
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**SABERES RELACIONAIS E PROFISSIONALIDADE DOCENTE
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

NATÁLIA MARIA PAVEZZI DORTA

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Campus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Outubro - 2017

NATÁLIA MARIA PAVEZZI DORTA

SABERES RELACIONAIS E PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Orientadora: Flávia Medeiros Sarti

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNESP – “Universidade Estadual Paulista” - Campus de Rio Claro como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho docente.

Rio Claro/SP
2017

ERRATA

DORTA, Natália Maria Pavezzi. **Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil**. 2017. 187 f. Dissertação (mestrado) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro-SP, 2017.

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
5	8	FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP; processo: 2015/12971-6)

Aprovado “Ad Referendum” do Conselho

em 31 / 01 / 18


Dra. Raquel Fontes Borghi
Coordenador

372.218 D719s Dorta, Natália Maria Pavezzi
 Saberes relacionais e profissionalidade docente na
Educação Infantil / Natália Maria Pavezzi Dorta. - Rio Claro,
2017
 187 f. : il.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
 Orientador: Flávia Medeiros Sarti

 1. Educação de crianças. 2. Educação Infantil e saberes
docentes. 3. Cuidar e educar. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: SABERES RELACIONAIS E PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: NATÁLIA MARIA PAVEZZI DORTA

ORIENTADORA: FLAVIA MEDEIROS SARTI

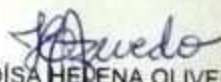
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. DENISE TRENTA REBELLO DE SOUZA
Departamento de Educação / USP - Universidade de São Paulo - SP



Profa. Dra. HELOISA HELENA OLIVEIRA AZEVEDO
Departamento de Práticas Pedagógicas / PUC - Pontifícia Universidade Católica de Campinas - SP

Rio Claro, 01 de setembro de 2017

Às professoras e professores de
ontem e de hoje, que mesmo em
meio ao caos bravamente tem
resistido...

Às professoras e professores de
amanhã, para que venham
dispostos a lutar.

Sabendo que estamos no front é
preciso *escolher* de que lado ficar.

AGRADECIMENTOS

A gratidão aqui expressa é a todos os envolvidos em meu processo formativo até aqui. Aos de antes, aos que chegaram durante e aos que vieram depois do início de tudo...

À minha linda família, em especial minha mãe e meu pai, por terem me apoiado desde quando decidi ingressar nessa jornada difícil e prazerosa, a de aprender e ensinar. Por ser o *lugar* bonito e tranquilo, onde me sinto abraçada a cada passo do caminho. Nenhum dos títulos que eu consiga irá mudar o que sou para vocês e o que são para mim, mas eu jamais conseguiria qualquer um deles sem sua dedicação e luta com a vida de todo dia. Agradeço, sobretudo, pelo exemplo de vida que me ensinou a nunca desistir.

Aos amigos e amigas, estejam onde estiverem agora, fazendo o que estiverem fazendo, espero que saibam que são partes da minha história. Alguns mais distantes agora, outros mais próximos, mas todos guardados em um pedaço meu que registro aqui como lembrança. Em especial é preciso que eu diga: Vanessa (Van), você sempre está comigo. Mesmo não nos encontrando com frequência sua voz permanece na minha cabeça dizendo que eu posso seguir em frente *sempre*, obrigada simplesmente por você existir! Santa (e agora José?), você que chegou bem no meio do caminho e se tornou uma daquelas pessoas mais que essenciais. Obrigada por todos os cafés, as conversas até às 3h da matina, as eternas discussões políticas e pela amizade! Telma, companheira e amiga nas lutas e na vida, você chegou depois, mas *ocupou* meu coração de uma vez só. Obrigada por me ensinar sempre a ter *força* sem perder a *leveza* da vida! Áurea, a você que tem o coração enorme e me salvou muitas vezes talvez sem nem saber disso, obrigada por me ajudar a quebrar alguns conceitos sem me *quebrar* junto com eles e pelas indicações de leitura que me ajudaram em momentos angustiantes!

Aos estudantes e moradores da Moradia Estudantil, com quem dividi um espaço que chamamos de *lar* por algum tempo, por terem me acolhido durante parte do mestrado mesmo *não sendo a regra*. Sem um teto sobre minha cabeça, eu não teria concluído essa etapa da minha formação. Gratidão!

Agradeço, de todo meu coração, ao meu companheiro, amante, parceiro de todas as horas boas e difíceis. Por ter me apoiado e sido o incentivo nas horas certas, o ombro amigo e a palavra mais dura quando precisei; pela paciência e dedicação em me

fortalecer enquanto mulher, estudante, professora e pessoa. Alexandre, obrigada por ser quem permanece sempre depois das *tempestades*...

Às professoras que aceitaram participar dessa pesquisa e abriram as portas de suas salas de aula para mim tornando possível este trabalho! Singelamente, homenageio aqui o trabalho de cada uma de vocês e a garra com que têm enfrentado o dia a dia de suas salas de aula na difícil tarefa de ensinar seus alunos nas precárias condições de trabalho a que está submetida a Escola Pública.

À FAPESP (proc. 2015/12971-6), por ter dado maiores condições para a realização desse trabalho, apoiando-o financeiramente...

À minha orientadora, Flávia Sarti, por sua companhia desde a graduação, orientando-me, ensinando-me *como pesquisar*; pela confiança depositada em mim e em minhas inquietações de pesquisa. Pela medida exata entre o *intervir e afastar-se*, na difícil tarefa de ensinar-me a tornar-me também *autora*. Obrigada por cada etapa que atravessamos!

Às professoras, Denise Trento e Heloísa Azevedo, por todas as contribuições a este trabalho e por nos ter dado a honra de sua presença nessa banca compartilhando seu tempo, experiência e formação. À prof^a Denise agradeço especialmente pelas contribuições *metodológicas* já desde outros tempos quando ainda estava na graduação; por sua ajuda singular no momento da qualificação com sugestões e o *olhar atento* para com este trabalho. À prof^a Heloísa, agradeço pela leitura minuciosa do trabalho com seu olhar experiente para as questões da Educação Infantil e pela forma simples e generosa com que compartilhou conosco esse olhar. Gratidão a todas as três (Flávia, Denise e Heloísa), por tão brilhantemente conduzirem a qualificação e a defesa como momentos muito formativos para mim!

Às companheiras de trabalho, que tão logo ingressei como professora iniciante e estando em vias de defender este trabalho, acolheram-me e apoiaram-me nos momentos finais com toda a compreensão e paciência. Em especial à Gislaine, Renata e Denise, que fizeram de tudo para me ajudar a concluir essa etapa, tornando mais amenos os momentos finais dessa jornada junto ao meu início como professora. Obrigada!

À vida, por continuar me surpreendendo até aqui...

*Aprenda o mais simples!
Para aqueles cuja hora chegou,
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas aprenda!
Não desanime! Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!
Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando.
(Brecht, 1986, p. 121)*

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo central investigar modos pelos quais professoras da Educação Infantil percebem e definem os saberes que, mobilizados em suas práticas cotidianas, se vinculam mais diretamente à dimensão relacional do trabalho docente nessa etapa educativa. Objetivou, também, discutir o lugar de saberes dessa ordem para a constituição de uma profissionalidade docente por parte dessas professoras. Pretendia-se, portanto, aprofundar a temática dos saberes docentes, conferindo especial atenção a sua dimensão relacional, concernente às demandas das relações que as professoras estabelecem com os alunos e com as famílias, com seus colegas e demais agentes da comunidade escolar e que figuram como parte integrante de seu trabalho. Considerando que a questão dos saberes dos professores, apesar de amplamente discutida na área educacional nos últimos anos, tem sido pouco explorada no que se refere mais especificamente à docência realizada na Educação Infantil, tal lacuna nos levou à elaboração do problema de pesquisa na forma das seguintes perguntas: que saberes são esses e como essas professoras os caracterizam especialmente no que se refere a seus aspectos relacionais? E de que modo esses saberes se integram à constituição de sua profissionalidade? A investigação foi realizada sob uma perspectiva qualitativa e os dados foram reunidos por meio de entrevistas e observações participantes; inspirados em princípios da etnografia desde o processo metodológico, os mesmos também orientaram as análises produzidas. A análise realizada localiza a dimensão relacional da docência na Educação Infantil partindo da intencionalidade dessa relação que está ligada à produção do interesse nas crianças para que o aprendizado ocorra. Nesse sentido, foram eleitos dois eixos amplos de discussão dos dados. Um deles refere-se às demandas da relação ensino-aprendizagem com crianças pequenas onde figuraram dois elementos centrais: o ouvir e observar (para conhecer, compreender e melhor intervir) e a linguagem (para humanizar o homem). O outro se refere às demandas identificadas na construção de uma profissionalidade que envolve a partilha da educação das crianças com outras instâncias para além da família, onde apontamos como elemento de análise o envolvimento (de forma intencional). Cada eixo preocupou-se em teorizar também sobre os conflitos existentes que atravessam a constituição histórica da educação infantil, bem como a desvalorização das professoras dessa etapa educativa, levando em conta que suas funções foram socialmente associadas às mulheres como algo *natural*, culminando em um processo de *naturalização* das mesmas. Apontamos, por fim, a necessária valorização de uma cultura profissional que seja necessariamente formativa dentro das instituições de Educação Infantil como uma das demandas da construção dessa profissionalidade; para que ancorada na formação e na coletividade com os pares busque suas referências para uma identidade que assuma o compromisso político e profissional ao qual está ligada sua relação sempre específica e *intencional* com a produção do interesse nas crianças para que o aprendizado aconteça.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cuidar e educar. Saberes docentes. Profissionalidade docente.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo por objetivo central investigar modos por los que profesoras de la Educación Infantil perciben y definen los saberes que, movilizados en sus prácticas cotidianas, se vinculan más directamente a la dimensión relacional del trabajo docente en esa etapa educativa. Objetivó, también, discutir el lugar de saber de esa orden para la constitución de una profesionalidad docente por parte de esas profesoras. Se pretendía, por lo tanto, profundizar la temática de los saberes docentes, dando especial atención a su dimensión relacional, concerniente a las demandas de las relaciones que las profesoras establecen con los alumnos y con las familias, con sus colegas y demás agentes de la comunidad escolar y que figuran como parte integrante de su trabajo. Considerando que la cuestión de los saberes de los profesores, a pesar de ser ampliamente discutida en el ámbito educativo en los últimos años, ha sido poco explorada en lo que se refiere más específicamente a la docencia realizada en la Educación Infantil, esta laguna nos llevó a la elaboración del problema de investigación en la forma de las siguientes preguntas: ¿qué saber son éstos y cómo estas profesoras los caracterizan especialmente en lo que se refiere a sus aspectos relacionales? ¿Y de qué modo esos saberes se integran a la constitución de su profesionalidad? La investigación se realizó bajo una perspectiva cualitativa y los datos se reunieron a través de entrevistas y observaciones participantes; inspirados en principios de la etnografía desde el proceso metodológico, los mismos también orientaron los análisis producidos. El análisis realizado localiza la dimensión relacional de la docencia en la Educación Infantil partiendo de la intencionalidad de esa relación que está ligada a la producción del interés en los niños para que el aprendizaje ocurra. En ese sentido, fueron elegidos dos ejes amplios de discusión de los datos. Uno de ellos se refiere a las demandas de la relación enseñanza-aprendizaje con niños pequeños donde figuraron dos elementos centrales: el oír y observar (para conocer, comprender y mejor intervenir) y el lenguaje (para humanizar al hombre). El otro se refiere a las demandas identificadas en la construcción de una profesionalidad que implica el compartir la educación de los niños con otras instancias más allá de la familia, donde apunta como elemento de análisis la implicación (de forma intencional). Cada eje se preocupó en teorizar también sobre los conflictos existentes que atraviesan la constitución histórica de la Educación Infantil, así como la devaluación de las profesoras de esa etapa educativa, teniendo en cuenta que sus funciones fueron socialmente asociadas a las mujeres como algo natural, culminando en un proceso de naturalización de las mismas. A continuación señalamos la necesaria valorización de una cultura profesional que sea necesariamente formativa dentro de las instituciones de Educación Infantil como una de las demandas de la construcción de esa profesionalidad; para que anclada en la formación y en la colectividad con los pares busque sus referencias para una identidad que asuma el compromiso político y profesional al que está vinculada su relación siempre específica e intencional con la producción del interés en los niños para que el aprendizaje ocurra.

Palabras-claves: Educación Infantil. Cuidar y educar. Saberes docentes. Profesionalidad docente.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	PESQUISAR, SEUS COMEÇOS E RECOMEÇOS: UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA PARA QUEM PESQUISA	18
2.1	O início: Por onde começar?.....	19
2.2	Depois de começar: Como caminhar?.....	21
3	LOCALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
3.1	Uma história sobre cuidar e educar para a <i>sobrevivência</i>.....	25
4	O TRABALHO DE CAMPO E O ENCONTRO COM OS SUJEITOS E SEU LUGAR.....	35
4.1	Entrevistas em duplas.....	40
4.1.1	Entrevista em dupla I: Apresentação.....	41
4.1.2	Entrevista em dupla II: Apresentação.....	44
4.1.3	Quadro organizativo: Pensando as etapas seguintes.....	47
4.2	Observações das rotinas de trabalho.....	64
4.2.1	As professoras: Porque observar Clara e Lúcia?.....	66
4.2.2	Relatos descritivos de campo.....	67
4.3	Entrevistas semi-estruturadas.....	93
5	TECENDO UMA ANÁLISE.....	95
5.1	Demandas específicas da relação ensino-aprendizagem na educação de crianças pequenas.....	96
5.1.1	A dimensão relacional na Educação Infantil vista através de uma intencionalidade: <i>a produção do interesse nas crianças</i>	101

5.1.2 Ouvir e observar as crianças: para conhecer, compreender e intervir nos processos de aprendizagem.....	108
5.1.3 A linguagem para <i>humanizar o homem</i>	115
5.2 Demandas na construção de uma profissionalidade específica: a partilha do cuidar e educar.....	121
5.2.1 Envolvimento (pessoal) <i>versus</i> distanciamento (profissional).....	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES.....	141

1 INTRODUÇÃO

Este estudo focaliza a temática dos saberes docentes na Educação Infantil, dirigindo especial atenção para uma dimensão da docência a qual temos denominado *relacional*. Para tanto, pressupomos, seguindo perspectiva proposta por Tardif e Lessard (2005), a docência como uma atividade de interações humanas.

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço [...] no qual ele penetra para trabalhar. Por isso [...], ensinar é um *trabalho interativo*. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 235).

Cabe ressaltar, contudo, que Tardif e Lessard (2005) referem-se aos professores em geral, sem distingui-los no que tange à disciplina ministrada ou níveis de ensino, enquanto nosso objeto de estudo refere-se especificamente aos saberes implicados na docência junto a crianças na primeira infância. Entendemos que este fator importa consideravelmente para a compreensão de especificidades presentes nesse trabalho, bem como para os saberes mobilizados em sua realização. Levamos em consideração ainda, que tais saberes se estabelecem historicamente e, sendo assim, não podem ser pensados de forma separada de toda a história de constituição da Educação Infantil.

Seguindo ainda as proposições de Tardif e Lessard (2005), cabe considerar a complexidade do ‘objeto’ de trabalho ao qual os professores, de todos os níveis e disciplinas, se dedicam: seres humanos, animados e desejantes. Segundo os autores, diante dos alunos, o professor teria a difícil tarefa de “[...] inculcar-lhes a convicção de vir e estar na escola 'por seu próprio bem' e por sua própria vontade: a obrigação deve transformar-se em interesse, não importa se tal interesse é obtido e mantido por meios extrínsecos (as notas) ou intrínsecos (motivação e produção de sentido).” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 259).

Perseguindo questões dessa ordem, relativas ao papel do professor para o envolvimento dos alunos em seus processos de escolarização, Maldonado (2002) aponta para o caráter dialógico dos saberes docentes. Em trabalho realizado pela autora com professores do primeiro ao sexto ano do primário no México, ela conclui:

[...] as ações e saberes do professor têm um caráter dialógico onde suas experiências fora da aula interagem com seu interesse por

envolver as crianças nas tarefas que lhes propõe. Assim, o professor atua durante o ensino como um sujeito “inteiro”, segundo o conceito de Heller (1977) [...]. (MALDONADO, 2002, p.54)¹.

Essa perspectiva sugerida por Maldonado (2002) nos insere na dialogicidade dos saberes docentes, ressaltando que os mesmos são construídos em *todos* os espaços sociais, para além da sala de aula. O conceito de sujeito "inteiro" de Heller (1994), adotado pela autora, nos coloca diante do sujeito que faz uso de *tudo* que possui para *envolver* as crianças. Interessa-nos pensar sobre esse caráter dialógico dos saberes docentes para compreender melhor os processos constitutivos dos saberes profissionais relativos mais especificamente à Educação Infantil. E para tanto, é necessário compreender quais são as especificidades das interações realizadas no contexto da Educação Infantil e quais seus impactos para a docência nessa etapa educativa.

Entre as particularidades desse trabalho podemos ressaltar a escassez de fatores extrínsecos para o despertar e para a manutenção do interesse nas tarefas escolares (como as notas apontadas por Tardif e Lessard, 2005). A criança em sua primeira infância precisa ser constantemente conquistada para cada atividade proposta. O peso assumido por fatores intrínsecos, ligados à produção de sentidos, assume grande importância; assim como assume importância a relação estabelecida entre o adulto e a criança. *Como* as professoras² se relacionam com este imperativo de seu trabalho é elemento que nos interessa fortemente neste trabalho. De que saberes históricos e socialmente construídos elas lançam mão para atuarem como sujeitos "inteiros" em seu trabalho? De que saberes específicos elas dispõem para o enfrentamento dos desafios que aí se colocam? De que modo tais saberes integram sua profissionalidade docente?

O interesse por essa temática específica surgiu a partir do estudo desenvolvido pela pesquisadora (estudante) em seu trabalho de Iniciação Científica (IC), realizado entre 2013 e 2014, com apoio FAPESP (2014/ 01599-6). Naquele momento, nosso interesse de pesquisa voltava-se para as representações sobre a docência de professoras da Educação Infantil formadas no Ensino Superior após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996). Pretendíamos identificar seus

¹Tradução nossa.

²Optou-se, no presente trabalho, pelo emprego dos termos no feminino quando se faz referência aos profissionais que atuam no magistério Infantil por conta da predominância do gênero nessa etapa educativa e mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) divulgou em 2009 no Estudo Exploratório do Professor Brasileiro, os dados referentes à porcentagem de professores que atuavam no magistério no Brasil segundo o sexo. De acordo com este, no Brasil, 97,9% dos docentes que atuam em creches, 96,1% dos atuantes na pré-escola e 91,2% dos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental são mulheres.

modos de pensar sobre o próprio trabalho e formação que haviam recebido e, sobretudo, o *lugar* que elas atribuíam a si mesmas, como professoras, no campo educacional, considerando a exigência de formação superior para o ingresso no magistério. Tal exigência, imposta pela referida Lei representa de algum modo um passo importante, no Brasil, para o movimento de profissionalização do magistério (BOURDONCLE, 2000; CONTRERAS, 2012; NÓVOA, 1997; GAUTHIER et al, 1998; TARDIF, 2013). Interessava-nos, assim, perceber como as jovens professoras da Educação Infantil se percebiam nesse processo.

O trabalho então desenvolvido na I. C, a partir de entrevistas com professoras em exercício na Educação Infantil, levou-nos à eleição da categoria **saberes docentes** como sendo central para a compreensão de elementos que diziam respeito às singularidades da docência nessa etapa educativa. Tal categoria nos possibilitou explorar aspectos que compreendiam desde a formação inicial (acadêmica) dessas professoras, sua inserção profissional até suas condições de trabalho propriamente ditas. A partir daí, tornou-se patente a necessidade de identificarmos e compreendermos mais efetivamente os saberes implicados na docência realizada na Educação Infantil, de reconhecê-los em suas especificidades e investigar que ligações podemos estabelecer entre estes e a produção teórica sobre saberes docentes já tratados amplamente na literatura da área (TARDIF, 2010; MALDONADO, 2002; GAUTHIER et al, 1998 etc). Que elementos marcam suas especificidades? Para que profissionalidade docente os mesmos apontam? Que lugar há para esses saberes na formação dirigida aos professores atualmente e no movimento de profissionalização do magistério?

Desde o estudo realizado na I. C intitulado: **“Profissão Professora? A Educação Infantil no cenário da profissionalização docente”**, nosso problema leva em conta o movimento de profissionalização docente, sua presença no contexto brasileiro e o modo como o mesmo vem sendo, de fato, sentido pelas professoras da Educação Infantil.

O movimento de profissionalização do magistério perpassou todo século XX, e ganhou maior força na década de 1980 quando, nos Estados Unidos, foi lançado um projeto mais sistemático de profissionalização dos professores que teve como objetivo central fazer com que o ensino passasse: “[...] do estatuto de ofício para o de profissão de nível equivalente- intelectual e estatutariamente- ao que ocupam profissões as mais bem estabelecidas como a medicina, o direito e a engenharia.” (TARDIF, 2013, p. 552). Desde então, essa tem sido uma luta consistente pelo reconhecimento de uma

profissionalidade docente. No entanto, ainda hoje, nas palavras de Tardif (2013) “constitui certamente a transformação mais substancial que se faz necessária na educação”. (p. 552), pressupondo algumas ações:

Trata-se de oferecer aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual. O que se quer é desenvolver competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos. [...] fazer com que ensino e professores passem: 1) de uma visão rotineira da pedagogia a uma concepção inovadora; 2) do respeito às regras e rotinas escolares a uma ética profissional a serviço dos alunos e de seu aprendizado; 3) enfim, do papel de funcionário ao de profissional autônomo, mas também imputável de suas escolhas, o que pede uma avaliação do ensino. (TARDIF, 2013, p. 561).

No que diz respeito ao contexto brasileiro, a LDBEN de 1996, assume papel importante para a emergência desse movimento de profissionalização, entre outros fatores por elevar ao nível superior a formação mínima exigida a todos os professores da Educação Básica. De acordo com a referida Lei todo professor da Educação Básica no Brasil deve ter formação superior. Embora a Lei admita, como formação mínima, o nível médio (na modalidade Normal) para aqueles que atuam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, aponta na direção do movimento de profissionalização, tendo impulsionado (ainda que em caráter emergencial) uma elevação do nível escolar de nossos professores.

Importante aqui acrescentar que, naquele mesmo período, a Educação Infantil passava a ser incluída na Educação Básica, como sua primeira etapa. Ressalta-se, portanto, tais mudanças como alguns avanços para a educação nacional e também como alguma possibilidade de ganhos - do ponto de vista simbólico, no sentido de Bourdieu (2005) - para o grupo ocupacional docente e, em especial, tendo em vista o tema que nos interessa aqui, para as professoras que atuam na Educação Infantil.

Do ponto de vista simbólico, a docência incorporava, com a legislação, capitais significativos ao deixar de ser considerada como uma ocupação de nível médio, passando a exigir um nível de formação superior. Essa elevação do nível de formação dos professores, que vem sendo designada como um processo de *universitarização* (BOURDONCLE, 2007; MAUÉS, 2003; SARTI, 2013), mostra-se como importante elemento para considerar o movimento de profissionalização do magistério e, particularmente, a condição profissional docente na Educação Infantil.

Nesse sentido, os resultados obtidos pelo já referido estudo de I.C. apontaram para tensões vividas pelas professoras de E.I. nesse contexto de universitarização e profissionalização do magistério. Tais tensões, no caso do estudo realizado, referem-se à

centralidade da *dimensão relacional* da docência no trabalho que desenvolvem cotidianamente e que parece bastante presente nos processos constitutivos de sua identidade profissional. Tal dimensão da docência fazia-se amplamente presente no modo como as professoras focalizadas por aquele estudo se referiam ao seu próprio trabalho, mas parecia chocar-se com suas representações sobre o status profissional do magistério. Elas mostravam-se preocupadas com o fato de suas descrições sobre o trabalho docente na E.I., tão marcadas por elementos relacionais (necessários às relações estabelecidas para o trabalho que desenvolvem), não serem consideradas como algo *profissional*. Nesse sentido, por exemplo, uma das professoras entrevistadas, ao referir-se aos elementos que considera importantes para o trabalho na Educação Infantil explicou:

Você tem que ter muita paciência, você tem que ter muita calma...
 Você tem que saber ser carinhosa **sem confundir a questão** de... é...
ser carinhosa de uma maneira profissional. Trabalhar questões de afeto, sentimentos, mas de maneira, claro, profissional. Até porque se não for assim, você acaba se envolvendo e aí você acaba saindo do foco do seu trabalho...

A professora parece considerar que determinadas características, atitudes ou posturas presentes no trabalho docente na E.I podem chocar-se com uma visão profissional da docência. Desse modo, há um esforço de sua parte para incorporar tais elementos a um âmbito mais profissional do ensino. Mas assim como suas colegas entrevistadas pela pesquisa, a professora parece ter dificuldades para encontrar termos que considere ‘mais profissionais’ para descrever seu trabalho ou encontrar formas de legitimar na própria fala e no próprio trabalho, isto é, fora daquilo comumente apresentado pelo senso comum, aqueles elementos que para elas são essenciais e intrínseco à realização de seu trabalho.

Essas tensões não poderiam ser interpretadas à margem de sua historicidade. Tradicionalmente, a Educação Infantil tem sido considerada a partir de representações ligadas ao assistencialismo e à maternagem (DIAS, 2006; LIMA, 2010; SANA, 2007; TONINATO, 2008); o que a distancia de possíveis ‘novas’ representações sobre o magistério, mais ligadas à profissionalização e ao processo de universitarização. Isso também nos leva a pensar sobre o *lugar* que, de fato, os saberes dessas professoras de Educação Infantil ocupam socialmente e no campo profissional docente.

É nesse sentido que os dados reunidos no âmbito da pesquisa de I.C revelaram a existência de uma *tensão* entre uma formação acadêmico-científica recebida pelas pedagogas na universidade e a constituição de uma identidade profissional docente.

A perspectiva acadêmico-científica de formação vivenciada na universidade por essas professoras tende a instigar uma ‘disputa’ entre as esferas teórica e prática da docência, produzindo assim uma visão alienada quanto à realidade do trabalho docente, produzindo uma desvalorização dos saberes oriundos da experiência prática (DORTA, 2015). Posto que ainda estamos diante de uma formação inicial de professores distante da constituição da própria profissão docente (DORTA, 2015), é preciso questionar em que medida o processo de *universitarização* do magistério tem proporcionado real valorização profissional aos professores da Educação Básica (SARTI, 2013) e mais especificamente no caso do trabalho aqui proposto, às professoras de Educação Infantil. Nossa atenção se volta, portanto, àqueles saberes que, insinuados nos depoimentos das professoras que entrevistamos, permanecem ‘invisíveis’ e vivenciados na ‘clandestinidade’ no dia a dia da E.I pelas professoras, cuja formação recebida, de orientação acadêmico-científica, não os contemplou.

Entendemos ainda, no entanto, que esses saberes são ‘pluriculturais, históricos e socialmente construídos’ (MALDONADO, 2002), e que, sendo assim, não podem simplesmente ser incorporados à formação de professores sem que antes sejam localizados histórico-socialmente dentro do contexto da Educação infantil. Sem serem desvelados e localizados, portanto, entendemos que esses saberes seguem sendo ocultos e carentes de valorização (sobretudo do ponto de vista simbólico) e permanecendo à margem dos processos formativos mais sistemáticos. Sua circulação fica restrita às trocas entre os professores e aos “encontros e acasos” (CHARTIER, 2007).

Para nos auxiliar no tratamento dessa temática, consideramos o modo como Maldonado (2002) conceitua os saberes docentes, entendendo-os como saberes socialmente construídos e assumindo um forte caráter dialógico; incorporando à sua construção saberes que são apropriados na vida cotidiana dos sujeitos. A autora se vale de perspectiva proposta por Heller (1994), referente à ‘apropriação heterogênea de saberes sociais presentes na vida cotidiana’, e é neste sentido que também optamos por caminhar.

No caso mais específico desses saberes relativos à Educação Infantil, cabe considerar as exigências e singularidades do trabalho realizado nessa etapa educativa, bem como a histórica dicotomização entre cuidar e educar as crianças pequenas (DIAS,

2006; CERISARA, 2002, KULHMANN, 1999). Isso porque pressupomos a **existência de saberes docentes específicos, que precisam ser melhor explorados, bem como de maneiras específicas de se relacionar com os saberes docentes por parte dessas professoras**. Seguindo nessa direção, nosso problema central de pesquisa expressa-se por meio dos seguintes questionamentos:

- Como as professoras em exercício caracterizam os saberes por elas mobilizados no trabalho docente realizado na Educação Infantil, especialmente no que se refere a seus aspectos relacionais? Que saberes são esses?
- De que modo esses saberes se integram ao processo de constituição da profissionalidade docente por parte dessas professoras?

Levando em consideração os dados já identificados na I. C , questionamo-nos quanto ao valor atribuído à *palavra* dessas professoras em tempos de esforços por uma profissionalização docente e mesmo em meio ao processo de universitarização que se deu em nosso contexto a partir de 1996. Apesar das mudanças ocorridas e de alguns avanços, ainda parecemos distantes do reconhecimento daquilo que Contreras (2012) aponta como uma *profissionalidade docente* (CONTRERAS, 2012). Para o autor, essa profissionalidade “[...] se refere às qualidades da prática profissional dos professores **em função do que requer o trabalho educativo.**” (p. 82, grifos nossos).

Partindo então dos questionamentos apontados, referentes a nosso problema de pesquisa, a investigação aqui apresentada foi realizada sob uma perspectiva qualitativa, elegendo como referencial empírico o trabalho de professoras que atuam na educação infantil. Os dados foram reunidos por meio de entrevistas e observações participantes. As atividades empíricas e o tratamento dos dados reunidos inspirou-se em princípios da etnografia (SARMENTO, 2003). Nos capítulos desta dissertação, serão apresentados os encaminhamentos metodológicos assumidos na pesquisa, os dados reunidos e as análises e discussões então produzidas.

Em alguns trechos do trabalho, optou-se pelo emprego da primeira pessoa e de um “gênero confessional” (BUENO, 1995), de modo a enfatizar o percurso formativo vivenciado pela mestranda durante o período.

2 PESQUISAR, SEUS COMEÇOS E RECOMEÇOS: UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA PARA QUEM PESQUISA

Dia desses estava pensando sobre o que significa, para mim, pesquisar. Vez ou outra, gosto de me questionar sobre aquilo que penso já ter certeza para ver se tenho mesmo. Resultado: Nunca tenho! E isso é bom. Porque esse processo de busca assume ares de investigação, com o sabor amargo e doce da dúvida, da curiosidade, da possibilidade de querer e procurar respostas, ainda que nem todas elas existam. Pois bem, é desse processo que gosto no ato de *pesquisar*. Processo que integra o que sou e que faz parte do que se tornou também essa *pesquisa*, com minhas características, minhas dificuldades e anseios. Assim, este relato de pesquisa diz respeito também ao meu desenvolvimento pessoal e *pesquisante*, bem como ao modo como tenho administrado as atividades com relação a essa pesquisa, com a qual estabeleci um nível de compromisso. Compromisso com o trabalho assumido, comigo mesma e os sujeitos aos quais fui ao encontro para a realização dessa pesquisa. Compromisso com a *pesquisa em Educação*, na qual busco me inserir e com a qual me comprometi quando decidi fazer pesquisa sobre a escola, seus atores, seus contextos. Vejo todos esses elementos de modo interligado, posto que somos sujeitos que interpretam e analisam outros sujeitos em seus *textos* e *contextos*. Sobre essa dialogicidade da pesquisa envolvendo sujeitos, ao lidarmos com símbolos e interpretações, Bakhtin fala: .

As ciências exatas são uma forma monológica do saber. O intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialogico*. (BAKHTIN, 2003, p. 400).

Concordando com tal perspectiva, considero importante descrever as escolhas e os passos que foram dados desde o início dessa pesquisa. Considerando-os como constitutivos também para mim enquanto pessoa-sujeito e *pesquisadora*, direcionando-me ao encontro de outros *sujeitos*, sempre complexos, com quem desejei estabelecer diálogo. Nesse processo *estabeleci* e *arrisquei* novas compreensões.

2.1 O INÍCIO: POR ONDE COMEÇAR?

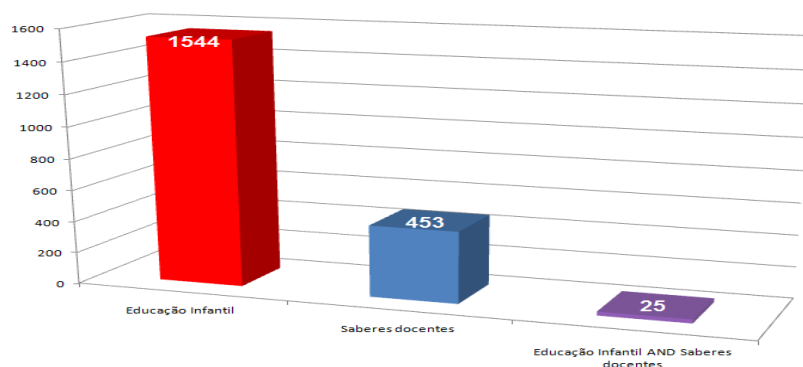
Duas temáticas principais perpassam (desde o início) o problema dessa pesquisa, e são elas: os saberes docentes e a educação Infantil. No entanto, o problema de pesquisa referia-se justamente aos *saberes docentes na Educação Infantil*. E foi no intuito de visualizar melhor a junção dessas temáticas que direcionamos as buscas. Ao buscar os dados ficou mais claro que a discussão sobre os saberes docentes e as implicações dos mesmos na formação de professores já tinha sido consideravelmente contemplada na literatura educacional atual. Muitos autores têm se dedicado ao tema partindo de perspectivas convergentes ou não. Da mesma forma também ficou claro que a literatura sobre a Educação Infantil vem se mostrando crescente na última década de pesquisas realizadas.

Os dados mostraram, então, que diversas questões sobre o tema da Educação Infantil vinham sendo objeto de interesse frequente para os pesquisadores e que, dessa forma, vinham ganhando cada vez maior espaço no universo das discussões acadêmicas. No entanto, essa preocupação e crescente produção científica relacionada a ambas as temáticas não significavam (e ainda não significam), necessariamente, o mesmo crescimento e desenvolvimento do debate concomitante sobre os ‘saberes docentes da/na Educação Infantil’.

Realizando o levantamento no BDTD (Banco de Teses e Dissertações) essa lacuna ficou mais evidente e os dados comparados mostraram-se significativos³:

³Levantamento realizado buscou, a partir dos títulos e resumos, por teses e dissertações realizadas na última década que abordassem de alguma forma as temáticas relacionadas. Dentre os trabalhos encontrados a partir das combinações “Educação Infantil” AND “Saberes docentes” e “Educação Infantil” AND “Profissionalidade docente”, foram identificados apenas 9 trabalhos relacionados a temática dessa pesquisa. Não foi utilizado do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, pois o mesmo se encontrava em manutenção no momento da pesquisa.

Palavras Chaves: “Educação infantil”, “Saberes docentes”, “Educação infantil” AND “Saberes docentes”.

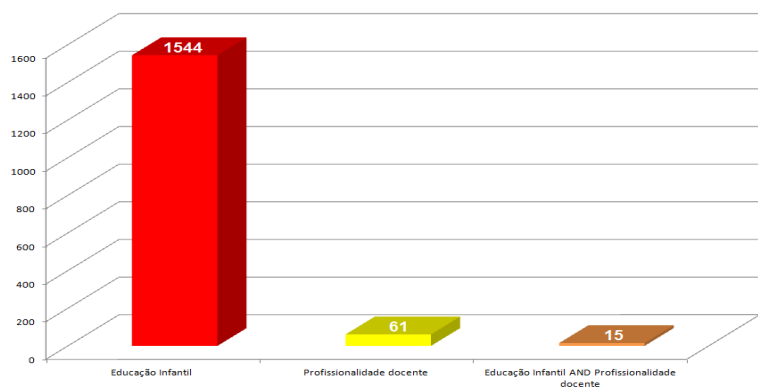


Fonte: BDTD

Como é possível observar no gráfico acima, a quantidade de trabalhos encontrados a partir do descritor “Educação Infantil” é bastante superior às buscas resultantes dos demais descritores, inclusive “saberes docentes”, que agregam um número considerável de trabalhos. No entanto, ambos os resultados de busca com os descritores isolados apresentam-se, separadamente, muito maiores que aquele obtido a partir da combinação das temáticas por meio das palavras-chave “Educação Infantil” e “Saberes docentes”.

Foi utilizada a mesma comparação com as palavras chaves “Educação Infantil” e “Profissionalidade docente”, já que também nos interessavam trabalhos referentes à temática da profissionalidade docente.

Palavras Chaves: “Educação infantil”, “Profissionalidade docente”, “Educação infantil” AND “Profissionalidade docente”.



Fonte: BDTD

Novamente, como se pode observar, ao relacionar os termos em busca de trabalhos onde as discussões acerca da profissionalidade docente e a Educação Infantil se *encontrassem* de alguma forma, o número de trabalhos foi bastante reduzido e, mesmo dentre esses encontrados, ainda foi possível fazer mais alguma seleção em busca daqueles em que realmente existia alguma relação com a temática de nosso interesse mais específico.

Em ambos os casos dos gráficos, muitos trabalhos referiam-se à prática dos professores especialistas, isto é, aqueles professores formados geralmente em Educação Física ou Artes, que são as especialidades mais presentes na Educação Infantil atualmente. E que, por esse motivo, também se encontravam como objeto de interesse recente nas pesquisas da área.

Ainda assim, os gráficos foram significativos para ilustrar o questionamento sobre a importância de estudar os saberes docentes no caso da Educação Infantil e os processos *específicos* de sua constituição e da profissionalidade docente nesse nível. Esses dados evidenciaram a importância da temática naquele início de pesquisa e, também, orientaram algumas novas decisões para os passos que seriam dados em seguida.

2.2 DEPOIS DE COMEÇAR: COMO CAMINHAR?

Decidir *como caminhar*: eis a metáfora perfeita para uma das partes mais difíceis e mais prazerosas do processo, a construção da metodologia. Tantos elementos para decidir, motivos e objetivos a serem bem esclarecidos; coerência e argumentação na escrita, conversas com a orientadora, disciplinas em curso, leituras a realizar.

O conjunto de todos esses fatores culminou em um percurso metodológico totalmente diferente do inicial, e também mais completo. Mais coerente com os objetivos dessa pesquisa e (a meu ver) mais instigante no que se refere à metodologia, exigindo maior empenho e dedicação para sua realização. Tal caminho mostrou-se fértil em possibilidades, tanto para o desenvolvimento da pesquisa como para minha formação como pesquisadora.

Me percebi *sobremaneira* implicada no projeto de pesquisa: pedagoga, formada pela universidade e professora da Educação Infantil. Muito são os aspectos pessoais,

acadêmico-científicos e político-sociais presentes desde as primeiras até as últimas decisões teórico-metodológicas assumidas ao longo do trabalho. Cada uma das escolhas feitas, com suas consequências, limitações, (im) possibilidades. Cada passo, cada decisão tomada fez parte do que aprendi (até agora) sobre o *fazer pesquisa* e outros poderão compartilhar desses aprendizados através da *palavra* escrita. Eis um dos primeiros aprendizados, que tão logo iniciei e do qual precisei me apropriar: a importância de relatar os passos que se dá. Demorei um tanto para compreender e outro tanto para exercitar. Agora faz cada vez mais sentido.

Mas seguindo nesse sentido, logo após ter ingressado oficialmente no mestrado, e começado a pensar sobre o projeto, cursar as disciplinas, e analisar as possibilidades para a pesquisa de forma mais completa, decidimos reconstruir o percurso escolhido para que nos *levasse até os sujeitos*, até a *realização das entrevistas* (que já estavam previstas anteriormente). Nesse sentido é que foi construído pensado um trajeto *específico* para que quando chegássemos às entrevistas as mesmas pudessem ser pensadas e realizadas a partir do conhecimento e aproximação com os sujeitos e assim pudéssemos formulá-las com maior profundidade.

Depois de repensar o *como caminhar*- isto é, o percurso metodológico- é que a pesquisa passou a contar com os instrumentos de pesquisa que foram utilizados.

De forma a complementar às entrevistas semi-estruturadas que contemplavam a *primeira versão* do projeto, é que elegemos: grupo focal (inicial)⁴, observações de rotinas de trabalho de professoras e as entrevistas semi-estruturadas. Estes outros dois instrumentos inseridos, portanto, foram pensados como auxiliares e complementares para a construção das entrevistas semi-estruturadas que seriam, afinal, os instrumentos que nos possibilitariam mais efetivamente compreender os aspectos relacionais dos saberes na *perspectiva das professoras*.

Nossa proposta era, a princípio, de realizar ao menos dois grupos focais, com no máximo 5 professoras participando de cada um e nesses encontros. Com cada um dos grupos, seria proposta a discussão sobre a temática do *ser professora de Educação Infantil e as especificidades desse trabalho*. O objetivo principal com os grupos era o de estimular o diálogo potencializando no interior do grupo a percepção de um lugar comum entre as participantes, lugar este o de *ser professora* de Educação Infantil,

⁴ Os grupos focais (iniciais) citados aqui correspondem às entrevistas em duplas (iniciais) que, por motivos que serão explicados ao longo do trabalho, foram assim chamadas. O termo foi utilizado por ser o que melhor as descreveria dadas as condições de sua realização.

visando assim, que esse *lugar comum* pudesse servir de disparador para um diálogo fecundo tanto como para início de pesquisa como momento de *encontro* para cada uma das participantes. Pretendia-se que o grupo focal atuasse como um provocador para o *início do percurso da pesquisa*, não esgotando os esforços na busca por respostas, mas sugerindo caminhos para a sequência do trabalho e ampliando o olhar para a etapa da observação. A ideia era que os grupos estabelecessem uma ponte para as observações de rotinas de trabalho em sala de aula e auxiliassem na construção desse segundo instrumento bem como na escolha/convite para as professoras que teriam suas rotinas observadas.

Os motivos pensados naquele momento para a realização dos grupos focais foram alcançados, porém com a ressalva de que não foi possível realizar os encontros com o número esperado de sujeitos. Contamos apenas com duas professoras e, no lugar do grupo focal, realizamos *entrevistas em duplas*.

A observação teve início logo após a realização das entrevistas em duplas, tendo em vista que se pretendia observar rotinas de trabalho de entre duas a três professoras, dentre as participantes entrevistadas desde que estas concordassem. O tempo de observação também foi pensado de acordo com o próprio decorrer da pesquisa, do acordo entre mim (pesquisadora) e as professoras (e as escolas) e da necessidade de permanecer mais ou menos tempo de acordo com o volume de informações percebidas no decorrer das observações com relação aos objetivos da pesquisa tendo sempre em vista a construção e preparação das entrevistas individuais como instrumento final do trabalho de campo.

O objetivo principal das observações foi o de penetrar no cotidiano do trabalho das professoras na Educação Infantil e assim buscar a compreensão de aspectos que se relacionassem diretamente à dimensão relacional do trabalho e suas especificidades. Tura (2003) afirma que a observação não apenas possibilita o levantamento e acúmulo de dados como um “[...] descortinar de novos direcionamentos, novas focalizações e acertos de rota.” (p.191). E é justamente essa possibilidade oferecida pela observação que a tornou um potente instrumento e especialmente no *lugar* em que a propusemos, pois só a partir delas, as entrevistas individuais puderam ser realizadas com maiores possibilidades de clareza (ao serem planejadas) e interpretações ao estarem pautadas no contexto real de onde puderam emergir questões mais pertinentes e aspectos que apenas com as entrevistas não seria possível enxergar.

A ideia desse percurso metodológico traçado, passando pelas entrevistas iniciais em duplas, observações das rotinas e culminando nas entrevistas individuais, foi justamente que funcionassem como instrumentos complementares uns aos outros tendo a intenção de construírem-se, auxiliando em cada etapa da pesquisa na construção da etapa seguinte. Por isso, as entrevistas individuais só foram realizadas após a lapidação das questões que puderam ser levantadas durante o tempo de observação, visando melhor compreender aspectos do fazer e do pensar das professoras com relação a dimensão relacional de seu trabalho.

As entrevistas iniciais em duplas (ainda em sua ideia original, a de grupos focais), eram o instrumento inicial, e o que mais me preocupou por exigir maior atenção e sensibilidade na condução do diálogo (que a princípio seria com um *grupo*, mas que mesmo sendo em duplas, causou-me igualmente preocupações) para que tudo ocorresse da melhor forma possível e atendesse aos objetivos esperados. Também o fato de saber que delas dependiam as percepções e caminhos da etapa seguinte, pois somente a partir das entrevistas em duplas é que seriam elaboradas as **questões norteadoras da observação** mais concretamente, para depois ir às salas de aula.

A pesquisa mostra-se, assim, repleta de possibilidades, que nos angustiam e instigam ao mesmo tempo. E há o desafio do relato. A palavra mostra-se-, então, essencial. A *palavra*, nesse caso, é *ponte*. Ela é o fio com o qual devemos costurar todos os retalhos encontrados, unir pontas, bordar detalhes. É o que precisa ser feito para, ao final, podermos admirar a *colcha* inteira! É o que tento fazer *agora*...

3 LOCALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Optamos por trazer neste momento do texto um pouco da história de constituição da Educação Infantil, entendendo que esta não é parte secundária das compreensões que atravessam este trabalho, tendo em vista que se propõe a discutir e elaborar acerca da dimensão relacional da docência nessa etapa educativa, exige, de algum modo, a sua localização histórica no cenário brasileiro e no cenário da própria educação. Tal localização oferece elementos importantes para pensarmos também a localização histórica e social das professoras de Educação Infantil dentro desse cenário.

Tentaremos apresentar nesse capítulo, portanto, ainda que de forma breve, uma contextualização do histórico de surgimento e consolidação da Educação Infantil no Brasil, suas influências e as principais concepções que permeiam esta história trazendo elementos importantes sobre o cuidar e o educar de que tanto temos ouvido e falado na área da Educação Infantil.

3.1 UMA HISTÓRIA SOBRE CUIDAR E EDUCAR PARA A SOBREVIVÊNCIA

A produção de documentos legais e oficiais, tais como relatórios, pareceres e a própria legislação historicamente sempre foi geradora de espaços para embates políticos importantes dentro da área da educação. Mas esses espaços se tornaram maiores, ainda que lentamente, para a Educação Infantil, especialmente a partir da Constituição de 1988, momento em que a *criança* passa a ser reconhecida como *sujeito de direitos* por lei impulsionando assim posteriormente a necessidade de legislações específicas para a Educação Infantil.

Década de 80, o Brasil inicia a passos lentos o árduo caminho da reabertura política. Em 85, já com o fim do regime militar, e as constantes movimentações populares em torno das diretas já, os passos rumam para a aprovação de uma nova constituição. Então em 1988, a Constituição Federal era aprovada e reconhecia pela primeira vez a criança como sujeito de direitos. Em 1990, promulga-se o Estatuto da Criança e do Adolescente já inspirado na então nova Constituição que abre dispositivos para a criação da nova lei. Há um grande esforço por parte de movimentos sociais em

torno da ideia da infância e adolescência a fim de se fortalecer a ideia principalmente de proteção a infância e adolescência, o que se mostrava naquele momento como uma preocupação muito real. Foram esses esforços, inclusive, que culminaram na promulgação do ECA dois anos depois.

A Constituição abria, depois de muito tempo algum espaço para que se pensasse na situação da infância ao reconhecer a criança como um sujeito de direitos. Mas afinal, como seria tratado, na objetividade, esse tal “sujeito de direitos”? Não estamos aqui colocando em dúvida a importância de tal reconhecimento na Constituição de 1988. Porém nos parece importante apontar questionamentos sobre as concepções que tem balizado as leis (não apenas no Brasil).

Telles (1998), falando sobre a questão dos direitos sociais no Brasil na década de 90, período de crescimento da política neoliberal e abertura as políticas de privatizações no país, aponta o modo como a ideia de igualdade é utilizada e como ela está intimamente ligada a ideia de pobreza também figurada. Uma ideia de pobreza tida

[...] como problema que não diz respeito aos parâmetros que regem a vida em sociedade, e não coloca em questão as regras de equidade e justiça nas relações sociais. (p. 43).

As figuras dessa pobreza despojada de dimensão ética e transformada em natureza nos dão uma chave para compreender o modo como a questão social é tematizada no horizonte simbólico da sociedade brasileira: não há autoridade pública neste país que não proponha o problema em termos de uma exigência de igualdade e justiça social. No entanto, é um debate inteiramente montado sobre as evidências mais tangíveis da chamada pobreza absoluta, esses deserdados da sorte e infelizes do destino que já estão- ou parecem estar- fora do contrato social. (TELLES, 1998, p.43-44)

A ideia apresentada pela autora pode ser encontrada como reflexo desde a própria Constituição de 88 até as legislações específicas como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (que são de caráter mandatório). O que nos leva finalmente à definição de igualdade. Para ela:

Tendo como referência quase exclusiva esses que já estão “fora”, todo o problema da igualdade parece se esgotar em garantir que essa gente tenha acesso aos “mínimos vitais de sobrevivência”. Poder-se-ia dizer que é uma noção pré-social de igualdade, pois remetida a algo como as leis naturais da vida e da morte, esse pressuposto e suposto do qual depende a vida em sociedade, mas que ainda não configura propriamente uma vida social. Menos do que um problema propriamente mundano (que é político) da convivência social, é uma noção de igualdade que opera como uma medida que diz respeito aos mínimos vitais dos quais depende a reprodução da espécie- uma medida de igualdade que não diz respeito ao contrato social, mas a

algo anterior a ele, aos imperativos da sobrevivência. (TELLES, 1998, p.44)

Porque escolher falar sobre essa ideia de igualdade ao falarmos sobre a Educação Infantil? Pois a história da Educação Infantil e as concepções que a permeiam, de algum modo se expressam bem também nessa ideia. Seu surgimento e constituição se dão por motivos bastante sedimentados na ideia do acesso aos “mínimos vitais de sobrevivência”. Desse modo, o mínimo para sobreviver torna-se o valor para balizar a intervenção do Estado na criação das legislações. A Educação Infantil no Brasil e o *mínimo para a sobrevivência* se interpõem quando olhamos seu percurso histórico. A partir dessa provocação esboçaremos as relações estabelecidas entre as ideias de cuidado e educação sobre as quais estão plasmadas as raízes da Educação Infantil.

Ainda dentro do espaço aberto através da Constituição de 88, e depois com a LDB de 1996, diversos estudos e discussões foram e ainda são realizados na tentativa de identificar as reais conquistas para a Educação Infantil bem como analisar e compreender melhor os dilemas que ainda nos afastam de possibilidades de avanços efetivos. Nesse sentido, torna-se mais consequente o nosso esforço de falar sobre as condições da Educação Infantil, se localizamos sua situação historicamente.

Ao considerar a criança como sujeito de direitos, a Constituição de 1988 inaugura o período mais intenso de debates em torno das instituições destinadas à infância. A criança é retirada do lugar de “objeto de tutela”, como era tratada, e pela primeira vez a Educação Infantil aparece como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. A partir daquele momento, em tese, as famílias que decidissem por partilhar a educação de suas crianças com o Estado deveriam ter garantidas suas vagas em creches e pré-escolas públicas. (CERISARA, 2002).

É com base nessa mudança da lei que a LDB de 1996 é construída, sendo parte importante de um longo processo (do qual ainda fazemos parte e somos reflexo) de discussões em torno das questões do cuidar e educar, posto que ao proclamar a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica sendo sua primeira etapa, já se articulava “[...] à compreensão de que as instituições de educação infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar as crianças de 0 a 6 anos.” (CERISARA, 2002, p. 10).

Educar e cuidar de *forma indissociável* são um ponto da maior importância quando falamos sobre a função dessas instituições também (e talvez principalmente) *para além* da mudança de sua vinculação com às secretarias de assistência social para as

secretarias de educação, o que de fato, também ocorreu. Importante ressaltar que:

Se os limites administrativos foram superados, as diferenças sociais permanecem e se refletem também no interior do sistema educacional. A solução dessas desigualdades não ocorre nem com a passagem de creches e pré-escolas da esfera administrativa assistencial para a educacional, nem com a definição de um referencial curricular nacional que sugira ser possível promover-la a partir do acesso de todos ao conhecimento historicamente acumulado. (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 55-56).

Se por um lado a mudança tardia na legislação pode representar um avanço, e demonstra isso do ponto de vista administrativo, por outro coloca na ordem do dia o problema da efetivação prática dessas políticas que perpassa desde a necessidade de investimento na educação até a mudança de concepções dos profissionais da área no entendimento sobre o que é ou deveria ser a Educação Infantil.

Nesse sentido, as concepções sobre *o cuidar e o educar* são elementos chave na compreensão dos processos históricos nos quais a educação infantil se inscreve. A importância de ambos os termos se dá exatamente pela histórica dicotomização *produzida* entre eles durante o surgimento e consolidação das instituições pré-escolares no Brasil. Falamos em dicotomização *produzida* justamente por ser falsa tal divisão. Não é verdadeiro afirmar que as próprias propostas ligadas ao que chamamos assistencialismo, e que se refere comumente a práticas mais ligadas a higiene, alimentação, sono, não contivessem em si mesmas uma proposta educativa. Nas palavras de Kuhlmann (1999):

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma *proposta educacional* específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 54).

Daí porque é necessário recordar a história do surgimento das instituições pré-escolares no Brasil, ainda que de forma breve, para avançarmos mais na compreensão dos termos *cuidar e educar*.

Segundo Kramer (2011), no Brasil, as iniciativas para cuidado e assistência à infância estiveram ora mais ligadas a iniciativa privada ora mais a do Estado, dependendo do contexto histórico-político em que se encontrava. O estudo sobre a política do pré-escolar no Brasil, realizado pela autora, aponta vários elementos sobre o

histórico de atendimento a infância no país que nos permite fazer tal esboço. Entre eles, principalmente o fato de que as preocupações com a primeira infância nasceram ligados a motivos de saúde e à necessidade crescente de superação do número de mortalidade infantil. Assim, desde as primeiras iniciativas que surgiram, todas eram voltadas ao cuidado com a saúde e higiene voltadas a população pobre.

