



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMILA WILWERT VALTER

**INTERAÇÕES: UM ESTUDO SOBRE O TEMA A PARTIR DE VOZES DE
PROFESSORAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA
GRANDE FLORIANÓPOLIS.**

Florianópolis

2014

Camila Wilwert Valter

INTERAÇÕES: UM ESTUDO SOBRE O TEMA A PARTIR DE VOZES DE PROFESSORAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil como pré-requisito para a obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Dra. Caroline Machado Momm

Florianópolis

2014

Camila Wilwert Valter

INTERAÇÕES: UM ESTUDO SOBRE O TEMA A PARTIR DE VOZES DE PROFESSORAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 2014.

Prof^a. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

Banca Examinadora:

Orientadora: Dra. Caroline Machado Momm

Membro: Ms. Regina Ingrid Bragagnolo

Membro: Ms. Josiana Piccolli

Suplente: Ms. Maria Eliza Chierighini Pimentel

Aos meus anjos protetores Pai & Mãe!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por guiar meus caminhos e sempre me dar força para lutar por aquilo que acredito e almejo alcançar.

A toda equipe do curso CEDEI o meu obrigada pela atenção e compreensão em todos os momentos que se fez necessário. Auxiliando, guiando e orientando os momentos de angustia e aflição. Agradeço também aos educadores que contribuíram para mais uma etapa da minha formação, nas aulas, encontros e debates, transformando meus saberes, aprofundando e agregando novos conhecimentos.

À minha orientadora Dra. Caroline Machado Momm meu muito obrigado pela paciência, pelos encontros e auxílio no decorrer desta pesquisa.

Aos meus pais, agradeço o incentivo, as palavras de compreensão, a força e a credibilidade que sempre depositam em mim, a base que me dá forças para sempre buscar novos caminhos de aprendizados.

Ao meu noivo, companheiro e amigo, que esteve presente em todos os momentos, apoiando, incentivando e acreditando no que eu acredito.

Por fim agradeço a Universidade Federal de Santa Catarina, lugar onde iniciei minha trajetória acadêmica e que tive a oportunidade de retornar para adquirir o título de Especialista.

“A arte de interrogar não é tão fácil como se pensa. É mais uma arte de mestres do que de discípulos; é preciso ter aprendido muitas coisas para saber perguntar o que não se sabe”.

(Jean Jacques Rousseau)

RESUMO

Esta pesquisa tem como impulso experiências observadas e/ou realizadas durante a trajetória profissional na Educação Infantil, com especial interesse em ampliar as concepções e compreensões a respeito das interações que acontecem nos espaços coletivos destinados ao atendimento educativo de crianças de zero a seis anos de idade – creches e pré-escolas. Tem, portanto, como objetivo realizar um estudo reflexivo sobre as interações que transcorrem no interior de creches e pré-escolas, buscando um diálogo entre a teoria e a prática pedagógica, no cruzamento de importantes documentações que regem o trabalho pedagógico na Educação Infantil com as declarações de professoras de educação infantil sobre suas práticas pedagógicas. Para sua realização optou-se pela análise documental e entrevistas com professoras de educação infantil da rede municipal de ensino da grande Florianópolis, no intento de pensar o objeto a partir de suas múltiplas determinações. A análise dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com as professoras no que se refere ao diálogo entre teoria-prática pedagógica sobre as interações no cotidiano pedagógico, nos apontou que as profissionais anunciam que organizam e planejam seu trabalho orientando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e no Projeto Político Pedagógico, um indicativo que pode explicar o fato de que por vezes é possível perceber as interações intimamente ligadas aos movimentos e momentos de brincadeiras.

Palavras-chave: Interação; educação infantil; criança; infância, Teoria Histórico-cultural.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.

DCNEI- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

PPP- PROJETO PLÍTICO PEDAGÓGICO.

CEI- CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

CEPAL- COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE.

UNESCO- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E A CULTURA.

PNE- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo I	
Infância e Educação Infantil.....	13
Capítulo II	
Interação.....	22
2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	22
2.2 Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil São José II.....	24
2.3 Contribuições de Vigotski: interação, aprendizagem e desenvolvimento.....	29
Capítulo III	
Teoria-Prática Pedagógica.....	36
3.1 O que dizem os profissionais da educação a respeito das interações no cotidiano pedagógico.....	36
Considerações Finais.....	49
Referências Bibliográficas.....	54
Anexos.....	57

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é hoje espaço por excelência de convívio coletivo para as crianças: onde estas interagem, constituem novas relações, aprendem e desenvolvem-se nas relações com o outro. As crianças passam, portanto parte do seu dia interagindo, convivendo, vivenciando e experienciando novas relações e conhecimentos.

Por meio das interações que estabelecemos uns com os outros, vamos nos apropriando da cultura e ampliando o processo de formação e desenvolvimento, tratando-se assim de um processo histórico-social. A criança, ao entrar em um espaço de convívio coletivo como as creches e pré-escolas, traz consigo saberes, experiências, vivências e conforme vão interagindo e relacionando-se vão ampliando e compartilhando seus conhecimentos.

Pensando na importância das interações para as relações, aprendizado e desenvolvimento das crianças, esta pesquisa se propõe a apresentar um breve estudo a respeito das interações presentes nos espaços educativos de convívio coletivo designado creche e pré-escola¹. Com intuito de um melhor esclarecimento sobre a temática, recorreu-se às teorias, documentações e práticas que regem o trabalho pedagógico na educação infantil.

Para desenvolver a pesquisa buscaram-se materiais teóricos que abordam tal assunto, sendo estes referências em âmbito nacional e local, referindo-se assim as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as contribuições da Teoria Histórico-cultural, especialmente de Lev S. Vigotski, e o Projeto Político Pedagógico de uma instituição da rede Municipal de São José. Como dados a serem discutido optou-se além da busca teórica em documentação, a realização de entrevistas dissertativas com professoras atuantes na educação infantil.

A pesquisa aqui descrita parte dos pressupostos presentes na Teoria Histórico Cultural que embasa teoricamente muitas documentações atuais a respeito da educação, onde a criança é vista como um ser que se desenvolve e constitui-se na relação com o outro e com o mundo.

Nesta perspectiva tem-se como objetivo realizar um estudo a respeito das interações que se perpassam no interior das creches e pré-escolas, baseando-nos assim no enfoque teórico de documentações oficiais e também nas contribuições de Vigotski

¹ Optou-se pelo termo Creche e Pré-escola porque é o termo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para designar o ambientes de Educação Infantil.

para a educação. Buscamos analisar o que dizem as documentações sobre as interações, e como estas “aparecem” ou são propiciadas para as crianças, visando a identificação de conceitos e propostas pedagógicas que regem o trabalho educativo em meio as interações, eixo das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e importantíssima no desenvolvimento da criança pequena.

Para que se possa melhor compreender a temática e a organização do formato educativo para as crianças de zero a seis anos existente hoje, se fez necessário recorrer à história do trinômio educativo criança, infância e educação, buscando compreender o processo histórico de educação formal de crianças pequenas.

Apresenta-se a seguir a estrutura do trabalho para que o leitor possa melhor se localizar no que se refere à temática de pesquisa.

No capítulo I, *Infância e Educação Infantil* apresenta-se um apanhado histórico sobre infância e educação infantil, mostrando brevemente o percurso entre o surgimento das primeiras instituições de ensino destinadas ao atendimento de crianças até suas configurações mais atuais. Ainda neste capítulo, abordam-se questões no que diz respeito ao conceito de infância: da inexistência do olhar específico para a criança e sua infância até a construção de uma infância com direitos garantidos legalmente.

O capítulo II, *Interação* divide-se em três subcapítulos, tratando-se de um estudo sobre as documentações que orientam o trabalho pedagógico na creche e pré-escola: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e o Projeto Político Pedagógico de uma instituição da rede Municipal de São José. Portanto neste capítulo buscou-se extrair questões referentes a interação presentes nestas documentações, visando suas definições, propostas e maneiras como aparecem ou são desenvolvidas na educação infantil. Ainda neste capítulo apresenta-se um estudo a respeito das contribuições das teorias de Vigotski para a educação da infância, com destaque para as interações.

Já o terceiro e último capítulo procura articular um diálogo entre Teoria-Prática Pedagógica, tendo como ponto de partida a análise das entrevistas de quatro professoras de educação infantil que atuam na instituição de educação infantil investigada. Busca-se revelar aspectos do cotidiano pedagógico sob a visão de profissionais que trabalham diretamente com as crianças na Educação Infantil, com foco nas interações entre as crianças, destas com as professoras e com o que propõe.

Por fim apresenta-se uma breve síntese reflexiva sobre os resultados obtidos com a pesquisa, com clareza, no entanto, de que o estudo aqui apresentado não dá conta de

investigar profundamente o tema e que, dentro das limitações temporais e circunstanciais, se constitui como um impulso para investigações futuras.

1. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo busca-se apresentar alguns aspectos históricos sobre a trajetória da história social da criança, infância e o surgimento das instituições de ensino voltadas para o atendimento das mesmas. O trinômio criança, infância e educação infantil abordado por diferentes estudiosos perpassam diferentes “tempos”, sendo estes cronológicos e históricos. Pode-se dizer que há controvérsias a respeito da peculiaridade da infância: para alguns autores a categoria de infância tal qual se conhece modernamente nem sempre existiu em nossa sociedade, de modo que ao longo do tempo vai se alterando o que se pensa sobre a infância, novos pensamentos se constituem e novas compreensões são construídas.

Alguns estudos feitos por diversos autores inclusive por Ariés (1986) abordam que por muito tempo não existiu um olhar mais específico sobre a criança e seu tempo de infância, contrapondo-se assim a estudos mais recentes que consideram que o fato das crianças viverem “em meio” aos adultos, sendo vista como um adulto em miniatura, não quer dizer que havia ausência de cuidado e sentimento com esta (PINTO, 1997).

Para Kuhlmann Jr e Fernandes (2012) é possível dizer que a história da infância constituiu-se em diferentes tempos e lugares. Desvendando assim diferentes teorias que tratavam da presença ou não do sentimento de infância, da ausência ou não de afetividade, do cuidado e negligência, e do momento em que se tornava efetivamente adulta.

Segundo Kuhlmann Jr e Fernandes, a infância pode ser compreendida como:

[...] a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade (2004, p.15)

Percebe-se que a história da criança esteve e ainda está intimamente ligada a história e construção da sociedade em que se vive. Há diversas teorias que abordam que desde muito tempo a história da criança foi associada à história da sociedade e conseqüentemente ao mundo adulto, não havendo um olhar para a criança como um ser

específico em suas peculiaridades, necessitando de um sentimento diferenciado da vida adulta.

A criança por muito tempo foi vista como um “vir a ser”, ou seja, sua trajetória histórica foi marcada e definida por imposição do adulto, que por sua vez organizava e dimensionava a narrativa acerca desta, mostrando assim a preocupação apenas com o mundo adulto, com a formação de um novo sujeito cidadão que logo irá integrar-se na sociedade (KUHLMANN; FERNANDES, 2004).

Ainda no sentido de compreender a constituição histórica dos conceitos de crianças, infância e educação infantil, segundo Kuhlmann e Fernandes (2012), na sociedade medieval a criança iniciava aos sete anos no chamado “mundo dos adultos”, que não significa que a criança portar-se-ia como tal e passaria a deter suas responsabilidades, ao contrário disto, a inserção da criança no “mundo dos adultos” era vista como atividade produtiva de aprendizagem, percorrendo diferentes graus para a obtenção de autonomia - concepção que inspirou a organização escolar por classe seriada.

Pode-se dizer que a história da criança e sua constituição na história da sociedade indicam várias teorias, tempos e espaços, onde em alguns momentos parece que seu lugar sempre esteve presente, já em outros aparece apenas como um mero receptor em processo de crescimento e inserção na vida adulta, em outros ainda marcados pela rejeição, e ainda pela distração e diversão das famílias.

Como dito anteriormente este trinômio criança, infância e educação infantil é algo bem complexo, marcado por longos anos de não reconhecimento ou não esclarecimento sobre seu lugar na sociedade.

Por volta do século XVIII as instituições voltadas para o atendimento de crianças pequenas eram orfanatos, salas de asilos, rodas dos expostos². Estes espaços destinavam-se ao atendimento de crianças pobres. Estas instituições eram voltadas para o atendimento de crianças carentes que de alguma forma viviam em situações precárias e em meio insalubres condicionadas a adquirir doenças. Destinava-se também ao atendimento de filhos de operárias e mulheres que necessitavam trabalhar, aumentando a procura por estes lugares de acolhimento e cuidado principalmente com o crescimento da industrialização e urbanização (STEMMER, 2012).

² Roda dos expostos consistia em um dispositivo onde se colocavam os bebês que se queria abandonar Sua forma cilíndrica com uma abertura externa fixada a uma janela da instituição permitia ao expositor que depositasse a criança que enjeitava, girando a roda de maneira que ela fosse introduzida no outro lado do muro, e se afastasse após tocar um sino, preservando assim seu anonimato (STEMMER, 2012, p.9).

