

# educação infantil

Dinâmica do cotidiano na educação infantil



# DINÂMICA DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



## **UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Ronaldo Tadeu Pena  
*Reitor*

Heloisa Maria Murgel Starling  
*Vice-Reitora*

### **Pró-Reitoria de Graduação**

Mauro Mendes Braga  
*Pró-Reitor*

Carmela Maria Polito Braga  
*Pró-Reitora Adjunta*

Maria do Carmo Vila  
*Coordenadora do Centro de Apoio à Educação a Distância*

Ione Maria Ferreira de Oliveira  
*Coordenadora da UAB UFMG*

### **Faculdade de Educação**

Antônia Vitória Soares Aranha  
*Diretora*

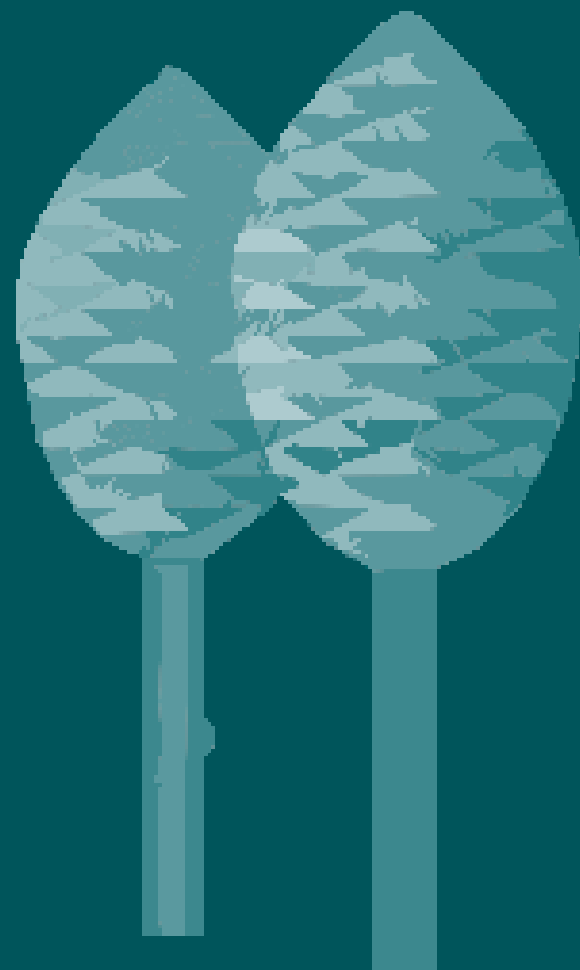
Orlando Gomes de Aguiar Júnior  
*Vice-Diretor*

### **Curso de Pedagogia UAB-UFMG**

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
*Coordenadora Geral*

Tânia Margarida Lima Costa  
*Vice-Coordenadora Geral*

Sérgio Dias Cirino  
*Coordenador do Eixo Integrador*



**Marilia Barcellos Guimarães  
Stefânia Padilha Costa  
Vanessa Ferraz Almeida Neves**

# **DINÂMICA DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
Tânia Margarida Lima Costa  
(organizadoras)**

**Belo Horizonte  
CURSO DE PEDAGOGIA UAB UFMG  
FAE/UFMG  
2009**

ORGANIZADORAS Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
Tânia Margarida Lima Costa

ASSESSORA PEDAGÓGICA Elza Vidal de Castro

REVISORA Maria Ribeiro dos Santos

PRODUTOR EDITORIAL Marcos Alves  
Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

---

© 2009, Os autores e organizadores

© 2009, Curso de Pedagogia UAB UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

#### Ficha Catalográfica

G963d Guimarães, Marília Barcelos.  
Dinâmica do cotidiano na educação infantil / Marília Barcelos Guimarães, Stefânia Padilha Costa, Vanessa Ferraz Almeida Neves; Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Tânia Margarida Lima Costa (Organizadoras). – Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009.  
52 p. : il. – (Educação infantil. Dinâmica do cotidiano na educação infantil)

Obra produzida para o curso de Pedagogia da Universidade Aberta da UFMG.  
ISBN: 978-85-99372-73-9

1. Crianças – linguagem. 2. Educação de crianças.  
3. Crianças – desenvolvimento. 4. Psicologia infantil. I. Costa, Stefânia Padilha. II. Neves, Vanessa Ferraz Almeida. III. Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. IV. Costa, Tânia Margarida Lima. V. Título. VI. Série.

CDD: 372  
CDU: 37.018

Elaborada pela DITTI – Setor de Tratamento da Informação  
Biblioteca Universitária da UFMG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
Curso de Pedagogia UAB UFMG  
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha  
31270-901 - Belo Horizonte-MG  
Tel. 31 3409-4427

# DINÂMICA DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## AUTORAS

### **Marília Barcellos Guimarães**

Psicóloga pela UFMG e Mestre em Psicologia Social pela FaFiCH/UFMG; Integrante do Núcleo de Estudos Infância e Educação Infantil da FaE/UFMG; fundadora e participante da Rede pela Educação Infantil de Belo Horizonte - REDIN/BH; coordenou o Programa Emergencial de Habilitação de Professores de Educação Infantil, desenvolvido por várias universidades mineiras; participou da organização do material pedagógico do – Proinfantil - do MEC; organizadora e autora da Coleção Infância e Adolescência – Editora UFMG/PROEX; membro da Comissão Editorial da seção Presença Infantil da Revista Presença Pedagógica.

### **Stefânia Padilha Costa**

Graduada em Pedagogia e especialista em Educação Pré-escolar; professora de rede municipal de ensino de Belo Horizonte; experiência com regência, coordenação e supervisão em várias escolas da Rede Municipal e particulares de Belo Horizonte; presta assessoria na área da Educação Infantil; autora de vários textos publicados na área da Educação Infantil.

### **Vanessa Ferraz Almeida Neves**

Psicóloga, Mestre em Psicologia e doutoranda em Educação pela UFMG; professora de rede municipal de ensino de Belo Horizonte; Integrante do Núcleo de Estudos Infância e Educação Infantil da FaE/UFMG; autora de vários textos publicados na área da Educação Infantil.

## EMENTA

Planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho de cuidar e educar crianças de 0 a 2 anos e crianças de 2 a 6 anos. A relação entre os vários sujeitos da IEI: institucionais, entre adultos e crianças, entre crianças e crianças. Questões que perpassam as relações: ética, afetiva, corporal, sexualidade, agressividade, mediação da fala e importância da escrita.



## ● ● ● ● ● ● **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1. PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO DE CUIDAR/ EDUCAR CRIANÇAS DE ATÉ DOIS ANOS DE IDADE NA IEI .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Os desafios da professora .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Quem são essas crianças .....</b>	<b>10</b>
<b>1.3 O cotidiano e a organização do trabalho .....</b>	<b>12</b>
<b>2. TRADUZINDO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA O DIA-A-DIA COM CRIANÇAS DE DOIS ATÉ SEIS ANOS .....</b>	<b>24</b>
<b>3. CONVERSANDO SOBRE DISCIPLINA E A CONSTRUÇÃO DE LIMITES COM AS CRIANÇAS .....</b>	<b>35</b>
<b>4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>44</b>
<b>ORIENTAÇÃO DE ESTUDO .....</b>	<b>45</b>
<b>ESTUDO COMPLEMENTAR .....</b>	<b>51</b>



## INTRODUÇÃO

O cotidiano do trabalho com a turma de crianças numa instituição de educação infantil é ação que deve imprimir, na prática, o projeto político pedagógico da instituição. Isso quer dizer que deve traduzir as concepções e objetivos norteadores da ação pedagógica, as finalidades da instituição e as formas de gestão e organização do trabalho de cuidar e educar as crianças nele definidos. Ação que envolve, sobretudo, a postura do professor, alicerçada na clareza da sua função, considerando-se o papel do profissional de Educação Infantil.

Assim, o objetivo deste texto é discutir como tudo isso ganha corpo, materializa-se e realiza-se no cotidiano da instituição. Para tanto, refletiremos sobre as posturas, atitudes e ações que precisam ser construídas pelo coletivo da instituição e por cada um dos professores, individualmente, para se realizar um trabalho que busque ser coerente com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição de Educação Infantil (IEI).

É no dia a dia, quando se planeja, desenvolve e avalia o trabalho que o PPP, de fato, ganha vida. O grande Paulo Freire repetia uma frase muito pertinente para a discussão desse texto: *“Meu desejo é que um dia a minha prática seja a minha fala”*. Isso significa que não é fácil ser, na prática, coerente com as crenças e sonhos de realizar uma educação digna da complexidade da infância. No entanto, é preciso que se tenha o compromisso de buscar essa coerência diariamente.

O jeito como concebemos a criança hoje bem como a concepção da instituição que vai acolhê-la, mudaram muito ao longo do tempo. A maneira como as famílias atualmente são constituídas, também é bem diferente. As demandas dessas famílias com relação à escola ampliaram-se muito. Além disso, as próprias crianças têm suas demandas e direitos. Sabemos que hoje, numa IEI, além de acolhê-las, cuidando de suas necessidades básicas de afeto, proteção, higiene, sono e alimentação, é fundamental que tenhamos sempre em vista seu desenvolvimento nas diversas dimensões humanas, propiciando situações significativas de aprendizagem.

Com efeito, corresponder a essas expectativas e traduzir todas as intenções do PPP no cotidiano junto à turma de crianças não é tarefa fácil. No entanto, por outro lado, o professor pode contar com instrumentos de trabalho que facilitam e possibilitam essa tarefa tão desafiadora como: planejamento, registro e avaliação de suas ações. Quanto mais registramos sobre o nosso fazer e refletimos sobre nossas ações, mais nos tornamos senhores delas e, conseqüentemente, concretizamos nossas intenções.

Mas, como o trabalho com as crianças pode ser planejado e desenvolvido de forma a garantir-lhes o direito de ter uma educação infantil de qualidade? Como avaliar a efetividade da nossa ação? Essas questões são objetos de reflexão deste texto, composto de três partes. Na primeira parte, discutiremos o cotidiano com as turmas de idade até dois anos; na segunda, o trabalho com as crianças de dois até seis anos; e, na terceira parte, as relações estabelecidas entre os vários sujeitos no cotidiano da IEI.

# 1. PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO DE CUIDAR/ EDUCAR CRIANÇAS DE ATÉ DOIS ANOS DE IDADE NA IEI

Por que separar um texto sobre a dinâmica do cotidiano numa instituição de Educação Infantil em duas faixas etárias, até dois anos e de dois até seis anos de idade?

Os desafios de se organizar um trabalho que integre o cuidar e educar de forma a promover o conhecimento do mundo pela criança e o seu desenvolvimento, bem como a necessidade de se conhecer, “ouvir” e respeitar cada criança no desenrolar desse trabalho, são fatores comuns ao atendimento às duas faixas etárias. Quais são, então, as especificidades do trabalho da professora das turmas de crianças até dois anos de idade? Que características essas crianças imprimem na organização do trabalho? Essas duas questões orientarão nossa reflexão ao discutirmos a dinâmica do cotidiano junto às crianças neste texto.

## 1.1. OS DESAFIOS DA PROFESSORA

Sobre a primeira questão, diríamos que o cotidiano é a vivência do grupo de professora e das crianças, num espaço e tempo determinados, configurado pelas atividades desenvolvidas e pelas relações que aí se estabelecem. A qualidade dessa vivência e o significado que tem para as crianças dependem da postura e do trabalho que a professora desenvolve.

Na verdade, ser professora de turmas de crianças de até dois anos é uma profissão recente na história do atendimento institucional à primeira infância. A sua identidade profissional ainda está em construção, num processo onde a proximidade das suas funções com aquelas exercidas pela mãe geram questões que interferem no dia-a-dia do trabalho. Nas instituições de educação infantil, historicamente, sempre houve uma divisão de trabalhos: a professora tratava das ações referentes ao educar e uma outra pessoa, menos qualificada, do cuidado. Criou-se, assim, uma cisão entre esses dois aspectos do atendimento à criança que são, na realidade, indissociáveis. A própria definição do que compete à instituição ou à família nesse atendimento ainda é um ponto de discussão que interfere no reconhecimento, na valorização e no respeito ao trabalho da professora, por parte, tanto da própria instituição quanto dos pais. Esses fatores se somam, dificultando à professora definir e assumir uma postura profissional clara, trazendo conseqüências para o desenvolvimento de seu trabalho.

## 1.2. QUEM SÃO ESSAS CRIANÇAS

Com referência à segunda questão, sobre as características dessas crianças, é importante iniciar colocando que são crianças que estão começando a conhecer o mundo, estabelecendo as primeiras relações com as pessoas, e com a cultura. Ao nascer, não têm

sequer a noção do próprio corpo, vivendo um estado de fusão com o outro. Na bagagem, trazem a capacidade de desenvolver várias competências e sentidos que lhes propiciarão ir se percebendo e se colocando no mundo. São dependentes do adulto para sobreviver, conhecer o mundo e iniciar a construção de sua identidade.

Necessitam de cuidados como a proteção, a alimentação, a higiene, a garantia do sono e de estímulos diversos, bem como da mediação de pessoas mais maduras para se inserirem na cultura. Precisam também, e principalmente, de afeto e contato corporal. No caso das crianças que estão nos primeiros meses de vida, o contato corporal é, inclusive, muito importante para que conheçam os limites do próprio corpo, aliás, fator fundamental para o desenvolvimento da sua identidade. Enfim, até para a identificação de suas necessidades e desejos, a criança depende que o adulto traduza a sua linguagem que, nessa fase, é prioritariamente corporal.

Mas é impressionante a rapidez com que as crianças se desenvolvem do nascimento aos 36 meses. Apesar da pouca diferença de idade, elas, principalmente no primeiro ano de vida, apresentam grande diferença entre si, em termos de desenvolvimento motor, cognitivo e social. Assim, enquanto algumas ainda nem conseguem se virar na cama, outras já andam e correm; algumas ainda nem conseguem segurar um objeto, outras já são capazes de fazer manipulações bastante precisas; algumas crianças só se expressam por meio do choro, do sorriso e de sinais corporais, enquanto outras já começam a falar. Com respeito à socialização, nessa fase, as crianças partem da indistinção eu-outro para o estabelecimento de relações com o outro e o ambiente, que passam pelas mordidas e puxões de cabelo, até que as regras começam a ser consideradas e os hábitos formados. As formas de explorar o espaço e os objetos vão se ampliando e tornando-se complexas à medida que crescem. Esse processo, que se inicia com a experimentação pela boca, passa pela ação física sobre o mundo, explorando, jogando, apertando, e evolui para o estabelecimento de relações entre os objetos, entre eles e o espaço e entre o seu corpo e o espaço.

