ser alfabetizada, havendo necessidade de ampliar a compreensão de que a criança de 4 e 5 anos precisa desenvolver-se integralmente, dando mais importância às interações, às brincadeiras, aos jogos e à liberdade de expressão. Acredita-se que seja possível, ao concluir o Curso de Mestrado, contribuir com os demais profissionais atuantes com crianças de 4 e 5 anos.

Trata-se, esta dissertação, de uma pesquisa do tipo qualitativa, de cunho interpretativo, desenvolvida a partir de um estudo de caso, apoiado pelas pesquisas bibliográfica e documental. Essa opção metodológica tem como finalidade garantir o

rigor científico da pesquisa, já que para Bruyne (1991), a metodologia deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, porém, principalmente, seu próprio processo, pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas sim à fecundidade na produção dos resultados.

Para Ludke e André (1986), no estudo de caso, são fundamentais algumas questões como: visar à descoberta; enfatizar a interpretação do contexto; retratar a realidade de forma ampla; valer-se de fontes diversas de informações; representar diferentes pontos de vista em dada situação; e usar linguagens simples.

Godoy (1995), por sua vez, ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa deste tipo: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador.

A metodologia qualitativa fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos, etc. Além disso, tradicionalmente, identifica-se com o Estudo de caso, que se caracteriza por dar especial atenção a questões que podem ser conhecidas por meio de casos.

No levantamento dos dados, foi determinante o uso do Diário de Campo, pois esse facilitou os registros, uma vez que o mesmo é preenchido sistematicamente pelo pesquisador, incluindo os principais acontecimentos ocorridos dia após dia, entre os quais, dados referentes à vida cotidiana, ao comportamento e às expressões próprias de um grupo que está sendo investigado, assim como os sentimentos do pesquisador (CAVEDON, 2003).

Tais registros envolvem o relato descritivo do pesquisador daquilo que ele ouve, vê e vivencia, ideias, palpites, sentimentos e impressões que constituem a parte reflexiva de suas notas (TAYLOR; BOGDAN, 1998).

O uso de imagens, de modo igual, foi determinante pelo fato de preservar a memória de momentos de impacto das práticas pedagógicas desenvolvidas. Para Bittencourt (1998), as imagens fotográficas retratam a história visual de uma sociedade, documentos, situações, estilos de vida e gestos, aprofundando a compreensão da cultura material e suas transformações ao longo do tempo.

Em relação ao uso da entrevista semiestruturada, observou-se a necessidade de o pesquisador não perder de vista o seu foco, ou seja, a diferença central ‘é o seu caráter aberto’, em que o entrevistado responde às perguntas dentro de sua

concepção, mas desconsiderar o objetivo da pesquisa (MAY, 2004). A entrevista envolveu duas professoras regentes e duas coordenadoras que atuam em duas escolas localizadas na cidade de Caçador.

Quanto à revisão teórica, priorizou-se a análise dos aspectos que contribuem para o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária a partir da contribuição de diversos autores, como Brougère (2002), Moyles (2002, 2006), Ribeiro (2002), Kramer (2003), Hoffmann (2000). Além desses, outros autores foram pesquisados em função das suas contribuições sobre a importância da interação e da brincadeira para o desenvolvimento da criança.

Também, analisaram-se documentos legais como a Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013), as DCNEI (BRASIL, 2010), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1988), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), nos quais estão amparados os direitos das crianças no que tange à educação de 4 e 5 anos, bem como os deveres que a escola têm com as mesmas.

Para a realização dos trabalhos de campo, solicitou-se autorização do comitê de ética, obtendo-se a aprovação com o seguinte registro: 60147616.0.0000.5593.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos.

No primeiro, procede-se a uma apresentação geral de como está caracterizada a EI no sistema nacional de educação. Esse capítulo está organizado na seguinte ordem: no primeiro item aborda o surgimento da infância no Brasil, seguido das concepções de criança e de infância ao longo do tempo historicamente construídas. A metodologia utilizada para realização dessa etapa foi a bibliográfica.

O segundo capítulo descreve como se situa a EI no sistema nacional de educação, estando organizado nesta ordem: no primeiro item, aborda-se como é que a EI está situada dentro do sistema nacional de educação segundo as legislações pertinentes que a regem. Para realização desse capítulo, utilizou-se metodologia bibliográfica e documental.

O terceiro capítulo descreve de que forma ocorrem as interações e as brincadeiras. Está dividido em dois itens, sendo o primeiro dedicado às interações e às brincadeiras, que são os eixos norteadores das DCNEI (BRASIL, 2010), para as propostas pedagógicas; já o segundo dedica-se às práticas pedagógicas para a EI. A metodologia usada para a realização desse capítulo também foi a bibliográfica e documental.

O quarto capítulo sistematiza dados obtidos por meio de observações indiretas nas salas de aula, do registro em diário de campo e de entrevistas semiestruturadas sobre a presença das interações e das brincadeiras nas práticas pedagógicas das escolas pesquisadas. Para tanto, utilizou-se a observação indireta, a entrevista semiestruturada, os registros fotográficos e as anotações diárias.

No quinto e no último capítulo, discute-se o que foi observado, confrontando informações dos dois primeiros capítulos com o terceiro capítulo. Através dos dados bibliográficos, empíricos e teóricos, pretende-se, portanto, refletir sobre a rotina observada nas salas de aula com destaque às interações e às brincadeiras.

Em remate, tecem-se as considerações finais sobre o que foi possível identificar e analisar, destacando-se a situação das crianças de 4 e 5 anos que estão alocadas nas escolas de EF e as considerações sobre como estão sendo contempladas as interações e as brincadeiras.

1 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA INFÂNCIA

O presente capítulo está organizado da seguinte forma: no primeiro item, aborda o surgimento da infância no Brasil; no segundo subitem, destacam-se as concepções de criança e de infância historicamente construídas.

A síntese sobre o surgimento da infância no Brasil é de suma importância, pois serve como base para compreender como essa fase chegou nas condições em que se encontra hoje, incluindo, do ponto de vista legal, o direito das crianças, o acompanhamento e o desenvolvimento, bem como o direito à escola. Para tanto, usou-se o resultado de uma análise bibliográfica.

As instituições de EI, Creches ou Pré-escolas, surgiram na Europa por volta do século XIX. Devido à crescente urbanização, à industrialização e à consolidação do sistema capitalista, as mulheres das classes populares precisavam trabalhar fora a fim de auxiliar nas despesas domésticas, não tendo como deixar seus filhos nos períodos de ausência. Esse fato estimulou a criação das primeiras instituições, chamadas asilos, para abrigar as crianças. No Brasil, os asilos surgiram a partir da Lei do Ventre Livre, com o objetivo de educar os filhos das escravas. Ressalta-se, assim, na história dessa entidade, uma forte conotação assistencialista que insiste em manter-se presente na EI até os dias de hoje (MERISSE, 1997).

Com a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força, passando a reivindicar melhores condições de trabalho e também a criação de instituições para seus filhos. Até meados do final dos anos 1970, contudo, pouco se fez em termos de legislação referente a esse nível de ensino, sendo que, somente na década de 1980, diferentes setores da sociedade, como as organizações não-governamentais, população civil e pesquisadores na área da infância, uniram forças com a finalidade de comover a sociedade sobre o direito da criança a ter uma educação de qualidade.

Outro aspecto que marcou o início da criação das instituições infantis na década de 1870 foi a influência médico-higienista nas questões educacionais. A cooperação internacional para prevenção de doenças passou a ser assunto de maior importância, influenciou a educação popular com medidas preventivas e inspeção médico-escolar. O grande tema associado à assistência à infância era a mortalidade infantil (SILVA, 2006, p. 58).

O autor Kuhlmann Júnior (2001, p.81) afirma que:

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

No que se refere à criação das instituições pré-escolares, Kuhlmann Júnior (1998, p. 81-82) relata ainda que:

As instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a assistência científica, abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres [...] A grande marca dessas instituições, então, foi a sua postulação como novidade, como propostas modernas, científicas – palavras utilizadas fartamente nessa época de exaltação do progresso e da indústria.

Somente com a Constituição de 1988 é que se estabeleceu que as creches e pré-escolas passariam a fazer parte dos sistemas educacionais. Contudo, apenas com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que a determinação constitucional ganhou estatuto legal mais claramente, estimulando que, em 1998, fosse elaborado o RCNEI (BRASIL, 1998) com a finalidade de direcionar o trabalho das instituições destinadas a EI, bem como a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (BRASIL, 1990).

1.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA HISTORICAMENTE CONSTRUÍDAS

A criança sempre existiu, mas o sentimento de infância era ausente até o século XVI; somente a partir dos séculos XVII e XVIII é que esse sentimento foi surgindo (ARIÈS, 1981). Para Ariès (1981), portanto, a infância foi uma invenção da modernidade.

O autor também relata terem sido múltiplos os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância, dentre eles destaca-se o processo de escolarização como principal objetivo, o qual separou as crianças do ambiente a que eram submetidas na convivência com os adultos e, também, o crescimento do sentimento da família, no final do século XVII, momento no qual a criança passou a ser vista como um ser que deveria ser educado.

Ainda, na continuidade, o mesmo autor destaca que a infância que se conhece hoje foi uma criação de um tempo histórico, por isso é um erro querer analisar todas as infâncias a partir do mesmo referencial. Considera, do mesmo modo, que a infância muda com o tempo, com diferentes contextos sociais e que as crianças de hoje não são iguais às do século passado e nem serão idênticas àquelas que estão por vir nos próximos séculos.

Em seus estudos Ariès (1981, p. 65) aponta:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Ariès (1981), ainda, salienta que, no século XVIII, o sentimento de infância passou a se orientar no sentido de liberdade, autonomia e independência. Já no século XIX, as crianças eram tratadas como adultos em miniaturas. No século XX, influenciados pela religião cristã, educadores passam a se preocupar em impor moralização àquilo que é permitido às crianças. “Uma noção essencial se impôs: a da inocência infantil” (ARIÉS, 1981, p.84), e a partir dessa visão de inocência, a criança passa a ser vista também como um ser com fragilidades que deveria ser preservado, protegido e educado.

Ariès afirma que a sociedade medieval ignorava a infância conforme descreve:

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...] (ARIES,1981, p .275).

Além dessas considerações, o autor afirma que, no início da Idade Moderna, as crianças já haviam começado a ganhar tratamento diferenciado por parte dos adultos.

No século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distingua dos adultos. Esse fato

essencial aparece logo ao primeiro olhar lançado às numerosas representações de crianças do início do século XVII (ARIÉS, 1981, p. 70).

Oliveira (1989, p. 118), em sua Tese sobre Infância e Historicidade, afirma que:

[...] a infância ganhou um estatuto que extrapola o dado da maturação e alcança uma expressão social com natureza de 'cidadania', isto é, a infância é percebida não só pelo estágio biológico, mas pela participação efetiva da criança na cultura socialmenteposta para a criança.

No que se refere ao RCNEI, o atendimento constitucional à criança pequena no Brasil e no mundo nasceu com a finalidade de atender, exclusivamente, às crianças de baixa renda. O atendimento institucional em creches e programas pré-escolares tinham como estratégia combater a pobreza, sendo entendido como um favor oferecido a poucos selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas (BRASIL, 1998, p.17).

Segundo as DCNEI, a criança é:

[...] um 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, 2010, p.12).

Para Heywood (2004), a concepção de infância existe em diferentes contextos, sendo caracterizada por um processo dialético de idas e vindas, avanços e retrocessos; não é uma elaboração clara, mas sinuosa. Enfatiza que fatores econômicos e políticos que já aconteceram e continuam a acontecer, determinam transformações no modo de compreender a infância, considerando que as crianças, na sociedade, vivem em diferentes circunstâncias, devendo-se buscar diferentes ideias sobre a infância em tempos e em lugares diferentes.

É importante salientar o fato de a concepção de infância, nos dias atuais, ser bem diferente de séculos anteriores.

Kramer (1995, p. 18) afirma:

[...] o sentimento de infância resulta, pois, numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência e fortalece-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão. As noções de inocência e de razão não se opõe, elas são os elementos básicos que

fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza, que persiste até hoje.

Dornelles (2010, p. 1) explica que “entender as infâncias como Acontecimento é poder tratá-las na materialização da imprevisibilidade, da mobilidade atentando para os devires das movimentações que atravessam este Acontecimento que é a infância”.

Na continuidade, salienta, a referida autora, que, no processo de formação dos professores, acredita-se no compromisso de instigar os alunos a “Reinterpretar as infâncias fazendo transbordá-las de significados, na tentativa de mostrá-las como outra possibilidade de viver, e viver de outra forma o ser criança” (DORNELLES, 2010, p. 1).