No Brasil a roda dos expostos ocupou um papel importante na história da criança. Sistema trazido da Europa, por quase um século e meio foi à única instituição de atendimento das crianças abandonadas no Brasil. Este sistema era missionário, assim a primeira preocupação com as crianças era de promover-lhes o batismo para salvar sua alma. Algumas crianças abandonadas foram assistidas por famílias que por sua vez usavam-nas como mão de obra familiar complementar. Contudo estes espaços acolhedores de crianças abandonadas não foram suficientes para atender a grande demanda populacional. Assim começaram os esforços pela extinção das “rodas”, e função de pensar em leis para proteger a criança abandonada, corrigir questões sociais e ainda a adolescência infratora (MARCÍLIO, 2009).

Diante das crescentes ideias capitalistas, Moreira (2012) afirma que as creches e pré-escolas surgiram em um contexto histórico, derivado de muitas lutas sociais, envolvendo educadores e mulheres. Com a forte influência capitalista, algumas agências sensivelmente inseridas no país, como a CEPAL, UNESCO, o Banco Mundial, expressaram uma concepção de educação compensatória, sendo assim a Educação Infantil viria para suprir necessidades da sociedade, em vista da manutenção do capitalismo e controle da pobreza.

A constituição dos espaços educativos voltados para o atendimento das crianças sendo estes creches e pré-escolas foram marcadas historicamente pela diferenciação no que diz respeito às classes econômicas. Desta maneira as creches atendiam as crianças pobres garantindo o cuidado e a higiene destas. Já as pré-escolas destinavam-se aos filhos de classes privilegiadas com intuito de instruir para a sociedade. Por muitos anos houve a fragmentação na educação de crianças em espaços coletivos, tendo assim o cuidar ligado a atividades de cuidado com o corpo destinado às crianças pobres e o educar ao ensino intelectual de instrução das crianças de classes privilegiadas (BRASIL, 2009).

Outro fator marcante na criação de instituições educacionais foi à influência do higienismo, pois havia uma preocupação com a prevenção de doenças e a mortalidade infantil decorrente destas, sendo assim uma assistência “médico-escolar”. Formando uma nova concepção denominada de “assistência científica”, atendo as necessidades de alimentação, saúde e habitação aos filhos de trabalhadores pobres. (MOREIRA, 2012).

A mulher “pobre” necessitava inserir-se no mercado de trabalho, e consequentemente ter onde deixar seus filhos. Contudo, as primeiras instituições que as mães trabalhadoras deixavam suas crianças, eram de cunho assistencialista, vinculada a

órgãos governamentais de assistência social e não ao sistema educativo, vistas, portanto, “como um antídoto para resolver a situação da sociedade, que precisava caminhar na ordem e no progresso” (MOREIRA, 2012, p.81). Se por um lado as instituições infantis surgiram para suprir uma necessidade da sociedade, por outro esta inserção é marcada pela diferenciação e exclusão de classes sociais, já que as pré-escolas caracterizaram-se inicialmente pelo usufruto das classes mais favorecidas, com caráter educativo e com objetivo de instruir para a sociedade.

De acordo com Kramer e Abramovay (1988) as instituições de educação infantil tinham como função guardar as crianças e compensar as carências infantis, ou seja, as necessidades e displicência de suas famílias. Alguns teóricos assim como Kuhlmann e Fernandes consideram equívoco classificar as creches como espaços de mero assistencialismo e as pré-escolas de instrução já que:

[...] a palavra “assistência” significa *estar junto a* ou *estar em grupo*. É uma ação que converge com a educação, na medida em que educar, muito além de promover a aquisição de conhecimentos sistematizados, é promover a socialização, é estimular os vínculos sociais, é garantir que as novas gerações desenvolvam comportamentos que são próprios de sua cultura (2012, p.33).

Sendo assim, pode-se dizer que a educação se dá no coletivo na integração e interação entre gerações de idades diferentes, e não acontece em contraposição a assistência, de modo que o ideal seria promover a ampliação deste, de maneira não preconceituosa já que uma “educação assistencialista” é educação de submissão (KUHLMANN; FERNADES, 2012).

Segundo Fullgraf (2012, p. 63) “Para se compreender a história das políticas nacionais de educação infantil, é necessário compreender a forma como creches e pré – escolas surgiram neste país.”, ou seja, as políticas existentes hoje, resultam de um conjunto de marcos históricos, teorias, propostas e relações sociais que influenciaram e modificaram o quadro inicialmente previsto para instituições que acolhiam as crianças.

A inserção das políticas educacionais do Brasil surge por volta do século XIX, e insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, sendo este um momento histórico de adesão ao neoliberalismo, ou seja, em um conjunto de ideias políticas, econômicas, capitalistas e globalizadoras. Segundo Moreira “A educação infantil e as políticas públicas educacionais são retratadas em um contexto mundializado, de forma que estas influenciam todos os setores da sociedade.” (2012,

p.24). Desta forma, as políticas educacionais constituídas na história da Educação Infantil, são geradas em um âmbito internacional e concretizadas no âmbito nacional.

As práticas educacionais para as crianças foram baseadas a partir das propostas pedagógicas de Friedrich Froebel, sendo esta segundo Stemmer (2012), uma das principais sustentações dos pensamentos pedagógicos que orientaram as práticas educacionais direcionadas à crianças pequenas.

No Brasil foi criado o primeiro jardim de infância público em 1896, também influenciado pela pedagogia Froebeliana, este era anexo à Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo. Porém mesmo sendo público nele foram matriculadas crianças filhos da elite da cidade (STEMMER, 2012).

A pedagogia Froebeliana centrava-se no reconhecimento da criança desde pequena como criatura criada por Deus, que por sua vez deveria ser capaz de criar como seu criador nos processos de interiorização e exteriorização. O primeiro consiste em recebimento de conhecimentos exteriores do mundo, passando assim do mais simples para o mais composto. Já o processo de exteriorização trata-se de trabalhar seu interior em processos exteriores concretos. Desta maneira o educador deveria sempre estar atento a estes dois processos presentes na criança, pois as atividades externas são consequência dos processos internos (STEMMER, 2012), assim na educação da criança dentro da pedagogia de Froebel:

Um dos princípios mais importantes da pedagogia froebeliana é o da autoatividade livre, o que significa que a criança precisa ter uma mente aberta e livre para poder abrir as portas do conhecimento. A criança deve ser livre para escolher, explorar, questionar, agir, e a aprendizagem deve sempre partir daquilo que ela possui. Dessa forma, o requisito principal para o sucesso da educação é ouvir o conhecimento da criança. (ARCE *apud* STEMMER, 2012, p.15)

Sendo assim o educador deveria guiar a criança, cultivando a disciplina e a espontaneidade infantil presente na criança. Dentro da perspectiva da Pedagogia de Froebel, a infância era vista como o “estágio” da pureza na natureza humana, ainda não corrompida, no qual havia uma esperança de um futuro mais digno para a espécie. Esta Pedagogia trouxe uma nova concepção de ver a criança, que se torna centro dos processos educacionais e o educador deveria conduzir a criança ao “divino”, em seu processo de educação.

Como resultado de lutas e movimentos sociais políticos nacionais e internacionais, as crianças e a educação infantil passaram a ser reconhecidos iniciando sua trajetória em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, mais tarde com a Constituição Federal de 1988 e com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, leis que orientaram a transição de creches e pré-escolas que antes eram vistas como um “favor” a sociedade menos favorecida e assim tornando-se direito social para todas as crianças independente de classe social.

Em 1989 ocorreu a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, o qual teve por objetivo reunir em um único documento as diferentes medidas de proteção à criança, no qual afirma:

[...] toda pessoa possui todos os direitos e liberdades neles enunciados, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra natureza, seja de origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição; (BRASIL, 1989).

Assim já se explicitava a garantia de direitos, da não discriminação da proteção, na qual a criança tem direito. Este documento deu fundamentos e subsídios para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Neste, a criança passa a ser vista como prioridade, sendo responsabilidade da família e do estado, este documento reafirma o dever do estado em relação ao atendimento de crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escolas.

A década de 1990 é tida como um marco na inserção das políticas públicas educacionais no Brasil, pensando-se assim na implementação da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica regulamentada pela LDBEN em 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), onde se afirma no Art. 29 “*A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*” (BRASIL, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) reitera o dever do estado de oferecer uma **educação pública e gratuita as crianças** da Educação Infantil. Esta etapa da educação básica divide-se em creches (0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (4 a 6 anos de idade) e tem o intuito de **complementar** a ação da família. Ou seja, a luta pela garantia de educação para as crianças vai para além da instrução, surge a

preocupação com a integridade e desenvolvimento da criança como um todo, sendo um ser pensante, afetivo e sujeito de suas relações.

Como já dito anteriormente a Educação Infantil no Brasil é resultante de uma longa trajetória de lutas, jogos de interesses e convenções ocorridas anteriormente. A Constituição Federal de 1988 já afirmava a Educação Infantil como etapa da educação básica no Brasil, presente assim no Art.30 que trata como competência dos Municípios *“manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”* (BRASIL, 1988). Assim passa a ser de competência dos Municípios a oferta e garantia de Educação Infantil para as crianças de zero a seis anos de idade em qualquer região brasileira.

Na Conferência Mundial de Educação, ocorrida no ano de 1990, 183 países comprometem-se a atender as necessidades básicas de aprendizagens acabando com o analfabetismo além de viabilizar o acesso à escola. Alguns anos mais tarde, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com bases em indicações mundiais, o qual apresenta metas e garantias na universalização do acesso e permanência as escolas na infância.

Sobre a Educação Básica, Moreira afirma:

[...] o conceito de Educação Básica, estabeleceu essa etapa como um processo que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; portanto essa ampliação deveria ser concebida como um compromisso maior do Estado com a educação em geral, representado por um mais amplo acesso das populações à escolarização formal. (2012, p.87).

Portanto, inicia-se um “olhar” mais cuidadoso para a infância, visando esta como um tempo de direitos, no qual, a criança passa a ser entendida como um sujeito de direitos e objeto de tutela, tentando superar assim, o conceito de assistência (higienista). A constituição obriga os estados a atender as crianças de zero a seis anos de idade, mais ainda reconhece que se necessita ter um comprometimento maior em propor o acesso e permanência na Educação Infantil, assim como a Educação em geral. A Educação Infantil hoje está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo assim fundamentada e configurada nos sistema de ensino a primeira etapa da Educação Básica.

Ainda sobre as leis que protegem as crianças e os adolescentes, está o Estatuto da Criança e do Adolescente que visam garantir a integridade, saúde, e educação entre outros fatores que concretizem seu lugar na sociedade como ser agente e pertencente desta. O Art. 7º do ECA afirma:

“A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (BRASIL, 1990).

Sendo assim, pode-se dizer que nos dias de hoje as crianças são asseguradas por leis que as reconhecem como seres sociais e de direitos, tendo proteção integral em todas as dimensões sociais. A família detém o lugar central de troca afetiva e atenção à infância e as instituições de educação infantil por sua vez, são espaços educativos primordiais no desenvolvimento da criança, espaço privilegiado de relações e aprendizagens, sendo hoje o educar e cuidar indissociáveis. Ainda com Estatuto da Criança e do Adolescente tem-se o brincar como algo assegurado e previsto na lei, visando a interação com o outro tanto na vida familiar, comunitária e na vida política (BRASIL, 1990).

Pode-se dizer que longo da história muitas concepções definiram a criança e a infância, e muitas pedagogias foram propostas na relação com esses conceitos que foram se alterando ao longo do tempo e coexistindo, em vários casos, no mesmo temp. Sabe-se que muito do que ainda existe hoje se originou e/ou herdou-se destas propostas pedagógicas que ao longo dos anos vem tomando uma nova dimensão e gerando novas concepções, acerca do espaço de Educação Infantil, valorizando as especificidades da infância e os interesses das crianças, como centro de pesquisas para os trabalhos pedagógicos.

Em meio a tantas transformações, a Educação Infantil no Brasil ainda vive um intenso processo de transformações e/ou reformulações de concepções que orientam o trabalho pedagógico com as crianças, pensando assim em seus espaços coletivos, práticas pedagógicas, desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2009).

Com todos os avanços, acredita-se que ainda há questões a serem refletidas, questionadas e indagadas no que se refere às propostas para a educação da infância presentes nas documentações que regem o trabalho pedagógico com a criança pequena,

considerando assim que ainda há questões a serem pensadas e revisadas nas documentações e um grande descompasso entre o proposto e sua efetivação na prática.

2. INTERAÇÃO

2.1. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Neste capítulo aproximamo-nos mais especificamente do conceito de interação, especialmente nas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas de Educação Infantil, recorrendo-se a importantes documentações que orientam o trabalho pedagógico com as crianças, assim como à Lev S. Vigotski, referência em estudos sobre o desenvolvimento infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documentação esta produzida pelo Ministério da Educação, articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de zero a seis anos de idade.

Esta documentação tem por objetivos estabelecer diretrizes nacionais a serem observadas na organização e planejamento do trabalho pedagógico na educação infantil, bem como os princípios que orientam as políticas públicas e a elaboração, planejamento e execução de propostas pedagógicas para a educação infantil.

Apresenta a definição de Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, caracterizadas como espaços educacionais não domésticos públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos em jornada integral ou parcial.