Assim, numa mesma turma há crianças com características bastante diversas, não só em termos de desenvolvimento, mas também no jeito de ser: ritmos, rotinas, manias, necessidades, dificuldades, preferências. Isso representa um desafio para a professora, pois o seu trabalho exige atenção mais individualizada, voltada para o atendimento às necessidades específicas de cada uma das crianças e, ao mesmo tempo, para a promoção de interações entre elas. A atenção a esses fatores é fundamental para o desenvolvimento da criança.

Além disso, crianças dessa faixa etária, em geral, são muito agitadas, dinâmicas. A atenção, concentração nas atividades e explorações duram pouco tempo, aumentando gradativamente com a idade. A capacidade de percepção e aceitação dos limites de segurança para a exploração do ambiente, ou seja, a noção do risco e o respeito às situações perigosas, também é um aspecto que se desenvolve muito lentamente, em contraste com a rapidez da evolução da agilidade motora, como andar, correr, subir, descer, pular. Esse perfil das crianças acarreta um dinamismo muito grande no cotidiano

da turma e exige, por um lado, a criação de desafios que contribuam para essa evolução e, por outro, cuidados permanentes com a segurança.

Em virtude da fragilidade e da grande dependência das crianças dessa faixa etária em relação ao adulto, o trabalho com elas requer uma relação bastante estreita e diária com os seus pais, para trocas de informações e para o compartilhamento de ações.

### 1.3. O COTIDIANO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Diante do exposto e complementando a reflexão sobre a segunda questão, o planejamento do trabalho com essas crianças na IEI deve levar em conta, em primeiro lugar, o seu tempo de permanência diária na instituição: se ficam no turno parcial ou integral. Uma das especificidades do cotidiano com turmas de até 24 meses, é que, geralmente, as crianças freqüentam a IEI em horário integral.

É importante frisar que o turno integral não é igual à soma de dois turnos. Isso quer dizer que o planejamento deve considerar o significado para essas crianças de passar todo esse tempo numa instituição educativa, de caráter coletivo, diferente, portanto, do ambiente familiar.

Por isso, o planejamento do trabalho para essa faixa etária deve proporcionar às crianças espaços, tempos e interações coletivos, que são muito importantes para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Mas também deve garantir momentos de privacidade. Além disso, deve prever a alternância entre atividades calmas e agitadas, reservando mais tempo para brincadeiras não dirigidas. Também é importante a articulação entre as atividades dos dois turnos, de modo a propiciar às crianças uma rotina unificada, porém rica e diversificada em termos de situações de ensino-aprendizagem. Tanto as atividades e os espaços, quanto a organização das crianças devem, necessariamente, ser variados durante o dia, garantindo vivências e experimentações diversas. Nesse sentido, é necessário criar oportunidades de interações tanto entre crianças da mesma idade quanto entre crianças de idades diferentes, na perspectiva de favorecer o seu desenvolvimento.

Em se tratando de crianças que passam a maior parte do seu dia na instituição, o tempo durante a semana junto à família, em casa, é basicamente à noite. A Instituição de Educação Infantil, então, passa a ser uma referência muito importante para ela e a tem um papel fundamental no seu desenvolvimento e socialização. Ela tem que garantir à criança a vivência de práticas sociais e experiências diversas que lhe permitam apropriar-se da cultura. Tem que garantir, também, os cuidados básicos. Assim, o banho e o sono passam a ser atividades necessárias, tanto com relação à saúde, quanto para o relaxamento e a criação de hábitos.

Nesse contexto, o cotidiano no berçário tem que ser muito dinâmico se o propósito é atender às demandas das diversas crianças. Desse modo, na maioria do tempo, diversas atividades têm que ser desenvolvidas simultaneamente devido às características e

necessidades das crianças. Para tal, é imprescindível que seja feito um planejamento, organizando essas atividades no tempo e no espaço, os materiais a serem utilizados, as crianças que serão envolvidas em cada uma delas e as formas como serão desenvolvidas.

Esse planejamento deve considerar a realidade da IEI em termos de recursos disponíveis e estar em sintonia com o planejamento institucional. Desse modo, deve atender à forma como os tempos, espaços, materiais e recursos humanos, comuns ao coletivo da instituição, estão organizados, podendo, então, viabilizar o atendimento a todas as turmas de crianças de uma maneira mais adequada.

Como exemplo, descreveremos um dia de uma das turmas de berçário da Instituição de Educação Infantil Espaço da Criança<sup>4</sup>, que tem oito crianças de cinco a quatorze meses, e quatro professoras: Rosa e Ana no turno manhã e Carla e Bete no turno da tarde. O funcionamento para as crianças, é das 7:00 às 17:30 e o horário das professoras do turno da manhã é de 7:00 às 13:00 e, para aquelas do turno da tarde, de 12:00 às 18:00. Assim, as quatro professoras se encontram entre 12:00 e 13:00 horas. Nesse horário, uma professora do turno manhã e outra do turno tarde se reúnem para as trocas de informações sobre as crianças e sobre o trabalho e pensar o planejamento do dia seguinte, enquanto as outras duas ficam na sala com as crianças. A professora do turno da manhã também usa desse momento para fazer os registros nas agendas das crianças, no diário dela e no caderno de acompanhamento das crianças.

Nessa turma, cada professora é mais diretamente responsável por quatro crianças: Rosa e Carla por Tadeu (cinco meses), Lia (6 meses), Luiz (6 meses) e Alice (9 meses); Ana e Bete, por Gabriel (10 meses), Renata (11 meses), Bruna (12 meses) e Rui (14 meses). Isso quer dizer que elas são a maior referência para essas crianças e para seus pais, ficando encarregadas de recebê-las, de fazer o atendimento às suas necessidades básicas, de zelar pelos seus pertences, bem como de fazer os registros de acompanhamento do seu desenvolvimento.

Caracterizado o contexto, descreveremos, a seguir, um dia de trabalho com essa turma de berçário da Instituição de Educação Infantil Espaço da Criança.

---

<sup>4</sup> Para preservar a identidade da instituição, das professoras e dos alunos, usamos nomes fictícios em todo o texto.

Às 7:00 horas, duas professoras, Rosa e Ana chegam e dão uma lida no planejamento. Depois, checam a organização da sala e dos materiais a serem utilizados no dia. Colocam uma caixa com brinquedos e sucatas no colchão grande estendido no chão. Nesse momento, as crianças começam a chegar. Enquanto Rosa recebe Alice no colo e conversa com sua mãe, Ana lê o diário do dia anterior de Bete e o seu caderno de acompanhamento das crianças. Rosa conversa com Alice, coloca-a no colchão junto à caixa de brinquedos, que ela prontamente começa a explorar, e vai arrumar as roupas de Alice no escaninho. Nesse momento, Lia, Gabriel e Bruna chegam e as duas professoras vão recebê-los, um a um, sempre pegando-os no colo e dando atenção aos pais. Colocam as crianças no colchão e vão se revezando entre os acolhimentos das crianças e pais que continuam chegando, a atenção ao grupo de crianças e a arrumação das sacolas. Conversam muito e brincam com as crianças. Rosa, aproveitando um intervalo na chegada das crianças, lê os registros de Carla do dia anterior. Tendo chegado a maioria das crianças, as professoras verificam as fraldas e fazem as trocas necessária; cada hora uma das professoras se responsabiliza por esse trabalho, enquanto a outra permanece junto às demais crianças, brincando, estimulando, conversando, colocando-os no colo, fazendo carinhos...

7:40 - Terminada a troca de fraldas e organizados os materiais das crianças, ambas as professoras, disponíveis junto à turma, guardam os brinquedos na caixa com a ajuda das crianças e passam a desenvolver a atividade planejada para o momento: desenho com giz de cera. Mas essa atividade dura menos tempo que o previsto, porque as crianças começam a se dispersar e/ou a comer os gizes. As professoras, então, pensam em outra atividade, que não precisasse de material já preparado. Assim, fazem uma roda de música, cantando e gesticulando com as crianças. Algumas crianças se levantam e começam a dançar, sendo acompanhadas por Ana.

8:00 - Após guardarem os gizes com a participação das crianças, as professoras vão com elas para o pátio para o banho de sol. Aí encontraram-se com as outras turmas do berçário, como todos os dias acontece. Como era tempo de calor, a atividade programada era brincadeiras com água e areia. Levam toalhas, bacias para encher de água, baldinhos, pzinhas etc. As professoras ligam a água da mangueira, tiram as roupas das crianças, menos as fraldas. Foi uma festa para as crianças.

8:30 – Crianças e professoras voltam para a sala. Enquanto uma professora lava as mãos e o rosto das crianças, veste-as e oferece-lhes água, a outra professora brinca com as demais, usando materiais e brinquedos de uma segunda caixa organizada para o momento. Um pouco antes da hora do lanche, começam a organizar a sala com a ajuda das crianças.

9:00 – É servido o lanche, exceto para Tadeu e Lia, cujas mães chegam para amamentá-los e os levam para a sala de amamentação.

9:30 - Rosa dá banho em Tadeu, Lia e Luiz colocando-os para dormir, pois esse é o horário que eles ficam sonolentos. Assim que Rosa finaliza as atividades com as três crianças, Ana, que brincava com as demais, troca de função com Rosa e vai dar banho em Renata e Gabriel, colocando Gabriel para dormir também. Enquanto essas crianças dormem, as professoras se revezam para tomar também o seu lanche. Para as crianças que ficam acordadas, são oferecidas atividades de encaixes diversos, de montagem com toquinhos e caixas e de “leitura” de livrinhos, revistas e gravuras. Um pouco antes da hora do almoço, as professoras começam a organizar a sala com a ajuda das crianças.

10:30 - Hora do almoço das crianças. Estando a sala organizada e as crianças em volta da mesa, a cozeira traz os pratos e dá apoio durante a refeição. Tadeu e Lia não almoçam ainda, mas acompanham sentados nos carrinhos de bebê, próximos à mesa.

11:00 – Hora da higiene de mãos e rostos, mais trocas de fraldas. Professoras oferecem água para as crianças. As que não dormiram antes do almoço, foram para os berços. Simultaneamente, sempre uma das professoras brinca com as demais crianças, explorando os brinquedos e os materiais de outra caixa, conversando com elas e, ao mesmo tempo, estimulando o desenvolvimento motor delas.

11:30 - As crianças que estão acordadas vão para o hall de entrada do berçário onde as professoras desenvolvem atividade de “leitura” de livrinhos, revistas e gravuras. Enquanto isso, está sendo feita a limpeza geral da sala.

12:00 – Bete substitui Ana na sala. Novamente, trocas de fraldas e roupas. Quatro crianças que não tinham sido banhadas tomam banho. Simultaneamente, as professoras brincam com as crianças com uma nova caixa de brinquedos, fazendo o revezamento. As mães de Lia e de Tadeu aparecem para amamentá-los.

12:40 – Terminadas as atividades de cuidados básicos, Rosa e Bete vão com as crianças para a sala de estimulação motora, previamente agendada. Lá organizam um roteiro de obstáculos para as crianças: um túnel, escadinha, miniescorregador e cubo vazado. Além do roteiro, as crianças também são estimuladas a explorar outros equipamentos da sala, como o trepa-trepa e a gangorrinha. As crianças menores são estimuladas nos rolos e na bola grande e também brincam na gangorra.

13:00 – Carla chega e assume a turma junto com Bete.

13:30 – Hora do lanche da tarde, no mesmo formato do lanche da manhã, porém o cardápio foi bolo e suco de laranja.

14:00 - Mais uma rodada de atividades de higiene das mãos, rosto e trocas de fraldas. Hora do soninho para as crianças menores. Simultaneamente, atividades de exploração dos brinquedos de outra caixa são desenvolvidas pelas professoras em rodízio. Na hora em que a sala se acalma, as professoras vão lanchar, uma de cada vez. Às crianças que ficam acordadas nesse período, as professoras oferecem atividades de “modelagem” com massinha (caseira, não tóxica) e bolinhas de sabão.

15:00 – Carla e Bete, com a ajuda da professora e das crianças da turma de cinco anos, que convidaram a sua turma para uma atividade surpresa, levam as crianças para a sala dessa outra turma. As crianças apresentam um teatrinho de animais e brincam com os menores.

15:30 - Volta à sala com o apoio das crianças maiores. As professoras oferecem água às crianças, fazem algumas trocas e colocam aquelas que estão sonolentas para dormirem. Simultaneamente, e em rodízio, uma das professoras fica com as demais crianças explorando uma nova caixa de variedades, depois, uma caixa de texturas e, ainda, uma caixa de instrumentos sonoros. Chegando a hora da janta, elas organizam a sala com a participação das crianças. As mães de Tadeu e Lia voltam para amamentá-los.

16:30 - Hora do jantar, novamente todos sentados ao redor das mesinhas.

17:00 – Carla e Bete começam a preparar as crianças para a saída: higiene das mãos e rosto, trocas, arrumação das sacolas, registro nas agendas das crianças. Vão recebendo os pais, à medida em que vão chegando, dando informações, conversando, se despedindo das crianças. Enquanto isso, as crianças exploram mais livremente uma caixa de brinquedos variados colocada pelas professoras, que os acompanha atentamente, mas de longe.

17:30 - As últimas crianças saem e Carla e Bete se dedicam aos registros no diário de trabalho da professora e no caderno de acompanhamento das crianças, à revisão do planejamento e à organização do material e do espaço para o dia seguinte.

Nesse relato, procuramos retratar um planejamento que foi estruturado considerando a organização de uma rotina diária básica, tanto para as crianças quanto para as professoras, que pode ser percebida pela marcação dos horários, que é composta de atividades que se repetem dia-a-dia, numa determinada ordem, e que configuram uma constância no cotidiano do trabalho.

O estabelecimento de uma rotina diária é muito importante para as crianças, pois a sua vivência propicia a construção da noção de tempo, a partir da seqüência dos acontecimentos, ajudando-as a se organizarem naquele espaço e, assim, a se sentirem seguras nele. E quanto menores as crianças, mais o cotidiano do trabalho será marcado pela necessidade de atenção individualizada, em especial, nas horas do atendimento aos cuidados básicos como a alimentação, a higiene e o sono. Nesse contexto, a rotina diária tende a ser estruturada em torno desse atendimento, essencial à saúde e sobrevivência da criança.