2 COMO SE SITUA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo situa-se, inicialmente, a EI no sistema nacional de educação. Para tanto, utilizaram-se as pesquisas bibliográfica e documental.

A pesquisa documental percorre a fontes mais diversificadas e dispersas, não sendo necessário um tratamento analítico como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002).

As referências históricas apontadas por autores como Áries (1981); Kuhlmann Jr. (2000) e Kishimoto (2002) sobre a origem da creche na sociedade ocidental são unâimes em afirmar que essa foi criada para cuidar de crianças pequenas enquanto suas mães trabalhavam. No cenário inicial, a criança começava a ser vista pela sociedade como um problema, sendo por essa razão atendida fora da família com o sentimento filantrópico e com caráter assistencialista.

A associação entre creche e criança pobre, resultou desses fatores históricos, sociais e econômicos que estabeleceram as características do modelo tradicional de creche, portanto sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda (DIDONET, 2001, p. 12).

Portanto, em uma concepção assistencialista, os primeiros asilos que surgiram no Brasil destinavam-se apenas às crianças cujas mães precisassem trabalhar para sobreviver. Assim, devido à estruturação do capitalismo e à crescente urbanização é que surgem as creches, as quais todas as crianças poderiam frequentar.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO PERTINENTE

Com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o país começou um processo de transferência de dever quanto ao atendimento de educar e de cuidar da primeira etapa da vida do ser humano para o setor educacional.

Também, foi o primeiro documento a destacar a EI em creches e pré-escolas como um direito da criança.

Kuhlmann Jr (2000, p. 06) afirma:

[...] a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileira, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.

De acordo com Bittar, o esforço coletivo dos diversos segmentos visava a assegurar na Constituição, “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças” (2003, p. 30). Com base nessa definição, novos marcos legais foram estabelecidos com vista ao processo de integração das creches e pré-escolas ao setor educacional, dentre os quais se destacam: Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1999), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2006).

A Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013) altera, em parte, a lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Uma das alterações diz respeito à Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada em: Pré-escola; Ensino Fundamental; e Ensino Médio. A EI passa a ser gratuita às crianças de até 4 e 5 (quatro e cinco) anos de idade. Determina, ainda, em seu Art. 6º, que é dever dos pais ou dos responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Com a nova exigência, ocorreram algumas mudanças na EI, dentre as quais a que decorre do Art. 89 da LDBEN, no qual se determina que “[...] as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996 p.1).

A lei estabelece, igualmente, que a partir do ano de 2016, todas as crianças a partir dos quatro anos de idade deverão obrigatoriamente estar matriculadas na

Educação Básica. Essa determinação vem cumprir a Ementa Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009). Para atender a essa obrigatoriedade, as redes públicas e privadas tiveram que se adequar até o ano de 2016 para acolher alunos de 4 a 17 anos.

O atendimento da criança deverá ser de, no mínimo, quatro horas para o turno parcial e de sete para a jornada integral, com carga horária mínima anual de oitocentas horas e controle de frequência exigida no mínimo 60%, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de trabalho educacional com a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013).

Ainda, conforme a referida Lei, em seu Art. 29, salienta-se:

[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013, p.2).

Estabelece, do mesmo modo, que a nomenclatura para essa etapa de ensino para crianças de 4 a 5 anos de idade é a Pré-escola.

Portanto, as creches e as pré-escolas são instituições de EI a que todas as crianças de 0 a 5 anos têm direito.

A LDBEN nº 9.394/96 estabelece, também, que deve haver “[...] vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência para toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996). Conforme o Art. 11, da LDB, item V, os Municípios incumbir-se-ão de:

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Na continuidade, a referida Lei destaca, nos artigos 18, 21 e 26 subsequentes, que:

Art. 18; os sistemas municipais de ensino compreendem; I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

Art. 21; a educação escolar compõe-se de; I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

Art. 26; os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL,1996).

Em 1999, elaboraram-se, pelo Conselho Nacional de Educação, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), revisadas, posteriormente, pela Resolução CNE/CEB nº 05/2009.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil deixam claro que a EI é:

[...] a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Sabe-se que, de acordo com o RCNEI, a EI é um direito da criança e tem como objetivo proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências (BRASIL,1998).

O RCNEI para Educação Infantil, volume 1, 2 e 3 apresentou propostas para o desenvolvimento e melhoria da EI nos aspectos físico, social, emocional, intelectual e motor, visando ao bem-estar e à ampliação das experiências das crianças. O documento, também, apresentou os objetivos gerais da EI, estabelecendo, igualmente, que a prática deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998a, p. 63).

Vale ressaltar que o RCNEI foi um documento muito importante à época da sua publicação, porém não entendia as crianças como protagonistas, e isso se busca hoje nos novos documentos como a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Nesses novos documentos, espera-se que os planejamentos e as propostas pedagógicas partam dos interesses das crianças identificados nos registros das ações do dia a dia.

Sendo assim, as escolas de EI e a comunidade educacional, passam a orientar-se por essas determinações, dentro do possível, mas com algumas dificuldades, pois não havia instituições suficientes para o atendimento adequado da demanda.

O interesse principal do presente estudo esteve, também, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), pois, embora esse documento esteja em final de processo de construção e avaliação, a primeira versão, lançada em setembro de 2015, recebeu mais de 12 milhões de contribuições da sociedade como um todo, em especial de professores, gestores em educação e estudantes. Em maio do ano passado, uma segunda versão, que incorporou o debate anterior, publicou-se e novamente discutiu-se com nove mil professores em seminários organizados pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consel) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em todas as unidades da Federação. A última versão da BNCC, lançada em março de 2017, visa a sistematizar o que é ensinado nas escolas do Brasil, englobando todas as fases da Educação Básica, desde a EI até o final do Ensino Médio. Pretende, ainda, orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, sem desconsiderar as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada uma (BRASIL, 2017).

A BNCC se fundamenta em princípios éticos, políticos e estéticos para estabelecer os “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento”, que devem nortear a escolarização básica, em especial à EI (BRASIL,2017). Apresenta, do mesmo modo, uma importante mudança em relação às subdivisões etárias, pois, a partir desse momento, apresentam-se três subdivisões para a EI: bebês (0 a 18 meses); crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Os “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento” para a EI respeitam as características dos bebês e das crianças segundo as orientações das DCNEI: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Baseando-se nos direitos apresentados no documento, definem-se os eixos curriculares para a EI em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e imagens; oralidade e escrita, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os campos de experiências apresentados no novo documento da BNCC garantem as relações com as áreas de conhecimento para as etapas posteriores, porém com um caráter mais interdisciplinar e transversal. Esses campos de conhecimentos estão articulados aos “Temas Especiais”, de natureza multidisciplinar, que perpassam os objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Os campos de experiências são as vivências nas quais as crianças podem expressar-se e interagir com situações que permitem exploração, pesquisa, imaginação, expressão, movimento, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes (BRASIL, 2017).

A BNCC está estruturada em cinco Campos de Experiências no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural das crianças. Os campos de experiências em que se organiza a BNCC são:

O Eu, o Outro e o	A criança vai se constituindo como um alguém, com jeito próprio de agir, pensar e sentir, através da interação com outras
-------------------	---

Nós	crianças e adultos. Conforme vivem suas primeiras experiências, as crianças aprendem a distinguir e a expressar sensações, percepções, emoções e pensamentos, o que lhes possibilita posteriormente que considerem o ponto de vista do outro. O contato com outros grupos sociais e culturais, amplia o modo de a criança perceber a si e ao outro, garantindo o diálogo, a valorização de sua identidade e o respeito às diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017).
Corpo, gestos e movimentos	Desde cedo com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, exploram o mundo, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. Através de diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, as crianças se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. Portanto, a instituição escolar deve oferecer oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (BRASIL, 2017).
Traços, Sons, Cores e Formas	Para que as crianças constituam sua identidade social e pessoal, elas devem interagir com diversos atores sociais, com os quais elas aprendem a se expressar por meio de múltiplas linguagens, como as artes visuais, a dança, a música e o teatro. É importante que as crianças tenham oportunidades de conviver com as diferentes manifestações artísticas, culturais, locais, ou universais que ocorrem no cotidiano da escola, pois através dessas experiências diversificadas elas podem recriar um universo de experiências, práticas e conceitos singulares (BRASIL, 2017).
Oralidade e Escrita	Sabe-se que na EI é a etapa em que as crianças estão se apropriando da língua oral, por meio de variadas situações nas quais podem falar, ouvir, vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário. Ouvir a leitura de textos pelo professor é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento da oralidade, além de se constituir em

	<p>alternativa para introduzir a criança no universo da escrita. Desde cedo, a criança manifesta desejo de se apropriar da leitura e da escrita. Por isso a presença da literatura infantil na EI introduz a criança na escrita, desenvolvendo o gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Nesse contato com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita, conhecendo letras em escritas espontâneas, mas já com a percepção da escrita como conceito da oralidade (BRASIL, 2017).</p>
Espaços, Tempos, Quantidades , Relações e Transformações	<p>Sabe-se que as crianças são curiosas e também observadoras e buscam compreender o ambiente em que vivem, suas características, suas qualidades, os usos e a procedência de diferentes elementos da natureza, os quais entram em contato, explorando-os e criando explicações sobre como, quando e o porquê das coisas. Assim, quando lhes são oferecidas oportunidades, as crianças aprendem a observar, a medir, a quantificar, a se situar no tempo e no espaço, a contar objetos e a estabelecer comparações entre eles, a criar explicações e registros numéricos. E ao estabelecerem relações com conhecimentos que compõem o patrimônio científico, ambiental e tecnológico, além dos saberes tradicionais e locais, as crianças criam uma relação de apropriação e respeito com a sustentabilidade do planeta e de constituição de sua própria identidade (BRASIL, 2017).</p> <p>O desafio está na inserção dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a etapa da EI. Parte significativa desse desafio foi enfrentado na DCNEI, que definiu anteriormente as concepções de criança e de infância, instituições de EI, proposta pedagógica e currículo estabelece a função sócio política e pedagógica das instituições de EI (BRASIL,2017).</p> <p>A EI tem sido vista por uma nova concepção sobre educar e cuidar crianças pequenas em instituições educacionais assegurando em sua integralidade, entendendo o cuidado como</p>

	algo indissociável do processo educativo. Já não se aceita uma educação que desconsidera o potencial educativo das crianças, tarefas de controle, práticas descontextualizadas, conteúdos fragmentados e decisão exclusiva do professor (BRASIL,2017).
--	--

3 INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COMO EIXOS NORTEADORES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Neste terceiro capítulo tratar-se-á, especificamente, sobre as interações e as brincadeiras, questões destacadas pelas DCNEI (2009). Esse documento é um dos principais a ser seguido pelos profissionais da EI.

Este capítulo divide-se em dois itens: no primeiro, abordam-se as interações e as brincadeiras para as propostas pedagógicas; no segundo, trata-se, especificamente, das práticas pedagógicas para a EI. Para a coleta dos dados referentes a essas questões, utilizaram-se as pesquisas bibliográfica e documental.

No processo de criação das DCNEI (2009), estabeleceu-se um conjunto de princípios necessários nas práticas e nas propostas pedagógicas das instituições de EI. Esses devem orientar todo trabalho cumprido na instituição. É fundamental aos educadores conhecer e entender as diretrizes, afinal elas dizem sobre como deve ser o trabalho com a criança.

As DCNEB (2013), por sua vez, destacam princípios éticos das suas orientações para a EI, destacando três categorias:

Princípios éticos:	valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (DCNEB, 2013, p.87).	Cabe, portanto, às instituições de EI proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizagem e de compreensão de mundo. Essas devem ser mediadas na construção de conhecimentos e formar atitudes de solidariedade, pois elas podem e devem aprender o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais.
Princípios políticos:	“[...] dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem	A EI deve analisar se suas práticas educativas de fato promovem a formação para a cidadania que permite às crianças a expressão de sentimentos, ideias e questionamentos, ou seja, a EI deve trilhar o

	democrática” (DCNEB, 2013, p.87).	caminho de educar para a cidadania, onde a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos ou até mesmo a opinião dos outros sobre um acontecimento, um conflito, uma ideia (DCNEB, 2013).
Princípios estéticos:	“[...] valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (DCNEB, 2013, p. 88).	O trabalho pedagógico na unidade de EI deve valorizar a criação e a construção das crianças em diversificadas experiências. As instituições de EI precisam organizar um cotidiano que proporcione situações agradáveis que desafiem e estimulem o que cada criança já sabe, ampliando a possibilidade de se expressar, de criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, de trabalhar em grupo de ter iniciativa e apropriar-se de diferentes linguagens e saberes selecionados em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (DCNEB, 2013).