Dias (2006) também aponta “[...] que as primeiras iniciativas das instituições destinadas aos cuidados da primeira infância tinham como função principal a moralização dos pobres como forma de civilizar a população e trazer o progresso da nação.” (DIAS, 2006, p. 36). Em um dado momento da história começa não ser mais aceitável do ponto de vista do próprio progresso econômico que a situação da mortalidade infantil se mantivesse como estava. A preocupação vai se tornando então cada vez maior com a estabilidade e o progresso da nação, afinal, das crianças dependia o futuro.

Kramer (2011) aponta o início do século XX como o momento que marca, no Brasil, o início de uma movimentação em torno da puericultura e da escolarização. Figurando esse momento, em 1899, é fundado pela iniciativa privada, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil. O fato da iniciativa privada tomar a frente da questão, é apontada como um dos elementos que pressionavam de alguma forma a esfera pública também a se posicionar quanto a situação da criança brasileira que era alarmante. Entre os objetivos do Instituto havia, por exemplo: elaborar leis para regular a saúde dos recém-nascidos, atender as crianças “pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas” (p. 52) e até criar creches e jardins de infância.

Essa concepção assistencial integra os embates políticos dentro das propostas que se foram construindo ao redor da tão desejada *mudança* de direção nos rumos da educação infantil ao longo de toda a sua constituição, e mesmo hoje, a história nos recorda que, mesmo com as mudanças ocorridas na lei e posteriormente nos referenciais curriculares:

[...] tornou-se recorrente atribuir às instituições de educação infantil a iminência de atingir a condição de educacionais- como se não houvessem sido até então. Muitas vezes como forma de justificar novas propostas que, por sua vez, não chegavam a alterar significativamente as características próprias da concepção educacional assistencialista. Esta dicotomia está impregnada em várias dimensões do pensamento pedagógico. (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 53).

Com isso o autor nos convida a pensar para além da perspectiva dos *avanços*,

pois se é verdade que existiram, também é verdade que serviram bem a interesses políticos econômicos do Estado e nem sempre na mesma medida à maioria da população, a qual - aliás - até hoje enfrenta graves problemas ainda de *acesso* à Educação Infantil.

É interessante perceber que enquanto no Brasil as instituições de atendimento a infância (como a primeira creche popular destinada aos filhos de trabalhadores em 1908 ou o primeiro Jardim da Infância Campos Salles em 1909) começam a surgir no início do século XX, na Europa já existiam creches desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX. No entanto, em ambos os casos há um ponto em comum: desde a criação há a diferenciação entre o que eram as *creches* e o que eram as *pré-escolas*. Fato que também permeia ainda hoje o pensamento pedagógico em várias esferas da educação.

Dias (2006), falando sobre as principais diferenças entre a creche e a pré-escola (depois da criação dos jardins- de – infância que tinham como ideal Froebeliano atender as crianças pobres como forma de suprir suas carências culturais, em uma perspectiva de jogos, brincadeiras e cuidados que se assemelhassem aos cuidados maternos), aponta que foi nessa perspectiva que a pré- escola constituiu-se como um ensino de caráter propedêutico, isto é, em preparação para a “verdadeira escola” que viria depois. Enquanto a creche se constituía como assistencialismo principalmente voltado para os pobres no intuito de exercer controle e suprir aquilo que a família não poderia oferecer (cuidados). E é importante ressaltar, para além dessa diferenciação existente na Europa e que tem influencias no Brasil mesmo com mais de um século de diferença, que o ideário pertencente as representações na Educação Infantil foram bastante influenciadas por ideias como as de Froebel e Montessori.

Assim como ocorreria depois no Brasil, este interesse no cuidado das crianças pobres surgiu principalmente como necessidade econômica, porque não era bom para o país ter altos índices de mortalidade infantil, por doenças e maus cuidados. E também surgiram a partir da iniciativa privada, ligada à filantropia e caridade dos mais abastados para com a classe mais pobre, em geral aos filhos de trabalhadores ou mesmo crianças órfãs e abandonadas, muito parecido com as iniciativas privadas que rodeariam a questão também no Brasil. As creches primeiramente eram destinadas apenas aos filhos das classes menos favorecidas e também aos filhos de escravos libertos, enquanto que os jardins-de infância eram destinados aos filhos da elite. (DIAS, 2006).

Só em 1919 é criado no Brasil o Departamento da Criança por iniciativa do

mesmo grupo fundador do Instituto de Assistência à Infância do Brasil, com a ressalva de que este deveria dessa vez estar sob a responsabilidade do Estado. Concomitantemente aos acontecimentos, a imagem que se vai formando da criança é cada vez mais associada ao futuro da nação e vai sendo, por isso, reforçada como redentora dos problemas sociais. Todos estes acontecimentos vão se somando em motivos que forçariam o Estado a começar a voltar mais atenção para a causa da criança e a necessidade do cuidado para com ela entra em seus discursos como sendo a solução. (KRAMER, 2011). E essa onda de discursos ao mesmo tempo em que funcionava como dispositivo ideológico útil ao Estado, também seguia tecendo novas ideias e rumos para os educadores.

Logo mais se começaria a falar em democratização do ensino... afinal: “[...] Educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais.”. (KRAMER, 2011, p. 55). Década de 20, o movimento da Escola Nova começa a se formar e se fundamentar nos princípios da psicologia do desenvolvimento. A escola passava a se legitimar através do discurso científico e os saberes sociais que estavam até então em poder das famílias passam a ser vistos como insuficientes. “A escola acumulou funções, já que primeiramente era responsável por ensinar os conhecimentos cognitivos, mas depois do ideário escola novista passou a se responsabilizar também pelo desenvolvimento moral das crianças e dos jovens.” (DIAS, 2006, p. 36).

É importante perceber que apesar do movimento da Escola Nova não estar (inicialmente) interessado apenas no atendimento às crianças de 0 a 6 anos, influenciou e modificou concepções que viriam, posteriormente, a acompanhar a Educação Infantil em alguns aspectos até os dias de hoje. Em São Paulo, por exemplo, de acordo com Dias (2006), a pré-escola, além dos ideais froebelianos, expandiu-se tendo como influência propostas pedagógicas de importantes expoentes escola novistas, tais como: Dewey, Decroly, Kilpatrick, Montessori e Freinet.

Em contrapartida, apesar dessas transformações, que aos poucos iam se dando, a situação do atendimento à infância de 0 a 6 anos ainda continuaria precária por várias décadas. Até aquele momento as crianças ainda eram atendidas apenas por instituições médicas e não educativas estando à mercê de iniciativas privadas tendo em vista a ausência de legislação que respaldasse tal atendimento.

Com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 4.024/61 (sancionada em 20 de dezembro de 1961) fica estabelecido que a educação “pré-primária” é destinada a

crianças de até 7 anos e que deveria ser oferecida por escolas maternas e jardins-de-infância, porém, atribuía a responsabilidade do oferecimento de vagas (“organizar e manter”) às empresas que tinham mães trabalhadoras com filhos dessa idade, resguardando ao governo apenas a função de “estimular” essa atitude e porventura cooperar com parcerias do poder público para com essas instituições. No entanto, a Lei 5.692/71 (sancionada em 11 de agosto de 1971 para alterar disposições da anterior), segundo a autora:

[...] exclui a pré-escola como etapa importante da escolarização e acaba atribuindo uma tendência elitista ao discurso que defendia a necessidade de investimentos para qualificar a Educação Infantil. O descaso das políticas públicas para com o nível infantil justificava-se pela falta de recursos para suprir as necessidades da escola obrigatória e por isso o direito à pré-escola representa um ‘luxo’ e não uma necessidade. (DIAS, 2006, p. 44).

Aos poucos, os problemas de desempenho encontrados na escola obrigatória passam a ser vistos como carência dos mais pobres e segundo a autora, a Educação pré-escolar é atribuída a função de *compensar* essas carências.

Dias (2006) e Kramer (2011) apontam que esse período, a partir da década de 60, é marcado por influências de organismos internacionais como o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) nas medidas adotadas com relação à políticas de atendimento a criança. Dias (2006) ressalta que enquanto nos países mais desenvolvidos da Europa a criança passava a ser o centro das atenções e isso resultava em políticas mais efetivas para a Educação Infantil, nos países considerados em subdesenvolvimento aconteciam intervenções da ONU (Organização das Nações Unidas) inserindo a Educação Infantil em agendas políticas de desenvolvimento social e econômico. A Educação Infantil passa a ser vista como encarregada por dar assistência à classe trabalhadora.

Segundo Dias (2006) a Educação Infantil começou a expandir progressivamente a partir da década de 70, chegando ao número de 460 mil matrículas em 1972. Mas, o investimento de recursos era insuficiente. Além disso, a autora ressalta que naquele período, a ditadura militar brasileira deixou de investir os 11,08% da União, o que resultou em deficiências de difícil reversão para a situação da educação no país. Os projetos de incentivo e atendimento à criança financiados pelo UNICEF permaneciam com o enfoque no desenvolvimento nacional e não visava a criança em suas próprias necessidades. A Educação Infantil permanecia assim, deixada de lado...

O quadro de atendimento à criança no Brasil é constituído por uma

rede, cheia de meandros, que envolve três diferentes ministérios: o da Saúde, o da Previdência e Assistência Social e o da Educação [...]. A fragmentação tem como resultado o fato de que ninguém se responsabiliza pelo problema. Em uma área de atuação, outra área é responsabilizada: a “educação” esbarra nas carências alimentares e nas precárias condições de saúde; a “saúde” proclama a importância de formação de hábitos das famílias; a “assistência social” destaca a necessidade de uma ação educacional... e assim sucessivamente. (KRAMER, 2011, p. 87).

E, portanto, é imprescindível que, ao refletir sobre a situação atual da Educação Infantil no Brasil, suas especificidades, suas necessidades, e as precariedades ainda existentes em torno dela recordemos que foi apenas em 1996 que a mesma foi, de fato, reconhecida como primeiro nível da Educação Básica, conquista essa que, de todo modo, ainda é bastante recente no Brasil. Toda a história da constituição da Educação Infantil no Brasil nos remete a um jogo de responsabilidades e ideias a respeito do que seria a criança em idade pré-escolar, qual seria a sua função na sociedade e qual o valor real atribuído a esse “atendimento” às crianças pequenas. Ainda que tardia, a mudança na legislação impulsionou um avanço, como afirma Kuhlmann (1999) “*administrativo*” à princípio, e segue ainda seu curso. É preciso que continuemos a lutar pela efetivação prática dessas políticas e pelo investimento do Estado sem o qual as mesmas ficam mortas.

E, para além disso, pensando não apenas no contexto das políticas públicas mas também no âmbito do trabalho pedagógico é preciso ainda ampliar o debate com vistas à reelaboração das concepções de criança, infância, cuidar e educar que permeiam o pensamento pedagógico em suas várias esferas. Localizá-las e redefini-las ainda é uma necessidade atual apesar de todos os esforços que se tem feito na área, mas isso não pode estar apartado da discussão mais ampla que nos remete ao projeto de sociedade no qual estamos inseridos, e, por conseguinte, a qual projeto educativo este se articula. E pensar nesse projeto educativo, nos impele a olhar com a devida atenção os objetivos que são traçados, sem jamais perder de vista *por quem* e *para quem* eles são traçados.

Já em vias de encerrar este breve histórico da Educação Infantil para darmos sequências a discussões desse trabalho, para não cairmos no erro de termos falado até agora de sujeitos abstratos, podemos nos perguntar: Quando Kuhlmann (1999) e também outros autores e autoras falam sobre a educação para a infância pobre, mas final, quem são as crianças pobres e que escola elas frequentam? As *crianças pobres* não são crianças abstratas, são os filhos e filhas da maioria da população brasileira, as mesmas crianças que frequentam e frequentarão a escola pública, tão certamente quanto

lhes sejam oferecidas as vagas e as condições de frequentá-las com qualidade. E se não há vagas, como é bastante comum na Educação Infantil ainda hoje- pois ainda caminhamos lentamente rumo ao acesso para todas as crianças- elas não frequentam escola alguma e esse ainda é um dado importante. Kuhlmann (1999) ainda se referindo à falsa ideia dicotômica de que antes não havia proposta educacional (no contexto de pós-elaboração dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil), e de que depois *haveria* tão somente pelas conquistas na lei aponta:

A polaridade entre assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas, permite às propostas inaugurar o novo e implantar o pedagógico ou o educacional, nos textos.... enquanto na realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre.(KUHLMANN JUNIOR, 1999, p.53).

E recentemente o Brasil assumiu mais uma mudança na legislação com a Lei 12.796/2013 que alterou um dispositivo da LDB 9394/1996, tornando o a Educação Infantil de 4 a 5 anos, nível obrigatório e gratuito da Educação Básica. No entanto, apesar da mudança, e do tempo, algumas questões permanecem latentes, posto que ainda estamos distantes de solucionar os problemas causados pelos (des) investimentos na educação brasileira.

Apesar de sabermos que contraditórios são os percursos da história, cheios de embates, e disputas políticas no seio da sociedade, não percamos de vista que o braço das decisões tomadas pelo caminho sempre recai com maior peso sobre determinado lado. Porque este é o princípio norteador do projeto de sociedade capitalista no qual estamos inseridos. A roda da história nunca para de girar, mas nós sabemos, assim como a sabedoria popular já sabia a muito tempo, que *a corda arrebenta do lado mais fraco*. Motivo pelo qual ainda é necessário disputar em todas as esferas da vida social os direitos historicamente negados não apenas a uma *pequena parcela* da população, mas a sua imensa maioria. E não nos esqueçamos: o direito a educação é apenas uma parte deles...

4 O TRABALHO DE CAMPO E O ENCONTRO COM OS SUJEITOS E SEU LUGAR

A investigação proposta versa sobre sujeitos e práticas. Isto é, sobre trabalho cotidiano das professoras de Educação Infantil; e requerendo olhar para uma parte, que mesmo sendo parte é *todo*, dialeticamente interliga-se a tudo o que faz os professores para atingir os objetivos de seu trabalho. O trabalho que se constitui de conhecimentos e da (re) significação desses conhecimentos sendo usados dia após dia na *relação* com seus interlocutores mais próximos, nesse caso, as crianças pequenas.

Pensando nesses elementos, a pesquisa se insere dentro de um *lugar*, o lugar de trabalho e de fala das professoras, a escola. E afinal o que seria *o encontro* com esses *sujeitos* dentro da *escola*? Como pensar este encontro? Foi a partir desses questionamentos que se formou a proposta de nos valermos de início do grupo focal.

A ideia seria realizar os grupos com aproximadamente 10 professoras, sendo que este número deveria ser dividido em pelo menos dois grupos com no máximo 5 professoras em cada um deles. Para delimitar o número máximo de sujeitos participantes dos grupos focais partíamos da ideia de Debus (1988, apud KIND, 2004) quanto à sua indicação de que 5 ou 7 sujeitos seria um número ideal em cada grupo, visando a participação efetiva de cada um dos participantes.

Nesses encontros com cada grupo, seria proposta a discussão sobre a temática da docência na Educação Infantil e as especificidades desse trabalho. Para tanto, cada uma das professoras convidadas a participar do grupo seria também previamente convidada a levar para o grupo algum objeto, imagem, fotografia, instrumento de trabalho, ou até mesmo alguma lembrança (a ser relatada mesmo sem nada material que a simbolize) que fosse importante para ela ou apenas que lhe viesse à memória com relação à própria experiência com a Educação Infantil e quisesse compartilhar. Pretendíamos assim, estimular o diálogo, potencializando no interior do grupo a percepção de um lugar comum entre as participantes, lugar esse o de ser professora de Educação Infantil, visando, que esse lugar comum pudesse atuar como disparador para um diálogo fecundo tanto como para início da pesquisa como momento de encontro para as participantes. A proposta do grupo focal- que no entanto terminou acontecendo na forma de *entrevistas em duplas*- pretendia que o mesmo atuasse como provocador para o início do percurso da pesquisa não pretendendo esgotar esforços na busca por respostas, mas sugerindo

caminhos para a sequência do trabalho e ampliando o olhar da pesquisadora para a etapa da observação. Consideramos, portanto, que a escolha desse instrumento para uma fase inicial da pesquisa fosse adequada concordando com Gatti (2005) quando afirma que a dinâmica do ‘grupo’ possui uma ‘sinergia’ que lhe é própria e que por isso mesmo potencializa as trocas e “[...] trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições.” (p. 14). A ideia era que, o encontro com o grupo poderia estabelecer uma ponte para as observações de rotinas de trabalho em sala de aula.

É importante ressaltar que o fato de os grupos focais não terem acontecido da forma como estava previsto, por conta do número de pessoas o que condicionou de certa forma o diálogo assemelhando-se bastante a uma entrevista (e por isso denominamos posteriormente assim), não é mais importante que a concepção embutida no modo como pensamos este percurso. E analisar posteriormente aos acontecimentos da pesquisa, a forma como cada instrumento foi empregado e cada decisão de pesquisa deve ser feita a partir de detalhes que possibilitando análises futuras e resguardando rigor à pesquisa.

O mais importante com relação a este processo é justamente que quando decidimos realizar inicialmente os grupos focais - que a partir daqui chamaremos de *entrevistas em duplas iniciais*- para então, a partir deles, convidar as professoras a participarem da fase seguinte da pesquisa (observação). Havia um pressuposto implícito nesse modelo de investigação proposto e nessa ordem de construção da investigação. Passar pelas entrevistas iniciais propondo um diálogo que nos proporcionasse a possibilidade de seguir com as observações e depois com as entrevistas individuais, faz parte de uma perspectiva, de um modo de ver e pensar a pesquisa no cotidiano e a compreensão de aspectos relacionais no trabalho docente realizado na escola.

Tal percurso denota, ou traz o esforço de denotar, sua natureza *inspirada* na perspectiva *etnográfica*. Jamais ousaríamos pensa-lo como um trabalho etnográfico, especialmente por conta da possibilidade de *tempo* de permanência em campo, o que nesse caso não nos possibilitaria alcançar o sentido que os próprios sujeitos atribuem a suas ações, não o tornando rigoroso ou sequer consequente com o nome a lhe ser atribuído se o chamássemos de etnográfico. Contudo, se compreendemos a etnografia não somente como um conjunto de instrumentos a serem utilizados, mas sobretudo como uma perspectiva, o *olhar* do pesquisador e seus pressupostos, ousamos dizer que partimos de uma inspiração etnográfica para desenhar este percurso.

Sarmiento (2003), explicando diferenças entre estudos de caso etnográficos no

contexto escolar e outros tipos de estudos de caso, afirma:

A etnografia impõe, deste modo, uma *orientação* do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (ou, dado que a cultura não existe no vazio social, talvez seja mais apropriado dizer vertente sociocultural) das dinâmicas da acção que ocorrem nos contextos escolares. (SARMENTO, 2003, p. 152).

Ele reforça assim a ideia de que não seja “[...] portanto, uma questão de método o que distingue a etnografia de outros tipos investigativos, mas a perspectiva, enfoque ou orientação.” (p. 152). Não estamos, todavia, tentando enquadrar este trabalho como um estudo etnográfico, ou estudo de caso etnográfico, mas apenas justificando e apresentando de onde partimos para a construção desse percurso investigativo tal como foi pensado e em qual fonte teórico-metodológica temos buscado orientação.

O olhar que tínhamos (e temos) sobre a pesquisa nos levou a construir um roteiro que nos encaminhasse até nosso problema de pesquisa, isto é, os elementos relacionais na docência realizada na Educação Infantil na atuação e voz das professoras. Um modo não só de nos aproximar, mas de aprofundar o olhar e a percepção sobre aquilo que viriam a nos dizer as professoras.

Empregar *entrevistas* como instrumento de investigação para o nosso problema de pesquisa sempre foi uma intenção (desde a formulação do projeto) por conta mesmo do querer *compreender* aspectos relacionais dos saberes *sob a ótica das professoras*. No entanto, conforme descrito anteriormente sobre os reajustes na pesquisa, ao irmos construindo um caminho metodológico que pudesse ser rigoroso do ponto de vista do próprio problema de pesquisa, isto é, que fosse ao encontro das necessidades da investigação e ao mesmo tempo ao encontro de um *modo* de fazer e pensar a pesquisa, o roteiro foi se desenhando tal como ficou: passando pelas entrevistas em duplas iniciais, as observações e entrevistas individuais.

Nesse caso, cada vez fazia mais sentido nos valermos das contribuições da etnografia com relação aos modos de pensar e observar para interpretar e compreender. E foi por esse caminho que nos embasamos para construir cada passo do trabalho de campo. Para Sarmiento (2003):

[...] a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus

significados e múltipla nas direções e sentidos por que se desdobra e percorre. (p. 153).

É válido contudo ressaltar, que a investigação de tipo etnográfico pressupõe, é claro, um modo específico de pesquisar no que se refere aos instrumentos de investigação utilizados e aos métodos de análise. Sarmento (2003) apresenta uma síntese desse *modo* de fazer pesquisa elencando três tarefas, para ele centrais, da investigação etnográfica no contexto escolar. E são elas: a *observação participante* (de práticas cotidianas na escola), as *entrevistas* (com os envolvidos) e a *análise de conteúdo* (de documentos do próprio contexto escolar investigado).

Para o autor, o cruzamento das informações recolhidas é também um procedimento metodológico central e o mais adequado, pois permite que seja realizada a *triangulação* e é justamente esta triangulação de informações obtidas por meio de fontes distintas que irá permitir detectar o que converge e não converge, confirmar informações vistas de ângulos diferentes e perceber as contradições existentes.

Apesar de nosso tempo de observação na sala de aula não ser longo como em uma pesquisa etnográfica e ter o intuito de construir melhor o instrumento de entrevista, muito nos ajudou a pensar esse momento da pesquisa buscando as contribuições da etnografia especialmente no que tange às concepções. Para alguns autores a *observação* é sempre participante de algum modo, pois é impossível que o pesquisador se coloque em um local para observar a rotina das pessoas e seus comportamentos cotidianos, sem que isso o torne um participante daquele mesmo contexto ainda que o mesmo esteja lá apenas observando e com o intuito de interferir o menos possível nas atividades.

Sarmento (2003) corrobora essa mesma ideia dizendo que essa participação apenas irá variar de acordo com o nível de integração que o pesquisador está disposto a propor ou assumir; o que pode ir desde se incluir na auto-observação como sujeito da ação até assumir-se no lugar de mero observador reduzindo sua interferência ao mínimo possível. E é nesse sentido que o autor aponta como necessidade contínua do pesquisador analisar e perceber seu grau de envolvimento *no* e *com* o contexto observado. A aceitação desse imperativo do trabalho de observador é de grande importância e deve ser levado em conta também em nossa análise bem como no momento da escrita do texto a que refere a pesquisa, isto é, reconhecer a nossa presença enquanto pesquisadores na sala de aula com algum nível de impacto (seja ele qual for) e afetação no ambiente, ao invés de tentar ignorar este fato faz parte de uma concepção da qual partilhamos. E por esse motivo relatar tudo em detalhes, dando atenção a cada

impressão e gesto importa. O que nos leva a pensar em outra premissa da etnografia: *a descrição densa*.

A descrição densa “[...] é a expressão tornada clássica por Geertz (1989) para dar conta de um texto vocacionado para as dimensões simbólicas da acção social.” (SARMENTO, 2003, p. 166). Sarmento (2003), acompanhado da visão de alguns autores, tais como Geertz (1989) e Atkinson (1990; 1991), que ao longo do tempo foram conceituando a importância da palavra e do texto para a etnografia, nos dá as pistas para compreender melhor o que chamamos de *descrição densa* tendo em vista a natureza mesma da etnografia que “[...] convoca outras dimensões e outros sentidos: a natureza *textual* da interpretação etnográfica; a *materialidade* simbólica dos constructos significativos com que trabalha a investigação interpretativa dos símbolos e das culturas;” (p. 165). A natureza *textual* e a *materialidade* simbólica são a um mesmo tempo partes de um mesmo esforço: o de produzir sentido tornando-o visível através do material escrito.

Para tanto, o texto etnográfico exige uma personalização, afinal, o instrumento principal da investigação, o pesquisador, “[...] não poderia deixar de assinalar sua presença no momento final do relato” (SARMENTO, 2003, p.168). O autor aponta para a centralidade da natureza interpretativa da escrita e a importância da atividade reflexiva na escrita do pesquisador. Aponta ainda a reflexão e a consciência da dimensão linguística e suas implicações como metodologicamente inerente ao trabalho de investigação etnográfico.

E pensando então na figura do pesquisador, nos aspectos interpretativos do trabalho etnográfico, e na necessidade de aceitar o fato de que sempre há algum nível de participação no ambiente observado tão logo se adentre nele, o que dizer da pretensa ideia da neutralidade, da pesquisa? Sarmento (2003) afirma:

[...] o principal instrumento de investigação é o próprio investigador, na sua disponibilidade para, precisamente, observar, escutar e sentir o que o rodeia, interrogar e recolher as opiniões dos que agem no terreno e examinar documentos e os artefactos produzidos pela e na acção. (p. 155)

Foi partindo dessa premissa, uma das quais especialmente partilhamos de ser o investigador o principal instrumento de investigação devendo este realizar a tarefa de produzir sentido através do esforço textual de *materializar* o simbólico, que identificamos a necessidade de ancorar melhor esta investigação em determinados

princípios teórico-metodológicos dos quais não gostaríamos de abrir mão quando no *encontro* com os *sujeitos* e *seu lugar*. Seu lugar de fala, seu lugar de trabalho, seu lugar de produção da vida e de sentidos.

Garantindo o devido lugar e a importância dos registros de cada etapa realizada, a descrição das escolhas, percepção e sentimentos a cada etapa do trabalho de campo, os próximos tópicos trarão a descrição detalhada de cada passo e a construção de cada instrumento da investigação empenhando esforços em não apenas tornar *legível* e acessível textualmente este processo, mas também em revelar algum sentido que já se vem produzindo durante o mesmo.

4.1 ENTREVISTAS EM DUPLAS

A entrada, de fato, no campo, isto é, nas escolas, só poderia se dar mediante aprovação do comitê de ética em pesquisa. E por esse motivo, logo após o mesmo, demos início a esse processo de *entrada*. No entanto, alguns passos precisaram ser seguidos e são bastante específicos do município de Rio Claro, tendo em vista que este foi escolhido por nós para realização da pesquisa levando em conta as relações já estabelecidas entre a UNESP e a Secretaria de Educação.

A entrada de estudantes e pesquisadores nas escolas do município de Rio Claro tem sido bastante frequente por conta do próprio desenvolvimento de pesquisas na área de Educação fomentadas pelo curso de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e pela parceria existente para a entrada de estagiários das licenciaturas. No entanto, em função do trânsito de pessoas externas às escolas que as procuram para desenvolver trabalhos, pesquisas, intervenções, estágios, alguns protocolos foram criados pela Secretaria de Educação para minimizar possíveis problemas ou interferências que sejam prejudiciais às rotinas das escolas.

Assim, tão logo o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética, estabelecemos o contato com a Secretaria de Educação para conhecer quais seriam os passos necessários para entrada nas escolas e o envio dos convites para as professoras participarem da pesquisa. Foi entregue então, cópia do projeto à Secretaria para avaliação da Coordenação Pedagógica de Educação Infantil e as escolas que foram indicadas para serem enviados os convites. No entanto, ao ser aprovado o projeto pela Secretaria de

Educação, a Coordenação Pedagógica de Educação Infantil entrou em contato e pediu que fôssemos pessoalmente (tendo em mãos sua aprovação) de escola em escola fazer os convites às mesmas e explicando a pesquisa já que se tratava de etapas diversas e instrumentos metodológicos específicos em cada uma delas.

Essa etapa terminou, portanto, se estendendo por mais tempo do que o previsto em nosso cronograma inicial. Após a realização desse primeiro contato com cada escola, havendo a aceitação, deveria ser feita uma devolutiva à Secretaria de Educação informando quais escolas, de fato, participariam da pesquisa.

Esse foi um breve resumo dos passos iniciais para que conseguíssemos autorização para adentrar as escolas. A seguir descreveremos mais detalhadamente as duas experiências de aproximação que tornaram possível realizar as duas entrevistas em duplas iniciais que deram início ao percurso metodológico.

4.1.1 ENTREVISTA EM DUPLA I: APRESENTAÇÃO

A entrada na escola para realização da entrevista se deu através da mediação da coordenadora pedagógica da escola com quem conversei anteriormente, primeiro por telefone e depois pessoalmente.

No dia da visita agendada para a conversa, fui até a escola, apresentei o projeto de pesquisa (juntamente com a aprovação da Secretaria de Educação) para a coordenadora buscando sua aprovação para minha entrada na escola e para a realização da pesquisa, caso houvesse professoras dispostas a participar. A princípio percebi certa dificuldade da coordenadora em compreender minhas intenções, mas por fim, ela se dispôs a colaborar com a realização da entrevista em dupla (que naquele momento ainda chamávamos de grupo focal) cedendo-me um espaço no HTPC⁵ para fazer o convite para as professoras e explicar-lhes a pesquisa.

O horário de HTPC cedido pela coordenadora para que eu fizesse o convite e que também seria posteriormente o mesmo dia da semana e horário de realização da entrevista (sugerido pela própria coordenadora) contava apenas com a participação de cinco professoras. Sendo que duas entre elas eram professoras de Ed. Física e as outras três professoras de classe.

⁵ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

No dia em que fui até o HTPC fazer-lhes o convite e explicar a pesquisa, as professoras pareceram bastante reticentes em aceitar o convite. Acredito que o receio maior, pelo que percebi, era em relação ao que a participação delas na pesquisa poderia implicar-lhes em trabalho extra, ou prejuízos para o trabalho com as crianças. Conversamos, deixei o projeto de pesquisa com elas, e combinei de retornar na semana seguinte para saber da resposta (nenhuma delas me respondeu no momento se participaria ou não, mas mostraram-se interessadas pelo projeto).

Na semana seguinte quando entrei em contato com a coordenadora, ela explicou-me que apenas duas professoras de classe (pedagogas) aceitaram participar e que eu poderia ir no horário de HTPC⁶ daquela semana para realizar a entrevista com elas.

Naquele momento tive de tomar uma decisão. Poderia arriscar perder as duas professoras que aceitaram participar insistindo em sua participação em outro horário e local na tentativa de formar um grupo, ou poderia tentar realizar o diálogo apenas com as duas, o que também continha algum *risco*. Optei pelo segundo caminho e garanti o encontro com as professoras.

Considerei, naquele momento, importante que eu fosse até elas já que as duas professoras tinham aceitado e tinham lido o projeto para compreender melhor a proposta.⁷ Também percebi que se tentasse marcar um horário comum com outras professoras em outras escolas e fora do horário de trabalho delas talvez não conseguisse realizar os grupos dentro do tempo previsto. Eu tinha certa expectativa quanto ao tempo de realização dessa etapa de pesquisa para, a partir dela, dar continuidade ao trabalho. Por todos esses motivos, que se mostraram imperativos do trabalho de campo, decidi realizar as entrevistas em duplas com as professoras da escola que aceitaram.

Eu havia elaborado uma ficha individual anexada ao convite explicativo que entreguei às professoras no dia em que fui lhes fazer o convite para a pesquisa. Acredito que a ideia da ficha não apenas tenha servido para me ajudar na organização de algumas informações individuais importantes como também de lembrete do convite feito a elas e

⁶A fim de facilitar meu encontro com as professoras a coordenadora cedeu-me uma parte do horário de HTPC para realizar o então grupo focal. A princípio relutei, pois minha intenção era convidá-las a participar do mesmo em outro local e possivelmente com outras professoras (de outras escolas) em grupos de 5 pessoas pelo menos, no entanto, percebi que isso seria inviável para elas, e tornaria mais difícil se disponibilizarem para participar da pesquisa. A partir desse imperativo da realidade é ocorreu a entrevista em duplas ao invés de grupo focal. De forma parecida isso se deu novamente na outra escola.

⁷As professoras de Ed. Física não foram convidadas a participar, pois não fazia parte das intenções da pesquisa dialogar com os professores especialistas.

um primeiro contato estabelecido, o que de certo modo pareceu colaborar para que não se esquecessem de mim de uma semana para outra, pois a ideia era que trouxessem preenchidas no dia do nosso encontro.

Registro individual Nome: _____ Turma/faixa etária que atua: _____ Há quanto tempo é professora: _____ Há quanto tempo atua na Ed. Infantil: _____ Há quanto tempo na rede: _____ Formação/Curso (Pedagogia, magistério, e/ou outras licenciaturas?): _____ _____ Grupo focal/ Dia de conversa... <i>*Trazer para o encontro algum objeto, fotografia ou qualquer tipo de material que lhe faça lembrar de seu trabalho ou de alguma experiência vivida como professora na Educação Infantil e que possa compartilhar com o grupo. A proposta é de que conversemos sobre “ser professora de Educação Infantil e as singularidades desse trabalho”.</i>
--

No dia do encontro com as professoras para realização da entrevista...

A coordenadora queria participar do encontro, como observadora. Informei-lhe que isto não seria possível, pois a ideia era que o mesmo acontecesse apenas com as professoras. Expliquei-lhe mais uma vez que a conversa se referia ao trabalho das professoras com as crianças e deixei com ela uma cópia do roteiro temático que eu havia preparado para a entrevista. Ela pareceu tranquilizar-se um pouco mais. Deixou-nos sozinhas em uma sala de aula.

As professoras presentes concordaram com a gravação em áudio da entrevista. Antes de iniciar a gravação foi-lhes entregue o TCLE. Esclareci algumas dúvidas com relação à metodologia da pesquisa e aos passos seguintes. Perguntei sobre a ficha de registro individual que lhes havia entregado na semana anterior. Apenas uma das duas professoras estava com a ficha em mãos, então pedi que a outra professora também preenchesse as mesmas informações na folha para que eu pudesse guardar e identificá-las melhor.

Na folha de registro também havia o lembrete da proposta de que trouxessem algum objeto, fotografia ou material que lhes significassem alguma lembrança e que quisessem compartilhar. A professora que trouxe a ficha de registro também trouxe um material para compartilhar. A partir daí, a entrevista que seguiu foi gravada tendo um total de duração de 44 minutos.

4.1.2 ENTREVISTA EM DUPLA II

O contato com a escola se deu através de uma primeira conversa com a gestora da mesma. Expliquei-lhe brevemente a proposta de convidar as professoras para participarem da entrevista.

Tendo já a primeira experiência com outra escola - das dificuldades de horários para reunir as professoras, ou de pedir-lhes outro momento e outro local fora da escola para que participassem (em grupo) de um encontro, conciliar os horários - enfim, sabendo de todos esses possíveis problemas, comentei com a diretora que em outra escola havíamos realizado o encontro em um espaço de HTPC cedido pela coordenadora para que me reunisse com as professoras. E que algum momento como esse, ou mesmo um momento anterior ou logo em seguida a um HTPC, por exemplo, poderia ser uma possibilidade.

A diretora mostrou-se muito solícita em colaborar com a pesquisa e abrir algum espaço, ou mesmo conciliar, por exemplo, horários de HTPI's⁸ de algumas professoras, caso elas viessem a aceitar participar da pesquisa. A diretora explicou que já recebera outras pessoas na escola e que nisso não havia o menor problema desde que as professoras se sentissem à vontade e concordassem em participar.

O fato da escola já ter recebido outros pesquisadores parece ter facilitado o contato e a aproximação. Desse modo, depois daquela primeira visita e conversa com a diretora, ela prometeu conversar com as professoras. Pediu-me alguns dias de espera. Expliquei-lhe que eu estaria à disposição para conversar com as professoras interessadas para explicar melhor a pesquisa caso sentissem necessidade antes mesmo de decidirem aceitar o convite.

⁸ Horário de Trabalho Pedagógico Individual.

A diretora fez o convite às professoras e telefonou-me na semana seguinte informando que apenas duas delas haviam se interessado. Disse que ela poderia organizar um momento de HTPI comum para as duas, quando eu poderia ir até a escola e realizar a entrevista em dupla.

Novamente percebi que seria realmente inviável realizar o grupo com um número maior de professoras já que para reunir outras professoras precisaria conciliar os horários destas com as de outra escola e em algum outro local; impasse que poderia acabar impedindo a realização do encontro por desistência das professoras, por exemplo.

Assim, agendei uma data para ir à escola, no horário que a diretora me informou que as professoras poderiam me receber. Desta vez não consegui entregar a ficha individualmente como o convite alguns dias antes, e apenas a entreguei e expliquei a ideia da mesma no momento em que me encontrei com as professoras para conversarmos.

No dia do encontro com as professoras para a realização da entrevista a diretora me recebeu e orientou-me até uma sala onde ficaríamos (eu e as professoras). Pediu que eu aguardasse e foi avisar as professoras de minha presença.

Quando as duas professoras chegaram, me apresentei, pois ainda não havia conversado com elas pessoalmente. Expliquei brevemente a pesquisa, entreguei-lhes o TCLE para que lessem e disse que caso tivessem alguma dúvida poderiam perguntar. Quando terminaram de ler o TCLE, eu então lhes entreguei as fichas individuais, expliquei que eu deveria ter entregado anteriormente para que lessem, preenchessem e pensassem em algum objeto ou lembrança para levarem ao nosso encontro, mas que como não havia sido possível fazê-lo, a ideia seria que elas preenchessem ali no momento, apenas para que eu tivesse um registro com algumas informações.

Quando terminaram de preencher, antes mesmo que eu tivesse tempo de perguntar-lhes sobre a possibilidade de gravarmos em áudio nossa conversa, uma das professoras tendo visto a ideia de trazer um objeto ou uma lembrança começou a falar sobre isso. Esse pequeno trecho de nossa conversa, portanto, se deu antes do início da gravação, pois fomos conversando e só depois, quando terminaram de falar das lembranças é que consegui perguntar sobre a possibilidade da gravação.

A professora (P3), logo que expliquei sobre a ideia de pensarem em algum objeto ou alguma lembrança que as remetesse ao seu trabalho, entregou-me o seu telefone celular. Disse que aquele era o objeto que mais a fazia se lembrar do seu

trabalho.

Foi me explicando que o celular servia para ela como instrumento de registro, pois é a ferramenta que ela utiliza para tirar fotografias das atividades que realiza com as crianças, dos materiais que constroem juntos, e até mesmo do seu planejamento para que se recordasse do que planejou para o dia de trabalho com as crianças. Assim, ela diz que o celular (que funciona como uma máquina fotográfica), é um instrumento inseparável, sem o qual o seu trabalho ficaria desfalcado, pois já se acostumou a utilizá-lo estrategicamente.

Já a outra professora (P4) disse que também utiliza o celular para esse fim, mas que não o acha tão essencial, pois tem dificuldade para registrar tudo o que acontece na aula. Ela contou que tira algumas fotos, mas que essa não seria a lembrança ou o objeto que a marca mais fortemente com relação ao trabalho.

Quando lhe perguntei então sobre algum outro elemento (lembrança ou objeto) que ela gostaria de citar, ela rapidamente mencionou “o faz de conta”. A P4 disse que o “faz de conta” é, para ela, o elemento mais marcante da Educação Infantil sem se utilizar de estratégias que os envolvam, o trabalho não seria o mesmo. Para organizar a roda, por exemplo, inventa algum tipo de brincadeira relacionado a sentarem-se na roda, algum “faz de conta”, ou alguma história e tudo se ajeita mais rapidamente e de forma mais divertida.

Outro elemento que a professora (P4) cita também é a própria *roda* na Educação Infantil. Disse que a o ato de fazer roda é algo muito específico do trabalho e que para ela é uma lembrança que deixa sua marca registrada na Educação Infantil. A professora (P3) concordou, afirmando que ela trabalha no Ensino Fundamental em outro período e que “fazer roda” no Ensino fundamental, ainda que se faça e se tente, não tem a mesma característica que na Educação Infantil.

As duas professoras seguiram comentando sobre as particularidades da *roda* na Educação Infantil, das falas das crianças, e de como o sentido da “roda” é bastante específico. Com os pequenos, segundo elas, por conta de estarem na E.I e ainda não sentirem-se cobrados a “falar o certo”, a roda é realmente um espaço genuíno de diálogo. Já no E.F o diálogo, segundo elas, fica mais comprometido, pois a figura do professor, de autoridade já está posta e isso é difícil de ser “quebrado”.

A professora (P3) cita também como *lembrança* da E.I, e bem específica, a relação com os pais e as dificuldades que esta relação apresenta. Depois desse ponto, logo em seguida, pedi licença para as professoras e perguntei da possibilidade da

gravação de áudio, ao que elas assentiram. A conversa teve duração total de 36 minutos gravados.

4.1.3 QUADRO ORGANIZATIVO: PENSANDO AS ETAPAS SEGUINTES

A partir da realização daquelas duas entrevistas em duplas, foi possível reunir dados significativos e identificar algumas questões que consideramos importantes e que naquele momento nos indicava ser possível encaminhar a etapa seguinte da pesquisa. Apesar de termos previsto inicialmente a realização de grupos (com número de 4 a 5 professoras) e isso não ter sido possível em nenhuma das escolas, ao fazermos uma breve análise das entrevistas realizadas em ambos os casos, optamos por fazer uma pausa nas atividades de campo para organizar e refletir sobre as possibilidades que se colocavam adiante.

Tendo em vista o objetivo inicial da realização dos grupos no início da pesquisa, consideramos os diálogos proporcionados, em ambos os casos, fecundos desse ponto de vista, pois a partir deles foi possível esboçar algumas possibilidades de organização que nos apontaria para o próximo passo.

A primeira imersão nos dados reunidos a partir das entrevistas em duplas realizadas nos levou naquele momento até a eleição de três amplas categorias que nos pareceram então, fecundas do ponto de vista tanto da compreensão de alguns elementos da dimensão relacional quanto para a elaboração dos instrumentos metodológicos seguintes. Para chegarmos a estas três categorias foi necessária a organização e seleção dos diálogos realizados durante as entrevistas em duplas. Primamos naquele momento pela seleção, a priori, de elementos que nos pareceram apontar, de algum modo, para especificidades das relações estabelecidas para o trabalho docente na Educação Infantil. E a partir daquela organização é que foi possível identificar alguns apontamentos comuns entre as professoras que emergiram nas falas.

As três categorias iniciais eram: **Educação de crianças pequenas e suas demandas específicas; Relação com as famílias na Educação Infantil; Afetividade e Linguagem na Educação Infantil.**

A partir dessa seleção inicial de categorias, é que se tornou mais efetiva nossa forma de organizar os dados e também de pensar e orientar os passos para as

observações das rotinas. A seguir serão apresentados, respectivamente um **quadro organizativo**, onde estão os dados já selecionados dentro das categorias iniciais propostas naquele momento, e em seguida, **algumas considerações sobre cada uma delas** e esboços de análises iniciais. As categorias denotam aquele primeiro esforço de iniciar uma organização para a interpretação e construção das observações.

Ressaltamos, que estas categorias aqui apresentadas não tinham a pretensão, mesmo naquele momento (e ainda não tem), de serem únicas, ficarem estáticas ou tampouco tinham a ambição de exercer qualquer *controle* do ponto de vista metodológico para as observações, mas ao contrário, tinham a intenção, e assim o fizeram, de auxiliar a organizar os dados e os pensamentos para então conseguirmos cada vez mais *enxergar* com profundidade e reflexão todo o material que viria a ser reunido.

Quadro organizativo das entrevistas em dupla I e II:

Educação de crianças pequenas e suas demandas específicas	Relação com as famílias na Educação Infantil	Afetividade e linguagem na Educação Infantil
P2: Eu acho assim... o carinho das crianças né... com a gente. Então, eu tenho aluninhos que foram meus... geralmente eu pego turminha de maternal. Não que eu não pegue Infantil mas eu gosto dos menorzinhos, maternal I e II. E aí eu tenho alunos que estão já no Infantil II e que passam aqui na minha sala, e vem me dar um beijo, um bom dia e depois vão pra sala deles... E isso até com criança que saiu da escola, as vezes a gente encontra em outro lugar e vem e abraça. Eu acho que isso é... é a maior satisfação. Da criança ter esse carinho, esse afeto... Porque a gente sabe que o afeto é muito importante nessa idade né... pra desenvolver qualquer coisa primeiro tem que conquistar as crianças, senão, não adianta. Então essa parte... pra mim é gratificante. Ver o carinho deles. Que mesmo você sendo brava as vezes, falando não, indo de contra mesmo, dizendo “não, não é assim”, e eles gostam... porque criança precisa disso. Precisa do não, do	P2: Eu costumo falar, inclusive em terapia (risos), que o problema, o que estressa a gente não são as crianças. São os adultos. De maneira geral, os pais, a equipe, todo mundo que está na escola... é isso que acaba estressando a gente. Por que a criança você conversa com ela, você vai... né... moldando, você vai levando elas a pegarem o seu jeito. É complicado os adultos. Eu tenho uma de manhã que são de mães muito mais velhas. Então é uma turma super protegida. São crianças que agora estão fazendo as coisas sozinhas porque eu falo muito, insisto, chamo uma mãe pra conversar, porque ela tem que deixar a criança fazer. Porque eu tinha mãe no começo do ano que achava um absurdo a criança ir sozinha no banheiro. Porque tinha que ir uma monitora junto no banheiro... “mas como? Sozinha?”.... Mas o banheiro é aqui (perto). E sempre tem alguém por perto mas a criança tem que fazer,	P1: Eu acho que é... ouvir a criança. Naquela conversinha dela ela te fala coisas importantíssimas! (pausa, silêncio...) E... eu vou citar duas coisas tristes tá? E que me marcou muito. Quando eu estava na coordenação do fundamental, tinha uma criança que ela vinha muito marcada. E eram umas marcas estranhas. Não dava pra saber do que que era... E... assim, no recreio, aproximando, conversando, se sentiu a vontade de contar... que a mãe trabalhava a noite... que o namorado da mãe ficava pra cuidar dele... daí ele acorrentava e abusava. Então a gente foi observando... o diretor da escola era muito envolvido, então ele tomou a frente do caso, foi até a polícia, ele fez

limite ... e eles vêem que isso é amor. Eles entendem isso. Então esse retorno deles, pra mim é muito gratificante...	faz parte da construção da autonomia dela. E inclusive na reunião eu tive que falar isso. Eu tive que conversar e falar “olha, eles tem que aprender a limpar o bumbum, eles tem que aprender a por o chinelinho, tem que aprender que vai tirar o caderninho e vai por na mesa. Eu não vou fazer isso. Então você conseguir lidar com o adulto!	tudo o que tinha que fazer. Foi comprovado, o abuso... mas assim... como fala? Eles viram.
Eu: Você diria que essa é uma satisfação profissional, pessoal... ou... ambas? P2: Eu acho que ambas né! É uma coisa que é gratificante pra gente e mesmo profissionalmente, motiva. Porque você está aqui pra fazer o melhor pra criança... e ver que realmente você conseguiu conquistar, você viu o progresso da criança... você conseguiu ver aquele aluno que no começo do ano só rabiscava e lá no final do ano ele já progrediu, que está fazendo e que passa pro ano seguinte, que a professora fala “que legal, olha, tá escrevendo” e tal... Você vê também o progresso com a criança que você fez e...	P2: E a minha turma da tarde em contrapartida, são de mães muito novas. Então a gente nota que as crianças têm muita liberdade. Exatamente... é o contrário. Então elas não sabem construir regras, elas não sabem falar ‘não’. E foi uma coisa que eu tive que falar também em reunião. Para as da manhã eu tive que falar “solta um pouco, deixa um pouco” e para as da tarde eu tive que falar “olha, como que é quando vocês falam ‘não’?”. Eu tive que parar a reunião mesmo e conversar sobre isso, porque quando eu falo não aqui para a criança, a criança se joga no chão, ela não aceita, ela teima e ela fica chorando até.... mas eu não falo ‘sim’, eu não volto atrás. E aí teve mães que escreveram para mim no caderno “meu filho não quer mais ir na escola, o que está acontecendo que ele não quer mais ir na escola?”. E eu falei, falei na reunião. “Porque a tia Lú é muito chata, porque a tia Lú fala ‘não’ e não volta atrás. Como você faz em casa?”. “Não, mas ele chora um pouquinho e eu volto”. Então é... conseguir lidar com o adulto para o adulto saber lidar com a criança. (risos).	P1: É. E o ano passado aqui uma aluna minha, brincando assim com os bonequinhos, ela falava “você não nasceu pra ser feliz”, “você não nasceu pra ser feliz”. E eu... “O que você tá falando?”. “Ah, deixa pra lá”. E de novo “você não nasceu pra ser feliz”, eu “o que está acontecendo?”. Ah... ela também estava fora da família, estava em um abrigo. A moça do abrigo fala que ela não tinha nascido pra ser feliz. Porque ela queria ir com a mãe, e dizia que ela não ia porque ela não nasceu pra ser feliz. E um dia... passado essas conversas, ela chegou de cuequinha. Não, não era cuequinha não, cueca era maior. E ela falou: “Olha prô! Hoje eu vim de cueca, porque não deu tempo, eu não achei minha calcinha.” Ah, e a cueca estava suja de sangue. Daí foi um adolescente do abrigo, que abusou e na hora que perceberam ele colocou a cueca dele na menina e... infelizmente o caso resolveu assim. Tiraram ela da escola e mudaram ela de abrigo...
P1: Eu acho que essa questão da satisfação é bastante profissional e pessoal também. Como ela colocou é	P2: É... e tem muita gente também que acaba dificultando na escola também o trabalho da gente. Tem	P1: É o que tem me marcado bastante mesmo é isso, o ouvir. Ouvir e observar né.

muito gratificante você ver a evolução da aprendizagem. De um semestre para o outro... em questão de crescimento físico. Eles chegam um bebê e saem um mocinho (risos)... Então assim, é uma etapa que a gente trabalha com eles que marca muito pra gente e eu acho que marca pra eles também!	gente que não entende muito também o que está acontecendo... aí vai de certa forma criticar ou querer apontar alguma coisa, sem saber... e isso desanima a gente. Por que você está lá, ralando, fazendo, se esforçando tanto... e a pessoa vai fazer um comentário de uma coisa que ela nem sabe... Mas isso em todo lugar tem. Não é só na escola... Trabalhar com pessoas é assim mesmo... É, o problema não são as crianças, definitivamente. São os adultos!	Eu como coordenadora sempre falava, “no brincar livre, observa!” Ali você percebe tanta coisa...
P1: Os meus estão grandes... P2: Mas a minha primeira turminha, eles estão grandes... e a gente encontra sempre e... porque todo mundo mora perto né, na região.... Então é muito legal, aquela criança grandona, e que era assim, pequenininha...(risos) e vem e te abraça e eu penso “nossa, como cresceu!”	P1: Exatamente. Eu concordo com ela... que adultos são o grande problema. Assim, nos meus anos de coordenação eu... aí... fiz um trabalho muito bom. Mas nos últimos dois anos, eu fiquei muito doente... assim, por essa dificuldade mesmo, do adulto estar lá para trabalhar e não aceitar. Por exemplo, eu tinha professoras lá que já eram aposentadas do estado e ingressaram na prefeitura. Então elas não admitiam a “novinha” falando de algum conteúdo que elas poderiam fazer diferente... então foi um trabalho estressante nos últimos anos	P4: E aí é o seu auto-controle... tem dias que eu fico irritada com eles, só que se eu começo me irritar e me irrita aí eu perco o dia mesmo. Porque aí eles ficam mais eufóricos ainda e aí você não aguenta mais. Agora o dia que você consegue ver que eles estão agitados e manter a calma, pelo menos fica menos pior né...
P1: Mas... eu resumo como uma profissão muito gratificante. Estou muito feliz com o que eu faço. Tem dias que eu saio triste, tem dias que eu saio muitooo feliz.	P1: E... com relação aos pais, semana passada uma mãe falou “professora, eu preciso falar com você!”. E eu pensei “meu Deus, que será que aconteceu né?” Porque você está vendo tudo perfeito, entre aspas, com o menino com uma unha desse tamanho, imunda e.... (risos) A mãe pra mim: “Você precisa me ajudar! Explica pra ele que eu preciso cortar a unha dele?!”. (risos)	P3: Nossa, e é impressionante que eles mudam com o nosso estado emocional. Nossa, nesse ano foi nítido. Quando eu voltei, minha teve um enfarto né, então eu tirei uma licença e voltei depois, só que eu voltei meio acabada entendeu? Porque eu fiquei cuidando dela então eu voltei... como se eu tivesse trabalhado cinco anos sem tirar férias. Então eu voltei chateada né, bati o carro também, no dia que eu ia voltar pra escola... Então naquela primeira semana que eu voltei, nossa, foi nítido. As

		crianças estavam muito diferentes. E assim, depois elas foram voltando ao normal. Eles refletem. E quando eu não to bem o dia não é igual, o dia flui diferente. É impressionante como eles reagem, principalmente na Educação Infantil. No Fundamental eles já não percebem tanto... mas no infantil... elas percebem e a atitude delas mudam, o jeito brincar, de trabalhar, de fazer roda... só quando vai no parque que aí... (risos)... eles querem... Mas assim, o jeito que eu chego é o jeito que vai ser o meu dia.
P4: E outra dificuldade né, mas isso eu acho que em qualquer série, eu acho que é sempre na relação com o aluno né. Tem aluno que flui e tem outros que não. Eu tenho alunos que eu tenho dificuldade e vai o ano inteiro... e o que você faz com aquele aluno pra ele se motivar, pra ele ter um compromisso com o que está fazendo. Tem que ficar o ano todo na insistência, na insistência... Eu: Não especificamente de aprendizagem, mas você diz que conseguir envolver...? De fazer com que ele se... P4: É... porque aí uma coisa acaba refletindo na outra. Se é um aluno que dispersa, que não tá focado nas atividades ele acaba, geralmente, perdendo na aprendizagem também... E também, dificuldade de aprendizagem eu acho que tem criança, não sei, que precisaria de um tempo a mais pra aprender.	P1: Então... É que no Infantil I eles já começam a fazer escrita espontânea, e se a criança tem problema de fono vai escrever o som que está ouvindo... e a mãe acha bonitinho porque é o bebezinho... P2: É... fala errado, infantilizando... P1: E a gente vai alertando que aquilo vai prejudicar lá na frente. Tem quem aceita e tem quem não.	P4: E tem também o tom de voz né... que nem eu, eu falo alto. Aí eles falam alto, os meus alunos. E todo ano eu tento me policiar pra falar mais baixo... Porque isso reflete nas crianças... teve um dia que eu fiquei sem voz e vim dar aula. Todos eles começaram cochichar! (risos) Até que teve um que falou lá “gente, é a professora que tá rouca, não a gente.” (risos) Mas eles ficaram um tempinho antes de descobrir isso... (risos). É interessante. Mas o dia que você não se controla, nossa... no meu primeiro ano eu saía triste demais nesses dias... pensava que eu não ia conseguir. Agora já entendi que vai ter dias assim... P3: Ah eu acho que na Educação Infantil... a afetividade. É a primeira coisa que tá sempre lá e a última. P4: E no Fundamental você acha que não? P3: Não da mesma maneira...