Como mostramos no exemplo descrito, a rotina proposta no planejamento dessas professoras, previu os tempos e espaços para a chegada e saída das crianças; a organização dos materiais; as atividades de cuidados básicos das crianças; os momentos das demais atividades de exploração, de estimulação e brincadeiras; de arrumação as sacolas; tempo do lanche das professoras; tempo para os registros; planejamento das atividades; trocas entre as professoras e para atenção aos pais. Ainda foram previstos quatro momentos para o sono, de modo a atender aos diferentes horários que as crianças dormem. Os banhos foram divididos entre os dois turnos, por ser uma atividade que requer tempo e uma atenção muito especial da professora. Assim um grupo de crianças toma banho de manhã e outro à tarde. O banho, assim como os momentos de troca de fraldas, são espaços privilegiados de contato mais individualizado da professora com a criança, de conversa, de afeto, de estimulação e de conhecimento do corpo pela criança.

Chamou-nos atenção nesse planejamento, ainda, o fato de as professoras sempre dividirem as tarefas, fazendo rodízio, nas horas de dar banho e nos momentos de higiene. Dessa forma, enquanto uma delas se dedica a uma das crianças, a outra acompanha o restante do grupo nas brincadeiras e explorações, enriquecendo as experiências das crianças, evitando a espera e garantindo a segurança delas. Além disso, essa rotina garante às crianças a oportunidade de explorarem espaços diferentes e de ter contato com outras crianças e adultos da instituição. A relação com crianças de outras idades é importante para o seu desenvolvimento e deve sempre ser considerada no planejamento do trabalho dessa natureza.

Outro aspecto essencial para a organização do trabalho com uma turma que fica em horário integral, e que essa rotina considerou, foi o espaço para a troca de informações entre as professoras dos dois turnos e para a elaboração de um planejamento articulado. Nesse sentido, foi estratégico que também se resguardasse momentos no cotidiano para os registros diários sobre o trabalho e sobre as crianças.

O registro, que é feito a partir da observação, é um instrumento da professora que possibilita a avaliação tanto das conquistas das crianças quanto do que foi trabalhado, trazendo elementos que viabilizam a reprogramação da ação e subsidia a continuidade do planejamento. Além disso, sistematiza a memória da trajetória das crianças e do trabalho, contribuindo para a sua avaliação ao longo do ano e para a elaboração dos relatórios periódicos.

No caso do exemplo citado, a IEI elegeu as seguintes formas de registro: a agenda da criança, o diário de trabalho do professor e o caderno de acompanhamento das crianças. Quanto à agenda da criança, é um instrumento de comunicação diária com os pais, no qual são anotadas as informações sobre o dia dela na instituição como: a alimentação (horários, o que comeu, a quantidade); o banho (se foi dado, o horário); as trocas (quantas, aspecto das fezes); o sono (horários, duração); o humor; alguma novidade no seu comportamento etc. Nessa agenda, os pais também fazem anotações sobre como a criança se comportou em casa, mandam recados, fazem recomendações, entre outras. Dessa forma, a agenda da criança garante a troca de informações entre a família e a instituição, contribui para o seu atendimento, bem como para o seu acompanhamento.

Já o caderno de acompanhamento das crianças é um instrumento onde as professoras registram a trajetória, a história de cada criança da sua turma na instituição, a partir da observação no dia-a-dia. Nele, vão anotando os avanços de cada criança, com relação a todos os aspectos do seu desenvolvimento e ao conhecimento do mundo. No diário de trabalho da professora, elas registram o desenvolvimento das atividades a cada dia.

Tendo a rotina programada, o próximo passo para a organização do dia de trabalho com a turma é o planejamento das demais atividades. Elas devem propiciar às crianças vivências que sejam significativas, atraentes e que promovam o conhecimento do mundo e o seu desenvolvimento. Para isso, é necessário que a professora conheça bem as necessidades, ritmos e preferências de cada criança, no sentido de dimensionar os desafios e possibilidades que irá oferecer para elas.

No exemplo descrito, verificamos que atividades que se repetem, são mais voltadas para os cuidados básicos, e outras que variam, centram-se na vivência das múltiplas linguagens e na exploração do mundo físico e social como: desenho, brincadeiras com água, areia e com a massinha, *leitura*, roda de música, fantoche, roteiro de obstáculos, montagens com toquinhos, exploração de encaixes e dos materiais/brinquedos das caixas.

Quanto à seleção dos materiais que compõem as referidas caixas, levou-se em conta o interesse das crianças, as suas necessidades de estimulação, as possibilidades de exploração, além da questão da segurança. Como a atenção a cada uma das crianças, nesses momentos, é menor, uma vez que só uma das professoras está disponível para acompanhar o grupo, brinquedos que possam machucar, ser engolidos ou apresentem outros tipos de risco, não foram incluídos nessas caixas.

A seleção das atividades programadas para o dia dessa turma do berçário, conforme apresentada anteriormente, mostra a preocupação das professoras com a oferta de uma diversidade de materiais e de situações que propiciassem às crianças várias possibilidades de explorações e de construção de conhecimentos. O planejamento para turmas de berçário deve buscar oferecer às crianças o máximo de oportunidades de aprendizagens e de interações porque, principalmente nessa faixa etária, desenvolvimento e conhecimento do mundo e de si se dão de forma simultânea. Na ação do professor, isso se traduz na oferta de atividades, materiais, possibilidade de interações e espaços diversos a

serem explorados, vivenciados pelas crianças, sempre mediados por ele. Para facilitar a elaboração de planejamentos diários diversificados que contribuam para o desenvolvimento das crianças, é interessante que o professor organize um *banco de atividades*, onde vá relacionando propostas e idéias.

A observação desse dia no berçário nos propiciou, ainda, ver como Rosa e Ana planejaram e desenvolveram uma das atividades com a sua turma. Nessa observação, priorizamos a organização do espaço e das crianças, os aspectos trabalhados e a postura e a mediação das professoras. Vejamos a descrição a seguir.

Hora do lanche - A copeira chega à porta para verificar o que deve trazer. As professoras exclamam: “Hora do lanche! Hora de arrumar a sala”: Uma delas pega a caixa dos brinquedos e vai incentivando as crianças a ajudarem a catar e guardar os brinquedos na caixa. Enquanto isso, a outra professora arruma o espaço, colocando as mesinhas no centro da sala com as cadeirinhas e dois carrinhos de bebê em volta. Tudo com a “ajuda” de duas crianças que tentam empurrar um dos carrinhos, o que é estimulado pela professora. Uma lixeirinha é posta sobre uma mesinha. Rosa pega os babadores nas sacolas das crianças. À medida que lavam as mãos de cada criança, elas vão acomodando-as na mesinha e colocando os babadores. Luiz e Alice, que ainda não conseguem ficar sentadas nas cadeirinhas com mais segurança, vão para os carrinhos. Tadeu e Lia vão com as mães para a sala de amamentação.

O lanche chega: banana. Junto vêm os pratinhos, uma faca de ponta cega, as colheres, um garfo, duas bananas já amassadas para as crianças que não as comem inteira. As professoras dão um pratinho, uma colher e uma banana com casca para cada criança que está na mesa. A intenção é que elas explorem a fruta e aprendam a tirar a casca. Nesse momento, vão dizendo para as crianças: “Que fruta é essa? É a banana!”, prossegue, “Vamos ver que cheiro tem? Hum... que cheiro bom!”, exclamam as professoras, apontando para a casca da banana. Daí, perguntam: “Para comer temos que tirar a casca, vamos descascar? É assim que se faz”... e vão ajudando as crianças a tirar as cascas e a colocá-las no lixinho. Tiradas as cascas, uma das professoras pica as bananas em rodela nos pratinhos e fica acompanhando e ajudando as crianças enquanto comem. Gabriel e Renata ainda apresentam muita dificuldade com o controle da colher, mas adoram ficar tentando. Como em todas as tentativas, a banana foi para o chão. Ana acaba amassando a banana para facilitar a tarefa deles. Assim, eles acabam tendo algum sucesso, mas com um pouco de ajuda da professora.

Bruna e Rui, por sua vez, vão tentando comer os pedaços de banana com as colheres, com dificuldade, pois ainda não têm todo o controle motor necessário. Assim, acontece de tudo, caem pedaços na mesa, no chão,

colheres e pratos viram brinquedos, pegam a banana com as mãos, mas conseguem acertar algumas colheradas. A professora, pacientemente, vai insistindo e ajudando, ora uma, ora outra criança, sem exigir demais, mas colocando os limites necessários e sempre conversando, explicando o que está acontecendo, estimulando o uso da colher. Entretanto, presta atenção para que elas se alimentem bem.

A outra professora se encarrega de dar a papinha para Luiz e Alice que estão no carrinho, ao mesmo tempo. Ela vai revezando as colheradas e conversando com cada uma das crianças: “Olha a banana, hum... que delícia! Essa papinha de banana tá gostosa?, Cadê o bocão?, Vamos comer mais um pouquinho?, Lá vem a colher!”....

Terminado o lanche, as professoras ajudaram as crianças a descerem das cadeirinhas. É hora de tirar os babadores, lavar mãos e caras, limpar o local do lanche e re-organizar a sala para a próxima atividade.

A atividade de alimentação, apesar de ser geralmente considerada apenas como de cuidado básico, configurou-se como um rico momento de integração do cuidado com a educação/aprendizagem, pela forma como foi desenvolvida e pela postura das professoras. Mais do que uma refeição, o lanche tornou-se um verdadeiro ritual para o qual as crianças e o ambiente foram preparados: arrumaram a sala e as mesinhas e cadeiras; as mãos foram lavadas, colocaram-se os babadores, as crianças sentaram-se nas cadeirinhas juntas. Rosa e Ana trabalharam a exploração e o conhecimento da fruta, bem como a construção de hábitos: comer sentado à mesa, os cuidados com o ambiente, o uso de *ferramentas culturais* como os pratos e talheres e o lixinho. Observamos que as professoras conversavam todo o tempo com as crianças, fazendo a mediação do conhecimento. Isso tudo, sem deixarem de estar atentas à alimentação: se as crianças estavam ou não se alimentando bem.

Por considerarmos importante retratar, minuciosamente, o fazer diário com crianças pequenas, descreveremos, a seguir, o trabalho das professoras com uma outra turma do berçário da mesma IEI, composta de oito crianças com idades que variavam de 16 a 22 meses. Nesse dia uma criança faltou.

### **Brincadeiras com potinhos de iogurte na turma do berçário 2**

Camila resmunga puxando a fralda (está muito assada) e Fernanda, sua professora, chama-a para fazer a troca. Kátia, a outra professora, pega um saco com potinhos de iogurte, de tamanhos, cores e formatos variados e propõe uma rodinha às crianças: “Vamos fazer uma rodinha? Olha a surpresa!”, e balança um saco fazendo barulho. Patrick custa um pouco a ir porque está entretido com outro brinquedo, mas as demais crianças logo atendem, curiosas com o saco.

Primeiramente, Kátia deixa as crianças explorarem o saco ainda fechado e vai falando, enquanto as crianças vão apalpando, sacudindo, fazendo barulho: “O que será que tem aqui?, É duro ou mole?, Vamos ouvir o barulho!”. A seguir, ela abre o saco no meio da roda e exclama: “Olha que legal!”, e deixa as crianças explorarem livremente os objetos por um tempo. Breno se lança em cima dos potinhos espalhando-os e provocando barulho. As crianças exploram os potinhos de várias formas, sob o olhar atento da professora. Percebendo que Débora empilhou dois potinhos, um menor e um maior, ela chama a atenção das crianças: “Olha o que a Débora fez, ela colocou um chapéu no bonequinho”. Nesse momento, ela faz uma pilha com alguns potes, que é derrubado por uma das crianças, à qual ela propõe refazer a pilha: “A gente pega o chapéu que é menor e coloca no bonequinho que é maior”. As demais crianças se aproximam: empilhar e derrubar vira brincadeira por um tempo.

Camila volta para a roda acompanhada de Fernanda, que pergunta para o André: “Quem vem trocar xixi agora?”, oferecendo o colo. Ele se levanta, ela o pega no colo e sai conversando com ele.

Quando as crianças começaram a se cansar da brincadeira, Kátia começa a cantar e a bater um potinho no outro, no ritmo da música, incentivando as crianças a fazê-lo. Patrick começa a bater o potinho no chão; Débora, Bárbara, Gisele e Camila imitam Kátia. Bárbara e Camila também tentam acompanhar a música com a coreografia que já tinham aprendido. Breno se dispersa, sai da roda, vai até à janela e Fernanda aproveita para chamá-lo para a troca de fralda. Nesse momento, Kátia começa a brincar com as crianças de colocar o pote na cabeça como se fosse chapéu: “Olha o chapéu da Camila, vamos colocar um chapéu na Bárbara? Gisele conseguiu colocar o seu chapéu!”. Elas tiram o chapéu, riem, ficam tentando coloca-lo novamente. Patrick tenta colocar o “chapéu” em Bárbara, mas ele cai. Kátia pega o chapéu e entrega para ele tentar novamente. Essa brincadeira dura um bom tempo.

Depois, Kátia começa a jogar um potinho para cada criança e pede que o joguem de volta. Enquanto faz esse jogo, ela vai repetindo para cada criança: “Joga para mim, vai jogar para quem? Para Kátia!”, incentivando as crianças a falarem o nome dela (Kátia). A maioria das crianças entra no jogo, menos Gisele, que não se interessa e se dirige para um espaço semi aberto na sala onde há uma estante de brinquedos.

Breno volta da troca, mas não vai para a rodinha, preferindo se juntar à Gisele. Fernanda o acompanha com o olhar. Ele começa a interagir com Gisele, pegando, dando tapinhas nela, abraçando-a, “beijando-a”. No início, ela reclama, mas acaba deixando por um bom tempo. Fernanda percebendo que o “carinho” poderia se transformar em mordida, aproxima-se das duas crianças para acompanhar de perto a situação e chega a intervir algumas vezes,

afastando-o um pouco quando Gisele reclama. Ela explica a ele que desse jeito a colega não estava gostando. Mas ele insiste e a professora deixa a relação acontecer, sempre atenta.