Segundo a DCNEB (2013, p. 91):

[...] o atendimento ao direito da criança na sua integralidade também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas.

A EI tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

As atuais DCNEI definem:

[...] a criança como um sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (DCNEI — Resolução CNE/CEB nº. 05/09, artigo 4).

Essa concepção remete à ideia de que os bebês e as crianças pequenas constroem e apropriam-se de conhecimentos, a partir de suas ações: trocando olhares, comendo, ouvindo histórias, colocando algo na boca, chorando, caminhando pelo espaço, manipulando objetos, brincando. Antes mesmo de falar, buscam comunicar-se e expressar-se de diferentes formas, em diferentes linguagens. As crianças pequenas aprendem a estabelecer relações afetivas, a se movimentar nos espaços desde o ato de rolar até correr e saltar com o seu corpo todo. Gradativamente, vão adquirindo a fala e aprendendo, de modo relacional, as práticas linguísticas e culturais de seu entorno. Observam e interrogam o mundo natural, social e, na relação com os outros, constroem sua sociabilidade e sua identidade. As práticas sociais, como alimentar-se, vestir-se, higienizar-se, brincar, comemorar seu aniversário, são aprendidas pela criança, em sua participação ativa, no cotidiano das creches e pré-escolas (BRASIL, 2013, p. 54).

A apropriação e a construção de conhecimento pelas crianças nas instituições de EI ocorrem pela participação delas em diferentes práticas culturais intencionalmente organizadas pelos professores. A criança se relaciona com o mundo e com o outro, indagando e levantando hipóteses sobre eles. Nesse momento, manifestam-se o afeto, a emoção, saberes, a linguagem, a ludicidade, a cultura.

As interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas que desenvolvem a capacidade de conviver de estar junto de dialogar e de participar. Ao interagir “[...] as crianças atribuem sentidos e significados coletivos para o mundo” (BRASIL, 2017, p. 55).

Dentre as formas “[...] culturais de agir, sentir e pensar das crianças pequenas, a brincadeira é o modo singular de elas se constituírem como sujeitos produtores das culturas infantis” (BRASIL, 2017, p. 56).

Para significar o mundo, as crianças recriam práticas sociais conforme as interações com diferentes parceiros, por isso, as práticas pedagógicas devem incluir uma visão plural de mundo que respeitem as diferenças existentes entre as pessoas. Dessa forma, podem-se construir atitudes e ações de solidariedade, respeito aos demais, favoráveis à sustentabilidade da vida no planeta Terra.

Os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para a EI é algo novo. Os objetivos propostos procuram fortalecer o compromisso da EI, tanto com os

direitos das crianças às aprendizagens, quanto com a vivência da infância pela criança nos distintos Campos de Experiências (BRASIL, 2017).

Em relação às Interações e às Brincadeiras, a BNCC afirma que:

[...] a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p.33).

Além dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais que são as Interações e as Brincadeiras propostas pela BNCC, Seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento asseguram na EI as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam vivenciar desafios e possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017).

A BNCC destaca os Seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a EI da seguinte forma:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 34).

À medida que a criança cresce, as aprendizagens se tornam mais complexas, requerendo a organização das experiências e das vivências em situações estruturadas de aprendizagem. A concepção de novos conhecimentos compromete, por parte do educador, selecionar, organizar, refletir, planejar e acompanhar o conjunto das práticas e interações (BRASIL, 2017).

Kramer (2003, p. 60) afirma que:

o trabalho pedagógico na EI, não precisa ser praticado sentado em carteiras, o que define o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte.

Para Ribeiro (2002, p. 56), na brincadeira, o mais importante são os novos conceitos que surgem:

Brincar é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca. Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade.

Moyles (2006 p. 14) afirma existir uma relação entre o brincar e o aprender: “[...] o conceito de brincar em ambientes educacionais deveria ter consequências de aprendizagem. É isso que separa o brincar nesse contexto educativo do brincar recreacional [...]”.

De acordo com Moyles (2002, p. 29):

O brincar livre deve ocorrer nas escolas? Talvez não, se a visão do “professor” for à de um instrutor ou doador de conhecimentos. Entretanto, dentro da noção do professor como um mediador e iniciador da aprendizagem, o brincar livre e o dirigido são aspectos essenciais da interação professor/criança, porque o professor tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados.

Sendo assim, é necessário haver uma equiparação entre a brincadeira livre e a dirigida, pois ambas são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Ainda em suas pesquisas, Moyles (2006, p. 31) afirma que:

Apesar da diversão e da aprendizagem que podem ocorrer pelo brincar livre, certas formas de brincar podem se tornar muito repetitivas. Portanto,

os educadores têm um papel chave a desempenhar: ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar, o adulto pode encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas.

Com relação à brincadeira, o autor Brougère (2002, p. 20) afirma que: “Brincar não é uma atividade interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”.

3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EI

Conforme as DCNEI (2010), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da EI devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que:

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

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

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

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

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (DCNEI, 2010, p. 26 a 28).

Portanto as creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e

particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (DCNEI, 2010).

As exigências legais e as proposições oficiais não devem ser únicas fontes de motivações à elaboração de propostas pedagógicas: essas devem nascer, primordialmente, pela necessidade de uma dada coletividade real de se organizar, de uma vontade marcada pela postura política e contextual de cada instituição (KRAMER, 2005).

De acordo com Bondioli (2004, p. 143), a educação na primeira infância deve caracterizar-se como um ambiente que objetiva “a garantia de condições positivas de crescimento e desenvolvimento para as crianças que nela são recebidas”.

Para que aconteça uma boa prática pedagógica, torna-se necessário o professor procurar refletir sobre o seu fazer pedagógico baseado em fundamentos teóricos que subsidiarão a organização do seu trabalho na sala de aula. A autora HOFFMANN (2000, p. 20) aponta alguns pressupostos básicos:

- (a) uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural, e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações a serem experienciadas;
- (b) um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios;
- (c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca da ação e do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embasador do repensar do educador sobre o seu fazer pedagógico.

Dessa forma, é função de o professor, na educação infantil, considerar, como ponto de partida para sua prática docente, os conhecimentos que as crianças possuem, provenientes das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas, descobrindo os conhecimentos prévios, estabelecendo estratégias didáticas para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

4 INSTITUIÇÕES ESCOLARES E O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS INDICADAS

Neste capítulo, apresentam-se resultados da pesquisa de campo. A coleta dos dados realizou-se por meio de observação indireta, entrevista semiestruturada, registros fotográficos e anotações diárias.

Com relação ao nome das escolas, utiliza-se a sigla "A", para a primeira escola observada e "B", para a segunda escola observada. Os profissionais participantes da entrevista também não têm seus nomes expostos, tendo em vista a preservação de sua identidade. Nos registros fotográficos, igualmente, não será exposto o rosto das crianças para preservação de suas identidades.

Para selecionar o contexto, solicitou-se autorização à Secretaria Municipal de Caçador, através de um ofício, explicando sobre a pesquisa (APÊNDICE 1). Após a autorização assinada, sobre a entrevista e a observação nas turmas em questão, apresentou-se a Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas para cada diretor das escolas envolvidas. Cada Diretora, após a ciência sobre a pesquisa, assinou a autorização e reteve uma cópia. No momento de realizar a entrevista com as professoras e com as coordenadoras, todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), retendo uma das cópias.

O critério para escolha das duas escolas pesquisadas, na rede pública do município de Caçador, deu-se em função da localização e das condições adversas: uma com boas condições de atendimento e outra escola de periferia, que apresenta situações mais precárias quanto ao atendimento e ao público mais desfavorecido economicamente, ambas atendendo infantes de 4 e 5 anos, alocados nas escolas de Ensino Fundamental.

A opção de efetivar-se entrevista com somente duas professoras decorre do fato de as mesmas serem as regentes das turmas observadas; já a escolha das duas coordenadoras se deve ao fato de desenvolverem um papel fundamental no processo ensino e aprendizagem, sendo, também, responsáveis pela articulação coletiva do PPP, dinamizador do trabalho pedagógico.

A escola "A" está situada em um dos bairros da cidade de Caçador, SC.

Atualmente, a população do Bairro é formada, na sua maioria, por microempresários, autônomos e profissionais liberais, trabalhadores de empresas locais, situadas em pontos diversos do município.

A economia baseia-se no comércio local, possui telefone público, policiamento regular, escola de informática, estádio municipal, fábrica de velas, feira de produtos coloniais, coleta de lixo regular, saneamento básico e quase todas as ruas calçadas, mercados e padarias. Do ponto de vista econômico, as famílias sofrem o impacto da globalização e do neoliberalismo, ou melhor, a maioria dos alunos pertence à classe média baixa, sendo que o restante se encontra nas classes média/alta, e parte das famílias convive com o desemprego, a desestruturação familiar, a violência e outros problemas que afetam psicologicamente os alunos (PPP, 2015, p.10).

A etnia principal que compõe o Bairro é a mesma que compõe ao município: a formação étnica da população tem como principais correntes de migração os italianos, alemães, sírio-libaneses, poloneses, e o caboclo. A migração é oriunda principalmente dos estados do Rio Grande do Sul e Paraná (PPP, 2015, p.4).

A instituição possui 365 alunos matriculados de pré-escolar até o 5º ano do Ensino Fundamental do primeiro ciclo, sendo que a turma de crianças de 5 anos é formada por 18 crianças matriculadas no período matutino, atendidas somente por uma professora.

A escola atende nos períodos matutino e vespertino, com um quadro de funcionários composto por 40 profissionais.

O espaço físico da escola compõe-se por 10 salas de aulas, 9 banheiros, 1 sala de Direção/orientação, 1 sala do AEE, 01 Biblioteca, 1 sala de Informática, 1 cozinha, 1 depósito, 1 Secretaria, 1 sala de professores, 1 área coberta, 1 quadra coberta, 1 parque infantil.

Referente ao PPP da Escola Municipal de Educação Básica “A”, esse documento não foi atualizado no ano letivo de 2016, estando com a data de 2015.

O Projeto Político Pedagógico é um projeto que funciona como um guia para as ações da escola, é um documento que orienta e norteia toda a ação educativa, a gestão escolar, incluindo professores, funcionários, pais e alunos. É de suma importância, visando ao significado da escola no processo educativo. Assim, o PPP deve ter claro quais são as finalidades do trabalho escolar. A construção desse documento deve se dar com a participação de toda a comunidade escolar, equipe administrativa, coordenação pedagógica, professores, alunos, familiares e comunidade, focando sempre a melhoria da prática educativa.

Veiga (2000, p. 56) destaca que o PPP:

[...] busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido declarado, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente planejado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

Já, nas DCNEI, apresenta-se que a proposta pedagógica ou o projeto pedagógico é:

[...] o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p.13).

Portanto, o PPP é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, que formula metas, prevê caminhos e ações para ensinar com qualidade.

Em relação à EI, nada consta especificamente em relação às propostas pedagógicas para esse nível de ensino. Portanto, são abordados aqui alguns trechos que se encontram nesse documento, os quais no geral abrangem todos os níveis de ensino.

O Objetivo Geral da escola é proporcionar aos educandos uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, com vistas ao desenvolvimento dos alunos, preparando-o para o exercício de direitos e o cumprimento dos deveres (PPP, 2015).

A Filosofia da Escola visa a educar para a cidadania a fim de que o indivíduo se sinta ativo e participante na sociedade na qual está inserido. Somente a educação é capaz de transformar a sociedade, de forma concreta, pois atua diretamente na construção do pensamento, do senso crítico e da formação histórica e cultural do indivíduo enquanto ser social (PPP, 2015).

A primeira turma observada na escola “A”, como já mencionado, é composta por 18 alunos com idade de 5 anos, a professora relatou que sua rotina ocorre da seguinte maneira: chamada, rodinha, história, atividades, lanche, higiene e brinquedo; o recreio se dá junto com os demais alunos da escola; durante a semana, há 3 aulas de Artes, 4 aulas de Educação Física e 1 Aula de Informática, nessa a professora regente tem que acompanhar as crianças.

No primeiro dia de observação, houve a apresentação da pesquisadora às crianças, sendo-lhes informado que, durante a semana, essa acompanharia as aulas a fim de observar tudo o que acontecia durante o período em que elas estavam na escola.

Já na rotina da turma observada, primeiramente, a professora distribuiu massinhas de modelar para as crianças brincarem.

Em seguida, leu o poema “Borboletas”, os alunos pintaram todas as palavras borboletas grafadas na folha, que lhes foi entregue, e desenharam esses insetos.