		(silêncio). É que aqui tudo gira entorno da afetividade. Eles só vão aprender se eles tiverem confiança em mim, por exemplo. Se eles gostarem de mim. No Fundamental eles não precisam gostar de mim. E já aconteceu de ter aluno que não gostava de mim, mas aprendia, era bom aluno, mas não ia com a minha cara. Mas assim, pra mim aqui isso é primordial. Porque se o aluno não gostar de mim ele não vai querer vir na escola, ele vai chorar, ele... não vai aprender. É muito mais difícil. Então no Infantil, é... puro amor (risos), apesar desse meu jeito aqui, tem muito amor entendeu, você fala, assim, você tem que comandar e tal, mas sempre tem aquele toque carinhoso...
P4: Então, eu acho que deveria ter uma atenção maior para os alunos que tem dificuldades. Porque tem coisas que você identifica logo e se eles tivessem uma atenção maior, tivesse um tempo, sei lá... já logo no primeiro ano sabe... Porque você faz atividade e alguns aprendem, ótimo, vão embora, mas alguns não. Só que no nosso tempo é muito difícil você se organizar pra no período das aulas você conseguir dar um extra pra eles.	P1: Então... a insatisfação é quando você recebe esses bilhetinhos assim né... ou assim, você planejar uma coisa, não sai como você queria, às vezes você é criticado... ou então a pessoa viu só uma parte da coisa... e... Hoje eu tô assim, muito brava... (risos). P1: No trabalho com raciocínio lógico eu trabalhei com tampinhas... Só que... a coordenadora chegou só no final da atividade. Eles já estavam cansados de fazer tudo o que eu pedia e eu deixei 15 minutinhos livre. Ela chegou exatamente nos últimos 15 minutos... Daí eu tomei a bela bronca! Que isso “não é atividade pra você fazer”. Mas no tempo anterior a gente trabalhou cores, quantidades, agrupamentos... ela só viu o final. E eu esqueci de entregar o meu registro de atividade essa semana então ela não viu nem	P4: Esses dois pontos andam juntos... é... saber sentir como eles estão, o jeito que você vai chegar em cada um, ter essa abordagem, vamos dizer assim, mais gentil ou menos...atenciosa... não sei.. mas ao mesmo tempo se você for só por aí você não vai conseguir trabalhar então tem que ter junto um lado firme né... pra hora que precisar dar um comando né, eles respeitarem. Senão a gente se perde. Então também não é só assim né... P3: Mas até o jeito de dar bronca, de chamar atenção, as vezes você fala.... é... e eles entendem que você tá falando, grosso, digamos assim, porque você gosta deles. Eles entendem. Eu sou muito assim com meus

	escrito... então assim... ela tem razão da bronca, de ter visto só aquele pedaço. Mas eu acho que você tem que chegar e entender primeiro o que está acontecendo...	alunos. Eu posso dar bronca, ela não! (risos). Ela que não experimenta dar bronca, não, eu dou! Eu não suporto que venha uma monitora e dê bronca nos meus alunos, eu não gosto. Mas isso é postura minha... É minha sala, eu tomo conta, eu dou bronca!
P3: Bom.... quando você vê as coisas fluírem, por exemplo, o meu projeto que acabou agora, de animais. A gente arrecadou mais de 35 quilos de ração, acho que uns 40 quilos... envolveu a escola inteira entendeu? Então todo mundo ajudou, a gente só via a caixinha crescendo, aumentando... E assim, na reunião os pais vieram falar pra mim. “Nossa, porque ele só fala que não pode mais deixar a cachorra dormir lá fora porque tá frio, que tem que dar comida, fica lembrando”. Então você ver essas coisas, ver que surtiu efeito. Então isso é legal, é super gratificante. Porque você tá falando com crianças super pequenas, e parece que elas não estão nem aí né, que não tá ficando nenhuma informação. Mas não. Elas estão ajudando até os pais a se conscientizarem das coisas que você tá ensinando pra eles. E... é assim, quando você vê que a criança deslancha, ou aprende alguma coisa... é super legal, essa é a melhor parte!	P2: Falta um pouco às vezes a pessoa entender que são crianças! De 3 anos! Que você está cinquenta minutos em uma atividade. No caso dela, ela fica cinquenta minutos com a turma... Então por mais que a atividade é diversificada, depois de meia hora eles já estão cansados, eles já não querem mais aquilo. Mesmo uma coisa que eles gostem muito, muito, muito, eles não vão ficar meia hora naquilo e felizes brincando. Então a gente tem que pensar assim, a criança ideal é aquela que ficaria cinquenta minutos brincando com a tampinha, mas a gente não tem criança ideal, a gente tem criança real! E a criança real não fica cinquenta minutos mesmo que... mudou a cor, a quantidade... Não! Passou um passarinho lá longe, ela já foi correndo ver o passarinho... (risos). Essa é a criança real! Não é a criança ideal... a gente não tem crianças ideais na escola... (risos) P1: Esse tipo de lembrança... desanima muito a gente. É muito triste uma criança de 4 anos vir para a escola todos os dias, não faltar nem com tempestade e você não saber nem que é a mãe. E daí quando tem teatros, festas, que é para ela participar junto e reunião de pais, ela não vem. Então a comunicação apresenta limites... E... em contrapartida, uma mãe super presente (pegando outro bilhete nas mãos), que faz um elogio da reunião de pais... Então são essas	P4: E também, na Educação Infantil, tem dia que você vai precisar dar uma bronca, tem dia que vai precisar ser mais firme, mas tem dia que você resolve muita coisa no faz de conta. Por isso que eu coloquei. Então as vezes, sei lá, eles não estão muito a fim, aí você traz um fantoche pra conversar... você fala que é uma brincadeira, joga um desafio...inventa, cria aquela situação, nossa! Bom, se você fizer isso todo dia acho que não vai funcionar mas... é uma estratégia assim, lidar com eles dessa forma, brincando, no faz de conta, que eu acho que motiva muito. Então as vezes eu quero que eles sentem na roda e não tem muito tempo, precisa ser rápido, aí eu sento, fecho os olhos e falo “quem conseguir fazer uma surpresa...” (risos). Então as vezes não precisa dar bronca, você vai brincando com eles e consegue mais coisa do que se falasse “todo mundo sentado!”.

	as minhas lembranças... Assim, uma que fez muito mal e uma que me fez muito bem. Se você quiser ficar com eles (me entregando cópias dos bilhetes)	
	P1: Então, assim... se a gente tivesse, realmente, o apoio dos pais, no geral, a coisa estaria melhor. Eu não sei... eu acho que ainda, a educação infantil eles não vêm como educação... formal.	P4: Mas é uma coisa que a gente usa muito, que depois passa né... falando específico da faixa etária deles... que é isso. Eu fui trabalhar jogo da força com eles, eu coloquei faz de conta, que eu acho que se não tivesse eles não ficariam tão assim... pra brincar sabe? Da última vez era uma palavra junina lá, aí eu inventei que o personagem ia trazer uma coisa pra eles brincarem só que foi capturado no meio do caminho; aí acabou a força eles já saíram procurando o personagem pela escola... daí entregamos o saco de pular saco que “ele deixou pra eles” e aí já é outra coisa... P3: E não é só a brincadeira pela brincadeira, tem todo um.... né... (silêncio) P3: E com os maiores isso já não funciona tão bem, mas funciona ainda. Mas com os pequenos... assim, porque eles tem a imaginação muito mais a florada. Com eles funciona muito bem, qualquer coisa que você vai fazer se eles podem imaginar é fácil fazer as coisas...
P4: É... eu acho que é isso. Mas eu gosto do trabalho em si, da Educação Infantil. Eu me divirto muito com eles, eu gosto da dinâmica deles. Eles são espontâneos e a gente pode mesclar muito esse brincar com os conteúdos... Aqui a gente trabalha com projetos. Eu acho muito gostoso,	P1: Então... a insatisfação é quando você recebe esses bilhetinhos assim né... ou assim, você planejar uma coisa, não sai como você queria, às vezes você é criticado... ou então a pessoa viu só uma parte da coisa... e... Hoje eu tô assim, muito brava... (risos).	Eu: Então... porque eu fiquei pensando aqui, como você falou da questão da afetividade, se você conseguiria pensar, dizer melhor, o que você, com relação a afetividade, quais elementos talvez, sejam

porque você aprende coisas também né... Buscar informações pra eles e você aprende; e eles trazem coisas que você não sabe. Eles descobrem porque ficam interessados e vão ver sozinhos sobre aquilo... Então é legal. E são os resultados que ela falou também né...	P1: No trabalho com raciocínio lógico eu trabalhei com tampinhas... Só que... a coordenadora chegou só no final da atividade. Eles já estavam cansados de fazer tudo o que eu pedia e eu deixei 15 minutinhos livre. Ela chegou exatamente nos últimos 15 minutos... Daí eu tomei a bela bronca! Que isso “não é atividade pra você fazer”. Mas no tempo anterior a gente trabalhou cores, quantidades, agrupamentos... ela só viu o final. E eu esqueci de entregar o meu registro de atividade essa semana então ela não viu nem escrito... então assim... ela tem razão da bronca, de ter visto só aquele pedaço. Mas eu acho que você tem que chegar e entender primeiro o que está acontecendo...	diferentes no Fundamental... porque a gente sabe que tem afetividade lá também no fundamental, mas você acha que ela seja mais “marcante” no Infantil... P3: O que é muito marcante é o toque. Na Educação Infantil eu pego no colo, eu beijo, eu abraço, aperto, e brinco. No Fundamental não tenho muito isso. Por mais que você seja carinhosa, faça uma brincadeira... P4: É verdade... tem o toque sim... P3: Você não fica abraçando, beijando... você não faz isso no Fundamental. Entendeu? Então é um outro tipo de carinho. É outro tipo... P4: E eles gostam de sentar perto... P3: De conversar... P4: De passar a mão, de mexer no cabelo... P3: E no Fundamental não. O Fundamental já é o coraçãozinho de papel que você faz pensando...
P4: Ah, eu descobri um lagarto que solta sangue pelos olhos... (risos) Então, mas é muito motivador tudo isso, é descoberta né. E eles adoram. E acho que ver a motivação deles também é gostoso. Porque eles ficam empolgados, querem aquilo e dão sugestões... quando eles se envolvem com o trabalho é bacana...	P2: É... a gente ouve muito isso: “Por favor, fala pra ela que quando ela vai no banheiro que ela tem que pegar o papel e limpar!” (risos). Eu tenho que falar isso? “Fala pra ela que ela não pode vir com essa roupa pra escola! Fala pra ela, por favor”.	P3: Então... hoje na saída da minha escola, do fundamental, eu fiz um coraçãozinho de papel pra cada um e entreguei na saída, um pra cada um. É uma bobagem, um coração de papel colado com cola quente... mas assim, todo mundo saiu com um coração na mão. Então vai... lembra da professora nas férias... então é esse tipo de coisa... Aqui já não. Aqui é mais essa coisa do toque. Do “ai, você tá triste, vem aqui me da um abraço”. De dar um beijo, de chegar e querer abraçar... sabe? Eles querem que fica

		juntinho, que brinca junto... No fundamental não tem muito isso... Eu: Então são as formas de demonstrar...? P3: É exatamente. As formas de demonstrar carinho é que são diferentes...
P4: Mas pra mim também, outra coisa que me deixa insatisfeita é quando eles não conseguem aprender. Chega no fim do ano, tem crianças, todo ano tem... Tem crianças que ainda alcança o mínimo que precisava. Maravilha. Mas tem criança que fica abaixo... Aí todo ano eu fico chateada... E eu acho que não tem como né... sair um ano com todos “redondinhos”... P3: Ah, eu já me acostumei... P4: É? É... você vai vendo né...Mas sei lá, eu sempre penso “nossa, será que se eu mudasse alguma coisa vai ajudar mais pro próximo ano?”	P1: E são coisinhas assim, que às vezes o seu trabalho não flui como tem que ser porque você fica fazendo coisas que não é o do professor... Ensinar tirar a blusa, ensinar arrumar uma mochila, e assim... é coisa de pai e mãe. P2: Principalmente no infantil I né... eles já tem que fazer isso. No maternal II a gente até... eu trabalhei isso agora em maio, e em junho eles já estão bem, fazendo mesmo. Porque se depender de vir de casa pra fazer... é complicado, é complicado.	
P4: Então... daí não sei... tem dia que sai tudo errado, que eles estão agitados aí você tem que mudar toda a estratégia... aí você tinha planejados cinco coisas e vai numa coisa só o dia todo... (risos) P3: É... aí muda tudo as atividades... P4: E aí tem que parar, conversar... e isso é uma das coisas que objetivo da educação infantil né, de conversar, fazer os combinados... de respeitar o amigo, de ter sua vez de falar, eles estão aprendendo isso agora... mas tem dia que vai o dia nessas coisas... porque tem que parar e retomar tudo de novo! P3: Nossa, aí... é terrível (risos)	P3: Não, então... em alguns casos a dificuldade são os pais. Que não aceitam as vezes as dificuldades dos filhos... Ou que não vêem a Educação Infantil com aquele comprometimento que deveriam... P4: É... parece que é né. Na Educação Infantil tem muito isso, os pais, eles, alguns né, acham que é escolinha, que não tem motivo, que não vai fazer falta. E muitos pais não trazem inclusive, muitos não, alguns...	
	P3: E assim, a importância da rotina para as crianças nessa idade é enorme. Só que os pais não entendem... porque se eles vêm um dia, falta dois, eles não adquirem essa rotina e aí quando vem fica	

	meio perdido. Então é complicado. E assim, às vezes até os pais trazem todo dia mas não tem aquele comprometimento com o trabalho que está sendo feito. Aí você pede pra trazer uma coisa, mesmo que não seja de dinheiro, igual o nosso projeto de leitura... o livro vai e tem que voltar na segunda ou terça, aí fica duas, três semanas e não volta. Então se a criança não trás ela não pode levar outro. As vezes tem esse probleminha de achar que é ao “deus dará”; ah a Educação Infantil é meio como se fosse babá entendeu?! Então eles entendem: Ah, só brinca! Mas eles não dão a devida importância que tem o brincar nessa idade, porque é assim que eles aprendem. Acham que brincar é só brincar por brincar e não a forma de aprendizagem.	
	P3: Mas é uma coisa que aparece mais aqui do que no Fundamental. No Fundamental eles dão muito mais importância. Lógico, sempre tem aqueles que não ligam. Não tem jeito. Mas assim, é menos do que no Infantil. No Infantil parecem que levam mais...	
	P4: Eu acho também... cultural. É uma coisa “opcional”, então se é opcional não precisa tanto... E vai mais ou menos. Eu tive uma aluna já que a mãe deixava faltar uma vez por semana pra ir passear com a mãe... então... Só que eu acho complicado. E eu converso muito isso com os pais, quer dizer antes, que não era obrigatório. Agora tem que vir né, mas... Uma vez que você resolveu matricular você assumiu um compromisso. O que que você vai ensinar pro seu filho? Ele não vai aprender ser responsável com 15 anos, ele vai aprender desde agora... Mas ainda tenho essa dificuldade	
	P4: E... porque entra muito a parte	

	lúdica também e faz falta... você vai deixar de contar uma história, vai deixar de fazer alguma brincadeira pra ficar com esse grupo? Então é complicado... aí eu tenho mandado coisas para os pais fazerem em casa. Como a minha já é a última série antes do primeiro ano eu comecei já fazer isso ano passado. Mas também não são todos os pais que pegam firme né. No ano passado tiveram dois pais que pegaram firme e ajudou muito. Daí eu mandava jogos sabe, de letra e número e eles trabalhavam com as crianças e depois eu pegava o registro deles aqui na sala. Mas é complicado né... Eu: E as insatisfações? P3: Ah... é a falta de reconhecimento. Na Educação Infantil mais que no Fundamental. Que é aquilo que a gente tava falando dos pais... deles acharem que é meio babá e que não tem objetivo, que é a brincadeira só pela brincadeira. Eles não tem muito essa noção... então isso às vezes dói um pouco porque você tem tanto trabalho, pensa tanto em determinada atividade legal, ou alguma brincadeira pra ensinar alguma coisa e aí chega os pais e “ah, você brincou? Que legal.” Mas não tem o valor entendeu? E isso é muito triste...	
	Eu: Porque vocês conversam sobre isso, fazem esse trabalho com pais, todos os professores falam nas reuniões por exemplo? P4: Mas as vezes não vem nas reuniões esses pais. E as vezes nem quando a gente chama. Teve uma mãe que eu liguei pra ela vir conversar comigo, porque eu tava tendo esse tipo de problema, e ela falou que ela já tinha vindo aqui uma vez nesse ano e que era pra eu ir na loja dela se eu quisesse falar com ela... Posso ir lá? Posso. Mas só	

	que já é totalmente fora né, o filho é dela, e o interesse? Então é difícil... P3: Porque assim, as vezes a criança tem dificuldade e você sabe que não vai atingir o objetivo. Só que aí você quer fazer um trabalho melhor pra ela chegar, ou tentar chegar próximo e os pais não colaboram. Nossa, aí é... cruel. Tem um exemplo de uma menina que saiu a pouco tempo, que a mãe não aceitava que a menina tinha um problema de aprendizagem... e ela fez que fez que a escola que estava errada e mudou de escola. A menina vai continuar tendo a mesma dificuldade... entendeu? Não aceita. Isso é muito triste. Você quer ajudar e parece que você não consegue. Isso me deixa extremamente frustrada. Tem situações que a gente faz das tripas coração pra ajudar a criança e os pais parecem que não tão nem aí... Então isso é muito triste, fico muito chateada. Muito.	
	P4: E eu chamo individualmente também. Nos HTPI's, quem precisa. E assim, tem gente que vem, tem alguns que faz diferença ter uma conversa. Tem outros que não. Mas tem que chamar né, porque... tem mãe que vem e chora... P3: Tem mãe que chinga... P4: E as vezes, eu já tive aluno que fez toda a diferença conversar, que mudou a postura. Então é o que dá pra fazer né... O ano passado teve até um curso para os pais aqui.	

Algumas considerações sobre as categorias:

Tal como pode ser percebido no quadro, a categoria **a) Relação com as famílias na Educação Infantil** apontada por nós, reúne as falas relacionadas às dificuldades, problemas, anseios, representações, relacionadas à interação com as famílias na escola. Nesse campo todavia, parecia-nos estar justamente localizada a fronteira do 'cuidar x educar'.

A escola e a família devem partilhar essa responsabilidade segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, porém havendo ainda representações bastante difusas com relação ao que seria função da escola ou função da família residem aí alguns dilemas importantes. A confusão presente quanto ao que é função da escola ou da família parece gerar um “mal estar profissional” entre as professoras. Em alguns casos, as professoras referiam-se a determinadas atividades mostrando não acreditarem que as mesmas integrassem a função docente. No entanto, diante da necessidade posta no contexto, acabavam por realizá-las.

Então, assim... se a gente tivesse, realmente, o apoio dos pais, no geral, a coisa estaria melhor. Eu não sei... eu acho que ainda, a educação infantil eles não vêem como educação... formal. (P1)

É... a gente ouve muito isso: “Por favor, fala pra ela que quando ela vai no banheiro que ela tem que pegar o papel e limpar!” (risos). Eu tenho que falar isso? “Fala pra ela que ela não pode vir com essa roupa pra escola! Fala pra ela, por favor”. (P2)

E são coisinhas assim, que às vezes o seu trabalho não flui como tem que ser porque você fica fazendo coisas que não é o do professor... Ensinar tirar a blusa, ensinar arrumar uma mochila, e assim... é coisa de pai e mãe. (P1)

Em outros casos, traziam relatos de descaso por parte das famílias, ou da dificuldade de aceitação quando a criança precisa de uma ajuda especializada (como fonoaudiológica ou psicológica, por exemplo) o que acaba impossibilitando seu trabalho de forma mais efetiva...

Porque assim, as vezes a criança tem dificuldade e você sabe que não vai atingir o objetivo... Só que aí você quer fazer um trabalho melhor pra ela chegar, ou tentar chegar próximo e os pais não colaboram. Nossa, aí é... cruel. Tem um exemplo de uma menina que saiu a pouco tempo, que a mãe não aceitava que a menina tinha um problema de aprendizagem... e ela fez que fez que a escola que estava errada e mudou de escola. A menina vai continuar tendo a mesma dificuldade... entendeu? Não aceita. Isso é muito triste. Você quer ajudar e parece que você não consegue. Isso me deixa extremamente frustrada. Tem situações que a gente faz das tripas coração pra ajudar a criança e os pais parecem que não tão nem aí... Então isso é muito triste, fico muito chateada. Muito. (P3).

A percepção de uma desresponsabilização pela situação das crianças por parte do Estado também parece figurar nos depoimentos e, ainda que aparecesse em menor escala, era revelado quando as professoras apontavam as dificuldades com relação a recursos para a escola, atendimentos específicos às crianças que são negligenciados, seja pelos responsáveis legais (família) ou pelas instâncias competentes a oferecer tais

atendimentos, e quando toda a responsabilidade sobre a situação de abandono da infância acabava ficando a cargo unicamente da relação estabelecida entre escola/professora e família/responsáveis legais.

Já na categoria **b) Educação de crianças pequenas e suas demandas específicas** estavam localizadas as falas relacionadas especificamente à atuação cotidiana com as crianças, as dificuldades com relação a esse trabalho, os problemas e satisfações. No entanto, ao contrário da categoria anterior, aqui encontram-se muito mais satisfações que insatisfações do ponto de vista das professoras. Os dilemas ou insatisfações apontados no que se refere à relação direta com as crianças e seu aprendizado são apresentados não como problemas, mas como desafios profissionais, inerentes à própria profissão docente.

Mas pra mim também, outra coisa que me deixa insatisfeita é quando eles não conseguem aprender. Chega no fim do ano, tem crianças, todo ano tem... Tem crianças que ainda alcança o mínimo que precisava. Maravilha. Mas tem criança que fica abaixo... Aí todo ano eu fico chateada... E eu acho que não tem como né... sair um ano com todos “redondinhos”... (P4)

Ah, eu já me acostumei... (P3)

É? É... você vai vendo né... Mas sei lá, eu sempre penso “nossa, será que se eu mudasse alguma coisa vai ajudar mais pro próximo ano?” (P4)

Na mesma proporção em que apontavam como fator de frustração para o desenvolvimento de seu trabalho a relação com os adultos envolvidos, apontavam como fator de satisfação profissional e pessoal a relação estabelecida com as crianças em seu trabalho cotidiano. As dificuldades apresentadas por elas com relação ao trabalho direto com as crianças mostravam-se mais desafiadores do que outra coisa. Conquistar as crianças, planejar atividades que os envolvam, o modo de se relacionar com eles pela fantasia, o uso do faz-de-conta, a rotina da Educação Infantil e as características das crianças pequenas eram apontadas como fatores de satisfação profissional e mobilizadores para as professoras.

Bom.... quando você vê as coisas fluírem, por exemplo, o meu projeto que acabou agora, de animais. A gente arrecadou mais de 35 quilos de ração, acho que uns 40 quilos... envolveu a escola inteira entendeu? Então todo mundo ajudou, a gente só via a caixinha crescendo, aumentando... E assim, na reunião os pais vieram falar pra mim. “Nossa, porque ele só fala que não pode mais deixar a cachorra dormir lá fora porque tá frio, que tem que dar comida, fica lembrando”. Então você ver essas coisas, ver que surtiu efeito. Então isso é legal, é super gratificante. Porque você tá falando com crianças super pequenas, e parece que elas não estão nem aí né, que não tá ficando nenhuma informação. Mas não. Elas estão ajudando até os pais a se

conscientizarem das coisas que você tá ensinando pra eles.
E... é assim, quando você vê que a criança deslancha, ou aprende alguma coisa... é super legal, essa é a melhor parte! (P3)

Identificamos naquele momento, a conquista diária das crianças para que se envolvam nas atividades e as demonstrações de afeto sendo apontadas como gratificantes e como parte importante dessa interação:

Eu acho assim... o carinho das crianças né... com a gente. Então, eu tenho aluninhos que foram meus... geralmente eu pego turminha de maternal. Não que eu não pegue Infantil mas eu gosto dos menorzinhos, maternal I e II. E aí eu tenho alunos que estão já no Infantil II e que passam aqui na minha sala, e vem me dar um beijo, um bom dia e depois vão pra sala deles... E isso até com criança que saiu da escola, as vezes a gente encontra em outro lugar e vem e abraça. Eu acho que isso é... é a maior satisfação. Da criança ter esse carinho, esse afeto... Porque a gente sabe que o afeto é muito importante nessa idade né... pra desenvolver qualquer coisa primeiro tem que conquistar as crianças, senão, não adianta. Então essa parte... pra mim é gratificante. (P2)

A última categoria elencada **c) Afetividade e Linguagem na Educação Infantil**, comportava aqueles elementos apontados pelas professoras como mais marcantes no trabalho específico com as crianças. Apesar de estarmos falando de elementos da relação com as crianças, pensamos naquele momento a mesma como necessidade de uma categoria específica. Nela estão identificados os elementos específicos apontados pelas professoras de uma face da dimensão relacional presente no trabalho docente da E. I que é justamente a relação com as crianças.

Na categoria anterior estão localizadas as percepções das professoras quanto à relação com as crianças, as satisfações, dificuldades, desafios. Nesta, a que chamamos naquele momento de afetividade e linguagem localizamos elementos apontados por elas como essenciais na interação com as crianças pequenas, isto é, que se diferiam da relação com as crianças no Ensino Fundamental, por exemplo, e que portanto, seriam específicas da E. I.

Porque atribuímos afetividade/Linguagens à esta categoria naquele momento? Porque esta primeira imersão nos dados nos mostrou que a ideia de linguagem talvez viesse a nos ajudar em algumas compreensões. Pareceu-nos, naquele primeiro momento, que a linguagem verbal na E. I fosse percebida pelas próprias professoras como sendo secundária em relação à outras formas de linguagem.

O que é muito marcante é o toque. Na Educação Infantil eu pego no colo, eu beijo, eu abraço, aperto, e brinco. No Fundamental não tenho muito isso. Por mais que você seja carinhosa, faça uma

brincadeira...(P3)
 É verdade... tem o toque sim... (P4)
 Você não fica abraçando, beijando... você não faz isso no Fundamental. Entendeu? Então é um outro tipo de carinho. É outro tipo... (P3)
 E eles gostam de sentar perto... (P4)
 De conversar... (P3)
 De passar a mão, de mexer no cabelo... (P4)
 E no Fundamental não. O Fundamental já é o coraçõzinho de papel que você faz pensando neles... (P3)

Nesta categoria estava contido, por exemplo, **o ouvir e observar** apontado por uma das professoras e o **tocar** como expressão da afetividade, apontado por outra professora. Aqui o **ouvir e observar** eram apresentados conjuntamente (elemento identificado já ali nas falas das professoras). Nossa percepção era de que talvez considerar outras formas de linguagem, como a corporal, por exemplo, nos auxiliasse posteriormente na compreensão da dimensão relacional na E. I.

E ainda registramos que uma das professoras apontava o “faz-de-conta”, a fantasia, a brincadeira como elementos que adquirem significado pontual na E. I. As formas de atuação desses elementos apontados por ela também se caracterizavam como parte do trabalho e das formas de se relacionar com as crianças. Então naquele momento perguntávamos: como podemos pensar a linguagem verbal e a linguagem corporal na E.I?

Identificávamos linguagem corporal bastante presente nos depoimentos das professoras já ali. Elas se valiam de outras formas de expressão da afetividade, por exemplo, que é o que começamos a pensar como outras linguagens e outras formas de afetar o outro e deixar-se afetar.

Desde aquele momento, contudo, apontávamos que todas as categorias pareciam ser perpassadas de alguma forma pelos dilemas ainda existentes em torno das representações e funções da Educação Infantil e o binômio cuidar-educar.

Registramos ainda que, em alguns momentos, surgiram nos depoimentos termos como **currículo, conteúdos, educação formal, assistencialismo, individualidade da criança**. Atividades relacionadas à cuidado ou orientações direcionadas aos pais no sentido de cuidado físico que são vistas como “**fora da função**” de professora. Identificávamos que elas realizam determinadas tarefas, porém ainda associam estas a atividades de apenas cuidado, trazendo à tona algumas representações contraditórias sobre o cuidar e o educar. E perguntávamos o que integra a dimensão profissional e o que não a integra? E como é ser mulher e professora da E. I nesse contexto de

representações sociais que incidem a todo o momento sobre a figura feminina da professora?.

Essas questões que levantávamos naquele momento são questões que acompanham todo este trabalho, pois permeiam de modo geral, a própria Educação Infantil. A nossa aposta desde aquele momento, no entanto, era a de que trilhar esse caminho, o da tentativa de elucidar e compreender melhor as especificidades da dimensão relacional no trabalho das professoras da E. I, poderia nos possibilitar compreensões e debates importantes dentro da profissão docente e da Educação Infantil.

4.2 OBSERVAÇÕES DAS ROTINAS DE TRABALHO

O processo de construção e de preparação para o momento de iniciar as observações se iniciou juntamente com a seleção inicial de categorias inicial a partir das entrevistas em duplas e consistiu exatamente em fazer uma pausa, transcrever, analisar e organizar o material produzido e a partir do quadro organizativo repensar melhor e estudar as possibilidades de observação das professoras. Também foi o momento de escolha e convite de duas das professoras que participaram dos grupos para terem suas salas de aulas observadas e dos combinados com elas sobre como seriam estes momentos.

Tratava-se, portanto, de um momento importante de decisão do trabalho e que também gerava muitas incertezas. A primeira delas era se as professoras que gostaríamos de observar aceitariam continuar a participar da pesquisa, pois quando fizemos as entrevistas, foi deixado bastante claro que não necessariamente estariam se comprometendo a serem observadas só por estarem participando da etapa inicial da pesquisa. A segunda delas, igualmente inquietante, era sobre como proceder em campo. Quais ações realizar? O quê e como observar? Como registrar? O que é importante?

Por isso, naquele momento em que começávamos a pensar e construir o instrumento metodológico para a etapa seguinte - a observação – a organização dos dados reunidos e organizados até ali mostrou-se valiosa. Especialmente na elaboração de algumas questões que nos auxiliassem no momento de entrada no espaço escolar para as observações. Afinal, há o quê ou como observar? Sobre a observação no espaço escolar, Tura (2003) afirma:

Não existe, certamente, uma regra do que observar, dos melhores lugares ou momentos. O movimento dos alunos e alunas, suas falas e gestos, os conteúdos dos livros didáticos adotados na escola, as normas de comportamento, os ritos e mitos, as opiniões dos professores e professoras e suas disputas, as comemorações das datas cívicas, as diferentes festas escolares, as reuniões pedagógicas de pais, as eleições para diretor e para o grêmio estudantil, os murais, os momentos especiais, e as rotinas serão objeto de observação? A resposta a estas questões está contida no que se delineou no objeto de estudo, nos objetivos pretendidos, nas perspectivas teóricas adotadas. (TURA, 2003, p. 197).

Concordando com tal afirmação é que esboçamos algumas questões que delimitaram melhor, de acordo com nosso problema de pesquisa, os objetivos traçados inicialmente e a construção das entrevistas a serem realizadas em seguida. Eram elas:

- Quais características/elementos estão presentes na relação cotidiana professora-aluno, aluno-professora?
- Quais formas de comunicação/interação estão presentes na rotina da sala de aula?
- Quais as formas de expressão da afetividade se pode observar na relação entre professora e alunos?
- O que pode ser percebido no cotidiano da sala de aula sobre a relação professora-família, família-professora? E na relação entre professora e seus pares, professora e gestão da escola?

Vale ressaltar que do mesmo modo que aquela seleção inicial de categorias não tinha a pretensão de exercer qualquer controle para os passos seguintes da pesquisa, as questões norteadoras também não assumiam esse caráter, o de tentar controlar as situações de observação, mas ao contrário, de expandir as possibilidades de acordo com os objetivos dessa pesquisa.

Os tópicos a seguir trazem a apresentação das professoras **Clara** e **Lúcia**⁹; a descrição do processo de escolha e convite das mesmas para participarem das etapas seguintes da pesquisa, a forma como se deram os combinados a respeito do tempo de permanência nas salas de aula e em seguida os registros descritivos de campo.

⁹ Todos os nomes são fictícios. Foram criados pela pesquisadora e atribuídos aleatoriamente a cada uma das professoras mantendo suas respectivas identidades resguardadas. Também nos momentos em que aparecerem nomes de alunos nos registros de campo ou transcrições de entrevistas, estes são fictícios e foram atribuídos substituindo os nomes verdadeiros para garantir melhor fluência do texto e as vozes das professoras ao se referirem a cada aluno em especial mantendo também resguardada a identidade dos mesmos.

4.2.1 AS PROFESSORAS: PORQUE OBSERVAR CLARA E LÚCIA?

Assim que realizadas as entrevistas em duplas, e logo após a organização dos dados reunidos era preciso fazer uma escolha. Quais professoras convidar para serem observadas? Tínhamos de escolher entre as quatro participantes e decidimos que seriam apenas 2 turmas a serem observadas.

As entrevistas haviam sido realizadas mais ou menos ao final do 1º semestre de 2016. E ainda tivemos a pausa das férias escolares do meio do ano para planejar as observações para o segundo semestre. Em agosto, portanto, voltei às duas escolas onde foram realizados os grupos para conversar com as professoras e também com a gestão da escola sobre minha entrada na escola para observar as aulas.

Da entrevista em dupla I, já tínhamos uma ideia de que apenas uma das professoras tinha se mostrado mais inclinada a participar da observação. A outra tinha se mostrado bastante reticente. A professora que havia se mostrado inclinada a participar e até bastante interessada na pesquisa era também nossa primeira opção, pois nos pareceu do ponto de vista da pesquisa bastante interessante por conta de sua trajetória na carreira e por ter se mostrado bastante aberta durante o grupo focal. Essa professora era **Lúcia** que aceitou participar.

Lúcia cursou magistério antes de formar-se em Pedagogia. Depois formou-se em curso superior de Pedagogia com habilitações em administração escolar e Educação Infantil e possui pós-graduação em Gestão educacional. Exerce a profissão há 24 anos e sempre na rede pública municipal de Rio Claro, tendo atuado em 14 destes anos como professora coordenadora pedagógica em uma escola que atendia a Educação Infantil e Ensino Fundamental. O restante de sua carreira foi como professora de Educação Infantil. Atualmente está como professora efetiva de uma turma de Infantil I (faixa etária de 4 à 5 anos) em um período e no outro atua como professora de projeto (trabalhando com raciocínio lógico) em 11 turmas de Educação Infantil, sendo a maioria delas na mesma escola em que já atua no Infantil I.

As professoras que participaram da entrevista em dupla II, ambas se dispuseram a participar e mostraram-se muito abertas desde a entrevista estando dispostas a participar das observações ou qualquer outra coisa na pesquisa. No entanto, uma delas chamou nossa atenção por apresentar determinadas características que logo abaixo

explicitaremos, e era nossa primeira opção. Claro que tão logo foi feito o convite e a mesma prontamente aceitou. Foi assim que **Clara** entrou de vez nessa história.

A professora **Clara** cursou magistério e depois formou-se em licenciatura em geografia. Atualmente está cursando Pedagogia em curso a distância. Exerce a profissão há 13 anos e há 10 anos na rede pública municipal. Atualmente está como professora efetiva de uma turma de Infantil I (faixa etária de 4 à 5 anos) em um período e atua no Ensino Fundamental no outro período. Um dos fatores que nos chamou a atenção em Clara está relacionado ao fato dela não apenas trabalhar ao mesmo tempo no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, mas pelo modo como ela estabelecia algumas comparações e relações instigantes sobre a diferença do trabalho com ambas as faixas etárias. Suas falas durante a entrevista em dupla relacionando e contrapondo ambas as faixas etárias através de sua experiência como professora foi importante para essa escolha, especialmente por vermos possibilidades interessantes de compreensão em seu modo de não apenas enxergar as coisas, mas de externá-las.

Depois de ambas terem aceitado o convite, foi realizada uma conversa informal com cada professora, quando foi explicado novamente como seria feita a observação, ressaltando que o intuito era o de interferir o menos possível na rotina da sala. Combinamos que uma vez na semana cada professora receberia a visita da pesquisadora por todo o período da aula, até o fim do semestre. Não foi combinado dia fixo da semana. Foi sugestão da professora Clara que as visitas pudessem ser feitas em dias diferentes para que as observações conseguissem contemplar uma variedade maior de atividades realizadas já a ela tinha um planejamento que abarcava atividades relacionadas a cada área de conhecimento específico para cada dia da semana. E na conversa com a professora Lúcia, terminamos por combinar assim também. E, portanto, a cada dia de visita, ao final, combinávamos rapidamente o dia de visita da semana seguinte.

4.2.2 RELATOS DESCRITIVOS DE CAMPO

Os registros abaixo apresentados foram selecionados por serem considerados mais significativos. Estão incluídos aqui três relatos de observação na turma da professora Clara e quatro relatos de observação na turma da professora Lúcia. Em

ambos os casos o 1º dia de observação de cada turma foi escolhido por conter detalhes importantes sobre o ingresso na pesquisadora na sala de aula e estão devidamente indicados com esta referência.

Cada registro foi redigido a partir das notas de campo dos dias de observação e aqui estão apresentados na forma de relatos descritivos (dia por dia).

- **Observações realizadas na turma da professora Clara**

Dados da turma: Infantil I: 15 alunos matriculados

[Registros-Diário de campo] 1º dia de observação

As crianças chegam às 13h e vão entrando na sala. Até uma 13:15, mais ou menos, ainda há crianças chegando, e durante esses quinze minutos aqueles que vão chegando ficam livres pela sala.

Existe um colchonete grande na sala e a maioria das crianças vai se sentando nele e brincam, conversam entre si enquanto a professora organiza alguns materiais na sala.

A professora também orienta que aqueles que querem comer, que apenas guardem as mochilas e já se encaminhem até o refeitório. O refeitório é logo ao lado da sala, a escola é pequena. As crianças vão sozinhas. Algumas ficam na sala brincando.

Há próxima ao colchonete uma estante com alguns livros e gibis. As crianças tem livre acesso a esse material, portanto algumas delas folheiam livros ou gibis enquanto outras conversam, ou andam pela sala.

Algumas crianças vieram, assim que me viram na sala, me abraçar e perguntar meu nome. Algumas perguntando quem eu era, outras simplesmente me abraçando e se apresentando pelo nome. Fui recebida por eles antes mesmo da professora me apresentar e explicar minha presença ali.

Conforme aqueles que foram comer bolacha e leite no refeitório retornam, a algazarra começa a ficar um tanto maior na sala e a professora lembra que na sala de aula o combinado é que não corram. Ela diz para irem se acomodando no colchonete enquanto esperam todos chegar. As crianças rapidamente se sentam no colchonete e continuam brincando, ou mexendo nos livros.

A professora me apresenta. Diz que sou uma professora e que vim para visitá-los e que de vez em quando farei essas visitas e ficarei um tempo com a turma.

Foi assim que me tornei a “professora visitante” (que foi o modo como uma

menina me chamou). Desse modo, as crianças passaram a me chamar para participar das atividades que realizavam. Fui convidada por eles a me sentar no colchonete também.

Durante aqueles quinze minutos de espera entre a chegada de todos e a ida ao refeitório, as crianças realizaram atividades que parecem rotineiras, pois as faziam sem sequer a professora falar algo. Por exemplo, todas que chegavam retiravam as mochilas e as levavam até os ganchinhos em uma das paredes da sala para pendurar. Abriam a bolsa retiravam o caderno de recados e depositavam o mesmo em uma cestinha que ficava na prateleira. Durante esse tempo também, a professora pouco ou nada intervém nas brincadeiras que eles realizam espontaneamente, apenas intervindo para pedir para não correrem na sala. As crianças chegam e conversam com a professora, algumas conversam apenas com os amigos. Enquanto isso a professora separa seus materiais para uso do dia.

Quando todos já estão na sala, e o tempo de retornarem do refeitório se encerra, a professora dá um simples comando dizendo apenas: “rodinha de cadeiras!”. E todos começam a arrastar suas cadeiras formando uma roda na sala. As crianças demoram um pouco nesse processo, mas a professora não interfere logo, espera que se organizem sozinhos. Uns se empurram, isso gera alguns pequenos conflitos entre eles, porém eles mesmos se resolvem. A professora aguarda alguns minutos, enquanto eles se organizam ela traz os materiais que separou até sua mesa, próximo a rodinha de cadeiras. Quando a professora finalmente entra na roda e senta-se em uma cadeira que uma aluna já colocou ali para ela, só então ela faz pequenas correções na organização das cadeiras, pedindo que algumas se afastem (pois estão muito próximos ou fora da roda) ou se aproximem mais.

As crianças estão bastante agitadas nesse momento, por conta da organização. Mas a professora não demonstra se incomodar com isso. Parece ser algo natural para aquele momento. Então, a professora diz que irá começar a contar a história chamando a atenção para si e para o livro que está em suas mãos. Mas antes de iniciar a história uma criança pergunta sobre a caixa que está em cima da mesa. Então a professora se lembra que iria mostrar o que tinha na caixa para eles. Ela pega a caixa, coloca no chão próximo a ela e pergunta a eles se eles se lembram da reunião de pais, que eles haviam feito convites para os pais e que seria naquele dia. As crianças ficam bem empolgadas! Então a professora explica que ela trouxe na caixa algumas coisas para o lanche que eles irão preparar para receber os pais. Ela lhes mostra cada coisa objeto que tem na caixa:

bolachas, pacotinhos de suco, pratinhos descartáveis e copos. A professora aproveita para que depois todos irão ajudar a preparar a sala e receber os pais. E todos estão muito animados, falando sobre quem virá na reunião, o lanche, os convites... etc. Depois da conversa sobre o lanche, a professora conta a história do dia.

Ao terminar a história, a professora lembra-se que ainda não colocaram o avental de ajudante do dia em alguém. Então ela olha no cartaz que fica no varal na parede onde estão os nomes da turma por ordem alfabética e onde tem um prendedor a frente do nome que havia sido ajudante do dia anterior. Então ela diz quem é o ajudante do dia e pede que o mesmo vá até ela para colocar o avental. Algumas crianças perguntam-lhe quem será o ajudante do dia, ou quando será sua vez de ser, mas a professora responde que observem o cartaz e vejam quem é o próximo e procurem seus nomes para ver quando chegará a vez de cada um. Terminado esse momento de colocar o avental a professora pergunta o que farão, e alguns respondem “chamada”.

Algumas crianças já estão cantarolando uma canção que usam para fazer a brincadeira da chamada: “O pedro pegou pão na casa do João....”. Então a professora pergunta: “Então é essas que vocês querem fazer hoje? Está bem. Pode ser.”.

A professora coloca no chão, ao centro da roda, os crachás com os nomes deles e começam a brincadeira. A cada vez que cantam a música colocam o nome de uma das crianças (pela sequência da roda) e então a criança da vez deve ir até o centro e pegar o crachá com seu nome e levar até o painel das letras onde colocam os crachás de acordo com a letra inicial dos nomes. Terminada a chamada, a professora faz a rotina com eles.

Ela coloca ao centro da roda, no chão, as plaquinhas da rotina, onde tem a atividade escrita e também uma imagem representando as atividades que fazem normalmente. E então ela vai chamando criança por criança para que peguem a plaquinha (na sequência das atividades que realizaram e que ainda irão realizar) para colocarem no varal da rotina na parede. As crianças vão falando quais são as atividades e pegando as plaquinhas. Algumas vezes a professora precisa ajudar a pensarem sobre qual atividade vem a seguir. Mas a maioria das crianças consegue dizer com facilidade qual atividade vem na sequência, especialmente as atividades que são fixas.

Quando terminam de organizar a rotina, a professora avisa que já está quase na hora da aula de música (HTPI para a professora) e todos começam a organizar as cadeiras de volta aos seus lugares. Quando estão terminando a professora de musicalização já está na porta. A professora e eu nos retiramos da sala então.

No momento de HTPI a professora foi para a sala dos professores organizar

algumas coisas para a reunião de pais que aconteceria naquele dia. Ela já havia conversado comigo sobre a reunião de pais e que seria uma reunião diferente, pois aconteceria junto com as crianças. Trata-se de uma reunião temática, que já é uma prática da escola. Nessas reuniões as professoras desenvolvem algumas atividades com os pais para que eles conheçam melhor o trabalho que as professoras realizam com as crianças. Mas pela primeira vez, ela iria fazer uma reunião desse tipo, com as crianças presentes. A professora me contou que essa foi uma sugestão dela ao grupo (coordenação e outras professoras) depois que fizeram uma visita à escola de Educação infantil da USP em São Carlos, onde ela viu essa prática, achou interessante e propôs que tentassem fazer na escola também. Então ela seria a primeira a tentar.

Como as crianças iriam participar também, a reunião já vinha sendo preparada por eles desde alguns dias anteriores. Fizeram convites para a reunião e as crianças estavam muito animadas! Durante o HTPI, ajudei a professora a preparar alguns enfeites que seriam colocados na sala junto com as crianças logo após a merenda.

Como a aula antes da merenda era a aula de música, a professora de música que se encarrega de levar as crianças para lavar as mãos e para o refeitório. Assim, eu e a professora só retornamos para a sala logo após a merenda, junto com as crianças.

Antes de começar a arrumação da sala e preparação do lanche, a professora chama as crianças para irem escovar os dentes. Pega as escovas no armário, as crianças pegam suas toalhas nas bolsas e todos vamos ao banheiro. No momento da escovação a professora se reveza entre a porta do banheiro feminino e o masculino, observando se tudo está correndo bem.

Rapidamente, as crianças começam a sair do banheiro e devolvem suas escovas para a professora. Retornamos para a sala.

Ao voltarmos, a professora reúne as crianças no colchonete e pede que prestem um pouco de atenção ao que ela irá explicar. Ela então recorda que eles irão receber a visita dos pais e faz algumas orientações. Ela explica que todos juntos irão organizar a sala naquele momento, preparar o lanche e os cantinhos. E para isso alguns farão umas coisas e alguns outras, dividindo as tarefas. Ela também explica que quando cada familiar, pai, mãe, avó, tio, tia, seja quem for, cada criança irá até seu familiar para recebe-lo, convidará para comer o lanche e em seguida poderá explicar como funciona os cantinhos. Escolherão em qual cantinho (onde ainda houver espaço, conforme a regra que eles sempre seguem) irão e quando poderão trocar.

A professora também explica que haverá um cantinho seu, onde ela ficará e que

será o cantinho obrigatório a todos, pois lá cada familiar junto com sua criança, fará uma atividade em conjunto e que será para a criança. A professora pergunta para as crianças qual atividade eles gostariam que os pais fizessem para eles, dando duas opções para que escolham: tinta guache (pintura), ou forminhas de brigadeiro (colagem). Fazem um rápida votação, e a maioria ergue a mão para escolher as forminhas de brigadeiro.

Tendo dado todas as instruções e explicações, a professora pede ao ajudante do dia para ir buscar alguns materiais para o cantinhos, e solicita mais algumas crianças para irem buscar também. Os outros rapidamente vão se espalhando e a professora vai dando orientações, do tipo: “Alguém pode colocar os porta crachás nas cadeiras?”. Então uma ou duas crianças se oferecem e já vão se encaminhando. A professora pede algumas crianças para irem organizando os cantinhos, assim que os materiais chegam. Ela mesma escolhe em qual local da sala ficará cada canto, colocando neles um crachá que representa cada um. E as crianças vão organizando assim, os materiais em cada canto.

A professora começa a organizar o lanche, e pede ajuda de uma funcionária (monitora) que vem até a sala com as jaras já com água para as crianças misturarem os sucos. Então algumas crianças que se ofereceram para isso se organizam em fila próximo a ela, e a professora orienta que seja uma de cada vez.

Enquanto isso, a professora havia me pedido para ajuda-la com os enfeites na mesa. Eu deveria ir chamando as crianças (nome por nome pela lista em ordem alfabética na lousa) para que viessem colocar um enfeite na mesa, e assim todas participaram.

Tudo estava acontecendo ao mesmo tempo, por isso havia, muita andança na sala e um pouco de algazarra, mas todos estavam empenhados em alguma tarefa. Todos queriam ajudar. A professora, de momento em momento lembrava que estava quase na hora e que precisavam ir um pouco mais rápido para terminarem de organizar tudo.

Quando finalmente deu o horário e a coordenadora veio até a sala avisar que já haviam chegado alguns pais, todos agilizaram o término da organização, especialmente dos brinquedos dos cantinhos, que ainda estavam meio espalhados. Mas então, tudo foi finalizado e as crianças se sentaram no colchonete, novamente, como orientou a professora para começarem receber as famílias.

Quando cada adulto ia adentrando a sala, as crianças que eram da família, logo se encaminhavam até eles e iam fazendo aquilo que havia sido combinado anteriormente. A professora não repetiu mais nada, deixou que as crianças falassem e

fizessem. Algumas crianças ficavam mais tímidas ou inseguras, e as vezes olhavam para a professora, ou perguntavam se podiam ir até a família, e quando isso acontecia a professora falava “claro, vai lá receber a mamãe”, “leva o papai para comer o nosso lanche”, dando pequenos lembretes.

Nenhuma família deixou de vir, então nenhuma criança ficou sem receber alguém que representasse a família, fosse tio, avô, pai ou mãe. Nos primeiros momentos a confusão foi maior, pois as crianças tentavam explicar para os familiares o que eles iriam fazer ou como funcionavam os cantinhos, porém alguns adultos não davam muita atenção ao que as crianças falavam, ficavam querendo sentar rapidamente, ou falar com a professora. Mas a professora foi dando algumas dicas “hoje são eles que vão falar com vocês” (se referindo às crianças), e aos poucos, com algumas dificuldades, a maioria das pessoas foi compreendendo e se soltando para brincar com as crianças.

A única explicação, orientação dada pela professora, de forma mais específica, foi o alerta de que o cantinho dela (mas ela não ficou parada nele, é apenas uma forma de falar, pois ali ela mesma explicava o que seria feito) era obrigatório para todos, que todos deveriam passar por ali antes de ir embora.

E assim tudo foi acontecendo. Alguns familiares passaram a dar mais atenção para as crianças depois que entenderam a proposta, outros não. Mas de todo modo, as crianças se empenharam bastante em ensinar como é a rotina deles nos cantinhos.

Quando estava próximo do horário da saída, a professora apenas deu alguns recados formais, como informações da semana da criança, datas e etc. Agradeceu a participação de todos e liberou aqueles que quisessem ir. Alguns se retiraram logo e outros continuaram brincando ainda mais um pouco, ou fazendo a atividade no cantinho da professora.

Quando todos foram embora, auxiliei a professora organizar a sala, e fomos embora.

[Registros-Diário de campo]

Era o início das atividades especiais em função da semana da criança.

No início da aula aconteceu o passeio de trenzinho. Eu não pude ir junto com a turma, pois cheguei a escola e o trenzinho havia acabado de sair com as crianças e a professora. Então fiquei aguardando até que voltassem.

Enquanto eu aguardava aproveitei para examinar melhor os espaços escola, nos ambientes, como o pátio do refeitório, e os corredores. Reparei que no refeitório há um cardápio móvel na parede, onde o nome dos alimentos a serem servidos podem ser colocados em cada dia da semana. Nos corredores, parece sempre haver exposições de atividades de alguma turma. Uma ou duas turmas expõem seus trabalhos na parede e fica lá a semana toda. Também nas paredes do corredor fica uma grande árvore com as fotos em miniatura de todos os alunos.

Em um ponto do final do corredor fica uma mesa com alguns materiais e reparei que quase sempre tem alguma monitora lá. Às vezes recortando alguma coisa ou cuidando de alguma criança que chora ou se machucou. Elas também ficam próximas dos banheiros, e nos momentos em que as crianças vão escovar dentes ou lavar mãos, são elas quem, às vezes, acompanham a atividade do lado de dentro do banheiro, enquanto a professora fica do lado de fora observando as crianças enquanto entram e saem do banheiro.

Quando o trenzinho retornou do passeio com as crianças, (eu estava no pátio observando-os entrar) a diretora foi até o início das escadas¹⁰ de entrada para recebê-los. E ficou lá orientando a descida das crianças, pois as professoras vinham descendo com eles mas ficavam atrás para observar, e assim, a diretora, lá embaixo dava alguns comandos para que prestassem atenção, não corressem e que parassem ao fim da escada para aguardar todos descerem e irem para as salas com as respectivas professoras. E assim, todas as turmas foram chegando e se reunindo no parque. A diretora ficou ali até que todos estivessem em segurança (fora das escadas) e já com as professoras.

Fomos para a sala.

Na sala, a professora diz “rodinha de cadeiras” e rapidamente as crianças se organizam. Então, já em roda, fazem a rotina. A professora distribui no chão as plaquinhas das atividades que serão realizadas (e das que já foram, como o leite da entrada e o passeio de trem) e vai pedindo um a um que aponte qual vem na sequência e coloquem no varal.

A professora explica que por conta das atividades especiais da semana da criança, algumas atividades mudarão um pouco durante a semana. E explica que, por conta do passeio de trem, a aula de música será no final da tarde. (Pois estão habituados com a aula de música logo no início).

¹⁰ Para entrar na escola existe uma escadaria com corrimão, por onde todas as crianças passam normalmente.

Assim que terminam a rotina já está quase na hora da merenda, e a professora avisa que a história terá de ficar para depois da merenda e pede que deixem a rodinha de cadeiras como está, para que quando voltem retomem os lugares para ouvirem a história. Então saem para o pátio, para lavarem as mãos e comer.¹¹ Acompanho a professora no seu intervalo.

Quando retornamos do intervalo, as crianças já estão na sala com a monitora que os trouxe. Então a monitora se retira e a professora pede que todos voltem para a rodinha para ouvirem a história. A professora estende ao centro da roda um tecido azul e pega algumas canetas, e diz para ficarem atentos a história do peixinho. Antes de iniciar a história, uma aluna, abraça a professora muito forte, puxando ela para si e lhe dá um beijo no rosto. A professora retribui, sorri e continua organizando os materiais para a história. Ela faz a contação de uma história de peixinho, usando o tecido e canetas de cores diferentes para as personagens.