Logo a seguir, Fernanda assume a turma para que Kátia possa fazer a troca das crianças pelas quais é responsável.

A *brincadeira dos potinhos* propicia-nos uma reflexão metodológica, ou seja, sobre a forma como a professora desenvolveu seu trabalho de cuidar-educar as crianças: as estratégias utilizadas, os procedimentos adotados, suas posturas e atitudes no desenvolvimento da atividade.

De início, a professora começa a atividade organizando as crianças numa roda e, para fazê-lo, usa a estratégia de aguçar a curiosidade delas. Assim, ela propõe a atividade de forma a despertar o interesse das crianças usando, para isso, o *saco surpresa* e a sua exploração.

Quando ela abre o saco, primeiro deixa as crianças explorarem livremente o material e, depois, propõe várias atividades a partir do que observara na leitura das crianças durante a exploração. Para reforçar a exploração, propõe desafios. Além disso, durante o desenvolvimento da atividade, ela abre espaço para as propostas das crianças. Mostrando-se atenta à forma como elas interagem com o material e com a atividade, procura inserir essas propostas no contexto. É o caso da atividade de empilhar, em que aproveita a ação de uma das crianças sobre o material e a propõe para o resto da turma. Nessa atividade, ainda, apesar de visar que as crianças empilhassem os potinhos, a partir da *derrubada* da pilha, ela incorpora isso na brincadeira, no lugar de reprovar o ato. Importante, nesse caso, foi a observação e escuta das crianças potencializando a aprendizagem. Enfim, durante o desenvolvimento de cada atividade proposta, pudemos verificar que a professora também ficava atenta à leitura das crianças em relação ao tempo de envolvimento delas na atividade, para, ao mesmo tempo, inserir uma nova proposta, evitando, assim, a dispersão e a espera. A linguagem medeia todas essas relações.

Observamos, também, que a professora, ao trabalhar o grupo no seu conjunto, preocupava-se em interagir com cada criança individualmente.

Chama-nos a atenção, ainda, no desenvolvimento dessa atividade, a postura de respeito às crianças por parte das professoras. Elas escutavam as propostas delas, respeitando o seu tempo, o seu interesse, suas escolhas, seu envolvimento. O fato de chamá-las para as trocas de fraldas e a própria forma como isso era feito, não interrompendo o envolvimento da criança com a atividade, mostra-nos o cuidado que as professoras tinham com elas.

Outra estratégia da professora foi a escolha do material a ser usado, pois, na Educação Infantil, e no berçário em especial, utiliza-se muito de material não estruturado como

recurso pedagógico. Isso permitiu-lhe maior flexibilidade para atuar e, às crianças, mais oportunidades para exploração. Mas, esse tipo de material também exige criatividade do professor se a pretensão dele é gerar desafios que contribuam para o desenvolvimento das crianças. Em síntese, no conjunto de atividades realizadas, a professora trabalhou a exploração de objetos, a relação entre eles, os sons produzidos por eles, o ritmo, a coordenação motora, a linguagem oral das crianças, a música. Ela pôde, ainda, explorar noções matemáticas relativas ao tamanho, como pequeno e grande. Além disso, serviu de modelo, estimulando a imitação pelas crianças.

Com referência às interações estabelecidas entre as professoras e as crianças e das crianças entre si, percebemos, no episódio entre Breno e Gisele e entre Patrick e Bárbara, que a professora não só incentivou as crianças a se relacionarem, como também procurou criar situações que propiciassem a interação, tendo o cuidado de preservar o bem-estar e a segurança de cada criança. Em resumo, observamos que a professora procurava incentivar as crianças a interagirem entre si, de forma autônoma, bem como possibilitar que uma criança imitasse a outra, como ocorreu na atividade de empilhar.

Concluindo, é importante frisar que, para que o trabalho de cuidar e educar as crianças seja desenvolvido de forma integrada, com intenção e qualidade, é necessário planejamento e organização de todos os aspectos envolvidos nas atividades. Para um bom planejamento, é fundamental a observação, o registro e a avaliação.

No fazer cotidiano, é essencial que a professora tenha uma postura de respeito em relação às crianças e que se coloque como mediadora do conhecimento junto a elas, criando estratégias que facilitem o processo de ensino/aprendizagem. Nesse processo, a escuta das crianças é fundamental. Assim sendo, a professora deve estar sempre atenta às situações que surgem de forma imprevista, colocadas por elas, a partir dos seus desejos, dos seus interesses, das suas curiosidades e das suas necessidades, ou mesmo do contexto, de forma a possibilitar o seu desenvolvimento e aprendizagem.

## 2. TRADUZINDO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA O DIA-A-DIA COM CRIANÇAS DE DOIS ATÉ SEIS ANOS

Baseada em versos de músicas do Gonzaguinha, costumo repetir uma frase que representa bem uma certa maneira de entender o papel de uma professora de educação infantil: “ Amorosa atitude de se cuidar de uma criança como se fora uma brincadeira de roda”. O desafio é esse e parece simples, mas as implicações de se cuidar educando são muitas e complexas, por isso há que se refletir diariamente sobre elas, assim, o planejamento, os registros e a avaliação são imprescindíveis.

Numa análise simplista podemos supor que ser professora é manter uma turma de crianças por quatro ou oito horas, organizadas e em atividade. Realmente não deixa de ser isso, mas 'isso' é de uma complexidade encantadora e extremamente desafiadora. Inúmeras perguntas nos vêm à mente a cerca dessa questão. Quem são essas crianças? Que tempo é esse, o da infância? Quais são os direitos, demandas e interesses das crianças? Que história cada uma já escreveu e que oportunidades já viveu?

Que tempo é esse no qual as famílias compartilham a responsabilidade da educação de seus filhos com as professoras? Como organizar o tempo escolar para quatro ou oito horas de convívio na IEI? Essa organização cria oportunidades de aprendizagens? Que aspectos precisam ser organizados para que as atividades sejam desenvolvidas? Quais atividades serão desenvolvidas? Com que intencionalidade? Que aspectos do desenvolvimento humano serão oportunizados nessas atividades? Quais aspectos do currículo serão abrangidos? Como o espaço escolar será organizado? Como as crianças serão organizadas nesse espaço? Quais estratégias e metodologias serão adotadas? Qual a postura da professora ao coordenar o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças? Como as atividades serão avaliadas? Qual a finalidade da avaliação para a professora e para as crianças?

Quisemos mostrar, ao levantar tantas questões, como é indiscutivelmente desafiador, o cuidar e educar crianças. Por outro lado, a professora conta com instrumentos de trabalho poderosos que facilitam essa tarefa. Além disso, ela não está sozinha, faz parte de um grupo que, juntamente com ela, decide o Projeto Político-Pedagógico da instituição, no qual todas as diretrizes serão apresentadas.

Com efeito, no primeiro contato com a turma, a professora já conta com diversas informações que facilitarão o planejamento das atividades e a elaboração do plano de avaliação diagnóstica. Por exemplo, o conhecimento da idade das crianças, possibilita-lhe inferir algumas características referentes à faixa etária. Esse dado orientará a proposição das atividades para essas crianças. A leitura também de alguns dados sobre a criança e sua família na ficha de matrícula é importante, pois é impossível conceber a criança como

sujeito se não consideramos a sua história. Reconhecer a cidadania da criança significa buscar suas raízes, sua história familiar, seus hábitos e as experiências que vive fora da IEI. Os aspectos culturais de sua comunidade e de sua raça e religião também precisam ser considerados. Mas aos poucos, na convivência, isso vai sendo desvelado desde que haja essa intenção. No entanto, mesmo que o professor não conheça pessoalmente as crianças, até mesmo o planejamento do primeiro dia dela na instituição deve levar em conta uma análise/avaliação dos dados que já possui, para a tomada de decisões mais adequadas. A propósito, sugerimos, para o primeiro encontro com as crianças apostar numa organização do espaço e dos materiais que facilitem o aconchego, a segurança e o afeto. A organização das atividades no tempo também é fundamental. A intenção é que o tempo se torne um '*feiticeiro mágico*' que afaste a saudade da família. Depois, um dia após o outro, tudo poderá ser mais rico e efetivo se houver comprometimento com o trabalho, tornando-o mais rico. Uma sistemática utilização dos procedimentos metodológicos: planejamento, avaliação, observação e registro, com certeza, facilitam o trabalho do professor.

Quanto ao planejamento, sempre é re-alimentado pela avaliação que fazemos do desenvolvimento das crianças e do próprio processo de trabalho. A avaliação é facilitada pela observação e pelos registros que fazemos. O planejamento, fundamentado nessas observações e registros, é um constante exercício de fazer as melhores escolhas, considerando as intenções educativas e as condições que a realidade possibilita.

Num país como o nosso onde a educação não tem tido prioridade em termos de recursos financeiros, as condições das instituições, em geral, não são as ideais. Assim sendo, é fundamental que o professor faça um constante exercício de utilizar os recursos disponíveis da maneira mais inteligente e favorável ao desenvolvimento das crianças. Isso, tivemos oportunidade de presenciar numa IEI.

Havia apenas uma fantasia do Batman, na brinquedoteca e muitas crianças a desejava. Diante do impasse, as professoras tomaram atitudes diferenciadas. Algumas não se envolveram nos conflitos das crianças, deixando que elas resolvessem sozinhas e, geralmente, prevalecia a lei da mais “poderosa”. Outras esconderam a fantasia, dizendo que já que não tinha para todos, ninguém brincaria, principalmente porque as crianças não sabiam se organizar para usá-la sem conflitos. Outras organizaram a fila de crianças e estabeleceram tempo de cinco minutos para cada uma usar a fantasia. E outras, ainda, combinaram com as crianças que naquele dia uma criança seria o Batman, e as demais viveriam outros papéis; no outro dia trocavam-se os papéis e outra criança seria o Batman.

Como podemos notar, cada professora tomou uma decisão, de acordo com os conhecimentos e comprometimento que tinha com o desenvolvimento das crianças. Mas só um grupo de professoras, o último, favoreceu uma boa interação das crianças, proporcionando a vivência do respeito, do direito. Mas, principalmente, a professora usou adequadamente o recurso fantasia, ou seja, as crianças viveram a fantasia. De fato, o faz de conta requer tempo para se mergulhar no papel, incorporá-lo e construir toda uma

trama em que vários papéis se articulam. Só é interessante ser o Batman, se ele pegar o bandido e salvar a vítima, ou outra trama qualquer que as crianças inventarem, de acordo com suas experiências. Contudo, é preciso que se reserve um tempo grande para se viver o faz de conta.

Ao planejar e desenvolver as atividades, são tantas as opções que fazemos que, às vezes, nem nos damos conta. Além de estar em sintonia com o planejamento institucional e com as condições concretas da IEI, temos que colocar em jogo vários aspectos da organização do trabalho: definir sobre quais aspectos do currículo trabalhar; organizar os tempos, os espaços, os materiais, as crianças; definir as metodologias a serem adotadas. Temos, ainda, que orientar as nossas escolhas pelas concepções de criança, de educação infantil, de desenvolvimento/aprendizagem e outras que foram explicitadas no PPP da IEI. Mas quanto mais tomamos consciência das necessidades das crianças, melhores serão nossas escolhas em prol do desenvolvimento das crianças.

Um trecho de um registro de uma professora poderá nos ajudar nessa reflexão. Na maioria das IEI, o atendimento às crianças de dois a seis anos se dá em horário parcial, mas existem instituições com horário integral. O tempo de permanência das crianças na IEI deve ser determinante na organização do trabalho. No caso do exemplo a seguir, as crianças dessa turma tinham 3 anos e eram atendidas em horário parcial. Eram 20 crianças em sua primeira experiência escolar. Todas elas provenientes de família de baixa renda, sendo que um terço aproximadamente delas, viviam em situação de vulnerabilidade social. A estrutura das famílias e as oportunidades socioculturais eram bem diferenciadas, tornando ricas as interações e enriqueciam o trabalho. Eram coordenadas por uma única professora e, no início do ano, ainda estavam em processo de adaptação.

“Hoje seria um dia muito especial, pois a mãe da Yasmin, da nossa turma, viria explicar para a criançada o que tem na Fundação Ezequiel Dias, como deve ser o comportamento de todos lá dentro e como devemos fazer para visitar esse lugar e doar a cobra que o Lucas, da turma verde, trouxe para a escola. O que estava me preocupando era o choro da Ana: se chorasse, como seria nossa participação na rodona? Graças a Deus, ela chegou desconfiada, querendo colo e sem largar seu bico e fraldinha, mas sem choro. As demais professoras, enfim, pararam de interferir e questionar o uso do bico. Sei que é importante permitir o bico para a Ana nesse momento de adaptação. Logo, logo ele vai para a mochila e depois ficará em casa.

A rodona foi muito legal, as crianças interessaram pelas informações e cantaram a música da cobra para a mãe da Yasmin, que não visitou nossa sala, pois estava atrasada para o serviço. Na sala, a rodinha foi muito tranquila: demos o parabéns para a Ana, que já descobriu que a mamãe sempre volta para buscá-la, que essa escola é muito legal e que não precisa chorar.

Novamente, as crianças escolheram brincar na areia, mas, por enquanto, não questionei. A Yasmin ficou “toda, toda” com a visita da mãe - mas foi bacana mesmo - e, lógico, todas as crianças quiseram falar alguma coisa da mãe. Até descobrimos que a mãe do Igor chupa bico. Será meninada? O João contou, todo sapeca, que a mãe gosta de cachaça e apareceram vários “papagaios” que repetiram essa informação, adorando a minha cara de: “Eu não gosto, é ruim queima a boca”.

Como a nossa “rodona” e rodinha demoraram muito, não combinei de brincar de massinha como estava no planejamento. Organizei o dia só com a atividade escolhida pelas crianças e o circuito/passeio imaginário. Ficamos pouco na areia, mas passeamos pela escola, imaginando estar numa floresta muito perigosa, cheia de cobras e outros bichos que as crianças foram indicando (muitos domésticos). Assim, pudemos caminhar pé ante pé, virar estátua, correr, pular, gritar, escorregar de bumbum na “montanha” e até “árvore de bruxa” tivemos que enfrentar. “Espera, Pedro! Cuidado João não pode judiar da árvore! Ela é nossa amiga e a bruxa não está aí não”. E foi tudo uma deliciosa aventura, com tantos heróis a nos proteger dos perigos. O grande desafio do passeio foi mesmo permanecer juntos, tarefa difícil para eles, que ainda não se reconhecem como turma/grupo que deve ficar junto numa mesma atividade. Ainda estou um pouco perdida na organização da turma e na definição das propostas que “darão liga”. Só tenho cobrado duas coisas das crianças: permanecer juntas nos percursos pela escola e cuidar dos pertences da mochila. Mas para a meninada, essa tarefa ainda é monstruosa na dificuldade. Estou perdida, mas apaixonada: esse grupo promete! Parecem ter um pique ótimo. Vamos nos dar super bem.