Uma aluna mostrou sua produção e a professora disse: “Podia ter desenhado maior, parecem formigas? Tem preguiça? Não gosta de desenhar?”

Figura1: Desenho da criança que fez as borboletas pequenas



Rizzo (1982, p. 45), em suas pesquisas, fala sobre as exigências demaisadas e inadequadas. "Não exigir da criança aquilo que ela não conseguirá fazer, razoavelmente, bem".

Em relação à prática dos professores, Leite (2001, p. 117) faz uma alerta quanto à ideia do desenhar:

Um professor que está com a criança todo dia poderia se apropriar de seus desenhos, sim, mas para pensar neles, com eles e a partir deles! Começar a perceber que aquela criança sempre tem uma cor preferida, um tipo de traço que ela usa ou um tipo de disposição no papel. Poderia começar a

perceber que ela tem uma coisa dela, singular, que está ali colocada. Ou que aquela outra criança está, naquele momento, mergulhada num movimento e aquele desenho não tem propriamente intencionalidade: ele é a concretização do prazer de estar desenhando, rabiscando, colorindo, jogando – desprendida de que fase ou etapa uma criança daquela idade deveria estar [...].

Dentre as abordagens específicas sobre o entendimento do desenho das crianças, SARMENTO (2011, p. 19) afirma:

O desenho é frequentemente acompanhado de verbalizações das crianças que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da inteligibilidade dos adultos. Poder acompanhar o ato de elaboração de desenho ou captar as opiniões expressas pelas crianças sobre suas próprias produções pode contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos e fazer convergir dois registros simbólicos, nem sempre coincidentes. O desenho e sua fala são constitutivos de um modo de expressão infantil cujas regras não são as mesmas da expressão adulta.

Essas atividades duraram mais de 20 minutos. As crianças ficaram inquietas, mas toda vez na qual levantavam da cadeira, já se pedia para que se sentassem em seus lugares novamente.

Figueiredo (2004, p.9), em suas pesquisas, afirma:

O modelo pedagógico utilizado pela escola é importante na medida em que ele poderá proporcionar à criança situações que lhe possibilite vivenciar experiências diversas, fazer escolhas, tomar decisões, socializar conquistas e descobertas, ou seja, caminhar rumo a autonomia e que a educação infantil deve orientar seu trabalho para o desenvolvimento da autonomia, para a capacidade de construir suas próprias regras e meios de ação, que sejam flexíveis e possam ser negociados com outras pessoas, sejam adultos ou crianças.

Percebeu-se o fato de as crianças não terem autonomia e liberdade para explorar os espaços da sala.

Na última aula, a professora levou as crianças ao pátio da escola e distribuiu giz branco para que fizessem desenhos livres. Houve muita criatividade em seus desenhos e percebeu-se que alegria foi imensa, tendo em vista a liberdade de desenhar brincando.

Figura 2: Desenho livre com o giz no pátio da escola



No segundo dia de observação, a primeira aula foi de Artes. As mesas e as cadeiras, contudo, por não serem adequadas ao tamanho e à idade das crianças, influenciaram para que ficassem inquietas durante a aula, demonstrando estarem desconfortáveis. Quando terminou a referida aula, uma menina reclamou para a professora por sentir-se cansada e com dor no corpo.

Figura 3: Sala de Artes e as crianças em aula



No contexto da EI, sabe-se que o mobiliário deve ser planejado com o tamanho das crianças para que possam ter independência a fim de alcançar algum pertence, subir e descer da cadeira, ou, até mesmo, sentar-se com os pés apoiados no chão, dentre outras possibilidades promotoras de sua autonomia. O RCNEI deixa claro que “[...] a estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo” (BRASIL, 1998a, p. 68).

As crianças voltaram para sua sala, a professora preparou uma atividade com dobraduras de formas geométricas. A dobradura formava as asas da borboleta e as crianças deveriam desenhar o corpo conforme sua criatividade, como mostra a imagem a seguir.

Figura 4: Atividades com dobraduras



Cada criança que terminava a atividade dirigia-se à biblioteca para buscar um livro com o intuito de fazer a leitura. Nas conversas entre as crianças nas mesas, a professora disse: “Agora é hora da leitura, não pode ficar conversando, né?”.

Figura 5: Hora da leitura



Em seguida, os infantes começaram a sair do lugar para trocar de livro com seus colegas, mas a professora não deixou, destacando como deveriam ficar: “Cada um sentado em seu lugar, fazendo a leitura agora”.

Nesse sentido o RCNEI destaca:

[...] um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças (BRASIL, 1998c, v.3, p. 19).

Diante disso, é importante que as crianças se movimentem e também se comuniquem com seus colegas, pois através da fala de cada criança dá-se a construção coletiva de conhecimentos.

No terceiro dia de observação, a primeira aula era para ser de Educação Física, mas o professor não compareceu. Então, a professora deixou que as crianças brincassem livremente, além de fazer a brincadeira do telefone sem fio. Durante esse momento, as crianças tiveram que ficar caladas e sentadas no círculo sem se movimentar. As meninas se deitaram no chão, mas a professora mandou

que se sentassem, senão saíam da brincadeira. Em seguida, a aula foi de Artes e a professora contou uma história para as crianças como mostra a Figura 6:

Figura 6: Sala de artes, hora da história



Nessa aula, os infantes sentiram-se mais à vontade, já que não foi necessário sentar-se nas cadeiras, que não são apropriadas ao tamanho e à idade das crianças.

No quarto dia de observação, com as crianças sentadas em cadeiras num círculo, a professora leu a história da Branca de Neve. Nesse momento, um menino levantou da cadeira e a professora mandou-o sentar-se novamente, porque, do contrário, todo mundo se levantaria. A professora escolheu uma menina para recontar a história, a qual disse não saber ler e recebeu como resposta: “Não importa, tem as imagens pra você ler”.

Figura 7: Hora da história



Com relação à criança recontar história, a BNCC afirma ser importante: “(EI03OE05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba” (BRASIL, 2017, p.45).

Isso mostra que o professor deve incentivar a criança a recontar histórias, promovendo o vocabulário e o desenvolvimento das crianças.

Em seguida, a professora deu uma revista para cada criança folhear e encontrar uma figura que se parecesse com ele (a), recortando somente o rosto para colar num círculo de papel laminado, como se fosse o espelho, conforme mostra a Figura 8:

Figura 8: Atividade do espelho



Durante a atividade, uma menina levantou do lugar e foi até a outra mesa onde estava a professora. Essa disse: “O que você está fazendo? Zanzando pela sala? Senta no seu lugar!”

Ao tratar da independência e da autonomia das crianças da EI, O RCNEI expõe:

Tradicionalmente, as instituições escolares associam disciplina a silêncio e veem a conversa como sinônimo de bagunça, indisciplina. Embora mais consolidada no ensino fundamental, essa visão influencia também a prática na educação infantil, em que não raro o comportamento que se espera da criança é o da simples obediência, o silêncio, a imobilidade. Essa expectativa é incompatível com um projeto educativo que valoriza a criança independente, que toma iniciativas e que coordena sua ação com a de outros (BRASIL, 1998b, p.39).

A próxima atividade se efetuou em uma folha pequena, onde as crianças tiveram que pintar as maçãs que continham as letras do seu nome, devendo seguir a regra de colorir de vermelho porque a “maçã é vermelha”.

Figura 9: Atividade referente ao nome



As crianças que terminavam a atividade podiam brincar com as pecinhas de montar.

Figura 10: Montando as peças dos jogos de encaixe



Em seguida, a professora se dirigiu com a turma à outra sala de Educação Infantil, também composta por alunos de 5 anos, a fim de ensaiar uma música, a

qual seria apresentada no Natal. A professora chamou atenção o tempo todo, sem paciência. Uma criança deu risada e a responsável disse: “Sem dar risada, não tem nenhum palhaço aqui”.

Após 40 minutos de ensaio, as crianças reclamavam, não se concentravam e a professora lhes dizia: “Quem não colaborar, nós vamos ensaiar mais uma vez”. Quando terminou, uma menina manifestou alívio, mencionando não aguentar mais.

Sobre a independência e autonomia, o RCNEI (1998b, p. 32) afirma 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. A capacidade de realizar escolhas amplia-se conforme o desenvolvimento dos recursos individuais e mediante a prática de tomada de decisões. Isso vale tanto para os materiais a serem usados como para as atividades a serem realizadas.

Figura 11: As crianças ensaiando a música para a apresentação



Nos Direitos e Aprendizagens e Desenvolvimento da BNCC, a criança deve: “expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções,

sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2017, p. 34).

Diante disso, é fundamental a criança ter a liberdade de expressão, de diálogo com seus colegas e professor a fim de que a atividade proposta não se torne cansativa.

No quinto dia de observação, a professora fez uma roda com as crianças, todas sentadas nas cadeirinhas cantaram algumas músicas. Em seguida, brincaram com as massinhas de modelar nas mesinhas e continuaram sentados.

Figura 12: Atividade com as massinhas de modelar



Na aula de informática, assistiram a um vídeo referente à música que seria apresentada em comemoração ao Natal. Participaram de joguinhos também sobre o Natal.

Figura 13: Aula de informática



Voltando da sala de informática, sentaram-se novamente e montaram as pecinhas de jogos de quebra-cabeças. Na última aula de Educação Física, o professor fez várias brincadeiras dirigidas com as crianças, três meninas não quiseram participar e ficaram sentadas em um banco até a aula acabar.

Durante a semana de observação, as crianças não foram nenhuma vez brincar no parquinho ao ar livre. Perguntada sobre esse fato, a professora mencionou que o local era muito úmido, por isso não gostava de levá-los até lá. Indo até o referido espaço, percebeu-se não haver umidade, sendo o espaço maravilhoso, bem fechado, com vários brinquedos. Acredita-se ser possível as crianças aproveitarem esse espaço.

Figura 14: Parquinho da Escola “A”



A segunda escola, que está identificada como escola “B”, tem 1.080 alunos matriculados, incluindo Educação Infantil Creche e Pré-Escola de 4 a 5 anos, 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental de nove (9) anos.

Apresentando-se da seguinte forma:

- a) Creche 0 a 3 anos completos até fevereiro – CMEI Pierina Adami – Creche período integral das 7h às 18h, sendo que a criança deve permanecer no local, no mínimo sete horas diárias;
- b) Pré-escola de 4 e 5 anos (completos até 31 de março) ao 5º ano no Período Matutino, das 07h45 às 11h45;
- c) Pré-escola de 4 e 5 anos (completos até 31 de março) ao 8º ano no Período Vespertino das 13h às 17h.

A turma de 4 anos, do período vespertino, tem 22 crianças sendo atendidas por uma professora.

O Bairro em que a escola está inserida vem passando por uma crescente expansão habitacional. Sua clientela é constituída de crianças oriundas de famílias pertencentes à classe trabalhadora, atuante nas indústrias, pequenas empresas e subempregos. Algumas mulheres participam na manutenção da casa e na subsistência dos filhos no sentido de participar, através do trabalho assalariado, da complementação da renda familiar, sendo que, em alguns casos é a única fonte de renda. Grande parte das crianças, de uma forma ou outra, vivencia uma nova estrutura familiar. São constantes os problemas familiares, refletindo em seu comportamento (PPP, 2016).

O grau de instrução da maioria das famílias se restringe aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Repassam aos filhos uma cultura basicamente oral,

ou seja, carente em aquisição escrita. Atualmente, devido às exigências das indústrias, isto é, do mercado de trabalho, os pais estão retornando aos bancos escolares e alguns voltaram a estudar pela consciência da necessidade do aprimoramento e do conhecimento (PPP, 2016).

O quadro de funcionários se compõe de 133 profissionais. O ambiente administrativo e técnico-pedagógico consta com sala de direção, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores, ampla e arejada, banheiros feminino e masculino e secretaria.

O ambiente pedagógico, além das 16 salas de aula, conta com banheiros masculino e feminino no primeiro andar, 1 sala do AEE, 2 laboratórios de informática, ambiente cultural e de lazer, auditórios com 2 camarins, quadra coberta para utilização prática da Educação Física, arena multiuso, biblioteca, 1 laboratório de Ciências, 2 salas para o Programa Mais Educação, 1 sala para reforço NOA, 1 sala para projetos (Fundação de Esporte) e 1 sala para professores de Educação Física.

Segundo o PPP da Escola Municipal de Educação Básica “B”, a instituição segue os princípios constantes nas DCNEI (2010) Éticos, Políticos e Estéticos para a proposta Lei 12.796/13 pedagógica. Espera-se que o grupo da escola complemente o texto já existente com as especificidades pertinentes à Educação Infantil.

