

## A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS OBSERVAÇÕES E CONSIDERAÇÕES

TEACHING PRACTICE IN CHILD EDUCATION: SOME OBSERVATIONS AND CONSIDERATIONS

Heloisa Toshie Irie Saito<sup>1</sup>

### Resumo:

O presente trabalho constitui a tese de doutorado e tem como propósito discutir aspectos da prática pedagógica na Educação Infantil a partir de uma pesquisa de campo, realizada durante o ano letivo de 2007, em um Centro Municipal de Educação Infantil de um município do Noroeste do Paraná. Nessa pesquisa, observamos, ora de forma ativa, ora de forma passiva, a prática pedagógica de um pré I, pré II e pré III em duas fases distintas. Pela delimitação deste artigo, escolhemos discutir apenas as observações realizadas no pré III, que era uma turma de período integral. Nesta discussão, faremos considerações sobre as atividades desenvolvidas pelas professoras, mostrando algumas possibilidades que enriqueceriam as propostas dessas professoras, articulando com ideias defendidas por autores que dão suporte para uma análise fundamentada da prática pedagógica na Educação Infantil. O propósito não é esgotar as discussões sobre os temas explanados, mas mostrar que podemos desenvolver, de diversas maneiras, as atividades que normalmente conduzimos rotineiramente, sem muita ciência, para assim podermos contribuir para o desenvolvimento de nossas crianças. Como resultado desta discussão, concluímos que, no universo da prática pedagógica na Educação Infantil, existem inúmeras possibilidades de conduzirmos o trabalho docente de modo a propiciar experiências mais significativas às crianças, sendo necessária uma reflexão constante, por parte do professor, a respeito do desenvolvimento das atividades, a fim de poder avaliá-las e perceber outras possibilidades de encaminhamento que até então não eram consideradas ou pensadas como alternativas positivas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Prática pedagógica. Cotidiano escolar.

### Abstract:

The present study is the doctoral thesis and discuss aspects of teaching practice in early childhood education from a field research was made in early childhood education center from a town Northwestern of Paraná. In this study we observed the teaching practice of a level I, II and III in two phases, a more active observation and a more passive. For the delimitation of this article chose to discuss only the observations performed before it was a level III full-time. In this discussion we will make considerations about the activities developed by teachers, showing some possibilities that enrich the proposals, articulating ideas defended by authors to support analysis of teaching practice in early childhood education. The purpose is not to exhaust the discussions on the topics explained, but aims to show that we can develop in many ways the activities usually conducted routinely, without much science, so we can contribute to the development of our children. As a result of this discussion, we conclude that the universe of teaching practice in early childhood education there are plenty of opportunities to conduct the educational work in order to provide more meaningful experiences for children, requiring constant reflection on the part of teacher development activities, the order to evaluate them and realize that other routing possibilities not previously considered or thought of as positive alternatives.

**Keywords:** Child Education. Teaching practice. School routine.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir sobre a prática pedagógica na Educação Infantil,

defendendo a importância de olharmos para o cotidiano escolar como um espaço riquíssimo de observações, reflexões e aprendizagens. Para alcançarmos tal intuito, utilizaremos um fragmento da tese de doutorado que discute uma parte da pesquisa de campo realizada durante o ano letivo de 2007, em um Centro municipal de

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá – PR. htisaito@uem.br

Educação Infantil (CMEI) de um município do Noroeste do Paraná.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI pesquisado, o trabalho pedagógico fundamenta-se na concepção crítica de Educação, considerando-se os princípios básicos de qualidade de ensino, acesso e permanência, e está baseado na gestão democrática colegiada, a qual prima pelo envolvimento de toda a comunidade escolar (professores, auxiliares, atendentes, alunos, pais e equipe administrativo-pedagógica). Além disso, está centrado na tarefa de educar e cuidar e deve, sempre, partir das experiências das crianças e considerar a aquisição de novos conhecimentos nas dimensões: corporal, afetiva, emocional, estética e ética.

O trabalho pedagógico da instituição em questão parte do pressuposto de que a criança traz consigo experiências de vida – que devem ser consideradas – e de que ela está inserida em uma realidade histórico-social, devendo o conhecimento escolar responder às necessidades do momento em questão, de modo a proporcionar uma prática educativa transformadora do social. Priorizando o trabalho coletivo, tem como preocupação a qualidade do ensino/aprendizagem e defende a necessidade de se reconhecer o CMEI como uma instituição responsável pela transmissão do conhecimento produzido historicamente pelos homens com o intuito de formar cidadãos críticos.