O uso de um banheiro coletivo ainda é uma dificuldade para as crianças, principalmente o masculino, pois mais parece um tanquinho, baixo e comprido, onde vários meninos fazem o xixi juntos. O Lucas se esforça para acertar os coleguinhas com seu xixi e, claro, é aquela reclamação. Não tem adiantado conversar com o Lucas, preciso segurar sua mão e deixar que use o banheiro sozinho e por último, porque ele está adorando a novidade do “pipi coletivo” e se recusa a usar o vaso tradicional que fica separado. Por isso, tenho priorizado acompanhar os meninos e peço para a Regina (auxiliar de serviço) acompanhar as meninas. O hábito de lavar as mãos ao usar o banheiro também está por ser construído.

Ainda permaneci com a turma na merenda para evitar choro e auxiliá-los no estranhamento ao tipo de alimentação servido e todos aceitaram pelo menos provar. Devagar chegamos lá. No recreio, alguns acompanharam irmãos e

primos nas brincadeiras, poucos foram para a areia e a maioria ficou mesmo na barra da minha saia, me acompanhando e só experimentando os brinquedos que eu ia mostrando, acompanhando. Bebemos muita água e voltamos para a sala. Organizamos nossas coisas na mochila, olhamos bem para todos os lados para não esquecer nada e fomos sentar na rodinha. Conversamos sobre o nosso dia e todos manifestaram ter gostado. Só o Lucas continua querendo desrespeitar os coleguinhas com o seu xixi e avaliamos que isso não vale. Também combinamos que amanhã vai ser mais legal ainda, pois vamos fazer chup-chup. Enquanto comíamos pipoca ... escutamos história. E a concentração da turma surpreendeu: é claro que o corpinho não pára, pois é pura energia concentrada, teve pipoca derramada, mas os olhinhos estavam ali, colados nos retalhos de panos coloridos que indicavam cada personagem da história. Quando o marrom do lobo entrava em cena, aí o suspense era total. E as expressões faciais iam acompanhando o enredo. Uma delícia!

Podemos verificar nesse relato que, nesse dia, a professora, juntamente com as crianças, desenvolveu as seguintes atividades:

1ª- Rodona - momento de reunião de todas as crianças de todas as turmas no pátio coberto e acolhimento por todos os profissionais da escola com música, brincadeiras cantadas, histórias. Eventualmente, como nesse relato, recebem alguma visita.

2ª- Rodinha inicial – momento privilegiado de interação e de desenvolvimento da linguagem oral, de demonstração de sentimentos e preocupações. As crianças da turma se organizam num círculo e contam novidades, planejam o dia, combinam atividades e regras de convivência, cantam, escutam casos, histórias, poesias, notícias de jornal, parlendas, piadas e fazem comentários e avaliações sobre o vivido.

3ª- Hora do banheiro – uso pelas crianças do vaso sanitário, se sentirem necessidade. Mas todas lavam as mãos para merendar.

4ª- Momento na areia – brincadeira na areia, atividade escolhida pela turma, talvez pelo fascínio que sentem por mexer com água, terra/areia, fazendo morrinhos, buracos, enchendo e esvaziando recipientes.

5ª- Passeio imaginário- atividade que, para as crianças, é só um passeio, mas para a professora é a oportunidade de estreitar relações entre ela e as crianças, entre as próprias crianças e delas com o espaço da escola. Além disso, este momento é privilegiado para desenvolver a capacidade de imaginação e propor desafios corporais como: correr, andar devagar, saltar etc.

6ª- Recreio - no momento em que as crianças vivem a liberdade de escolher com quem brincar, inclusive com crianças de outras idades, com o que brincar e de que forma. Os adultos acompanham atentos, mas ficam distanciados, entretanto, disponíveis para participarem.

7ª- Hora de beber água.

8ª- Hora de organizar materiais e sala.

9ª - Rodinha final - momento dos comentários e de avaliação de tudo que foi vivido. Também são anunciadas atividades para o próximo dia. Além disso, é o momento de escutar história.

A organização desse dia de trabalho levou a professora a fazer várias opções. A seguir, discutiremos alguns princípios norteadores desse fazer educativo, procurando refletir sobre as opções feitas por essa professora:

- Integrar as famílias no trabalho educativo e valorizar os recursos, as experiências e saberes da comunidade.

Considerar esses elos de pertencimento da criança a uma família e a um grupo cultural, a nosso ver, favorece a construção de sua identidade e cidadania. No trabalho descrito, além da presença da mãe no período de adaptação ter sido uma forma de acolhimento que propiciou segurança afetiva tanto à criança como à família, ainda foi utilizado um outro espaço da comunidade - a Fundação Ezequiel Dias. Dessa forma, ampliaram-se os conhecimentos das crianças sobre cobras, venenos e vacinas, valorizando a profissão e o saber da mãe.

- Possibilitar o acolhimento das crianças assim que chegam à instituição.

No exemplo, a rodona cumpre esse papel, permitindo que as crianças possam permanecer mais tempo próximas do irmão, primo, amigo de outra idade/turma. Isso favorece o aconchego e a construção do sentimento de pertencimento a um grupo/coletivo, além de possibilitar ricas interações entre crianças de idades diferentes.

- Posicionar-se eticamente diante de questões relativas a valores morais, mas sem preconceitos, estereótipos ou julgamento de valor em relação à criança ou à sua família.

O relato nos possibilita fazer uma reflexão importante sobre valores e cultura, pois as famílias e a professora podem não comungar dos mesmos preceitos, hábitos e costumes. É comum as crianças comentarem as brigas em casa, a situação de pais presos por furto ou assassinato. Portanto, no momento do relato da criança, é importante que a escuta seja tranqüila, e o aluno não seja interrompido. Já em outras situações organizadas pela professora, ela poderá apresentar outros valores, sem relacionar com o caso citado, nem fazer julgamentos.

- Respeitar as características e ritmos individuais de cada criança, bem como o seu tempo de adaptação, aceitando hábitos, atitudes e objetos trazidos de casa que facilitam essa adaptação, mas indicando sempre a superação, o avanço no próprio processo de desenvolvimento

Vale lembrar que aceitar o bico e o pedido da criança por colo, além de ter sido uma postura de respeito aos seus direitos e demandas, significou facilitar a sua adaptação. Por outro lado, percebemos que a professora aposta que o bico, o choro, o judiar da árvore, o fazer xixi no colega sejam atitudes que deverão ser superadas, progressivamente, pelo trabalho junto à turma.

- Reconhecer as crianças como parceiras nas discussões e definições sobre ações, atitudes e atividades e avaliações.

Como aconteceu no dia relatado, deixar que as crianças também apontassem uma atividade de seu interesse para ser desenvolvida foi importante, pois além de dar sentido e maior significação às atividades, favorecendo-lhes a apropriação do cotidiano da instituição e desenvolver a capacidade de estruturação do dia e do tempo, possibilitando-lhes se constituírem como sujeitos de seu processo de desenvolvimento.

- Intervir em todas as situações: no brincar, na construção de conceitos éticos e científicos, na ampliação da capacidade de auto-cuidado etc.

Em várias situações do exemplo citado, percebemos a atenção da professora. Ver, escutar, ler a cena não é tarefa fácil. Entender silêncios, gritos, gestos, olhares, ações e o papel que cada criança cumpre no grupo é desafiador. A observação, que deve sempre ser registrada, fundamenta o planejamento e a avaliação do trabalho e das crianças. Tal recurso garantirá uma melhor adequação das ações à turma e a cada uma delas.

- Eleger o planejamento como um roteiro fundamental para um trabalho de qualidade, mas caracterizado pela flexibilidade.

Diante do imprevisto de a rodona e rodinhas demorarem mais do que o esperado, a professora reorganizou as atividades. Em nossa opinião, nessas situações é importante sempre decidir junto com a turma e escolher a atividade mais pertinente ao momento vivido pelo grupo. Também é importante, nesses momentos, além de dar segurança às crianças, possibilitar-lhes a apropriação do cotidiano da instituição. Assim, elas, de fato, participam do processo. No entanto, essa rotina deve ser rica, flexível para que o inusitado invada o cotidiano e seja sempre bem-vindo. Esse inusitado pode ser uma novidade positiva que alguma criança traz para a sala, como algum animal, ou algum acontecimento importante da vida de alguma delas, da comunidade ou da instituição. Mas também pode ser uma situação que necessite de cuidado maior da professora, como a percepção de algum preconceito ou discriminação entre as crianças, que precisa ser discutido com toda a turma. Nesses casos, devemos avaliar quando o inusitado aparece, se ele traz elementos significativos a serem trabalhados naquele momento ou se implica na elaboração de projetos de investigação que durarão meses. Quando isso ocorre, além do planejamento daquele dia, também a programação mensal será alterada. De toda forma, é sempre muito positivo para o andamento do trabalho, a sensibilidade da professora para mudar a rotina e re-planejar a organização das metodologias.

- Organizar, com critério, as inúmeras atividades que favorecem o conhecimento de mundo e o desenvolvimento das diversas dimensões humanas, articulando várias intenções numa mesma atividade.

No exemplo dado, a decisão da professora foi privilegiar o passeio imaginário para explorar o espaço e possibilitar os movimentos corporais tão necessários aos três anos. Mas ela articulou outras intenções e favoreceu as múltiplas linguagens e, principalmente, o brincar e a imaginação. Optou por aspectos importantes naquele momento para aquela turma, como: possibilitar a apropriação do espaço da instituição com prazer e fantasia; sair da sala e aproveitar o espaço externo; favorecer o desenvolvimento da capacidade de

imaginar e de fazer de conta que uma coisa é outra; viabilizar a construção do sentimento de pertencimento àquela turma; articular aquela vivência com a visita da mãe; dar espaço para as crianças falarem e demonstrarem o conhecimento de mundo já construído com relação a cobras e florestas e perceberem e construírem atitudes de cuidado consigo mesmo, com o outro e com o planeta. Essa atitude de articular várias intenções numa mesma atividade é fundamental na educação infantil, pois enriquece a proposta e potencializa o tempo, contribuindo mais efetivamente para o desenvolvimento das crianças.

- Utilizar recursos e estratégias adequados às especificidades das crianças.

O momento de contar histórias foi muito feliz, pois a professora optou por objetos que representassem os personagens do livro. Assim, retalhos de panos coloridos se alternavam, modificavam, ganhavam vida nas mãos. E esses objetos despertaram a atenção das crianças levando-as ao campo da imaginação. Entender os recursos materiais como auxiliares no processo de desenvolvimento, em nossa opinião, é muito importante.

- Favorecer a capacidade de avaliar o outro, avaliar uma situação e de se auto-avaliar.

Como no trabalho relatado, terminar o dia com uma roda avaliando o que aconteceu e anunciando um pouco do próximo dia, também foi importante. Isso, além de auxiliar a criança a apropriar-se da rotina e desenvolver a criticidade, mostra que aquele espaço é de todos e todos devem dar sua opinião. Mesmo em turmas de crianças bem pequenas, é importante avaliar atividades e atitudes. Esses momentos são privilegiados para desenvolver relações éticas entre elas. Aliás, dar espaço para o trabalho com a ética, cada vez mais, torna-se um dos cuidados fundamentais na educação infantil. Uma IEI só é capaz de educar e cuidar, vivendo a solidariedade, a gentileza, a sensibilidade, a ética e a democracia desde que essa seja a sua concepção. Para tanto, torna-se uma postura coletiva, planejada com muita intencionalidade.

Como vimos, a discussão sobre princípios implícitos no planejamento e no desenvolvimento do trabalho em geral, nos conduz à análise das decisões implícitas no desenvolvimento de uma atividade do cotidiano. Dessa forma, percebemos como a profissão de professor exige a consciência em cada ação, sendo imprescindível a avaliação, o planejamento, a observação e o registro.

Outra atividade que tivemos oportunidade de observar diz respeito a uma atividade de culinária realizada numa outra turma composta de 20 crianças **de 4 anos**, numa instituição que funciona em horário parcial e atende a uma comunidade com alto grau de vulnerabilidade social. A atividade consistia no preparo de uma gostosa salada de frutas, na rica vivência do fazer juntos e de usufruir, também juntos, o saboroso produto da própria ação. O detonador da atividade foi a curiosidade das crianças a respeito do kiwi, desconhecido por todas. O interessante é que grande parte das crianças desconheciam muitas outras frutas e isso só enriqueceu a atividade, porque entre o receio de prová-las e

o encantamento pelo colorido e sabor delas, iam trocando sorrisos, comentários e até abraços. Vejamos alguns comentários delas:

*Eu não quero essa (kiwi) parece bicho!*

*Minha mãe falou que não tem banana na minha casa.*

*Eu adoro laranja!*

*Eu só gosto é de doce de banana!*

Excitamento e palmas e *hum!* Para o morango. *Que lindo!* completou outra criança.

*Não pode lamber, é porcaria!*

*Todo mundo vai ficar fortão!*

*Minha mãe já sabe fazer isso.*

*Eu quero mais.*

Para as crianças, foi a diversidade de sabores que indicou o *eu quero mais* e, para a professora, a diversidade de experiências.

Por meio desses exemplos, discutiremos inúmeras decisões a serem tomadas na organização de uma atividade. Veremos que o caderno com os registros reflexivos sobre o trabalho facilitou as escolhas da professora.