O documento considera que a criança é um ser sociocultural e político, que seu desenvolvimento parte da fundamentação pedagógica que permita acompanhar a criança considerando suas particularidades, oferecendo suporte afetivo e educativo.

Na elaboração desse documento, a comunidade escolar busca destacar a função principal da entidade que é de Cuidar e Educar, confirmando dessa forma seu papel social, possibilitando às crianças o seu bem-estar físico, estimulando seus aspectos cognitivos, emocional e social.

Os objetivos e princípios da escola visam a proporcionar às crianças situações prazerosas de descobertas e aprendizagens com atenção ao desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e afetivo a fim de contribuir na formação de pessoas cidadãs conscientes de seus direitos e deveres (PPP, 2016).

No tocante aos conteúdos curriculares, esses serão desenvolvidos sob forma de atividades. Na área biológica, primar-se-á por atividades de higiene e saúde; na área psicológica, pelo domínio cognitivo com atividades de linguagem e de conhecimento lógico matemático, científico e tecnológico, domínio afetivo, atividades de comunicação, expressão corporal, musical e plástica, domínio psicomotor, atividades de motricidade geral e perceptivo-motora; na área sociológica, pelo autoconhecimento e de integração social. A socialização entre as crianças deve acontecer diariamente através da recreação (PPP, 2016).

De acordo com as Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; Construindo novas formas de sociabilidade da infância. Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racional, de gênero, regional, linguística e religiosa (PPP, 2016, p.30).

O PPP dessa escola ressalta que a proposta pedagógica, assim como das demais instituições de EI, tem por objetivo garantir, à criança, a articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, bem como o direito à proteção, ao respeito, à saúde, à liberdade, à brincadeira, à convivência, à dignidade e à interação com as outras crianças (PPP, 2016).

A segunda turma observada na escola “B” era composta por 22 alunos com idade de 4 anos. A professora relatou que durante a semana as crianças têm 3 aulas de 45 minutos de Artes, 4 aulas de Educação Física e 1 de Informática, sendo que essa última segue os conteúdos estabelecidos pela regente da turma. Ainda, em seu relato, disse que não trabalha com projetos, mas sim com planejamento que abranja natureza, sociedade e movimento.

No primeiro dia de observação, a professora apresentou a pesquisadora às crianças, informando que essa acompanharia as aulas durante a semana.

A docente iniciou a aula pedindo para cada uma delas contar uma novidade do final de semana prolongado. Aquelas que não estavam com a palavra ficavam inquietas nas cadeiras, por isso lhes era chamada a atenção constantemente, pois deveriam ouvir quietas, sem interromper o colega.

Nesse sentido, o RCNEI (1998c, p. 120) esclarece:

A aprendizagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa.

Em seguida, a professora propôs o jogo da pescaria, do qual cada criança participava uma vez. Enquanto uma pescava, as demais ficavam sentadas nas cadeiras, tanto as que já haviam participado quanto as que ainda participariam, tendo em vista haver apenas um anzol. A responsável pela turma precisou se retirar alguns minutos da sala e pediu para o segundo professor dar continuidade ao jogo. Uma menina perguntou se ela poderia jogar, e ele respondeu em tom de voz alto: “Senta quieta, senão não vai participar e quem não estiver sentadinho na cadeira não vai jogar”.

Maluf, em seus estudos sobre os movimentos, afirma que “seria interessante trabalhar com as crianças ora com atividades em que cada um brincasse livremente, ora com atividades dirigidas, mas, em nenhum momento, determinar padrões comportamentais ou julgá-las sobre seu desempenho” (MALUF, 2003, p. 12).

Figura 15: Pescaria



Na última aula, as crianças participaram da Educação Física. O professor dessa disciplina é muito áspero com as crianças, não fala, mas sim grita. No ginásio, enquanto foi pegar as bolas, as crianças começaram a correr; quando voltou, ele disse que quem não se sentasse não participaria das atividades, fazendo todos sentarem-se para depois iniciar as atividades.

A BNCC afirma que:

As crianças conhecem e reconhecem com o corpo suas sensações, funções corporais e, nos seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo, tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc. (BRASIL, 2017, p.37).

Diante disso, é importante ficar atento para que as crianças possam explorar os espaços em seu entorno para que desde cedo explorem o mundo e expressem-se, produzindo conhecimentos sobre si mesmas e sobre o outro.

No segundo dia de observação, a professora comentou sobre o significado do Natal. Não permitia as crianças falarem se não levantassem a mão antes. Falava alto para chamar atenção dos alunos. Nesse entremeio, um menino disse: “Professora, você está falando muito alto, está doendo meus ouvidos”. Ao que professora

respondeu: "Pois é, quando você fala alto os meus também doem". Um aluno estava sentado e da sua carteira estava mexendo na caixa de brinquedos, outro aluno relatou isso para a professora. Ela chamou a atenção de que não podia naquele momento. Em seguida, o menino continuou pegando mais brinquedos, a professora avisou que o tiraria do lugar e o mudou efetivamente, dizendo: "Eu avisei para não mexer nos brinquedos.

Gilda Rizzo (1982, p. 44), em seus estudos, esclarece:

Devem-se evitar ordens negativas, pois estas podem obter efeito contrário ou confundir a criança sobre o que deve ou não fazer quando se encontrar sozinha. As atitudes restritivas e inibidoras: "não faz isso"; "não pode aquilo"; "assim eu não quero"; "isso é feio", terminam por frustrar a criança, irritá-la, por vezes, fazê-la sentir tentada a contrariar a professora e fazer justamente o que não deve.

Em seguida, a professora fez o jogo da bolinha na colher. Duas crianças carregavam uma bolinha na colher, cada uma delas representava uma equipe; enquanto duas participavam, as demais ficavam sentadas em suas carteiras esperando a sua vez de participar como mostra a foto abaixo:

Figura 16: Jogo (bolinha na colher)



No final do jogo, o mesmo menino que a professora mudou de carteira estava com um brinquedo. Novamente, ela mandou-o guardar e disse: "Amanhã você não vai sentar perto dos brinquedos".

Em suas pesquisas, Lopes (2006, p.110) afirma:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade da autonomia. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

No terceiro dia de observação, ao iniciar-se a aula, a professora fez chamada e mostrou a fichinha com os nomes para cada criança reconhecer o seu. Pegava o nome de um menino e de uma menina e os colocava na chamadinha exposta afixada na parede da sala. Essa atividade durou mais de 30 minutos e as crianças ficaram inquietas. A professora cobra muito a postura correta das crianças para ficarem sentadas nas cadeiras.

Figura 17: Hora da chamada



Para Rizzo, (1982, p. 125):

Crianças pequenas não conseguem permanecer por muito tempo em uma atividade, mesmo que seja livre, o professor deverá sempre intercalar períodos pequenos de conversinhas, músicas, brinquedos, rodas e historinhas, cabe ao professor usar sua sensibilidade para perceber o clima de interesse de sua turma que deve terminar o tipo de atividade a realizar.

Em seguida, a professora deu continuidade ao jogo da pescaria com o combinado de que todos deveriam ficar quietinhos em suas cadeiras, pois quem não colaborasse não brincaria com a bola no pátio da escola. As crianças ainda

continuaram sentadas para brincar com as massinhas de modelar até a hora de ir para o lanche, que foi servido às 14h30.

Figura 18: Atividades com as massinhas de modelar



Para a autora Rizzo (1982, p.46), “Em educação, qualquer tipo de chantagem deve ser evitado, a criança deve ser levada a compreender e aceitar a noção do dever cumprir certa tarefa, desta ou daquela maneira, porque vale a pena”.

Voltando do lanche, os meninos saíram da fila porque estavam brincando, por esse motivo a professora os deixou no recreio uns 10 minutos sentados no banco, olhando as outras crianças brincar.

Figura 19: Hora do recreio



Para voltar à sala, novamente os meninos brigaram na fila. A professora lhes chamou a atenção umas três vezes e disse que, como havia combinado no dia anterior, como já tinha conversado com eles sobre isso, o fato de a fila estar desorganizada e de ela precisar chamar muitas vezes atenção, então, na segunda-feira, as crianças não vão teriam recreio.

Depois do recreio, cada criança pegou seu brinquedo na mochila e quem não trouxe pegou o da escola para brincar. Ficaram nessa atividade por 15 minutos, mas logo tiveram que guardar porque um garoto chutou uma bolinha, seu tênis saiu do pé, caiu em cima da mesa da professora e derrubou alguns objetos. Por isso, ela mandou todos guardarem os brinquedos.

Para Rizzo (1982, p.46):

Ameaças de castigo não devem em hipótese alguma, ser admitidas como recursos de educação. Educar é propiciar o crescimento e ameaças é justamente o contrário, é criar medo, angústia, é reprimir tentativas de tomada de iniciativa de renúncia à proteção do adulto. As ameaças assustam e reproduzem sentimentos de insegurança e de ansiedade.

Em seguida, a professora leu uma história sobre o Pinheiro de Natal, com as crianças sentadas cada uma em seu lugar.

Figura 20: Hora da história



Em suas pesquisas sobre Arte e Técnica de contar histórias, Gilda Rizzo (1982, p.207) expõe:

A posição correta do livro é estar voltado, aberto para a criança, à altura de seus olhos. A cadeira onde senta o narrador deve deixá-lo num plano levemente mais elevado que as crianças, as cadeiras de pernas curtas são aconselháveis para isso, movimentos da direita para a esquerda, permite que toda a turma sentada a sua volta, veja as gravuras. A criança pequena tem necessidade de ver as imagens para sentir-se interessada e atenta à narrativa.

Em uma folha de papel ofício, as crianças tiveram que desenhar um personagem da história.

Figura 21: Ilustração da história



No quarto dia de observação, a professora iniciou com a roda de conversa, mas cada criança sentada em sua carteira. Em seguida fez o calendário, mostrando o mês, dia da semana e dia do mês. Também escolheu os ajudantes do dia.

Figura 22: Hora do calendário



Em seus estudos, Gilda Rizzo (1982, p.118) afirma que:

O calendário, como atividade só deve ser realizado com crianças a partir de cinco anos, pois antes a noção de tempo é ainda imprecisa demais para que as crianças possam realmente dela tirar algum proveito que justifique sua realização, relata ainda que haverá outras oportunidades mais significativas para a contagem que está para ser realizada com crianças pequeninas.

Em seguida, as crianças participaram da aula de Educação Física, voltando à sala para a aula de Artes, na qual a professora trabalhou as formas geométricas com colagem de EVA recortado. Reproduziu as formas no caderno de desenho de cada criança, recortou os EVAS e elas somente colaram.

Figura 23: Aula de Artes



Em relação ao desenho, recorte e a colagem a autora Gilda Rizzo (1982, p.101) afirma:

São atividades que auxiliam muito o desenvolvimento da coordenação visual-motora e os movimentos da mão. A tesoura é um instrumento que exige movimentos coordenados dos dedos e das duas mãos, comandados por informações da visão e do tato. Além disso, o recorte e a colagem formam noções de tamanho e superfície como nenhuma outra atividade, a criança deve recortar livremente as formas que desejar e justamente nisso reside o exercício: controlar seus movimentos e dirigir-los sob o comando do seu cérebro, da sua vontade e em função dos seus próprios objetivos.

No quinto dia de observação, as crianças enfeitaram um pinheirinho de Natal, pintaram usando lápis de cor e fizeram as bolinhas com cola gliter.

Figura 24: Construção do pinheirinho



Na aula de Educação Física, o professor fez atividade de circuito, usando cones. As crianças correram pelo ginásio, pularam as escadas e o professor gritou muito com elas porque queria que ficassem organizados na fila para desenvolver a atividade.

Na última aula, a professora levou os alunos para brincar onde está sendo construído um parquinho ao ar livre com pneus, balanços, gira-gira, entre outros. No entanto, esse parquinho ficava fora do pátio da escola. Fato um pouco preocupante devido ao livre acesso, pois está todo em aberto.

Figura 25: Parquinho em construção



Para a autora Maria Lucia Machado Nicolau (1987, p.79):

Um pátio externo ensolarado ou uma área livre é essencial para as crianças brincarem livremente e também para participarem de jogos dirigidos. Mas se estes fatores externos facilitadores da ação educativa não forem viáveis numa determinada comunidade, é fundamental não esquecermos de que os recursos mais valiosos da educação pré-escolar são as próprias crianças, que aprendem conosco e com quem tanto aprendemos e nos humanizamos, a nós mesmos, educadores.

Vale salientar que a escola possui outro parquinho com área fechada, com grama artificial e variados brinquedos, mas, segundo a professora, as crianças não podem usar porque faz barulho e acorda as crianças menores da creche.