A estrutura física da instituição é adequada, até mesmo porque a construção do prédio é recente. Todas as dependências são de piso frio e as salas são equipadas com armários, quadro negro, mesas para quatro cadeiras e murais. Os corredores possuem murais e diversos materiais produzidos pelas crianças. Os banheiros estão distribuídos nos dois andares. No térreo, há um refeitório, um parquinho, um pátio, um espaço gramado, a secretaria, a sala da direção e da orientação, a sala do berçário e as dos maternais. No andar superior, estão as demais salas, como a sala dos professores e a sala multiuso<sup>2</sup>. Vale à pena destacar que toda a mobília é adequada ao tamanho das crianças e que, para os alunos se

deslocarem de um andar para o outro, há uma rampa com piso aderente e corrimão.

A população observada foi restrita, pois entendemos que não é a quantidade de pessoas observadas ou de dados que definirão o rigor da pesquisa, mas a análise em si, realizada a partir das observações. Além disso, defendemos que a prática observada nesse CMEI não pode ser tomada como padrão em relação às inúmeras ações desenvolvidas em todas as instituições brasileiras dessa natureza; entretanto, essa é uma maneira de levantarmos as características que, possivelmente, existem em uma quantidade significativa de instituições, o que permite uma reflexão sobre a prática educacional no âmbito da Educação Infantil, que deve acontecer de maneira sistematizada.

Escolhemos a observação em sala, pois acreditamos que, nesse espaço, podemos perceber a prática pedagógica pela ótica do professor e das crianças, as crenças construídas pelo professor em torno do fazer pedagógico e a ação de todos os atores de campo. Desse modo, pela observação em sala podemos “[...] conviver e experienciar com eles os diferentes espaços e ambientes de ensino e de aprendizagem escolar” (CARDOSO; PENIN, 2009, p. 116) e conseguimos construir uma análise que considere os diferentes fatores que influenciam a dinâmica das interações sociais resultantes da ação pedagógica.

Nesta empreitada, objetivamos não apenas vivenciar o cotidiano da prática pedagógica, mas tentar construir uma experiência significativa do vivido e do observado. Segundo Cardoso e Penin (2009, p. 116),

A presença do pesquisador em sala de aula também não tem garantias de ser sempre uma experiência. Um pesquisador pode ter uma vivência de um ano em campo sem mesmo um dia de experiência. O que faz da presença na cultura escolar uma experiência é a possibilidade de interlocução e reflexão sobre essa cultura. Nesse caso, o pesquisador se constitui como quem partiu para explorar e o professor como quem ficou para conhecer.

Para a construção dessa experiência, foi necessária a criação de laços com os atores de campo, para garantirmos que a convivência, no contexto pesquisado, fosse significativa. Cardoso e Penin (2009) enumeram as ações necessárias para

<sup>2</sup> Esse espaço é dividido em dois ambientes: um deles, que é a sala dos brinquedos, ocupa somente um terço do espaço, e os outros dois terços servem para as turmas assistirem aos vídeos propostos pelas professoras.

a criação de tais laços; segundo eles, é importante que se estabeleça uma aproximação direta com os professores, que se compartilhem as experiências e as vivências com os atores de campo e que se construa uma identidade pessoal com os mesmos, demonstrando-se solidário em relação aos problemas cotidianos deles, de modo a se tornar camarada.

Considerando todas as questões discutidas, em um primeiro momento, realizamos uma observação mais ativa, pois houve participação nas atividades junto aos professores e às crianças. Nessa etapa, ajudamos na organização dos materiais, interagimos com a turma, auxiliando-a nas mais diversas atividades. Em uma segunda fase, a observação foi passiva, ou seja, não houve nenhuma participação nas atividades. Permanecemos em um local restrito da sala para, dessa forma, observar mais detalhadamente a proposição e o desenrolar da prática cotidiana, podendo documentar melhor as situações presenciadas.