As crianças parecem gostar muito da história contada, participam durante toda a história e ao final pedem que a professora conte de novo. Então a professora diz que em outro dia ela pode contar novamente aquela história. Pois naquele momento iriam fazer outra atividade. A professora pede que todos arrumem as cadeirinhas nos lugares, que em seguida irão organizar os cantinhos para brincar. Todos começam a organizar. Ao irem terminando a professora pede que se reúnam no colchonete para se organizarem. Então ela chama o ajudante do dia para ir buscar materiais para os cantinhos (ela entrega as fichas com figura e nome do jogo ou brinquedo e o aluno vai até as monitoras, pede a elas e traz até a sala).

A professora coloca então as fichas identificando cada canto, escolhe onde cada um vai ficar e pede que o ajudante do dia comece organizar. Algumas crianças se oferecem para ajuda-lo e assim começam a arrumar em conjunto os cantinhos. Enquanto isso, as outras crianças ficam no tatame, que é próximo a prateleira de livros e algumas crianças brincam umas com outras, outras pegam livros para folhear.

Depois que os cantos estão arrumados, a professora já distribuiu os crachás com nomes numa mesinha e vai perguntando quem é o primeiro, e o segundo, e assim sucessivamente. As crianças seguem a ordem alfabética, e isso já é um combinado, então eles ficam atentos á lista de nomes que fica na parede e vão conferindo quando é sua vez, e uns ajudam os outros quando erram a ordem. Sempre tem alguém que corrige

¹¹ Na merenda, as crianças se servem. As funcionárias da cozinha auxiliam, e sempre fica uma monitora junto também.

quando alguma criança passa a frente de outra. Cada um pega seu crachá e escolhe em qual canto irá.

Os cantinhos funcionam assim:

Em cada canto, fica uma cadeirinha com um porta-crachás de pano, onde fica a ficha de identificação do que está naquele canto (exemplo: panelinha, peças de montar, jogo) e há espaço para apenas quatro crachás com nomes, ou seja, apenas quatro crianças em cada cantinho. As crianças já estão habituadas a essas regras e elas sabem que só podem trocar de canto quando há espaço para que ela entre no canto desejado. Exemplo: Se uma criança está no canto da massinha e quer ir para o canto do jogo e lá já tem quatro crianças, ela não pode. Mas é comum que eles peçam aos amigos quando querem trocar. Então, se o amigo troca de lugar com outro, é possível que entre no canto e este não ultrapasse quatro crianças. É uma prática comum entre eles, pois não demonstraram nenhuma dificuldade em realizar as trocas e obedecerem estas regras coletivas e é isso o que faz o esquema funcionar.

A professora fez um crachá com meu nome para que eu pudesse entrar nos cantos e participar. Só assim eu poderia entrar nos cantos, também respeitando as regras.

Um dos cantos sempre é destinado á uma atividade dirigida pela professora. Ela me explicou que sempre opta por ficar nesse canto, mas me diz que nem todas as professoras fazem assim necessariamente.

Nesse dia, havia os cantinhos de *panelinhas*, *lego*, *escritório*, *livros de pano*, *jogo de tabuleiro do polvo*, e o canto da professora era o de *bingo dos seres marinhos*. A professora me explicou que seu projeto do semestre é sobre seres marinhos e por isso ela criou esse bingo, que tem a ver com a temática do projeto. Para o canto do bingo, a professora recebia as crianças orientava que eles fossem até o painel que fica pendurado na parede com figuras de seres marinhos acompanhados de seus respectivos nomes escritos em letras grande e em bastão. Ela pede que as crianças escolham qual ser marinho irá usar, e a criança retira da figura apenas o nome (destacável ao lado da figura). Então cada criança senta-se, com sua palavra, a professora entrega marcadores para eles colocarem em cima das letras, e então ela começa a sortear letras para que eles identifiquem nas palavras que escolheram. A professora separa para sortear apenas as letras que estão contidas nas palavras escolhidas, portanto isso torna o bingo mais rápido e não cansa as crianças, pois sempre, uma das três crianças que estão jogando irá ter uma letrinha na palavra sorteada. Para o vencedor a professora sempre entrega estrelinhas coloridas de papel cortado. Como dá tempo de quase todos jogarem mais de

uma vez, quando querem, todos ganham estrelinhas, pois acabam ganhando alguma vez o jogo.

Enquanto estávamos ainda no momento dos cantinhos, a sala recebe uma visita da coordenadora que traz um envelope para a turma. No envelope está escrito: *Para a turma dos companheiros!* A professora chama a atenção de todos para este acontecimento, pois alguns nem repararam na chegada da coordenadora estando concentrados nas brincadeiras dos cantinhos. A professora chama todos para virem perto dela e ouvirem o que diz a carta. E então ela lê em voz alta o conteúdo para eles. Todos ficam atentos.

A carta tinha sido enviada por outra turma e pedia que a “turma dos companheiros” se compromettesse a tomar cuidado com os materiais do cantinho de mercadinho, pois a turma que enviou a carta havia trazido novos materiais para repor os antigos! Pediam para que cuidassem melhor do mercadinho e assim todos pudessem brincar e sempre ter os materiais que são de uso comum de todas as turmas.

Ao final da leitura da carta a professora conversou rapidamente com eles, perguntando sobre o que falava a carta, e o que eles achavam. Então a professora pergunta se está combinado que todos irão cuidar bem dos novos materiais do mercadinho... e todos concordam. Todos voltam para seus cantinhos. E a professora continua o bingo no seu canto com algumas crianças.

A professora me explicou que há algumas semanas ela realiza aquela atividade de bingo, sempre intercalando com outras atividades. Por isso quando não dá tempo de todos participarem do bingo naquele dia, em outro dia poderá participar. Ela cuida para que todos brinquem e mais de uma vez.

Quando são 16:50h, a professora de musicalização chega na sala. E diz que veio para a aula. A professora se lembra que o horário está diferente e pede desculpas à professora de musica por ter esquecido e ainda não ter organizado a turma. Ela então pede para as crianças que comecem a guardar e organizar os cantinhos pois terão aula de música e a professora já chegou. Todos começam a arrumar a sala. Em mais ou menos 10 minutos todos fica organizado e então eu acompanho a professora em seu HTPI, enquanto a turma fica para a musicalização com a outra professora.

Durante o HTPI, ficamos na sala onde tem um computador. A professora me explicou que precisava arrumar e mexer em seu planejamento e que fazia isso em seu computador. Mostrou-me seu arquivo, e explicou como ela organizava as atividades semanalmente, e como a coordenadora sempre lê e faz anotações ou correções. A

coordenadora também nesta mesma sala lendo textos. Em um momento, a coordenadora perguntou para a professora sobre um texto, se já haviam lido em formação¹². A professora disse que não.

Depois que a professora me mostrou seu planejamento, deixei que ela trabalhasse em seu tempo de HTPI. Fiquei apenas observando o movimento da sala. Como era a última aula, quando terminamos o HTPI já era hora da saída. Apenas voltamos para a sala para acompanhar a saída dos alunos.

[Registros-Diário de campo]

Assim que chego à escola, vou até ao parque, onde me indicam que estavam a “turma dos companheiros”. O primeiro horário do parque estava reservado para a turma. E lá fui eu. Lá, fico junto da professora que observa as crianças brincarem. Também fico observando. Dois episódios me chamaram atenção. O primeiro: uma das meninas que estava bastante quieta, afastada das outras crianças e mais próxima da professora (e normalmente ela não faz isso). Ficou a maior parte do tempo falando com a professora, vinha até ela, ou chamava para vê-la se balançar no balanço. Em um dado momento a menina pede colo. A professora abaixa e a pega. A menina abraça a professora com braços e pernas, abraçando-a. A professora fica com ela assim, quietinha por alguns minutos. Caminhou com ela, foi até próximo das outras crianças para chamar atenção por um conflito (e com a menina no colo). Depois de alguns minutos, a menina desceu do colo e voltou a brincar normalmente.

O segundo foi o acontecimento da joaninha. Uma criança encontrou uma Joaninha e então foi uma comoção geral. Todos queriam ver, pegar ou conversar com a Joaninha. Formou uma aglomeração com quase todos da turma em volta de um único menino que havia achado o inseto. Ele não queria que pegassem a joaninha de sua mão, e também não queria que ficassem todos em volta dele. Então a professora precisou intervir. Foi até ele, e disse que ele precisava deixar a Joaninha voltar para a casa dela.

“Mas onde ela mora professora?”

“Nas árvores. Coloca ela na árvore aí, que ela encontra o caminho.”

Ele ficou um pouco chateado, mas como a professora falou, ele acabou concordando e devolvendo a joaninha para a árvore. As outras crianças que ainda

¹² A coordenadora faz grupos de estudo e formação com as professoras, reuniões em HTPI's. É uma prática da escola. Segundo a professora, sempre leem textos em conjunto, discutem, analisam as práticas, propõem atividades baseadas nas novas leituras e formações.

estavam próximas ficaram observando ela na árvore também.

A professora começa a chamar para irem até o pátio se lavarem, beberem água e aguardarem a professora de Educação Física.

Durante o HTPI, ficamos na sala de aula. A professora pediu minha ajuda para terminar alguns chapeuzinhos de bruxa que ela entregaria ao fim da aula para a turma, devido ao dia das bruxas que já havia passado. Ficamos conversando e grampeando os chapeuzinhos. Ela também aproveitou alguns minutos do HTPI para colocar atividades da turma no mural de exposição da escola.

Depois da Educação Física, as crianças foram para a merenda. E ao retornarmos do intervalo, todos foram escovar os dentes.

Na sala, depois da escovação, a professora fala “rodinha de cadeiras”. Em roda fazem a rotina, a professora coloca avental no ajudante do dia e depois pega o livro sobre o caranguejo Caco para ler. As crianças estão bastante inquietas, empolgadas, agitadas, e quando a professora diz que vai ler a história do Caco, uma criança começa a gritar “eba!”, e então todas as outras começam a gritar como que num ‘efeito dominó’ de vozes... A professora, sorri, e espera... Passados alguns segundos de gritaria, ela começa a abrir o livro para ler a história e começa a ler em voz baixa... e as crianças vão se acalmando até todas pararem de gritar. Prestam atenção à história.

Depois da história, a professora faz a chamada com números. As crianças sorteiam números na caixinha e dizem qual número e então pegam o nome no chão.

As crianças queriam interromper a história quando a professora estava contando para imitarem caranguejos, mas a professora pede para esperarem ela terminar de contar a história, então quando vão guardar os nomes (da chamada) no painel das letras ela lança a brincadeira “vamos ver quem consegue ir até lá imitando caranguejo?”. Então todos imitam caranguejos muito empolgados!

Depois disso, é hora dos cantos. Nos cantinhos era dia do “faz-de-conta” segundo a professora. Ela pede ajuda para organizar os cantinhos, como todos os dias. Os cantinhos foram: *fantasias*, *tábuas de alinhar*, *panelinhas*, *jogo palitos*, *peças de construir casas*. Nesse dia não tem o canto da professora específico. Ela observa e intervém nos conflitos quando necessário. No entanto, os conflitos se mostraram mais frequentes que nos outros dias. Durante o tempo que ficaram nos cantos, a professora precisou intervir várias vezes para ajudar resolver conflitos relacionados a uma criança especificamente que estava dando mais trabalho, pois não queria brincar conforme o combinado. Acabava provocando brigas com os outros por querer realizar o jogo

conforme suas próprias regras e as outras crianças insistiam e cobravam dele que jogasse conforme as regras do próprio jogo, com as quais todos já estavam habituados. Essa mesma criança quando foi brincar no canto do faz de conta, com as fantasias, também causou conflitos, pois estava mais agressivo naquele dia e ao invés de brincar, empurrava os outros ou não queria os deixar brincar com algumas fantasias. Nesse caso, depois de conversar algumas vezes com ele, orientá-lo, perguntar o que estava acontecendo, chamou-o e disse que se ele continuasse a agredir os outros ela o retiraria da brincadeira.

Nos momentos em que a professora o chamou para conversar, em uma das vezes quando houve uma tentativa de agressão para com outra criança, ela lhe disse (sempre agachada e na altura dos olhos dele) para que “usasse as palavras” ao invés de bater no colega, explicando-lhe que: “é para isso que serve as palavras, para você dizer que está bravo com ele, dizer que não quer brincar disso. Não precisa empurrá-lo, se você não quer brincar com ele, fale para ele que não quer.” Esse tipo de intervenção é comum da professora com a turma, sempre insiste para que se comuniquem usando a linguagem falada.

Quando já se aproximava do momento da saída, a professora começa a pedir que todos ajudem a organizar a sala e recolher os brinquedos nos cantos, e toda a arrumação se inicia. É um momento de maior agitação, e alguns ajudam mais que outros, porém todos fazem alguma coisa para ajudar sem que a professora fique dando muitas orientações. Apenas quando há alguma coisa ficando para trás e ela percebe, então orienta que alguém faça alguma coisa. Também dá as coordenadas para que as caixas com brinquedos que ficam no armário fora da sala sejam levadas para as monitoras guardarem depois. Ela pede que vão em duplas, e eles gostam bastante pois arrastam as caixas maiores pelo corredor e isso parece ser uma grande diversão.

Depois de tudo organizado, todos já estão na sala, e o sinal quase tocando para a saída, a professora pede que cheguem próximos a ela. Ela senta-se uma das cadeirinhas das crianças, com uma sacolinha na mão onde estão os chapeuzinhos de bruxa que ela confeccionou para entregar a eles. Todos ficam em volta dela em pé, alguns já perguntando o que tem na sacola, outros mais afastados... então ela explica, que havia se passado o dia das bruxas e que ela iria entregar para cada um chapeuzinho. E vai entregando um a um, deixando que cada um escolhesse a cor desejada (havia detalhes nos chapéus de duas cores diferentes).

As crianças vão pegando e já há alguns pais e mães chegando na porta da sala

para buscar os filhos, então a professora vai se despedindo e aos poucos todos vão deixando a sala muito animados com seus chapeuzinhos de bruxas. Fim de mais um dia de aula.

- **Observações realizadas na turma da professora Lúcia**

Dados da turma: Infantil I: 25 alunos matriculados

[Registros-Diário de campo] 1º dia de observação

Observação: Todas às vezes que vão de um lugar a outro, a professora organiza as crianças em filas de meninos e meninas. A fila se mantém com alguma dificuldade até o destino final, pelo menos na vezes observadas até o momento. E às vezes a professora para no caminho para chamar a atenção para a fila, sobre como deveria estar e como está de fato.

As crianças chegam as 7h e 30min quando toca o sinal e vão entrando na sala. Até aproximadamente 7h e 40min mais ou menos ainda tem crianças chegando, algumas se atrasam e durante esses minutos aqueles que vão chegando já vão escolhendo os lugares para se sentar. Existem quatro mesinhas com cadeiras na sala, e como o espaço da sala não é muito amplo não sobra muito espaço vazio na sala. As crianças chegam e algumas acomodam suas mochilas no próprio encosto da cadeira (mochilas de pendurar) e outras acomodam no fundo da sala (mochilas de rodinha). Percebo que algumas crianças observam a pessoa estranha na sala (eu), olham, mas não falam nada a respeito nem com a professora e nem comigo. Nenhuma criança se aproxima de mim. Algumas chegam ainda bastante sonolentas.

Enquanto as crianças vão entrando a professora oferece leite e bolacha (alguém entrega na sala para ela, uma jarra com leite e as bolachas). Então a professora orienta que quem for beber leite para ir tirando a caneca da bolsa e ela vai passando nas mesinhas para colocar e distribui também as bolachas. Também nesse momento reparo que as crianças pegam seus cadernos de recado e já deixam em uma caixinha sobre a mesa da professora. Quando alguém não faz isso, a professora comenta para não se esquecerem.

Quando já por volta de umas 7h e 45min todos praticamente todos já terminaram de comer e também já não é esperado que chegue mais ninguém depois desse horário. Nesse horário também passa alguém na sala para buscar a jarra de leite vazia. A

professora então explica que irá fazer algumas modificações nos lugares que as crianças estão sentadas. E começa a orientar que algumas troquem de lugares com outras, se sentem em outros lugares. Ela corre os olhos pela sala toda, em cada mesinha e em cada criança como quem analisa cuidadosamente todas as possibilidades e vez ou outra comentando alguma coisa como: “Você e você junto não vai dar não! Vamos mudar”.

Bem, depois de terminar a reorganização da turma, a professora me apresenta para as crianças, dizendo meu nome e explicando que eu estarei ali na sala com eles. Algumas crianças sorriem para mim, todas olham, e depois a professora segue falando com eles sobre a rotina do dia e pedindo que prestem atenção nela e na lousa. Eu me acomodei em uma cadeirinha ao lado da mesa da professora, que foi o lugar onde assim que cheguei fiquei e depois quando perguntei a professora onde seria melhor que eu ficasse ela me indicou que ficasse por ali mesmo.

A professora se aproxima da lousa e chama atenção das crianças: “Pessoal, prestem atenção aqui em mim pouco. Vamos contar quantas crianças vieram hoje?”. As crianças olham para ela (ou pelo menos quase todas) e concordam. A professora então faz o desenho de uma menina na lousa, de um menino e depois de uma casa. E começa a contagem pelas meninas: “Vamos lá. Me ajudem a contar quantas meninas vieram.” Ela aponta para onde devem começar a contagem e vai contando em voz alta e apontando com a mão mais ou menos na direção de cada menina que vão contando. Em seguida anota o número de meninas em frente ao desenho que se refere às meninas. Aponta o número, repete o seu nome “Sete, hoje vieram sete meninas”. Depois é a vez de repetir o mesmo com os meninos. E também anota na lousa. Assim que termina de contar os meninos, a professora anota em frente aos dois números (de meninos e de meninas) o número total de crianças que vieram, apenas dizendo para as crianças que vieram no total 19 crianças. Alguns meninos começam a comemorar dizendo que os meninos ganharam.

A professora logo interrompe a comemoração dizendo que agora precisam ajuda-la a se recordar de quem não veio, para eles saberem quantos ficaram em casa. E então as crianças vão falando os nomes dos colegas que faltaram. Quando não se lembram de mais nenhum a professora complementa. Ela escreve cada nome em frente ao desenho da casa na lousa. E em seguida convida as crianças a contarem com ela quantos ficaram em casa colocando em frente aos nomes o número de faltantes (os que ficaram em casa). E afirma: “Então hoje ficaram 6 crianças em casa”. Depois disso, as crianças já estão mais falantes, conversando entre si e já não prestando tanta atenção a

professora. Os que estavam sonolentos já despertaram e estão se distraíndo. Mas estão todos sentados em seus lugares.

A professora pergunta o que farão em seguida. Ninguém responde de imediato. Então ela lembra que irão fazer a rotina e pede novamente que prestem atenção e judem-na a escrever a rotina na lousa.

Na lousa a professora vai perguntando para a turma e escrevendo a sequência da rotina, que ficou assim (Escrita dessa forma na lousa, em letras maiúsculas e grandes):

LEITE

CONTAGEM

PARQUE

CALENDÁRIO

HISTÓRIA

MERENDA

CAFÉ

CASA DE BONECA

HIGIENE

SAÍDA

Terminada a rotina, fomos para o parque.

No parque, a professora fica em pé, mais próximo aos balanços. Eu fico ao lado dela. Conversamos um pouco sobre a pesquisa, ela perguntou como seria, algumas informações a mais sobre o que eu iria observar na turma. Não falamos muito mais que isso. A professora estava séria. Imaginei que poderia ser o desconforto inicial de se ter uma estranha observando seu trabalho, e por isso não trocamos muitas mais palavras. Fiquei observando as crianças brincarem. Elas não interagem muito com a professora. A professora mais observa e chama atenção quando percebe algo de perigoso, como alguém passando próximo ao balanço em movimento. Ela chama atenção de uma criança que tirou os sapatos sem autorização dela; outras duas já estavam fazendo a mesma coisa então ela avisa que não façam isso e reforça que ninguém havia mandado ninguém tirar os sapatos. Todos colocam os sapatos novamente.

No parque, uma criança pela primeira vez no dia veio falar comigo.

Quando retornamos à sala, logo que se acomodaram a professora pede que vão até o armário pegar os estojos para fazerem o calendário. Todos vão até o armário e a professora fica orientando de mais longe que esperem a vez de cada um pois não tem espaço para todos pegarem de uma vez. Aos poucos todos vão pegando e voltando para

os lugares.

A professora distribui então as folhas de atividade do calendário ¹³. Depois de entregar para todos, a professora pergunta se alguém sabe que dia é. Ela se dirige até a lousa onde tem um calendário grande e colorido em EVA onde ela pode mostrar para as crianças o dia da semana e do mês. Algumas arriscam palpites mas ninguém acerta. A professora recorda-lhes que é o último dia do mês, e diz que o dia anterior foi 29. Ninguém responde, então ela diz que é dia 30 e coloca o número 30 na lousa bem grande para que eles copiem em seus calendários.

Na sala também tem um abecedário no alto da lousa, uma estante pequena com livros de história, o armário da professora, uma estante com potes de brinquedos variados (lego, pecinhas de montar, pinos), e também há um varal na parede onde ficam penduradas pastinhas plásticas com o nome de cada criança onde são colocadas as atividades de cada um.

Durante a atividade do calendário a professora vai caminhando pela sala e auxiliando algumas crianças que tem mais dificuldade. Depois de terminarem o número do dia no calendário, a professora pede que façam, no espaço em branco da folha, um desenho da primavera. Ela pergunta para as crianças: “O que tem na primavera?”. E as crianças vão citando coisas, como: “flores, árvores, frutas... alguém fala: “manga!”. (todos riem). Depois, uma pergunta sobre o desenho: “Tia, pode fazer o sol?”.

Depois do desenho, é hora da história! A professora explica para a turma: “Hoje vamos ouvir no CD uma história. Não vou ler o livro hoje.”. Então a professora coloca a história da Chapeuzinho Vermelho para tocar no rádio. Enquanto eles ouvem a história, a professora termina de colocar recados nos cadernos das crianças que estão sobre a sua mesa. As crianças estão um pouco agitadas, não se preendem muito à história no rádio. A professora precisa pedir que prestem atenção algumas vezes. Algumas crianças ainda estão terminando seu desenho da primavera enquanto ouvem a história.

Depois que termina a história já é quase hora da merenda, então a professora pede que peguem suas toalhinhas para irem lavar as mãos e em seguida seguem para a merenda.

A professora acompanha as crianças na merenda. Busca as vasilhas com comida e coloca na mesa. O pote vai passando de criança em criança e eles mesmos se servem.

¹³ O calendário é uma atividade fixa. É uma atividade em folha de papel individual onde está impresso quadradinhos vazios para serem preenchidos todos os dias da semana durante o mês inteiro. Então todo mês eles iniciam uma nova folha. Cada criança deve preencher o quadradinho do dia com o número que representa o dia do mês em questão (todo dia).

A professora fica auxiliando caso seja necessário. Depois da merenda, seguem para a sala, mas antes a professora passa no banheiro com todos, e quem quer usar banheiro ou lavar as mãos já faz isso antes de voltarem para a sala. Quando chegamos na sala, é a hora de café da professora (só então ela sai para o intervalo) e nesse momento as crianças ficam com a monitora na sala brincando.

Quando a professora retorna de seu intervalo, vamos para a casa de bonecas. A casa de bonecas é uma sala toda montada como se fosse uma casinha em miniatura. Brinquedos de casa, como fogão, armário, mesinha, bonecas, panelinhas, e outros brinquedos também. Durante o tempo que ficamos na casa de bonecas, a professora deixou que eles brincassem livremente. Ela observava e apenas intervia quando havia algum conflito ou quando alguma criança queria sair do espaço em que podiam ficar (que era dentro da sala ou na parte de fora até certo ponto). Também fiquei observando as brincadeiras das crianças. Observei que nesse momento as crianças também não interagiram quase nada com a professora (nem comigo), apenas falavam com ela em alguns momentos para pedir alguma permissão como se podiam levar alguma coisa para a parte externa da casinha. A professora chamava atenção diversas vezes da turma, ou de algum grupinho específico sobre a organização, que se espalhassem mais brinquedos depois precisariam recolher tudo.

Encerrado o tempo na casinha, a professora pediu-lhes que guardassem os brinquedos. Algumas crianças demoraram bastante para começar a guardar, apenas quando a professora chamava a atenção. A professora também ajudando recolher algumas coisas e ia dando coordenadas sobre como deveriam arrumar, ou colocar as coisas de volta no lugar.

Voltando da casa de bonecas, já na sala, a professora pede que peguem as escovas e diz que irão escovar os dentes. No banheiro, enquanto as crianças estão lá dentro para escovar os dentes, a professora entra um pouco em cada banheiro para ver como estão indo. E depois retornamos para a sala.

Na sala, uma criança pergunta para a professora se eles irão brincar de massinha. A professora comenta que acha que não, pois eles não mereceram por conta da desobediência na casinha de bonecas. Algumas crianças deitam a cabeça na mesa, como se quisessem provar que estão quietas. A professora diz então que irá colocar mais uma história para ouvirem no rádio pois ela ainda precisa colocar alguns recados nos cadernos e falta pouco tempo para a saída. Coloca a história e pede silêncio para ouvirem a mesma. Enquanto isso ela organiza os cadernos com recados e já vai

chamando um por um para que guardem de volta na mochila.

Quando a história está quase terminando algumas vans já chegam na sala para buscar as crianças que saem um pouco mais cedo por conta disso. Elas vão embora. A história termina, e o sinal toca logo em seguida. E assim foi o primeiro dia de observação. Me despeço também da professora e combino o próximo dia que irei.

[Registros-Diário de campo]

Chegando na escola, já vou direto para a sala de aula. As crianças estão entrando junto comigo. E eu logo me dirijo ao meu lugar ao lado da mesa da professora. O ritual matinal começa. A professora vai relembrando que peguem as canecas quem quiser leite. Os caderninhos de recado vão sendo depositados na mesa da professora. A professora reorganiza os lugares das crianças sentarem.

Depois de terminarem o leite com bolachas e a reorganização do espaço, a professora coloca a rotina na lousa, e vai falando para as crianças o que será feito no dia. Depois faz a contagem, primeiro dos meninos e depois das meninas. 22 crianças presentes.

Quando terminada a contagem da turma, a professora avisa que irão até a Casa do Tarzan brincar (é um brinquedo de madeira em formato de casinha que as crianças sobem para brincar). Ela também já avisa que lá deverão se comportar e obedecer caso contrário retornarão para a sala.

E então fomos todos para a casa do Tarzan. Lá chegando a professora fica em pé próxima ao brinquedo observando. Lá, Juliano vem falar comigo pela primeira vez. Juliano é um aluno que fala com dificuldade, ou melhor dizendo, nós é que temos muita dificuldade de compreender o que ele fala. Para a idade dele reparei que a fala apresenta muitas trocas de consoantes o que torna mais difícil a compreensão do que ele diz. Além disso, Juliano é uma criança que não costuma obedecer facilmente a professora, ao menos não sem questionar o que ela lhe diz para fazer. Na sala, ele também anda bastante mesmo quando a professora lhe chama a atenção. Outra característica dele é que está a todo o momento abraçando as outras crianças, passando a mão nos cabelos, fazendo carinho... mas percebi que isso as vezes também acaba afastando as outras crianças dele, pois se irritam com tanta proximidade.

Quando ele se afasta a professora tece alguns comentários comigo sobre ele. Que é difícil com ele na sala de aula, que está melhor mas que no começo do ano ele saía da

sala, não parava. Eu pergunto-lhe sobre a fala dele, que eu tive dificuldade de compreender. A professora conversa comigo um pouco sobre o caso dele e conta algumas coisas sobre outras crianças. Depois ficamos em silêncio novamente observando as crianças.

Quando retornamos para a sala a professora pede que peguem os estojos no armário para fazerem o calendário. Enquanto as crianças fazem fila e se organizam no armário para pegarem os estojos, a professora organiza algumas coisas em sua mesa, olha os cadernos e vai orientando para que se sentem em seguida, que vão pegando e voltando aos lugares salientando que fizessem isso sem algazarra. Quando todos já estavam em seus lugares então a professora deu início a atividade. Conversou com a turma sobre o dia, mostrando no calendário grande na lousa e depois escreveu o dia em tamanho maior na lousa indicando que deveriam copiar em seus calendários. E avisou: “ Eu já vou passar na mesa para olhar”.

A professora pede que Juliano coloque os óculos. Ele traz e deixa na mochila. Ela pede duas vezes até que ele vai, pega e coloca. Juliano anda um pouco pela sala enquanto os outros fazem o calendário. A professora passa nas mesas para ver como estão indo. Juliano não faz o número no calendário. Anda pela sala o tempo todo, depois pega silenciosamente a própria folha e deposita na mesa da professora. Continua a andar pela sala. A professora não vai até ele. Espera que todos terminem e dá continuidade a outra atividade.

Depois de terminarem a atividade do calendário a professora explica que farão outra atividade no papel. Dessa vez eles deverão desenhar a apresentação de teatro que fizeram a alguns dias atrás (na semana anterior). Ela entrega as folhas e orienta a colocarem o nome na folha e depois fazerem o desenho. “Use o lápis de lição primeiro para desenhar e depois pintem com os lápis de cor”.

Para desenhar reparei que Juliano fica sentado observando a professora indo de mesa em mesa falando com todos. Ele só faz o desenho quando ela vai até ele. A professora fica se revezando entre uma mesa e outra dando orientações ou fazendo perguntas sobre o teatro que façam as crianças se lembrarem sobre o que devem desenhar. Depois de algum tempinho trabalhando no desenho, quase todos terminaram. Alguns ainda estão terminando. A professora começa a recolher os que já terminaram e está quase na hora de irem para a merenda.

Depois de tudo recolhido: Organização da fila de meninos e meninas para sair da sala. As crianças estão bastante agitadas. A professora chama a atenção para a fila várias

vezes. Seguimos para o refeitório, lavar as mãos e comer.

Depois da merenda, como demorou um pouco mais, a monitora já recebe as crianças ali mesmo no refeitório e leva todos ao banheiro enquanto a professora vai para o café. Eu acompanhei a monitora. Depois do banheiro levou as crianças para a sala de aula e distribuiu no chão brinquedos de montar e deixa as crianças brincando enquanto aguardam a professora de educação física que virá em seguida.

No HTPI da professora (aula de educação física), fiquei caminhando pela escola e observando o contexto geral. Ainda não me senti a vontade para acompanhá-la, ela não me disse nada sobre o momento do HTPI então fiquei sozinha ao invés de procurá-la na sala dos professores.

Quando bateu o sinal novamente, retornamos para a sala, eu e a professora, para aguardarmos as crianças voltarem da educação física. Todas voltaram bastante animadas, rindo e falando bastante. Conforme a programação da rotina do dia, logo após a educação física as crianças brincariam de massinha. Eles gostam muito de massinha e ficam empolgados ao serem lembrados que irão brincar.

A professora distribui sacolinhas plásticas que eles usam para forrar as mesinhas para brincar de massinha e em seguida distribui as massinhas. Também dá algumas orientações sobre como procederem com a massinha, tais como: não jogar no chão, não jogar no colega, não amassar fora do plástico para não sujar a mesa. Enquanto brincam de massinha, a professora termina de fazer algumas coisas em sua mesa. Organiza coisas que vieram da direção, não sei bem se recados ou relação de famílias que tem a ver com alguma atividade da escola que ainda não compreendi bem.

Até a hora de quase tocar o sinal as crianças ficam brincando. A professora então começa a devolver os cadernos para guardarem e a pedir que juntem as massinhas que ela irá recolher. Recolhe tudo e ficamos aguardando as vans que chegam mais cedo para pegar as crianças. Essas vão embora e as outras aguardam mais uns instantes até que o sinal toca e todos os familiares começam a chegar.

[Registros-Diário de campo]

Um dia diferente. As crianças começam a chegar na sala, e eu já estou lá dentro com a professora, pois cheguei alguns minutos antes do sinal tocar. Algumas crianças trazem presentes para a professora, pois é uma sexta-feira dia 14 de outubro e é véspera

do dia dos professores. Acho estranho mas as crianças apenas entregam o presente e se dirigem até os lugares, a professora pede abraço e agradece a cada um. Uma menina traz uma florzinha pequena na mão: “Pra você.” E entrega para a professora. A professora pega: “Já te falei que não pode arrancar flor assim. Elas morrem.”. E coloca na mesa. A menina vai sentar e não responde nada.

Também é um dia diferente por conta que ainda estão sendo realizadas atividades diferenciadas por causa do dia das crianças, é a semana toda com atividades diversas a cada dia. Esse era o dia do passeio de trenzinho. As crianças já sabiam disso e foram lembradas no momento da rotina. A professora colocou na lousa, como nos outros dias, a rotina e nela estava o momento esperado para o passeio. Também fizeram a atividade de contagem, como costumeiramente e também o calendário. Reparei que novamente o Juliano não fez o calendário. Ele pega a folha, anda discretamente até a mesa da professora enquanto ela ajuda outra criança, coloca o papel na mesa dela, depois volta a sua mesa fecha o estojo, vai até o armário e guarda e senta em seu lugar e observa tudo acontecendo. Depois levanta algumas vezes, faz carinho na cabeça de outras crianças. A professora pede que ele se sente, mas não fala nada sobre a atividade. Todos fizeram, ele apenas observou.

Depois dessas atividades da rotina que são fixas ainda faltava algum tempinho até a hora do passeio, então a professora deixou que brincassem com pecinhas de montar e nesse momento a monitora veio ficar um pouco com as crianças para a professora poder fazer seu intervalo que não poderia ser feito depois por conta dos horários diferentes.

Quando a professora retornou já era hora de irmos para a saída da escola e passear de trenzinho. Durante toda a manhã, algumas vezes vi Juliano perguntar para a professora sobre o trenzinho; se já estava chegando a hora, se eles iriam logo, enfim, parecia muito ansioso. Até comigo ele veio algumas vezes falar sobre isso. Se dirigindo até o local onde fico normalmente sentada na sala. Porém quando chegou a hora dele finalmente subir no trenzinho começou a chorar dizendo não querer ir. Todas as crianças já estavam dentro do trem e a professora insistiu pra que ele fosse; ela finalmente conseguiu fazer com que ele subisse, e ficou ao lado dele.

Todos gostaram muito do passeio. Juliano não chorou mais assim que o trem começou a andar. Todos animados falando oi para quem passava nas ruas onde o trem ia.

Quando voltamos do passeio já nos dirigimos para a sala para pegarem suas

toalhinhas e irem para o refeitório para a merenda. Depois da merenda as crianças já sabiam que haveria uma apresentação de teatro a ser apresentada por alguns familiares de crianças da escola. Essa é uma prática comum da escola, essa relação de participação dos pais é rotina da escola, e também acontecem em outros momentos quando são organizados festivais de teatro ou de música na escola, quando as crianças apresentam e famílias participam ajudando também sempre de alguma forma. Enfim, isso é uma tradição da escola.

Depois da merenda então, as crianças passam pelo banheiro com a professora para se lavarem e escovar dentes, depois passamos também na sala para já ajeitarem as coisas para ficarem prontos para ir embora, pois depois do teatro já seria quase hora da saída. E assim, quando tudo estava organizado voltamos para o refeitório que é o lugar onde há maior espaço para a apresentação do teatro. Aos poucos todas as turmas da escola foram chegando e se reunindo no refeitório.

O teatro apresentado por algumas mães, tias e avós. Fizeram uma pequena representação da turma do Chaves¹⁴. Apesar do espaço estar bastante cheio e barulhento, as crianças ficaram empolgadas com o teatro, pelo menos nos primeiros minutos. Depois, como era de se esperar, a professora precisava pedir silêncio, pois já não estavam mais prestando atenção e sim se distraíndo com outras coisas a sua volta...

Mas todos ficaram até terminar e depois apenas retornamos para a sala para pegar as mochilas e aguardar as famílias virem buscar as crianças. As crianças ganharam uma bola cada um, era o presente surpresa daquele dia. Problema foi mantê-los sentados na sala esperando quietos com a bola nas mãos sem brincar com ela, que foi o que a professora pediu a todos até o momento da saída, pelo menos. Foram poucos instantes que para algumas crianças parece ter se tornado a eternidade. E algumas ainda tentaram descumprir a orientação da professora algumas vezes... Juliano apenas perguntou: “Por quê?”. Mas ele não teve resposta. Fim de mais um dia.

[Registro-Diário de campo]

Chego na escola e as crianças já estão entrando junto comigo. Na sala sento-me no meu lugar de costume para observar. As crianças estão trazendo sacolas além da mochila com as coisas para a natação. É a primeira vez que visito a turma em dia de natação. A escola tem uma piscina própria e então nos dias reservados para a natação

¹⁴ Elas encenaram um pequeno teatro musical representando as personagens do programa de televisão.

(uma vez por semana quando está calor, pois a piscina não é aquecida), a professora de educação física dá aula na piscina. Reparei que nem todas as crianças trazem as sacolas. Pelo que pude perceber, fica a critério dos pais se as crianças irão ou não fazer aula na piscina.

As crianças chegam e amontoam as sacolas juntas em um canto da sala. Pela primeira vez, alguém veio me abraçar. Assim que chegou na sala e me viu, Francisco veio na minha direção e apenas me abraçou e sorriu dizendo oi. A professora vê o gesto e sorri para mim.

A professora começa a rotina na lousa, em seguida fazem a contagem e depois a professora pede que peguem os estojos. A todo o momento alguém comenta algo sobre a natação, estão ansiosos. Na maioria das vezes quem pergunta sobre isso é Juliano. A professora me conta que é a primeira vez que ele entrará na piscina, pois a mãe nunca havia deixado ou mandado as coisas para ele entrar.

A professora distribui as folhas do calendário para que preencham como sempre fazem. Alguém pergunta: “Tia, porque você faltou ontem?”. A professora responde explicando que estava muito cansada e precisou faltar e a criança responde: “Tem que trabalhar né tia?!”. A professora respondeu: “Tem, tem sim. Mas eu podia faltar um dia e aproveitei ontem.”.

Quando terminam o calendário a professora pede que não guardem os estojos pois ainda irão usar. Então ela pega o material dourado que tem na sala e começa a explicar a próxima atividade que farão. É uma atividade na folha de papel, onde tem uma lagoa desenhada com dois patinhos. A professora mostra a folha e vai explicando. Tem dois patinhos na lagoa desenhados, e ela diz que eles irão pegar uma pecinha do material dourado para cada patinho na folha. Ela conta com eles e depois vai chamando de mesinha em mesinha para pegarem as pecinhas. Depois que todos pegam ela segue: “Esses dois patinhos chamaram mais quatro patinhos para brincarem na lagoa”. E assim todos vão pegar mais quatro pecinhas do material dourado. Quando todos já estão com suas pecinhas brincando na mesa, a professora passa de um por um explicando que eles irão desenhar a quantia total de patinhos, ou seja deverão desenhar mais quatro patinhos. Ela passa e vai pedindo que cada um conte quantos patinhos são no total, depois quantos deverão ser desenhados, isso de um por um. Mas enquanto ela vai passando individualmente outras coisas acontecem pela sala... Todos estão brincando com os “patinhos” enquanto a professora vai fazendo o trabalho individual.

Juliano parece entediado. Não brinca, apenas observa. Anda pela sala. Ele ainda

não tinha ido pegar os quatro patinhos a mais. Depois de alguns minutos, a professora se dá conta e pede que ele vá até o material com ela para pegar. Juliano: “Porque tia?”. Professora: “Porque todos tem que pegar”. Então ele pega e se senta no lugar e a professora retoma o trabalho com outra criança.

Juliano continua entediado com a história dos patinhos. Então começa a andar pela sala e pegar os estojos das mesas e guardar no armário. A professora logo percebe porque outra criança reclama e então ela manda que ele pare. Juliano volta para sua mesa e começa jogar seus “patinhos” no amigo da frente. A professora vê e chama a sua atenção. Ele para. Quando todos já estão desenhando seus patinhos, Juliano rabisca incessantemente sua folha de desenho inteira. A professora não vê, está dando atenção a outra criança. Ele guarda sua folha na mesa da professora, pega seu estojo e guarda no armário. Como se ele quisesse a atenção da professora e não tivesse, pega os “patinhos” de outra criança e joga no chão, faz isso e olha para a professora. A professora vê e na mesma hora fala para ele pegar e devolver. Ele imediatamente faz isso e pede desculpas ao colega. Ele continua andando pela sala e observando... e então ele começa a passar pelas mesas e abraçar algumas crianças. Abraça Francisco e Francisco bate nele. Juliano não faz nada. Sai de perto e vai abraçar outra criança. A professora está na mesa dela nesse momento ajudando outra criança a contar os patinhos e desenhar. Juliano sai da sala sem falar com a professora. A professora vai atrás dele e leva-o para a direção.

Quando já estão todos já terminando a atividade, a monitora chega na sala pois irá ajudar se aprontarem para a natação e a professora pede que ela busque Juliano na direção; quando ela volta a professora sai para seu intervalo.

A monitora deixa que as crianças brinquem com lego enquanto ela ajuda um a um a se arrumar. Todos já estão com roupas de banho por baixo da roupa, então ela vai orientando que tirem e guardem as roupas na mochila, peguem as toalhas e boias. Quando estão quase todos prontos a professora de educação física chega para busca-los.

HTPI da professora. Eu fiquei sozinha pois ela já tinha ido para seu intervalo e não voltou, então fiquei observando a natação. As crianças que não fariam natação ficaram com a monitora no pátio brincando.

Voltando da natação, a monitora ajuda a professora a arrumar as crianças, se trocarem e depois disso vão para a merenda, que nos dias de natação é a última atividade do dia. Depois da merenda, hora da saída.

4.3 ENTREVISTAS SEMI - ESTRUTURADAS

Este momento, o das entrevistas, foi pensado cuidadosamente para que *coubesse dentro dos espaços* de relação construídos entre a pesquisadora e as professoras durante as observações. E apesar dos impasses encontrados no período, foi possível que se realizasse garantindo de algum modo o diálogo esperado e sobre o qual concordamos com Sarmento (2003) quando diz: “As entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões porque se age e vive.” (SARMENTO, 2003, p. 163).

Desse modo, cada entrevista foi pensada a partir das observações das rotinas de trabalho, daquilo que foi possível apreender (mais ou menos) durante as observações. Os espaços eram diferentes, os sujeitos eram outros, as relações estabelecidas davam-se de modos distintamente complexos, e as questões que delas emergiram também se situaram em seus respectivos contextos.

Visando compreender melhor as razões e as não razões de cada professora é que cada entrevista¹⁵ foi planejada pensando especificamente em cada uma delas. Os eixos a seguir foram construídos no intuito de nortear as entrevistas de Clara e Lúcia.

Eixos utilizados em entrevista com a professora Clara:

a) Práticas da professora:

Linguagem com as crianças;

Resolução de conflitos;

Abaixar, olhar nos olhos, tocar a criança;

Combinados;

O tempo de intervir (entre a espera e a ação);

A rodinha de cadeiras;

A não cobrança do silêncio;

b) Episódios:

Grito coletivo

c) Formação:

Anos de atuação nessa escola

¹⁵ Transcrições completas nos apêndices A e B.

Formação na escola (como é?)

Formação inicial (conversar sobre)

Concepções pedagógicas

d) Relação com as famílias:

Limites e possibilidades (como pensa nisso?)

Eixos utilizados em entrevista com a professora Lúcia:

a) Trajetória/história:

Lembranças: a professora de antes e de agora

Elementos da própria atuação

Turmas e/ou alunos que a marcaram e porque

b) Concepções/ o que considera importante:

Sobre momentos de conflito entre crianças

Quando há isolamento de crianças (por serem fechadas ou indisciplinadas)

O brincar livre (o que pensa sobre)

Combinados (o que pensa sobre)

c) Formação:

O que pensa sobre

Formação na escola (tem?)

d) Estratégias:

Juliano: Quais estratégias usou e usa

Organização dos alunos/disciplina?

e) Práticas da escola:

Projeto de teatro e outros

Obrigatoriedade (?)

Relação da professora com essas práticas

f) Frustrações:

O que gostaria de realizar e não foi possível?

O que faria diferente?

g) Afetividade:

O que pensa sobre

h) Relação com as famílias:

Limites e possibilidades (como pensa nisso?)

5 TECENDO UMA ANÁLISE

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

Iniciar um texto que se proponha a apresentar de forma analítica e mais sistematizada uma quantidade tão grande de interpretações e imagens - a respeito das professoras, de suas salas de aula, e da própria pesquisadora – é uma tarefa difícil. Há um esforço de nossa parte para que os contextos não fiquem de lado, em se tratando de uma opção teórico-metodológica como já expusemos até aqui. Ao mesmo tempo há o esforço de tornar acessível, pelo texto, as interpretações produzidas a respeito de tudo quanto se passou nas etapas da pesquisa. Unir ambos os esforços transformando-os em texto é tarefa talvez das mais complexas do pesquisar até aqui.

Desse modo, o presente capítulo tecerá uma análise para a qual elegemos dois eixos amplos. O primeiro refere-se às **demandas específicas da relação ensino-aprendizagem na Educação Infantil** e o segundo às **demandas da construção de uma profissionalidade específica**. Estamos cientes que ambos os eixos estão atravessados por questões que tangem à construção da profissionalidade, no entanto, o eixo dois trará a discussão de elementos especialmente ligados a demandas dessa construção enquanto o eixo um focaliza elementos específicos da relação ensino-aprendizagem.

Depois de tantos sentidos, tantos significados e motivos. Nos resta neles *mergulhar...*

5.1 DEMANDAS ESPECÍFICAS DA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS:

Sem perder de vista as preocupações que perpassam a escrita desse texto, é preciso começar. E como todo começo parte de algum lugar, um ponto, sempre escolhido, para dele permitir a continuidade, optamos por fazê-lo sobre um dos elementos que marca parte significativa das análises que nos propomos a apresentar aqui. E optamos por fazê-lo a partir da fala de duas professoras (Clara e Júlia¹⁶) ainda durante as entrevistas iniciais em duplas realizadas no início da pesquisa. Naquele momento falávamos a respeito das satisfações, o que causava satisfação no trabalho com crianças pequenas, e cada professora estava falando um pouco sobre fatores que consideravam satisfatórios, ou ainda que as fizessem gostar do trabalho que realizam:

Bom.... quando você vê as coisas fluírem, por exemplo, o meu projeto que acabou agora, de animais. A gente arrecadou mais de 35 quilos de ração, acho que uns 40 quilos... envolveu a escola inteira entendeu? Então todo mundo ajudou, a gente só via a caixinha crescendo, aumentando... E assim, na reunião os pais vieram falar pra mim. “Nossa, porque ele só fala que não pode mais deixar a cachorra dormir lá fora porque tá frio, que tem que dar comida, fica lembrando”. **Então você ver essas coisas, ver que surtiu efeito.** Então isso é legal, é super gratificante. Porque você tá falando com crianças super pequenas, e parece que elas não estão nem aí né, que não tá ficando nenhuma informação... Mas não! Elas estão ajudando até os pais a se conscientizarem das coisas que você está ensinando pra elas. E assim, isso é muito legal, isso é muito gostoso... (Professora Clara)

Mas eu gosto do trabalho em si, da Educação Infantil. Eu me divirto muito com eles, eu gosto da dinâmica deles. Eles são espontâneos e a gente pode mesclar muito esse brincar com os conteúdos... Aqui a gente trabalha com projetos. Eu acho muito gostoso, porque você aprende coisas também né... Buscar informações pra eles e você aprende; e eles trazem coisas que você não sabe. Eles descobrem porque ficam interessados e vão ver sozinhos sobre aquilo... Então é legal. (Professora Júlia)

Em vários momentos daquele diálogo inicial (durante entrevista), é possível perceber um elemento que consideramos importante, e este fica mais evidenciado na fala da professora (P4): **“Eles descobrem porque ficam interessados”**. Percebamos que a professora não diz que se *interessam* como se fosse algo naturalmente dado. Mas

¹⁶ Optamos por nesse momento de análise atribuir nomes fictícios também às professoras que participaram apenas da etapa inicial da pesquisa (as entrevistas em duplas), dando mais fluência ao texto e também identificando cada umas delas.

ao contrário, ela aponta em outra direção: “[...] porque ficam interessados e vão ver sozinhos sobre aquilo...”. O que antecede o interesse, parece-nos, é a produção do mesmo nas crianças pela professora.

Este fio de pensamento guarda uma ideia aparentemente simples que no entanto, parece-nos, merecedora de análise. Instigou-nos, para tanto, a busca de reflexões sobre questões bastante complexas relacionadas ao que significaria ‘*penetrar na condição humana*’, que segundo Charlot (2000) exige necessariamente *aprender para ser*.

O autor propõe que a condição essencial do humano, isto é, a própria condição humana, deva ser o fundamento de qualquer teoria que se proponha a pensar a educação. Nesse sentido, dois elementos são centrais para ele sobre o que pressupõe tal condição. O primeiro delas seria a *prematuração*. Como prematuração o autor entende o inacabamento do homem ao nascer, tendo em vista sua necessidade de vir a ser:

o homem não é, deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, “tornar-se a si mesmo”.

[...] tudo ocorre, com efeito, como se o homem nascesse com seu desenvolvimento inconcluso e devesse ser acabado fora do útero. Também, nasce frágil, mas igualmente, provido de uma grande plasticidade; não é definido por instintos : define-se ao longo de uma história. (CHARLOT, 2000, p. 52).

O segundo elemento apontado pelo autor seria *o ingresso no mundo humano*. E este, por sua vez, não poderia ser visto separado do primeiro, posto que “[...] a condição humana não é apenas a ausência do ser na criança que nasce; é também o ingresso em um mundo onde o humano existe sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente.” (p. 52).

Ideia convergente a esta pode ser apropriada das contribuições de Heller (1994) a partir da sociologia do cotidiano, quando a autora define o homem como ser *genérico*. Com a ideia de um *ser genérico* (a ideia da genericidade), a autora refere-se a um ser social. Tendo em conta, exatamente, que o homem só pode, efetivamente, existir em sociedade, e inclusive só pode apropriar-se da natureza através de uma mediação, que é feita pela própria sociedade. “El hombre se objetiva siempre en el interior de su próprio género y para el próprio género;”¹⁷ (HELLER, 1994, p. 31).

Neste ponto é importante fazer o caminho inverso e explicar porque consideramos importante trazer para esta discussão determinadas concepções de homem

¹⁷ “O homem se objetiva sempre no interior de seu próprio gênero e para o próprio gênero.” (Tradução nossa)

(no sentido do que é o humano) e como estas concepções nos podem ajudar a pensar a Educação Infantil, e mais, ajudar a pensar - nos termos que utilizamos para nomear este eixo- **as demandas da relação ensino-aprendizagem** na educação de crianças pequenas.

Ao iniciarmos este eixo de análise, colocando em evidência aquilo que chamamos de *produção do interesse* nas crianças, sugerimos que este seja um ponto chave e que atravessa, de algum modo, toda a nossa análise por ter emergido de diversas formas durante todo o trabalho de campo. Ademais, estamos partindo do pressuposto de que a *produção do interesse na criança para o aprendizado* é condição essencial para que venha a ser *homem*, no sentido de que precisa *aprender para ser (humanizar-se)* segundo perspectiva do Charlot (2000).

Atentamo-nos para a questão do *interesse das crianças* (para usar os termos referidos pela professora), por entender que este foi e é produzido socialmente (nesse caso pela intervenção intencional da professora). E que há aqui um ponto de conflito bastante tênue entre a consciência de que essa produção seja histórica e social, dadas as concepções de homem e de mundo das quais partimos, e as confusões que podem surgir em torno da *naturalização* (no sentido de parecer natural aquilo que é social) dessa produção de interesse especialmente no caso da Educação Infantil.

O conflito para o qual chamamos a atenção existe e perpassa a *vida cotidiana* (HELLER, 1994) e como tal, perpassa também a área da educação, as escolas e as professoras e professores que não estão isentos ou isolados do mesmo. Cabe aqui, para melhor analisar, localizar o conceito de vida cotidiana de Agnes Heller, muito bem explicado por Patto (1999): “A vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, suas capacidades intelectuais e manipulativas, seus sentimentos e paixões, suas ideias e ideologias.” (p. 170)

A razão de apontarmos esse conflito como elemento de especial importância para pensar a Educação Infantil, refere-se principalmente à capacidade daquela citada naturalização, produzida historicamente, atingir verdadeiros patamares de verdade, cristalizando-se como ‘*absolutos*’. Tal processo, contudo, guarda estreitas relações com o fato da Educação Infantil ter sido sistematicamente associada a um trabalho feminino, *naturalizando*, entre outros elementos (como é o caso de atividades como as relacionadas ao espaço doméstico), a atribuição de fatores que pertencem à esfera da afetividade humana e que, por conseguinte, podem ser desenvolvidos por todo ser

humano (tais como, amabilidade, paciência, atitudes de carinho), a uma categoria de sexo¹⁸ específica.

Parece-nos, no entanto, que estes mesmos elementos afetivos (e relacionais) poderiam ser compreendidos como uma parte do indivíduo, que partindo do pensamento de Heller, chamaríamos de manifestações do humano-genérico. Para a autora, a vida cotidiana também:

[...] é a vida do indivíduo e o indivíduo é sempre ser particular e ser genérico (por exemplo, as pessoas trabalham – uma atividade do gênero humano – mas com motivações particulares; tem sentimentos e paixões – manifestações do humano genérico – mas os manifestam de modo particular, referido ao eu e a serviço da satisfação da necessidade e teleologia individuais; a individualidade contém portanto a particularidade e a genericidade ou o humano-genérico. (PATTO, 1999, p. 170).

Ora, se consideramos tais elementos como manifestações do humano-genérico e estes foram sistematicamente atribuídos apenas a uma determinada categoria de sexo, faz sentido pensar que o que parece *natural* (atribuído à “natureza feminina”) é na verdade fruto de determinados arranjos econômico-sociais que influenciam diretamente na alienação da vida cotidiana. Falamos em fruto de arranjos econômico sociais concordando ainda com pensamento de Heller a respeito da vida cotidiana:

Abstraída de seus determinantes sociais, toda vida cotidiana é heterogênea e hierárquica (quanto ao conteúdo e a importância atribuída às atividades), espontânea (no sentido de que nela, as ações se dão automática e irrefletidamente), econômica (uma vez que, nela, pensamento e ação manifestam-se e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à continuação da cotidianidade [...]), baseia-se em juízos provisórios, é probabilística e recorre à ultrageneralização e à imitação.