### **1ª Decisão - Quais aspectos devem-se privilegiar no trabalho numa atividade de culinária?**

Ao decidir por qualquer atividade, será essa questão que determinará toda a ação. O papel do professor não é o de “ocupar” o tempo da criança, mas sim de favorecer o desenvolvimento dela por meio de propostas educativas. Vimos, nessa atividade, que a perspectiva era que a culinária favorecesse a concretização do trabalho em torno de cinco aspectos importantes para esse grupo:

- propiciar uma interação muito rica entre as crianças que contribuísse para a sua socialização, a constituição do grupo, a construção da identidade a medida que fossem sendo desvendados conhecimentos prévios, preferências, hábitos e outras experiências das crianças e da sua cultura;
- possibilitar às crianças conhecer nomes, sabores, formas, cores, cheiros e texturas de frutas desconhecidas, o processo de transformação dos alimentos em salada de frutas e hábitos da nossa cultura, como o uso de talheres, vasilhas, cuidados com a higiene, com a saúde. Dessa forma, ampliariam o conhecimento sobre o mundo físico e social;
- ampliar o envolvimento das crianças na instituição, por perceberem que as atividades que ali se desenvolvem podem estar próximas às suas vivências e trazerem muito prazer;
- estimular a expressão oral e socialização de sentimentos;
- possibilitar o trabalho com o desenho e a escrita, de modo que as crianças percebessem a função social dessas formas de representar o mundo, além de favorecer a capacidade de representação das crianças.

### **2ª Decisão – Qual seria a receita mais adequada para a atividade de culinária com essa turma?**

A escolha da receita foi por salada de frutas porque não seria preciso lidar com fogo, o que era importante para a segurança das crianças e também porque as condições da escola não permitiam usar o fogão. Além disso, aquela turma já havia vivido outras situações em que foram citadas as seguintes frutas: morango, kiwi e pêsego e várias crianças demonstraram não conhecê-las. Assim, o kiwi seria uma ótima oportunidade para isso.

### **3ª Decisão – Quais seriam os combinados estabelecidos com a turma em relação aos comportamentos permitidos e os não valiam nessa atividade?**

Essa previsão precisa ser feita pela professora ao planejar e é importante que as crianças participem dessa decisão. *Vale colocar o dedo na boca ou machucar o colega com a faca?* Qual seria a atitude da professora, caso alguma criança desrespeitasse os combinados? Em nossa opinião, é importante que os combinados, uma vez definidos, sejam registrados de forma que as crianças possam decodificá-los, para que elas deles se apropriem.

### **4ª Decisão - Quais os cuidados a serem tomados?**

Refletiu-se que, ao organizar as crianças, não deveria colocar juntas as mais *brigonas* ou agitadas. Além disso, pensou-se em colocar apenas quatro crianças por mesa, só utilizar facas de mesa com pouco corte, entregar um prato para cada criança picar sua fruta e um tabuleiro ao centro para reunir as frutas já picadas pelo grupo. Dessa forma, evitaria a proximidade de várias facas num mesmo recipiente e entregaria cada fruta de modo a favorecer a habilidade possível das crianças. Por exemplo: a banana poderia ser inteira e com casca; o mamão, em pedaços já sem casca e sem sementes; o kiwi, sem casca, sem o talo e em metades. Pensou-se, ainda, em outros cuidados necessários que deveriam ser explicados e combinados com as crianças como: lavar bem as mãos e unhas e não falar sobre os alimentos.

### **5ª Decisão – Alguma criança necessitaria de estratégias diferenciadas para garantir sua participação?**

A nosso ver, quando há crianças com alguma deficiência, é necessário planejar uma forma diferenciada para incluí-la na atividade. Nessa turma, não havia, mas uma criança, por ser muito agressiva, recebeu a tarefa de distribuir as frutas, evitando, que ela usasse a faca, até que a professora pudesse estar junto dela para acompanhá-la.

### **6ª Decisão – Seriam feitos registros? De que tipos?**

O uso do registro, em situações em que ele tem significado real para as crianças, contribui para que elas conheçam as várias formas de representação construídas na cultura e possam se apropriar das suas funções sociais. Nesse sentido, a professora decidiu que seriam registrados os combinados acertados por meio de desenho; o bilhete para as famílias pedindo contribuição de frutas, elaborado junto com as crianças, mas escrito pela professora; o registro do vivido no livro da vida, com escrita da professora e ilustração das crianças. E como dever de casa, para socializar com as famílias o que foi vivido na escola, iriam fazer a lista dos ingredientes usados, mas com figuras.

As professoras pensaram, ainda, no tempo que seria reservado para essa atividade, no espaço da escola para isso acontecer, na organização desse espaço, entre outras.

Com efeito, as discussões sobre as decisões da professora necessárias ao desenvolvimento de uma atividade evidenciam a importância do planejamento para organizar e potencializar as atividades uma vez que é por meio dele que se articulam os diversos elementos do PPP da instituição, a saber: as concepções, os objetivos, os tempos, os espaços, os materiais, os agrupamentos de crianças, as atividades, as metodologias de trabalho.

Existem diferentes tipos de planejamentos do professor: diário, semanal, mensal, anual. Todos eles precisam se articular uns com os outros e devem estar coerentes com o planejamento institucional e com o PPP. O planejamento anual e o mensal são fundamentais, pois são eles que possibilitam uma visão global que garante a amplitude e abrangência das propostas, a definição daquilo que se deseja que as crianças aprendam e desenvolvam. E a constância das atividades garantirá a aprendizagem. Quando a professora só faz planejamentos diários, corre o risco de apenas *ocupar* o tempo das crianças sem que elas apropriem-se das necessidades que o próprio desenvolvimento infantil indica. São os planejamentos mais a longo prazo que favorecem um trabalho mais organizado e atendem os diferentes aspectos da formação humana. Eles possibilitam que a professora organize a sua ação para que a rotina, que é planejada para o dia-a-dia, garanta uma diversidade de atividades abrangendo tanto as áreas do conhecimento como as áreas do desenvolvimento, utilizando a metodologia mais adequada. Além disso, são eles que, no processo de avaliação do percurso da turma e de análise da prática pedagógica, favorecerão reflexões que propiciarão um trabalho mais consistente e a mudança de rumo, quando necessário.

Observando o trabalho dessas professoras, pudemos perceber que o planejamento é um instrumento que auxilia muito o trabalho do professor e, para tanto, não precisa ser rebuscado. O formato do planejamento ou suas características vão sempre depender do estilo de cada professor. Ele é pessoal, deve ser funcional, deve atender às necessidades do professor e pode ser bem simples. O importante é que cumpra a função de organizar e potencializar o trabalho. O registro do planejamento e, posteriormente, daquilo que efetivamente ocorreu, é um instrumento de reflexão e apropriação do fazer pedagógico e do caminhar daquela turma e de cada criança. As produções das crianças também são importantes fontes para reflexão do trabalho e avaliação de seu desenvolvimento.

Enfim, podemos afirmar que o planejamento, o registro e a avaliação são importantes instrumentos do professor pois contribuem para a tradução do Projeto Político Pedagógico no dia-a-dia do trabalho numa IEI.

### 3. CONVERSANDO SOBRE DISCIPLINA E A CONSTRUÇÃO DE LIMITES COM AS CRIANÇAS

Ao tratarmos dos processos de escolarização, uma questão se destaca: as relações estabelecidas entre as próprias crianças e entre elas e os adultos. No interior dessas relações, emerge, com muita força, a questão da disciplina e do controle dos corpos infantis.

Salientamos que as relações de poder são praticadas visando ao controle dos indivíduos, principalmente a partir de seus corpos (FOUCAULT, 1986). Isso ocorre em várias situações: crianças em fila para se deslocar da sala para o pátio (mesmo quando o pátio é ao lado da sala); crianças esperando assentadas para receber o almoço (de preferência em silêncio: *Comer não é hora de conversar!*); crianças de cabeça baixa para receber a folha de desenho (quem não abaixa a cabeça não recebe a folha); crianças com a mochila nas mãos esperando o horário de ir embora... Nem sempre essas situações são questionadas por nós, professoras(es). De fato, há uma certa naturalização daquilo que está institucionalizado: sempre foi assim, não tem jeito de agirmos de outra maneira. Afinal, todos nós já escutamos frases como: *quando as crianças crescerem precisam enfrentar filas para tudo e precisam saber esperar!, criança não tem querer, é de pequeno que se torce o pepino!*... Para analisar essas relações e representações utilizaremos uma situação filmada, no contexto de uma pesquisa de mestrado, numa turma do berçário de uma creche comunitária em Belo Horizonte.

Assim sendo, por volta de 16:20, as dez crianças do berçário já haviam jantado. Já haviam também ficado no banheiro, por trinta minutos, sentadas nos penicos: fizeram xixi, cantaram músicas, trocaram de roupa. Nos momentos de ida ao banheiro, o controle do corpo das crianças é grande. Não se permite que elas se levantem do penico, ocorrendo quase um treinamento das crianças: espera-se que façam xixi e evacuem na hora determinada. O tempo aqui é exclusivamente o tempo da instituição, sendo as crianças submetidas a ele, não havendo muitas oportunidades para diferentes maneiras de fazer, tanto do lado das crianças quanto do lado das professoras. Nesse momento, a repetição dos atos de controle é enorme. Às crianças cabe esperar: são os tempos de espera institucionais. São várias crianças a serem limpas, trocadas, calçadas, e apenas duas professoras são responsáveis pela turma.

As crianças menores, que ainda não andavam, ficaram na sala ao lado com Daisy. Adilson, que tinha 11 meses e já engatinhava, havia ficado em uma cadeirinha por quinze minutos. Quando todos estavam prontos, Raíssa e Daisy levaram as crianças para o pátio. As crianças estavam felizes, correndo e esticando as perninhas, depois de tanto esperar. Adilson não é exceção. O que ele faz?

Adilson sai engatinhando pelo pátio, dirigindo-se para o 'roda-roda' onde Raíssa brincava com outras crianças. Mas, ele poderia se machucar... Raíssa, então, coloca-o dentro de três pneus empilhados. Há, aqui, uma contenção corporal ao nível concreto. Ele sai dos pneus e ela se surpreende: Você viu?!, pergunta à pesquisadora. Mas, mesmo se admirando com a agilidade de Adilson, pede para que Daisy o coloque de volta nos pneus. A emergência de algo surpreendente e novo não a faz mudar o curso da sua ação. Ele poderia se machucar e precisava ser contido: Coloca ele aí de volta. Eu coloquei ele aí para ele não andar e ele saiu!, diz para Daisy, enquanto se encaminhava para dentro da sala.

Perguntaríamos: O que há de novo e surpreendente no fato de Adilson sair dos pneus? Como vimos, ele não desiste! Quer brincar e luta para conseguir o que deseja: Adilson continua tentando sair do pneu com muito esforço. Seu pé direito se agarra na borda dos pneus. Adilson olha para a professora e balbucia. A seguir, olha também para o brinquedo e aponta em sua direção, tentando comunicar-se com a professora. Daisy fica perto, esperando que ele consiga. Neste momento, ela permite que ele saia e espera que ele tente, ficando perto caso ele caia. Ele finalmente consegue! Neste breve instante, ela percebe seu esforço e o acolhe, apesar de não conversar com ele nem de encorajá-lo. Sabe que ele está querendo sair. Claramente, Adilson resiste à contenção de seu corpo e, principalmente, resiste à contenção de seu desejo de brincar. Para isso, ele usa dos recursos que possui: olha, aponta, balbucia, agilmente escala os pneus.

Então, Daisy o recoloca dentro dos pneus. Por que razão? Ela não percebeu que ele quer sair? Acreditamos que talvez isto ocorra por ela ser a novata na instituição e a professora mais antiga ter lhe dito para colocá-lo de volta ali. Talvez ela tenha esperado que ele saísse por ter percebido que a cena estava sendo filmada... Ou, ainda, talvez ela também não saiba lidar com a emergência do inesperado, voltando-se imediatamente para a experiência da rotina e da obediência, que é a experiência do controle e da disciplina tanto sobre as crianças quanto sobre a relação entre as professoras.

A novidade que emerge aqui, nas relações de poder e controle, no nosso ponto de vista, é a autonomia da criança, sua persistência e seu desejo de fazer algo. E, como nos ensina Paulo Freire, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2001, p. 66).

Assim, as relações de poder praticadas se abatem também sobre as(os) professoras(es), que obedecem à rotina. As rotinas, em instituições educativas, fazem parte do seu modo de funcionamento, sendo organizadas com vistas à convivência coletiva dos vários sujeitos, crianças e adultos. Elas também respondem às expectativas sociais de educação das novas gerações. Percebemos nessas rotinas, certa tentativa de articulação entre várias dimensões. A primeira delas é o reconhecimento da criança como sujeito de direitos: a educação infantil de qualidade é um direito definido pela Constituição do nosso país. Outra dimensão diz respeito ao entendimento da apropriação de normas, regras e

costumes culturais necessários à educação das crianças. Finalmente, a concepção das crianças apenas como sujeitos sociais: os tempos e espaços institucionais são pensados levando-se em consideração as próprias crianças e suas especificidades. Pensar essas três dimensões nem sempre é fácil e faz parte do processo de formação do educador. Mas, vale a pena continuar acompanhando Adilson, que não desiste e continua tentando escapar.

Paulo, uma criança de quatro anos, que está por perto e acompanha a filmagem, parece não compreender a situação. Ele pergunta o que está sendo filmado. A pesquisadora mostra Adilson e fala: Olha lá o Adilson. Está vendo? Ele está lá no pneu... Está vendo?

Paulo balança a cabeça afirmativamente. A pesquisadora continua: Ele está tentando sair e eu estou filmando ele querendo sair... Paulo continua acompanhando a filmagem e a pesquisadora diz: 'Olha lá. Ele continua lá no pneu, ele continua tentando sair, ele não desiste...

Paulo pergunta: Por quê?

-Porque ele está com vontade de brincar, vontade de sair...

Estar acompanhada de Paulo significou um alívio para a pesquisadora, pois ela poderia conversar sobre o que estava vendo.

Paulo se dirige para perto de Adilson.

A seguir, com o incentivo do olhar da pesquisadora, Paulo tenta ajudá-lo segurando os bracinhos de Adilson e, a seguir, se afasta. O olhar curioso de Paulo é evidente ao se voltar para a câmera: O que está acontecendo aqui? – pergunta.

Afinal, Paulo consegue entender que Adilson está querendo alguma coisa. O que será?

Daisy vê Paulo tentando ajudar o colega, mas não incentiva a troca entre as duas crianças. Não conversa com nenhum dos dois, apenas observa um pouco de longe. Portanto, ignora com seu silêncio, tanto o esforço da criança que quer sair quanto a solidariedade e curiosidade da criança que tenta ajudar a outra.