Explorando a documentação referência no trabalho pedagógico com crianças pequenas, é possível observar que nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil não há uma concepção definida detalhadamente dos conceitos de brincadeira e interação. Estes aparecem como eixos do trabalho pedagógico, marcados pela ausência de discussão a respeito do que seria esta interação que deve ser garantida e ofertada para a criança durante sua trajetória na Educação Infantil.

Ainda neste sentido de não aparecer explicitamente nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil uma discussão maior a respeito dos conceitos dos eixos norteadores brincadeira e interação, no item **1.1 Práticas Pedagógicas da Educação Infantil** presente na documentação afirma-se “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira** [...]” (BRASIL, 2010, p.25), tais eixos aparecem de maneira

muito vaga e ampla dando margem para diferentes interpretações, já que ao longo do texto aparecem indicações de como envolvê-los em propostas e planejamentos, indicando ações que promovam no trabalho pedagógico com as crianças experiências que “Possibilitem às crianças experiências de narrativas e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2010, p.25).

Mais adiante no texto da documentação é possível encontrar o eixo da interação ligado às propostas pedagógicas, mas desta vez voltado às relações proporcionadas para as crianças indicando que as experiências “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com as diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p.26). Assim, percebe-se que não há indicações de ações que poderiam dar mais indicativos dos conceitos de interação e brincadeiras assumidos/propostos no documento.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao se posicionar sobre o conceito de infância que embasa o documento, afirma que a criança:

[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2012, p.12)

Pode-se dizer que as DCNEI abordam as contribuições das interações, apontando aquilo que se constrói positivamente a partir delas, sejam realizadas entre criança-criança ou criança-adulto, tendo este um papel de grande importância no favorecimento, aperfeiçoamento e ampliação das relações, quando afirma que se deve garantir que as Propostas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil “Promovam tanto a convivência entre crianças e entre adultos quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (BRASIL, 2010, p.17).

Destaca também que por meio das interações realizadas no ambiente educacional a criança constrói-se enquanto sujeito e reconhece-se na sociedade, desenvolve-se integralmente, produz e reproduz culturas.

As DCNEI (2012) abordam a brincadeira e a interação como eixos norteadores das propostas pedagógicas, onde a partir desta o professor deve ampliar as

possibilidades de ações nas interações com as outras crianças, intervindo na realidade, possibilitando assim a criança dar um salto em seu desenvolvimento.

Podemos inferir que são nos ambientes educacionais juntamente com a mediação do professor que se estabelecem as primeiras e/ou principais relações sociais das crianças, pois em meio a “instrumentos”, ambientes planejados, exploração dos diferentes espaços e o contato com os diferentes sujeitos ali presentes, amplia-se a gama de interações das crianças, possibilitando assim a vivência de diferentes culturas e gêneros.

É possível dizer que é por meio das interações presentes nas brincadeiras, falas e gestos que a criança torna-se sujeito ativo em suas relações se desenvolve integralmente e amplia seu repertório cultural.

Abordam que o trabalho pedagógico deve garantir “O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças da mesma idade e crianças de idades diferentes” (2010, p. 19). Sendo assim, pode-se dizer que muitas das relações estabelecidas nas instituições ampliam-se, enriquecem-se por meio das variadas interações proporcionadas para as crianças e propiciadas por elas mesmas.

O papel do professor enquanto mediador ou propiciador de tais relações não aparece definido e explícito na documentação, de modo que a documentação apenas aborda questões que devem estar garantidas no trabalho pedagógico e dentro das propostas realizadas para as crianças. No item **1.1 Propostas Pedagógicas da Educação Infantil** elenca no subitem “**Garantir experiências que:**” elenca uma série de ações que devem ser contempladas no trabalho pedagógico realizado pelo professor, porém não há uma definição mais concreta sobre o papel do professor em tais ações ou dentro das interações aqui discutidas.

É possível afirmar que a DCNEI põe foco em princípios que devem ser garantidos no trabalho pedagógico, mas alguns conceitos são pouco explícitos, dando margem para diferentes interpretações.

2.2. Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil São José II

Buscando contribuir e enriquecer o estudo acerca das interações que perpassam no interior das Intuições de Educação Infantil, recorreu-se ao Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil São José II, instituição em que atuam as

professoras entrevistadas. O Centro de Educação Infantil São José II fica localizada no bairro Floresta no Município de São José, mais precisamente dentro de um espaço da Fundação Catarinense de Educação Especial. A instituição é composta por 11 grupos atendendo crianças de zero a seis anos de idade em período integral. As professoras contratadas 40 horas trabalham 27 horas em sala e 13 horas de hora atividade em contraturno (planejamento, registro, formação continuada e grupos de estudo). Por tanto em cada período (matutino e vespertino) estão presentes duas ou três profissionais sendo uma professora e uma auxiliar de sala e nas salas com crianças com deficiência ainda está presente a auxiliar de educação especial. Estando esta instituição localizada dentro de um espaço pertencente à Fundação Catarinense de Educação Especial, é referência no atendimento de crianças com deficiência estando estas incluídas na educação infantil e acompanhada por um grupo de apoio de educação especial.

A partir desta documentação busca-se também uma relação deste documento com os documentos mandatórios, como as DCNEI sendo documento orientador do trabalho pedagógico na educação infantil.

Analisou-se que Projeto Político Pedagógico do CEI São José II é um documento da instituição que foi construído coletivamente por um grupo de professores, pais, funcionários e grupo gestor deste centro educacional. Este documento organiza-se por eixos que por sua vez subdividem-se em subtítulos.

Esta documentação tem por objetivo ser um documento norteador do trabalho pedagógico, enriquecendo as práticas e dinâmicas pedagógicas, tanto em aspectos estruturais, quanto a conteúdos e metodologias. Propõe a garantia de um trabalho articulado com o educar e cuidar, respeitando a criança enquanto ser social, visando seus direitos, espaços, valorizando a vivência da infância.

Neste contexto, a documentação define o conceito de criança afirmando que “[...] a criança é um sujeito social, histórico, produtora e consumidora da cultura que faz parte sua organização familiar, inserida em uma sociedade” (SÃO JOSÉ, 2012, p. 50). Pressupostos estes presentes e pautados na documentação Proposta Curricular de São José, ambos declarando-se baseados na Teoria histórico social.

Também se propõem no Projeto Político Pedagógico uma prática pedagógica centrada na criança, pautada como dito anteriormente no cuidar e educar a todas, sem discriminação, repetindo as diferenças e singularidades, de forma a oferecer propostas adequadas às suas necessidades.

Afirmamos que é possível observar que esta documentação que orienta e documenta o trabalho pedagógico neste CEI, baseia-se na teoria sócio-histórica, no qual pauta-se a Proposta Curricular de São José, que por sua vez vê a criança como um ser social e histórico que se constitui na relação com outro. Ainda presente nesta documentação é possível perceber a política de inclusão, promovendo a educação inclusiva como aquela que dá subsídios para a acessibilidade de todos.

Mapeando/garimpando as considerações acerca das interações sociais, percebeu-se que estas aparecem no item relacionado à relações educativas, como subitem intitulado de **Brinquedos/Brincadeiras**, ou seja, estão “ligadas” as interações que as crianças estabelecem quando brincam. Assim como nas DCNEI não aparecem explícitas, e sim ligadas á ações a serem desenvolvidas pelo professor e intimamente ligadas a brincadeiras constituindo um único eixo. Ao longo da documentação é possível visualizar que o brincar é sem dúvida a atividade principal na infância e importantíssima para o desenvolvimento da criança. O Projeto Político Pedagógico do CEI São José relaciona as brincadeiras com as interações estabelecidas pelas crianças afirmando assim que:

As interações no brincar permitem através da oferta de objetos e brinquedos que as crianças entrem em contato precocemente com as propriedades e os usos sociais dos objetos, aproximando-se das múltiplas formas de ser e pensar da sociedade. (SÃO JOSÉ, 2012, p.49)

Nesta perspectiva o PPP do CEI São José, traz a questão da interação intimamente ligada as brincadeira, abordando que ao brincar e interagir as crianças apropriam-se das questões contidas no meio no quais estão inseridas, fazem uso social dos objetos, ações, e seu modo de ser e estar na sociedade. Ao brincar a criança interage com seus pares, explora, descobre, apropria-se, cria e recria ações, pensamentos, amplia suas múltiplas linguagens e se expressa oralmente e afetivamente.

As interações realizadas por meio da brincadeira ou na brincadeira permitem a interação social com o adulto, com o meio no qual está inserido, ampliando sua visão de mundo e suas experiências já trazidas em sua “bagagem” (SÃO JOSÉ, 2012).

Sendo a brincadeira parte do cotidiano pedagógico nas Intuições de Educação Infantil, o PPP aborda ainda a questão do papel do professor nas vivências trazidas e

estabelecidas pelas crianças em suas brincadeiras, respectivamente nas interações sociais. Salientando assim o que se permite realizar, ampliar por meio desta.

A interação permite que se crie uma situação de ajuda nos quais todas as crianças se apropriem de conhecimento, o papel do brinquedo é fundamental. Pode ser desenvolvido por meio de atividades em grupos: em que cada criança desempenha um papel ou tarefa para realização de um objetivo comum. (SÃO JOSÉ, 2012, p. 50).

A questão da interação aparece também como ação mediadora do professor, no qual este elabora e reelabora situações de convivências diversificadas no coletivo, pois são suas relações e interações que vão inserindo a criança nas diferentes culturas. O brinquedo aparece assim como instrumento mediador e/ou ampliador das relações, trocas, conhecimentos e desenvolvimentos concebidos nas interações tanto entre as crianças, quanto destas com os adultos.

É importante a intervenção do professor nas brincadeiras em grupo para que as crianças resignifiquem suas reflexões, aguçando o desejo de agir diferente ou conhecer algo novo. A cada novidade a criança reage diferente, descobrindo assim novas e ricas situações. (SÃO JOSÉ, 2012, p. 50).

Pode-se dizer que o professor enquanto mediador das relações que transcorrem o cotidiano das creches e pré-escolas, permite a ampliação dos saberes, aguçando seus desejos, curiosidades e propriedades, percebendo aquilo que as crianças trazem consigo de vivências e experiências auxiliando em seu processo de “avanços” em suas aprendizagens.

O professor tem papel fundamental nas relações estabelecidas nas creches e pré-escola de forma que incentiva a busca e descoberto do “novo”, age na progressiva autonomia das aprendizagens, onde esta se processa nas ações partilhadas, mediadas pela comunicação e interação com o outro (SÃO JOSÉ, 2012).

O PPP do CEI São José II documento que expressa a organização da instituição e aquilo que é pensado para criança, elenca questões favorecidas pelas interações, que possibilitam que as crianças (re) signifiquem suas brincadeiras, descubram novas situações, agucem seus desejos e vontades.

O projeto Político Pedagógico do CEI São José aponta ainda:

“Na nossa instituição é garantido às nossas crianças, brincadeiras diversas do seu cotidiano, dentro dos projetos específicos de cada grupo e nos dias de Projeto Integração, onde o brincar é coletivo” (SÃO JOSÉ, 2012, p. 50).

Ou seja, as interações fazem-se necessárias e presentes em todos os momentos, mesmo que vinculadas em sua maioria às brincadeiras, contudo percebe-se a garantia de momentos de trocas de vivências com o coletivo, ultrapassando assim as “paredes” da sala de referência, possibilitando experiências variadas com crianças e adultos distintos do seu cotidiano em sala.

Faz-se presente ainda no trabalho Pedagógico que rege nesta instituição infantil o Projeto de Integração que se trata de um projeto que propõe atividades coletivas com todos os grupos de crianças. Estas propostas são organizadas semanalmente e trimestralmente, e em datas comemorativas. As propostas semanais envolvem diferentes temáticas organizadas pelas turmas como; música, teatro, desfiles, cinema, fantasias, contação de histórias etc. Já as trimestrais tratam-se dos aniversários coletivos também organizados envoltos de uma temática. As integrações de datas comemorativas são propostas realizadas na páscoa, festa da família, Mês das crianças, Festa Junina, Natal entre outras. Nestas propostas possibilita-se a interação com diferentes faixas etárias, com professores e adultos distintos ao da sala de referência, assim como a exploração de diferentes espaços e objetos (SÃO JOSÉ, 2012).

Esta documentação que guia, rege, orienta e norteia o trabalho pedagógico com crianças pequenas, pretende garantir que as interações aconteçam para além do ambiente da sala de aula e sejam planejadas pelo professor. Neste ponto de vista a figura do professor torna-se sujeito ativo/efetivo nas relações e possibilidades que podem ser ampliada através de diferentes olhares, gestos, expressões, toques, manuseios, desafios, enfim daquilo que possibilitamos para as crianças quando se encontram em interação com o “outro”.

O CEI São José II está localizado dentro de um espaço físico pertencente ao Estado, ou seja, dentro da Fundação Catarinense de Educação, tornando-se assim referência no acolhimento e atendimento de crianças com diferentes deficiências em grupos de faixa etária variadas. Nesse aspecto, a documentação consultada manifesta que:

As crianças com deficiência ou não têm o direito de constituir-se como cidadão, pois a possibilidade de interagir e partilhar

experiências serão uma oportunidade de ampliar conceitos de amizade, compreensão, aceitação e respeito a diversidade humana. (SÃO JOSÉ, 2012, p.36)

Evidencia-se, portanto, uma perspectiva inclusiva como princípio de que todas as crianças têm o direito de vivenciar, explorar, experimentar, conviver com múltiplas experiências e relações, desenvolvendo-se na relação com o outro e com o mundo, ampliando seus saberes, valores, culturas e linguagens, bem como as mais variadas possibilidades que se pode ofertar a criança.