Pela coexistência e sucessão de atividades heterogêneas, a vida cotidiana é, de todas as esferas da realidade, a que mais se presta à alienação. Embora terreno propício à alienação, ela não é necessariamente alienada. O é em determinadas circunstâncias histórico-sociais, como é o caso da estruturação das sociedades industriais capitalistas. (PATTO, 1999, p. 170).

Segundo a autora, para Heller, o advento da sociedade capitalista atua diretamente na produção da alienação da vida cotidiana, justamente por entender que o indivíduo da vida cotidiana é o mesmo que tem um lugar na divisão social do trabalho, e que ao ocupar este lugar para realizar o trabalho, passa a produzir e reproduzir apenas

¹⁸ O termo “categoria de sexo” aqui utilizado faz referência ao trabalho de Saffioti (1987) “O poder do macho”, onde aprofunda a temática dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres na sociedade brasileira.

uma parte de sua existência, perdendo assim de vista a dimensão do humano-genérico. Alienar-se, seria assim voltar-se apenas para o seu eu particular (que é apenas fragmento do indivíduo) e orientar-se a partir dele. “A alienação ocorre quando se dá um abismo entre a produção humanogenérica e a participação consciente dos indivíduos nesta produção”. (PATTO, 1999, p. 171.).

Aqui para nós é especialmente importante ressaltar no pensamento de Heller, e por isso viemos por esse caminho de reflexão, que no que tange aquelas tendências da vida cotidiana (ser heterogênea, hierárquica, espontânea, econômica, basear-se em juízos provisórios, ser probabilística, recorrer a ultrageneralização e imitação), é que: “Todas essas tendências são consideradas por Heller como formas necessárias ao pensamento e a ação na vida cotidiana[...] No entanto, quando se cristalizam em absolutos, não deixando ao indivíduo margem de movimento e de possibilidade de explicitação, estamos diante da alienação da vida cotidiana. (PATTO, 1999, p. 170).

A naturalização existente, a que nos referimos anteriormente portanto, constitui-se uma face importante para nós ao nos propor a falar sobre os elementos afetivos e relacionais na Educação Infantil, e para tanto, apostamos na não tentativa de extinção do conflito mas em seu evidenciamento.

O risco de tal confusão é que ela nos leve para o esvaziamento de sentido dos elementos afetivos e relacionais encontrados no trabalho e no diálogo com as professoras, localizando-os pura e simplesmente a partir daquela *naturalização* produzida social-historicamente quanto aos papéis socialmente desempenhados por homens e mulheres e caíamos assim apenas na *dimensão* do ‘*particular*’ perdendo de vista a dimensão da ‘*genericidade ou humano-genérico*’.

Retornando então à questão da *produção do interesse nas crianças*, motivo pelo qual nos estendemos até agora em conceituar uma concepção de homem e de humanidade (sempre histórico e social), com base nas perspectivas de Charlot (2000) e Heller (1994); de vida cotidiana, alienação, dimensão particular e humano-genérico; podemos levantar a questão: porque escolhemos esse elemento como centro para análise ? Que vínculos guarda com nosso problema no que tange aos aspectos relacionais (ou ao que temos chamado elementos afetivo e relacionais)?

5.1.1 A DIMENSÃO RELACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL VISTA ATRAVÉS DE UMA INTENCIONALIDADE: A *PRODUÇÃO DO INTERESSE NAS CRIANÇAS*

Ninguém nasce interessando-se naturalmente por determinados assuntos, posto que como temos optado em dizer e afirmar, somos seres históricos e sociais. (CHARLOT, 2000; HELLER, 1994).

As professoras que participaram dessa pesquisa parecem apontar para essa ideia de diversas formas e em vários momentos. E o que interpretamos, depois de analisar mais atentamente e trocar as *lentes*- desde os relatos de campo até as entrevistas finais- conduziu-nos no sentido de que, a seu modo, o que nos diziam sobre “conseguir” o interesse das crianças, estava sempre atrelado a aspectos relacionais (na forma de elementos necessários para a relação com os alunos, elementos da afetividade humana ou de uma conduta social e moralmente esperada). O elemento chave, no entanto, pensamos, não eram as características e/ou habilidades utilizadas para a relação em si mesmas, mas a própria *relação* estabelecida a partir de uma *intencionalidade: a produção do interesse nas crianças para que o aprendizado ocorra*.

Entendemos ainda que, com aprendizado, elas tem se referido desde o aprendizado de normas e condutas (morais e sociais), até a conteúdos disciplinares como a própria aquisição de signos para a leitura e escrita.

A mudança de foco do olhar altera a compreensão sobre nosso objeto de investigação, pois, deixando de dar ênfase às características e/ou habilidades adquiridas para o trabalho, as mesmas aparecem como consequência de uma atividade desempenhada intencionalmente dentro da *relação* a que se propõe. Abaixo, o depoimento de uma das professoras durante entrevista em duplas nos oferece um indício interessante:

Eu acho que isso é... é a maior satisfação. Da criança ter esse carinho, esse afeto... Porque a gente sabe que o afeto é muito importante nessa idade né... pra desenvolver qualquer coisa primeiro tem que conquistar as crianças, senão, não adianta. Então essa parte... pra mim é gratificante. Ver o carinho deles. Que mesmo você sendo brava as vezes, falando não, indo de contra mesmo, dizendo “não, não é assim”, e eles gostam... porque criança precisa disso. Precisa do não, do limite ... e eles vêem que isso é amor. Eles entendem isso. (Professora Marisa)

A professora em questão atribui à resposta afetiva das crianças mais que a simples satisfação pelo carinho por si só em suas formas socialmente reconhecidas (por

exemplo: carinho é bom porque é prazeroso e nos completa como seres humanos), mas por compreender que a manifestação do mesmo lhe dá os indicativos de que ela enquanto professora conseguiu **“conquistar”** a criança. Conquista esta, sem a qual, para ela não seria possível **“desenvolver qualquer coisa”**. A gratificação que ela diz sentir parece ter referência também em seu modo de conceber a própria forma como se dá o desenvolvimento das crianças. Há talvez uma compreensão invisível de que o afeto (positivamente demonstrado com gestos de carinho) retribui o gesto que lhe antecedeu: o **“não”**, a imposição de alguns limites intencionando **a inserção da criança na vida social**. Também os “nãos” e os limites desempenharam desse modo, papel essencial na relação de ensino-aprendizagem.

Desse modo, ficam evidentes duas formas de apropriação de alguns elementos afetivos na relação: a primeira é aquela que deve partir da professora para “conquistar” a criança, funcionando como uma exigência da relação ensino-aprendizagem; a segunda é esta que a professora aponta como “muito gratificante” (no caso das demonstrações de carinho por parte das crianças), que parece funcionar como balizadora da sua atuação profissional.

As professoras Clara e Júlia, também durante entrevistas iniciais, dialogando a respeito do que significava o afetivo em seu trabalho, explicaram:

É que aqui tudo gira entorno da afetividade. Eles só vão aprender se eles tiverem confiança em mim, por exemplo. Se eles gostarem de mim. No Fundamental eles não precisam gostar de mim. E já aconteceu de ter aluno que não gostava de mim, mas aprendia, era bom aluno, mas não ia com a minha cara. Mas assim, pra mim aqui isso é primordial. Porque se o aluno não gostar de mim ele não vai querer vir na escola, ele vai chorar, ele... não vai aprender. É muito mais difícil. Então no Infantil, é... puro amor (risos), apesar desse meu jeito aqui, tem muito amor entendeu, você fala, assim, você tem que comandar e tal, mas sempre tem aquele toque carinhoso... (Professora Clara)

Esses dois pontos andam juntos... é... saber sentir como eles estão, o jeito que você vai chegar em cada um, ter essa abordagem, vamos dizer assim, mais gentil ou menos... atenciosa... não sei. Mas ao mesmo tempo se você for só por aí você não vai conseguir trabalhar então tem que ter junto um lado firme né... pra hora que precisar dar um comando eles respeitarem. Senão a gente se perde. Então também não é só assim né... (Professora Júlia)

Mas até o jeito de dar bronca, de chamar atenção, as vezes você fala... e eles entendem que você tá falando, grosso, digamos assim, porque você gosta deles. Eles entendem. Eu sou muito assim com meus alunos. (Professora Clara)

Como podemos perceber, a questão da afetividade para a relação é considerada primordial pelas professoras. Logo de início, a professora P3 aponta dois elementos afetivos, os quais ela aponta como exigências para que as crianças aprendam. Para ela é preciso que as crianças não apenas **gostem**, mas **estabeleçam confiança nela**. Afirma categoricamente que disso depende o aprendizado. Ela inclusive estabelece aí uma comparação com outras faixa-etárias para justificar sua afirmação. Recorre, nesse caso, a sua experiência profissional com o ensino fundamental para fazer a comparação.

Parece-nos que aqui cabe retomar ideia que vínhamos apontando desde nossa hipótese inicial de pesquisa, ao estabelecermos que havia um limite naquela ideia de Tardif e Lessard (2005) sobre a tarefa de produzir o interesse nos alunos. Repetindo o que os autores afirmam, o professor teria então a tarefa de “[...] inculcar-lhes a convicção de vir e estar na escola 'por seu próprio bem' e por sua própria vontade: a obrigação deve transformar-se em interesse, não importa se tal interesse é obtido e mantido por meios extrínsecos (as notas) ou intrínsecos (motivação e produção de sentido).” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 259).

Problematizamos a afirmação dos autores quando apontam que ‘não importa’ como o interesse será obtido apesar de não nos comprometer agora com esta questão (que necessitaria também uma discussão aprofundada sobre o ensino fundamental), compreendendo no entanto, como já havíamos pressuposto, que sejam diferentes as *exigências* para a produção do interesse em ambos os casos.

Compreendendo ainda que na Educação Infantil, de forma alguma poderiam ser utilizadas como meio ‘extrínsecos’ as notas, não apenas por toda a discussão em torno do que isso significaria na Educação Infantil, mas porque elas não atuariam desse modo (como motivação no sentido que os autores apontam) tendo em vista que as crianças ainda estão se apropriando, isto é aprendendo, regras, normas e condutas socialmente esperadas. Aqui interpretamos, de acordo com a linha que temos desenvolvido, que as crianças pequenas estejam no início de um processo, (dado o momento histórico-temporal de suas vidas), ligado ao *penetrar na condição humana* (no qual se inserem ao nascer) . Talvez por isso não se apropriaram ainda do significado de se ter uma nota, atender a determinadas expectativas de um professor, da escola, ou mesmo da família.

A professora Lúcia, durante sua entrevista individual, em um momento quando se referia as dificuldades do trabalho com adultos (quando ela esteve na coordenação pedagógica) em contraposição ao trabalho direto com as crianças, disse algo que nos

permitiu aproximar dessa compreensão, e talvez ajude a identificar mais uma exigência da *produção de interesse nas crianças pequenas*:

Então com adultos não é fácil, a criança é muito mais sincera. Se ela não gosta do que você está falando, ou está fazendo ela te fala ali na hora. O adulto não, ele finge que está fazendo tudo que você pediu, mas não está. Então é muito difícil. Agora, eu me dei bem com as crianças, por que eu nunca, deixei de ter contato com elas. Apesar de eu estar na coordenação com os adultos, eu visitava as salas. Eu não interferia no trabalho do professor, durante o momento de aula, depois a gente conversava, mas eu observava. (Professora Lúcia)

A referência à “sinceridade” da criança talvez nos remeta a uma visão um tanto romantizada de infância. No entanto, a questão levantada pela professora não se refere apenas à sinceridade da criança isoladamente, mas em comparação ao que ela tem de referência de pessoas adultas. E não apenas pessoas adultas (de maneira abstrata), pois, naquele momento da entrevista, estava fazendo referência a um momento de sua própria história (de sua carreira profissional) quando trabalhou diretamente com adultos, professoras, sendo ela coordenadora pedagógica de uma unidade escolar.

Seu depoimento nos levou a pensar não apenas em uma visão de criança abstratamente “boa” (sincera) em contraposição a um adulto abstratamente “mal” (falso, desonesto), mas, pelo contrário, tentamos entender quais relações a professora estabeleceu para afirmar tão categoricamente que as crianças *são sinceras*. Que justificativas podem ser apresentadas para tal afirmação?

Sugerimos que uma justificativa pode ser encontrada na relação mesma de comparação que ela estabelece: “**a criança é muito mais sincera**”. Mais sincera talvez que o adulto a que ela se refere.

Tomar essa simples comparação como uma justificativa pode oferecer pistas que nos levam mais uma vez às exigências da *produção de interesse nas crianças* de que vínhamos falando. Pensemos nesta criança a que a professora se refere, a criança com a qual trabalha do ponto de vista da compreensão de regras, normas e condutas sociais. Talvez essa criança por ainda não ter se apropriado significativamente de algum desses elementos, tenha sido considerada ‘*mais sincera*’, pois foi posta em comparação ao adulto que já desempenha alguns papéis sociais, identifica, seleciona e distingue com maior capacidade quais condutas ferirão as expectativas sociais ou não, o que o pode levar a optar (a despeito de suas decisões morais) quando não quer ou não pode atendê-las, a mentir, dissimular ou omitir-se de determinadas situações.

Identificamos esta como sendo mais uma exigência da produção de interesse nas

crianças pequenas porque, como havíamos proposto, estamos partindo da percepção de que tanto mais no **início do processo de apropriação do mundo e da vida humana** - que supomos ter a ver com o tempo de vida e também com os tipos de mediação social que serão proporcionadas a cada indivíduo a partir do momento em que penetre na condição humana - esteja o indivíduo, tanto mais serão exigidos determinados elementos para o mesmo *tornar-se homem*, no sentido de Charlot (2000) de humanizar-se.

É possível deduzir ainda, a partir do diálogo das professoras (Clara e Júlia) apresentado anteriormente que elas indicam a dimensão afetiva como primordial e sugerem que a própria afetividade envolva outros elementos que não apenas *ser* carinhosa (demonstrar carinho) ampliando seu significado de forma bastante objetiva relacionada às exigências do trabalho com grandes grupos de crianças.

A professora Clara faz referência primeiramente ao que ela chama de **toque carinhoso**, algo que perpassa todas as situações “[...] você tem que comandar e tal, mas sempre tem aquele toque carinhoso...”; mas em seguida ao ter a questão problematizada pela professora Júlia: “[...] é... saber sentir como eles estão, o jeito que você vai chegar em cada um, ter essa abordagem, vamos dizer assim, mais gentil ou menos...”; ambas parecem chegar a um acordo no que diz respeito a uma mediação nas formas de demonstrar afeto, compreendendo assim outros elementos, para além do já mencionado carinho, tais como o jeito de dar bronca, de chamar atenção, ou “ter um lado firme”. A própria mediação em si, o ‘**saber sentir**’ a que ela se refere, que caracterizamos como modo de equilibrar os modos de demonstrar estes elementos afetivo e relacionais, parece ancorar-se, por outro lado, em uma percepção que é mais ou menos consciente (mas sempre guarda alguma intenção) sobre como esteja o grupo, ou de como cada um no grupo recebe um gesto ou outro, um “tom de voz” ou outro, por exemplo.

A professora Lúcia, parece-nos, tentava demonstrar de algum modo esse equilíbrio, mas em um dado momento, pareceu faltar-lhe as palavras para explicitar o que queria dizer. Vejamos:

Eu acho que sem afetividade em nenhum aspecto da vida você consegue alguma coisa. Tem que ser profissional, mas você tem que ter afetividade sim. É... não é aquela coisa de paparicar, mas é você construir uma relação que tenha respeito, que tenha carinho, pra coisa fluir, porque é visível na educação que precisa ter aquele.... aí como eu vou dizer? (pausa, silêncio)

Ai... o afeto mesmo... para a criança evoluir...

Quanto ao Marquinhos, pouquíssimo tempo que ele ficou comigo eu vi avanço nele. Ele era de uma sala do período da tarde. E ele era

outra criança, e sabe... eu não sentia nenhuma afetividade da professora com ele... e nem dos amigos. Sabe aquela coisa assim: “a hora que o Marquinhos vir te abraçar, sai de perto.”

É. Era mesmo... E assim, quando ele veio pra mim, a forma como a professora veio passar. “Nossa, que menino insuportável. A família você não ter como conversar, nossa a mãe não sei o quê...” . Então assim, afetividade eu acho que todos os sentidos... você tem que se dar o respeito pra ser respeitado e construir um caminho pra ter sucesso no trabalho. Principalmente na nossa profissão e assim... com todo mundo. Não é só com aluno não. É respeito e afetividade eu acho que o principal... (Professora Lúcia)

Primeiro ela atribui importância à afetividade de modo amplo (em todos os aspectos da vida humana), em seguida ela coloca o “**ser profissional**” em evidência denotando o esforço em não desassociar o mesmo da necessidade da afetividade, a qual em seguida ela consegue explicitar melhor recorrendo a exemplos de seu dia a dia como professora na relação com os alunos.

A precaução que Lúcia toma, digamos assim, para que os elementos afetivos não sejam confundidos ou superpostos de modo a atribuir-lhe caráter **menos profissional**, pode expressar um esforço (não necessariamente consciente) de sua parte em negar a *naturalização* existente de elementos da afetividade marcadamente atribuídos às mulheres (e conseqüentemente à Educação Infantil por sua histórica constituição), o que tornaria desse modo a atribuição de importância a determinadas demonstrações da afetividade, quase que um auto-atestado, por assim dizer, de “capacidades naturais” para o exercício do magistério com crianças pequenas apenas por ser mulher, em total contraposição ao exercício profissional que ela, de fato, exerce.

Por outro lado, essa mesma precaução também expressa de, algum modo, a tentativa de demonstrar o equilíbrio que ela considera necessário nas demonstrações de afeto: “[...] **tem que ter afetividade sim. É... não é aquela coisa de paparicar, mas é você construir uma relação que tenha respeito, que tenha carinho, pra coisa fluir, porque é visível na educação que precisa ter aquele.... ai como eu vou dizer?**”.

Em seguida, como ela parece não encontrar as palavras para explicar o que estava querendo dizer faz uma pausa longa em silêncio, e depois recorre a exemplos que nos permitem apreender melhor sua compreensão sobre a questão, que demonstra ser a necessidade da dimensão afetiva para “**a criança evoluir**”. Mas a questão da afetividade para ela liga-se visivelmente ao tratamento, ao modo como se relaciona com o aluno, ela compara a evolução da aprendizagem a partir do pouco tempo que ela diz ter ficado com ele em comparação ao tempo que ele já frequentava a escola mas em

outra turma. A justificativa que ela encontra para essa “evolução” estando com ela refere-se ao *como* ela passou a se relacionar com ele: **“Quanto ao Marquinhos, pouquíssimo tempo que ele ficou comigo eu vi avanço nele. Ele era de uma sala do período da tarde. E ele era outra criança, e sabe... eu não sentia nenhuma afetividade da professora com ele... e nem dos amigos”**.

A professora Lúcia relaciona de certa forma também a afetividade ao que ela chama de **respeito** e estabelece este como exigência de **sucesso** profissional. De novo, o sucesso que aqui aparece como objetivo do trabalho ligado ao aprendizado dos alunos, a “evolução, avanço” como ela diz. E o “respeito” é expressado de forma ampla (assim como ela atribui à afetividade no início da sua fala), compreendido em todos os aspectos da vida humana, mas encontra eco no seu exemplo quando ela estabelece uma conduta de outra colega de profissão, a qual ela parece considerar desrespeitosa para com o aluno, não comprometida com ele, e portando menos “envolvida” em ganha-lo para o aprendizado: “[...] **“eu não sentia nenhuma afetividade da professora com ele...”**”.

Tendo estabelecido a ligação dos elementos afetivos e relacionais à *produção do interesse* nas crianças pequenas, trazemos agora outros dois elementos que emergiram como condicionante da relação ensino-aprendizagem na Educação Infantil, a partir dos diálogos e observações realizados junto às professoras. É importante dizer que junto a elas, Clara e Lúcia, identificamos, naquilo que elas trazem como justificativa de seu trabalho em muitas das vezes, contribuições distintas, mas complementares. Desse modo, os dois elementos que explicitaremos a seguir, foram respectivamente identificados de forma mais marcante nas práticas e nas justificativas de uma ou outra professora. Compreendemos que, apesar de parecerem, em determinados momentos da pesquisa, uma ‘marca registrada’ do trabalho e nas concepções de cada professora, ambos os elementos, o **ouvir e observar** e a **linguagem**, complementam-se de algum modo e tentaremos apresentá-los assim.

5.1.2 OUVIR E OBSERVAR AS CRIANÇAS PARA CONHECER, COMPREENDER E INTERVIR NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Optamos por classificar o *ouvir e observar* de forma inseparável, como um único elemento de duas faces, por compreender o sentido adquirido para as professoras de modo conjunto. Especialmente alguns relatos nos ofereceram pistas sobre a percepção de que esse ouvir e observar tratava frequentemente (ainda que não apenas) de uma ação conjunta no âmbito de momentos bastante similares em que era utilizados. Referiam-se a momentos em que as crianças interagiam entre elas, momentos de brincadeiras livres, como nos momentos de parque, tanque de areia casinha de bonecas.

Trata-se de duas ações que concorrem para um mesmo fim- admitindo o caráter de intencionalidade das ações- direcionam-se de forma intencional com maior atenção para determinados momentos da rotina escolar (como o brincar livre) e compõem por assim dizer um mesmo eixo estratégico das professoras. Proporcionam **intervenções imediatas** (dentro das brincadeiras, ao mesmo tempo que observa a reação da criança na situação) **e a longo prazo** (partindo da ideia de que vai proporcionando conhecer mais a criança na medida em que o tempo vai passando e que isso colabore para compreender determinadas atitudes, comportamentos, brincadeiras e que isso venha a alterar o planejamento das intervenções pedagógicas a longo prazo).

A professora Lúcia, em determinado momento da entrevista, falando sobre como perceber o aluno, saber como se sente, falava: [...] Então eu acho assim. Conversando com as crianças e **ouvindo elas nas brincadeiras**, a gente tem de que ter um ouvido muito atento, porque **ali junto com o amigo ele consegue expressar** o que ele tá passando em casa, o que ele está sentindo. (Professora Lúcia- grifo nosso).

Percebemos que mesmo ela se referindo ao ato de conversar com as crianças, ela segue sua linha de raciocínio afirmando que é “**ouvindo elas nas brincadeiras**”, porque “**ali junto com o amigo ele consegue expressar**”. Vemos que até mesmo o ouvir atento, refere-se a uma observação de um momento específico. O ouvir e o observar ganham formas complementares, porque não é tão importante apenas ouvir a criança em uma conversa qualquer, fazer-lhe perguntas desligadas do seu interesse, como o é quando a criança está conversando com outras crianças, brincando, experimentando o faz de conta. Ali é que é o espaço do ouvir e observar e dentro dele, de forma mais contextualizada (ou mais “livre”), até mesmo conversar com a criança parece fazer mais

sentido.

Outro exemplo que ela traz, quando diz intervir fazendo sugestões dentro da brincadeira, como observar as reações da criança lhe foi necessário para ajudar a compreender questões do convívio familiar da criança:

As brincadeiras da Silvia na casa de boneca, eram muito de utilizar o quarto. Ela sempre sentava, ela sempre se deitava, porque ela estava se sentindo mal, porque ela ia desmaiar. E é o que ela vive na casa dela, a mãe tem m tumor na cabeça e vire-mexe desmaia. Então ela sempre brincou disso, e eu sempre fui de “Silvia vamos brincar de outra coisa, vem para cozinha, vamos fazer um bolo”. Mas não, o central dela era ali. Você ir observando e você vai entendendo as reações da criança. (Professora Lúcia)

A mesma questão aparece quando na conversa com Clara falávamos dos momentos de brincar livre. Interessante perceber que ela se coloca, de algum modo, contrária às próprias orientações dadas pela escola em que trabalha com referência a estes momentos de brincadeiras livres, que segundo ela não deveriam acontecer dessa forma. Todavia, as justificativas que ela apresenta para não seguir essas orientações convergem para o mesmo **ouvir e observar**:

Aqui na verdade eu não sigo muito orientação da coordenação, **eu sou meio falha**. Porque ela orienta a gente para fazer brincadeira no parque, e eu faço muito pouco, confesso que faço pouco. Tipo “para entrar no parque vai ter que falar o nome dessa letra”, sabe, sempre tem um enigma. Eu já fiz caça ao tesouro no parque, fiz algumas brincadeiras, mas assim, faço muito pouco. Tem professores que fazem um monte, toda semana inventa uma brincadeira, brinca junto no parque. **Eu não gosto muito, essa é a verdade**, eu não vou correr com eles. **Eu gosto muito do parque como um momento de observar como eles agem entre eles, sem a minha intervenção, porque na sala o tempo todo eu estou intervindo**. Quando eu não estou intervindo, estou olhando prestando atenção em outra coisa, porque estou no pequeno grupo então não vejo os outros. **No parque eu vejo a interação social, como é a coordenação motora, como eles se equilibram, como eles reagem ao ver uma coisa errada, ou vendo uma criança de outra sala, sabe**. Então eu fico só observando, e é ali que eu converso, que eu faço uma brincadeira aqui, que eu pego ali, que eu puxo quando quero saber uma coisa tipo “aí você não está legal, você está triste” eu puxo de lado e converso, então gosto disso no parque, e eu não sou muito de brincar assim no parque...

Mas eu uso para outras coisas, **uso mais para observar, tanto que a maioria das minhas observações que eu acabo colocando em relatório, assim, fora dos conteúdos normais de matemática e escrita, são minhas observações de parque**. Então, como eles se desenvolvem globalmente eu observo eles no desenvolvimento no parque, **tiro foto** sabe, as vezes vejo uma coisa interessante, uma brincadeira de faz de conta, sabe, é no parque, então eu intervenho o mínimo possível, as vezes intervenho, mas assim, a orientação na escola seria se eu intervísse mais... (Professora Clara)

Logo no início de sua fala, a professora já admite que ela não segue as orientações da coordenação da escola, considerando-se **“um pouco falha”**. Mas justifica-se: **“No parque eu vejo a interação social, como é a coordenação motora, como eles se equilibram, como eles reagem ao ver uma coisa errada, ou vendo uma criança de outra sala, sabe.”**

Perceba-se que, o ouvir e observar serve também de algum modo como indicador do desenvolvimento e do aprendizado das crianças. Do mesmo modo identificamos tal função quando a professora Lúcia fala sobre observar **“tudo”**. Cabe acrescentar que ela atribui a este observar tudo, a importância de lhe proporcionar ver a resposta de algumas crianças ao trabalho que poderiam passar despercebida não fosse atenção dispensada em observar, mas está também relacionando-o (com seu exemplo) ao momento do brincar livre:

Antes eu ficava muito incomodada porque não ficava parada na sala de aula. Tem que lavar a mão, fazer isso, fazer aquilo, pouco tempo na sala de aula. Quando você começa enxergar de outra forma, em todos os lugares eles estão produzindo. **O Marquinho eu quase enlouqueci para que entrasse as cores na cabeça dele. E lá nas atividades que eu propunha na sala de aula e ele não respondia nada. Um dia lá no tanque de areia ele me pegou um balde azul e ficou o tempo inteiro :”azul, azul, azul...” A gente tem de observar tudo.** (Professora Lúcia)

Ressalte-se, contudo, que ao propormos o **ouvir e observar para conhecer, compreender e intervir** não estamos dizendo que por ser **observável** seja necessariamente compreensível no imediato da própria ação de observar. Recordemos que os acontecimentos da sala de aula não fogem do conceito de vida cotidiana, posto que a vida cotidiana é *‘a vida de todo homem e do homem todo’*. (PATTO, 1999). E como tal, a mesma é composta necessariamente por *‘ações irrefletidas, automáticas, recorre sempre a juízos provisórios, ultrageneralizações e imitações, é econômica e hierárquica’*.

Ouvir e observar **para compreender e intervir**, pressupomos, exige aprofundamento reflexivo em níveis mais complexos que aqueles existentes na cotidianidade.

Na vida cotidiana, como vimos, a ação e o pensamento tendem a ser econômicos, ou seja, manifestam-se e funcionam na exata medida em que são imprescindíveis a continuação da cotidianidade. O pensamento cotidiano orienta-se para a realização das atividades cotidianas, o que significa, afirmar que existe uma unidade imediata do pensamento e da ação na cotidianidade. Esta unidade imediata faz com que o “útil” seja tomado como sinônimo de “verdadeiro”, o que torna a atividade cotidiana essencialmente pragmática. (PATTO, 1999, p. 171).

Assumindo, contudo, que existam formas *não cotidianas de pensar o cotidiano* (PATTO, 1999), o ouvir e observar aqui denotam ações (ainda que intencionais) que perpassam o plano da cotidianidade da escola. No entanto, percebemos indícios de que haja apropriação do mesmo a serviço da reflexão posterior (mais ou menos rigorosa a depender de elementos que agora não cabe aqui analisar) aos acontecimentos dos quais eles fazem parte, a partir de **instrumentos específicos** como é o caso dos próprios **registros reflexivos** (registros reflexivos que as professoras escrevem toda semana ou ao fim de cada período de aula sobre as próprias práticas, que as professoras citam em outro momento e mesmo o **relatório** e até as **fotos** que a professora Clara cita acima, por meio das quais registra o desenvolvimento individual de cada criança, com vistas a *compreender para intervir*.

Ressaltamos ainda, que não estamos com isto dizendo que este *compreender para intervir* - ainda que haja apropriação do ouvir e observar com tal intenção, ainda que esgote possibilidades no uso de instrumentos reflexivos de formas rigorosas (e destes não excluímos outras formas como a própria formação continuada ou em serviço) para alcançar a melhor compreensão dos comportamentos, atitudes, brincadeiras das crianças - gere alguma garantia de proporcionar as intervenções acertadas por parte das professoras.

No entanto, **ouvir e observar** (de forma intencional), parece-nos ser o elemento da relação ensino-aprendizagem que pode melhor instrumentalizar (no sentido de reunir elementos, contextualizar, relatar intencionalmente), ainda que de forma parcial, pois dependerá de outros fatores, a capacidade de pensar os acontecimentos da vida cotidiana de forma não cotidiana. **Ouvir e observar**, por assim dizer, podem funcionar como uma estratégia (usada no momento, *durante as ações da vida cotidiana*) utilizada para auxiliar o pensamento e a reflexão no intuito de tornar as ações mais estratégicas. Ouvir e observar para *conhecer, compreender e melhor intervir*.

Agora não pensemos essa questão desconectada daquilo que falávamos no tópico anterior (acerca da produção do interesse nas crianças como exigência para o aprendizado), pois se pensarmos este *intervir* a partir do *conhecer e compreender*, fica mais fácil pensar porque as professoras tem sistematicamente afirmado (cada uma a seu modo) não apenas a necessidade dos elementos afetivos, mas o equilíbrio na demonstração dos mesmos, estando este *equilíbrio* (o '**saber sentir**') diretamente ligado às necessidades de cada criança individualmente (e por isso é preciso conhecê-las), e dentro do grupo (e é preciso compreender as relações que estabelecem) com objetivo de

auxiliá-las na aprendizagem.

Interessante observar também, como as entrevistas individuais na pesquisa proporcionaram, a uma certa medida, momentos de suspender a vida cotidiana e colocar em foco de análise as ações e as compreensões que as professoras traziam consigo sobre determinadas situações, mas sobretudo sobre si mesmas enquanto professoras. O diálogo, as perguntas, o olhar para si mesma, para o próprio trabalho e a necessidade posta (pela entrevista, por exemplo) de falar sobre esses temas, de explicitar o pensamento para o outro que lhe convoca a expor seus significados e justificativas, elaborando e reelaborando através da fala.

É um fator interessante nos diálogos com a professora Lúcia, por exemplo, que nos momentos da entrevista ela recorre frequentemente a exemplos bastante ‘vivos’ de seus alunos para explicitar suas opiniões ou pensamentos. Muitas vezes era como se a entrevista lhe proporcionasse reviver as preocupações que a angustiavam durante o ano letivo e as memórias ressurgissem como imagens, inclusive dela mesma como professora:

O Beto foi uma criança que me preocupou, nunca tinha ido na escola. Ele tinha muito medo, tudo ele falava eu não sei, **ele tinha medo de ter iniciativa de começar e me surpreendeu, só que ele não perdeu essa mania que acabou me irritando muito: “professora já fiz, professora vem ver”**. E ele vinha com o papel na minha cara toda hora e eu já não tinha de ter uma preocupação com ele, ele se desenvolveu muito bem, ele escrevia, ele desenhava ele pintava só que é dele, é dele. No último teatro ele sentou do meu lado, eu acho assim a família dele é muito grande, ele tem muitos irmãos, a mãe é muito novinho. Eu acho que ele precisava do contato, ele ia deitando em cima de mim, deitando em cima de mim aí eu disse: “Beto senta direito senão a tia não consegue filmar, você tá derrubando toda hora a minha mão”. Ele queria atenção. Ele sabia que sabia, mas precisava mostrar para alguém que estava conseguindo. Eu acho que na escola, no professor, ele viu que era dada a atenção no momento que ele teve. Hoje analisando todo aquele “prô, eu já fiz”, “prô vem ver”, “prô, eu não sei,” “prô, posso pegar o lápis preto?”, “prô, posso pegar o colorido?”. É uma forma de mostrar “professora, eu estou aqui”. (Professora Lúcia)

Ela parece ir tomando consciência ao mesmo tempo em que fala para a pesquisadora, e fala para si mesma, de suas ações e interpretações acerca dos alunos durante o ano letivo. Ao falar que o Beto acabou a **“irritando muito”** segue fazendo como que uma auto - análise, que depois culmina com a interpretação de que aquela era uma forma do aluno lhe mostrar **“eu estou aqui”**.

É interessante esse momento em que a professora afirma compreender de forma

retrospectiva o que aquele comportamento do aluno significava. O fato dela ter *ouvido e observado*, por si só não significa que tenha compreendido antes daquele momento (não da entrevista em si, mas o final do semestre) o que tal comportamento significava, ou mesmo que tivesse compreendido não quer dizer que saberia como agir ou intervir ou que teria condições de intervir dadas os limites de atuação da escola ou as próprias condições oferecidas de trabalho. Dizemos isto, para sermos consequentes com a linha de elaboração que estamos traçando nos cercando dos cuidados possíveis para não cairmos em determinismos (ou assim ser interpretado) através dos elementos que estamos apontando como parte dessa análise.

Ainda sobre a ideia do ouvir e observar para a professora Lúcia, é possível perceber que ela mesma aponta a mudança em suas percepções acerca do mesmo. Sendo uma professora que iniciou sua carreira na Educação Infantil em 1992, (antes da LDB de 1996 e do reconhecimento da Educação Infantil como parte da educação básica), isto é, que guarda as marcas do que significava naquele período ser professora dessa faixa etária, ela mostra como suas percepções se modificaram ao longo do tempo:

Lá em 1992: “Vamos lá no parque brincar livre”, só olhar para não se machucar. Com o passar do tempo, como eu te falei, você vai crescendo. Na minha formação do magistério e da pedagogia eu jamais tive orientação disso e **é ali no parque que você percebe as falas. Você vai conhecendo o aluno.** Ele pode estar brincando livre lá. O professor tem de ficar muito atento aos cuidados de não se machucar, às falas. Ali você vai percebendo. No caso do Juliano e do Augusto.

O Juliano ele só balança, ela não sabe balançar baixo ele balança muito alto. Ou ele está no alto do escorregador, em vez dele escorregar ele pula. Eu não sei o que isso tem a ver com tudo que ele é. Não sei o que isso atrai nele, com os brinquedos ele joga para o alto. Conversando com a mãe dele ela disse: “Professora ele quebrou o ventilador, ele joga roupa no ventilador ele joga tudo pro alto, ele quebra lâmpada”. Então ele não é diferente em casa do que ele é aqui. Essas atividades nós temos os horários, porque a escola é muito grande, mas eu posso sim, desde que eu combine com a direção, vir desenvolver uma atividade diferente. Não faço sempre porque a gente tem uma rotina. Mas as vezes eu monto uma história no parque, aí todos passam pelo mesmo brinquedo. Para que eles possam ir experimentado. Se eu deixasse, o Francisco nunca ia sentir o que é o gira-gira ou gangorra, porque ele não sai do balanço. (Professora Lúcia)

Apesar dela não atribuir formalmente essa mudança de concepção à sua formação inicial no magistério e depois na pedagogia, ela faz alusão ao próprio período de ingresso na carreira e à mudança de significado quando se refere: **“Lá em 1992: vamos lá no parque brincar livre”, “só olhar pra não se machucar”** . Depois ela

segue dizendo que com o passar do tempo isso vai se modificando, pois ela vai percebendo *a importância de se ouvir* as falas das crianças durante as brincadeiras no parque.

A grande questão, contudo, não está no brincar livre ou não brincar livre, pois ela mesma proporciona ainda muitos momentos de brincar livre para as crianças, mas reside na questão que fica melhor demonstrada no restante da frase quando ela diz que antes pensava: **‘só olhar pra não se machucar’**. A concepção do próprio ouvir e observar é que modificou-se, pois já não se atrela à ideia apenas de cuidado corporal das crianças, revestindo-se de caráter intencional, pedagógico.

O mesmo fica mais evidenciado quando a professora prossegue:

O brincar por mais que **aparente que ele está livre, ele tem alguma coisa embutida por traz, você tenha ou não aquilo no planejamento escrito, na sua observação você vai ver que está acontecendo**. A minha dificuldade maior está sendo o tempo de registrar tudo isso... (Professora Lúcia)

E no entanto, apesar de ficar evidenciado o caráter intencional do observar no brincar livre, a professora Lúcia não consegue tornar mais explícito o que especificamente estaria **“embutido”** no momento do brincar livre para ela, o que ela para ela seria importante observar. E ainda acrescenta a questão do **‘não estar no planejamento’**, indicando possivelmente uma relação ainda pouco rigorosa (do ponto de vista de utilizar posteriormente o observado para reflexões mais densas, em formas não cotidianas); ela também nos dá o indício de que esta ‘baixa rigorosidade’ possa estar relacionada ao *tempo de que dispõe* para registrar (ela refere-se ao registro reflexivo) o que ouve e observa, que pode ter a ver com, entre outras coisas, o conflito entre as exigências do próprio trabalho e as condições de exercício propriamente ditas.

Tendo discutido o ouvir e observar, passamos então para o próximo elemento que nos ajudará a pensar as demandas da relação ensino-aprendizagem na Educação Infantil: a linguagem.

5.1.3 A LINGUAGEM PARA HUMANIZAR O HOMEM

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. (BAKHTIN, 2003, 261).

Iniciamos este tópico evocando Bakhtin (2003), para quem *todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem*, que possibilitaria ao homem se apropriar de tudo aquilo que compõe a *condição humana- a humanidade no homem*. Ora, se antes havíamos afirmado que a *produção do interesse na criança para o aprendizado* é condição essencial para que venha a *ser homem*, no sentido de que precisa *aprender para ser (humanizar-se)* segundo perspectiva do Charlot (2000), e ao uso da linguagem liga-se todas os outros campos da atividade humana, portanto ela pode ser considerada uma das primeiras condições para a apropriação *do mundo humano ‘onde o humano existe sob a forma de outros homens’*.

Além de ser ela mesma, a linguagem, elemento a ser apropriado pelo ser humano sendo parte do processo de apropriação - e tão logo adentra o mundo humano já insere-se neste – é também elemento de condição para a sua continuidade. Dentro do campo da linguagem situa-se as formas de desenvolvimento e complexificação de uma língua a qual irá permitir que, de algum modo, o humano se aproprie das formas mais sofisticadas (elaboradas) do conhecimento produzido historicamente sob a forma da língua falada e/ou escrita, por exemplo, pela humanidade.

Partindo desse esboço sobre a concepção de linguagem da qual partilhamos, tentaremos trazer as evidências encontradas nos depoimentos das professoras, em especial de Clara, que nos ajudou a compreendê-la como elemento para *humanizar o homem*. Através de seus apontamentos e justificativas e a partir da lente a qual nos propomos a fazer tal leitura, a qual guarda as concepções que temos apresentado até agora, apresentaremos o que achamos de mais significativo.

Abaixo segue um trecho do diálogo com a professora Clara durante sua entrevista individual, onde é levantada uma questão referente às observações de sua rotina, onde foi possível perceber que ela utilizava um recurso específico (repetidas vezes) para abordar as crianças, especialmente em momentos de conflitos entre elas:

Observei que várias vezes você fala com eles assim, principalmente

quando eles estão brigando, “viu, tenta se expressar com as palavras, usem as palavras, não usem as mãos”. Achei bem interessante. Queria que você falasse um pouco desse recurso, **de fazer eles se expressarem verbalmente tanto entre eles como com você**. Ou sobre outros recursos que você usa... (Pesquisadora)

Eu tento fazer eles se colocarem no lugar um do outro. Eles veem as coisas de uma outra perspectiva. E a usar a linguagem descritiva. Você sabe que o outro sente dor né, que se você bater no outro vai doer assim como dói em você. **Nós temos as palavras, que podemos nos expressar pelas palavras e não precisamos usar o meio físico para conseguir expressar nosso descontentamento, por exemplo**, assim como fazemos isso para falar o que gostamos, você não vai dar um “chacoalhão” na pessoa para ela olhar que você fez um desenho bonito, você usa as palavras, “olha que desenho bonito que fiz!?”. Então do mesmo jeito que se você não está contente com as atitudes do seu amigo, você usa as palavras para demonstrar esse descontentamento, **porque o outro às vezes não está entendendo o que está fazendo, ainda mais nessa idade. E assim, é a linguagem descritiva, você tem que explicar exatamente o que acontece para criança poder entender de uma maneira geral**, é isso que tento fazer para evitar os conflitos, as brigas, essas coisas. (Professora Clara).

A professora Clara indica em sua fala dois pontos interessantes, os quais nos instigaram a respeito da questão da linguagem. Em primeiro lugar, já logo de início, a resposta dela já vai de encontro a uma questão: **“Eu tento fazer eles se colocarem no lugar um do outro.”** A resposta dela para a pergunta já nos indica, de imediato, uma importante função atribuída ao desenvolvimento da linguagem - que nesse caso expressa-se como a língua propriamente dita na forma da oralidade - essa de substituir o conflito físico (como as agressões) pela uso da verbalização daquilo que está sentindo.

E para que a criança seja convencida da necessidade de fazê-lo, isto é, de ir abandonando aos poucos o uso dos recursos dos quais dispunha anteriormente à aquisição (iniciada desde que chega ao mundo humano) da linguagem oral, ela precisa que vão se apropriando, aos poucos, de outro elemento *humano-genérico*, a capacidade de colocar-se no **lugar do outro** (no sentido que ela mesma traz).

É possível considerar esta questão a partir do pensamento de Heller (1999) quando afirma que a *consciência do eu* não pode surgir fora de suas objetivações¹⁹, como a linguagem (nesse caso estamos pensando na linguagem oral); como também não pode existir sem a *generalização*: “Solamente quien *generaliza* posee uma consciência del yo, uma consciência particular. [...] Quien no *generaliza*, quien no *manifiesta* su

¹⁹ Para Heller (1999) o trabalho e a linguagem são as objetivações primárias; aqui estamos dando ênfase na questão da linguagem.

genericidad humana, no es ninguna particularidad humana²⁰. (HELLER, 1999, p. 38). Dessa forma é que entendemos que aquilo que a professora está chamando de **colocar-se no lugar do outro** trata-se de um elemento da genericidade humana (do humano-genérico).

Por não haver a consciência do eu fora das objetivações do eu, e compreendendo a linguagem como uma dessas objetivações, é que ambas estão imbricadas, e isto pode ser exemplificado a partir da fala da professora. Vejamos:

Eu tento fazer eles se colocarem no lugar um do outro. Eles veem as coisas de uma outra perspectiva. E a usar a linguagem descritiva. **Você sabe que o outro sente dor né, que se você bater no outro vai doer assim como dói em você. Nós temos as palavras, que podemos nos expressar pelas palavras** e não precisamos usar o meio físico para conseguir expressar nosso descontentamento, por exemplo [...]. (Professora Clara)

A consciência do eu não existe fora da generalização. A professora estabelece a ligação: **“você sabe que o outro sente dor, que se bater nele vai doer, assim como dói em você”**. A ideia está acompanhada, e se modificamos a ordem ainda assim deverá estar, da ideia de genericidade (o que nos identifica no outro, a consciência do que é comum, pois pertencemos ao mesmo *gênero humano*), posto que eu sinto dor, identifico o outro como igual e por isso generalizo entendendo que o outro também sente dor.

Uma pausa aqui é necessária para explicar que quando dissemos que criança precisa ser convencida da necessidade de ir abandonando aos poucos o uso dos recursos dos quais dispunha anteriormente à aquisição da oralidade, trata-se de uma força de expressão apenas para tornar mais acessível o raciocínio a que estávamos conduzindo, pois entendemos que o processo (de aquisição da mesma oralidade) na verdade esteja em curso e inclusive de forma conjunta com o desenvolvimento do próprio pensamento em suas formas mais complexas²¹.

Nessa idade faz parte usar o recurso físico, é muito comum, primeira reação é bater no amigo e depois pensar. Então eu tento fazer eles primeiro pensarem e depois tomarem uma atitude. E eles melhoraram bastante. (Professora Clara)

Percebemos que a linguagem aqui (em sua forma verbal) é de extrema importância, e de fato, funciona para humanizar o homem. A professora lida com a

²⁰ “Somente quem generaliza possui uma consciência do eu, uma consciência particular. [...] Quem não generaliza, quem não manifesta sua genericidade humana, não é nenhuma particularidade humana.” (Tradução nossa)

²¹ Ideia de união no desenvolvimento da linguagem (verbal) e do pensamento na perspectiva das contribuições de Vygotsky.

difícil tarefa de *mediar de forma bastante específica* o processo de apropriação do mundo humano pela criança, atuando direta e simultaneamente para o desenvolvimento do pensamento – **“tento fazer eles primeiro pensarem e depois tomarem uma atitude”**- e da linguagem; os convidando a elaborar e expressar o pensamento verbalmente.

A professora Clara insiste ainda e várias vezes na importância da linguagem descritiva²². Ela está se referindo ao uso de um modo específico da linguagem oral, onde deve ser descritivo seu modo de falar. No entanto, identificamos outros elementos que acompanham esta mesma linguagem descritiva que nos orienta também para outros aspectos da linguagem, que são *não verbais*:

O que você acha **mais importante** com relação a sua intervenção **nos momentos de conflito?** (Pesquisadora)

Usar a linguagem descritiva! E tem que ir na hora que acontece, junto com o fato. **E daquele jeito... agachar, olhar a criança no olho, para atingir mesmo a criança** e ela entender. (Professora Clara)

Mas a linguagem descritiva, eu melhorei, nossa, 99% depois das orientações daqui, porque logico tem coisa que a gente faz e tal, mas eu sou meio delicada né (risos, ironia). Então a gente aprende a se controlar melhor. **O tom de voz, olho no olho, sabe o abaixar, é uma coisa que aprendi aqui. Porque às vezes eu falava tudo certo, mas eu dessa altura e a criança lá embaixo, então não faz o mesmo efeito. E depois eu pude comprovar que não faz o mesmo efeito,** porque eu falava a mesma coisa que falo hoje, mas não surtia o mesmo efeito que **pegar a criança, pegar na mão, olhar no olho, fazer um carinho, falar que não estou brigando, que quero que entenda,** a receptividade é diferente, isso mudou muito o meu jeito de tratar as crianças assim, isso mudou bastante, mas graças aqui. (Professora Clara)

Elementos corporais da linguagem (ou da linguagem corporal) parecem assumir espaço significativo nesse momento do processo de apropriação da *mundo* pelas crianças, pois podem assumir um papel de suporte (instrumento) específico na mediação para aquisição da linguagem de forma mais ampla (na qual integra-se de maneira essencial a linguagem verbal a qual, nesse caso, é objeto intencional de intervenção da

²² Diversos autores têm desenvolvido a ideia de linguagem descritiva. A ideia baseia-se na teoria construtivista (piagetiana) e tem por base as implicações do uso da linguagem dos educadores para o desenvolvimento dos alunos. A linguagem descritiva nessa perspectiva consiste em apresentar os fatos como são, descrever ações sem emitir julgamentos. É proposta em contraposição a uma linguagem valorativa, que geralmente diz respeito à personalidade ou capacidades do indivíduo e não as suas ações. (WREGE et al., 2014) A professora aqui usa o termo **linguagem descritiva**, e faz referência a ter aprendido o uso da mesma em formações oferecidas pela escola. Identificamos que o termo utilizado por ela tem suas raízes nessa ideia conceitual (piagetiana), porém que não se delimita a ela.

professora) em que consiste inserir a criança em um universo de significados partilhados. Para Charlot (2000):

O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhado com outros homens. O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao "simbólico"; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem. (CHARLOT, 2000, p. 78)

Pensando por esse caminho, faz algum sentido trazer aqui um trecho de diálogo realizado durante as entrevistas iniciais em duplas quando surgiu a questão da afetividade. Já discutimos os elementos da afetividade anteriormente, no entanto, a forma como foi apontada a questão pelas professoras naquele momento parece guardar relação com isto que estamos dizendo acerca da função dos elementos corporais da linguagem (ou da linguagem corporal). Com intuito de instigar um pouco mais a discussão da questão, trazemos aqui:

Então... porque eu fiquei pensando aqui, como você falou da questão da afetividade, se você conseguiria pensar, dizer melhor, o que você, com relação a afetividade, quais elementos talvez, sejam diferentes no Fundamental... porque a gente sabe que tem afetividade lá também no fundamental, mas você acha que ela seja mais "marcante" no Infantil...? (Pesquisadora)

O que é muito marcante é **o toque**. Na Educação Infantil **eu pego no colo, eu beijo, eu abraço, aperto, e brinco**. No Fundamental não tenho muito isso. Por mais que você seja carinhosa, faça uma brincadeira... (Professora Clara)

É verdade... tem o toque sim...(Professora Júlia)

Você não fica abraçando, beijando... você não faz isso no Fundamental. Entendeu? Então é **um outro tipo de carinho**. É outro tipo... (Professora Clara)

E **eles gostam de sentar perto**...(Professora Júlia)

De conversar... (Professora Clara)

De passar a mão, de mexer no cabelo... (Professora Júlia)

E no Fundamental não. No Fundamental já é o coraçãozinho de papel que você faz pensando... Então... hoje na saída da minha escola, do fundamental, eu fiz um coraçãozinho de papel pra cada um e entreguei na saída, um pra cada um. É uma bobagem, um coração de papel colado com cola quente... mas assim, todo mundo saiu com um coração na mão. Então vai, lembra da professora nas férias, então é

esse tipo de coisa. Aqui já não. **Aqui é mais essa coisa do toque.** Do “ai, você tá triste, vem aqui me dar um abraço”. De dar um beijo, de chegar e querer abraçar... sabe? Eles querem que fica juntinho, que brinca junto... No fundamental não tem muito isso... (Professora Clara)

Então são as formas de demonstrar...? (Pesquisadora)

É exatamente. As formas de demonstrar carinho é que são diferentes. (Professora Clara)

As professoras estabelecem as diferenças entre as demonstrações de afeto para cada faixa etária. No entanto, nos referindo a elementos corporais da linguagem (pensando na linguagem corporal), parece-nos importante supor que estejam interligados.

Ao colocarmos a questão da *linguagem (para humanizar o homem)* em evidência para pensar as demandas da relação ensino-aprendizagem na Educação Infantil nos permitimos abrir espaço para enxergar e pensar os *instrumentos* da linguagem (verbal e não verbal) utilizados pelas professoras como parte essencial do esforço de *produzir o interesse nas crianças...*

Na Educação Infantil, tem dia que você vai precisar dar uma bronca, tem dia que vai precisar ser mais firme, mas **tem dia que você resolve muita coisa no faz de conta.** Por isso que eu coloquei. Então as vezes, sei lá, **eles não estão muito a fim, aí você traz um fantoche pra conversar...** você fala que é uma brincadeira, joga um desafio...**inventa, cria aquela situação, nossa!** Bom, se você fizer isso todo dia acho que não vai funcionar mas... **é uma estratégia assim, lidar com eles dessa forma, brincando, no faz de conta, que eu acho que motiva muito.** Então às vezes eu quero que eles sentem na roda e não tem muito tempo, precisa ser rápido, aí eu sento, fecho os olhos e falo “**quem conseguir fazer uma surpresa...**” (risos). Então as vezes não precisa dar bronca, você vai brincando com eles e consegue mais coisa do que se falasse “todo mundo sentado!”. Mas tem vezes que a gente acaba falando isso... (riso), mas se consegue usar o lúdico, **brincar dessa forma geralmente dá mais certo...** (Professora Júlia)

Deixamos aqui, a brincadeira, o jogo simbólico, o faz de conta, apontados pela professora Júlia, pois parece ser também parte desses *instrumentos* da linguagem (verbal e não verbal) usados em função de *produção do interesse nas crianças pequenas.*

Sem perder de vista as discussões feitas até aqui, trataremos agora com maior atenção a questão da profissionalidade no eixo a seguir.

5.2 DEMANDAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROFISSIONALIDADE ESPECÍFICA: A PARTILHA DO CUIDAR E EDUCAR

Segundo Contreras (2012) a *profissionalidade docente* “[...] se refere às qualidades da prática profissional dos professores **em função do que requer o trabalho educativo.**” (p. 82, grifos nossos).

Desse modo, para pensar a constituição de uma **profissionalidade específica** na Educação Infantil (DORTA, 2015), é preciso ir ao encontro daquilo que o trabalho de professora de crianças pequenas requer, e um desses requisitos refere-se aos desdobramentos do que compreendemos como a *partilha do cuidar e educar com as famílias*. As fronteiras de tal partilha entre a Educação Infantil e o espaço familiar tem sido considerada como fator de grande importância para se compreender o impasse da constituição de uma identidade profissional na Educação Infantil.(CERISARA, 2002).

Tal aspecto evidencia-se também a partir das reflexões contidas nesta pesquisa. Nos propomos ao tratamento dessa questão nesse eixo de análise indicando alguns aspectos que consideramos para contribuir com o debate acerca do mesmo.