Figura 26: Parquinho da escola "B"



De acordo com Agostinho, movimentar-se constitui comunicação, expressão, interação com o mundo, forma de linguagem, exploração e conhecimento do mundo, do próprio corpo e das possibilidades da criança. Os adultos têm um papel fundamental no parque, para além do cuidado com a segurança das crianças, organizando e propondo brincadeiras, participando das propostas feitas pelas crianças, povoando-o com novidades e trazendo novos elementos para habituá-lo (AGOSTINHO, 2005, p. 69).

Durante as observações na escola "B", percebeu-se que as crianças não tinham bebedouro e que para tomar água tinham que pegar na pia do banheiro, totalmente anti-higiênico.

Figura 27: "Bebedouro" da escola "B"



As DCNEI (2010) defendem que a EI deve possibilitar situações de aprendizagem nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar das crianças.

Depois de realizadas as observações nas duas escolas “A” e “B”, procedeu-se às entrevistas com as duas coordenadoras de EI das escolas e com as duas professoras das turmas observadas. A entrevista ocorreu de forma estruturada e a partir das observações, acima relatadas, juntamente com algumas perguntas que serão relevantes para o aprofundamento do trabalho.

4.1 ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS E AS COORDENADORAS DA ESCOLAS A e B

Primeiramente, entrevistei as professoras. Aquela que atua na escola “A” possui experiência com pré-escola e é habilitada na área. A outra, que atua na escola “B”, também é habilitada e tem experiência na área.

Com relação aos desafios encontrados, no fato de as crianças estarem sendo atendidas na escola de EF, a professora “A” referiu-se ao fato de que o problema é a estrutura, falta de material, espaço, pessoas especializadas para trabalhar com a EI e falta de apoio pedagógico. A professora “B” mencionou que o problema é a família e os próprios colegas de trabalho, que pensam que a EI tem que ler e escrever.

A BNCC afirma que a transição da criança da EI para o EF “é necessário que a criança conheça diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, 2017, p. 51).

Referente ao questionamento sobre as atividades pedagógicas mais adequadas para ensinar as crianças, ambas afirmam que deve ser pelas brincadeiras, através do lúdico, pois, além de aprender, as crianças estarão se divertindo.

Perguntadas sobre qual a orientação da escola com relação às atividades pedagógicas que elas devem utilizar, a professora “A” disse que o pedagógico não ajuda “muito”; referiu-se à falta de apoio da equipe pedagógica, afirmando que deveria ter capacitação para a equipe pedagógica entender a EI). Já a professora

“B” relatou que as coordenadoras têm um currículo a seguir, no qual os professores da EI se respaldam.

Para a DCNEI (2010, p.18), “as instituições de EI devem garantir nas suas propostas pedagógicas, à liberdade, à confiança, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”.

Para a professora “A”, questionou-se sobre o uso do caderninho, ou seja, qual seria seu objetivo. Ela respondeu que o caderno é para eles terem noção de espaço, tamanho da letra, porque eles escrevem de trás para frente, com o caderno de ponta cabeça, então seria mais para uma noção de coordenação deles, para ter noção para o próximo ano.

Soares (2009), em suas pesquisas, explica que, muito raramente, os rabiscos, os desenhos, os jogos, as brincadeiras de faz-de-conta consideram-se atividades de alfabetização, apesar de essas atividades representarem, na verdade, a fase inicial da aprendizagem da língua escrita.

Durante a entrevista, perguntou-se à professora “B” qual foi o objetivo dos jogos dos peixinhos. E essa disse que o objetivo foi de as crianças fazerem uma associação de uma forma lúdica, brincarem, mas também estarem fazendo a associação do número à sua quantidade, reconhecerem o número que estava escrito no peixinho e, de certa forma, a brincadeira da pescaria no intuito de elas se divertirem.

Com relação ao jogo o RCNEI, afirma que:

O jogo pode se tornar uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes. (RCNEI, 1988c, p.211).

Porém, na prática, a professora não seguiu a metodologia para que todas as crianças compreendessem a regra do jogo, além de esperarem muito tempo sentadas na cadeira para poder participar.

Referente ao calendário, sobre qual o objetivo de fazê-lo no início da aula, a professora “A” mencionou que a criança precisa ter noção de tempo, de espaço; que o aluno não tem clareza de que depois da segunda vem a terça e assim sucessivamente; que a atividade ajuda no reconhecimento dos números; que é

importante a noção de que o calendário mostra a separação de mês, ano, dias, isto é, ele ter esse conhecimento de mundo é importante, pois isso estará presente na sua vida. Assim, a professora terminou afirmando que os alunos devem ter contato com esses dados desde de pequeninos.

Referente ao calendário, o RCNEI esclarece:

Há diferentes tipos de calendários utilizados socialmente (folhinhas anuais, mensais, semanais) que podem ser apropriados para diferentes usos e funções na instituição, como marcar o dia corrente no calendário e escrever a data na lousa; usar o calendário para organizar a rotina, marcando compromissos importantes do grupo, como os aniversários das crianças, a data de um passeio etc. (RCNEI, 1998c, p.223).

Perguntando às docentes sobre a rotina, buscou-se saber qual orientação da escola. A professora “A” relatou que na sala de aula é ela quem faz a sua rotina, ou seja, em relação ao pedagógico não há interferência, havendo pouca orientação. Já a professora “B” expôs que a escola repassou os horários referentes às aulas extras, incluindo o recreio, essas devem ser seguidas a fim de não atrapalhar a aula posterior; esses horários devem ser seguidos para não atrapalhar a vida de ninguém porque envolve outros profissionais.

A rotina é fundamental para a organização das atividades diárias da Educação Infantil. Além disso, promove a segurança e a autonomia das crianças, ou melhor, é fundamental existir uma rotina para que ela se sinta segura, bem como tenha o controle das atividades que acontecerão diariamente. O RCNEI afirma:

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas (RCNEI, 1998a, p.54).

Referente às crianças de 4 e 5 anos que estão alocadas nas EF, procurou-se saber quais são as maiores dificuldades no atendimento dessas crianças. A professora “A” disse que o problema é o espaço físico e os alunos maiores estarem interagindo com elas, que não têm horário diferenciado de lanche, do brincar. Já a professora “B” relatou a preocupação com os pais que acham que seus filhos, por estarem inseridos na escola de EF, precisam ser alfabetizados.

É importante que a criança, nessa faixa etária, interaja com crianças de idades diferenciadas para que ela desenvolva melhor suas funções sociais. Para as

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil: “o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades” (DCNEI,2010, p.19).

Relativo ao espaço, ressalta-se ser essa questão de extrema importância para o bom desenvolvimento da criança, pois “Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (DCNEI, 2010, p. 20).

A criança não deve ser forçada a aprender a ler e a escrever, cabe à escola e aos pais apenas estimulá-la para a aprendizagem nessa faixa etária:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (DCNEI,2010, p.30).

No tocante aos cantinhos na sala de aula, perguntou-se a opinião das professoras sobre os mesmos. Ambas relataram que tais espaços são muito importantes, mas, no momento, devido à estrutura das salas e ao mobiliário, não existem.

Os cantinhos nas salas de aula são importantes conforme explica Oliveira (2005, p. 195):

Tem sido muito valorizada a organização de áreas de atividade diversificada, os “cantinhos”- da casinha, do cabelereiro, do médico e do dentista, do supermercado, da leitura, do descanso - que permitem a cada criança interagir com pequeno número de companheiros, possibilitando-lhes melhor coordenação de suas ações e a criação de um enredo comum na brincadeira o que aumenta a troca e o aperfeiçoamento da linguagem.

Referente às práticas pedagógicas, questionou-se as professoras de que forma as práticas pedagógicas, para crianças de 4 e 5 anos, que estão alocadas no espaço do EF, contemplam as interações e as brincadeiras. A professora “A” relatou que as crianças não têm liberdade, nem espaço para brincar e socializar. Há um parquinho, mas é pouco utilizado. Já a professora “B” esclareceu que a aula deve ser prazerosa e atrativa para que a criança possa aproveitar.

Nessa primeira etapa da criança na EI, é fundamental a utilização de atividades lúdicas infantis, jogos, brincadeiras, pois as mesmas, quando bem

orientadas, podem ajudar no desenvolvimento social, psicológico e, consequentemente, na aprendizagem escolar. Neira, em suas pesquisas, afirma:

À escola de Educação Infantil cabe, portanto, elaborar currículos e práticas pedagógicas que tomem como pressupostos a condição de cada criança como sujeito cultural em constante produção e reconstrução. A brincadeira, a dança, a mímica, a música, a arte e todas as formas de expressão conhecidas e com as quais as crianças se envolvem devem ser compreendidas como produtos culturais apreendidos, resinificados e construídos pelas crianças, ou seja, componentes do repertório da cultura infantil, aquilo que as distingue dos outros grupos, que delimita sua singularidade (NEIRA, 2008, p. 59).

Durante a entrevista com a professora “A”, perguntou-se sobre as brincadeiras ao ar livre no parquinho, isto é, quais são as possibilidades de uso do mesmo. A docente relatou, que, segundo o horário, as crianças podem usar o parquinho uma vez por semana, mas se ela dispuser de tempo, se o tempo colabora, pode levar entre duas até três vezes durante a semana. Comentou, ainda, que toda vez em que tenta levar as crianças, o parquinho está em reforma, o tempo não colabora ou já tem outra turma usando, que é bem complicado usar o parquinho mais vezes.

O uso do parquinho é fundamental para o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças, bem como melhorar suas relações sociais, criar suas brincadeiras, além de interagir com o meio faz trocas de experiências, diante disso Craidy em seus estudos afirma que:

Mesmo quando a criança brinca livremente no parque infantil, ela desenvolve novas habilidades e competências. Neste momento, o professor poderá observar a criança, nas suas relações com outros colegas, nas relações estabelecidas com os objetos, e ainda, nas descobertas e desafios que cada professor poderá conduzir e orientar a brincadeira, tornando-a mais atraente, desafiadora. (CRAIDY, 2001, p. 91)

Com relação alunos de 4 e 5 anos, procurou-se saber que objetivos as docentes pretendem alcançar durante o ano letivo e como fazem para atingi-los. A professora “A” relatou que, pensando no próximo ano letivo, seu objetivo é que as crianças de 5 anos terminem o ano pré-alfabetizadas. Já a professora “B” mencionou que deve traçar seus objetivos, mas sempre respeitando as fases de desenvolvimento da criança, sempre de maneira lúdica para que essa tenha prazer em aprender.

Referente à resposta da professora “A”, Vygotsky (2009, p.63), afirma que:

Não há como referir à leitura e à escrita na educação infantil sem antes abordar o brincar e o desenhar. Existe um fato básico que demonstra com firmeza que, antes da criação literária, a criança deve crescer. Somente num estágio bem superior de acúmulo de experiência, somente num estágio superior de domínio da fala, somente num estágio superior de desenvolvimento do mundo pessoal e interno da criança, torna-se acessível a criação literária.

No que se refere à resposta da professora “B”, o lúdico é uma ferramenta fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança como afirma Dias (2013, p.7) em suas pesquisas que: “Através do lúdico a criança começa a desenvolver sua capacidade de imaginação, abstração e aplicar ações relacionadas ao mundo real e ao fantástico”.

Para encerrar a entrevista com a professora “B”, com relação às interações e às brincadeiras, questionou-se sobre o fato de as crianças não poderem usar o parquinho. Ela relatou que o parquinho da escola, como é separado por uma cerca, fica na parte da EI, que seria para as crianças de Creche. Por esse motivo, evita-se invadir esse espaço; também procura-se evitar a possibilidade de acordar as crianças, que, porventura, estejam na hora do soninho. Do mesmo modo, geraria todo um transtorno referente ao horário porque lá também existem várias turmas, então, de certa forma, deve-se respeitar. Afirma que realmente faz muita falta na escola um espaço assim, mas comenta que não se restringe ao espaço do parquinho, pois pode desenvolver uma brincadeira com bola, com bambolê, com corda, ou seja, existem outros locais na escola a serem explorados.

Sobre esse assunto, interações e brincadeiras, Arce, Baldan afirmam:

O desenvolvimento da criança não é uma questão de maturação, mas, sim, um processo permeado por revoluções não podendo ser separado da forma como essa criança é inserida na sociedade. Aliás, as interações travadas por esta criança com os adultos que a educam e cuidam dela e as mediações propiciadas por estes mesmos adultos com a cultura e o conhecimento acumulado serão determinantes para o desenvolvimento da criança. (ARCE, BALDAN, 2013, p. 95).

Diante dessa afirmação, o professor deve planejar sua aula pautada nas interações e nas brincadeiras sem deixar o lúdico de lado.