As relações de convivência entre crianças ou destas com os adultos proporcionam diferentes interações com o mundo, no qual permite a criança inserir-se no mundo de culturas em diferentes grupos relacionais, assimilando conhecimento, desenvolvendo múltiplos hábitos, atitudes, cooperação e respeito ao próximo.

Ainda na concepção de brinquedo/brincadeiras ligados a interação o PPP (SÃO JOSÉ, 2012) ressalta que este(s) permite(m) que se reflita sobre a perspectiva que o brinquedos/brincadeiras são instrumentos que realizam uma espécie de ponte entre as interações, à medida que estas vão atribuindo sentidos, aguçando desejos de conhecer algo novo. Pois, a cada novidade a criança reage diferente, ressignifica, descobre e redescobre, inventa e reinventa compartilhando com outro, novas experiências.

Os brinquedos/brincadeiras como instrumento pedagógico promovem a mediação e desencadeiam processos de interação com o outro e com a cultura distinta, de forma que se apropria daquilo que vivencia, experimenta, alargando seus conhecimentos já existentes.

Pode-se concluir que a documentação PPP aborda fortemente a importância do brinquedo e brincadeira nas relações e propostas desenvolvidas para as no cotidiano pedagógico de forma que é possível evidenciá-la em grande parte do seu texto, onde é possível perceber a perspectiva que orienta o trabalho pedagógico de tal instituição.

2.3 Contribuições de Vigotski: interação, aprendizagem e desenvolvimento.

Neste capítulo discutiremos um pouco sobre as contribuições de Vigotski para a educação. A escolha pelo teórico se deu em função da Teoria Histórico-cultural, no qual tem Vigotski como base para os documentos que regem o trabalho pedagógico, e em função, sobretudo, de considerarmos essa teoria como importante base para se pensar o trabalho pedagógico com as crianças.

Vigotski aborda em seus estudos que a criança aprende e se desenvolve na relação com o meio social, ou seja, nas interações com o outro e com os objetos. Essa apropriação que a criança estabelece com o mundo acontece de maneira espontânea, porém os grandes saltos no desenvolvimento psíquico da criança estão atrelados a um processo de aprendizagem e desenvolvimento onde a intencionalidade na seleção e apresentação dos conteúdos faz toda diferença e é, portanto função da educação infantil.

Considerando que grande parte das interações acontece nos espaços educacionais de convívio coletivo creches e pré-escolas, sobre as aprendizagens Vigotski (1998, p. 110) afirma “a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança”, sabe-se que a aprendizagem e o desenvolvimento estão ligados desde os primeiros dias de vida, e as instituições educacionais atuam efetivamente no processo de desenvolvimento da criança, de forma que agregam novas experiências aos conhecimentos já produzidos previamente pelas crianças.

Para Vigotski (1988) a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, ou seja, porque a criança aprende ela desenvolve nesta perspectiva este teórico afirma que “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1988, p. 114). Ou seja, à medida que a criança aprende ela vai desenvolvendo-se, estabelecendo assim novas relações com o mundo.

Para compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é importante abranger os níveis de desenvolvimento apresentados por Vigotski, Nível de Desenvolvimento Efetivo/Real que se trata do nível das funções psicointelectuais da criança que se consegue como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado e, o Nível de Desenvolvimento Iminente é o que a criança é capaz de realizar com auxílio de um adulto ou um par mais experiente.

Tais níveis de desenvolvimento possuem relação com as atividades principais, de forma que para atingir de um nível a outro a criança passa por diferentes períodos de desenvolvimentos. Cada período de desenvolvimento da criança possui uma atividade principal sobre qual Vigotski afirma:

O conceito *atividade* tem raízes no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e está relacionado às bases materiais da existência. Refere-se à atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais, e emergiu na história dessas relações; é medida por instrumentos e signos [...] (2009, p.11).

Sendo assim, compreende-se que a atividade principal presente em cada período da infância é uma atividade especificamente humana que marca os estágios de desenvolvimento da criança que por sua vez só se torna possível nas relações sociais. As atividades principais que compreendem o período da infância em que a criança está na educação infantil iniciam-se na primeira infância, neste a criança passa por dois períodos marcados por atividades principais distintas: comunicação emocional (até aproximadamente 1 ano) e atividade objetal manipulatória (entre 1 e 3 anos aproximadamente) neste a criança ainda encontra-se em estágio experimental de manuseio de objetos e reprodução do que vivencia. Ou seja, a criança pequena é atraída pela impulsão e atração dos objetos (Vigotski, 2008). No período pré-escolar, a atividade principal é a brincadeira com situação imaginária, esta surge como artefato específico da criança/infância, de modo a substituir aquilo que a criança não pode realizar ou obter no campo real por limitações situacionais. Para Vigotski “Na criança, os desejos não satisfeitos possuem suas vias específicas de substituição, resignação, etc” (2008, p.25). Ou seja, a criança possui desejos, impulsos que ainda não consegue realizar imediatamente, a brincadeira aparece como possibilidade para a realização imaginária, ilusória de seus desejos irrealizáveis.

Já na idade escolar a brincadeira aparece como algo mais pontual, limitada de atividades como em jogos esportivos, seu significado passa a penetrar na realidade diferenciando-se da situação imaginária. Ainda neste período a brincadeira aparece numa relação mais íntima com a realidade, se torna, portanto uma atividade com regras, passando a estabelecer uma nova relação desta vez pensada e real. (Vigotski, 2008).

A brincadeira se caracteriza por alguns aspectos: imaginação, regras, criação, objetos entre outros. Dentre estes aspectos Vigotski sobre a imaginação presente nas brincadeiras assegura que “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária” (2008, p.28). Pode-se dizer que toda situação imaginária possui regras de comportamento, desta maneira toda brincadeira com regras, possui situação imaginária.

Ainda neste sentido Vigotski traz como exemplo a brincadeira de faz de conta onde “A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo às regras do comportamento materno” (2008, p.27). Tal brincadeira requer comportamento tal qual ao da mãe, que por sua vez cuida, alimenta, troca sua roupa,

embala seu sono etc. A criança em sua vida real age “naturalmente”, não pensa para desempenhar seu papel social, podemos dizer assim, já na brincadeira ela pensa em como deve portar-se para caracterizar o papel que pretende desenvolver (2008, p.27).

A riqueza da atividade criadora vai ao encontro da diversidade de experiências acumuladas pelas crianças, de maneira que a imaginação vai construindo-se a partir dos elementos recebidos (vivenciados) da realidade, ou seja, daquilo que a criança já experienciou, vivenciou e/ou se apropriou.

Vigotski (2009) ao falar da atividade criadora, chama a atenção assim como dito anteriormente para a riqueza dos elementos das experiências vivenciadas ou presenciadas pelas crianças, trazendo em sua concretude que a brincadeira e a imaginação são reelaborações criativas dessas impressões, que ao serem combinadas possibilitam a construção de uma nova realidade baseada nas aspirações das crianças. Ainda segundo este autor é capacidade de construir elementos a partir do que vivenciou e o “novo” apresentado pela criança que constituem a base da criação.

Ao tratar-se de imaginação não se pode deixar de falar de regras já que para Vigotski toda brincadeira de imaginação é regida por regras. As regras contidas nas brincadeiras de imaginação são diferentes de outras regras, no qual, as crianças já conhecem e sabem como devem se comportar em determinada brincadeira. Sendo assim para Vigotski a brincadeira com situação imaginária é algo distante para crianças de até três anos, pois estas ainda estão em estágios experimentais, de manuseio de objetos e reprodução do que vivenciam. Ou seja, a criança pequena é atraída pela impulsão e atração por objetos.

As propostas presentes nas brincadeiras permitem as crianças relacionarem-se e lidarem com regras/limites envolvidas conseqüentemente nas interações que desenvolvem enquanto brincam. Nas brincadeiras as crianças têm que lidar também com organização, divisão de papéis, temporalidade que rege a brincadeira e a forma como esta acontece. As negociações se fazem presentes nestes momentos quando por sua vez envolve outras crianças/adultos, estabelecendo assim relações sociais interações entre pares.

Nas regras estão a importância no domínio da cultura/mundo e de si/autonomia Vigotski (2008) aponta que a criança pequena está cercada por regras em sua vida cotidiana. É preciso distinguir as regras presentes nos ambiente familiares como sentar-se para comer, ouvir a mãe, tomar banho etc, daquelas regras presentes nas situações de

brincadeira e situação imaginária, no qual a criança reconhece como deve comportar-se em determinada brincadeira.

Sendo a brincadeira principal elemento no desenvolvimento da criança e presente em seus vários períodos de desenvolvimento marcado por atividades específicas de cada período, a educação infantil se faz espaço de desenvolvimento, ampliação e apropriação de novos elementos para a brincadeira.

Para Vigotski a brincadeira promove a aprendizagem; à medida que a criança aprende, ela desenvolve-se. A brincadeira é atividade principal da criança em idade pré-escolar (3 a 6 anos). Neste sentido pode-se dizer que os espaços educacionais, como ampliam a gama de relações, possibilidades, desafios, propõem novas experiências e em meio às interações as crianças aprendem, produzem e reproduzem conhecimentos.

Vigotski discute a brincadeira como condição para aprendizagem, é possível dizer que as brincadeiras se perpassam nas Instituições de Educação Infantil possibilitam diferentes interações, ações, manipulações, assim como o desenvolvimento motor e psíquico, desde que o professor tenha conhecimento da importância do seu papel enquanto mediador destas relações. Envolve assim conhecimento do conceito e desdobramentos metodológicos na organização tempo-espaço-materiais, que se tornam instrumentos importantes no processo de ampliação da aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Partindo do pressuposto teórico abordado por Vigotski dentro da perspectiva histórico cultural, acredita-se que as propostas pedagógicas criadoras e inovadoras, planejadas e pensadas para as crianças, permite o acesso a novos conhecimentos, onde as crianças tornam-se agentes produtoras e criadoras em suas experiências e vivências, que por sua vez tornam suas brincadeiras e aprendizagens mais produtivas.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. (VIGOTSKI, 2009, p. 17)

Vigotski (2009) nos sugere pensar sobre o que propomos/propiciamos para a criança em fase de desenvolvimento ou/e em sua infância, pois, quão mais ricas forem suas vivências e experiências, mais ricas serão suas reelaborações de brincadeiras, desta maneira (VIGOTSKI, 2009) há uma atividade combinatória entre a situação criada pela

criança e os elementos que já vivenciou/presenciou em momentos anteriores de sua vida. Na brincadeira a criança cria e imagina atribui significados e atributos próprios, porém sendo esta regida por regras a criança ao brincar utiliza objetos que configurem o que deseja expressar em sua brincadeira.

A criança vivenciou ou viu um cavalo, ela deseja cavalgar, vai usar a situação imaginária para realizar seu desejo. A brincadeira é regida por regras, portanto para que a mesma aconteça necessita-se inicialmente de um “pivô”, um objeto que permita ela realizar a ação, usa então o “cabo da vassoura”, conforme vai se desenvolvendo, ela vai ampliando sua imaginação, ela consegue brincar de cavalgar apenas simulando o movimento e o som que emite o cavalo, por exemplo, saindo assim do campo visual. Assim na brincadeira uma ação substitui outra ação, assim como os objetos vão substituindo outros objetos (Vigotski, 2008). A medida que a criança se apropria do significado dos objetos, as possibilidades de uso nas situações imaginárias se ampliam.

Pode-se dizer que a brincadeira possui um importante papel no desenvolvimento da criança. Nela a criança aprende a agir em função do que tem em mente, do que está pensando e não está visível, ou seja, a brincadeira libera a criança das amarras situacionais pela imaginação e dá a criança uma nova fonte de desejos, constituindo-se num importante espaço de aprendizagem.

Sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança Vigotski alega:

[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. (2008, p.35)

Desta maneira fica evidente o caráter ativo e criativo que a brincadeira tem no desenvolvimento da criança, pois por meio desta a criança age sobre os objetos, situações e ações que permeiam seu universo infantil, permeando as interações que realiza com outro aprende, desenvolve-se, apropria-se da linguagem verbal e emocional, agindo assim independente, mostrando-se sujeito ativo e participativo em suas relações.

A brincadeira se faz importante nos diferentes estágios de desenvolvimento da criança, de maneira que esta vai apropriando-se de situações vivenciadas, objetos, regras e reproduções sociais. Ao brincar e interagir com o outro a criança aprende a lidar com

suas vontades, comportamentos, passa a ter consciência de suas próprias ações e do significado dos objetos.

Para Vigotski (2009) já na primeira infância³ é possível identificar processos de criação manifestados pelas crianças em suas brincadeiras. Por meio dos gestos, linguagens, as crianças vão demonstrando suas capacidades de criação mostram-se mais precisamente em suas brincadeiras. A brincadeira infantil torna-se assim, lugar por excelência de construção, incorporação das práticas sociais, que se constroem e/ou constitui-se socialmente, ou seja, nas relações e ações que as crianças estabelecem com o outro permitem a troca, a criação de conhecimento, apropriação da cultura.