Começaremos localizando uma questão discutida com a professora Lúcia em determinado momento da entrevista, onde ela nos indica como esse *partilhar* afeta e interfere inclusive na sua visão de si mesma enquanto profissional:

O que eu **fiquei com medo** quando vim para cá, **era do pais não aceitarem, ou achar que eu não iria dar conta**. Eu deixei claro para eles que fazia muito tempo que eu estava fora da sala de aula e, que eu estava iniciando de novo e, que se tivesse falhas que eles me apontassem. Ano passado não era uma sala muito participativa não. **Mas esse ano eu vejo que foi mais tranquilo, o ano passado eu me senti muito insegura por não conhecer** a rotina da escola, apesar de eu ter trabalhado aqui, era outra direção, eram outras coisas que se faziam. Era outro momento, mudou muito. Mas eu me adaptei bem. (Professora Lúcia)

A preocupação que ela demonstra em ser talvez reconhecida como professora que “dará conta”, sinaliza o tipo de importância atribuída a isso, mas também denota que, de algum modo, a relação com as famílias seja demanda do seu trabalho que lhe trazem desdobramentos importantes. Era preocupante para ela que os pais achassem que ela não daria conta. Uma insegurança que na verdade, naquele momento, ela sentia: **‘o ano passado eu me senti muito insegura’**.

Voltei pra cá em 2015, me dei muito bem. **No início me assustei de**

voltar. Por que assim, durante o tempo de coordenação, eu sempre tive a noção que eu voltaria um professor muito melhor. Por que eu aprendi muito, mas ao mesmo tempo, assim que eu me deparei com as crianças eu disse “meu Deus o que eu vou fazer”.
(Professora Lúcia)

O fato de ter atuado como professora coordenadora durante um grande período de sua vida profissional, e a ideia de que tal vivência a tornaria “uma professora melhor”, não impediu que ao retornar para a sala de aula precisasse se reencontrar no trabalho de professora, se localizar e enfrentar desafios diferentes daquele enfrentadas no papel de coordenadora. Ao iniciar este processo, portanto, ela sentiu o medo de não dar conta, medo de não conhecer as rotinas da escola, medo por ter a percepção de que antes **“eram outras coisas que se faziam”**.

Os dois motivos que Lúcia apresenta para sua insegurança referem-se a dois fatores principais: o primeiro liga-se a uma aceitação por parte dos pais e o segundo está diretamente ligado a suas atividades profissionais como professora nas quais ela deveria voltar a se re- inserir, e para as quais ela sentia-se insegura depois de tanto tempo afastada.

Lúcia assume essa insegurança em outros momentos da entrevista, porém, é interessante perceber como ela atribui aos pais uma tarefa importante, a de apontar as falhas que ela viesse a cometer *como professora*. (**‘Eu deixei claro para eles que fazia muito tempo que eu estava fora da sala de aula e, que eu estava iniciando de novo e, que se tivesse falhas que eles me apontassem’**). E talvez haja nessa atribuição de tarefa uma reflexão que mereça ser feita com relação àquele requisito do trabalho das professoras - a partilha do cuidar e educar com as famílias - e a constituição de uma profissionalidade específica.

A questão que queremos lançar aqui para tanto é a seguinte: porque recorrer às famílias para apontar falhas sobre aquilo que pertence ao âmbito de seu trabalho profissional? Porque não recorrer aos seus pares, por exemplo?

Nossa hipótese é que tal postura talvez denote uma maior preocupação com o julgamento que poderia vir das famílias (podendo agir este muito diretamente como empecilho para o seu trabalho) do que aquele que poderia vir dos seus pares de trabalho. Essa valorização por parte da professora Lúcia com relação às famílias, pode ser percebida também quando demonstra a *frustração* (profissional) atribuída ao não reconhecimento de seu trabalho por parte das famílias. Em um dos momentos quando ela falava da importância de ouvir e observar as crianças, ela cita a falta de tempo para

realizar os registros daquilo que ouve e observa, então a conversa segue sobre a questão do registro reflexivo:

Você faz o registro semanal? É o registro reflexivo? (Pesquisadora)

Ah, em uma semana você fica atenta em um aluno, você escreve sobre ele, na outra você pega mais as atividades. É difícil. A gente tem o HTPI para isso, outras coisas impedem que você registre. Por exemplo, na segunda o meu HTPI é o primeiro. Como eu vou registrar sem estar com eles? E para lembrar da semana passada fica vago... Eu tenho que me policiar mais com os registros.

Na semana passada eu fiquei muito chateada, por conta dos registros. Esses pais fazem curso de leitura dinâmica. Você perde um tempo para ser fiel a tudo o que a criança fez, aí vem uma mãe que não apareceu. Você oferece o registro e pede para que ela leia com calma, ela pergunta onde assinar. Ontem eu fiquei muito triste. Na fala até a sala ela se mostrou tão preocupada com a menina e, **quando eu mostrei os registros ela quis ir embora voando. Eu sai frustrada.** (Professora Lúcia)

Interpretamos, pela frustração atribuída ao evento, que a importância de seus próprios registros reflexivos, instrumentos de seu trabalho, ancora-se de algum modo mais fortemente no reconhecimento de seu trabalho por parte das famílias do que no uso que pode ser feito do mesmo como recurso profissional. O não reconhecimento e validação de seu trabalho pelas famílias parece lhe causar frustração. De novo surge a questão: *Se este é um instrumento de trabalho, e por isso pertence ao espaço de seu exercício profissional não poderíamos supor que quem poderia validá-lo ou desqualificá-lo fossem seus próprios pares?* No entanto, a frustração aqui parece estar ligada a sensação ‘da perda de tempo’ em registrar para ninguém ler depois...

Pensando nisso, consideramos importante apontar que hajam dois aspectos historicamente localizados e interligados entre si, que devam ser levados em consideração ao pensarmos nesse elemento (a partilha do cuidar e educar com as famílias) *requerido* no trabalho docente na Educação Infantil. O primeiro deles, refere-se ao próprio surgimento da Educação Infantil que traz em si as marcas do cuidar e educar *para a sobrevivência*; o segundo refere-se a condição de mulher em nossa sociedade a quem tem sido atribuídas historicamente as tarefas de cuidar e educar as crianças, seja no seio das famílias ou posteriormente dentro dos espaços de Educação Infantil.

Estabelecer a ligação entre o cuidar e o educar e o modo como a *vida de* mulher tem sido historicamente produzida em nossa sociedade pode nos indicar o modo como essa *profissionalidade específica* venha se constituindo mesmo em tempos de

universitarização e profissionalização do magistério. Tais aspectos nos dão pistas que podem ajudar a compreender porque, de algum modo, essa *profissionalidade* aparece atravessada de modo sempre conflituoso por ideias que disputam, entre outros fatores, limites se alternando entre o que seria considerado *profissional* e um inegável *envolvimento* (por vezes visto como *peçoal*). A questão é se é possível e necessário, de fato, compreender estes dois aspectos em oposição direta e tão formal...

5.2.1 ENVOLVIMENTO (PESSOAL) VERSUS DISTANCIAMENTO (PROFISSIONAL)

A questão do *envolvimento* foi algo que nos chamou atenção ao analisar questões trazidas pelas professoras durante a pesquisa. Nas entrevistas individuais quando falávamos sobre a relação com as famílias, os limites e dificuldades dessa relação, a questão do envolvimento surge juntamente à crescente necessidade de ‘manter um distanciamento’ ‘tentar não se envolver tanto’, identificando o que caberia à escola e o que caberia a outras esferas e instituições sociais. Abaixo a entrevista com a professora Clara nos ajuda a pensar:

A gente já falou mais ou menos, mas vou perguntar de novo, como você lida com os limites e as possibilidades de contar ou não com a família. Porque a gente sabe que tem famílias que dá para contar, tem famílias que não dá para contar. Tem um limite nessa relação aí? (Pesquisadora)

A gente faz o que pode, tem aqui os encaminhamentos, em toda a rede. Então você tem uns encaminhamentos que você manda a criança para avaliação. **Cabe aos pais levarem as crianças. Tem pai que leva, tem pai que não leva. Os pais que não levam, a gente tem que encaminhar para o conselho tutelar. Porque é direito da criança ter um atendimento. Então essa parte procuro não me envolver.** Eu faço a anamnese inicial e falo “olha, acho que seria bom encaminhar”, passo para a coordenadora, a coordenadora faz a avaliação também, vê a criança, a gente acompanha, a gente decide meio que junto. Aí vai e encaminha para uma avaliação. Pai e a mãe levou, beleza. Faz relatório e tal, se tiver que fazer atendimento faz, se não tiver não faz. Não levou, se a criança realmente precisa, conselho tutelar. **Eu não posso fazer nada, não posso ir lá e xingar a mãe, não posso pegar a mãe e falar “olha você tem que levar”.** A gente esclarece que é um direito da criança ter atendimento, ela precisa então é direito da criança ter o atendimento, tem que levar. (Professora Clara)

A professora responde a pergunta que lhe é feita com relação aos limites que

existem entre a família e a escola referindo-se a sua atuação nesse sentido dizendo que **‘faz o que pode’**. E com isso elenca algumas ações que lhe competem e outras que fogem de sua alçada de resolução. No caso, ela estava fazendo referência a casos de crianças que precisam de atendimento especializado que a escola não oferece (como psicólogos, fonoaudiólogos, entre outras coisas) e com relação a isso é que ela diz que, se depois de ter feito tudo que lhe cabe, (desde a avaliação da criança até os esclarecimentos dos direitos da criança de receber o atendimento para a família e o encaminhamento para as instituições de atendimento da rede municipal e ao conselho tutelar se necessário) é que ela diz **‘procuro não me envolver’**. Mas nós questionamos: Não seria esse justamente o oposto de **não se envolver**?

Levamos aqui então a questão sobre se seria realmente possível e necessário separar uma esfera pessoal de uma esfera profissional no que tange a questões de *envolvimento (pessoal) versus distanciamento (profissional)* - levando em conta que *o professor é a pessoa e a pessoa é o professor*. (NÓVOA, 2009). Propomos pensar então, no **distanciamento** e/ou no **‘tentar não se envolver’** a que as professoras referem-se não como um **não se envolver** mas sim um **envolver-se** de forma intencional e consequente com a função ocupada por elas. Por ser intencional e consequente exige necessariamente um compromisso que é sempre político e profissional. Podemos identificar esse compromisso na fala da professora Clara, apesar dela chamar tal posicionamento de não envolvimento:

Você também tem seus limites, é o que eu falo, apesar de fazer papel de assistente social, de psicólogo, a gente não é. Então a gente tem que saber usar os limites, às vezes dá vontade, mas não pode fazer muita coisa. O que a lei permite que a gente faça, a gente tenta de todas as maneiras, preservar a criança. **O que não está na nossa mão, infelizmente, é o que falei para você, que com o tempo aprendi a não me abalar tanto com coisas que não posso mudar**, que não tenho poder para fazer nada. Então **não adianta eu ficar me martirizando em casa, se eu não posso fazer a mãe levar a criança no médico. Entendeu?** Ela que tem que levar, eu não posso ir por ela. Sabe, eu não posso criar a criança por ela, porque ele é meu aluno esse ano, vai ser filho da pessoa em questão para o resto da vida. **Então não posso me deixar envolver**, com a quantidade de coisa que já tive na minha vida, se não deixasse passar um pouco eu acho que ficava louca. Então **você tem de criar um pouco de distanciamento**, lógico que **a gente faz tudo o que pode, mas milagre só na igreja**.
(Professora Clara)

Trata-se, parece-nos, da tomada de consciência de que, enquanto professora, existam ações que não podem ser de fato realizadas, e sobretudo conseguir conviver com o sofrimento que também esta tomada de consciência gerará.

Arriscamos provocar ainda o debate, dizendo que essa tomada de consciência (um envolver-se de forma intencional) pode ser importante para pensarmos a construção de uma profissionalidade específica, pois sendo explicitada talvez possa colaborar para a percepção de que grandes mudanças sociais (e aqui cabe dizer, as educacionais também) não podem estar a cargo de um único sujeito, ou de vários sujeitos agindo isoladamente. A mesma ideia colabora para que não passemos, quase que instantaneamente, da culpabilização das professoras para a culpabilização das famílias pelos problemas que decorrem das condições sociais, isto é a materialidade da qual depende a sua sobrevivência.

Como já indicamos -sobre o sofrimento não poder ser anulado pela tomada de consciência – envolver-se de forma intencional não significa que o sofrimento emocional (que é humano) possa ser evitado, posto que o exercício de *colocar-se no lugar de outro ser humano* que sofre não necessariamente exija qualquer aproximação com este e existindo esta aproximação (no caso da relação professor-aluno) talvez lhe possibilite mais elementos sobre o outro para realizar este exercício. Porém existindo esta aproximação, e sendo esta através de uma **relação específica** com o outro, através do trabalho docente, este colocar-se no lugar do outro não se configura apenas como exercício de uma capacidade humana - elemento *humano genérico* -, porque estabelece por sua natureza algum nível de envolvimento que é também específico. Esse **envolvimento específico**, pensamos, deve compor a profissionalidade das professoras

Ressaltamos todavia, que envolver-se de forma intencional não é condição ligada ao mero exercício da docência, há de ser discutida, compreendida, apreendida. A professora Lúcia também fala sobre o envolvimento durante um relato sobre quando ainda estava como professora coordenadora:

Eu me envolvo muito. E ao mesmo tempo que eu me envolvi o diretor me pediu para **ficar distante**. Que era um assunto que ele iria resolver. A gente tinha uma criança de terceiro ano que vinha muito machucada. Ele era uma criança morena, bem morena. Ele tinha marcas no corpo inteiro. Que não dava para saber se era queimadura, se eram machucados ou se a pele dele era assim. Ele foi pegando confiança, pegando confiança, aí ele acabou relatando que o namorado da mãe prendia ele em uma corrente, por isso ele tinha aquelas marcas no corpo todo. Com essas pequenas conversas que ele soltava diariamente a gente foi juntando, juntando e começou a investigar. Esse pai está preso graças a Deus, foi comprovado. **A partir desse momento eu me distanciei e o diretor assumiu.** Começou uma investigação, conselho tutelar e foi provado. E eu não sei onde está essa criança. Deletei o nome dele da minha vida. (Professora Lúcia)

Ela, ao contrário de Clara, afirma se **envolver muito**, e ter se distanciado na medida em que foi convocada a isso pelo diretor em questão. Nesse pequeno relato não é possível identificar se o **envolver-se muito** dito por ela acontece de forma intencional. No entanto, ao longo da entrevista identificamos outros indícios contraditórios que nos indicaram para uma compreensão diferente daquela que apontamos nos relatos de Clara, relacionado ao envolvimento. Quando falávamos sobre um aluno em específico, vejamos o que ela diz:

É... e assim, do Juliano, como você havia me dito, que desde o começo do ano você tentou várias coisas com ele e que sem o acompanhamento que você imagina que fosse ajudar né....
(Pesquisadora)

E assim, é uma coisa de família mesmo. Porque não foi só eu não. Desde o maternal I ... assim, a mãe levou no Princesa Vitória **e ela achou que não era legal, tirou pra levar no particular, mas no particular ela não está levando em todos os que ele tinha no Princesa Vitória, ela está levando só na fono, que é mais perto, que ela não precisa pagar taxi pra levar... umas coisas assim sabe...** Mas assim, você tem que trabalhar com o que você tem ali. E as crianças merecem esse respeito e assim... **eu to me saindo culpada esse ano mesmo. Porque eu podia ter feito mais... não sei de que forma. Não sei. Não se iria conseguir. Porque assim, ele é uma criança... você viu. Ele é muito difícil...**(Professora Lúcia)

Lúcia havia comentado das dificuldades que algumas crianças apresentam e que ela identificava como necessidade de alguns atendimentos especializados quando o caso de Juliano foi mencionado. O que nos chama a atenção nesse caso (e não apenas nesse trecho, mas durante a entrevista e também em algumas conversas informais ao longo da pesquisa), é o fato de que quando a professora refere-se a estes determinados problemas enfrentados, necessidades das crianças de atendimentos extra - escola, ela parece oscilar, de certo modo, entre culpar a si mesma e culpabilizar as famílias.

Mesmo dizendo ter feito tudo o que estava ao seu alcance **‘eu podia ter feito mais... não sei de que forma. Não sei se iria conseguir. Porque assim, ele é uma criança difícil...’** ainda diz sentir-se culpada várias vezes durante a entrevista. Como se pode imaginar, sentir-se culpada pode gerar grande sofrimento, e talvez por isso ela diga **se envolver muito**, pois envolver-se, como estamos propondo, pode ser encarado de modo mais ou menos intencional.

Outro fator que apontamos como indicador de uma *forma não intencional de se envolver* está relacionado a certo grau de culpabilização da família quando esta não dá conta de ajudar no enfrentamento de necessidades que, para além da escola, as crianças apresentam. Essa culpabilização se dá de forma conjunta àquela valorização sobre a

qual nos referimos antes (que a professora também atribui à família) referente ao reconhecimento de seu trabalho.

O modo como a professora refere-se à mãe que está buscando atendimento para seu filho: *“E assim, é uma coisa de família mesmo. Porque não foi só eu não. Desde o maternal I. A mãe levou no Princesa Vitória e ela achou que não era legal, tirou pra levar no particular, mas no particular ela não está levando em todos os que ele tinha no Princesa Vitória, ela está levando só na fono, que é mais perto, e que ela não precisa pagar taxi pra levar... umas coisas assim sabe.”*. Parece haver a necessidade de justificar, de algum modo, a não resolução de um problema que estava em sua sala de aula, que atingia seu aluno (como empecilho para o aprendizado), e para o qual ela não conseguiu respostas ou resoluções. Ao mesmo tempo que se culpa, também indica e desloca essa culpa para um condicionante familiar: **“é coisa de família”**.

Adiante segue comparando as famílias, ainda na busca de *culpados* culpa-se pelo não aprendizado de Juliano, mas joga ‘suspeitas’ de alguma culpa também para a família ao compará-la com o caso de outra criança....

A diferença entre as famílias... **Uma procura, mas está procurando errado, e a outra não procura nada.** A mãe do Francisco, que é o pequeninho que você falou, ela estava com medo de falar algumas coisas dos anos anteriores que ele estudou. **Quando eu chamei esse ano ela sentiu segurança e falou** que ele nasceu de 7 meses, que ele demorou para andar, que falou com dois anos e meio **e daí com a orientação que a gente deu ela procurou atendimento particular e ele é outra criança hoje.** A gente tem de saber conversar e, ter ciência do que a gente vai falar muitas vezes as mães não querem ouvir naquele momento. Dai é difícil, porque você vê, é assim... (silêncio)

Eu me senti culpada com Juliano, porque eu acabei deixando de lado, porque eu não consegui controlar ele, porque eu não conseguia. A classe era muito boa, pedia muita atenção e eu acabava caminhando com os que caminhava e não conseguia fazer com ele, me senti culpada mesmo. Eu acredito que se eu tivesse alguém me ajudando eu iria parar e falar, não Juliano vamos fazer, eu acabava perdendo também a paciência, porquê toda vez que eu ia ele tinha rabiscado, ou se eu desse por último para ele já não era mais o momento dele e ele não ia mais fazer. **Me sinto culpada mesmo, mas não sei, não sei. Não sei te dizer... se ele teria avanço...** (Professora Lúcia)

Há indícios de que Lucia atribui a questão da dificuldade em trabalhar com Juliano a uma realidade imposta pela condição de trabalho quando sugere que: *“Eu acredito que se tivesse alguém me ajudando eu iria parar e falar, não Juliano vamos fazer, eu acabava perdendo também a paciência, porquê toda vez que eu ia ele tinha rabiscado, ou se eu desse por último para ele já não era mais o momento dele e ele*

não ia mais fazer” Mas ela não chega, de fato, a levantar a questão, por exemplo, da quantidade de alunos na turma (na dela eram 25) e a questão do tempo para dar atenção mais individualmente como uma condição que lhe impõe certas dificuldades. Ao contrário, termina voltando em si mesma, sentindo-se culpada, reforçando a sugestão de que mesmo talvez se fosse diferente (se tivesse uma auxiliar, por exemplo) poderia não haver diferença.: “**Me sinto culpada mesmo, mas não sei, não sei. Não sei te dizer... se ele teria avanço...**”

Partindo do exposto, sobre *envolver-se de forma intencional*, pressupomos que tal compreensão trata-se de uma questão *a ser construída* como parte de uma profissionalidade específica. Para tanto, indicamos, através dos relatos de Clara e Lúcia, e também da observação das rotinas dos seus respectivos locais de trabalho, que o contexto escolar, a forma como a escola (englobando principalmente a coordenação pedagógica e a gestão) organiza-se para lidar com questões que dependem diretamente das famílias e de outras instâncias de atuação (como assistência social ou o próprio conselho tutelar) influenciam diretamente na construção desse *envolvimento*. Pode colaborar para esta construção *envolvendo-se também de modo intencional*, criando uma cultura institucional que se seja um convite a construção do mesmo; proporcionando momentos formativos, por exemplo, momentos de discussão e debates entre os pares, proporcionando a discussão e estudo dos “casos difíceis” em grupos de estudos entre os pares entre outras possibilidades. A professora Lúcia indica isso de alguma forma:

Eu nunca senti a coordenadora nesse envolvimento com a minha sala. Não sei se ela é com as outras porque não dá tempo de saber. Ainda conversando com a minha irmã a minha irmã falou assim “Calma, ela sabe de toda a sua trajetória, ela não precisa vir te falar tudo. Ela não precisa te acompanhar tanto.” Mas **eu sinto essa necessidade.**(Professora Lúcia)

De ter alguém com um olhar de fora? De fora da sala... (Pesquisadora)
É! É... não sei se é porque eu fiz muito isso e **agora estou me vendo assim... muito solitária.** (Professora Lúcia)

Você esperava uma parceria mais próxima...? (Pesquisadora)
É... Não que não seja. Talvez eu esteja exigindo demais. Mas assim, principalmente **nos casos de alunos que precisavam de uma atenção maior, eu acho que a atenção não tinha que ser só minha. Tinha que ser da escola.** (Professora Lúcia)

A professora Clara, por sua vez, aponta a participação e o acompanhamento de forma ativa por parte da coordenação pedagógica, auxiliando em todo o processo de encaminhamento de crianças a outros atendimentos, em conversas com a família. Atribui inclusive vários aspectos do seu trabalho à formações que lhe foram

proporcionadas pela escola, especialmente na figura da coordenadora pedagógica a quem ela se refere muitas vezes. O papel desempenhado pela coordenadora pedagógica no caso da escola onde Clara trabalha, parece ter seus contornos mais definidos para com uma responsabilidade dirigida a *formar continuamente os professores* que ali chegam, de forma contextualizada com o trabalho ali realizado e as concepções pedagógicas que a escola carrega. .

Em contrapartida, a professora Lúcia indica sentir-se solitária, indicando que não há esse mesmo tipo de acompanhamento, do qual ela acusa sentir falta e reivindica que o acompanhamento mais de perto por parte da coordenadora pedagógica com um olhar para o desenvolvimento de seu trabalho, para ajudar a enfrentar os casos mais difíceis, especialmente de crianças que apresentam alguma necessidade de maior atenção. Ela encerra com uma frase que ilustra bem o que buscamos afirmar sobre uma profissionalidade que implica *envolver-se de forma intencional* , um envolvimento que carece de ser perpassado, necessariamente, por uma ideia de *coletividade*:

Talvez eu esteja exigindo demais. Mas assim, principalmente **nos casos de alunos que precisavam de uma atenção maior, eu acho que a atenção não tinha que ser só minha. Tinha que ser da escola.**
(Professora Lúcia)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vim pelo caminho difícil,
a linha que nunca termina,
a linha bate na pedra,
a palavra quebra uma esquina,
mínima linha vazia,
a linha, uma vida inteira,
palavra, palavra minha.
Paulo Leminski

Convocamos uma vez mais o sentido da palavra. Palavra que já não *vive apenas para si*, palavra que não ambiciona o silêncio de quem lê, palavra que convoca sentidos muitos, palavras outras, compreensões muitas. De fato aqui, a linha do pesquisador *é a palavra*. A ela é conferida a responsabilidade de *dizer*. Mas se *diz*, diz com outros, e ao mesmo tempo em que fala com esses outros, também fala de si, para si e para o mundo. E por isso ela é também sempre expressão de um inacabamento...

Do mesmo modo esse inacabamento existe mesmo ao fim de um processo demorado e cheio de histórias para contar. O que tentaremos fazer aqui é dar-lhe contornos de final.

Ao longo da realização desta pesquisa, experimentamos as alegrias e as angústias presentes em toda a complexidade que existe em fazer pesquisa em Ciências Humanas. Faz parte dos *aprendizados* da pesquisa que para cada passo planejado, cabe um tropeço inesperado, para cada pequena conquista pode haver um próximo deslize. A beleza do processo reside justamente em sua contraposição de intensidades nos acontecimentos.

Partilhar de momentos da vida com cada sujeito da pesquisa, entrar nas salas de aula, tentar enxergar o outro, compreender suas razões e suas “não razões” sempre implica conhecer-se também um pouco mais e de modo sempre diferente; construir-se, contrapor as próprias crenças, abalar certezas, *dividir também esses momentos da vida* com cada sujeito. Cada momento partilhado foi fazendo com que cada vez mais esta pesquisa se fizesse a várias vozes e entonações, numa interlocução instigante e contínua.

Recordamos ainda que cada aprendizado, cada momento de partilha, cada palavra trocada, nos foi proporcionado a partir de um problema, perguntas que nos

desafiaram a mergulhar mais fundo na *vida cotidiana*. Afinal, instigava-nos compreender: *como professoras em exercício caracterizam os saberes por elas mobilizados no trabalho docente realizado na Educação Infantil, especialmente no que se refere a seus aspectos relacionais? Que saberes são esses? De que modo esses saberes se integram ao processo de constituição de uma profissionalidade docente por parte dessas professoras?*

Depois de escolhermos os caminhos e as formas para trilhá-los, inspirando-nos nos princípios da etnografia (SARMENTO, 2003) para pensar estas questões, foi possível adentrar na realidade observável, levantar outras questões a partir dessas, mas principalmente refletir sobre algumas demandas do trabalho docente realizado na Educação Infantil a partir do diálogo com as professoras que se dispuseram a partilhar ideias e vivências conosco. A partir dos indícios e das pistas encontradas ao longo do desse processo é que fomos identificando elementos que emergem das relações estabelecidas pelas professoras e ligam-se de modos específicos *em função da* realização de seu trabalho.

Também identificamos dois fatores essenciais e historicamente imbricados para a compreensão de nosso problema de pesquisa, sendo eles a constituição da educação infantil voltada historicamente ao *cuidar e educar para a sobrevivência*, e a sistemática associação da figura feminina a este espaço como *extensão das funções que lhe são atribuídas socialmente no espaço doméstico* (trabalho doméstico e a educação das crianças). Tais elementos perpassam toda a reflexão que apresentamos sobre a *produção do interesse nas crianças para que o aprendizado ocorra*, pois se por um lado as professoras apontam determinados elementos afetivos e relacionais como essenciais em seu trabalho com as crianças, por outro acabam sendo muitas vezes arrastadas (até mesmo por teorizações outras) para um engodo, fazendo tudo oscilar entre a sistemática associação desses elementos à ideia de uma *natureza feminina*- portanto considerada natural, não social, e menos ainda profissional -; e/ou a produção de uma divisão entre esses elementos afetivos e relacionais e o que seja considerada uma postura profissional.

Nenhum dos dois casos, no entanto, coopera para a construção de uma profissionalidade das professoras de Educação Infantil, pois um parece corroborar uma visão vocacional da “natureza feminina” para o trabalho com crianças pequenas atribuindo os mesmos elementos afetivos e relacionais (apontados pelas professoras) como naturalmente pertencente às mulheres; e o outro parece colaborar para a exclusão desses elementos afetivos e relacionais como parte de uma profissionalidade produzindo

mesmo uma aparente disputa entre uma esfera pessoal (onde reside o carinho, a paciência, o amor, por exemplo) e uma esfera profissional (onde se por acaso estes elementos aparecerem, sejam vistos como clandestinos).

Ambas as visões perpassam, de modo difuso e conflituoso, o cotidiano da Educação Infantil, sendo mais ou menos perceptível em cada situação, em cada instituição, em cada sujeito. No entanto, se nos propomos a pensar a vida cotidiana de forma *não cotidiana* é no intuito de não apenas desvelar ideias que perpassam o pragmatismo próprio da cotidianidade, que faz o *útil em verdadeiro* (HELLER, 1994), mas, e principalmente, no intuito de contribuir - elaborando teoricamente - e contrapor ampliando as formas de pensar já presentes na vida cotidiana. Concordamos nesse ponto com Patto (1999) quando afirma: “O poder que a teoria assume quando penetra no pensamento popular é tanto maior quanto mais coincide com as formas cotidianas de pensar” (p. 175). Esperamos mesmo caminhar na contramão dessa coincidência...

Propusemos, para tanto, pensar a dimensão relacional do trabalho docente na Educação Infantil partindo da *intencionalidade dessa relação* (que pressupomos, seja de ensino-aprendizagem) e não a partir das possíveis características/habilidades desenvolvidas e aprimoradas socialmente e possivelmente (re) significadas *por e para* este fim - que é, ao nosso ver, *fazer com que as crianças aprendam*. Admitimos assim a *relação* (que é específica e intencional) como o ponto de partida para a compreensão, para só depois então apontar as demandas dessa mesma relação com vistas a atingir seu objetivo.

No âmbito da busca contínua por compreensão dessa dimensão relacional a que nos lançamos três elementos figuram com centralidade: o ouvir e observar (para conhecer, compreender e melhor intervir); a linguagem (para humanizar o homem); o envolvimento (de forma intencional). Os dois primeiros elementos podem ser melhor situados nas demandas da relação propriamente dita com as crianças (relação de ensino-aprendizagem) e o último situa-se na esfera da *partilha* da educação das crianças com as famílias.

Na esfera das demandas da relação ensino-aprendizagem, identificamos que o ouvir e observar tem servido como indicador do desenvolvimento e do aprendizado das crianças, e que o mesmo está bastante associado aos momentos de brincadeiras livres que são os momentos nos quais as professoras podem observar as interações entre as crianças de modo mais afastado delas, interpretar suas brincadeiras, escutar o que falam entre si. Quanto ao uso desse mesmo ouvir e observar, compreendemos que denotam

ações (ainda que intencionais) que perpassam o plano da cotidianidade da escola. No entanto, indicamos que o mesmo possa ser apropriado a serviço da reflexão (mais ou menos rigorosa a depender de seus critérios) em um momento posterior a partir de instrumentos específicos de registro, como é os casos dos registros escritos, registros fotográficos, ‘diários de bordo’, e/ou outros. Daí porque ressaltamos o ouvir e observar como o elemento da relação ensino-aprendizagem que pode melhor instrumentalizar, ainda que de forma parcial, a capacidade das professoras de pensar os acontecimentos da vida cotidiana escolar de forma não cotidiana. Ouvir e observar para *conhecer, compreender e melhor intervir*.

Pensando desse modo, nas intervenções melhor situadas por meio do *conhecer e compreender*, fica mais fácil perceber porque as professoras tem sistematicamente afirmado não apenas a necessidade dos elementos afetivos para a docência na EI, mas o equilíbrio na demonstração dos mesmos. O *equilíbrio* refere-se à identificação das necessidades individuais de cada criança (e por isso é preciso conhecê-las), localizadas em um grupo (onde é preciso compreender as relações que estabelecem) para intencionalmente levá-las a *aprender*.

O homem precisa aprender para *ser!*(CHARLOT, 2000). Se por um lado precisa *aprender para apropriar-se do mundo humano*, também apropria-se do mundo humano a partir das objetivações de seu próprio eu, entre as quais, concordando com Heller (1994), figura a linguagem. Consideramos assim, a linguagem, uma das primeiras condições para a apropriação *do mundo humano (onde o humano existe sob a forma de outros homens)*. Outrossim, colocamos a *linguagem (para humanizar o homem)* em evidência para pensar as demandas da relação ensino-aprendizagem na Educação Infantil e ao fazê-lo abrimos espaços donde foi possível enxergar e pensar em *instrumentos* da linguagem (verbal e não verbal) utilizados pelas professoras como parte essencial do esforço de *produzir o interesse nas crianças*. Pois, é ao mesmo tempo elemento a ser apropriado pelo ser humano (sendo parte do processo de apropriação) e condição para a continuidade do processo.

Através da análise realizada nesta pesquisa, indicamos ainda haver elementos corporais da linguagem (ou da linguagem corporal) que assumem um espaço significativo nesse momento (Educação Infantil) do processo de apropriação do mundo pelas crianças, pois assumem um papel de suporte (instrumento) específico na mediação para aquisição da linguagem de forma mais ampla (na qual se integra de maneira essencial a linguagem verbal a qual, nesse caso, é objeto intencional de intervenção da

professora) em que consiste inserir a criança em um universo de significados partilhados.

Em nosso problema de pesquisa a questão da profissionalidade é parte importante da investigação. Concebendo a mesma em função daquilo que demanda o trabalho educativo (Contreras, 2012), fomos ao encontro daquilo que demanda o trabalho de professora de crianças pequenas e uma dessas demandas engloba a *partilha da educação das crianças com as famílias* e as concepções que cuidar e educar que a rodeiam.

Nesse campo da partilha com as famílias, podemos caracterizar a construção de uma profissionalidade ainda por vezes frágil, fragmentada, que busca por validação profissional através das famílias. Tal postura, por parte das professoras, indica muitas vezes uma maior preocupação com o julgamento que poderia vir das famílias sobre o trabalho do que com relação aos próprios pares profissionais. Essa preocupação também pode ser influenciada por, entre outros fatores, a ausência de uma cultura profissional (formativa) na própria instituição de trabalho, ancorada na própria profissão, o que influencia a busca por validações externas, reconhecimento profissional.

Tal compreensão, nos levou a pensar em quais fatores contribuem para que essa *profissionalidade* venha se construindo, mesmo em tempos de *universitarização* do magistério, ainda de modo fragmentado. Um desses fatores, refere-se também a uma disputa aparente entre um envolvimento (visto como pessoal) versus distanciamento (profissional). Indo para o lado oposto a esta disputa, nós propomos outra categoria: envolver-se de forma intencional. Envolver-se de forma intencional e consequente com a função de professoras, e que por isso exige, necessariamente um compromisso que é sempre político e também profissional.

Sabemos que a formação inicial ou continuada, não pode ser responsabilizada por sanar (ou não) todos os problemas que ocorrem no ambiente da escola. No entanto, estabelecendo a ligação histórica entre o cuidar e o educar e o modo como a *vida de* mulher tem sido historicamente produzida em nossa sociedade; considerando o peso majoritário de mulheres professoras na Educação Infantil e considerando necessário romper com os ‘conformismos’ de que sobrevivem papéis socialmente estereotipados (HELLER, 1994) para que avancemos na constituição de uma profissionalidade docente na Educação Infantil, arriscamos supor que nossas melhores chances de colaborar para este rompimento (com conformismos) será apostando na valorização da formação de professores.

As análises realizadas no âmbito deste trabalho nos ofereceram indícios que dialogam com esta hipótese sobre a formação. Especialmente a partir dos dois elementos apontados - a busca por validação profissional através das famílias e a disputa produzida entre envolvimento (pessoal) e distanciamento (profissional)- é que nos referimos àquela ideia de uma *profissionalidade fragmentada*. A partir da observação das rotinas escolares realizadas e dos diálogos com as professoras nessa pesquisa, foi possível apontar uma questão sobre o modo como uma cultura institucional formativa, e por isso mesmo profissional, pode ser fator de influência para a construção de uma profissionalidade específica.

Referimo-nos à formação em um modo geral para não excluir dessa discussão a importância que atribuímos a uma formação inicial de qualidade para os professores e professoras. Porém chamamos a atenção, já que este trabalho voltou-se para o cotidiano da escola, para um determinado tipo de formação que é aquele que ocorre (quando ocorre) no interior da escola, em espaços formativos de estudos teóricos, discussões sobre casos de ensino a serem realizados por todo o grupo, trocas de experiências bem ou mal sucedidas, compartilhamento e estudos para planejamento pedagógico, trocas de registros reflexivos, entre outros possíveis. Mas em todos esses casos - ou de outras mil formas que a criatividade profissional possa fornecer – há uma concepção importante que perpassa o que estamos chamando de cultura profissional (formativa) na escola, a ideia de pertencer a uma coletividade, tomar parte e consciência dela em oposição a um agir (e buscar formação) solitariamente.

A fim de provocar o debate sobre essa tomada de consciência (que tem a ver também com o que chamamos de um envolver-se de forma intencional), sempre de forma coletiva, entendemos que ela é fundamental para constituição de uma profissionalidade específica na Educação Infantil. A tomada de consciência, contudo não é condição dada, há de ser construída, aprendida, compreendida, exercitada. Daí que indicamos como possibilidade para tal, pensar a formação contínua dentro da escola como uma das formas - e consideramos importante - de ressignificar o envolvimento, entendendo que o mesmo exige um compromisso que é sempre político e profissional.

Depois de termos realizado um longo caminho em busca de compreender as demandas da dimensão relacional, descrevendo, interpretando, analisando, fazendo o esforço de pensar de *forma não cotidiana*, o que ganha relevo, ao final, ao retomar nossas questões e nos debruçarmos sobre elas, é o perigo da invisibilidade do conflito.

Porque “[...] o conflito é a rebelião das sadias aspirações humanas contra o

conformismo: é uma insurreição moral, consciente ou inconsciente.” (PATTO, 1999, p.177); é que queremos propor, como antídoto para essa invisibilidade, o instigar e o teorizar o conflito. Parece-nos que nada mais pode ser tão letal à mudança quanto a falta de tomada de consciência sobre o que nos atravessa, tenciona para um lado e para outro, contradiz.

REFERÊNCIAS

ATKINSON, Paul. **The ethnographic imagination. Textual constructions of reality.** Londres: Routledge, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das Ciências Humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A economia dos bens simbólicos. In: **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**, 1996. Campinas/SP: Papirus, 2005.

BOURDONCLE, François. Professionnalisation. In: **Recherche et Formation**, Paris, n. 35, 2000, p. 117- 132.

BOURDONCLE, François . Universitarisation. In: **Recherche et Formation**, Paris, n. 74, 2007, p. 135-149.

BRASIL, Ministério da Educação. Censo do Professor. **Estudo Exploratório do Professor brasileiro.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13596&Itemid=975> Acesso em: Jan/2014.

BRECHT, Bertold. “Elogio do aprendizado”. In: **Poemas 1913-1956.** São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 121.

BUENO, Belmira Oliveira. Apresentação e notas sobre a tradução. In: NOBLIT, George. W. Poder e desvelo na sala de aula. In: **Fac. Educ.** v. 21, n. 2. Jul/Dez, São Paulo, 1995, p. 119-137. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33570>>

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez editora, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, Adriana Marques Guimarães. **A construção da representação docente e a função do professor de educação infantil:** Elementos para a reflexão. 179 f. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara/SP. 2006. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>> Acesso em: Out/2014.

DORTA, Natália. M. P. **Profissão Professora?** A Educação Infantil no cenário da profissionalização docente. 106 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura- Pedagogia)- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

LEMINSKI, Paulo. **Melhores poemas.** Global, 1996.

LIMA, Laís Leni Oliveira. **As muitas faces do trabalho realizado na Educação Infantil.** 262 f. Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO. 2010. Disponível em: < <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/TeseLaisLeni.pdf> > Acesso em: Maio/2015.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí/RS: Unijuí, 1998.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana.** Barcelona: Península, 1994.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. In: **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, vol. 10, n. 15, Jun/2004, p. 124-136.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 2011.

KHULMANN JR, Moysés. Educação Infantil e currículo. In: **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.** FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.), São Carlos, SP: Editora da Ufscar, 1999. P.51-66.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Rio de Janeiro, RJ: Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> > Acesso em: Out/2014.

MALDONADO, Ruth. M. **Los saberes docentes como construcción social:** la enseñanza centrada em los niños. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

MAUÉS, Olgaísses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, Mar, 2003, p. 89-117. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf> > Acesso em: Set/2014.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar** no Brasil: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SANA, Elizabete Maria Reginato. **Caracterização profissional das professoras de educação infantil dos centros de convivência infantil -CCI's/UNESP.** 180 f. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP),

Presidente Prudente/SP. 2007. Disponível em: <
<http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/92373> > Acesso em: Maio/2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.).

Itinerários de pesquisas: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARTI, Flávia Medeiros. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM1 franceses. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 29, n.04, Dez, 2013, p. 215-244. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n4/a10v29n4.pdf> > Acesso em: Jan/2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005..

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 34, n.123, Abr/Jun, 2013, p. 551-571. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302013000200013&script=sci_arttext > Acesso em: Nov/2013.

TELLES, Vera da Silva. Direitos sociais: afinal do que trata. In: USP, São Paulo, 37, Març/Mai, 1998, p. 34-45.

TONINATO, Tatiane Dalpério. **Formação identitária de docentes da educação infantil.** 147 f. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP. 2008. Disponível em:

<<http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/92369> > Acesso em: Maio/2015.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir;

APÊNDICES

APÊNDICE A- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA CLARA

Pesquisadora: Observei que várias vezes você fala com eles assim, principalmente quando eles estão brigando, “viu, tenta se expressar com as palavras, usem as palavras, não usem as mãos”. Achei bem interessante! Queria que você falasse um pouco desse recurso, de fazer eles se expressarem verbalmente tanto entre eles como com você. Ou sobre outros recursos que você usa...

Profª Clara: Eu tento fazer eles se colocarem no lugar um do outro. Eles veem as coisas de uma outra perspectiva. E a usar a linguagem descritiva. Você sabe que o outro sente dor né, que se você bater no outro vai doer assim como dói em você. Nós temos as palavras, que podemos nos expressar pelas palavras e não precisamos usar o meio físico para conseguir expressar nosso descontentamento, por exemplo, assim como fazemos isso para falar o que gostamos, você não vai dar um “chacoalhão” na pessoa para ela olhar que você fez um desenho bonito, você usa as palavras, “olha que desenho bonito que fiz!?”. Então do mesmo jeito que se você não está contente com as atitudes do seu amigo, você usa as palavras para demonstrar esse descontentamento, porque o outro às vezes não está entendendo o que está fazendo, ainda mais nessa idade. E assim, é a linguagem descritiva, você tem que explicar exatamente o que acontece para criança poder entender de uma maneira geral, é isso que tento fazer para evitar os conflitos, as brigas, essas coisas.

Pesquisadora: Eles fazem muito isso né.

Profª Clara: Nessa idade faz parte usar o recurso físico, é muito comum, primeira reação é bater no amigo e depois pensar. Então eu tento fazer eles primeiro pensarem e depois tomarem uma atitude. E eles melhoraram bastante.

Pesquisadora: O que você acha mais importante com relação a sua intervenção nos momentos de conflito?

Profª Clara: Usar a linguagem descritiva, e tem que ir na hora que acontece, junto com o fato. E daquele jeito, agachar, olhar a criança no olho, para atingir mesmo a criança e ela entender.

Pesquisadora: Com relação a sua forma de intervir e seu relacionamento em vários momentos com eles, o que você acredita de tenha contribuído ou contribua para essa sua forma de entender isso e se relacionar diretamente com eles?

Profª Clara: Primeiro é que vejo eles como meus filhos. Então do mesmo jeito que não gostaria que fizessem diferente com minha filha eu tento agir com eles como faço com a minha. Em segundo é o próprio planejamento da escola, o conceito que a escola tem de usar realmente a linguagem descritiva de toda a pedagogia da escola mesmo, principalmente por causa nossa coordenadora, ela ajuda muito a gente a entender esse lado e como falar da maneira certa e como intervir da maneira correte. Então esses dois fatores acho que são os mais determinantes, primeiro a vontade, você tem que ter vontade, tem que querer entender a criança e ter um carinho, e às vezes eu acho que não sou muito carinhosa, mas assim sou do meu jeito e eles até entram no meu jeito de ser, e falo sempre com apelido, cada um tem seu apelido carinhoso que chamo. Então tem esse lado meio “mãezona” de cuidar. Mas pensando na pedagogia e usando esses conhecimentos teóricos que tenho acesso tanto para o meu benefício quanto para o das crianças, porque além de ficar mais fácil pra mim, eu controlo melhor a situação, entendo o que estou fazendo, porque às vezes a gente acaba fazendo meio que por instinto, mas sem saber exatamente o que está fazendo, porque você está fazendo e como você está fazendo... e te deixa mais segura da situação, e o apoio da coordenadora é primordial pra isso. Ela como coordenadora dá isso pra gente, ela dá esse apoio que é o papel dela, ela é bem eficiente nesse sentido.

Pesquisadora: Vocês têm práticas de compartilhar as situações, sobre como agir, como poderia fazer e não fez?

Profª Clara: Sim, a gente faz bastante troca, não só de atitudes como de atividades, de coisas que tentamos e deu certo, o que não deu muito certo, o que poderia melhorar. Geralmente no final dos semestres trocamos ideias, então tem bastante disso.

Pesquisadora: Com relação aos acordos e combinados, que percebi que vocês têm vários, principalmente com relação as coisas que são legais e não são legais de fazer como por exemplo correr na sala no momento que não é para correr, ou começar a gritar quando não é para gritar e os de agressão, de bater. Queria falasse um pouco sobre a função dos combinados, como enxerga a função deles e a importância para dinâmica da sala, para você conseguir interagir com eles para nortear as relações...

Profª Clara: Os combinados são feitos junto com as crianças, então eles dão o palpite, e muitas vezes os palpites que eles dão são mais autoritários, eles exageram, eles adoram

impor castigo. Eu tento dar uma aliviada, fazer o que é legal e o que não é legal, como pode correr, mas na sala não dá, então tem que explicar o porquê, eles sabem que não pode correr na sala porque tem prateleira, tem cadeira, tem mesa, pode quebrar minhas coisas, pode quebrar as coisas da outra professora, pode quebrar as coisas deles, pode machucar, e eles já viram isso acontecer, então eles sabem. Então se eles descumprirem uma regra que eles mesmos criaram aí eu posso questionar, “mas foram vocês mesmos que fizeram essas regras, por que não estão cumprindo?”. Não é uma coisa imposta, porque a partir do momento que eu imponho e você obedece não tem significância para você. Agora se eles fazem junto as regras... aí um pode cobrar do outro, e eles cobram, e eles deduram. E é importante essa significância para poder, não só um olhar o outro e dedurar, mas para ter um maior controle. Eu sei que as vezes um vai correr, dar uma corridinha e já vai parar, a chance dele bater a cabeça na parede e levar 5 pontos na testa é bem menor do que se deixar todo mundo. Então é uma preocupação a menos, e outra, eles têm que aprender a viver em sociedade. A gente vive a partir de regras de convivência, a escola está aqui para isso, também tem esse papel social, eles tem que aprender desde cedo que pra conviver em sociedade tem que seguir regras, e acho que isso ajuda bastante, e já vão entendendo e compreendendo como essa dinâmica funciona.

Pesquisadora: Até ia comentar uma coisa que você falou que eu reparei que às vezes, e achei muito interessante, determinadas atitudes, por exemplo correr como você falou, você deixa um tempinho, não chama imediatamente a atenção, porque às vezes eles acabam parando e às vezes não.

Profª Clara: Porque às vezes um outro já fala e antes que eu intervenha a própria criança, por escutar o outro, “olha você não pode”, ele já para sem que eu precise intervir, porque o outro já relembra do combinado. Mas tem hora que você tem que intervir, não tem jeito. Porque começa a correr um, e o outro, e outro, e aí já não dá.

Pesquisadora: E aí já começa a virar um efeito grupo né. É eu ia perguntar justamente disso que você acabou falando, da função desse tempinho, que percebo que é uma coisa marcada sua, que você deixa. E é muito interessante, porque eles reagem a isso, é legal. Exceto quando é agressão né, porque daí você sempre intervinha na hora.

Profª Clara: É, aí tem que intervir na hora, não tem como.

Pesquisadora: A roda, a rodinha das cadeiras. Vamos falar da rodinha.

Profª Clara: Que é a roda da conversa né. Como tem outros momentos que a gente faz roda, então a rodinha das cadeiras eles sabem que é a roda que vai ser a conversa, que

vai ser a chamadinha, que vai ser história. Então por isso que é a roda das cadeiras, porque é para ficar nas cadeiras. Porque tem outros, tem brincadeira de roda, que às vezes faço uma roda no tapete, para conversar por exemplo, discutir as regras, ou para fazer outras coisas, ou para cantar também, tem a roda da música da entrada. Então como tem outras rodas, tem que manter a rotina, eles têm que saber o que é cada coisa, a roda das cadeiras é a roda da conversa.

Pesquisadora: Você sempre dá o comando, “é a rodinha das cadeiras”, ai eles já sabem o que é.

Profª Clara: Porque tem a rodinha da música, que é na entrada, que a gente sempre canta a musiquinha da entrada, que é o “cheguei, cheguei”.

Pesquisadora: Eu não cheguei a ouvir isso.

Profª Clara: Ah você não chegou a ver!? É que assim, na hora que eles chegam tem o leite, então esses 10 minutos entre a entrada e o parque, eu espero todo mundo tomar o leite e faço a rodinha da música, que tem uma musiquinha de entrada, todo dia a musiquinha de entrada “cheguei, cheguei, cheguei na escolinha, vou brincar bastante, vou cantar bastante, eu vou, eu vou”, duas vezes. Depois dessa musiquinha, cada dia a gente canta uma musiquinha diferente, borboletinha, fui morar numa casinha, cada dia uma musiquinha diferente, que geralmente eles escolhem. Ai depois dessa musiquinha, tem o grito de guerra, que é todo mundo, e eu falo “turma dos...” e eles “companheiros”, dai eu falo “parque de?”, antes eu falava, no final do ano eles já sabem, “parque de madeira”, “parque de ferro”, ai eles vão pro parque do dia. Então eu criei essa rotina, porque como todos os meus parques ficavam no primeiro horário, então eu inseri essa rodinha da música para poder dar essa agrupada, porque eles chegam e vão dispersando e loucos para ir pro parque, então essa hora fazemos assim, e depois quando volta tem a rodinha das cadeiras, porque é a hora da chamadinha, da rotina. Nessa ordem, rotina, história, chamadinha. Sempre nessa ordem. Eles já decoraram

Pesquisadora: Eles já sabem a ordem das coisas.

Profª Clara: Aí depois os cantinhos e às vezes tem um reconto de história, ou uma conversa sobre alguma coisa, faço a roda no tapete, “vamos fazer a rodinha em volta do tapetão, porque ai eles sentam na volta do tapete, eu sento também no tapete e a gente conversa sobre fazer as regras no começo do ano, ou uma situação, um problema que a gente coloca, “nossa o que a gente vai fazer agora? Quebrou o jogo do “futebol”? O que a gente vai fazer? Vamos todos decidir juntos o que vamos fazer?”.

Pesquisadora: São várias rodas, com várias coisas.

Profª Clara: É, tipo, a gente vai estudar, fazer o projeto, para apresentar os três projetos iniciais, porque também é numa rodinha assim, que não era na rodinha das cadeiras, era sentado, porque são momentos diferentes.

Pesquisadora: Ah tá, interessante. Então eu ia falar da roda, porque na verdade eu acho que só cheguei a presenciar a rodinha das cadeiras, da rotina, da história, vocês acabam conversando mais. Vocês contam várias coisas e tal, e te abraçam, é um momento de interação legal. E às vezes eles até estão muito agitados, porque geralmente quando ia fazer era depois que voltava do parque.

Profª Clara: É no parque é na primeira aula e depois educação física três vezes por semana, então sempre deixo a rodinha para depois da escovação do dente, para eles criarem essa rotina, então eles sabem que chegando da merenda, escova o dente e volta é a rodinha das cadeiras, que vai ser a rotina e tals.

Pesquisadora: E aí as vezes eles vem bastante agitados e tal né. E uma coisa que reparei que você faz que acho muito interessante assim, nunca vi em nenhum momento pedir silêncio para eles. Nunca vi você usar essa palavra, você até chama a atenção, mas sempre tem uma justificativa, “ah não é para ficar em pé agora porque está atrapalhando fulano ver o livro”, se você está contando a história, ou “não grita agora que estou no meio da história porque vai atrapalhar”, assim com justificativa, mas nunca vi “silêncio”. E eu queria perguntar para você o que significa para você não cobrar o silêncio? Porque talvez seria até mais fácil para você impor né.

Profª Clara: É que eles não entendem a palavra. É o que volto a falar, tem que ter significância, para eles o silêncio não é significante. Eles têm que entender que não tem que ficar quieto por ficar, tudo tem um motivo, não é que não quero que não fale agora, “você tem que ficar quieto só porque tem que ficar quieto, é porque agora quem está falando é ele. Quando você estiver falando você vai querer que ele fique quieto, quando estiver vendo o livro você também vai querer que ele deixe você ver”. É de novo... se colocar no lugar do outro! “Como vou contar uma história se você estiver gritando? Você não vai escutar a história e o amigo do lado também não vai escutar”. Então assim conforme passa os dias você vai explicando cada vez menos, e eles vão entendendo. Porque você já fala “oh você está atrapalhando a roda” e ele já sabe o que é atrapalhar a roda. Você não precisa explicar “você está atrapalhando porque eu quero falar” ou “porque o amigo do lado quer falar”, “tem que levantar a mão para poder falar, porque se todo mundo falar ao mesmo tempo ninguém vai escutar ninguém”. Então já teve esses momentos de eu falar isso, “se todo mundo fala ao mesmo tempo e ninguém ouvir,

então vamos falar um de cada vez”, você pode ver que eles esperam, um começa a falar o outro para, ele espera sabe, salvo umas exceções.

Pesquisadora: É que às vezes acontece né.

Profª Clara: Mas assim, na maioria das vezes você vê que eles respeitam, dois começam a falar, um para, aí depois ele fala, e assim você vai levando. Mas é sempre isso, colocar um verbo ou outro e se ater ao significado para ele entender porque ele não pode falar naquela hora. E fica mais fácil para você pedir silêncio, porque o silêncio... para essa faixa etária não tem sentido. Você não pode impor as coisas, eles tem que entender o porquê de cada coisa que a gente pede para eles fazerem. Ou não fazer.

Pesquisadora: é que sempre tem que estar lembrando, falando mesmo...

Profª Clara: Todos os dias, até o final do ano sempre tem um que vai esquecer, você tem que lembrar ele, “ah esqueci!”, mas assim dá resultado.