4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS DAS ESCOLAS "A" E "B"

A primeira pergunta que se fez às coordenadoras tomou por tema os desafios que encontram no fato de as crianças de 4 e 5 anos estarem sendo atendidas na escola de EF. A coordenadora "A" esclareceu que o desafio maior seria o fato de os maiores estarem interagindo com os menores. Já a coordenadora "B" relatou que os desafios se referem ao espaço e também ao material que vem da secretaria da educação, isto é, vem para a escola toda, não vindo separado só para a EI.

Em relação à resposta da coordenadora "A", a DCNEI (2010, p. 19) deixa claro que a escola deve "promover interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades".

Em relação à resposta da coordenadora "B" sobre o espaço e o material, Fantin (2000, p. 105) afirma:

O espaço físico, sua estruturação e organização configuram um fator cada vez mais importante para a qualidade daquilo que se propõem às crianças, possibilitando e determinando, em alguma medida, uma interação e uma intervenção mais consequente, uma vez que a brincadeira acontece e se constitui num espaço imaginado que pode "detonar" ou dificultar certas possibilidades e escolhas lúdicas.

No tocante às atividades pedagógicas, quais as coordenadoras orientam para serem realizadas com crianças. A coordenadora "A" mencionou orientar a realização do lúdico, a brincadeira e a coordenação motora. A coordenadora "B" expôs que orienta as atividades que desenvolvam a coordenação motora fina e grossa (ampla), a interação, ludicidade, diferentes formas de linguagens, concentração, organização, análise, síntese, classificação e comparação.

Referente à rotina fundamental a se realizar com os alunos, pretendeu-se entender qual a orientação da escola. A coordenadora "A" relatou que as crianças participam de várias rotinas: roda de conversa, coordenação motora, socialização, escovação de dentes e brincadeiras. A coordenadora "B" mencionou que a escola incentiva a rotina para que os alunos possam desenvolver a responsabilidade desde pequenos.

Com relação às respostas das coordenadoras, Barbosa (2006, p. 201), em seus estudos, expõe:

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas.

Referente ao fato de as crianças de 4 e 5 anos estarem alocadas no EF, pretendeu-se entender quais são as maiores dificuldades no atendimento a essas crianças. A coordenadora “A” relatou que é o fato de estarem inseridas junto dos maiores. Já a coordenadora “B” mencionou que a maior dificuldade está na adaptação da rotina escolar devido aos vícios que as crianças trazem de casa.

O RCNEI afirma a importância da interação para ocorrer a troca de experiências e a socialização: “é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis” (RCNEI, 1998a, p.31).

Referente à adaptação das crianças na rotina escolar, o RCNEI afirma:

A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas, como, por exemplo, o desenvolvimento de um projeto, que requer um planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam a desenvolver aprendizagens específicas (RCNEI, 1998a, p. 54, 55).

Conforme os documentos específicos destinados às crianças de 4 e 5 anos, o pretendeu-se notar o que deve ser contemplado no planejamento dos professores. A coordenadora “A” relatou que devem ser contempladas as brincadeiras, o lúdico, pois a criança aprende muita coisa brincando. A coordenadora “B” disse que, principalmente, a afetividade deve ser contemplada.

Sobre quais práticas deveriam ocorrer, mas não ocorrem por dificuldades estruturais ou de formação docente, a coordenadora “A” expôs a falta de estrutura física para receber as crianças da EI e também alguns professores os quais pensam que a criança nessa idade precisa ser alfabetizada se perdendo um pouco do lúdico e das brincadeiras. A coordenadora “B” relatou que seria a estrutura física e pedagógica, falta de espaço, preparação continuada para os professores, aula de dança e de teatro, parquinho e brinquedoteca, que não tem.

Referente à alfabetização, a autora Marieta Lucia (1987, p.120) relata:

A alfabetização na pré-escola não é o que importa mais. Poucos são os educandos de uma turma que, aos cinco anos, estão prontos para aprender

ler e escrever. E quando essa aprendizagem ocorre, na maioria das vezes, os pré-requisitos são desconsiderados e farão falta posteriormente.

Com relação à resposta da coordenadora “B”, o RCNEI afirma que:

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem (RCNEI, 1998a, p. 68).

No final da entrevista, houve a necessidade de acrescentar mais uma pergunta para a coordenadora da escola “B”, ou seja, a situação de as crianças não poderem usar o parquinho. A coordenadora “B” relatou que o parquinho está em construção e aquele que está do outro lado pertence à creche, ou melhor, eles não podem utilizar pelo motivo de a “creche” esgotar todos os horários. Menciona que há outro parque em construção e que esse será para eles; há o espaço do saguão no qual eles se dirigem para brincar de vez em quando, sendo esse é o único espaço que eles têm para brincar.

Com relação à resposta da coordenadora “B” sobre o uso do parquinho, o RCNEI relata:

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc. (RCNEI, 1998a, p. 69).

Vale ressaltar que o brincar possui um grande viés, indo muito além da fantasia, por isso a importância da brincadeira livre nos espaços externos.

5 RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS REALIZADAS NAS ESCOLAS COM A LEGISLAÇÃO PERTINENTE À EI

Com relação às práticas das professoras, durante as observações, e conforme as legislações que regem tanto a EI quanto a estrutura das escolas, seguem alguns tópicos relevantes que se devem destacar:

- a) A Estrutura física e o uso do Parquinho.

Os espaços das duas escolas observadas, tanto na área interna, quanto na externa, são muito semelhantes nos itens pesquisados. Ambas não possuem brinquedoteca, não há espaço adequado e o mobiliário utilizado pelas crianças de 4 e 5 anos não é planejado para suas idades. Na escola “A”, para participar das aulas de Artes, as crianças têm que subir nas cadeiras, tendo em vista essas serem muito altas, totalmente desconfortáveis. Para fazer o lanche, do mesmo modo, nas duas escolas, as crianças usam as mesas e os bancos que são altos, ou seja, a mesma mobília usada pelos demais alunos do EF. Com relação ao parquinho, a escola “A” tem esse espaço, mas geralmente não utiliza; já a escola “B” possui, porém não pode usar porque atrapalha os demais alunos de 0 a 3 anos.

Para o RCNEI, “é preciso que, em todas as salas, exista mobiliário adequado ao tamanho das crianças para que estas disponham permanentemente de materiais para seu uso espontâneo ou em atividades dirigidas” (RCNEI, 1998, p.71).

Ainda, de acordo com mesmo documento acima citado, RCNEI afirma que:

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. (RCNEI, 1998a, p. 68).

Entretanto, no que se refere o documento RCNEI, as escolas “A e “B” não estão adequadas para um desenvolvimento de qualidade nas práticas educativas dos professores com essas crianças, pois não oferecem todo suporte que auxilia na aprendizagem das crianças.

- b) Bebedouros.

Na escola “A”, as crianças têm acesso a bebedouros; na escola “B”, as crianças não têm bebedouros disponíveis, assim, para tomar água, têm que pegar na pia do banheiro. Situação anti-higiênica, evidenciando o descaso da escola com relação à saúde e ao bem-estar das crianças.

Conforme a BNCC, a escola deve: “Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis” (BRASIL, 2017, p. 50).

c) Brinquedos e materiais.

Tanto as crianças da escola “A” como as da escola “B” não têm acesso a diversidades de materiais e brinquedos. Durante as entrevistas com as coordenadoras, confirmou-se a falta desses materiais.

O RCNEI afirma: “Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição” (RCNEI, 1998a, p.68).

Para as DCNEI, a instituição deve: “Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade” (BRASIL, 2010, p. 24).

d) O PPP das escolas.

A escola “A” não fez a revisão do documento em questão no início do ano letivo. Isso certifica que a maioria dos profissionais, que iniciaram suas atividades esse ano na escola, não têm conhecimento do documento, principalmente com relação no que se refere a EI. A escola “B” reformulou o PPP, deixando clara a função da escola em relação à EI referente às DCNEI nas suas propostas pedagógicas, mas durante as observações, como mostram algumas atividades, não é exatamente o que está proposto no documento da escola que vem sendo desenvolvido com as crianças.

Conforme as DCNEI (2010, p.13):

O projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição, o qual define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. E deve ser elaborado num processo coletivo, com a participação de toda a comunidade escolar.

e) Postura do professor.

Tanto as professoras “A” e “B” cobram muito das crianças estas posturas: silêncio, postura na cadeira e ordem na fila.

A DCNEI (2010), em suas propostas pedagógicas, diz que a escola deve respeitar os princípios Éticos: da autonomia e estéticos: da liberdade de expressão.

f) A brincadeira livre.

Durante as observações, as crianças da escola “A” brincaram duas vezes livremente na sala. Já quanto às crianças da escola “B”, a regra é brincar uma vez durante a semana e no dia do brinquedo, devido a uma situação de um menino derrubar suas coisas da mesa, a professora mandou todos parar de brincar.

No que se refere às brincadeiras, o RCNEI afirma que: “A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam o brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades” (RCNEI, 1998a, p. 63).

g) Tempo nas atividades.

Nas atividades dirigidas desenvolvidas pela professora “B”, como na da pescaria, as crianças participavam uma de cada vez, ou seja, as demais ficavam sentadas por muito tempo inquietas sem ter o que fazer nas carteiras porque a professora não disponibilizou outros meios para que as crianças se ocupassem enquanto o coleguinha participava da atividade.

Com relação ao tempo nas atividades, o RCNEI afirma que:

O número de horas que a criança permanece na instituição, a amplitude dos cuidados físicos necessários ao atendimento, os ritmos e diferenças individuais e a especificidade do trabalho pedagógico demandam um planejamento constante da rotina. A organização do tempo deve prever possibilidades diversas e muitas vezes simultâneas de atividades, como atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração (RCNEI, 1998a, p. 73).

h) Hora da história.

A professora “A”, na hora da história, colocou as crianças sentadas em roda para que pudesse ficar mais perto a fim de observar as figuras e interagir durante a história. Entretanto, a professora “B”, quando leu a história para as crianças, todas continuaram sentadas em suas carteiras enquanto ela, em pé, fez a leitura do livro,

dificultando o entendimento da história e a visão das figuras pelas crianças que não estavam sentadas próximas à docente.

Com relação à história, o RCNEI ressalta: “é importante que o professor saiba, ao ler uma história para as crianças, que está trabalhando não só a leitura, mas também, a fala, a escuta, e a escrita” (RCNEI, 1998a, p. 53).

i) Atividade de recorte.

Durante a observação na turma da escola “B”, na aula de Artes, a professora recortou os EVAS e as crianças só colaram no caderno de desenho. Sendo o recorte uma excelente atividade para desenvolver a coordenação motora fina, a percepção visual e a força muscular, a professora acabou por tolher essa prática.

A BNCC, em seus objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, afirma: “Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses devem coordenar com precisão e eficiência suas habilidades motoras no atendimento a seus interesses e necessidades de representação gráfica” (BRASIL, 2017, p.43).

j) Aulas de Educação Física.

O professor de Educação Física da escola “A” desenvolveu atividades diferenciadas para que todas as crianças participassem e interagissem. Foi possível perceber que o professor desenvolve sua proposta pedagógica de acordo com a idade e interesse das crianças. Já o professor de Educação Física da escola “B” desenvolveu somente atividade de circuito, não conseguiu fazer com que todas as crianças se interessassem, perdeu o controle da turma no ginásio, gritou a aula inteira. Percebeu-se que a aula foi pouca proveitosa.

A BNCC afirma que:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço (BRASIL, 2017, p. 37).

k) Uso do caderno.

Com relação à escrita no caderno, a professora “A” disse ser necessário que as crianças usem o mesmo a fim de desenvolver a coordenação motora, a noção de espaço e forma.

Para a BNCC, a criança, desde cedo, manifesta o desejo da leitura e da escrita, por isso:

A presença da literatura infantil na Educação Infantil introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, entre outros, realizada pelo professor, o mediador entre os textos e as crianças, propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade (BRASIL, 2017, p.38).

I) Interação professor/aluno.

Percebeu-se, durante as observações, que a professora “A” não interage com seus alunos de forma carinhosa. Ouviram-se muitas críticas e repreensão às crianças, notou-se a professora desmotivada. A professora “B” repreendeu bastante as crianças, mas foi bastante carinhosa e tinha boa interação com elas.

Com relação à interação, a BNCC afirma ser importante: “Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir” (BNCC, 2017, p. 40).

m) Rotina.

Sabe-se como é importante uma rotina bem organizada, envolvendo as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. Quando se realizaram as entrevistas com as professoras e com as coordenadoras, nas respostas, ambas estavam um tanto confusas com relação à rotina, percebeu-se que falta maior base principalmente por parte das coordenadoras.