Vigotski apresenta a brincadeira como atividade principal da criança e condição para o desenvolvimento da mesma, pode-se dizer que a interação está intimamente ligada na relação de brincadeira e desenvolvimento de maneira que a ampliação do desenvolvimento da criança torna-se muito mais rico e produtivo quando em parceria com diferentes relações e interações.

Assegura-se que a brincadeira permite a criança dar um salto em seu desenvolvimento, de forma que a estimula, dinamiza, eleva sua autoestima, motiva a formação de um plano de vida.

A criança lida na brincadeira (Vigotski, 2008) com uma liberdade ilusória, onde esta na verdade é composta por regras, no qual a criança elege sentido a partir do significado dos objetos. Assim a criança aprende a lidar com suas vontades, comportamentos, ter consciência de suas próprias ações e do significado dos objetos.

Reafirma-se que ao interagir com o outro sendo este adulto ou criança as relações amplia-se as experiências se cruzam, complementam-se, cada ser vai incorporando um pouco daquilo que o outro tem a ofertar/compartilhar. Isso nos permite dizer que a brincadeira tem grande importância nos processos de aprendizagens e desenvolvimento da criança, de forma que media as relações estabelecidas com o outro e com o mundo o que propiciando novas aprendizagens por meio das trocas com o outro.

Portanto, também se pode afirmar que a brincadeira não é uma atividade natural que nasce com a criança. A criança aprende socialmente a brincar, aprende de diferentes maneiras, em diferentes culturas, sendo assim a brincadeira é uma atividade social que exige condições socioculturais para se realizar, ou seja, precisa ser ensinada.

³ Em seus trabalhos Vigotski (2009) refere-se a primeira infância crianças de até três anos de idade.

3 TEORIA-PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. O que dizem os profissionais da educação a respeito das interações no cotidiano pedagógico.

A educação infantil é um espaço privilegiado de relações, no qual o trinômio educação, criança e infância se faz presente em todos os momentos perpassando pelas mais variadas interações, foco desta pesquisa.

Neste subcapítulo busca-se realizar um diálogo reflexivo acerca da **teoria-prática pedagógica** de profissionais atuantes na educação infantil. Com intuito de melhor compreender como se dá o processo pedagógico pautado nas interações, já que este é eixo pedagógico presente nas DCNEI'S, documento que rege o trabalho com as crianças de zero a seis anos. Busca-se assim realizar um diálogo a partir das respostas obtidas com as entrevistas realizadas com professoras atuantes na Educação Infantil, visando o pensar acerca dos termos de políticas e propostas pedagógicas, o que se tem alcançado nos desdobramentos no trabalho cotidiano.

Como proposta de coleta de dados optou-se pela realização de uma entrevista com professoras atuantes Educação Infantil. A pesquisa sofreu algumas alterações no que se refere a coleta de dados, considerando que iniciou-se coleta de dados por meio de observações e registros em uma instituição da rede Municipal de Florianópolis no qual trabalhava como auxiliar de sala e realizei as primeiras observações no grupo em que trabalhava juntamente com a minha colega professora A, que participou desta pesquisa respondendo ao roteiro de entrevista. As alterações referentes à coleta de dados aconteceram por motivos profissionais, deixando assim a rede municipal de Florianópolis para trabalhar na rede municipal de São José, impossibilitando que a pesquisa tivesse continuidade no que se pretendia inicialmente. Portanto não se pode realizar um acompanhamento em registros e observações para análise de dados junto as questões respondidas pelas profissionais que participaram respondendo o roteiro de entrevista, optando-se apenas pela análise das questões respondidas pelas profissionais da rede de São José e alguns dos elementos coletados na primeira instituição onde eu fui sujeito participativo no registro.

Organizou-se um roteiro de entrevista com questões abertas e dissertativas sugerindo assim que as profissionais discorressem acerca de três questões centrais: sua

formação e trajetória profissional, organização de seu trabalho no cotidiano pedagógico e, por último, acerca da organização dos tempos e espaços para a promoção das interações junto ao cotidiano pedagógico.

Devido aos contratempos já esclarecidos optou-se por utilizar em termos de documento institucional o Projeto Político Pedagógico da instituição de São José, em alguns momentos os registros realizados inicialmente na primeira instituição interrompidos pela transição para outra instituição, como situações exemplares, considerando que os dados são apresentados como propostas para dialogar acerca da teoria-prática pedagógica no que se refere às interações nos ambientes de educação infantil.

Buscando garantir a devolução dos questionários, selecionei cinco professoras de turmas com faixa etária distintas com quem mantinha maior vinculação, pois assim teria liberdade para lembrá-las da devolução e mesmo assim não obtive retorno de dois deles.

Procurou-se esclarecer na entrega dos questionários que estes faziam parte de um trabalho de conclusão de curso, em respeito às profissionais que aceitaram responder as perguntas. Para facilitar a entrega e análise das questões, sugeri que as professoras me enviassem eletronicamente as respostas dissertadas.

Com a devolutiva das entrevistas percebeu-se que a opção de usar questões abertas e dissertativas não foi muito produtiva, de maneira que as questões respondidas de forma breve e sucinta nos deixaram poucos elementos para análise. Desta maneira optou-se pela realização de um novo questionário de entrevista contendo questões mais objetivas e com um número maior de perguntas, porém não se obteve êxito nas devolutivas, pois, apenas uma das professoras retornou o questionário respondido, e o tempo que se tornava curto para a pesquisa não nos permitiu a espera e a tentativa de recorrer a outras profissionais. Optou-se assim por utilizar o material devolvido mesmo com suas limitações.

Para a preservação do nome das profissionais optou-se por nomeá-las ao longo da pesquisa como professoras **A, B e C**.

Seguindo o movimento de análise das questões foi possível observar que todas as profissionais possuem formação de nível superior em Pedagogia. Ao verificar suas respostas, percebemos que as professoras A e B, foram mais esclarecedoras no que se refere a sua formação e trajetória profissional. Dissertaram assim sobre onde concluíram sua graduação, sendo ambas na Universidade Federal de Santa Catarina e

suas experiências profissionais, sendo que a professora A possui mais tempo atuando como professora na Educação Infantil (dezoito anos). Já a professora C, foi mais sucinta afirmando apenas ter formação superior em pedagogia e que trabalha atualmente na rede Municipal de São José.

Dentre as questões presentes no roteiro de entrevista também se perguntou quanto à organização do trabalho pedagógico diário das professoras junto às crianças, questionado sobre o planejamento e as bases teóricas que orientam a construção do mesmo. Sobre esta questão novamente é possível observar questões mais esclarecedoras e detalhadas nas respostas das professoras A e B, como se pode observar a seguir:

“Organizo o trabalho com as crianças, por meio das observações, dos registros e de toda a documentação pedagógica reunida com o grupo. As crianças me dão muitos indicativos de que caminho devemos trilhar juntos. Alguns momentos eu planejo por ver que há uma necessidade do grupo ou por considerar importante que as crianças tenham acesso a determinados elementos e situações [...]” (PROFESSORA B).

“O trabalho pedagógico com meu grupo de crianças (G6) é organizado e documentado através de algumas ferramentas que utilizo e que são elas:

*A **observação** individual e do movimento do grupo que me dá condição de organizar e encaminhar situações significativas.

*O **planejamento** (O meu é organizado com perspectivas de ações para a semana. Esta forma é compartilhada e elaborada juntamente com as demais profissionais de sala - Auxiliares).

As perspectivas de ações são equilibradas com os encaminhamentos extraídos do projeto de sala da turma, além também de oferecer outras possibilidades de vivências e experiências que não fazem parte do projeto em si.

Tais perspectivas planejadas para o dia de trabalho são apresentadas as crianças em nosso momento de roda onde elas também se fazem partícipes desse processo, posicionando-se nas formas de encaminhamentos e organização.

*O **registro reflexivo** materializam a memória individual e do grupo a partir das observações diárias (olhares e escutas de como as crianças povoam os espaços da creche, sinalizados pelas suas falas, gestos, movimentos, choros, interesses e desinteresses e outras formas de linguagens que utilizam para se fazerem presentes) e sobre as ações e encaminhamentos realizados a partir do planejamento. O registro fotográfico e fílmico também é bastante usado para ajudar a compor essas múltiplas leituras” [...] (PROFESSORA A).

Analisando as questões descritas pelas professoras A e B, é possível perceber que ambas mencionam uma organização de trabalho semelhante, de maneira que se

pautam nas observações diárias e registros reflexivos acerca de suas práticas pedagógicas junto às crianças, onde por vezes seguem o interesse do grupo em que atuam e em outros momentos optam por agregar propostas que acreditam ser significativas e importantes de serem propiciadas para as crianças.

A partir das respostas dadas pelas professoras é possível perceber que ambas dispõem de instrumentos importantes para o trabalho com as crianças. A documentação pedagógica permite a revisão da prática, reflexões acerca do que se propõe e ainda o acompanhamento do interesse, desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ainda no que se refere a esta questão a professora C, respondeu a questão falando um pouco sobre sua proposta de trabalho com as crianças, desta maneira apresentando uma concepção um pouco distinta das professoras A e B, como se pode observar a seguir:

“O trabalho é organizado e planejado de acordo com as necessidades, dificuldades do grupo. Por serem crianças de 5 a 6 anos, procuramos sempre algo que venha de acordo com essas dificuldades, para poder amenizar o impacto que terão no primeiro no 1º ano do ensino fundamental. Algumas crianças não conseguem manusear uma tesoura, ou fazer um simples movimento de pinça com o lápis de escrever. Pensamos sempre em algo que as auxiliem, mas nunca esquecendo as especificidades de cada um, do lúdico e da brincadeira” [...] (PROFESSORA C).

Neste sentido a professora C, diz que seu trabalho orienta-se de acordo com as necessidades do grupo de crianças, especialmente suas dificuldades, demonstrando também certa “preocupação” com a preparação para o ensino fundamental, porém ressalta a necessidade das propostas serem lúdicas e haver a presença das brincadeiras. Também olha para o grupo, porém mais para suas dificuldades do que potencialidades: o que lhes falta para poderem avançar ao nível seguinte.

Ainda nesta questão de organização do trabalho pedagógico, sugere-se que as professoras dissertem acerca dos referenciais teóricos que embasam o trabalho seu planejamento e trabalho junto às crianças. De acordo com as respostas das professoras A, B e C, é possível dizer que todas afirmam realizar um trabalho pedagógico pautado no referencial da Teoria Histórico-cultural, de maneira que dentre os referenciais Vigotski aparece citado nas respostas de todas as professoras, as DCNEI'S, e outros autores como Suelly Mello e Ostetto, assim como podemos observar a seguir:

[...] Todo e qualquer trabalho realizado com as crianças e com as famílias devem ser embasados nos caderno de Orientações Curriculares Para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis pautada numa perspectiva social, histórica e cultural da educação, da criança e da infância (PROFESSORA A).

[...] O meu referencial teórico está pautado nas ideias de Vygotsky, e alguns autores que eu considero fundamental, como Ostetto, por exemplo, entre outro e por fim nos documentos mandatórios oficiais para a Educação Infantil como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (PROFESSORA B)

[...] Pensamos sempre em algo que as auxiliem, mas nunca esquecendo as especificidades de cada um, do lúdico e da brincadeira. O texto de Suelly Mello ajuda a esclarecer esta questão e Vygostky (PROFESSORA C).

A partir da análise das questões respondidas pelas professoras a respeito do referencial teórico utilizado para orientar o trabalho pedagógico com as crianças é possível observar a forte presença e influência da Teoria Histórico-cultural no que se refere o trabalho com as crianças na Educação Infantil, pelo menos no discurso das professoras.

Sobre a criança dentro da teoria histórico-cultural Souza afirma:

[...] o Enfoque Histórico-Cultural vê a criança como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. Tal visão contribui para uma criança rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído. A infância, por sua vez, é entendida não como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, mas sim como um fenômeno concreto (material e imaterial) e, por isso, mediatizado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo (2007, p.131).

Desta maneira a criança dentro da perspectiva histórico cultural é agente concreto de suas relações, no qual o professor enquanto mediador propõe novos desafios a serem realiadados, dá subsídios para os avanços, estimula, incentivo a criança, que por sua vez engaja-se no mundo material/real.

Como abordado no subcapítulo que antecede este, a Teoria Histórico-cultural está presente em documentações que regem o trabalho pedagógico, marcadamente no PPP da instituição de educação infantil de São José. A concepção de infância e educação se aproxima da encontrada nas DCNEI, especialmente na valorização da

criança como protagonista que precisa ser observada e atendida em suas necessidades e desejos.

Sobre essa vertente teórica Martins (2009) afirma:

As interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais (MARTINS, p.216).

Ou seja, as interações permitem as crianças constituírem-se desde os primeiros dias de sua vida, onde a troca com diferentes parceiros possibilitam processos de aprendizagem, possibilitam o pensar criticamente e criativamente, onde a criança passa a criar e recriar novos significados em sua realidade social.