Para este artigo, optamos por descrever e analisar apenas as observações ocorridas no pré III, que é constituído por 26 crianças muito alegres, cativantes, falantes e participativas. A professora regente, responsável pelo período da manhã, tem 43 anos, possui formação em Magistério por uma instituição pública, formação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia por instituições privadas; trabalha em outra instituição particular no período da tarde, ministrando aulas para uma turma de 2ª série e tem 20 anos de exercício no magistério. Por sua vez, a atendente que direciona os trabalhos no período da tarde tem 43 anos, dois anos de experiência, possui formação em Magistério por uma instituição pública, formação em Pedagogia e uma especialização em Educação Especial por instituições privadas.

Como essa turma permanecia na instituição em período integral, as duas professoras orientavam as atividades pedagógicas. No período da manhã, a professora regente direcionava seu trabalho para aspectos pedagógicos e, à tarde, a atendente promovia atividades lúdicas e recreativas, almejando a articulação com o educar. Ambas demonstravam preocupação com o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois tinham um planejamento previamente preparado, apresentavam-se constantemente dispostas a ajudar a turma nas atividades e eram bem comunicativas e alegres com o grupo de crianças.

Apesar desse quadro positivo, em várias situações presenciadas, seria possível um desenrolar da prática pedagógica de modo mais consciente e sistematizado, permitindo, assim, uma melhor aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Por entendermos que, em toda ação pedagógica residem inúmeras possibilidades de encaminhamento, discutiremos estratégias que poderiam enriquecer as atividades desenvolvidas se as professoras tivessem atitudes e intervenções diferenciadas daquelas que foram observadas.

## 2. DISCUTINDO E REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

No decorrer das observações realizadas, em vários momentos, presenciamos a proposta de atividade livre de montagem com peças de encaixe, a qual ocorria quando sobrava um tempo ou quando algumas crianças finalizavam a atividade e deveriam esperar os demais colegas. No entanto, não percebíamos um planejamento para o desenvolvimento desse tipo de atividade e, muito menos, mediações pedagógicas adequadas, ou seja, ela estava sendo utilizada apenas como um “tapa buraco” até chegar a hora da próxima atividade, pois não havia relação com a atividade anterior nem com o conteúdo que estava sendo trabalhado. Entendemos que a atividade de montagem consiste em uma ação que possibilita o desenvolvimento da criatividade, do planejamento, da ajuda mútua e da socialização e que é muito importante oferecer às crianças peças de encaixe, pois segundo Bomtempo (2004, p. 210),

[...] os chamados blocos de construção e encaixe são peças fundamentais para o desenvolvimento infantil, principalmente na fase pré-escolar. Tanto quanto a bola, a boneca, a pipa e alguns jogos de tabuleiro, como o xadrez, a dama etc., os blocos ocupam a categoria dos brinquedos tradicionais que não perdem espaço com o avanço tecnológico. Ao contrário, por não serem objetos totalmente acabados, prontos, oferecem várias possibilidades de uso. Eles ganham significados distintos em diferentes idades. [...] Brincando com blocos de construção e encaixe, as crianças estão obtendo conhecimentos de proporções e aprendendo reações físicas de causa e efeito.

Entretanto, defendemos a necessidade de que essa proposta esteja relacionada às demais atividades planejadas para não se desvincular delas e perder o objetivo a ser alcançado. Pensamos que todas as atividades devem ser previamente planejadas com objetivos bem definidos para assim ajudar a alcançar propósitos mais amplos, ou seja, é essencial que ocorra o planejamento e haja reflexão sobre a prática pedagógica, porém não de modo rígido a ponto de impedir o surgimento de situações inusitadas que caracterizam o universo infantil. A respeito disso, Ostetto (2002, p. 177) tece o seguinte comentário:

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. [...] é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente [...] e como tal permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

Observamos também que os momentos lúdicos não eram tratados com a devida atenção pelas professoras. Presenciamos situações em que elas conversavam com outras colegas ao invés de dialogarem com as crianças e participarem das brincadeiras destas. Pensamos que esses momentos são tão produtivos quanto as demais atividades realizadas dentro ou fora da sala; porém, para que eles se tornem um objeto de reflexão das professoras e, posteriormente, ação a partir da reflexão, é essencial que elas estejam atentas a tudo que está acontecendo. Enfatizamos, então, a necessidade de o professor observar a brincadeira, como Bomtempo (2004, p. 201) nos alerta: “No comportamento diário das crianças, o brincar é algo que se destaca como essencial para seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Dessa forma, se quisermos conhecer bem as crianças, devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras”.