Considerando que a rotina é importante no processo de aprendizagem, o RCNEI relata: “A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas” (RCNEI, 2010, p. 54).

n) Práticas pedagógicas.

Relacionando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras durante o período de observação com a legislação que rege a EI, as professoras “A” e “B” deixam a desejar em relação aos dois eixos que são os mais importantes nessa faixa etária, ou melhor dizendo, as interações e as brincadeiras.

As DCNEI ressaltam: “as interações e as brincadeiras devem ser os eixos norteadores para compor as práticas pedagógicas” (BRASIL, 2010, p. 25).

Durante as entrevistas, percebeu-se que as coordenadoras estão mais preocupadas com a questão do espaço, principalmente a coordenadora da escola “B”, conforme se nota na sua resposta durante a entrevista na qual menciona que o professor deve contemplar em seu plano de aula, conforme a legislação pertinente, a afetividade. Sem sombra de dúvida, a afetividade faz parte do processo educativo, mas o que direciona e contempla a proposta pedagógica são as Interações e as Brincadeiras.

A partir do exposto, percebe-se estar faltando uma melhor compreensão do que se trata a EI, primeiramente para a coordenação pedagógica, já que é ela que fornece recursos e cuida dos projetos e dos conteúdos escolares.

CONSIDERAÇÕES

Considerando a problemática da pesquisa, ou seja, se as práticas pedagógicas direcionadas às crianças de 4 e 5 anos que estão alocadas nas escolas de EF “A” e “B” contemplam as interações e as brincadeiras como eixos norteadores da organização curricular, conforme o estabelecido nas (BRASIL,2010), pode-se afirmar que não estão sendo contempladas quanto às interações e às brincadeiras como estabelece no documento das DCNEI (BRASIL, 2010).

Com relação ao primeiro capítulo, percebeu-se que a criança tem um histórico de preocupação que não é só do Brasil, mas sim mundial e que a infância se encontra nas atuais condições, hoje, reconhecida legalmente como sujeito histórico e de direitos devido a vários projetos sociais.

Percebeu-se, no segundo capítulo, que devido a sua trajetória histórica de caráter assistencialista, ocorreu um processo lento para que a EI fosse aos poucos sendo reconhecida legalmente. Hodiernamente, ela faz parte do Sistema Nacional de Educação, que está dividido em crianças de 0 a 3 anos/creches, 4 e 5 anos/pré-escola. A EI é considerada como primeira etapa da Educação Básica, é o início e o fundamento do processo educacional, à qual todas as crianças de 0 a 5 anos têm direito.

Entretanto, as Leis que regem a EI, no Brasil, infelizmente, ainda, não atingem os municípios. Para exemplificar, cita-se a Lei 12.796/13, que obrigou os estados e os municípios a se adequarem a fim de receber os alunos de 4 a 17 anos até o ano de 2016. No entanto, os municípios, sem espaço suficiente nas creches, colocaram as crianças de 4 e 5 anos alocadas nas instituições de EF, espaço esse sem planejamento às crianças da EI, sendo um retrocesso do que foi conquistado em Lei.

Verificou-se, no terceiro capítulo, que a Legislação regente da EI é óbvia em relação ao desenvolvimento das crianças quando enfatiza que os eixos norteadores das propostas pedagógicas das instituições infantis devem contemplar as Interações e as brincadeiras, pois é através delas que haverá o desenvolvimento integral.

Constatou-se, no quarto capítulo, durante as observações nas escolas, tanto na “A” quanto na “B”, que existe uma preocupação por parte das professoras e das coordenadoras em relação ao espaço físico, a falta de material didático e jogos.

Percebeu-se que as escolas não foram adaptadas para receber as crianças de 4 e 5 anos conforme estabelece a legislação pertinente. Observou-se que as crianças não têm disponibilidade para realizar as interações e as brincadeiras e que falta conhecimento dos professores de matéria específica com relação ao desenvolvimento das crianças da EI.

No tocante ao olhar lançado à Legislação pertinente, pode-se dizer que, no quinto capítulo, relacionado ao que foi observado, tanto a professora "A" quanto a professora "B" precisam priorizar as interações e as brincadeiras em suas propostas pedagógicas e aproveitar mais os espaços das instituições, como, por exemplo: o cantinho da história e o parquinho. Com relação às respostas das perguntas durante as entrevistas, percebeu-se que as coordenadoras e as professoras precisam se atualizar, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos.

Nessa pesquisa, pôde-se trilhar um caminho de construção de conhecimentos, com muitas dúvidas, questionamentos e novas ideias, novas formas de analisar e compreender a EI, especificamente as crianças de 4 e 5 anos.

Tendo em vista os resultados encontrados com essa pesquisa, comprehende-se a importância das interações e das brincadeiras para as crianças construírem e vivenciarem processos de ensinar e de aprender.

Este estudo confirma a relevância da estrutura, mobiliário e materiais adequados, principalmente de uma proposta pedagógica que contemple as interações e as brincadeiras para que a criança de 4 e 5 anos possam desenvolver-se integralmente. É necessário que órgãos responsáveis pela EI, professores, gestores, pais reflitam sobre as inadequações relacionadas à infraestrutura, percebendo que as mesmas podem interferir no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Considera-se que esse estudo pode contribuir com os profissionais que atuam na EI, ou que futuramente venham a atuar, pois esses poderão refletir sobre suas práticas pedagógicas, percebendo a importância de relacionar a teoria e a prática, tornando-se mais conscientes no seu agir, priorizando as interações e as brincadeiras.

Destaca-se que são necessários, ainda, muitos estudos a fim de mudar essa concepção de que as crianças de 4 e 5 anos que estão alocadas nas escolas de EF devem seguir o mesmo currículo dos alunos das séries iniciais. Algumas reflexões

se fizeram durante a análise e merecem aprofundamento em uma nova pesquisa como, por exemplo: de que forma a proposta pedagógica do professor contempla as interações e as brincadeiras? O que, de fato, gestores, coordenadores, professores compreendem como um espaço que auxilia aprendizagens para as crianças? As respostas dessas perguntas poderão contribuir muito em relação ao aprofundamento do conhecimento e sobre essa etapa tão importante de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças de 4 e 5 anos da EI.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. Creche e pré-escola é “lugar” de criança? In: FILHO, Altino J.M. (Org.). **Criança pede respeito:** temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 63-75. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/19804512.2009n19p138/10483>> Acesso em: 29 out. 2017.

ARCE, A., BALDAN, M. Vamos Brincar de Faz de Conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. In: ARCE, A. (Org.). **Interações e Brincadeiras na Educação Infantil.** Campinas: Alínea, 2013. Disponível em: <https://alsafi.ead.unesp.br/bitstream/handle/11449/150440/alves_ns_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 03 nov. 2017.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2012/jose-ricardo.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. **História social da Criança e da Família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2601_1685.pdf> Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18423/1/Disserta%C3%A7%C3%A3oNinaRosa.pdf>>. Acesso em: 08 e 20 ago. 2017.

_____. **História social da criança e da família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981. Disponível em: <<http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** Rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/3619/3/A%20ludicidade%20e%20suas%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20na%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil_Monografia_2016.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. **Educação infantil, política, formação e prática docente.** Campo Grande: UCDB, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>> Acesso em: 20 ago. 2017.

BITTENCOURT, Luciana Aguiar. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Míriam L. Moreira (Orgs.). **Desafios da Imagem:** Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papirus, 1998. Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/252.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação:** a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados. 2004.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação é a Base**. Brasília: Ministério da Educação. 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais Da Educação Básica:** Brasília: Ministério da Educação 2013. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jan. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Brasília: Ministério da educação 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 08 set. 2016.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria Da Educação Básica; **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**, 2010. Disponível em:
<http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/bra-_educacion_infantil.pdf> Acesso em: 14 mar. 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Vols. 1,2 e 3, 1998. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Vols. 1,2 e 3, 1998. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 25 jan. 2017.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 19- 32. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/157345/336466.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 13 nov. 2017.

BRUYNE, Paul de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais:** os polos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87861/000911008.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

CAVEDON, N. R. **Antropologia para administradores.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512010000300011>. Acesso em: 13 jan. 2017.

CRAIDY, Maria; SILVA, Gládis Elise da (Org). **Educação infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5216_3634.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2017.

DIAS, Elaine. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Educação e Linguagem.** p. 2 – 17. Vol. 7, nº1. 2013. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2016/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o%20IMPORT%C3%82NCIA%20DAS%20ATIVIDADES%20L%C3%99ADICAS%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... Para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: **V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, UERJ, 9, 2010, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/19601/13667>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA HILDA GRANEMANN DE SOUZA: Projeto Político Pedagógico. Caçador, 2016.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA IRMÃO VENÂNCIO JOSÉ: Projeto Político Pedagógico. Caçador, 2015.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira:** jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000. 244 p. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Praticas-pedagogicas-na-Ed-Inf.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança.** Campinas: Papirus, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9HMFK2/atmmonteiro.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 set. 2017.

FIGUEIREDO, T. **Organizando o dia escolar:** aspectos básicos a considerar na construção da autonomia na criança. Revista do Professor, 78, 8-13. Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12327/000594244.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 out. 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <<http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/210/207>>. Acesso em: 16 jan 2017.

HEYWOOD, Colin. Trad. Roberto Cataldo Costa. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em:<http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2014/andrea_lemes_lustig.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2017.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3048/2711>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

KISHIMOTO, T. M. Educação e cuidado com a criança de zero a seis anos: problemas e perspectivas. In: MENIN, A. M. C.; GOMES, A. A.; LEITE, Y. U. (Orgs.) **Políticas públicas**: diretrizes e necessidades da educação básica. Presidente Prudente: Cromograf, 2002a. p. 45-67. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2012/jose-ricardo.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

KOAN, Walter. Infância. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte. Autêntica, 2003. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21391/000737101.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZILO, L. C.; KRAMER, S. (orgs.). **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p.51-81. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/13559.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **A Política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce / Sonia Kramer.- 5^a Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Formação de profissionais em educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 132-177.

KUHLMANN JR., Moysés. **As grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922. Bragança Paulista: Edusf, 2001. Disponível

em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

_____. História da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/ago, nº 14, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/viewFile/6685/5206>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Meditações, 1998. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/kcv6j/pdf/moreira-9788576285854.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, nº14, p.05-18, mai/jun/jul/ago, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7897/DissMOF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **O que e como desenham as crianças?** Refletindo sobre condições de produção cultural da infância. 2001. 184p. Tese. (Doutorado em Educação, Sociedade e Cultura). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9HMFK2/atmmonteiro.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 set. 2017.

LUCIA, Marieta Machado Nicolau. **A Educação Pré-Escolar**: Fundamentos e Didática-3ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

_____. **A Educação Pré-Escolar**: Fundamentos e Didática. 3ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-angela.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar**: Prazer e Aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18686/2/Poliana%20Aguiar%20Fernandes.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3041_1475.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

MERISSE, A. (et al). **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/images_arquivos/arquivos_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr_2013-6-28-12-6-20.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOYLES, Janet. **A excelência do brincar.** Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5406_2779.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na Educação Infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de Andrade; SCHNAIDER, Omar (Org.) **Educação Física para a Educação Infantil:** conhecimento e especificidade. São Cristovão: UFS, 2008. p. 45-96. Disponível em: <http://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/874/1/Edivan%20C.%20da%20Cunha_A%20psicomotricidade%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

OLIVEIRA, M. L. B. **Infância e historicidade.** Tese (Doutorado), Escola de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, São Paulo, 1989. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17200/1/Marina%20Moura.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200227.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

RIBEIRO, Paula Simon. Jogos e brinquedos tradicionais. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

RIZZO, GILDA. **Educação pré-escolar.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1882.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas: Autores Associados, 2011. 210p. p. 27-60. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9HMFK2/atmmonteiro.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

SILVA, Jani Alves da. **Políticas públicas para a educação Infantil em revistas dirigidas:** uma análise da revista Nova Escola e revista Criança na década de 1990. 2006. 183f. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18423/1/Disserta%C3%A7%C3%A3oNinaRosa.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento na Educação Infantil**. Belo Horizonte, Pátio – Educação Infantil, Ano VII, n.20.jul/out 2009. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/6893.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.

TAYLOR, S. J., BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource**. 3^a ed. New York: John Wiley, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512010000300011>. Acesso em: 13 jan. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65551998000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 jan. 2017.

VEIGA, I.P. A. **Projeto político-pedagógico**: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio sociológico. Tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p201/31217>>. Acesso em: 08 nov. 2017.