Seguindo esta perspectiva da importância das interações na construção de novas relações, significados e aprendizados, a professora A quando questionada sobre a organização dos espaços em virtude das interações nos respondeu:

Considerando a interação, a organização do espaço, tempo e materiais como uns dos eixos norteadores do trabalho com as crianças, procuro inserir no planejamento para que possam se fazer presente no cotidiano. Para que assim as crianças possam explorar, desafiar seus limites e utilizá-los de forma autônoma a fim de possibilitar suas conquistas.

A creche também possui situações de interação coletivas que visam promover esses enfoques, como: momentos de parque com propostas diferenciadas e direcionadas; momentos de comemorações de festas de aniversários; hora do sono e não sono; organizações e apresentações de teatros organizados por todos os profissionais da creche e crianças; passeios e evento (PROFESSORA A).

Neste sentido é possível inferir que a organização dos tempos/espaços está, segundo a declaração da professora, relacionada às propostas pedagógicas onde se oportuniza intencionalmente momentos de exploração, descobertas e interações; pensa-se, portanto na organização dos espaços como forma de exploração e novas descobertas, assim como o desenvolver da autonomia da criança descobrir-se e incorporar novos significados às suas ações. É possível perceber também que as interações aparecem mais explicitamente ligadas às propostas coletivas da instituição de modo geral, marcadas por comemorações e festas.

A elaboração de ideias e o estudo de fatos conforme sugerimos garantem a conquista do conhecimento, desde que as atividades propostas para os alunos tenham por base as interações entre sujeito e objeto (mundo). Tais interações permitem ao sujeito ultrapassar a impressão inicial das ideias que lhe chegam e buscar o que está além delas, oculto, mais profundo e sistematizado, de forma a instrumentalizá-lo para o exame da realidade. Não é possível, no entanto, abordar a relação entre sujeito e objeto que se desenvolve na escola sem discutir seu papel enquanto promotora do conhecimento (MARTINS, 2009, p.112).

Portanto, é possível dizer que as interações devem ser planejadas intencionalmente, de maneira que se tornam instrumento por excelência de aprendizado e desenvolvimento no interior das creches e pré-escolas, onde a partir destas é possível promover diferentes experiências para as crianças que por sua vez constituem-se na relação com o outro e com os objetos com que interagem. Quanto mais rica suas relações e experiências, mais referências as crianças terão para a construção de novos aprendizados e significados.

No que se refere a esta questão ainda de organização dos tempos e espaços para as interações, as professoras B e C foram mais sucintas e breves comparadas a professora A, tendo respostas bem próximas referindo-se aos materiais disponíveis e na diversificação dos mesmos para o aproveitamento das crianças, nos deixando poucos elementos para pensar acerca de suas práticas no que se refere às interações, como podemos observar a seguir:

No meu cotidiano com o grupo tento contemplar a questão do espaço, dinamizando, sempre que possível, por vezes organizo ele de modo bem intencional. Quanto à questão do tempo, ainda reconheço que é um nó no meu dia-a-dia, infelizmente seguimos o tempo “*chronos*” que é aquele tempo cronológico, linear que segue o relógio, muitas vezes interrompendo o tempo “*kairo*” que é onde acontece algo especial e de qualidade com as crianças [...] (PROFESSORAB).

A acessibilidade dos espaços e materiais para todas as crianças sejam elas com alguma necessidade especial ou não, que desperte curiosidade através de livros de história contadas pela professora, estimule o pensamento a criatividade, também pelo desenho, música, poesia e arte (PROFESSORA C).

É possível dizer que as professoras B e C mencionam de maneira geral algumas situações e/ou ações que buscam contemplar em suas práticas cotidianas. Percebe-se

que a professora B demonstra a necessidade de falar também sobre o tempo cronológico que ainda é uma questão presente nos ambientes educacionais de Educação Infantil, fazendo-se marcante na rotina das crianças e nas práticas pedagógicas que por vezes são interrompidas ou guiadas pelos horários de: lanche, almoço, trocas, limpeza das salas entre outros.

Já na resposta da professora C, percebe-se que a mesma fala brevemente sobre algumas situações e proposições que considera importante para as crianças, porém sua forma sucinta não nos deixa muitos elementos para um melhor esclarecimento no que se trata de interação e organização da mesma. Alguns elementos físicos (materiais) aparecem em sua resposta como a diversificação dos materiais para exploração das crianças, porém o não esclarecimento ou detalhamento nos impossibilita pensar sobre como estes contribuem nas interações e relações que as crianças estabelecem entre si e como estas são mediadas, proporcionadas pelas professoras. Também nos limita a pensar sobre como as professoras consideram este fator importante para o desenvolvimento das crianças.

A devolutiva da entrevista realizada no segundo momento foi da professora A, a mesma que em um primeiro momento dissertou com mais detalhes sobre as questões apresentadas. Neste segundo momento de entrevista como dito anteriormente optou-se por questões mais direcionadas, questionada sobre a sistematização e organização do planejamento visando a contemplação de ações, a professora A respondeu:

Os elementos ou propostas são planejados a partir do projeto de trabalho do grupo, contemplando as interações, brincadeiras e linguagens (oral, escrita, corporal e sonora, as visuais) as relações sociais e culturais, as relações com a natureza e também com as experiências e relações com a linguagem matemática (PROFESSORA A).

Na resposta da professora A segundo seu relato é possível perceber a diversificação dos elementos e ou proposições realizadas contemplando assim diferentes relações e os eixos interações e brincadeiras presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, seguindo a organização a partir do projeto pedagógico do grupo.

Considerando a brincadeira eixo presente na documentação DCNEI e também um dos elementos importantes na proposição das interações, questionou-se sobre a

questão da brincadeira em tempos e espaços planejados dentro da unidade visando a importância desta dentro do planejamento pedagógico. A professora A relatou:

Se considerarmos a brincadeira uma atividade dominante da infância, então não se pode negar a sua importância e a garantia de oportunizar o espaço e tempo nas unidades educativas. Fazer a “brincadeira” ser um eixo estruturante no planejamento vem sendo um exercício constante na intenção de ofertá-la, valorizá-la, ampliá-la e diversificá-la, concebendo-a numa perspectiva de ação pedagógica que venha enriquecer seus repertórios sem didatizar suas ações e explorações (PROFESSORA A).

Percebe-se que a professora A diz ter a brincadeira como um eixo presente e marcante em suas ações pedagógicas, sendo estas planejadas e pensadas para as crianças, mostrando a importância de ofertá-las para as crianças como proposta pedagógica intencionalizada, enriquecendo a ação pedagógica, sem didatizar essa atividade, destacando ainda sua importância para a aprendizagem na educação infantil, aproximando sua compreensão da concepção proposta pelas DCNEI, onde a brincadeira aparece como uma atividade própria da infância, diferentemente da concepção vigotskiana, quando a brincadeira aparece como uma atividade principal de determinado período da infância – o pré-escolar.

[...] quanto mais às educadoras disponibilizarem a cultura para as crianças, mais enriquecedoras serão suas experiências e mais condições elas terão de se desenvolver como ser humano. Para isso, torna-se necessário haver a preocupação com a organização do espaço para propiciar a ampliação das vivências sociais pelas crianças (BARROS, RAIZER e SINGULANI, 2011, p7538).

Ou seja, a importância de se propor e organizar ações pautadas nas brincadeiras enriquece, propicia experiências e condições para que as crianças ampliem suas vivências sociais e desenvolvam-se.

Ainda no que se refere a organização das brincadeiras, tempos e espaços para as crianças, visando a interação entre as mesmas e com crianças de diferentes grupos a professora A respondeu:

A brincadeira deve ser organizada junto com as crianças, pois elas são partícipes do trabalho seja dentro ou fora da sala. Os materiais devem ser os mais diversificados possíveis e a altura das crianças, para que elas possam também dinamizar a organização dos espaços, além de serem esteticamente convidativo para acontecer à exploração (PROFESSORA A).

Neste sentido é possível perceber que a professora A menciona que planeja seu trabalho pedagógico junto às crianças considerando a participação das mesmas na organização do trabalho dentro e fora de sala, dando espaço para que as crianças também tornem-se agente autônomos em suas relações tanto entre si quanto com os objetos mediadores, explorando-os com e sem intervenção dos adultos. Pode-se melhor observar a seguir estas questões apontadas pela professora A em sua entrevista, onde a professora descreve as diferentes interações sociais que as crianças podem estabelecer no espaço educativo.

Toda e qualquer criança aprende a brincar por meio da mediação do adulto ou de outra criança mais experiente, portanto quando mencionamos a brincadeira é imprescindível enfatizar o papel das interações nesta importante atividade da criança (PROFESSORA A).

Portanto ao descrever que a criança aprende a brincar por meio da mediação do adulto ou de uma criança mais experiente, a professora aponta ainda que a interação é imprescindível para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Sendo assim pode-se dizer que a professora A considera a interação elemento importante em suas ações pedagógicas e o faz presente, segundo suas declarações, em suas ações de planejamento pedagógico sendo este em ações direcionadas e também na organização dos tempos e espaços de exploração das crianças.

Pode-se dizer que a professora A menciona elementos significativos em suas respostas que nos possibilitam a reflexão sobre a relação teoria-prática pedagógica que permeiam os espaços educativos destinados as crianças de zero a seis anos, sendo aqui descritos como creches e pré-escolas.

A partir das questões abordadas nas respostas da professora A pode-se perceber que seu discurso revela quanto estão ligadas as teorias-práticas referentes as interações e brincadeiras, abordadas em documentações oficiais, em estudos de grandes teóricos como por exemplo Vigotski que trata a questão da brincadeira e interação importantíssimas na aprendizagem e desenvolvimento da criança, considerando que a brincadeira é a atividade principal da infância e a interação está nas relação que a criança estabelece com diferentes pares (adultos ou crianças) e também com os objetos materiais.

É possível observar esta questão da interação entre crianças, adultos e objetos em um registro realizado na creche que a professora A atua como professora e que foi coletado quando iniciei o projeto de pesquisa e passei a me interessar por tal temática.

O registro do dia de hoje me chamou a atenção, pelo momento em que ocorreu. As crianças estão sentadas para o café da manhã, organizadas em grupos de quatro crianças em pequenas mesas. Estão sentados Samuel, Maria Clara, Julia e Bernardo, Samuel pega uma bolacha e percebo que esta vai passando de mão em mão, pelas crianças sentadas na mesa, estou organizando o café nas canetas e passo a observar este grupo, que passa a bolacha, ri e falam “queimou”. Sinto-me intrigada, afinal diria que estão brincando na hora da comida e com comida, mas penso “que mal há?”, continuo a observar e quando me aproximo, as crianças tentam disfarçar, me afasto e o mesmo movimento continua, percebo que as crianças estão brincando de queimada utilizando a bolacha.

Este registro me intriga, pois, por vezes falamos “não é hora de brincar”, “não se brinca com comida”, e agora para ser criança precisa ter hora?, Como podemos movimentos ações tão importantes para as crianças, que por sua riqueza ressignificam, e criam momentos sem de muito precisar (Registro do dia 05.09.2013).

No registro acima é possível perceber a ação das crianças interagindo umas com as outras a partir de uma simples proposição de uma das crianças e também das mesmas como o objeto neste caso a “bolacha”, mostrando também a presença da imaginação e ressignificação do objeto que por sua vez torna-se brincadeira. É possível também observar o lugar da brincadeira e da interação, onde eu me pergunto neste mesmo registro se este era momento de brincar, teríamos nós a função de limitar o brincar, a imaginação a resignificação? É possível perceber que as crianças criam e recriam a todo o momento, neste caso era uma simples bolacha em um momento de lanche, seguindo o movimento de análise das questões apontadas pela professora A, reafirma-se com este registro que quanto mais possibilidades propiciamos e diversificamos em nossas ações e organizações de práticas pedagógicas para e/com as crianças, mais ricas são suas experiências, explorações e ampliações em meio à aprendizagem e desenvolvimento. Duas questões importantes se destacam: qual o lugar da brincadeira no cotidiano/ planejamento escolar e qual o papel do professor em relação a essa atividade.

Seguindo esta lógica do lugar da brincadeira e do professor nesta, perguntou-se a professora A por meio do questionário de entrevista qual seria o papel do professor na brincadeira e sobre isto ela respondeu:

Não é possível direcionar todos os momentos, portanto, ora somos organizadores e participantes ativos nas brincadeiras, ora meros

observadores, registrando através de diversos recursos suas experiências e descobertas, a fim de sempre procurar trazer novos elementos que contribuam para o enriquecimento de suas vivências (PROFESSORA A).

É possível perceber na resposta da professora A que a mesma menciona o papel do professor como não sendo um único papel na brincadeira, mostrando assim as diversas possibilidades do professor se fazer presente neste momento, assim como ela diz ora estamos presentes partícipes, organizadores, mediadores, e ainda observadores, é possível diferentes papéis do professor no que se refere a relação que estabelece nas brincadeiras das crianças, mostrando-nos assim que depende da intencionalidade, da motivação, das diferentes experiências e momentos que pretendemos proporcionar para as crianças.