Verificamos também a necessidade de conduzir a prática pedagógica, possibilitando mais momentos de participação das crianças para, assim, desenvolverem a oralidade. Em uma atividade em que a professora objetivava resgatar as observações que a turma realizou no passeio a um parque da cidade, quem mais falou a respeito foi a professora; as crianças quase não tiveram

espaço para expor suas percepções, experiências, vivências e compreensões, pois a professora indagava e, ao mesmo tempo, oferecia as respostas de acordo com aquilo que tinha observado no passeio. Outra situação que podemos exemplificar é que, ao término das histórias, a professora sempre gostava de discutir com a turma o enredo lido, mas, ao invés de permitir uma discussão que levasse a turma a se deleitar ainda mais com a história lida, sempre fazia perguntas direcionadas em relação ao texto como se fosse uma interpretação textual.

No entendimento de Nascimento (2004, p. 60), para Wallon, “a linguagem é suporte e instrumento para os progressos do pensamento e para a constituição do ‘eu’, revelando as diferentes fases pelas quais passa a criança”. Vygotsky (1984) também atribui papel muito importante à linguagem e afirma que ela expressa o pensamento da criança e o organiza, tecendo a seguinte ideia:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 1984, p. 31).

Todas as questões apresentadas acima evidenciam que, pelo fato de não potencializar o desenvolvimento da oralidade das crianças, a professora desperdiçou uma oportunidade riquíssima de observar até que ponto cada criança havia desenvolvido sua oralidade, perdendo, conseqüentemente, a oportunidade de interferir nesse processo de aprendizagem. Sobre isso, Schmidt, Marques e Costa (2003, p. 197) esclarecem:

Não podemos deixar de considerar que a escola de educação infantil para as crianças oriundas de famílias pouco alfabetizadas talvez seja a mais importante instituição no sentido de

permitir o acesso a um aprofundamento de seu grau de letramento. É importante que o professor conheça e valorize a linguagem que essas crianças trazem de sua comunidade, e que parta dela para orientar a diferenciação entre as situações que requerem maior ou menor formalidade (SCHMIDT; MARQUES; COSTA, 2003, p. 197).

Observamos outra atividade em que, após contar a história *O gato pirado* de Lúcia Reis, a professora discutiu rapidamente a história com os alunos, perguntando algumas coisas básicas, como, por exemplo: sobre quem a história conta? O que aconteceu com o gato? Na realidade, a leitura foi uma maneira de introduzir a atividade que deu sequência à prática pedagógica daquele dia, ou seja, a montagem de um gato por meio de um círculo grande e um pequeno. É importante enfatizar que todos os círculos já estavam recortados e que a montagem do gato foi minuciosamente dirigida pela professora, assim como o desenho das suas partes (orelhas, olhos, boca, bigode, rabo). Tal procedimento permitiu-nos perceber que o desenvolvimento da atividade estava centrado na figura da professora e não na criatividade das crianças em recortar a figura, mesmo que não corretamente, e de elaborar a figura conforme suas vivências sociais, não importando que fosse de forma rudimentar. Acreditamos no potencial de cada criança e defendemos que devemos dar oportunidades a todas as crianças para que elas mostrem ao professor o que são capazes de realizar com a ajuda ou não de outra pessoa e o que ainda não são capazes de fazer para, desse modo, sabermos o que devemos planejar, a fim de propiciar a aprendizagem e promover o desenvolvimento.

Outro ponto é que, durante todo o período de observação, deparamos, na sala dos professores, com o quadro do cronograma das atividades que todas as séries deveriam seguir. Esse modo de organizar as atividades da instituição é necessário, entretanto é importante que as atividades propostas estejam em consonância com os objetivos pedagógicos que estão sendo desenvolvidos, ou seja, tais atividades extras não devem servir apenas para distrair as crianças por determinado período de tempo, mas devem ser empregadas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do aluno.

Infelizmente, percebemos que, na maioria das vezes, as professoras interrompiam a atividade que estava em andamento e encaminhavam a turma para o local pré-determinado pelo cronograma somente para cumprir as determinações e, ao chegarem lá, não realizavam nenhuma prática pedagógica previamente planejada. Por exemplo, a ida ao parque sempre ocorria do mesmo modo, ou seja, as crianças brincavam nos diversos brinquedos disponíveis e as professoras ficavam apenas observando de longe o que a turma estava fazendo, não balançavam nenhuma criança, não propunham nenhuma brincadeira, exceto em algumas situações como uma em que a professora levou giz para, junto com algumas crianças, fazer desenhos no chão.