Um pouco depois, ela diz:

*– Eu estou sozinha no pátio, e não posso ficar atrás dele.*

Seria este o motivo para não deixar Adilson engatinhar pelo pátio?

Devemos considerar, aqui, as difíceis condições de trabalho: a professora estava sozinha no pátio com dez crianças, entre onze meses e dois anos de idade, depois de quase oito horas de trabalho. Mas isoladas, as difíceis condições de trabalho não poderiam explicar a volta de Adilson ao pneu. Não explicariam, da mesma forma, não conversar com as duas crianças. Certo que há as concepções, práticas discursivas construídas sobre o próprio trabalho: cuidar para que as crianças não se machuquem, principalmente quando são muito pequenas. Isso é fundamental. Para tal, não precisamos conversar muito...

De fato, as interações nas instituições educativas com as crianças pequenas fundam-se mais nos atos de contenção e no cuidado corporal do que nas interações mediadas pela linguagem. Isso se relaciona à própria concepção da criança como aquela que não fala, e já que ela não fala, não precisamos falar com elas. *Infância* origina-se de *-in*, e de *fantilis*, que significa negação da fala, aquele período da vida em que não se fala. Este aparente paradoxo pode ser recuperado se considerarmos que *não falar* não significa não habitar a linguagem, sistema que a criança tem a possibilidade de tomar como seu, tornando-se, então, sujeito de fala. O ato de falar, portanto, é algo a ser conquistado, sendo a criança ativa neste processo de conquista. Assim, a fala não é algo que simplesmente acontece para a criança, como consequência natural de seu crescimento rumo à fase adulta. Nesse processo de conquista, a criança não se encontra sozinha: é necessário que ela seja ouvida para que ela possa *tornar-se sujeito*.

Desse modo, é possível considerarmos a infância como o momento essencial de apropriação e reconhecimento da fala do outro, ou seja, momento de apropriação da cultura. Nesse movimento, é essencial que conversemos com as crianças, escutando o que têm a dizer tanto com as palavras quanto com o corpo. É interessante pontuar que, em muitas instituições, há grandes diferenças relacionadas à idade das crianças: quanto mais novas elas são, menos se conversa, menos elas são consideradas como sujeitos sociais capazes de construir sentido acerca do mundo.

Mas, e Adilson, continua dentro dos pneus?

Raíssa volta para o pátio e diz: Você viu, só? Ele conseguiu sair.

A pesquisadora pondera:

- Ele quer brincar... Já ficou 15 minutos na cadeirinha....

Ela se espanta:

- Quem ficou 15 minutos?!

- O Adilson.

Então, ela o tira para fora dos pneus.

Temos, aqui, uma situação, entre outras observadas em várias instituições, em que se negociam relações de poder. Essas relações são fundamentais para a constituição da subjetividade do ser humano. As professoras procuram introduzir a criança em seu mundo, apoiando-se em uma representação de infância e do papel social da instituição educativa. Concomitantemente, percebemos as crianças exercitando estratégias de controle sobre o próprio corpo, bem como de autonomia. Na verdade, procuram se afirmar como sujeito social, consumidoras e produtoras de cultura. Nesse processo de negociação e de formação de subjetividades, a linguagem tem grande relevância.

Voltando à situação filmada, há um silêncio: as crianças se vêem diante apenas de atos com pouca ou nenhuma intermediação simbólica da linguagem verbal. Adilson foi colocado dentro dos pneus sem que lhe fosse dito o motivo. Não percebemos nada que pudesse fazer uma intermediação entre o sentido e a ação não ocorre. Por exemplo, poderia ser dito algo como *Vou colocar você aqui para que não se machuque, ou até que alguém chegue para ficar no pátio comigo*. Nada. Apenas o silêncio. O que ouvimos, a seguir, foi a fala dirigida à outra professora: *Coloca ele aí de novo. Eu coloquei ele aí para ele não andar e ele saiu*. Ora, o que há de tão perigoso no movimento do corpo infantil?

Mais uma vez Adilson é colocado dentro dos pneus sem que ninguém lhe fale nada. Paulo tenta ajudá-lo, não consegue e nada lhe é dito que reconheça a sua intenção. Há o silêncio e o controle do corpo, e é nessa dimensão que as crianças atuam em variadas situações: batem, apanham, disputam brinquedos, ajudam-se mutuamente, comem, tomam banho, são penteadas, são levadas ao banheiro... Tudo em meio ao silêncio e/ou confusão!

Temos que reconhecer que as crianças estão se iniciando no jogo simbólico da linguagem, e, em muitos momentos a atuação se dá, de fato, na dimensão corporal. Esse fato, porém, evidencia ainda mais a necessidade de intervenção dos adultos na dimensão da linguagem, incentivando as crianças a conversarem e não apenas disciplinando seus movimentos. A linguagem, aqui, ocupa um papel não de acompanhadora da ação, mas de instauradora de uma subjetividade no sujeito infantil. É a partir da linguagem que a criança constrói significados para seu cotidiano.

Assim, conversar com as crianças tem o papel de organizar a rotina da instituição além, principalmente, de dar sentido a essa rotina. Esse sentido precisa estar claro tanto para as crianças quanto para suas professoras. Por que escolhemos agir de determinada maneira com as crianças e não de outra? Por que conversamos nos momentos estruturados de ensino e aprendizagem e nem sempre conversamos nos momentos de cuidado do corpo das crianças, ao darmos banho ou comida para elas? Por que, muitas vezes, falamos *sobre as crianças* com outras pessoas e não falamos *com as crianças*?

Tornar-se humano significa estar submerso na linguagem. O sujeito humano é aquele que possui linguagem, aquele ser que se torna falante em um processo de interação com o outro. Assim, não se é sujeito, por princípio. Ao ser acolhido, olhado, falado e escutado pelo outro, a criança torna-se sujeito. Essa interação pressupõe a linguagem. A linguagem

transforma a relação do ser humano com o mundo e também a relação do ser consigo mesmo. A linguagem assume, então, o papel de fazer o homem, de constituir o humano.

O homem, em seu processo histórico e social de criar cultura, e assim se criar, tem na linguagem o que o caracteriza como sujeito social. Esse é um processo de construção, recriação e reflexão. Norbert Elias nos ensina que “mesmo na sociedade civilizada, nenhum ser humano chega civilizado ao mundo, [...] o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo social.” (ELIAS, 1994, p.15). Assim, é urgente entendermos que a educação faz parte desse processo, e que nós, professoras(es), temos um papel fundamental.

Na realidade, temos que admitir que nem sempre acolhemos o que emerge no cotidiano. Assim, a novidade, a autonomia e o desejo da criança de se comunicar, os seus conflitos e, principalmente, os novos significados apropriados por elas poderão passar despercebidos. Então, o que resta às crianças? Resistir e continuar tentando *sair do pneu*. O que Adilson aprendeu com essa situação? Possivelmente, aprendeu que uma forma de conseguir o que quer é através da transgressão dos limites colocados, e não da negociação e da conversa. Daí, a importância da mediação do adulto na dimensão da linguagem, escutando, conversando e ajudando as crianças a construir significados para o mundo. Linguagem que é verbal, corporal, afetiva...

Diríamos, então, que as crianças resistem taticamente ao controle silencioso presente nas rotinas institucionais, aproveitando as ocasiões vivenciadas. As pequenas transgressões diárias como o *sair do pneu*, o brincar fora de hora tornam-se uma possível saída para se fazer o que se quer. Essas situações se repetem, fazendo parte do cotidiano de várias instituições de educação infantil. São cenas construídas aos poucos, no decorrer do tempo em que as professoras e crianças passam nas instituições. Temos observado que os conflitos, tanto entre as crianças quanto entre crianças e professoras(es), ocorrem de maneira mais forte nas turmas de quatro e cinco anos. Em vários comentários de professoras(es) e coordenadoras, verificamos que as crianças de cinco anos são percebidas como a turma mais difícil de se disciplinar pois elas *crecem e ficam impossíveis*, recusando-se a obedecer às regras estabelecidas.

Bem, elas estão jogando o jogo institucional... Se, ao longo do tempo, a aprendizagem das regras, costumes, códigos não se baseia na negociação, na escuta e na fala, então esse é o caminho encontrado e a atuação das crianças passa a ser prioritariamente na dimensão corporal. A propósito, vejamos o que as crianças falam, nesta entrevista gravada em uma instituição.

Pesquisadora: Conta para mim, o quê que aconteceu nesse dia que você chorou também, o que quê foi?

Rute (quatro anos): Maurício hoje, ele tacou carrinho no meu nariz, esse daqui...

Pesquisadora: Foi? (...) O quê que aconteceu, Maurício?

Maurício (quatro anos): É hoje...

Pesquisadora: O que aconteceu com o carrinho?

Maurício: Ela... Ela... Ela bateu em mim, eu então peguei o carrinho e taquei nela. Acertou o nariz dela.

Pesquisadora: E aí, como é que ficou? Quê que aconteceu?

Rute: Sangrou muito.

Pesquisadora: É...

Maurício: Bateu aqui oh, na mão, na mão dela.

Pesquisadora: É?

Rute: É hoje.

Pesquisadora: Como que você se sentiu? [Silêncio] Como que ficou seu coraçõzinho assim, triste... Feliz... Como que foi?

Maurício: Não sei. Eu não pus a mão no meu coração não.

Aqui as crianças se bateram sem muita conversa. Mesmo para relatar o que acontecera, faltaram palavras. Como vimos, Maurício vacila, gagueja. Rute está ansiosa para que a pesquisadora fique sabendo o que Maurício fez. Não sabemos por que ela tentara tomar um brinquedo do colega. O que ficou evidente foi a ação de Maurício: ele jogou o carrinho e saiu sangue. Apreendemos, nesse exemplo, a angústia que Rute sentira frente ao sangue, mas faltaram-lhe palavras para nomear os sentimentos, da mesma forma que faltaram palavras para conversar com Adilson.

Com efeito, falar sobre os sentimentos é difícil, principalmente em situações em que o sujeito se sente ameaçado: ameaça de um lugar perdido, ameaça perante uma disputa de brinquedos. A ameaça vem também da agressividade, sentimento que é próprio do ser humano. Nem sempre ela tem valor negativo, como pensamos na maioria das vezes. A agressividade pode ser considerada como aquilo que nos faz assumir uma posição diante do grupo. Assim, o que aprendemos dentro de um contexto educativo são as diferentes formas possíveis de posicionamento: brigar, bater, xingar, argumentar, dialogar, negociar...

Voltando à entrevista descrita anteriormente, talvez as crianças não tenham entendido a pergunta sobre como elas se sentiram com relação à agressão, mas é válido perguntar e tentar nomear os sentimentos, assim como conversar sobre os fatos ocorridos. Temos que compreender que a forma das crianças verbalizarem sentimentos é diferente da do adulto. Assim, *não pus a mão no meu coração* não tanto quer dizer uma interpretação literal do coração. Refere-se ao fato de o sujeito não ter se colocado em posição de ler seus sentimentos como estratégia de sobrevivência e negociação na cena social, em que conflitos são inerentes.

Outro aspecto que necessitamos refletir cuidadosamente diz respeito à questão de gênero. Somos educados a partir do nosso corpo. Homens e mulheres, meninos e meninas aprendendo a ingressar em um mundo marcado pelas diferenças de gênero. Questões acerca dessas diferenças perpassam várias situações do cotidiano de nossas instituições de educação infantil e, naturalmente, tornam-se parte integrante da identidade dos sujeitos.

A identidade, ponto de referência da subjetivação, pode ser considerada como aquilo que permite ao sujeito se diferenciar dos outros membros do grupo: é a partir dessa diferenciação que o sujeito passa a se referir a *si mesmo*. É a diferenciação e, portanto, a separação do grupo, que permite, paradoxalmente, a identificação com esse mesmo grupo. Percebemos, assim, um duplo movimento na construção da identidade: individuação e identificação aos membros do grupo. Essa noção torna-se mais clara se recorrermos à origem etimológica do termo *si mesmo*. Por conseguinte, *swe*, em grego, por um lado significa individualidade e, por outro, significa pertencer a um grupo restrito. Nesse sentido, evidenciar o gênero na construção da identidade significa reconhecer a feminilidade e a masculinidade constituindo o sujeito. Sujeito esse que possui corpo, linguagem, história, cultura...

Feito esse recorte, voltemos à questão de gênero. Em nossas instituições de educação infantil, a grande maioria dos profissionais que ali trabalham são mulheres. Assim, as crianças aprendem sobre o feminino e o masculino via as representações de mulheres professoras, em um *ambiente muito feminino*. Tais representações não são lineares, e suas ambiguidades não escapam às crianças. Assim, são comuns questões sobre o que é permitido ou não para meninos e meninas, sobre namoro, sobre tocar e ser tocado. Essas são questões que se atualizam em brincadeiras e conversas entre as crianças, e entre elas e os adultos, não havendo uma escolha *natural, espontânea* e sem constrangimentos de jogos ou brinquedos.

Assim, inúmeras vezes, nos deparamos com crianças conversando durante suas brincadeiras: *Menina não brinca de carrinho!*, *Menino não dá a mamadeira*. Da mesma maneira, são comuns comentários, com outras falas, principalmente das(os) professoras(es): *Menino brinca com boneca sim! Deixa o colega dar a mamadeira*, *Mulher dirige carro também*. *A colega pode escolher o carrinho!* Assim, a intervenção das(os) professoras(es) nos momentos das brincadeiras é fundamental, podendo se tornar um ponto de apoio para as representações que as crianças constroem no contexto institucional. Em outros momentos, a intervenção das(os) professoras(es) ocorre de maneira ainda mais incisiva ao se colocar ativamente em papéis que contradizem aquilo que é socialmente esperado: professoras brincando com os carrinhos, jogando futebol, professores limpando as mesas, brincando de bonecas.

De fato, é importante que as representações acerca do que constitui homens e mulheres, meninos e meninas, sejam apresentadas em diálogo com as crianças em variados momentos. O diálogo, aqui, significa que as falas das crianças e suas ações sejam efetivamente escutadas. A feminilidade e a masculinidade são construídas em nuances, a partir de um modelo dominante e também das possibilidades de burlar esse mesmo modelo.

Como vimos, procuramos retratar aqui, algumas situações que podem estar presentes em diversas instituições de educação infantil. Assim, em última análise, parece-nos fundamental uma reflexão que busque um olhar mais atento para as crianças, procurando

conversar, (re)descobrimo *quem são elas*, reconhecendo que, de fato, há algo a ser descoberto nas relações com as crianças: algo de novo e que surpreende.