Visando aqui proporcionar o diálogo entre a teoria-prática pedagógica as questões propostas nas entrevistas foram intencionalmente pensadas de maneira que o profissional (professor/professora) discorresse acerca de sua prática pedagógica de forma que as respostas fossem descritas sem muita intervenção do pesquisador, buscando assim elementos para dialogar acerca do que as documentações propõem como elementos a serem propostos ou contemplados para as crianças e as ações realizadas pelos profissionais que atuam neste ambiente educacional.

Pode-se dizer que as entrevistas foram respondidas de acordo com a interpretação individual de todas as professoras, no qual se encontram atualmente trabalhando na rede municipal de ensino, porém trazem consigo diferentes trajetórias tanto de formação quanto de experiência profissional. É possível dizer também, partindo de suas declarações, que a intencionalidade em suas ações/proposições se fazem presentes assim como embasamento teórico citado pelas mesmas que como já dito anteriormente orientam-se nas documentações para a Educação Infantil destacando também a Teoria Histórico-cultural.

No que se refere explicitar aqui um pouco mais sobre esta perspectiva que rege a documentação para a educação infantil citada por todas as professoras nas entrevistas Mello afirma:

[...] a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou

também as funções intelectuais envolvidas nesse processo (2007, p.86).

Desta maneira, essa perspectiva visa um trabalho pedagógico onde a criança é vista como um produto da história, que por sua vez é capaz de criar e recriar a partir aquilo que lhe é proposto, explorado nos objetos, instrumentos e meio em que vive. Tal ponto de vista é observado nas respostas obtidas através das entrevistas onde cada professora traçou um pouco desta trajetória em meio suas dissertações, ora de maneira mais detalhada e outrem de maneira mais sucinta.

Ainda neste sentido ficam alguns questionamentos para uma futura exploração da temática, buscando assim uma análise mais aprofundada com um número maior de entrevistas e questões mais específicas, que nos permitam respostas mais detalhadas para esclarecer ainda mais a compreensão sobre a concepção das professoras sobre a importância das interações e brincadeiras para a constituição subjetiva na infância e sobre o papel do professor como mediador dessas atividades, se possível, ampliando a pesquisa com observações sistemáticas da ação cotidiana das professoras no exercício da prática pedagógica, procurando vislumbrar também a relação entre o proposto e o realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar aqui nossas considerações finais acerca da pesquisa realizada encerra-se uma etapa, porém não as possibilidades de ampliação e exploração da temática. Acredita-se que ainda há muitas questões a serem discutidas e ampliadas em diferentes perspectivas, permitindo-nos assim conhecer novas possibilidades de estudo e compreensão no que se refere às interações que se perpassam no interior das creches e pré-escolas.

A escolha do tema se deu decorrente a práticas e experiências profissionais tidas anteriormente a este processo de pesquisa, despertando o interesse em aprofundar os estudos acerca das interações que decorrem no interior de creches e pré-escolas frequentadas pelas crianças de zero a seis anos de idade. Acreditando na importância das interações para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, sendo a educação infantil espaço privilegiado de constituição de relações, buscou-se ampliar questões que nos permitissem uma melhor compreensão acerca do tema, visando um olhar sobre as teorias e práticas que regem o trabalho pedagógico com as crianças.

Neste sentido a pesquisa teve como objetivo inicial realizar uma incursão teórica que dialogaria com a prática pedagógica acerca das interações que se perpassam no interior de creches e pré-escolas como já dito anteriormente. Teve-se como enfoque teórico a perspectiva histórico cultural, presente em documentações oficiais para a Educação Infantil, assim como as contribuições de Lev. S. Vigotski para a educação que apresenta grandes estudos acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Buscava-se com a pesquisa ampliar a compreensão sobre as interações que perpassam tal espaço educativo, visando sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de zero a seis anos, assim como os tempos e espaços em que estas acontecem e/ou são propiciadas para as crianças.

Procurou-se também resgatar historicamente a origem das creches e pré-escolas, assim como as questões ligadas a infância, realizando assim um apanhado histórico sobre a infância e a educação. A escolha pelo estudo histórico foi ponto inicial para se realizar esta pesquisa, no qual se julgou de grande valia compreender como se constituíram estes espaços destinados a criança e a infância, considerando a existência do modelo de hoje, sendo este produto histórico de uma longa trajetória de lutas e políticas.

Buscou-se assim a análise das documentações que orientam as propostas pedagógicas que regem o trabalho educativo realizado nos espaços educacionais de convívio coletivo, creches e pré-escolas, visando um olhar sobre o que estas nos apresentam sobre os conceitos e propostas pedagógicas realizadas para as crianças que frequentam estes espaços educacionais. Dentre as documentações analisadas detivemo-nos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Projeto Político Pedagógico de uma creche da grande Florianópolis.

No que se refere à análise das documentações foi possível perceber que algumas questões ainda aparecem nas entrelinhas das documentações, no qual os conceitos necessitam aparecer mais explicitados e aprofundados, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, onde as interações aparecem atreladas à brincadeira constituindo-se como eixo do trabalho pedagógico sem, no entanto, apresentar uma definição destes conceitos. Tais considerações nos desafiam a pensar por que a interação aparece relacionada à brincadeira como eixo do trabalho pedagógico? Essa proposta não dilui esses conceitos retirando o peso da importância de cada um deles, dificultando inclusive a compreensão da importância de cada um para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil? Qual a implicação dessa decisão para a prática pedagógica?

Contudo, pode-se dizer que as DCNEI abordam um conjunto de contribuições a partir das interações, apontando que por meio destas a criança aperfeiçoa e amplia suas relações, de modo que estas devem ser proporcionadas com diferentes sujeitos sejam eles crianças ou adultos. A criança, ao interagir, constrói-se enquanto sujeito, amplia saberes e conhecimentos e ainda desenvolve-se integralmente na troca com o outro. A interação aparece relacionada à possibilidade de ampliação do repertório cultural das crianças. Salienta-se também nas DCNEI que o papel do professor aparece uma vez destacando-o enquanto mediador das propostas educativas e das interações, no que se refere ao planejamento e organização de diferentes experiências, tempos e espaços.

O Projeto Político Pedagógico analisado na pesquisa nos aponta questões bem significantes no que se refere às interações, no qual é possível dizer que as interações aparecem intimamente ligadas às brincadeiras, ou seja, assim como nas DCNEI alguns conceitos não aparecem explicitamente, porém com a leitura e análise da documentação percebeu-se o destaque para a importância da brincadeira, no qual a documentação nos aponta as diferenciadas relações e interações que as crianças estabelecem ao brincar, e estas ainda fortemente vinculadas ao papel do professor como mediador e ampliador

destas interações. Este por sua vez deve planejar e organizar as brincadeiras intencionalmente, sendo esta parte do seu planejamento e organização diária. Ainda neste sentido a análise de tal documentação nos aponta que o brincar é a atividade principal que rege o trabalho pedagógico desta instituição, no qual a interação vai para além da sala referência de modo que a instituição também se organiza em propostas coletivas de interação com diferentes grupos e faixas etárias. Tal documento aponta-nos que por meio da brincadeira a criança interage e desenvolve-se. Ainda neste sentido a interação por meio da brincadeira permite a apropriação de novos significados e também da relação com o adulto, que media, propõe, organiza e interage junto à criança. Essas considerações nos permitem questionar se a brincadeira, nesse contexto, não está reduzida a recurso pedagógico para facilitar/promover as interações? Em que esses dois conceitos se aproximam e se diferem?

Considerou-se importante também para qualificar a pesquisa trazer as contribuições de Vigotski para a educação e desenvolvimento da criança, destacando sua influência nas documentações que regem o trabalho pedagógico, no discurso das professoras e, sobretudo, por considerarmos suas contribuições imprescindíveis. A opção por abordar conceitos e estudos realizados por Vigotski não foi uma tarefa fácil, foi preciso dedicação e concentração para interpretar de maneira mais correta possível seus estudos, teorias e contribuições. Vigotski ainda nos aponta um olhar para o adulto mediador que possui a tarefa de orientar, desafiar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É na interação com os objetos, os outros, o mundo social que a criança se apropria/constrói conhecimento sobre o mundo e sobre si. Em cada período do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano há uma atividade que impulsiona mais decisivamente esse processo, sendo a brincadeira a atividade principal da criança na idade pré-escolar.

Para uma melhor compreensão acerca do tema, realizou-se também um estudo histórico-teórico, visando resgatar a origem do sistema educacional infantil existente nos dias de hoje. Traçando na teoria os diferentes tempos, conceitos, movimentos e marcos pelo qual passou a constituição da infância e da educação infantil.

Sentindo a necessidade de um olhar aprofundado acerca das interações no interior de creches e pré-escolas, como maneira de melhor compreender o que os profissionais que atuam diretamente com as crianças no cotidiano pedagógico tinham a contribuir com o nossa pesquisa, optando-se assim pela realização de um pequeno roteiro de entrevista, que por sua vez possibilitou o diálogo entre teoria-prática

pedagógica. Como se optou por um roteiro breve e aberto para que as profissionais dissertassem segundo sua interpretação algumas profissionais foram muito sucintas em suas respostas, tentamos novamente a realização de um novo roteiro trazendo questões mais objetivas, porém devido ao movimento de tempo e rotina das profissionais não se obteve retorno do segundo momento, deixando assim poucos elementos para análise e discussão. Contudo analisando os poucos elementos que se tinha, dentro do possível, fomos constituindo e lapidando dados significativos e contribuintes para o diálogo em que se discute a teoria-prática pedagógica.

Com a análise dos dados das entrevistas foi possível obter dados referentes ao cotidiano pedagógico no que se refere teoria-prática pedagógica, a partir das “vozes” das profissionais que estão no dia a dia com as crianças pudemos refletir acerca do diálogo entre o que dizem as documentações e aquilo que se propõem no cotidiano pedagógico. Tal reflexão nos apontou que as profissionais que participaram da pesquisa dizem orientar seu trabalho pedagógico no que se refere às interações de maneira bem próxima, onde umas dissertam como mais detalhes sobre a questão e outras de maneira mais breves, porém orientadas pelos mesmos referenciais teóricos da perspectiva histórico cultural, presente em alguns elementos nas documentações pedagógicas para a educação infantil, como as DCNEI e, notadamente, o PPP da instituição. Pode-se dizer também que com a análise de tais dados as interações aparecem também vinculadas às brincadeiras e ações cotidianas, onde as profissionais visam à contemplação da mesma em seus planejamentos diários por meio da exploração de diferentes espaços, tempos e materiais.

Vinculando as respostas das professoras com as contribuições de Vigotski foi possível analisar através das entrevistas que a brincadeira aparece nas respostas no que se refere às interações, onde esta é considerada atividade importante no processo aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Constatou-se também com a pesquisa e análise dos questionários respondidos pelas professoras, que todas visam a realização de propostas pedagógicas orientadas a partir das necessidades e interesse das crianças.

Abordaram-se questões referentes a interações que se perpassam nas creches e pré-escolas buscando nas documentações as contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas e também a perspectiva pedagógica que orientam essas documentações e tratam de tal tema. Para a compreensão do desenvolvimento da criança e a importância das interações que ocorrem nos espaços

educativos destinados a este, buscou-se através de um apanhado histórico “resgatar” a origem da constituição da infância, educação e instituição de educação infantil, visando a contribuição de conceitos significativos e que nos esclarecem acerca do modelo educacional existente nos dias de hoje.

Para finalizar, pode-se dizer que se obtiveram resultados significativos dentro das possibilidades de tempo e contratempos, no que se refere ao estudo das interações nas documentações, teorias e análise de dados, permitindo diálogo e reflexão acerca das teorias-práticas pedagógicas que são propostas para as crianças nas intuições de educação infantil no que se refere às interações, bem como sua importância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Porém acredita-se que ainda há questões a serem aprofundadas, deixando-nos margem para futuros estudos e aprofundamentos, especialmente no que diz respeito, como afirmamos anteriormente, à compreensão sobre a concepção das professoras sobre a importância das interações e brincadeiras para a constituição subjetiva na infância e sobre o papel do professor como mediador dessas atividades, se possível, ampliando a pesquisa com observações sistemáticas da ação cotidiana das professoras no exercício da prática pedagógica, procurando vislumbrar também a relação entre o proposto e o realizado.

REFERÊNCIAS

AMBRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O Rei Está NU”: um debate sobre as funções da pré – escola. In: SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela?**A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Edição Loyola, 1991.p.21-33.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; RAIZER, Cassiana Magalhães; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **A Organização do Espaço e as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Processos Humanizadores.** In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

BRASIL. SENADO. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.** *Texto promulgado em 05 de outubro de 1988.* Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf

BRASIL. UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança e do adolescente.**

Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989.

Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm

BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Parecer homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, p.14.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, LEI Nº 8.069, de julho de 1990.

Disponível em:

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%208.069-1990?OpenDocument

FULLGRAF, J. B. G. *A política de Educação Infantil no Brasil.* In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (orgs) Educação Infantil e formação de professores. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012.

KUHLMANN JR, Moysés; FERNANDES, Rogério. **Sobre a história da infância.**In: A infância e sua educação: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p (15-34).

KUHLMANN JR, Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. **Infância: construção social e histórica.** In: Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas. Orgs: Alexandre Fernandez Vaz e Caroline Machado Momm. Nova Prtrópolis: Nova Harmonia, 2012.

MARCÍLIO. Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil.** In: História Social da Infância no Brasil.Org: Marcos Cezar de Freitas. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.(53-79).