Outro exemplo que podemos citar é o modo como a sala multiuso é utilizada para passar um filme ou um desenho. O tempo determinado sempre era insuficiente, além de que o material a ser passado sempre era escolhido na hora, o que demonstrou o não planejamento da atividade que, se preparada previamente, permitiria um aprofundamento das discussões afetas ao conteúdo, possibilitando, assim, maiores condições de promover diferentes aprendizagens.

Três outras atividades constantes que observamos foram as do almoço, do sono e a recepção dos alunos. No almoço, o procedimento foi sempre o mesmo: os alunos de cada sala iam ao banheiro lavar as mãos, dirigiam-se ao refeitório e sentavam-se ao longo de uma mesa bem comprida; as professoras levavam até a mesa os pratos e as colheres juntamente com a comida preparada pelas merendeiras; fazia-se todo dia a mesma oração coletiva juntamente com outras duas turmas e, posteriormente, a professora começava a servir as crianças. Como havia várias crianças em uma mesma turma, a professora demorava para servir todas e, por isso, as que ficavam para o final, muitas vezes, conversavam ou ficavam brincando com os amigos do lado e isso irritava a professora, pois ela chamava a atenção dessas crianças sempre com uma expressão negativa. Entretanto, devemos lembrar que o momento da refeição deve proporcionar aprendizagem, como Piotto, Ferreira e Pantoni (2004, p. 413-414) afirmam, ao exporem a seguinte ideia:

A comida vai adquirindo significado social ao mesmo tempo que é uma

explosão de formas, sabores, texturas e cores. A vontade da criança de pegar, olhar, sentir, cheirar, faz o contato com a comida virar uma festa. Festança para uns, bagunça para outros. Na nossa pressa, muitas vezes, achamos que essa explosão da comida não passa de uma grande confusão. Acabamos tão irritados com a sujeira que dificilmente a deixamos comer só, atividade que a criança gosta de fazer. [...] É a oportunidade de treinar o domínio sobre os talheres e sobre os movimentos necessários para usá-los. Aos poucos, ela também vai aprendendo como se comportar para comer. A criança deixa de ser passiva e torna-se ativa no processo. A aquisição dessa independência é parte importante do desenvolvimento.

O cardápio era bastante variado e a professora regente fazia com que todas as crianças provassem, pelo menos, um pouquinho de cada alimento, mesmo as que diziam não gostar de determinado alimento. Tal procedimento da professora foi muito positivo, pois as crianças devem conhecer cada alimento e seu sabor, cor e textura, o que é importante nesse período de desenvolvimento físico e mental. Apesar dessa atitude positiva, pensamos que a professora poderia transmitir alguns ensinamentos, enriquecendo, ainda mais, o momento do almoço, como, por exemplo: ensinar a sala a usar o garfo e a faca; pedir a ajuda de algumas crianças para distribuir os pratos e os talheres, trabalhando, assim, noções de quantidade; proporcionar momentos para que as próprias crianças pudessem agradecer pela comida, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a linguagem oral; e, ao final da refeição, pedir a cada criança para retirar a sobra de seu prato e levá-lo a determinado lugar para que pudesse desenvolver noções de coordenação motora, higiene e colaboração. Essas são algumas ideias. Existem, porém, outras tantas que também permitem fazer da hora do almoço um momento de aprendizagem e desafios.

Por sua vez, a hora do sono era sempre preparada da seguinte maneira: após o almoço, as crianças dirigiam-se até a sala, pegavam sua escova dental, apresentavam-na para a professora colocar creme dental e iam ao banheiro fazer a higiene pessoal; depois, retornavam à sala, retiravam os calçados e deitavam-se (suadas, com a roupa suja, os pés sujos etc.) em colchões já

espalhados na sala pela professora. Lembramos que não havia um colchão específico para cada criança. Feito isso, a professora pedia para que todas ficassem em silêncio para descansar. Segundo as professoras, as crianças não eram obrigadas a dormir, mas deveriam respeitar os demais colegas, ficando quietas e permanecendo deitadas.