Pesquisadora: Sim, com certeza.

Profª Clara: se você tivesse visto eles no começo do ano, você teria mais essa visão de como era a roda no começo e como é agora. No começo eu que tinha que fazer a rodinha com as cadeiras. Eu colocava as cadeiras em roda e pedia para eles sentarem, agora eles já fazem sozinhos. Então as vezes eles vão se ajeitando, se desenvolvendo, pegando o jeitinho. Vão ficando cada vez mais autônomos em todas as partes.

Pesquisadora: eles entendem bem como funciona o grupo. Eu ia citar um episódio que achei muito legal também, acho que umas duas vezes, estavam na rodinha também. Não sei se você estava contando uma história, não lembro o que era, e acho que você interage bastante né, e aí você pergunta e eles respondem a história. E aí alguém começou a gritar e o outro começou também, e aí todo mundo ia gritando, e achei muito legal que você deixou por uns momentos né, “deixa eles gritarem até...”, e eu queria que você falasse um pouco disso.

Profª Clara: Eu até lembro que isso já aconteceu algumas vezes, porque eles estão muito contidos. Daí um começa a gritar e o outro quer, o outro quer, você precisa deixar dar uma liberada. Porque se eles estão nesse momento que eles estão com essa energia muito grande, eles precisam soltar um pouco porque senão eles não vão acalmar. Você deixa soltar, entendeu, porque daí eles liberam aquela energia que está sufocando e aí conforme eles liberam isso, você consegue, porque uma hora eles vão parar naturalmente, e eles vão voltando à calma de uma forma mais natural. E você aproveita isso, sabe? Eu até entro na brincadeira, às vezes eu bato o pé entendeu? Eu não vou gritar né, porque se eu gritar cai todo mundo, porque minha voz já é super discreta

(risos). Mas assim eu bato palma, sabe e depois “1, 2, 3, parou”. Se não escutou faço de novo “1, 2, 3” outra palminha, e aí vai diminuindo, para poder dar essa volta à calma, que daí eles recuperam o interesse pela atividade anterior. Se eu não fizer isso, eu não consigo continuar, que eles vão ficar com essa energia ali, eles vão estar naquele limite.

Pesquisadora: sim...

Prof^a Clara: Dai vai ficar mais complicado, então as vezes é necessário deixar essa explosão, para eles poderem liberar essa energia para depois voltarem a atenção de novo para mim.

Pesquisadora: E eles adoram ver que você dá espaço e que brinca junto.

Prof^a Clara: Mas tudo tem hora. Não é uma coisa assim, parece que né, que eu vou fazer o que eles querem, mas não é, tudo tem hora, tudo tem limite, “ah vamos, vamos”, “parou, parou”.

Pesquisadora: Foi justamente o que achei mais interessante. Porque sei que tem o combinado de não gritar na sala, mas tem momento que cabe. Outra coisa que ia perguntar, eu não sei se eu não reparei direito, mas aqui na escola ninguém faz fila, faz? Não é uma coisa só dessa sala?

Prof^a Clara: Não. Ninguém faz.

Pesquisadora: Eu queria perguntar se vocês discutem uma opinião sobre isso, se conversaram, se você participou?

Prof^a Clara: Eu nunca discuti isso com a coordenação e nem com ninguém, mas eu sempre reparei. Mas desde as outras escolas que eu trabalhava eu nunca fiz fila.

Pesquisadora: Ah então isso que ia perguntar, se você modificou?

Prof^a Clara: Eu sempre deixei assim, todos juntos. Juntos comigo. Fila? Você vê algum significado de ficar um atrás do outro? Eu já fiz, no maternal 1 eu fazia trenzinho, para poder ter mais controle, mas nunca chamei de fila. E era só mais no começo do ano quando eles estavam se adaptando ainda, depois no meio do ano no maternal 1 eram todos juntos comigo. Turminha dos companheiros, por isso eles tem o nome. É todos! Estou chamando todos, todos comigo, não importa onde eu vá, é junto comigo. Que nem os patinhos com a pata. (risos) E eu fazia desde que vim de outras escolas, muitas vezes eu fui chamada a atenção em outros lugares, mas sempre deu certo, eu nunca vi sentido em fazer fila, eu detestava fila quando era criança e estava na escola. Eu não gostava porque ficava tudo assim, sempre fui gordinha, era aquela coisa meio assim, não gostava, acho que não faz sentido. O importante é eles estarem junto comigo, um olho no gato e outro na frigideira. Mas não faz sentido, no maternal 1 até faz, para eles

poderem se acostumar com a ideia do grupo, não se perder, para caminhar mais devagar, evitar cair. Agora na sala desse ano, infantil 1, não tem porque, eles já sabem, eles conhecem a área da escola como a palma da mão deles, e eles sabem onde eu estou, onde eu vou, eles já sabem se localizar, não tem necessidade disso. E outra, a gente não quer que eles tenham autonomia?

Pesquisadora: Era o que eu queria saber, se era uma coisa sua também ou se já era assim?

Profª Clara: Não, já veio comigo. Mas aqui ninguém faz fila também, é política da escola, são mais livres.

Pesquisadora: Eu imagino que deve ter tido uma discussão.

Profª Clara: A escola é pequena também, não tem muito como se perder.

Pesquisadora: É mais tranquilo nesse sentido também. Quantos anos você está aqui nessa escola?

Profª Clara: Três anos.

Pesquisadora: Ia perguntar, assim, se com a entrada aqui na escola, com a política da escola, as concepções, o que mudou, se mudou alguma coisa ou que você trouxe que já era seu?

Profª Clara: Mudou a minha linguagem descritiva, isso mudou bastante. Eu vim para cá por causa dos cantinhos, que eu já conhecia, já tinha trabalhado com a coordenadora daqui como professora e eu já tinha tido uma experiência numa outra escola que trabalhei, eu fiz uma sala de cantinhos, em 2007. Que minha diretora deixou, então eu chegava 10 minutos mais cedo e desmontava no final do período, e era uma sala de ensino infantil, que foi quando comecei a me dar conta que conhecia a pedagogia dos cantinhos. Aí fiz aquele teste meio assim, meio empírico, e deu muito certo, mas muito, eu adorei! Só que as escolas aqui não trabalham desse jeito, então quando saí da escola que eu saí, eu falei assim “se for pra ser educação infantil eu vou para lá”, que era aqui, senão eu iria pro fundamental. Aí como calhou de ter vaga então falei “vou para lá”! Porque queria educação infantil, porque gosto do infantil, e como eu já tinha um fundamental de manhã vim para cá. Então já vim meio que sabendo o que ia encontrar. Lógico que era diferente da maneira que eu trabalhava, na outra escola eu que tinha que montar meus cantinhos e eles eram fixos. Aqui não, além de ter muito mais cantinhos, eles são móveis, então cada dia posso pegar um diferente, as crianças podem ajudar a escolher, fora que tem muito mais cantinho do que eu tinha antes, tinha muito menos cantinhos do que tenho hoje. E naquela época já funcionava, e quando vim para cá,

nossa, melhor ainda! Então essa parte dos cantinhos, já vim por causa disso, já gostava muito, continuo adorando, acho que é a melhor maneira de trabalhar na educação infantil. Mas a linguagem descritiva, eu melhorei, nossa, 99% depois das orientações daqui, porque logico tem coisa que a gente faz e tal, mas eu sou meio delicada né (risos), então a gente aprende a se controlar melhor, o tom de voz, olho no olho, sabe o abaixar? É uma coisa que aprendi aqui. Porque às vezes eu falava tudo certo, mas eu dessa altura e a criança lá embaixo, então não faz o mesmo efeito. E depois eu pude comprovar que não faz o mesmo efeito, porque eu falava a mesma coisa que falo hoje, mas não surtia o mesmo efeito que pegar a criança, pegar na mão, olhar no olho, fazer um carinho, falar que não estou brigando, quero que entenda, a receptividade é diferente, isso mudou muito o meu jeito de tratar as crianças assim, isso mudou bastante, mas graças aqui.

Pesquisadora: Você atribui isso à formação?

Prof^a Clara: Lógico, a formação. E também o conhecimento físico, que a gente teve na formação passada que aprendi muita coisa. A gente até faz as coisas, mas a gente não sabe objetivamente o porquê está fazendo aquilo, o que a gente está atingindo na criança. Depois que a gente fez o nosso estudo sobre o conhecimento físico, as coisas ficaram bem mais claras. Eu, por exemplo, descobri muita coisa que já fazia, mas não sabia o porquê, então hoje faço com conhecimento de causa, eu sei porque estou fazendo aquilo.

Pesquisadora: E isso te muda né?

Prof^a Clara: Muda sua visão, muda completamente, o seu questionamento perante a criança muda completamente também, porque antes eu perguntava coisas que não tinham relevância. Hoje eu penso no que vou perguntar, eu faço eles elaborarem uma hipótese e eu sei porque estou fazendo aquilo. Então você fazer com conhecimento de causa é diferente. Você sabe o que está fazendo, então isso foi graças a formação! Então o que a gente não tem, e alias é difícilimo, eu procurei material na internet, não tem conhecimento físico na internet, é a coisa mais difícil que tem, você não tem nada para você estudar, não tem nada. É muito difícil encontrar.

Pesquisadora: E queria que você falasse um pouco dessas formações que vocês têm, porque acho que quando a gente fez o grupo focal até perguntei se vocês fazem grupos, como que é?

Prof^a Clara: HTPC. Como a gente tem HTPC toda semana, nossos HTPCS e HTPIS são de formação. A coordenadora usa esses horários que a gente tem, ela deixa as

leituras e a gente lê em HTPI e discute em HTPC. Ou na parte pratica nos HTPCS, a gente divide, cada um faz uma parte. Que nem no conhecimento físico. Eu fiz a parte do pêndulo, então eu fiz algumas atividades que estavam no livro e eu pus as meninas para fazerem também. A outra professora fez a parte da água, de brincadeiras com agua, então foi super legal! Ela pôs desafios para gente resolver, como se fôssemos as crianças, e a gente tem que quebrar a cabeça para poder resolver e a gente vê como é divertido né! E a gente sabe como a criança se sente, e depois que fica sabendo a resposta, nossa, eu já passei por isso, sei como que é. Então é muito legal essa parte que tem, não só o teórico, mas tem também a prática. E é trocar ideia com o outro sabe? Acho muito melhor fazer o HTPC assim porque o tempo passa mais rápido. Você tem muito mais proveito do que ficar você uma hora, duas horas na escola olhando um para cara do outro, fazendo papelada, deixando o tempo passar. Então eu aprendi bastante.

Natalia: É, é a função do HTPC, deveria ser para esse tipo de coisas eu penso...

Profª Clara: Acho bem legal, eu gostei bastante.

Pesquisadora: E vocês discutem para escolher o tema da formação, tem a ver com dificuldade que o grupo esteja tendo?

Profª Clara: Ela pede isso desde o começo do ano, “o que vocês querem estudar esse ano?”, ai ela põe no mural e a gente anota, que nem jogos matemáticos, ou sei lá, você dá as sugestões, e a partir das sugestões do grupo ela elabora o programa.

Pesquisadora: Sempre com leitura e a parte prática?

Profª Clara: Isso. Sempre com leitura, discussão né. Porque tem os HTPIs que a gente tem e que a gente faz cada um num horário. Então nesses horários que a gente conversa com a coordenação, que a gente arruma nossas coisas e também pode fazer as leituras quando tiver mais calmo, é um horarinho para fazer as leituras e depois discutir, porque em casa é difícil, não dá tempo.

Pesquisadora: É muita coisa né.

Profª Clara: Principalmente quem tem dois períodos, não dá tempo de ler, então se tem como ler nos HTPIs, você tem embasamento para depois discutir.

Pesquisadora: Já ajuda né. Então eu ia perguntar assim, se você saísse da escola, porque você diz que você veio para cá por causa dos cantinhos, mas você já falou que fez um teste em outra escola e tal. Se você tivesse que mudar de escola, e fosse para educação infantil, enfim, o que você acha que daria para levar numa escola onde não tivesse, assim, o apoio e a estrutura, porque aqui tem vários cantinhos, tem a organização dos materiais, tem muitos materiais variados para cantos...

Profª Clara: Então, se eu sáísse daqui eu não iria de novo para educação infantil, a não ser que fosse uma escola que tivesse uma pedagogia próxima da daqui. Então eu não iria daqui para outra, a não ser que tivesse uma outra opção de escola que tivesse uma pedagogia parecida, ou tivesse a receptividade igual que eu tive naquela outra escola que trabalhei, que eu tive uma sala e que eu era a única sala que fazia cantinho e que a diretora deixou. Então a não ser nesse caso, daí eu poderia ir, mas assim, eu não consigo me ver trabalhando numa educação infantil que não seja assim desse jeito, já não consigo mais. Eu ver 17 crianças brincando de massinha ao mesmo tempo me dá agonia, porque eu sei que uma delas não está querendo brincar de massinha e ela não está querendo fazer aquilo e ela está sendo obrigada, e isso me deixa muito agoniada. Eu falo “gente, não é cachorrinho”, então eu gosto da dinâmica, e eu trabalhar com um trabalhinho de leitura e escrita com 17, 20 crianças ao mesmo tempo é uma coisa que para mim, nossa, não dá, eu tenho que dar atenção. Eu trabalhando com 4 já não consigo dar atenção para todo mundo ao mesmo tempo, imagina trabalhar em 20. Você tem que dar atenção individual, como você vai ensinar um número, uma letra, para 20 ao mesmo tempo? Não tem como.

Pesquisadora: É eu ia perguntar assim, porque aqui você está com 15 alunos agora né, ia perguntar se você achava se com mais alunos seria possível ou mais difícil

Profª Clara: A mesma coisa, porque você pode ter trinta alunos na sala, 25 vão estar fazendo outras coisas, independente de quantos alunos tiver na sala, você vai trabalhar com 4 ou 5 de cada vez. Ai que está a diferença, porque qualquer que seja o número de alunos, se você tiver um entretenimento para todos, todos tiverem uma ocupação, tiverem o que fazer, você consegue pegar aqueles 4 ou 5, e aquele momento é daqueles 4 ou 5. Então você pode se doar melhor e prestar mais atenção à criança naquele momento. Ai cada um tem o seu momento, então não importa quantas crianças tenham na sala, importa que você faça direito com aquela naquela hora, então que nem você vai vim agora, depois ela, depois ele.

Pesquisadora: Ah você trabalha no fundamental também né. Fiquei curiosa em saber, que assim, porque não é só a pratica dos cantinhos, você tem todas as concepções, de autonomia, isso de não ficar exigindo silencio, várias práticas que você tem... e além dos cantinhos...

Profª Clara: Eu uso os cantinhos no fundamental, só que assim, eu separo a aula do fundamental em dois momentos. Eu dou conteúdo da forma tradicional para todo mundo e aí tenho momentos que faço cantinho. Por exemplo, hoje eu vou fazer o

cantinho da matemática, então pego dois, três jogos de matemática e faço três cantinhos, e cada hora eu pego um. Ou dou um jogo tipo uma vez que nesse ano com a sala que estava agora, o UNO. Eles são todos números, então uma coisa que coloquei foi, eu joguei o dois e você jogou o quatro, para você jogar seu quatro, você tem que falar quanto dá duas vezes quatro. Ai você põe o quatro, para pôr o seis ele tem que falar quanto quatro vezes seis quanto dá para ele poder jogar a carta. Entendeu? Então você introduz a multiplicação e ai é jogo de memória, de divisão, que tem as contas e vários resultados, é outro canto. Aí tinha, eu coloco jogo também, jogo da velha que eu fiz em EVA; jogo de damas, tinha o “CADÊ?” que é aquele jogo que você tem que achar um negocinho e tem um tempo que é de observação então você estimula a concentração, a atenção. E jogo de alfabetização, para os que tem dificuldade. Então eu fazia muito isso, faço né. Mas faço constantemente no fundamental, toda sala que eu vou eu explico como vai ser. Então eu ponho na rotina, português, matemática, ciências, cantinhos. E aí os cantinhos vão de acordo com o objetivo que quero trabalhar com eles, e às vezes temos cantinhos livres, que eu coloco todos os jogos, coloco jogos de matemática, coloco o cantinho da imaginação que coloco lápis de cor, canetinha, retalhos de papel sabe, e os de matemática coloco todos. E ai eles escolhem aonde eles querem ir, que daí é liberado, e outros mais focados. “Essa semana a gente só vai trabalhar com cantinho de português”, então pego vários jogos só voltado para português, palavra cruzada, memórias silábicas, então é assim que eu faço, e dá super certo porque, assim, todas as salas que eu peguei, que comecei a fazer isso, todas elas aumentaram interesse pelos outros conteúdos, porque eles sabem que a hora que terminar eles vão poder ir para o cantinho, quem não termina os conteúdos anteriores não pode ir para os cantinhos. Por mais que o cantinho seja uma forma de ajudar na aprendizagem, como é muito lúdico, divertido, eles querem, então só vai para os cantinhos quem termina os conteúdos anteriores. Então se dei português e matemática e você ainda está em português, você não vai para os cantinhos, você vai ter que terminar português e ter que terminar matemática para depois você ir para o cantinho. “Ah não deu tempo de você ir para o cantinho hoje. Está vendo como você está devagar, você foi o único que não foi para o cantinho hoje, se todos conseguiram terminar, você também consegue, então amanhã você tem que se esforçar mais, prestar mais atenção porque senão amanhã você vai ficar sem cantinho de novo”. E funciona que é uma beleza. Mas é uma maravilha, você não precisa falar duas vezes.

Pesquisadora: Legal. Mas assim você não tem nenhum tipo de problema, como você

mescla não tem problema com a coisa da escola que não querem que você faça algo?

Profª Clara: Não tive, nunca tive. Mas porque eu dou a parte tradicional entendeu? Começo sempre com português, com a rotina, todos os dias meus alunos até reclamam, “ai todo dia português”, e eu já falei todos os dias eu começo com português porque eu quero que cabeçalho e a rotina estejam no caderno de português. Eu posso até dar uma atividade de matemática, mas o cabeçalho e a rotina vão ser feitos no caderno de português. Então eles demoram um pouco para entender isso, mas evolui bem, e eles adoram todos eles ficaram muito mais interessados, porque eu tinha aluno que não fazia nada na aula e começou a produzir para poder ir para cantinho, salvo algumas exceções que são os mais lentos mesmo, que tem, sabe, que tem uma dificuldade muito grande, tem um ou outro que às vezes não consegue dar conta, mas assim é muito raro. A maioria corre atrás do prejuízo, “não, eu vou terminar, professora ajuda aqui”, pede ajuda para o vizinho “qual que é a conta daqui mesmo? Ai a divisão é assim mesmo?”, “me empresta a borracha”, e eles correm atrás porque eles querem ir para o cantinho. E para eles é uma brincadeira

Pesquisadora: Sem se dar conta de que estão aprendendo de um outro jeito...

Profª Clara: Exatamente.

Pesquisadora: Legal. Ia perguntar para você, existe alguma coisa atualmente assim que você mudaria na sua pratica, o que você acha ou que você não concorde com a política da escola, das concepções do trabalho, o que você faria diferente, ou o que pensa em testar em algum momento, em outro ano, não sei? Ou alguma coisa que você tentou e você acha que poderia ter dado certo de outra forma?

Profª Clara: Nossa eu precisaria pensar melhor. Porque sempre tem nada perfeito, se você analisar, logico que teria coisas que eu mudaria, na minha postura eu gostaria que eu fosse mais organizada, porque às vezes eu acho que sou, acho não, eu sou bagunceira, então eu gostaria de ser mais organizado, que nem organizar melhor o trimestre inteiro, já ter mais ou menos a cabeça. Porque às vezes eu penso tanta coisa que eu fico meio perdida com meus próprios pensamentos.

Pesquisadora: Muita ideia...

Profª Clara: Então eu gostaria de ser assim, mais organizada, porque as vezes eu vejo umas professoras que são tão assim sabe? E as minhas coisas são todas meio atrapalhadas... assim, a papelada, nossa, a bagunça, mas assim, vai indo... Eu gostaria de ser mais organizada. Mas assim, pedagogicamente falando, eu acho que assim, aqui eu já tive coisas práticas que eu não gostava muito, que nem uma sala brincava junto

com a outra, era toda semana, era obrigatório você fazer uma atividade com a outra sala, é integração. Então era obrigatório, “esse mês eu vou fazer uma integração toda quarta feira com maternal, mês que vem vou fazer toda quarta feira integração com infantil 2”. Isso eu não gostava, porque acho que tem que ser uma coisa natural, não pode ser uma coisa toda semana, tinha que ficar pensando numa brincadeira para sair da minha aula, para ir lá entendeu? Mas acaba acontecendo naturalmente, que nem esse ano, meus alunos foram brincar com a sala do infantil 2. No começo eu fiz até um bilhete, eles entenderam, eles construíram o bilhete junto, entenderam a estrutura do bilhete que a gente convidou eles para ensinar a gente a brincar de corre cutia. Eles já sabiam, mas e daí? Eles adoraram a farra de ir lá e entregar o bilhete, de combinar, de marcar hora para brincar, de brincar junto. E é uma interação, teve hora, teve lugar, teve contexto. Agora fazer por obrigação eu não gostava. Tem gente que gosta, tem gente que acha que é importante. A nossa coordenadora, ela mandou fazer isso porque ela achava que era importante. Eu não estou discutindo se é ou não, estou falando a minha visão. Eu prefiro que seja de uma forma mais natural. Na hora que a gente quer, que a gente vê que tem uma oportunidade, não precisa ser sempre. Se eles brincarem duas vezes por ano com outra classe está ótimo, porque eles vivem com crianças mais velhas na família deles, no parque, a escola seria mais um momento deles conviverem com a mesma faixa etária, para eles saberem se entender, para eles evoluírem juntos, porque você com mais velho você vai ter sempre em casa, que é seu pai, sua mãe, seu irmão, ou mais novo. Então acho que é o único parênteses que eu faria, mas não que eu ache errado, mas eu prefiro fazer de outra maneira. Eu acho que é mais ideal.

Pesquisadora: Mas não faz mais né? Foi um teste?

Profª Clara: Não, quando entrei já fazia, aí ficou um tempo e esse ano parou, porque também não questionei exatamente porque, só sei que achei ótimo. Não vou questionar, “ah porque não vai ter mais?”, se eu não gosto, deixa quieto. (risos)

Pesquisadora: Se você lembrar de alguma coisa que você quiser falar... Deixa eu ver o que quero perguntar enquanto você vai pensando. O que você, na sua prática enquanto professora, você diria que você atribuiria, assim a sua formação inicial você fez magistério, ao magistério, à licenciatura que você fez depois, que estava fazendo o curso a distância, a formação seja em qualquer período, o que você atribui à experiência prática de todo seu tempo de professora e ao tempo aqui nessa escola ou à outra escola, e que já viu de alguma experiência que você tenha tido?

Profª Clara: Olha eu aprendi muita coisa no magistério. O magistério eu fico muito

chateada de ter acabado, porque eu acho que o magistério via um lado da criança que a pedagogia não vê, a pedagogia é muito teoria. No magistério a gente tinha um lado mais de ver o lado da criança e não só teoria. Então de se colocar no lugar, brincar, educação física infantil, por exemplo que eu tinha numa matéria que não existe mais, que você aprende brincadeiras, o jeito que a criança brinca, você se põe de uma maneira diferente. Então eu aprendi muita coisa no magistério, mas o que me fez ser professora, virar a professora que sou hoje, não foi o magistério, foi a vivência na escola. Então eu aprendi a dar aula dando aula. Não adianta, você não sai do magistério, você não sai da pedagogia pronta para dar aula.

Pesquisadora: De lugar nenhum né. (risos)

Profª Clara: Então não adianta, por mais que seja uma coisa em teoria vai chegar uma hora que vai ser diferente. Você só aprende fazendo, você tem que passar pela situação e testar para ver o que dá, às vezes o que dá certo para uma criança não dá certo para outra. É muito específico, você tem que entender, tentar entender o grupo que você está. Porque um grupo é diferente do outro, tem uns que são mais agitados, uns que são mais melodramáticos sabe, que você não pode falar alto. Outro que são uma pá virada que você tem que também, entendeu, rodar a baiana senão não acontece nada. Então você tem que ser muito maleável, você só aprende isso com a vivência. Quando eu saí do magistério eu pastei muito, porque eu tinha uma outra visão de escola, sabe, eu achei que ia chegar e encontrar todos os meus alunos tipo no terceiro ano, sabendo ler e escrever e ia dar matéria do terceiro ano, e não foi isso que encontrei. Primeiro ano que dei aula eu tinha um aluno no terceiro ano que não sabia a, e, i, o, u. Então sabe quando o barco é grande, gente a realidade é completamente diferente do que a gente imagina, e é, você não imagina que vai ver criança que vai fedendo para escola, sabe, que a mãe não da comida, que apanha todo dia, ou que a mãe não está nem aí, ou que está aí até demais que não deixa a criança brincar na terra porque vai sujar, ou porque a bactéria não pode pegar nada, porque a bactéria vai comer a criança. Então são vários extremos, tem aquele cuidado absurdo e aquela que não cuida nada. E essas coisas quando você vê, pela minha experiência, por mais que você estude você não está preparada para vivenciar isso, você tem que viver para começar a compreender. E começar a dançar conforme a música, eu já chorei muito em escola por causa de criança... porque queria levar para casa. Hoje em dia eu já não me abalo tanto, eu tento ajudar, converso, chamo para perto de mim na hora do recreio, bato um papo. E falo “olha aconteceu isso comigo esses dias com aluno do quarto ano que ele estava fedendo”, aí as crianças começaram a

tirar sarro, aí eu chamei ele e falei “olha, você sabe né, não está cheirando gostoso, você precisa tomar um banho, lavar a roupa, trocar a meia, porque as pessoas sentem, sabe põe uma cuequinha limpa, pede para mamãe lavar e se ela não lavar, lava no banho”, sabe, dar aquele chega para lá. É são coisas que você vai aprendendo a ter jogo de cintura. Logo que comecei a dar aula, eu era nossa, tinha coisa que eu via que ficava abalada, não dormia, sabe, eu queria ir atrás, queria chamar a mãe, sabe eu chorava e “que dó, quero levar para casa”, hoje em dia dou uma certa distanciada, observo e faço o que posso fazer. Eu tento não me abalar tanto, logico que tem horas que às vezes ne, mas assim eu tento manter a calma.

Pesquisadora: Eu acho que é uma coisa de entender até onde vai seu limite como professor...

Profª Clara: Exatamente, porque a gente é professor, a gente não é mãe, não é assistente social e não é psicóloga, apesar da gente fazer papel de mãe, assistente social e psicóloga. Mas a gente não é. Então a gente tem que saber nossos limites, mas isso a gente não sai da faculdade sabendo, eu pelo menos não sai, não aprende em nenhum curso, em nenhuma faculdade, sabe, você pode aprender um monte de coisa, mas a convivência, o manejo você só aprende na prática.

Pesquisadora: Pensando nisso aí que você falou, a prática né, a convivência e tal, e a importância que você atribui a formação continuada, assim, no sentido de estudar tanto sozinha de pesquisar coisas como na escola, ou cursos?

Profª Clara: Quando eu fiz o magistério não existia pedagogia dos cantinhos, eu fiquei sabendo por interesse próprio, porque eu sempre fui atrás. Eu acabei encontrando um livro que chama “sabores e cores” algo assim, esqueci o nome do autor agora. Eu li e fiquei encantada, e esse livro virou meu objetivo de professor, falei “eu quero e quero muito”, e fui lá e fiz com a cara e com a coragem do meu jeito, fui lá e fiz, “vamos ver no que dá”. E foi sensacional, eu punha as atividades e pedia para criança, naquela época dava cópia pronta de xerox para pintar, tinha as vezes atividade da letreirinha, um desenho de data comemorativa. Eu deixava no meio da mesa e eles sabiam que tinham que ir naquele cantinho que era o da lição, eles mesmos faziam, colocavam na mesinha, colocavam no plastiquinho e iam brincar nos outros cantos. Tinha momentos que eu só ficava observando e escrevendo minhas observações sobre o comportamento de cada um. Então eu me apaixonei nesse ano, que deu muito certo, e eu era super crua, nunca tinha feito isso. Então imagina na hora que eu fosse boa nisso, então né, sensacional.

Pesquisadora: E sem orientação, porque você foi sem saber.

Profª Clara: Eu fui com a cara e a coragem, a partir de um livro meti as caras. Mas depois demorou para eu vir para cá, porque fui para outra escola que era completamente diferente. Foi quando começou a parar com esse negócio de cópia pronta, começou a dar mais valor ao desenho da criança, ao desenvolvimento normal da criança, então as mudanças foram começando a acontecer e eu já estava meio que né... familiarizada.

Pesquisadora: Já estava na onda né. (risos)

Profª Clara: É, então comecei a entender melhor aquilo que eu já tinha começado a estudar antes. E aí eu vim para cá. E daí chegou uma hora que falei “não, não dá mais”, se for para ficar na educação infantil falei “assim não dá mais, não aguento”, então ou eu saía do infantil ou trabalhava do jeito que eu concordava.

Daí eu vim para cá, eu não sabia se podia vim para cá. Eu fui para remoção, sem saber para onde eu ia, e estava crente que ia pegar o fundamental. E aí calhou de ter uma vaga aqui, e aí eu resolvi na hora e falei “não, eu vou para lá”, eu resolvi continuar no infantil porque eu gosto de educação infantil. Já estou ficando meio cansada, acho que esse vai ser meu último ano de educação infantil, 2017. Era para ter sido até 2016, mas resolvi protelar. Não sei se fiz bem ou não, porque já estou muito cansada para aguentar o pique das crianças, com dois períodos é muito difícil. Se eu tiver só um período tudo bem, mas dois períodos, é desgastante fisicamente, eu acho que para ser uma boa professora de educação infantil você tem que aguentar o pique das crianças. Então não adianta, você não vai ser uma boa professora de educação infantil sentada na cadeira, tanto que você vê que minha cadeira não é usada na minha sala. Eu não uso, minha cadeira nossa, se eu usei 3 vezes no ano minha cadeira. Minha mesa eu usei para fazer cantinho, eu usei ela deitada, coleí cartolina para eles fazerem desenho na vertical. Usei umas 3, 4 vezes no ano para fazer isso, para isso que usei minha mesa. Ou para dividir cantinhos sabe, para eles não passarem, para isso! Como mesa de trabalho eu nunca usei, minha cadeira eu usei mais porque as vezes sento nela no cantinho. Mas assim minha mesa de professora é para isso!

Pesquisadora: Tem outras funções, não a tradicional de mesa e cadeira... As duas últimas perguntas. Uma delas é das brincadeiras no parque, por exemplo, e em outros momentos... que importância você atribui, ou o que você observa nesses momentos?

Profª Clara: Aqui na verdade eu não sigo muito orientação da coordenação, eu sou meio falha. Porque ela orienta a gente para fazer brincadeira no parque, e eu faço muito pouco, confesso que faço pouco. Tipo “para entrar no parque vai ter que falar o nome dessa letra”, sabe, sempre tem um enigma. Eu já fiz caça ao tesouro no parque, fiz

algumas brincadeiras, mas assim, faço muito pouco. Que nem tem professores que fazem um monte, toda semana inventa uma brincadeira, brinca junto no parque. Eu não gosto muito, essa é a verdade, eu não vou correr com eles. Eu gosto muito do parque como um momento de observar como eles agem entre eles, sem a minha intervenção, porque na sala o tempo todo eu estou intervindo. Quando eu não estou intervindo, estou olhando prestando atenção em outra coisa, porque estou no pequeno grupo então não vejo os outros. No parque eu vejo a interação social, como é a coordenação motora, como eles se equilibram, como eles reagem ao ver uma coisa errada, ou vendo uma criança de outra sala, sabe. Então eu fico só observando, e é ali que eu converso, que eu faço uma brincadeira aqui, que eu pego ali, que eu puxo quando quero saber uma coisa tipo “aí você não está legal, você está triste” eu puxo de lado e converso, então gosto disso no parque, e eu não sou muito de brincar assim no parque. Então é uma coisa que deveria brincar mais, mas não é muito da minha pessoa.

Pesquisadora: Mas eu achei interessante, porque não sabia disso, que ela orientava nesse sentido...

Profª Clara: Mas eu uso para outras coisas, uso mais para observar, tanto que a maioria das minhas observações que eu acabo colocando em relatório, assim, fora dos conteúdos normais de matemática e escrita, são minhas observações de parque. Então, como eles se desenvolvem globalmente eu observo eles no desenvolvimento no parque, tiro foto sabe, as vezes vejo uma coisa interessante, uma brincadeira de faz de conta, sabe, é no parque, então eu intervenho o mínimo possível, as vezes intervenho, mas assim, a orientação na escola seria se eu interviesse mais. Mas eu acho que assim

Pesquisadora: Mas não tem nenhum problema com relação a isso?

Profª Clara: acho que assim, a hora do parque acho que é a hora deles liberarem geral. Porque no parque eles podem correr, podem gritar, no parque podem fazer o que eles quiserem entre aspas. E na sala não, então como eu vou cobrar na sala se nem no parque eles puderem? Toda vez no parque vai ser uma brincadeira? Toda vez para entrar no parque vou ter que falar uma coisa? Para brincar no parque eu vou ter que seguir regras também? Então eu me coloco muito no lugar das crianças, “pô, eu quero ir para o parque, quero ir para o parque tia, dá um tempo, sai do meu pé”. E eles ficam lá, e depois eles mesmos saem do meu pé. Porque as vezes eu estou brincando, e eles brincam um pouquinho e já querem sair por outro lado, não querem brincar comigo.

Pesquisadora: Então é um momento deles né;

Profª Clara: É um momento deles, mas tem isso de regras, mas não que gere uma

discussão, é coisa da escola.

Pesquisadora: Queria saber se você tem liberdade

Profª Clara: A orientação é que eu intervisse mais, mas nunca fui chamada atenção por intervir menos. É uma coisa de boa isso.

Pesquisadora: É que não sabia que era essa a orientação.

Profª Clara: Então é todo mundo que segue também, eu até que brinco um pouco mais, tem outro que não brincam nada. Mas a única coisa é que a gente não pode sentar no parque. Pode ver, nunca estou sentada.

Pesquisadora: Isso é uma regra?

Profª Clara: É uma regra que já vinha trazendo isso comigo de outras escolas.

Pesquisadora: Para ver melhor?

Profª Clara: Não, é que assim, tem uma lógica. Se as crianças têm, a gente também tem. Não é aceitar uma regra sem questionar, sem saber o porquê. Se uma criança cai e você está sentada do outro lado do parque, até você levantar, limpar a bunda e chegar do outro lado do parque, a criança já morreu. Já caiu. Se você está em pé, você está no meio do parque, você pega o balanço no ar, antes de pegar na cabeça da criança. E isso é verdade, porque já passei por isso várias vezes. Entendeu? Você correr e dar um empurrão, sabe, tem hora que não dá tempo, mas a maioria das vezes, se você estiver atento e estiver em pé e estiver no meio do parque, você vai ver que sempre estou no meio, você está muito mais perto de qualquer outro lugar, do que ter que atravessar o parque inteiro, e os bancos são só nos cantos, e você não tem visão.

Pesquisadora: Não tem como sentar lá, é longe para caramba.

Profª Clara: Não tem como, não tem gente. Tem gente que acha ruim, tem gente que acha relevante. Mas é uma postura que eu já tinha de outras escolas, que a escola que eu dava aula antes, tinha professora que ficava do lado de fora do cercado, sentada e de salto alto.

Pesquisadora: Já vi bastante. (risos)

Profª Clara: Entendeu? E as crianças do outro lado do alambrado se matando... Mas gente, se a criança cai, até dar a volta, nossa, já era né. Então, sabe, as vezes eu sento para brincar na areia com eles, já sentei um monte de vezes, já subi nos brinquedos, quebrei a casinha do Tarzan, porque meu peso quebrei a escada e a madeira estava podre, cai com tudo.

Pesquisadora: Olha o perigo, acidente de trabalho.

Profª Clara: Eu subia e ficava lá em cima da casinha do Tarzan com eles, agora não subo mais.

Pesquisadora: Não é uma boa ideia. (risos)

Profª Clara: E eles pedem, e eu falo “não posso, a tia não pode, a tia é muito gorda, muito grande, tia quebrou o brinquedo, tia não pode mais brincar”.

Pesquisadora: (risos)

Profª Clara: Sério. No começo do ano quebrei, tem a escadinha assim, pisei, fui pegar o menino que estava com medo, no começo do ano, porque ele subiu e travou. Ele nem ia para frente nem para trás, nem na escada e nem no escorregador. Eu subi para pegar ele, na hora que eu subi, pá, quebrou no meio o degrau. Ainda bem que não machucou.

Pesquisadora: Ainda bem que não machucou nada.

Profª Clara: Mas eu brincava, subia direto, ficava sempre ali em cima, brincando de casinha com as meninas, fazia brincadeira. Não faço mais não.

Pesquisadora: Não da não, melhor não subir nos brinquedos.

Profª Clara: O máximo que brinco é na areia, ensino eles a fazerem bolinho, se sabem mexer com água, porque eu adoro mexer com água, comer pitanga, todas as crianças comeram pitanga do pé, tudo sem lavar.

Pesquisadora: Ah eu vi que você deixa eles pegarem.

Profª Clara: Todo mundo pega o galho. Tem medo de pegar a pitanga, “tia mas está sem lavar”, “não, pode comer, está na árvore, não caiu no chão, não está sujo, só vê se não tem bicho”.

Pesquisadora: Coisa mais gostosa, pegar das árvores.

Profª Clara: Se tivesse sujo estava podre, eu sou a que mais como pitanga daqui, de monte. Uma delícia, só não deixo pegar do chão. Aí eles começavam a pegar umas caídas no chão e falava “pegou do chão tem que lavar, e como eles são maiorzinhos eu deixava eles irem lavar e comer. Não pode pegar com a mão suja, às vezes estava na boca cheia de areia. Mas é super legal, essas brincadeiras de subir na árvore, uma delícia subir na árvore, você tem cinco anos e não pode subir na árvore? E apesar de aqui ser interior, tem muita criança que não tem isso em casa, sabe, tem um monte de aluno que mora em apartamento. Então se eles não subirem no pé de pitanga aqui, não vão subir em árvore nenhuma. Entendeu? Você tem que oportunizar essas coisas, então tem o lado do perigo, lógico, mas fica embaixo, se cair você pega. Simples assim.

Pesquisadora: Pode cair da árvore, pode cair do brinquedo também.

Profª Clara: Exatamente, eventualidade sempre acontece. Só que você tem que

oportunizar para o desenvolvimento. Se você for pensar em tudo que pode machucar, as crianças não vivem. Nem você, senão não sai de casa. Quanto mais uma criança.

Pesquisadora: Não faz nada.

Profª Clara: Nunca tive problema. A única vez que um aluno meu quebrou o braço, ele quebrou o braço sozinho, na minha frente, na outra escola, descendo do escorregador. Porque na hora que ele chegou em baixo, ele pôs os dois pés e os dois braços, ele rolou em cima dos do braço para sair do escorregador. Do jeito que ele rolou ele saiu gritando, “tiiiia”, braço dele estava sangrando, nossa.

Pesquisadora: Do jeito menos improvável.

Profª Clara: Eu estava do lado dele, ele rolou em cima do braço, e quebrou.

Pesquisadora: Não dá para prever tudo né.

Profª Clara: Ali eu estava na frente dele, na frente do escorregador. Não tinha como. Ainda bem que eu estava do lado, porque sei exatamente como aconteceu. Já pensou se eu estava do lado de fora do alambrado.

Pesquisadora: Dá um medo de não ver as coisas.

Profª Clara: Se eu não visse o que aconteceu, podia imaginar qualquer coisa. Mas geralmente sou muito atenta com o que está acontecendo com as crianças. Converso, mas é um olho no gato e outro na frigideira. Eu estou conversando com você aqui, mas estou olhando ali fora no parque. Ainda mais que tem aqueles específicos que você tem que olhar mais, você já fica mais, opa, onde está? Se saiu do meu campo de visão já procuro.

Pesquisadora: Última pergunta. A gente já falou mais ou menos, mas vou perguntar de novo, como você lida com os limites e as possibilidades de contar ou não com a família. Porque a gente sabe que tem famílias que dá para contar, tem famílias que não dá para contar. Tem um limite nessa relação aí.

Profª Clara: A gente faz o que pode, tem aqui os encaminhamentos, em toda a rede. Então você tem uns encaminhamentos que você manda a criança para avaliação. Cabe aos pais levarem as crianças. Tem pai que leva, tem pai que não leva. Os pais que não levam, a gente tem que encaminhar para o conselho tutelar. Porque é direito da criança ter um atendimento. Então essa parte procuro não me envolver. Eu faço a anamnese inicial e falo “olha, acho que seria bom encaminhar”, passo para a coordenadora, a coordenadora faz a avaliação também, vê a criança, a gente acompanha, a gente decide meio que junto. Aí vai e encaminha para uma avaliação. Pai e a mãe levou, beleza. Faz relatório e tal, se tiver que fazer atendimento faz, se não tiver não faz. Não levou, se a

criança realmente precisa, conselho tutelar. Eu não posso fazer nada, não posso ir lá e xingar a mãe, não posso pegar a mãe e falar “olha você tem que levar”. A gente esclarece que é um direito da criança ter atendimento, ela precisa então é direito da criança ter o atendimento, tem que levar. Que nem agora é obrigatório educação infantil até um ano atrás não era. Então as mães têm essa cultura da falta né, tinha criança que faltava para burro, agora a gente tem que avisar que não pode mais ficar faltando tanto, que agora é lei, a criança tem que vim para cá. A gente explica isso na reunião, mas assim, lidar com pessoas, principalmente grande, pai, mãe, entendeu, é uma coisa muito difícil. Então por isso que dou aula para criança, porque se fosse para dar para os pais... Igual a coordenadora fez uma experiência, ela fez uma escolinha para os pais, um cursinho de como criar seus filhos. Eu não tenho essa capacidade, eu não ia dar conta. Eu vou ensinar você a criar seu filho? Porque é difícil conversar com um adulto sobre isso, é difícil. Agora você também tem seus limites, é o que eu falo, apesar de fazer papel de assistente social, de psicólogo, a gente não é. Então a gente tem que saber usar os limites, às vezes da vontade, mas não posso fazer muita coisa. O que a lei permite que a gente faça, a gente tenta de todas as maneiras preservar a criança. O que não está na nossa mão infelizmente, é o que falei para você, que com o tempo aprendi a não me abalar tanto com coisas que não posso mudar, que não tenho poder para fazer nada. Então não adianta eu ficar me martirizando em casa, se eu não posso fazer a mãe levar a criança no médico. Entendeu? Ela que tem que levar, eu não posso ir por ela. Sabe, eu não posso criar a criança por ela, porque ele é meu aluno esse ano, vai ser filho da pessoa em questão para o resto da vida. Então não posso me deixar envolver, com a quantidade de coisa que já tive na minha vida, se não deixasse passar um pouco eu acho que ficava louca. Então você tem de criar um pouco de distanciamento, lógico que a gente faz tudo o que pode, mas milagre só na igreja. Tem gente que acha que escola é assistencialista, principalmente educação infantil, o povo ainda tem essa visão como muito assistencialista, não é isso, não é creche. É outra coisa, só que o povo ainda não entendeu essa mudança sabe. Maioria do povo ainda tem essa visão, principalmente pessoas de baixa renda, ainda acha que é um lugar para jogar as crianças.

Pesquisadora: Difícil...

Prof^a Clara: muito difícil deles entenderem a importância pedagógica da educação infantil. É lógico que tem muita gente que conhece, ainda mais aqui que tem público bom, mas ainda aqui tem muita gente que acha que é depósito de criança, “vou levar porque tenho que trabalhar”, sabe, “vai faltar porque não aprende nada mesmo”, tem

muito isso ainda. Não adianta, tem em qualquer lugar.

Pesquisadora: é.. e vai ter por um bom tempo ainda...

Profª Clara: Antigamente era assim até no ensino fundamental, hoje em dia fundamental tem um status mais importante, antigamente mais ou menos não tinha muita bola, importante era ir para o ginásio, agora tem status melhor. Quem sabe agora o infantil vão entender melhor já que é obrigatório. Quem sabe devagar as pessoas vão entendendo...

Pesquisadora: Tem uma geração inteira ainda.

Profª Clara: A importância da educação para o resto da caminhada da criança. Se não é pelo amor, é pela obrigatoriedade.

Pesquisadora: Pior que é, não é.

Profª Clara: Se é obrigatório para alguma coisa deve servir.

Pesquisadora: Bom, é isso... muito obrigada por tudo... ajudou muito...

(Desliguei o gravador para me despedir)

APÊNDICE B- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA LÚCIA

Pesquisadora: Eu pensei mais em uma conversa mesmo... mais ou menos assim: para tirar algumas dúvidas sobre as coisas que eu observei acerca dos significados das coisas na sala, da turma, do que eu consegui ver... Como não foi tanto tempo assim de observação, tem coisas que a gente não consegue pegar né?! Eu pensei também que seria um jeito bom para tentar te conhecer mais como professora, saber um pouco mais de sua trajetória...

Então para começar, eu gostaria de saber... Você é uma professora experiente, possui vários anos de carreira... E eu gostaria que você falasse um pouco da sua trajetória até o momento. Se você consegue perceber coisas que se modificaram ao longo dos anos na sua prática docente, Desde quando você começou e foi se construindo enquanto professora... dificuldades que você acha que você tinha no início da carreira, que hoje você já não tem mais, ou vice-versa, coisas que eram mais difíceis que se tornaram mais fáceis, ou que eram mais fáceis e se tornaram mais difíceis. Pensando sempre na sua trajetória nesses anos de docência...

Professora Lúcia: Eu comecei em 1992, eu era professora aqui nessa escola mesmo, com projeto recriando. Que na verdade antigamente ele não chamava Recriando, ele chamava Período integral. Eram classes de crianças que ficavam o dia todo na escola. Então de manhã elas tinham período regular e, a tarde elas ficavam comigo com esse projeto. Era uma época difícil porque era visto como assistencialismo, então era mais o cuidar mesmo. Dai tinha o banho, essas coisas que o trabalho ficava mais assim em brincadeiras, em arte. Ai eu fiquei eu acho que dois anos com essa sala. Era o infantil 1, só que mais uma mistura. Como muitas mães precisavam e não tinham vaga suficiente, então era assim. De manhã era uma sala regular. A tarde juntava as idades mais próximas. Então eu ficava com o infantil 1 e o infantil 2 . Fiquei dois anos com essas salas, ai eu me efetivei e peguei infantil 1, trabalhei um ano aqui e fui para outra escola. Lá eu trabalhei dois anos, no infantil 1 também, em sala regular. Daí iniciou o ensino fundamental na rede. Eu me candidatei à coordenadora na escola. Dai eu fiquei lá mesmo mas na coordenação da escola durante 14 anos, nesses 14 anos eu coordenei a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Voltei pra cá em 2015, me dei muito bem. No início me assustei de voltar. Por que

assim, durante o tempo de coordenação, eu sempre tive a noção que eu voltaria um professor muito melhor. Por que eu aprendi muito, mas ao mesmo tempo que eu me deparei com as crianças eu disse “meu Deus o que eu vou fazer?”. Então questões de que eu falava com os professores no HTPC como: que era importante fazer a rotina, que o aluno tem de entender a rotina da sala de aula... Quando eu me peguei já era Abril e eu ainda não tinha feito nenhuma rotina com eles! Cobrei tanto dos professores, que quando me vi com as crianças me perdi. No entanto, fui entrando no ritmo da escola que era bem diferente da escola que eu estava. Aqui valoriza muito a participação dos pais, apresentações para os pais. Um envolvimento muito grande, lá não tinha isso. Então assim, me perdi algumas vezes com o conteúdo por conta da cobrança de ensaios, de ter de apresentar para os pais, mas assim... me vi nesse ano de 2016, muito mais dentro da rotina da escola.

O que eu aprendi muito no tempo da coordenação foi acerca do registro, registrar assim não na forma de anotar tópicos, mas de um registro reflexivo mesmo. Mas dentro da sala de aula eu me peguei não fazendo muito isso, e foi no curso de extensão na UNESP, que eu consegui ter a visão de que o que eu acredito, eu acabei não fazendo pelo tempo. Durante o curso, para o trabalho de lá eu consegui fazer esse registro, mais reflexivo e pude ver o quanto era importante e também a troca entre os professores. Não ficar só aquela troca de teoria e prática. O Senso comum também é importante, uma conversa às vezes vai ajudar muito. E às vezes isso não é a visão da escola. Quando você começa a conversar em um HTPC com um parceiro, daí você tem de anotar o que você falou, para mostrar que você trabalhou, ou seja, não é muito aceito essa troca informal, e que te ajuda bastante. Eu até coloquei na avaliação de ontem, que eu gostaria que valoriza-se mais isso.

A rotina dessa escola tem me ajudado muito, eu tenho me sentido valorizada, coisa que eu achava que na outra escola, os professores precisavam e, eu tentava fazer da minha forma, mas a equipa gestora não contribuía com isso. Então assim, eu estou muito feliz de estar aqui. Fiquei com medo de voltar a sala de aula e não dar conta, de não ser mais hoje o que eu queria, mas hoje não me vejo mais na coordenação. Tudo que eu apreendi eu tento passar para a coordenadora daqui também, assim em questão de documentação do ensino fundamental eu aprendi muito, do registro do mesmo. O que percebo, algumas conversas com pais de alunos especiais, que necessitam de um acompanhamento fora da escola. Eu tive a prática de ser muito bem documentado. Eu percebo aqui, com os que eu conversei, não foi dado garantia disso. Eu tenho receio,

porque a gente não conhece os pais. No caso do meu Marquinho lá, todas as vezes que eu pedi documentação de médico, ele começou a faltar. Quando ele voltou a mãe falou que ele estava na UTI, eu questionei, ela falou que não e já não trouxe mais. Ontem muito ela veio conversar. Quando eu falei : “Mãe por favor pro ano que vem, traga alguma coisa do médico” ela disse: “ Ai professora eu não pedi nada, eu vou pedir uma carta, mas não se preocupe, por que a convulsão dele é a noite”. Eu já nem sei se é convulsão, “os médicos estão achando que é coisa de nervoso”. Então a gente sabe que o menino tem problemas, mas a gente não sabe qual é. Eu fiquei até pensando, será que e alguma coisa Espiritual, emocional? Porque uma hora é convulsão, outra hora não é, não traz nada do médico. E assim, a cobrança da escola: “Professora, você cobra”. Eu aprendi lá na coordenação que não. É o grupo que tem de cobrar, e cobrar mesmo. Então isso que eu senti. Aqui é uma escola excelente, mas no meu ponto de vista isso teria de melhorar. Porque lá eu tinha certeza que o pai tinha abandonado atendimento, ou que estava levando. Eu ia até o médico se precisasse e, aqui não. Se a mãe levar e não levar, fica no mesmo. Então é isso que me preocupa, a gente tem respaldo quando a família levou, o profissional veio até aqui. Mas esses que ficam... “estou levando no particular”, e fica por isso mesmo.

Eu acredito que na minha trajetória eu cresci muito, que eu tenho um trabalho bom, me senti mais realizada do que no ano passado, pela própria fala dos pais, pela tranquilidade, apesar de ser uma sala muito agitada. Eu não tive nenhum problema que eu não conseguisse lidar. Foi tranquilo o trabalho.

Pesquisadora: Então você ficou dois de professora e depois foi para a coordenação?

Professora Lúcia: Eu acho que foi um pouco mais, eu não estou certa das datas.

Pesquisadora: A maior parte do seu tempo foi enquanto coordenadora.

Professora Lúcia: Isso, foram 14 anos de coordenação. Bom o ano que vem faço 25 anos de magistério, o restante são de sala de aula. Dão cerca de 10 11 anos de sala de aula. Eu me vejo, muito melhor depois da coordenação. Mas não vejo a secretaria de educação no mesmo nível de quando iniciei. Quando iniciei na coordenação o grupo da secretaria era um grupo muito forte, as finanças da prefeitura também eram melhor, então eu tive cursos que jamais na minha condição de professor coordenador eu iria conseguir fazer e, que a prefeitura bancou para todos os coordenadores. Por exemplo, curso com a filha do Paulo Freire, cursos excelentes em São Paulo, na USP, na UNICAMP, na própria UNESP. A minha pós-graduação foi pela prefeitura enquanto coordenadora. Teve um incentivo muito grande. Minha irmã está na coordenação e não

teve os incentivos que eu tive. São só cursos da coordenadora da secretaria com os coordenadores das escolas. Eu tive a oportunidade de ter junto com os outros coordenadores da secretaria cursos na universidade. Tivemos um formação mesmo.

Eu vejo então que as coisas não andam, não por que o coordenador é ruim, porque ele não está tendo orientação adequada, não está tendo tempo para estudo. Na nossa grade, a gente tinha um dia da semana que a gente não ficava na escola. Ia para a secretaria estudar. Isso não existe mais, agora são umas pequenas reuniões que são mais para resolver coisas. Cobra-se muito do coordenador e não é dado a oportunidade. Naquela época a gente teve muita formação.

Pesquisadora: Realmente a formação faz toda a diferença. Quando você voltou, você quis vir para a educação infantil? Ou você queria Fundamental?

Professora Lúcia: Não, não. Eu sempre fui professor da Educação Infantil. Mas como coordenador você pode atuar no Ensino Fundamental, se a escola tiver. Eu sou efetiva na Educação Infantil, mas posso mudar também pro Ensino Fundamental. No entanto, nunca tive a pretensão de mudar para o Ensino Fundamental.

Pesquisadora: Como assim, sua atribuição você não pode pegar outras salas?

Professora Lúcia: Como PEB1 eu posso pegar, se você for lá chamada no concurso e tiver sala do Ensino Fundamental você pode.

Pesquisadora: É que você já tinha sede em uma escola, quando se afastou para o cargo de coordenador.

Professora Lúcia: Eu era efetiva aqui, me efetivei na outra escola também, no segundo período, quando eu tive a oportunidade de trazer todas as salas pra cá eu trouxe porque é mais próximo da minha casa. Durante todo o tempo que eu fiquei na outra escola, minhas salas todas ficaram aqui, mas eu era, vamos dizer assim emprestada para a função de coordenação lá. Quando eu voltei eu poderia ficar aqui, ou pedir remoção para outro lugar.