MARTINS, Ligia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: In: ARCE, A.; Martins, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos.** Campinas/SP: Átomo e Alínea, 2009. p.111-122.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** Rev. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

MOREIRA, J. A. da S; LARA, A. M. de B. "Introdução": In: MOREIRA, J. A. da S.; LARA, A. M. de B. *Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)* Maringá: Eduem, 2012 (p. 23-27).

PINTO, Manuel. **"A infância como construção social"**. In: As crianças, contextos e identidades". Portugal: Bezerra, 1997. p (33- 70)

SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal de Educação de São José. *Projeto Político Pedagógico Centro de Educação Infantil São José II.* SC - 2012 p. 05-68.

STEMMER, Márcia R. G. Educação Infantil: gênese e perspectiva. In: ARCE, Alessandra, JACOMELLI Mara R. M. (Organizadoras) **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (dês) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea) p.5-32.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; A.R. LURIA; A.N. LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

VIGOTSKI, L.S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI. L. S. *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.* Tradução: Zóia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN: 1808-6535 Publicada em Junho de 2008. P. 26-36. Disponível em:

<http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES.cg-.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Acadêmica: Camila Wilwert Valter

Roteiro de Entrevista**Apresentação**

Esta entrevista aborda algumas questões relevantes para a pesquisa de conclusão de curso Nível Especialização realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, no qual busca dados condescendentes acerca da relação entre as interações e os espaços/tempos vividos pelas crianças no interior da instituição de Educação Infantil.

Abaixo elencamos algumas questões essenciais para que você disserte:

- 1) Sua formação e atuação: trajetória e condição atual;
- 2) Sobre a organização do trabalho pedagógico diário: como organiza o trabalho junto ao grupo de crianças e quais bases teóricas orientam esse planejamento;
- 3) Sobre a relação entre interação e organização do espaço, tempo e materiais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Respostas Professora A:

- 1- Graduada em Pedagogia Pré-Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina em 1996 e Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Estadual de Santa Catarina em 1999.

Trabalhei na rede particular de ensino, na Escola de Educação Infantil Cirandar (1996 a 2003), na qual também atuei coordenadora pedagógica.

Trabalhei como ACT na Rede Estadual como professora e também coordenadora pedagógica. (1994,1997 e 1998)

Trabalhei como ACT na rede municipal de Florianópolis (1999 a 2009)

Trabalhei como ACT no NDI no ano de 2009.

Trabalhei como professora efetiva na rede municipal de Biguaçu (2010 a 2012)

E atualmente trabalho como professora efetiva da Rede Municipal de Florianópolis, na creche Franklin Cascaes localizada no norte da ilha.

2- O trabalho pedagógico com meu grupo de crianças (G6) é organizado e documentado através de algumas ferramentas que utilizo e que são elas:

*A **observação** individual e do movimento do grupo que me dá condição de organizar e encaminhar situações significativas.

*O **planejamento** (O meu é organizado com perspectivas de ações para a semana. Esta forma é compartilhada e elaborada juntamente com as demais profissionais de sala - Auxiliares).

As perspectivas de ações são equilibradas com os encaminhamentos extraídos do projeto de sala da turma, além também de oferecer outras possibilidades de vivências e experiências que não fazem parte do projeto em si.

Tais perspectivas planejadas para o dia de trabalho são apresentadas as crianças em nosso momento de roda onde elas também se fazem partícipes desse processo, posicionando-se nas formas de encaminhamentos e organização.

*O **registro reflexivo** materializam a memória individual e do grupo a partir das observações diárias (olhares e escutas de como as crianças povoam os espaços da creche, sinalizados pelas suas falas, gestos, movimentos, choros, interesses e desinteresses e outras formas de linguagens que utilizam para se fazerem presentes) e sobre as ações e encaminhamentos realizados a partir do planejamento. O registro fotográfico e fílmico também é bastante usado para ajudar a compor essas múltiplas leituras.

Todo e qualquer trabalho realizado com as crianças e com as famílias devem ser embasados nos caderno de Orientações Curriculares Para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis pautada numa perspectiva social, histórica e cultural da educação, da criança e da infância.

3- Considerando a interação, a organização do espaço, tempo e matérias como uns dos eixos norteadores do trabalho com as crianças, procuro inserir no planejamento para que possam se fazer presente no cotidiano. Para que assim as crianças possam explorar, desafiar seus limites e utilizá-los de forma autônoma a fim de possibilitar suas conquistas.

A creche também possui situações de interação coletivas que visam promover esses enfoques, como: momentos de parque com propostas diferenciadas e direcionadas; momentos de comemorações de festas de aniversários; hora do sono e não sono; organizações e apresentações de teatros organizados por todos os profissionais da creche e crianças; passeios e eventos.

ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Acadêmica: Camila Wilwert Valter

Roteiro de Entrevista

Apresentação

Esta entrevista aborda algumas questões relevantes para a pesquisa de conclusão de curso Nível Especialização realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, no qual busca dados condescendentes acerca da relação entre as interações e os espaços/tempos vividos pelas crianças no interior da instituição de Educação Infantil.

Abaixo elencamos algumas questões essenciais para que você disserte:

- 1) Sua formação e atuação: trajetória e condição atual;
- 2) Sobre a organização do trabalho pedagógico diário: como organiza o trabalho junto ao grupo de crianças e quais bases teóricas orientam esse planejamento;
- 3) Sobre a relação entre interação e organização do espaço, tempo e materiais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Respostas Professora B:

- 1- Minha formação é em Pedagoga, pela UFSC. Desde que me formei a três anos venho atuando na Educação infantil como professora ACT. No começo deste ano me efetivei como professora na rede municipal de São José.
- 2- Organizo o trabalho com as crianças, por meio das observações, dos registros e de toda a documentação pedagógica reunida com o grupo. As crianças me dão muitos indicativos de que caminho devemos trilhar juntos. Alguns momentos eu planejo por ver que há uma necessidade do grupo ou por considerar importante que as crianças tenham acesso a determinados elementos e situações. O meu referencial teórico está pautado nas ideias de Vygotsky, e alguns autores que eu considero fundamental, como Ostetto, por exemplo, entre outro e por fim nos documentos mandatórios oficiais para a Educação Infantil como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.
- 3- No meu cotidiano com o grupo tento contemplar a questão do espaço, dinamizando, sempre que possível, por vezes organizo ele de modo bem intencional. Quanto à questão do tempo, ainda reconheço que é um nó no meu dia-a-dia, infelizmente seguimos o tempo “*chronos*” que é aquele tempo cronológico, linear que segue o relógio, muitas vezes interrompendo o tempo “*kairo*” que é onde acontece algo especial e de qualidade com as crianças. Com

relação aos materiais busco ofertar os mais diversos elementos para enriquecer suas produções e conhecimentos. Recentemente produzimos com as crianças tinta de barro, que foi uma experiência incrível, essa proposta partiu depois que exploramos a argila e a produção de esculturas. Enquanto professoras, não podemos ter receio de buscar o novo, é desafiante para nós adultos e para as crianças muito mais.

ANEXO 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Acadêmica: Camila Wilwert Valter

Roteiro de Entrevista

Apresentação

Esta entrevista aborda algumas questões relevantes para a pesquisa de conclusão de curso Nível Especialização realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, no qual busca dados condescendentes acerca da relação entre as interações e os espaços/tempos vividos pelas crianças no interior da instituição de Educação Infantil.

Abaixo elencamos algumas questões essenciais para que você disserte:

- 1) Sua formação e atuação: trajetória e condição atual;
- 2) Sobre a organização do trabalho pedagógico diário: como organiza o trabalho junto ao grupo de crianças e quais bases teóricas orientam esse planejamento;
- 3) Sobre a relação entre interação e organização do espaço, tempo e materiais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Respostas Professora C:

- 1- Formação Normal Superior, Licenciatura para anos iniciais do Ensino Fundamental. Professora do Grupo 7 ACT em São José.
- 2- O trabalho é organizado e planejado de acordo com as necessidades, dificuldades do grupo. Por serem crianças de 5 a 6 anos, procuramos sempre algo que venha de acordo com essas dificuldades, para poder amenizar o impacto que terão no primeiro no 1º ano do ensino fundamental. Algumas crianças não conseguem manusear uma tesoura, ou fazer um simples movimento de pinça com o lápis de escrever. Pensamos sempre em algo que as auxiliem, mas nunca esquecendo as especificidades de cada um, do lúdico e da brincadeira. O texto de Suelly Mello ajuda a esclarecer esta questão e Vygostky.
- 3- A acessibilidade dos espaços e materiais para todas as crianças, sejam elas com alguma necessidade especial ou não, que desperte curiosidade através de livros de história contadas pela professora, estimule o pensamento a criatividade, também pelo desenho, música, poesia e arte. Ampliando assim o repertório cultural das crianças.

ANEXO 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Acadêmica: Camila Wilwert Valter

Roteiro de Entrevista 2.

Apresentação

Esta entrevista aborda algumas questões relevantes para o trabalho de conclusão do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil realizada na Universidade Federal de Santa Catarina. Buscamos dados condescendentes sobre a relação entre as interações e os espaços/tempos vividos pelas crianças no interior da instituição de Educação Infantil e sua contribuição será muito valiosa para o desenvolvimento da pesquisa.

Abaixo elencamos algumas questões essenciais para que você disserte:

1. Seu nome e idade?
2. Nível de formação?
3. Quantas horas semanais você trabalha?
4. Como você planeja sua rotina diária e semanal de trabalho pedagógico?
5. Quais as bases teóricas que sustentam seu planejamento?
6. Que elementos/atividades você costuma contemplar sistematicamente no seu planejamento?
7. Você considera importante garantir tempo e espaço para brincadeiras no cotidiano da unidade? Por quê? Que lugar a brincadeira ocupa no seu planejamento e com que finalidade?
8. Que tipo de infra-estrutura há para promover/desenvolver a atividade de brincadeira na creche? É adequada e suficiente?
9. Como você pensa que deve ser organizada (materiais, diferentes turmas, papel do professor) a brincadeira na sala e nos espaços coletivos?
10. Faça uma relação entre o que o Projeto Político Pedagógico da instituição diz sobre a brincadeira e o trabalho pedagógico desenvolvido com seu grupo de crianças.
11. Em que espaços acontecem a atividade de brincadeira e como as crianças exploram esses espaços durante as brincadeiras?
12. Qual a relação que você percebe ou estabelece entre a atividade de brincadeira e a interação entre as crianças e das crianças com os adultos?
13. Qual o papel do professor na brincadeira?

Antecipadamente, agradecemos sua participação,

Camila Wilwert Valter – acadêmica

Caroline Machado Momm – orientadora

Respostas Professora A:

- 1- PROFESSORA A, 40 anos.
- 2- Formada em Pedagogia e Especialista em Educação Infantil
- 3- 40horas.
- 4- Planejo nos momentos de Hora Atividade e nos fins de semana.
- 5- Sendo funcionária da PMF, o planejamento é pautado a partir das Orientações Curriculares para a Educação Infantil que a rede municipal possui.
- 6- Os elementos ou propostas são planejados a partir do projeto de trabalho do grupo, contemplando as interações, brincadeiras e linguagens (oral, escrita, corporal e sonora, as visuais) as relações sociais e culturais, as relações com a natureza e também com as experiências e relações com a linguagem matemática.
- 7- Se considerarmos a brincadeira uma atividade dominante da infância, então não se pode negar a sua importância e a garantia de oportunizar o espaço e tempo nas unidades educativas. Fazer a “brincadeira” ser um eixo estruturante no planejamento vem sendo um exercício constante na intenção de ofertá-la, valorizá-la, ampliá-la e diversificá-la, concebendo-a numa perspectiva de ação pedagógica que venha enriquecer seus repertórios sem didatizar suas ações e explorações.
- 8- A creche é pequena, mas as brincadeiras percorrem na sala, no parque e nos espaços ao redor da Instituição que são bem significativas na relação com a natureza.
- 9- A brincadeira deve ser organizada junto com as crianças, pois elas são partícipes do trabalho seja dentro ou fora da sala. Os materiais devem ser os mais diversificados possíveis e a altura das crianças, para que elas possam também dinamizar a organização dos espaços, além de serem esteticamente convidativo para acontecer à exploração.
- 10- Camila, o nosso PPP está sendo reestruturado a partir dos NAPs com o novo supervisor e no momento não tenho em mãos.
- 11- As crianças conseguem transformar todo e qualquer espaço para brincar. A criatividade que elas apresentam muitas vezes nos dão indícios que os espaços precisam ser modificados. Elas exploram os espaços externos com muito mais movimento do que quando estão em sala, devido os móveis que estão dispostos e também pelo espaço por m² que são distribuídos por turma.
- 12- Toda e qualquer criança aprende a brincar por meio da mediação do adulto ou de outra criança mais experiente, portanto quando mencionamos a brincadeira é imprescindível enfatizar o papel das interações nesta importante atividade da criança.
- 13- Não é possível direcionar todos os momentos, portanto, ora somos organizadores e participantes ativos nas brincadeiras, ora meros observadores, registrando através de diversos recursos suas experiências e descobertas, a fim de sempre procurar trazer novos elementos que contribuam para o enriquecimento de suas vivências.