Para mudar um pouco essa rotina, acreditamos que seria necessário a professora tratar esse momento com um olhar mais pedagógico, diversificando a forma de organizá-lo e encaminhá-lo. Ela poderia, após realizada a higiene pessoal, colocar uma música bem calma no momento em que as crianças se acomodavam no colchão, ou contar uma história, pois a auxiliar que chegava para cuidar desse momento ficava constantemente chamando a atenção das crianças, tentando “acalmá-las”.

Por fim, na hora de recepcionar as crianças, é muito importante que a professora esteja atenta a todos os acontecimentos e planeje, de modo diversificado, esse momento. É costume que, ao chegarem, as crianças fiquem dentro da sala conversando. Alguns encaminhamentos poderiam ser cogitados para tornar esse momento mais produtivo pedagogicamente, tais como: organizar brincadeiras coletivas em roda, deixar preparado um canto da sala com livros, revistas, jornais e gibis, separar um pedaço do quadro negro para deixar as crianças desenharem, colocar uma música ambiente e incentivá-las a escutar a música ou até a dançar de acordo com o ritmo, entre outros. Assim, as crianças não permaneceriam ociosas durante o tempo em que esperassem a chegada dos demais colegas; pelo contrário, teriam contato com várias situações para desenvolver diversas habilidades relacionadas à oralidade, leitura e escrita, à expressividade corporal, à percepção, ao desenho, à sociabilidade etc.

Levando em consideração as três situações acima comentadas, podemos afirmar que a hora do almoço, do sono e da recepção das crianças sempre acontecia da mesma forma, apesar da possibilidade de contribuírem, e muito, para trabalhar conteúdos relativos à contagem, à higiene, à saúde, à linguagem verbal e não verbal e aos hábitos sociais. Defendemos que a rotina proposta pela instituição deve estar vinculada a todos os objetivos pedagógicos que necessitam ser alcançados e deve ser constantemente avaliada e reestruturada, se necessário. Por esse motivo,

concordamos com Serrão (2003, p. 28) quando afirma:

[...] a rotina propicia às crianças e aos adultos envolvidos localizarem-se no tempo, no espaço e nas atividades desenvolvidas na escola. [...] a rotina oferece referência, segurança e organização sem se contrapor ao pulsar, ao movimento e ao prazer. Deve ser coerente com os princípios que fundamentam nossa proposta de trabalho, possibilitar e/ou facilitar a realização de nossos projetos, sendo questionada e avaliada constantemente, para assegurar sua problematização e reestruturação, se necessário.

Uma prática que também nos chamou a atenção foi a de que uma vez por semana, sempre às quartas-feiras, todas as salas, do maternal ao pré III, desciam ao pátio para cantar o Hino Nacional e, na sequência, assistiam à apresentação realizada por crianças de alguma turma que tinha preparado e ensaiado uma música ou uma encenação. Como é uma ação habitual, as crianças demonstraram atitude de respeito e de acolhimento tanto pelo momento cívico como pelos colegas, o que é muito válido por criar situações permanentes, porém diversificadas, de convívio social com crianças de diferentes faixas etárias, além de proporcionar o sentimento de inclusão em um grupo maior do que aquele ao qual se está acostumado, que é o da própria sala.

Quanto à rotina de juntar várias salas todas as sextas-feiras para cantar e dançar músicas já conhecidas por todos, entendemos que é uma atitude muito positiva, pois atinge vários objetivos. Concordamos com a defesa de Ávila e Silva (2003, p. 79), as quais comentam a importância de se trabalhar a educação musical na Educação Infantil pelo fato de que “a música é uma arte muito abrangente, que oferece múltiplas possibilidades formativas”, como o desenvolvimento auditivo, a criatividade, o raciocínio lógico-matemático e o aprendizado de vocabulário. Contudo, para que tais objetivos sejam alcançados, pensamos que é fundamental planejar para que não haja improvisações como as que observamos. Outra observação diz respeito ao não aproveitamento dessa atividade, perdendo-se a chance de ensinar as crianças a criar os gestos das músicas. Isso propiciaria, além dos objetivos elencados acima, o desenvolvimento da percepção

corporal e espacial, a compreensão do significado da letra da música e auxiliaria numa melhor desenvoltura.