Pesquisadora: eu queria perguntar qual é a sensação de trabalhar 14 anos com a coordenação, lógico que há o contato com as crianças, mas você lidava com os adultos. Esse deslocar do lugar de trabalhar com os professores, com os adultos mais diretamente e, até com as famílias. Como foi essa mudança pra você? Agora você lida diretamente com as crianças pequenas. Como é esse deslocamento?

Professora Lúcia: Então com adultos não é fácil, a criança é muito mais sincera. Se ela não gosta do que você está falando, ou está fazendo ela te fala ali na hora. O adulto não, ele finge que está fazendo tudo que você pediu, mas não está. Então é muito difícil,

agora eu me dei bem com as crianças, por que eu nunca, deixei de ter contato com elas. Apesar de eu estar na coordenação com os adultos, eu visitava as salas. Eu não interferia no trabalho do professor, durante o momento de aula, depois a gente conversava, mas eu observava.

Eu tinha muito contato com as crianças, e uma coisa que não era da função do coordenador mas ficava muito na mão do coordenador, era o aprontou na sala, vai conversar com a coordenadora. Eu me lembro de uma fala de uma professora eventual que eu encontro ela por aí e ela sempre fala: “ Nossa, você é a única coordenadora que eu vi sentada no meio do pátio, no chão, com uma criança”.

Na outra escola, tinha um menino terrível, que aprontava mil e uma. Eu conseguia conversar com ele, com o pessoal ele se batia, chutava. O que eu fazia, chamava ele pra conversar, não como coordenadora, ou alguém que ia punir. Falava como um amigo. Nesse processo consegui muito com ele. Essa fala dela me marcou, eu fazia e nem percebia que estava fazendo.

O que eu fiquei com medo quando vim para cá, era do país não aceitarem, ou achar que eu não iria dar conta. Eu deixei claro para eles que fazia muito tempo que eu estava fora da sala de aula e, que eu estava iniciando de novo e, que tivesse falhas que eles me apontassem. Ano passado não era uma sala muito participativa não. Mas esse ano eu vejo que foi mais tranquilo, o ano passado eu me senti muito insegura por não conhecer a rotina da escola, apesar de eu ter trabalhado aqui, era outra direção, eram outras coisas que se faziam. Era outro momento, mudou muito. Mas eu me adaptei bem.

Pesquisadora: Você se recorda de alguma turma, sendo coordenadora você falou do menino, mas vamos tentar pensar enquanto professora. Alguma turma, uma experiência, que seja no seu início de carreira, ou no ano passado pra cá que tenha te marcado muito, ou algum aluno, ou alguma turma que tenha te marcado positivamente ou negativamente?

Professora Lúcia: Ai meu Deus, vamos ver. Bom, semana passada eu encontrei um pai, que eu não sabia que era pai de aluno aí na festinha, no período da tarde. Ele ficou me olhando e disse: “você não me conhece?” aí eu falei: “Ai eu não te conheço, você é pai de quem?”. Ele falou: “ Eu sou pai do Igor, e você foi minha professora”. Eu falei: “Meu Deus, não fui”. Ele foi falando o nome, aí eu lembrei dele, mas assim não foi uma criança que me marcou, porque não era terrível, não era nada. Agora na coordenação muita coisa, muitos acontecimentos. Eu me envolvo muito. E ao mesmo tempo que eu me envolvi, o diretor me pediu para ficar distante. Que era um assunto que ele iria

resolver. A gente tinha uma criança de terceiro ano que vinha muito machucada. Ele era uma criança morena, bem morena. Ele tinha marcas no corpo inteiro. Que não dava para saber se era queimadura, se eram machucados ou se a pele dele era assim. Ele foi pegando confiança, pegando confiança, aí ele acabou relatando que o namorado da mãe prendia ele em uma corrente, por isso ele tinha aquelas marcas no corpo todo. Essas pequenas conversas que ele soltava diariamente a gente foi juntando, juntando e começou a investigar. Esse pai está preso graças a Deus, foi comprovado. A partir desse momento eu me distanciei e o diretor assumiu. Começou uma investigação, conselho tutelar e foi provado. E eu não sei onde está essa criança. Deletei o nome dele da minha vida. Não sei no nome dele pra te falar. Espero que a criança esteja bem, e que o homem esteja onde ele tenha de estar.

Pesquisadora: Difícil este distanciar, a gente se envolve emocionalmente.

O que você considera mais importante, hoje, na sua intervenção com as crianças nas relações. No resolver conflitos entre eles, ou quando tem uma criança que se isola, mais fechada ou quando tem uma criança que nem o Juliano que quer ficar abraçando os amiguinhos, ou quando tem uma criança mais agressiva assim. Com relação na sua intervenção de lidar com o grupo, o que você acha mais importante?

Professora Lúcia: O Alex foi uma pessoa que me preocupou esse ano. O Alex foi uma criança que chegou muito alegre e foi se fechando. Eu conheci o pai naquela reunião que você estava presente, a última reunião do ano. Essa é data para se conhecer a família? Ele veio de van desde o primeiro dia, a mãe se comunicava com recados, o primeiro recado dela eu me lembro muito bem. Ela foi muito mal educada nas palavras. Eu até xeroquei o recado e acabei perdendo. Eu pedi para ela vir na escola, para conhecer a professora, a sala e ver onde o filho dela estava. Por mais que eu tentava saber do Alex o que estava acontecendo, nos últimos meses ele me preocupou muito. Ele era muito solto para falar antes. E depois toda vez que ele ia falar a boca dele tremia. Ele começou a passar mal. O dia que ele descobriu que passando mal vinha alguém da família, ele começou a falar todo dia: “se eu tiver passando mal você liga?” Ele já punha o caderninho na minha mesa e falava: “você liga por que hoje eu acho que eu vou passar mau!” Ele não aceitava o toque, muito difícil o abraço. No dia da família a mãe veio. Eu encontrei ela no meio da multidão por aí, e ela se apresentou como mãe. Eu disse da importância de ela acompanhar as atividades dele, de que ele estava inseguro por não ter os pais na escola. Nem que ela pudesse vir trazê-lo ou vir buscá-lo, isso já era importante. Com ela não sei se teve mais efeito, porque eu não vi

mais a mulher. Começou a mandar bilhetes agradecendo, por que eu sempre relatava o que tinha acontecido com a criança, mandava bilhetes agradecendo o cuidado que eu tinha com o filho. Mas ela só veio no dia da família e o pai na ultima reunião do ano. Aí eu pedi ao pai que viesse no encerramento, porque era importante pro Alex a importância deles. Ela mandou bilhete falando que talvez não viesse ninguém. Mas veio a vó.

Foi visível a diferença que faz a família presente. O Alex ficou super feliz na festa, apesar dele querer o pai ou a mãe, veio a vó. E a diferença eu tive dos pais do André que estão todo dia na escola, que traz e busca, vem nas reuniões e não pode vir na festa. O André ficou tranquilo.

Então eu acho assim. Conversando com as crianças e ouvindo elas nas brincadeiras, a gente tem de que ter um ouvido muito atento, porque ali junto com o amigo ele consegue expressar o que ele está passando em casa o que ele está sentindo.

As brincadeiras da Silvia na casa de boneca, eram muito de utilizar o quarto. Ela sempre sentava, ela sempre se deitava, porque ela estava se sentindo mal, porque ela ia desmaiar. E é o que ela vive na casa dela, a mãe tem m tumor na cabeça e vire-mexe desmaia. Então ela sempre brincou disso, e eu sempre fui de “Silvia vamos brincar de outra coisa, vem para cozinha vamos fazer um bolo”. Mas não, o central dela era ali. Você ir observando e você vai entendendo as reações da criança. O Rafel ficou duas semanas outra criança, apático. Não queria fazer nada e, do nado no parque ele soltou: “prô, minha mãe tá preocupada, meu pai bebeu de mais, ele brigou, ele caiu”. Aquilo afetou ele muito por duas semanas. O caso do Juliano eu acho assim, muito complicado porque eu conversei com a mãe várias vezes, passei tudo que ele faz, o que ele deixa de fazer, orientei a mãe, a escola orientou. Ela leva ele na fono, o Juliano avançou demais na fala. Agora ele precisa de um psicólogo, de outros atendimentos. Talvez ele precisa de alguma medicação, ela fala que ainda é cedo, que ela vai mudar de escola e ai ela vai. E a mãe também tem uma série de problemas, ai fica difícil a orientação. A vó acha que por exemplo, na época que ele faltou muito, ela trouxe uma série de atividades que deu em casa. “Olha professora põe na pasta dele o que eu trabalhei em casa”. Ela é professora aposentada. Só que ela trabalhou coisas que a gente não trabalha mais, só que os resultados não é dele nunca. Eu conheço ele.

Pesquisadora: Não foi ele que fez?

Professora Lúcia: Ele não ia pintar, ele não ia escrever. Então assim, elas criam um Juliano na cabeça delas que não é um Juliano que eu tenho na escola. Que eu acredito

que também não é o que elas tenham em casa. Então é complicado.

Pesquisadora: Difícil.

Professora Lúcia: Ele está indo pro Infantil II, eu não sei o que vai ser dele.

Pesquisadora: e vai levando...

Professora Lúcia: É, infelizmente vai levando. A diferença do Juliano para o Marquinhos. A mãe procura atendimento.

Pesquisadora: O Marquinhos é o pequenininho?

Professora Lúcia: Não é aquele que falta. A diferença entre as famílias. Uma procura mas está procurando errado, e a outra não procura nada. E a do Francisco, que é o pequenininho que você falou, ela estava com medo de falar algumas coisas dos anos anteriores que ele estudou, quando eu chamei la estava com medo de falar algumas coisas dos anos anteriores que ele estudou, quando eu chamei esse ano, ela sentou segurança e falou que ele nasceu de 7 meses, que ele demorou para andar, que falou com dois anos e meio e daí com a orientação que a gente deu ela procurou atendimento particular e ele é outra criança hoje.

A gente tem de saber conversar e, ter ciência do que a gente vai falar muitas vezes as mães não querem ouvir naquele momento. Dai é difícil, porque você vê assim. Eu me senti culpada com Juliano, porque eu acabei deixando de lado, porquê eu não consegui controlar ele, porquê eu não conseguia. A classe era muito boa, pedia muita atenção e eu acabava caminhando com os que caminhava e não conseguia fazer com ele, me senti culpada mesmo. Eu acredito que se eu tivesse alguém me ajudando eu iria para e falar, não Juliano vamos fazer, eu acabava perdendo também a paciência, porquê toda vez que eu ia ele tinha rabiscado, ou se eu desse por último para ele já não era mais o momento dele e ele não ia mais fazer. Me sinto culpada mesmo, mas não sei, não sei. Não sei te dizer. Se ele teria avanço. Porquê olhando os portfólios antigos, ele não teve evolução nenhuma.

Pesquisadora: todos os professores tem a sala com muitos alunos. Imagino que acontece mais ou menos o que aconteceu com você. Eu via que às vezes você tirava ele do grupo e colocava ele longe. Ele não deixava os outros. Ele gosta de ficar abraçando, ou às vezes ficar jogando pecinha. É uma estratégia que você acabou usando, até para não prejudicar os outros, talvez?

Professora Lúcia: Quando ele conseguia ficar no grupo dele sentado ele gritava, ele cantava. Eu pedia para ele parar, os amigos pediam pra ele parar. Entao ele achava graça e fazia mais. É um desafio.

Pesquisadora: Falando das estratégias ligadas assim ao grupo, às crianças. Tinha uma outra que você sempre utilizava desse recurso. Eu gostaria que você falasse assim um pouco da organização da turma. Quando eles iam chegando, você ia colocando eles assim nas mesinhas. Não deixava eles sentarem com quem eles querem, para ir organizando. Eu gostaria que você falasse um pouco sobre isso.

Professora Lúcia: No início do ano eu deixei cada um chegar e sentar aonde quisesse com o passar do tempo eu fui percebendo que o João não trocava de lugar nunca durante o ano todo porque ele senti muita segurança com o Paulo, o Joel é extremamente dependente do Paulo. Quando teve a reunião de pais, logo no início do ano em março. Os pais me relataram que ele não haviam gostado de te trocado de professora. Quem era eu? Que eles haviam vindo do maternal um e o Maternal dois com a mesma professora. Ai eu fui relatando que era importante de mudar de professo, importante mudar de amigo e que eu gostaria que eles não comparassem eu com os outros professores, nem com os professores passados que era outra época outra idade e outro trabalho e, nem com os professores de educação infantil um, que teriam. Por que a mãe da Amanda ficou muito brava porque separou as irmãs gêmeas. Dai eu falei que era importante, por que no relato das professoras antigas a Jaque não tinha vida porquê as Amanda fazia tudo por ela e, era mais ou menos o que acontecia com Paulo, Joel e João. João não fazia nada porque o Paulo fazia tudo por ele e, Joel a mesma coisa. Ai eu fui observando e colocando tudo para as mães.

Aminha estratégia numa sala pequena numa classe que 80% vindo do maternal um junto, ficou difícil ali para mim. E o que vieram de fora, as Marinas que eram mandonas e extremamente autoritárias e que pegaram uma amizade muito grande.

Então quais as estratégias que eu usei. Às vezes eu mandava sentar em outro lugar, as vezes eu chegava e espalha os crachás e, ao mesmo tempo que eles tinham que ler os crachás eles tinha que sentar separados. Então assim. O João forma poucas as vezes que eu consegui fazer isso. Mas agora no finalzinho que ele trocava de mesa. Porque ele empurrava e, se eu não colocasse ele na mesa do Paulo ele ficava manhã inteira de pé chorando a trás da porta. E como ele é uma criança que tinha um bom desenvolvimento eu acabei deixando. Só para o ano que vem eu pedi para secretária separar ele de sala. Porque senão não vai desenvolver. E o Paulo com todo aquele tamanho é um bebê. Eu senti que ele teve um retrocesso. Ele chegou uma criança espertíssima. Sabia tudo fazia tudo e, teve alguns momento do ano que ele se perdeu. Conversei com a família e a família também não aceitou. Naqueles movimentos repetitivos e algumas características

que eu achava importante investigar. E eles não forma não foram, porque o irmão mais velho era assim e depois que cresceu parou. E conversando com a mãe do João esses tempos atrás, que ela veio em um HTPI conversar, ela falou que ficou muito preocupada, porque ela percebeu que eu comecei tirar o João de perto e, que o João tava fazendo os mesmos movimentos em casa. As estratégias que eu usei foram mais de conter as amizades para não atrapalhar o aprendizado.

Pesquisadora: Com esse objetivo mesmo?

Professora Lúcia: Não foi nem por conta da bagunça, porque eles bagunçavam em qualquer lugar, porque quando eles querem eles levantam e vão lá mesmo com os colegas e não tem quem segure. Foi mais pela aprendizagem mesmo.

O Beto foi uma criança que me preocupou, nunca tinha ido na escola. Ele tinha muito medo, tudo ele falava “eu não sei”, ele tinha medo de ter iniciativa, de começar, e me surpreendeu, só que ele não perdeu essa mania que acabou me irritando muito: “professora já fiz, professora vem ver”. E ele vinha com o papel na minha cara toda hora e eu já não tinha de ter uma preocupação com ele, ele se desenvolveu muito bem, ele escrevia, ele desenhava ele pintava só que é dele, é dele. No último teatro ele sentou do meu lado, eu acho assim a família dele é muito grande, ele tem muitos irmãos, a mãe é muito novinha. Eu acho que ele precisava do contato, ele ia deitando em cima de mim, deitando em cima de mim aí eu disse: “Jean senta direito senão a tia não consegue filmar, você está derrubando toda hora minha mão”. Ele queria atenção. Ele sabia que sabia, mas precisava mostrar para alguém que estava conseguindo. Eu acho que na escola no professor ele viu que era dado atenção no momento que ele teve. Na festinha de fim de ano veio toda a família e eu assustei, porquê assim era o pai ou a mãe. E do Jean veio o pai a mãe, os quatro irmãos e os primos. Então aquela salinha ficou lotada. Hoje analisando todo aquele “prô, eu já fiz”, “prô vem ver”, “prô, eu não sei,” “prô, posso pegar o lápis preto?”, “prô, posso pegar o colorido?”. É uma forma de mostrar “professora, eu estou aqui”. Mas mesmo assim tem muitas estratégias que eu preciso melhorar, muita coisa que eu tenho que explorar mais. Questão de escrita. Minha visão mudou muito da educação infantil. Não que eu queira escolarizar eles, mas do meu início de trabalho para hoje, e por ter trabalhado em uma escola que tinha os dois seguimento juntos, eu acabei observando muito coisa que na educação infantil a gente deixa de lado e, que vai fazer falta lá na frente. Muita coisa em relação a linguagem oral e escrita e a alfabetização matemática tem muita coisa que eu preciso aprofundar ainda com os próximos alunos meus. Aqui na escola eu vejo que o projeto que a gente

escolheu, de projeto especial no início do ano passado, foi arte e esse ano a gente mudou para raciocínio lógico foi muito mais valioso, porque assim muita coisa que a gente trabalha com os jogos ajuda na matemática que as vezes a gente em sala de aula deixa pra lá. Fica mais na linguagem oral e escrita e acaba deixando, e esse projeto de raciocínio lógico tem ajudado bastante.

Pesquisadora: Falando das estratégias e atividades, que a gente se precisa melhorar. Você perguntou do mestrado, dos cursos que você fez enquanto coordenação. Seja o curso da prefeitura, seja buscando o mestrado ou uma pós, ou até em pesquisas individuais que usamos pra preparar aula. Como você esse papel da formação?

Professora Lúcia: Olha a formação continuada é complicado.

Pesquisadora: Não sei se vocês fazem algum tipo de estudo aqui?

Professora Lúcia: Olha mesmo quando eu estava na coordenação. Na educação infantil fica muito picado, você não aprofunda, Então você lê um texto de um autor aqui, discute e fica aquela coisa vazia.

Pesquisadora: Você diz das experiências que você teve?... das formações que foram dadas?

Professora Lúcia: Mesmo as que eu fiz enquanto coordenadora e, mesmo as que estou tendo enquanto professor. É difícil, não é todo mundo que está disposto, o tempo não é suficiente, a demanda da escola e da secretária é outra. O que eu vi que funcionava muito e enquanto coordenadora a gente fez muito bem. Então pela própria exigência da secretária de educação, as formações para o Ensino Fundamental, a Letra e Vida. Eu acabei esquecendo os nomes dos outros que a gente fez. Tinha uma formação pro coordenador pelo MEC. Aí o coordenador fazia pelo HTPCs com os professores e, um grupo de professores também pela série que ele estava, ele tinha a obrigação de fazer para poder continuar com aquela série. Então você via que era uma coisa consequência. Pesquisa, aplicação de atividade por seu aluno.

Na educação infantil aconteceu muito na rede, mas nos últimos anos. Então como eu fiquei com o fundamental. Teve uma certa época no meu período de coordenação que veio mais uma coordenadora para escola, então acabou dividindo e eu fiquei com o Fundamental. Daí eu fiquei distante da educação infantil e eu não sei como funcionou muito bem.

Agora enquanto professora eu vejo isso, as vezes você quer aprofundar um assunto e fica meio picado, porque você faz a proposta do que você quer estudar mais pro ano que vem. Que nem a gente fez na avaliação de ontem. O que você pretende e acha que o

professor tem de estudar e aprofundar em 2017 para melhorar nosso trabalho? Você acaba fazendo os pedidos, mas não são todos que acabam sendo contemplados. Então assim, ou você sai muito satisfeita ou muito insatisfeita. É muito pessoal, contentar a todos eu acho que não tem como. Professor tem de estar muito disposto. Então essa formação eu acho que daria mais certo se ela fosse meio que obrigada.

Pesquisadora: Da escola é né? Essa que acontece nos HTPCs vocês são obrigados a fazer, não? Você diz os cursos da rede que deveriam ser obrigatórios? Ter mais formação?

Professora Lúcia: Cursos da secretária não são obrigatórios. Abre os cursos e você se inscreve. Dai tem um número de vaga. Fulano foi contemplado e fulano ficou sem. Como o plano de carreira exige um número de cursos para você subir de letra. Você tem de procurar para subir de letra.

Então tem muita gente fazendo fora. Então é assim como eu te falei. Antigamente a secretária oferecia curso que abrangia todos os professores, em todas as áreas muito curso. Então ninguém ficava de fora. Agora não. Fechou. Você vai ter sua progressão vai, mas não é tudo que a secretária vai dar. Então vai de cada um. No caso, eu trabalhei com uma professora na coordenação de que ela nunca teve progressão. O negócio dela era cumprir o obrigatório. Ela ia no HTPC e só. Ela não se interessava por nada que fosse fora do horário dela, nada que estendesse um tempo uma dedicação dela.

Pesquisadora: Então você não acha que seja importante uma formação dentro da escola por causa disso?

Professora Lúcia: Muito importante. Mais aí analisando. Se ela não está disposta a nada você vai falar para o vento. Mas você não pode pensar assim, porque vai ter o que quer muito e não pode fazer fora e vai ser muito válido pra ele e, tem o que não quer nada. Mas que é muito importante é. O pessoal fica bravo em falar em reciclagem, mas é muito importante você não pode ficar parado no tempo. As coisa mudam muito.

Pesquisadora: Até a questão da troca entre os professores. Voce contou que fez o curso recentemente, e houve a troca e as leituras...

Professora Lúcia: Aqui na escola você troca entre o maternal um e o maternal dois. No curso a gente tinha até ensino técnico, ensino médio, tinha creche. Eu falei “meu Deus” quando eu vi o moço que sentou do meu lado e ele disse eu sou professor de Engenharia Elétrica do Sesi, eu disse “meu Deus do céu, o que vai interessar meus blocos lógicos para esse moço?” E no final você vê que um depende do outro. No final você vê que é muito válido. Se você fica num lugar, sua cabeça fica ali, você não vai muito além. Por

isso que para mim foi muito bom trabalhar na mesma escola com Ensino Fundamental e Educação Infantil. Em reuniões na secretária você ouvia muitas reclamações do tipo: “Eu recebi alunos de outra escola que veio muito cru”. E que daí eu juntei as duas turmas em HTPC e falei como tem de sair do infantil dois e como tem de chegar no primeiro ano. O que está faltando a gente fazer na Educação Infantil, o que o Fundamental não vai precisar fazer porquê é da Educação Infantil, só vai dar uma aprimorada...

Você tem de ter aquela visão, senão você fica naquela visão eu não vou fazer agora, o outro lá na frente que faça...

Pesquisadora: É compreender o todo da criança no processo né?

Eu gostaria de perguntar para você do brincar, que eu estou chamando de livre. O brincar no parque, na casa de boneca, no tanque de areia. Esses momento que não são dirigidos, o que isso significa na sua rotina para você enquanto professora? O que te ajuda ou não te ajuda? Se há uma tabela aqui na escola para não chocar os horários com outras turmas? Fora isso você tem autonomia para inserir um horário a mais no dia que tem parque e você quer fazer uma atividade na casa de boneca, por exemplo? Como você usa esses momentos e, qual o sentido pedagógico para você?

Pesquisadora: Olha eu vou ser sincera para você. Quando eu iniciei o parque era o parque, brincava à toa.

Pesquisadora: Quando você iniciou?

Professora Lúcia: Lá em 1992: “Vamos lá no parque brincar livre”, só olhar para não se machucar. Com o passar do tempo, como eu te falei, você vai crescendo. Na minha formação do magistério e da pedagogia eu jamais tive orientação disso e ali no parque que você percebe as falas. Você vai conhecendo o aluno. Ele pode estar brincando livre lá. O professor tem de ficar muito atento aos cuidados de não se machucar, às falas. Ali você vai percebendo. No caso do Juliano e do Augusto.

O Juliano ele só balança, ela não sabe balançar baixo ele balança muito alto. Ou ele está no alto d escorregador, em vez dele escorregar ele pula. Eu não sei o que isso te ave com tudo que ele é. Não sei o que isso atrai nele, com os brinquedos ele joga para o alto. Conversando com a mãe dele ela disse: “Professora ele quebrou o ventilador, ele joga roupa no ventilador ele joga tudo pro alto, ele quebra lâmpada” . Então ele não é diferente em casa do que ele é aqui.

Essas atividades nos temos os horários, porque a escola é muito grande, mas eu posso sim, desde que eu combine com a direção, vir desenvolver uma atividade diferente. Não

faço sempre porque a gente tem uma rotina. Mas as vezes eu monto uma história no parque, aí todos passam pelo mesmo brinquedo. Para que eles possam ir experimentado. Seu eu deixasse, o Francisco nunca ia sentir o que é o gira-gria ou gangorra, porque ele não sai do balanço.

Pesquisadora: Esse é um jeito para que eles possam ir participando....

Professora Lúcia: Na areia a gente deixa livre, mas vai explorando quantidades, ou molha para ver como vai ficar. Tenta fazer o bolo com areia seca para ver como vai ficar. No outro dia faz com a areia molhada. Para eles irem percebendo.

Eu fiquei preocupada com minha rotina na sala de aula e sua observação.

Pesquisadora: Por que?

Professora Lúcia: Eu ficava pensando: Ela veio mas parece que não teve nada de diferente para ela observar. Por que a rotina é a mesma. Isso me preocupou bastante. Eu não sei se eu te ajudei em alguma coisa.

Pesquisadora: Eu não vim observar o diferente, eu vim observar o comum. O interesse é no todo dia, o que parece uma repetição de coisas, mas que não é. Todo dia acontece um monte de coisas novas. Mas isso que vim observar. Foi por isso que eu perguntei. Algumas vezes aconteceu de ter um horário de parque e, que no mesmo dia aconteceu a casa de bonecas. Eu não sabia qual delas era você que estava propondo, ou qual era coisa da escola que já estava programado e você teria que seguir.

Professora Lúcia: De Segunda-feira eu tinha o projeto na primeira aula e depois o parque no final do dia. Então isso são horários que eu quiser continuar uma atividade de papel eu posso deixar de ir. Tem amigos que fazem, eu as vezes fui um pouco mais tarde, ou quando eu vi que eles estavam mais envolvidos em uma atividade. Eu também deixei de ir na casa de boneca por que eles estavam fazendo a maior bagunça e ninguém estava querendo guardar. Um dia eu falei hoje a gente vai na casa de bonecas, abri a porta mostrei como estava, falei que a gente ia embora. Por que eles tem de aprender a brincar e guardar. Então esse dia eu fui chata sim. Não sei se fiz certo ou se fiz errado porque eles continuaram do mesmo jeito. Mas acabei fazendo. Ano passado eu deixei sim de ir algumas vezes em atividades de parque. O tempo passa tão rápido, logo eles estão no ensino fundamental e vão perder essa oportunidade de brincar. E na conversa do dia-a-dia tem criança que não conhece o lago azul, não é sócio de um clube, que esses aparelhos de parque, tanque de areia e casa de bonecas só tem aqui. Ao mesmo tempo que eu valorizo a linguagem e escrita, e eles vão ter uma vida toda para isso.

Antes eu ficava muito incomodada porque não ficava parada na sala de aula. Tem que

lavar a mão, fazer isso, fazer aquilo, pouco tempo na sala de aula. Quando você começa enxergar de outra forma, em todos os lugares eles estão produzindo. O Marquinho eu quase enlouqueci para que entrasse as cores na cabeça dele. E lá nas atividades que eu propunha na sala de aula e ele não respondia nada. Um dia lá no tanque de areia ele me pegou um balde azul e ficou o tempo inteiro :”azul, azul, azul...” A gente tem de observar tudo.

O brincar por mais que aparente que ele está livre, ele tem alguma coisa embutida por traz, você tenha ou não aquilo no planejamento escrito, na sua observação você vai ver eu está acontecendo. A minha dificuldade maior está sendo o tempo de registrar tudo isso.

Pesquisadora: Você faz o registro semanal? É o registro reflexivo? Tem bastante coisa?

Professora Lúcia: em uma semana você fica atenta em um aluno, você escreve sobre ele, na outra você pega mais atividades. É difícil. A gente tem o HTPI para isso, outras coisas impedem que você registre. Por exemplo, na segunda o meio HTPI é o primeiro. Como eu vou registrar sem estar com eles, e para lembrar da semana passada fica vago. Eu tenho que me policiar mais com os registros. Na semana passada eu fiquei muito chateada, por conta dos registros. Esses pais fazem curso de leitura dinâmica. Você perde um tempo para ser fiel a tudo o que a criança fez, aí vem uma mãe que não apareceu. Você oferece o registro e pede para que ela leia com calma, ela pergunta onde assinar. Ontem eu fiquei muito triste.

Na fala até a sala ela se mostrou tão preocupada com a menina e, quando eu mostrei os registros ela quis ir embora voando. Eu sai frustrada.

Pesquisadora: Você me trouxe na outra entrevista que você se incomoda muito com os pais que não dão a mesma importância que você está dando. Você me trouxe a questão do registro e a turma é grande. Você tem alguma atividade que você gostaria de ter realizado e por conta da sala ser grande, muito heterógena, você não conseguiu realizar e que gostaria de tentar no próximo ano. Você se sentiu impossibilitada, ou não?

Professora Lúcia: Eu pensei de trabalhar pro ano que vem, envolvendo na leitura e escrita algumas receitas, que fosse fáceis de fazer que não precisasse do fogão e estar fazendo com eles. Observando outras professoras que fizeram eu percebi que é uma coisa que chama muito a atenção deles, que eles se desenvolvem mais no interesse de leitura e escrita. No interesse de experimentar outros sabores, manipulação de trigo, q eu você que na minha infância e com meus filhos eu deixei muito fazer, eu percebo que as mães ficam bravas quando mando eles para casa sujos de massinha, sujo de tinta, sujo e

terra. Uma coisa elas estão errada, eles são para vir com o uniforme da escola. Não importa se ele está manchado sujo de tinta, ou não, mas é o uniforme da escola. Elas mandam com roupa de shopping e querem que você mande eles de volta bonitinhos.

É uma coisa que eu pretendo fazer ao no que vem, mas não sei se vou conseguir não. Preciso conhecer a turma.

Pesquisadora: O que da sua prática enquanto professora, você atribui a sua formação, seja na inicial ou continuada, e que você atribui a sua prática, a atuação na sala de aula durante esses anos, ou a ambas as coisas? Como a formação te influenciou ao longo da carreira e, qual a ligação disso com a sua prática?

Professora Lúcia: Tudo da formação é muitíssimo importante, mas eu acho que a prática ela tem uma parcela muito maior. Dos professores que eu tive na minha formação desde lá no primeiro ano... Essa coisa de ouvir o aluno, de eu ter mais paciência para isso. Isso vem da minha família... e da minha professora de primeiro ano que era extremamente mãe. Ela tinha todo conteúdo, ela dava conto de tudo aquilo, mas ela era muito carinhosa, muito atenciosa, ela me marcou muito. No magistério, na época que eu fiz eu tinha aquelas pastinhas com folhinhas mimeografadas que você tinha que aplicar. Mais a questão de você ir na sala de aula e fazer a regência com o professor da sala e o professor do magistério é uma coisa que me marcou bastante. O meu magistério foi muito bom. Apesar de ser aquelas atividades muito tradicionais que a gente tinha de aplicar, porém tanto o professor da sala quanto o professor do magistério lhe orientava no que você poderia fazer, no que você fez e não deveria ter feito, essa também é um bagagem que eu trouxe para cá. Outra professora que me marcou muito no magistério, era uma professora chata, briguenta, gritona que eu jamais queria para os meus alunos era aquilo. Eu tomei como exemplo a não ser seguido. O interessante que ela foi minha professora no Ensino Fundamental de canto. Eu lembro dessa mulher me chamando a atenção e eu tirando E no semestre por não ter cantado o hino nacional no tom que ela queria. Eu valorizo muito o que a criança faz, você vê que eu não fico pondo a mão. É a criação deles, você vê coisas maravilhosas que você sabe que não foi a criança que fez. Eu aprendi isso com meus professores da minha primeira a quarta série quando eles diziam: “tem mão de gato aí. Na pedagogia....”

Pesquisadora: Você fez a pedagogia quando? Você terminou o magistério....

Professora Lúcia: Eu terminei o magistério em 1990, eu 91 eu trabalhei como eventual. Em 91 eu prestei o concurso e trabalhei como eventual em me efetivei em 92. Em 91 eu entrei na geografia eu fiz dois anos de geografia, não gostei. Eu pedi então

transferência para a pedagogia, eu participei de uma prova e entrevista, de toda a burocracia. Em 1992 eu entrei na pedagogia, acho que a terceira ou quinta turma, em formei m 1995.

Pesquisadora: Quando você fez pedagogia era a época da habilitação? Você fez qual?

Professora Lúcia: Eu fiz a de administração e depois eu voltei pra fazer a educação infantil. Também senti que seu eu não tivesse magistério eu não sairia preparada porque a pedagogia é muita teoria, o estágio não te ajuda muito. Para mim foi muito válido o magistério, naquela época. Não sei como está a pedagogia hoje. Eu acho que vale muito a prática. É logico que você precisa da teoria pra saber para onde se vai. E não sei se eu conseguiria ser um professor de uma linha só. Você tem que ir dependendo da situação ir mesclando as linhas.

Pesquisadora: Desde sua prática, que envolve planejamento, elaboração de atividades até concepção de criança, educação ou ensino que tenha se modificado depois da formação, seja ela pedagogia ou de algum curso que você tenha feito. Você me trouxe o caráter assistencialista da Educação Infantil de quando você ingressou... em 1992 não existia nem a LDB de 96, a Educação Infantil nem era considerada educação básica. Você fez a pedagogia antes da transição. Depois você fez outros cursos e assumiu a coordenação. Há alguma coisa que mudou nas suas percepções?

Professora Lúcia: Voltando agora para no curso de extensão que fiz recentemente... Montando o projeto de aplicação para ele, eu senti que a gente faz planejamento anual e planejamento semanal muito no automático e, tendo que observar que tudo que ia aplicar estava sendo contemplado ou não, eu vi que é uma coisa que eu tenho de mudar de novo. Você vai fazendo tudo no automático e não percebe. Tem coisas que você planeja e que você vai dar encaminhamento de uma forma que se fosse procurada outra você conseguiria muito mais coisas do que daquela forma. Parando para pensar, falta o tempo mesmo. Muita coisa que você planeja talvez não seja o que o aluno está precisando ali. Talvez o professor... e tem autonomia sim... Mas eu acho que ele tem que refletir mais, as vezes ele faz coisas que não precisaria ter feito e, deixa de lado outra que seria importante. Eu acho assim que se você se propor a refletir mais, pensar mais o trabalho fica mais rico ainda. Do que tudo muito mais automático.

Eu tenho observado uma professora aqui muito questionadora. A coordenadora fala e ela: “Eu não! A minha classe não precisa disso!” Eu penso ai meu Deus, quem é essa professora para ir contra a coordenadora?” Mas se for ver ela está certa, ela conhece a sala de aula dela. Então não que eu queira, eu me desgastei muito fisicamente,

psicologicamente enquanto eu fui coordenadora. Eu me envolvia demais.... ... o relatório do aluno, eu não falava “ah, tá”, eu conhecia, eu tinha 700 alunos que eu sabia quem era quem e o que era capaz. Então eu falava “não, você vai fazer de novo, nós vamos fazer junto aqui”, junto com ele... porque o que você escreveu aqui não é ele.... Ou não é porque tá muito ou não é porque tá pouco. Então, as vezes eu penso, “quem é ela pra falar assim pra coordenadora né?”. Mas não é a mesma coisa. Eu nunca senti a coordenadora nesse envolvimento com a minha sala. Não sei se ela é com as outras porque não dá tempo de saber. Ainda conversando com a minha irmã a minha irmã falou assim “ Calma, ela sabe de toda a sua trajetória, ela não precisa vir te falar tudo. Ela não precisa te acompanhar tanto.” Mas eu sinto essa necessidade.

Pesquisadora: De ter alguém com um olhar de fora? De fora da sala...

Professora Lúcia: É! É... não sei se é porque eu fiz muito isso e agora to me vendo assim... muito solitária.

Pesquisadora: Você esperava uma parceria mais próxima...?

Professora Lúcia: É. Não que não seja. Talvez eu esteja exigindo demais. Mas assim, principalmente nos casos de alunos que precisavam de uma atenção maior, eu acho que a atenção não tinha que ser só minha. Tinha que ser da escola.

Eu acho que até fugi da sua pergunta... (risos)

Pesquisadora: É... não... quer dizer, você falou um pouco sobre isso, e sobre o curso né... que vocês montaram um planejamento, foi isso?

Professora Lúcia: É.. e daí nós aplicamos e assim teve aquilo então, aquilo que te falei sobre a reflexão diária. De escrever aquilo que aconteceu, que não aconteceu, que deixou de acontecer. O que eu podia ter mudado, onde eu errei... se a gente conseguisse fazer isso diariamente nossa, o ensino seria... brilhante... (risos)

Pesquisadora: É... mas então, eu achei interessante você falar, porque foi um curso que você fez agora recente, e que alterou né... seu jeito de pensar... e você que já faz planejamento a tanto tempo e aí fez o curso e aí viu um outro jeito de pensar sobre isso, ou de como fazer... interessante...

Professora Lúcia: É porque assim... tudo o que você vê, tanto na minha prática de professora e de coordenação, você vê muitas pessoas acomodadas... eu tenho a experiência assim de pegar diário de bordo pra ler e falar assim “ai meu Deus, ela entregou isso essa semana... não vou nem olhar que ela já entregou isso há três anos”.

Pesquisadora: ah... a mesma coisa?

Professora Lúcia: Mesma coisa, mesma coisa, mesma coisa. E participava das

formações e nunca via nada mudar. Meus Deus, fez letra e vida, um curso maravilhoso pra você entender a linguagem oral e escrita e mudar sua prática... participar semanalmente daquele curso super cansativo e não mudar uma atividade... ?

(silêncio)

Pesquisadora: O que será que acontece né?

Professora Lúcia: é...

Pesquisadora: deve ser bem frustrante né... porque você estando de fora você vê né?

Professora Lúcia: E assim... a pessoa na fala acreditar que ela mudou! Então é aquela coisa, o papel aceita tudo e também o que sai da boca você não pode... (silêncio)

Eu... eu assim... eu vejo que eu aprendi muito e tenho que melhorar muito, muito ainda... As vezes eu pego “Ai meu Deus, porque eu fiz isso?”. E depois eu preciso... ai... ai... é difícil...

Pesquisadora: É difícil...

Silêncio

Pesquisadora: Ah, eu queria que você falasse um pouco sobre o que você pensa sobre a afetividade na relação, na sua relação com os alunos... o que significa pra você, qual importância você dá... assim, sobre a relação mesmo, que você constrói com as crianças...

Professora Lúcia: Eu acho que sem afetividade em nenhum aspecto da vida você consegue alguma coisa. Tem que ser profissional... mas você tem que ter afetividade sim. É... não é aquela coisa de paparicar, mas é você construir uma relação que tenha respeito, que tenha carinho, pra coisa fluir, porque é visível na educação que precisa ter aquele.... ai como eu vou dizer? (silêncio)

Ai.... o afeto mesmo... pra criança evoluir... Quanto ao Marquinhos, pouquíssimo tempo que ele ficou comigo eu vi avanço nele. Ele era de uma sala do período da tarde. E ele era outra criança, e sabe... eu não sentia nenhuma afetividade da professora com ele...e nem dos amigos. Sabe aquela coisa assim: “a hora que o Marquinhos vir te abraçar sai de perto”..

Pesquisadora: Eles acabam excluindo...?

Professora Lúcia: É... Eu cheguei a falar para os meus, “que vocês não gostam, que você não querem, que agora não pode”, mas não tirar do grupo. Aquela mesinha que você sentava sabe? O Marquinhos estava sempre ali.

Pesquisadora: Na sala da outra turma? Que ele estava...?

Professora Lúcia: É. Era mesmo. E assim, quando ele veio pra mim, a forma como a

professora veio passar. “Nossa, que menino insuportável. A família você não ter como conversar, nossa a mãe não sei o quê...” . Então assim, afetividade eu acho que todos os sentidos... você tem que se dar o respeito pra ser respeitado e construir um caminho pra ter sucesso no trabalho. Principalmente na nossa profissão e assim... com todo mundo. Não é só com aluno não. É respeito e afetividade eu acho que o principal...

Pesquisadora: Ah, e com relação as regras... sobre a disciplina na sala de aula...assim, porque eu consegui observar que algumas regras são bem claras, por exemplo não é para gritar, ou correr na sala , coisas assim, mas.... não sei se vocês fizeram algum tipo de acordo ou combinado em algum momento do ano... eu queria que você falasse um pouco sobre isso. Ou como você constrói essas regras com eles e as formas de fazer eles entenderem que é importante ser cumprido...

Professora Lúcia: Olha... participei de muitos cursos na secretaria de educação, li sobre isso na graduação, fiz a educação infantil na graduação, tive muita... assim, tenho uma bagagem muito grande de teoria a respeito de construir regra com aluno, mas eu não consigo. Pra dizer a verdade, lá no meu início... eu fazia lá no início do ano a roda da conversa, fazia o cartaz de regras, de isso pode e isso não pode. Nesses dois anos que eu estou de volta a sala de aula eu não fiz isso. Acho que no próprio dia a dia e no diálogo com eles, nós fomos construindo o que podia e o que não podia e... tanto na classe do ano passado como nessa a coisa fluiu. E assim, não me via alterada pra que eles cumprissem. Por exemplo: Parque. Nunca na minha vida eu deixei que balançasse alto. E assim: “você está balançando alto. Você abaixa ou você vai sair. Você entendeu?” “Ah, entendi”. Fez de novo? “Você lembra que eu falei? Então você não acha que está na hora de você sentar um pouquinho e deixar outro amigo balançar até você entender que não pode?”. Eles saíam numa boa. Então assim, não vou te dizer que eu dispendi tempo pra construir isso. Acho que foi no dia a dia. Eles vendo meu comportamento, o comportamento deles... a coisa foi acontecendo...

Mesma coisa a rotina, que te falei. Que o ano passado eu não fazia. Eu tinha a rotina na minha cabeça, e eu fazia. Mas aí eu... “nossa, cobre tanto isso de professor, e sabia da importância de escrever a rotina...” Porque ali ele não tá aprendendo só o dia. Ele ta vendo as letras, ta memorizando como escreve, vai judar la na frente... então assim... aí, são coisas que vão acontecendo.

Pesquisadora: E assim, pelo que você falou, era uma coisa que você acreditava que era importante para o desenvolvimento, cobrava dos professores... então... você não tinha motivos para não fazer...tinha?

Professora Lúcia: É. Ai, não sei... eu cheguei perdida no ano passado. Uma nova escola. Tinha um aluno especial que não falava, não andava e eu tinha uma monitora junto e ela falava muito, falava muito, falava muito... (riso) acho que ela queria ajudar, mas ela me punha assim, muito medo sabe... “então, professora você chegou agora, faça isso porque a coordenadora gosta, faça aquilo...” sabe, foi me dando uma coisa assim... que coisas que eu sabia que era importante eu acabei ai deixando... sabe? Pra ver se eu acomodava as coisas da escola. Daí quando eu... olha como foi que eu percebi que eu não estava fazendo a rotina. Eu... tive dengue e faltei uma semana. Uma professora veio me substituir e foi escrever a rotina na lousa e eles não tinham aquela noção da rotina, escrita. E daí quando eu voltei a monitora falou: “Prô, cuidado. Tal professora veio te substituir e ela percebeu que você não faz a rotina.”. E eu falei “nossa, o que eu to fazendo?”.

Então foi uma fofuquinha (risos)... mas que né... porque com certeza a outra professora falou, como não? Abril e nunca fez a rotina? Então...

É... mas assim de regras. Bem lá no passado, eu fazia aquele cartaz enorme, fazia leitura... ai, falei “não, não consigo fazer.”.

Pesquisadora: Você acha que não faz diferença? Fazer ou não fazer...

Professora Lúcia: É... eu acho que não. Não. Porque eles não são bobos. Eles sabem o que pode e o que não pode. Não é porque vai estar escrito lá que ele vai obedecer. Eu acho que no diálogo no dia a dia é melhor.

Pesquisadora: Você vai falando...?

Professora Lúcia: É... é melhor.

Pesquisadora: Mas assim, de todo jeito, é uma repetição. Assim, foi como eu observei mesmo, no dia a dia, vi você repetindo várias vezes “não faz isso”. Quer dizer, você já falou ontem, já falou agora a pouco, mas eles esquecem... e fazem de novo... é um trabalho de repetir né. Pelo que observei...

Professora Lúcia: é... é... (silêncio)

Pesquisadora: Só tenho mais duas perguntas... deixa eu ver...

Professora Lúcia: Eu fico mais tranquila agora... assim, você fica com o seu trabalho mais completo e eu fico mais aliviada... menos uma coisa... (riso)

Pesquisadora: sim, sim. Ah, bom, eu queria que você falasse um pouquinho dessa prática aqui da escola, que eu vi que é uma coisa que é daqui da escola e eu vi também aquele intercâmbio de histórias que vocês fazem, de uma ir na sala da outra. Mas eu queria que você falasse assim, a sua percepção enquanto professora com relação a esses

projetos, que eu acho que sejam uma coisa digamos obrigatória aqui , que vocês tem que fazer né... pelo que percebi. E as dificuldades que você teve ou tem ou as possibilidades né... se ajudou ou atrapalhou, ou se poderia ser de outra forma, a sua perspectiva mesmo, sobre esses projetos que são da escola e que você teve que se adaptar né...

Professora Lúcia: Olha, os projetos que são da escola são três. Um de festival de dança, que ele acontece em abril se não me engano. O festival de dança é assim , bom, a gente trabalha com conteúdo, ouvir músicas, dançar livremente, daí no festival de dança você escolhe uma música, coloca coreografia, ensaia, ensaia, ensaia pra criança apresentar. É um espetáculo maravilhoso. Como se fosse um festival de academia mesmo, sai coisas lindas. Até eu estava conversando com a coordenadora outro dia, os meus passos de dança ficaram muito assim... eu não consegui fazer com que as crianças trocassem de lugar. Então assim, trocou os passos mas todos alinhadinhos, nos dois festivais que participei. E na apresentação de natal as mães fazem teatro para as crianças e elas optaram por fazer um ... um musical. E elas fizeram uns passos que elas andavam no palco. E eu falei nossa, ficou muito legal, deu um efeito muito bonito né... aí a coordenadora falou “ta vendo porque eu brigo com vc? Que você tem andar com as crianças no lugar, pra dança ficar mais bonita”. Ai... mas eu não consigo. Então assim, no festival de dança você trabalha a dança mas não é dança no geral é aqueles passos que você colocou ali. Então, na educação física tem alguma atividade em algum momento com a dança, até tem... mas assim, é uma coisa isolada. No do teatro, a mesma coisa. Você conta histórias o ano todo e daí em um certo momento você define que história que eles querem representar. É lógico que você dá uma encaminhada na história que você acha que vai dar certo. Pra esse ano eu tinha em mente a da formiguinha e a neve. Porque foi uma história que eu contei e eles pediram pra repetir e na hora da escolha eu perguntei “ah, o que que vocês acham?” e eu contei de novo. E o Francisco, ficou desesperado que ele não queria, não queria, porque ele tinha medo da morte. E nas outras vezes que eu contei ele ouviu e ficou tudo bem, mas na hora que tinha que representar a morte ele não quis de jeito nenhum. Então eu achei por bem eu apresentar outras e daí eles escolheram a do sapo. Então também é um momento assim, que ligado ao projeto de teatro tem a confecção de um livro do teatro. Que para mim poderia ser tirado esse livro, porque assim você já ouviu a história, já representou e ainda vai fazer um livro em cima... sendo que nas atividades por fora também a gente faz o registro dos personagens, o registro em desenho. Então para mim, eu acho que o livro não teria

necessidade, mas é uma coisa que ainda tem.

Agora o projeto de intercâmbio das classes acontece desde o início do ano e toda sexta uma turma leva uma história para outra. E daí você usa o recurso que você quer e uma vez por mês é alguém da família que vem contar. Agora da família, eu vou ser sincera, eu sempre esqueço de escolher uma mãe. Então assim, mesmo porque a maioria trabalha né... então vem mais as mesmas mães de sempre, daí eu acho chato e também acabo esquecendo e fica por isso mesmo e daí eu mesma conto no dia.

Pesquisadora: entendi. Mas eu queria saber assim... é... se você vê função, pedagogicamente nessas atividades para o seu trabalho. Você acha que é bom? Que ajuda o desenvolvimento das crianças? Ou se acaba sendo meio que...

Professora Lúcia: É... é bom... a encenação, a dança... só que da maneira como tá tá ficando isolado...

Pesquisadora: Você diz assim, isolado...

Professora Lúcia: Isolado porque assim, a escola tem uma rotina muito, muito, muito carregada, então aí... se vai ter festival de teatro eu vou ter que perder um tempão ensaiando, fazendo coreografia... as roupas, ornamentando tudo, fazendo cenário. Então você acaba deixando só para o teatro, por isso que fica isolado. Se não fosse uma cobrança, a cada história que eu contasse eu podia fazer uma encenação na sala de aula, tranquilo... sem cenário, sem roupa, só a da criança encenar mesmo. Então é isso que eu vejo, acaba ficando isolado por causa disso.

Pesquisadora: o peso de se tornar obrigatório? De ter que fazer e as vezes poderia fazer outras coisas e acaba não tendo como...

Professora Lúcia: isso, isso...

Pesquisadora: e assim, pelo que percebi todos esses projetos tem como plano de fundo a integração com as famílias né? E aí eu fiquei pensando assim, você acha que consegue atingir esse objetivo? De um jeito que contribua para o trabalho de vocês? Porque assim, as famílias participam né, dessas coisas? Mas é... como isso influencia o trabalho?

Professora Lúcia: Olha, em termos de envolvimento eu acho muito positivo. Porque eu venho de uma escola que a participação dos pais era apenas reunião de pais e conselho de escola. Até a festa junina tinha sido tirada da escola. Então assim, é festa é. Mas é um momento que a criança ta com a família e principalmente na educação infantil... os pais aplaudem qualquer rabisco da criança. Então esse envolvimento é muito bom. E assim, muitas crianças que vem transferidas que vem pra cá eu percebo a falta dos pais.

Procura vir pra cá porque tem reunião e tem apresentação, não vê só trabalho no papel do filho né... eles gostam. Alguns reclamam mas a grande maioria gosta.

Pesquisadora: é interessante né... como eles participam. Porque muitas vezes é bastante difícil trazer as famílias pra escola...

Professora Lúcia: então, eu queria entender como é que a gestão consegue isso. Eu fiquei pensando já. Porque assim, é um envolvimento que a escola tem de todos que trabalham aqui. É um envolvimento grande, todos participam. Então isso parece que chama os pais. É uma coisa que a escola valoriza e isso acaba acho que passando lá para os pais. Eles querem, eles cobram.

Pesquisadora: e eles já sabem né... porque já vem pra cá sabendo disso sobre a escola né

Professora Lúcia: é... é...muita gente procura por causa disso. Agora, eu vejo válido aqui. Não sei se funcionaria em outro lugar...

Pesquisadora: é... a comunidade também já se acostumou né... porque faz tempo que é assim né?

Professora Lúcia: é... sim, sim. E é engraçado assim, que como eu moro no bairro eu vejo que tem pessoas que eu vejo que vem ver o teatro, vem ver o festival de dança e não tem filho aqui, nem neto, nada...

Pesquisadora: é... a escola se tornou uma referência assim nesse sentido...

Bom, eu queria saber assim, como você lida com os limites e as possibilidades de contar ou não contar com as famílias? Por exemplo, nos casos em que as crianças foram encaminhadas para outros profissionais, como você falou... “ah, tem um aluno que a mãe se preocupou e levou e dá retorno e tal e outra não, a família que não leva e não se preocupa e tal”... como que é isso? Porque assim, independente disso ou não, na sala de aula você precisa fazer seu trabalho né...como você lida com isso? Como se sente...

Professora Lúcia: Olha, para mim, a princípio é a criança. Não importa se a família vai querer saber, vai ver, ou não. Já tive criança que os pais tiveram o mesmo comportamento que os desse ano do João, de eu só descobrir quem eram no final do ano e a criança levar numa boa. Então para mim o que importa é a criança ali na sala de aula. Eu vou fazer meu trabalho com a criança normalmente. A partir do momento que eu vejo que isso está influenciando, aí eu procuro esse contato. E se não dá eu faço o que é possível. Assim, o único caso desse ano que me deixou assim, triste... e não é nem com a família é comigo mesma, é de não conseguir avançar com o Juliano e com o Marquinhos. O Marquinhos por conta dele faltar muito e cada vez que eu pedia uma

ajuda a família, ela se negar e não trazê-lo pra escola. E do Juliano, deles não entenderem a importância né... de procurar algo mais...

Pesquisadora: É... e assim, do Juliano, como você havia me dito, que desde o começo do ano você tentou várias, tentou várias coisas com ele e que sem o acompanhamento que você imagina que fosse ajudar né....

Professora Lúcia: E assim, é uma coisa de família mesmo. Porque não foi só eu não. Desde o maternal I ... assim, a mãe levou no Princesa Vitória e ela achou que não era legal, tirou pra levar no particular, mas no particular ela não está levando em todos os que ele tinha no Princesa Vitória, ela está levando só na fono, que é mais perto, que ela não precisa pagar taxi pra levar... umas coisas assim sabe... Mas assim, você tem que trabalhar com o que você tem ali. E as crianças merecem esse respeito e assim... eu to me saindo culpada esse ano mesmo. Porque eu podia ter feito mais... não sei de que forma. Não sei. Não se iria conseguir. Porque assim, ele é uma criança... você viu. Ele é muito difícil...

(silêncio)

Pesquisadora: e ele é uma criança que me pareceu assim, claro eu observei pouco tempo e não sei... mas ele me pareceu bastante carente de atenção. Ele fica abraçando todo mundo, fica fazendo as coisas parece que para chamar sua atenção...

Professora Lúcia: é. E ao mesmo tempo eu fico pensando assim, meu Deus! Oralmente ele sabe tudo. Ele só não me demonstrou no papel. Então eu não sei até que ponto eu errei... ai eu não sei...

Pesquisadora: Você acha que talvez não tenha atingido o interesse dele?

Professora Lúcia: então... é... pode ser... (silêncio)

Pesquisadora: Bom, é isso... a não ser que você queira falar mais alguma coisa...

Professora Lúcia: Ai, é isso? Ai espero que eu possa ter ajudado...

(desliguei gravador para me despedir).