A necessidade de continuar a conversa sobre as relações institucionais, e ampliá-la para as questões do cuidado e da rotina torna-se fundamental. As questões do controle, da disciplina e também das relações de gênero relacionam-se com a formação das(os) professoras(es) e, por sua vez, com as concepções delas acerca das crianças e suas famílias. E tudo isso relaciona-se com as possibilidades dadas às crianças. Faz parte, ainda, dessa análise a reorganização do trabalho institucional, dos tempos e dos espaços. É importante a inclusão de todo o grupo de sujeitos, crianças e professoras(es), no processo de uma possível mudança. Nesse sentido, a formação das(os) professoras(es), em um movimento de re-construção da sua identidade profissional, deve ser pensada em conjunto com a identidade institucional, com a maneira de organizar o trabalho e com as exigências feitas em relação ao trabalho delas. Pensamos numa formação que contemple, então, a humanização dos sujeitos, crianças e professoras(es).

Obviamente, qualquer instituição vai impor regras, disciplinas. A questão que se coloca refere-se ao grau de tolerância e de respeito às individualidades em que as práticas disciplinares são exercidas. Entendemos que não há receitas prontas a serem seguidas, apenas há a possibilidade da ação sempre acompanhada da reflexão. Ação e reflexão em uma dimensão coletiva, e não apenas individual.

A disciplina é, então, um ponto de tensão entre o reconhecimento da infância como novidade e a consideração das crianças como objetos de práticas educativas. Instauram-se, em nossas instituições, processos de humanização/desumanização nos diversos sujeitos (crianças e adultos), inscrevendo, em seus corpos e em suas subjetividades, marcas de possibilidades do ser.

Concluindo, as diversas maneiras de se fazer humano, trazem à tona o que Paulo Freire nomeia como vocação histórica do homem: buscar, lutar por sua própria humanização, mesmo em meio à opressão. *“Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”* (FREIRE, 1975, p. 40). É nessa inconclusividade do ser que se funda a educação como processo permanente e como imperativo ético. É no sentido da educação como imperativo ético que se situa nossa discussão sobre a construção de limites com as crianças e o processo de disciplina.

Concluindo, as diversas maneiras de se fazer humano, trazem à tona o que Paulo Freire nomeia como vocação histórica do homem: buscar, lutar por sua própria humanização, mesmo em meio à opressão. *“Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”* (FREIRE, 1975, p. 40). É nessa inconclusividade do ser que se funda a educação como processo permanente e como imperativo ético. É no sentido da educação como imperativo ético que se situa nossa discussão sobre a construção de limites com as crianças e o processo de disciplina.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACARENSE, Marcela A., GOULART, Maria Inês M. A criança do berçário: é possível identificar as suas demandas? *Presença Pedagógica*, v.12, n.72, p. 44-53, nov./dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1.2.3.

CARVALHO, A., SALLES, F., GUIMARÃES, M., (org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG; PROEX, 2002.

CRAIDY, Carmem Maria (org). *O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos*. São Paulo: Editora Mediação, 1998.

ELIAS, N. *O Processo civilizador: Uma história dos costumes*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1994.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Graal. 1986.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 33ª ed., Petrópolis: Vozes. 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 2ª ed., Porto: Ed. Afrontamento. 1975.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 17ª ed., São Paulo: Paz e Terra. 2001.

GUIMARÃES, Daniela. A construção da identidade educacional das creches. *Presença Pedagógica*, v.13, n.73, p. 44-51, jan./fev. 2007.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana E. (org). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. São Paulo: Editora Papirus, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al (org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.



## **ORIENTAÇÃO DE ESTUDO**

### **ATIVIDADE 1**

O que a professora deve considerar ao elaborar o planejamento de atividades para a sua turma?

### **ATIVIDADE 2**

Que relação há entre planejamento, observação, registro e avaliação das crianças e do trabalho?

### **ATIVIDADE 3**

O que é uma rotina diária básica para uma turma de crianças numa IEI? Por que o estabelecimento da rotina é importante para as crianças? O que a rotina deve prever?

### **ATIVIDADE 4**

No relato sobre crianças de berçário apresentado no texto, como as professoras organizaram o seu trabalho junto às crianças de forma a minimizar os tempos de espera?

### **ATIVIDADE 5**

Qual a importância da rodinha nas turmas de educação infantil e suas possibilidades?

### **ATIVIDADE 6**

No relato de um dia de trabalho com crianças de 3 anos, foram analisados alguns princípios que nortearam o planejamento da professora. Escolha 3 deles para comentar e acrescente e analise mais um, baseando-se nas discussões dos módulos anteriores.

### **ATIVIDADE 7**

Quais foram as decisões tomadas pela professora ao organizar/desenvolver a atividade de culinária? Que aspectos da organização do trabalho estão envolvidos nessas decisões?

### **ATIVIDADE 8**

Quais situações, no texto, sinalizam um controle institucional das crianças e professoras(es)? Essas situações ocorreram também durante seu processo de escolarização?

### **ATIVIDADE 9**

O que teria aprendido Adilson ao ser colocado repetidamente dentro dos pneus empilhados? Considerando que todos nós aprendemos com as coisas que nos acontecem diretamente e, também, com as que acontecem com outras pessoas ao nosso redor, perguntamos: E as outras crianças, principalmente Paulo, o que elas aprenderam com essa situação?

### **ATIVIDADE 10**

A agressividade que aparece quando Rute e Maurício brigam acerca de um carrinho é um paradigma de outras situações em que os conflitos não são negociados. Muitas vezes, a ação dos adultos é tão agressiva quanto jogar um carrinho. Por exemplo: gritamos com as crianças, pedimos que peçam desculpas antes de conversar sobre o que ocorrera, colocamos as crianças sentadas para pensar, guardamos os objetos de disputa (*já que ninguém sabe brincar, vou guardar a boneca!*)... Assim, com base no que foi discutido no texto, responda: Como lidar com os conflitos e a agressividade que são inerentes no trabalho com as crianças?

### **ATIVIDADE 11**

Como você reage ao ver um menino brincando de boneca? E ao ver uma menina jogando futebol.

### **ATIVIDADE 12**

Algumas histórias infantis propiciam bons momentos de reflexão e discussão com as crianças acerca de diversos assuntos. Assim, *Flicts*, de Ziraldo, nos ajudar a discutir a amizade, a agressividade, o isolamento que às vezes sentimos. Podemos também utilizar várias histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza. O momento da Roda de Conversa é essencial na rotina, pois é ali que estamos com todo o grupo de crianças reunidas. Podemos ali refletir coletivamente sobre os mais variados assuntos, incluindo as questões de gênero, de conflitos e brigas... Quais outros livros podem ser utilizados para esses momentos? Quais livros marcaram sua infância? Por quê?

## RESPOSTAS

### ATIVIDADE 1

A professora deve considerar: o PPP da IEI; os recursos disponíveis na instituição; o planejamento institucional; as necessidades e os desejos das crianças; a organização dos tempos, dos espaços, dos materiais, das crianças, das atividades e das estratégias a serem utilizadas.

### ATIVIDADE 2

O registro, que é feito a partir da observação, é um instrumento da professora que possibilita a avaliação tanto das conquistas das crianças quanto do que foi trabalhado. Desse modo, viabiliza a reprogramação da sua ação e subsidia a continuidade do planejamento. Além disso, o registro da trajetória das crianças e do trabalho contribui para a avaliação delas ao longo do ano.

### ATIVIDADE 3

A rotina diária básica é composta de atividades que se repetem todos os dias, numa determinada ordem configurando uma constância no cotidiano do trabalho da professora junto às crianças.

O estabelecimento de uma rotina diária é muito importante para as crianças, pois a sua vivência propicia a construção da noção do tempo, a partir da seqüência dos acontecimentos, ajudando-as a se organizarem naquele espaço e, assim, a se sentirem seguras nele.

A rotina deve prever os tempos e espaços para: a chegada e saída das crianças; organização dos materiais; atividades de cuidados básicos das crianças; momentos das demais atividades de exploração, de estimulação e brincadeiras; arrumação das sacolas; lanche da professora; registros; planejamento; trocas entre as professoras e atenção aos pais.

### ATIVIDADE 4

As professoras sempre dividiam as tarefas, fazendo rodízio, nos momentos em que tinham que fazer atendimento mais individualizado, como nas horas das trocas, dos banhos e de ninar. Assim, enquanto uma delas se dedicava a uma das crianças, a outra acompanhava o restante do grupo nas brincadeiras e explorações, conversando com elas, estimulando o seu desenvolvimento, enriquecendo as experiências das crianças, evitando a espera e garantindo a sua segurança. Para isso, faziam o uso de caixas com materiais diversos, as quais iam sendo revezadas a cada momento, com o intuito de variarem os estímulos. Outro recurso usado para que elas pudessem explorar mais livremente o ambiente, principalmente nesses momentos, foi o espaço semi-aberto da sala, com a estante de brinquedos.

### **ATIVIDADE 5**

A rodinha constitui um momento privilegiado de interação e de desenvolvimento da linguagem oral, de demonstração de sentimentos e preocupações. Trata-se de um momento em que as crianças da turma se organizam num círculo; planejam o dia; combinam atividades, regras de convivência; contam novidades; cantam; escutam casos, histórias, poesias, notícias de jornal, parlendas, piadas; fazem comentários e avaliações sobre o vivido.

### **ATIVIDADE 6**

Espera-se que a aluna demonstre a apropriação de princípios básicos norteadores do fazer educativo, discutidos no texto. Eles refletem as necessidades das crianças da educação infantil e devem ser levados em conta na elaboração do PPP de uma IEI.

### **ATIVIDADE 7**

Ao organizar as atividades de culinária, a professora tomou as seguintes decisões:

- selecionar os aspectos a privilegiar no trabalho com a turma numa atividade de culinária;
- escolher a receita mais adequada para a atividade de culinária com essa turma;
- rever os combinados com a turma em relação aos comportamentos que valiam e que não valiam nessa atividade;
- pensar nos cuidados a serem tomados;
- verificar se alguma criança necessitaria de estratégias diferenciadas para garantir sua participação;
- fazer registros selecionando tipos;
- prever o tempo que seria reservado para essa atividade;
- definir o espaço da escola para realização das atividades e organizá-lo.

Para tomar essas decisões, a professora pensou nos objetivos que queria desenvolver e nas formas de organização do trabalho que melhor possibilitassem o desenvolvimento desses objetivos, a saber: organização da metodologia do trabalho, das crianças, dos instrumentos de trabalho, do tempo, do espaço e do currículo (aspectos a serem trabalhados com as crianças).

### **ATIVIDADE 8**

A maioria das situações do texto mostra controle institucional sobre as crianças. Por exemplo: colocar Adilson dentro dos pneus, fazer filas para se deslocar no espaço institucional, fazer a criança esperar algum tempo sem que nada lhe seja dito. O cursista deverá traçar paralelos com situações que ocorreram em seu cotidiano escolar quando era aluna(o).

### **ATIVIDADE 9**

Adilson aprendeu, entre outras coisas, que é válido burlar o que está institucionalmente estabelecido para fazer o que deseja, uma vez que não há muitos momentos de diálogo entre os sujeitos. Paulo, da mesma forma, aprendeu que a solidariedade não é um valor a ser praticado institucionalmente, sendo que a obrigação de obedecer é muito valorizada, mesmo quando a regra imposta não faz sentido para as crianças.

### **ATIVIDADE 10**

O texto nos aponta que a forma de organizar a rotina institucional deve ser baseada no diálogo com todos os sujeitos, sendo necessário que os conflitos e suas soluções sejam negociados a partir de uma escuta de todos os envolvidos, crianças e adultos.

### **ATIVIDADE 11**

A(o) aluna(o) deverá refletir sobre suas próprias reações e emoções diante de situações que não são socialmente esperadas.

### **ATIVIDADE 12**

A(o) aluna(o) deverá relembrar suas leituras na infância, os livros que gostou ou não. Reforçamos, aqui a importância do ato de leitura na formação do sujeito.



## **ESTUDO COMPLEMENTAR**

ABRAMOWICZ, Anete, WAJSKOP, Gisela. Creches: atividades para crianças de zero a seis anos. Moderna: São Paulo, 1995.

AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 93, p. 12-21, maio 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1.2.3. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf) - volume 1  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf> - volume 2  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> - volume 3

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. *Coleção PROINFANTIL - Unidade 2 - Livro de estudo: Módulo IV*. LOPES, Karina Rizek, MENDES, Roseana Pereira, FARIA, Vitória Líbia Barreto de, (orgs). Brasília: MEC/SEB, 2006. 88p. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod\\_iv\\_vol2unid2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_iv_vol2unid2.pdf)

CARVALHO, A., SALLES, F., GUIMARÃES, M., (org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG; PROEX, 2002.

CRAIDY, Carmem Maria (org). *O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos*. São Paulo: Editora Mediação, 1998.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cor som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. In: *Caderno de Educação Infantil*, nº 8. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DEHEINZELI, Monique. *A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil*. Petrópolis: Vozes, 1994.

HOFFMANN, Jussara, SILVA, Maria Beatriz. Ação educativa na creche. In: *Caderno de Educação Infantil*, nº 1. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro, AMODEO, Maria Celina. O espaço pedagógico na pré-escola. In: *Caderno de Educação Infantil*. nº 2 Porto Alegre: Mediação, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al (org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.

ISBN 978-85-99372-73-9



O Curso de Pedagogia UAB UFMG proposto pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais visa à formação inicial de professores para a Educação Infantil e os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um curso a distância, com momentos presenciais, desenvolvido pela UFMG em parceria com prefeituras de municípios onde foram criados os Pólos Municipais de Apoio Presencial, nos moldes definidos no Edital SEED/MEC no 1/2005, de 16 de dezembro de 2005.

O curso de Pedagogia UAB UFMG tem como referência o curso Veredas – Formação Superior de Professores, oferecido a professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais. O curso foi considerado, por educadores e entidades educacionais de renome, como inovador, tanto na concepção de formação de professores quanto na organização e dinâmica de gestão.

O Curso de Pedagogia UAB UFMG foi organizado na forma de um curso de graduação plena, distribuído em oito módulos, com duração prevista de quatro anos. Habilita para o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as determinações legais vigentes no Brasil.