Em relação a uma atividade a partir da adivinha: “Quando eu nasci, eu não tinha. Escolheram e me deram, mas agora que ele é meu, usam muito mais que eu. O que é?”, pensamos que a professora poderia ter desenvolvido um trabalho mais profícuo com o registro escrito, proporcionando maior contato com a escrita formal e mostrando a função social da escrita. Poderia também ter oportunizado a participação das crianças, pois foi a professora quem leu a adivinha para elas, que só tiveram o trabalho de pintar a margem do papel e organizar as letras da palavra que constituíam a resposta da adivinha. Não foi cedido um tempo para que as crianças, juntamente com a professora, pudessem entrar em contato com o material escrito e explorá-lo, conforme suas possibilidades. Entretanto, tudo isso seria resultado do planejamento de um trabalho docente, como Nicolau (2003, p. 208-209) ressalta:

O professor tem um papel fundamental nesse processo de estimulação das linguagens porque, apesar de a criança ser essencialmente ativa e curiosa, as situações de aprendizagem, cuidadosamente planejadas, contribuem enormemente para que ela explore seu ambiente e “cresça” em termos das representações simbólicas, na solução de problemas e no processo de construção da leitura e da escrita.

Concordamos com essa visão e entendemos que reconhecer as letras e os números não é tarefa simples para quem está entrando em contato com a escrita formal, ou seja, estudar e entender o som das letras e a noção de números nessa fase inicial do processo de alfabetização não é algo que se dá num “estalo”, como muitos antigamente acreditavam, mas é algo que se processa paulatinamente à medida que as situações de contato com a escrita formal são propiciadas e planejadas cuidadosamente.

Dessa forma, a situação presenciada, em que a professora pedia para uma criança proferir o nome da letra do alfabeto e do número que ela apontava, incentivando o aplauso da turma para a criança que acertava e recomendando, para a que errava, que deveria estudar em casa, pareceu indicar que não foi atingido nenhum objetivo

pedagógico; pelo contrário, serviu para constranger aquelas crianças que ainda não estabeleceram a relação entre fonema e grafema ou que ainda não conheciam a forma ou o nome do número em questão ou mesmo sua relação com a quantidade representada. Ao invés disso, a professora poderia ter incentivado as crianças que erraram, para não se sentirem excluídas do processo escolar, propondo outras atividades que as ajudassem a ter contato com a escrita formal, organizando-as, por exemplo, em dupla para realizarem as atividades propostas. Entendemos que as atividades devem propiciar maior aproximação com o escrito e possibilitar maior familiaridade com o código linguístico. A respeito disso, Nicolau (2003, p. 213) comenta:

Essa aproximação às funções e aos significados da escrita é mais marcada quanto mais as crianças são estimuladas a ouvir histórias contadas e lidas, folhear e ler imagens de livros de histórias com e sem textos, inventar histórias, dramatizando-as, recontando-as, respondendo a questões e/ou se expressando nas linguagens que preferirem [...] E, nesse processo, as crianças e o professor são falantes e ouvintes capazes de criar inúmeras formas de representação para suas experiências.

Defendemos que todas as propostas mencionadas são passíveis de realização, desde que haja planejamento e um ambiente alfabetizador que oriente as crianças a se familiarizarem com o texto escrito presente em toda parte e a perceberem a função social da escrita por intermédio da mediação docente. Nesse sentido, o professor é uma figura importantíssima, que exerce o papel de leitor e de escriba quando a criança ainda não compreende os mecanismos formais da linguagem escrita.

No intuito de que essa compreensão ocorra, é imprescindível que, concomitantemente a esse trabalho, seja desenvolvida também a oralidade, pois, assim, haverá uma interdependência entre a oralidade, a leitura e a escrita. Levando em consideração essa ideia, acreditamos que a professora desperdiçou a oportunidade de verificar o nível de interpretação oral dos alunos após a narração da história *O caso dos ovos*, visto que fez somente a leitura e não procurou saber se as crianças compreenderam a história, isto é, a

sequência dos fatos que aconteceram, não propiciando, assim, o desenvolvimento da oralidade. Seria interessante que a professora permitisse, por exemplo, um momento para discussão em duplas, para avaliar o que entenderam da história, ou pedisse para que algumas crianças lembrassem fatos semelhantes aos da história, ou tentasse resgatar, com a sala, todos os fatos da história.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi a exploração do desenho dirigido, que parece ser uma prática constante desde o pré II, uma maneira de orientar a produção. A professora desenha e as crianças procuram imitá-la, reproduzindo o que ela faz, pois até mesmo a disposição e o tamanho dos desenhos são determinados por ela. Percebemos que as crianças, pela intervenção da professora, inserem mais detalhes nos desenhos, entretanto, por outro lado, todas as representações ficam uniformes, o que se configura como subalternidade, inibição de criatividade.

Assim, é necessário ter propostas diversificadas, objetivando o desenvolvimento cognitivo da criança. Pensamos que as crianças necessitam realizar mais desenhos livres, até mesmo para que a professora perceba se elas estão se desenvolvendo de acordo com as teorias já apresentadas por estudiosos do desenho infantil. A prática constante do desenho dirigido deixa transparecer a ideia de que as crianças só são capazes de representar iconograficamente se forem bem dirigidas, o que não é verdade, porque estudos<sup>3</sup> mostram que a criança desenha aquilo que ela sabe e não o que vê. Conforme Seber (1995, p. 75),

Para reproduzirem graficamente traços que guardem semelhança com seus referentes, assim como o fazem com os materiais nos jogos de faz de conta, as crianças precisam ter desenvolvido muito mais o pensamento. Sem esse avanço, nem mesmo a presença de um modelo bem à frente, ou a disposição de reproduzi-lo, podem fazer com que o desenho se assemelhe ao referente.

É importante que distingamos duas ações: orientar o desenho e fazê-lo pela criança. A primeira atitude deve ocorrer na prática

<sup>3</sup> Sobre esse assunto, ver estudos do pesquisador francês Georges-Henri Luquet (1876-1965) e do pesquisador austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960).



pedagógica da Educação Infantil, pois, pela orientação, interage-se com a criança, incentivando-a a refletir sobre suas produções, o que contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, para a evolução do ato de desenhar. Mas, ao fazer o desenho pela criança, perde-se a oportunidade de verificar o seu nível de representação interna e o nível de desenvolvimento em que se encontra, para poder ajudá-la a alcançar patamares maiores. Para Seber (1995, p. 93),

Aprender a questionar os desenhos infantis é essencial para o acompanhamento dos progressos e também para aprendermos a deixar de lado os nossos habituais critérios de valor. Em termos dos processos de aprendizagem que estamos comentando, não existe feio ou bonito, certo ou errado. Existe, isso sim, sucessivas etapas e todas igualmente importantes para a evolução desse processo. Para que cada etapa evolutiva seja devidamente apreciada e acompanhada, precisamos conhecer suas características, a fim de ajudar a criança a superá-la e atingir a próxima.

Outro ponto constatado durante as observações realizadas é que, infelizmente, a disciplina de Educação Física não faz parte do currículo dessa instituição e de uma parcela significativa de instituições de Educação Infantil do país. Desse modo, não há atividades específicas de Educação Física, ficando, portanto, a cargo de cada professora da instituição realizá-las. No entendimento de Rabinovich (2007, p. 29),

Para a criança se desenvolver de maneira plena, precisa ter espaço para se expressar livremente. As aulas de Educação Física na Educação Infantil poderão ser, também, um meio para que ocorra este desenvolvimento, pois proporciona à criança a capacidade de exercitar seu pensamento, sua memória e de refletir sobre sua prática. Estas aulas devem estar vinculadas às áreas de conhecimento trabalhadas em sala, ou seja, a criança poderá realizar uma brincadeira no pátio e, depois, representá-la no papel por meio de desenho, pintura, colagem, recorte ou outras técnicas. Na realização desta atividade, o aluno recorre à transição do real (aulas práticas) para o simbólico (representação).

Concordamos com a visão dessa autora, pois acreditamos ser de extrema importância a articulação da Educação Física com o conteúdo desenvolvido em sala, a fim de promover o desenvolvimento integral da criança, posto que, assim, busca-se desenvolver, concomitantemente, as partes motora, cognitiva e afetiva, tão indispensáveis à formação completa da criança.

A professora da sala também tem esse mesmo entendimento, pois acredita ser imprescindível trabalhar a parte física da criança por auxiliar bastante no avanço da parte cognitiva. Sobre a necessidade elencada por Wallon – buscar desenvolver a criança de modo integral – Galvão (1995, p. 32, grifo da autora) tece o seguinte comentário: “[...] Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários **campos funcionais** nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência)”. Nesse sentido, precisamos considerar esse estudo integrado do desenvolvimento, assim como o estudo da criança contextualizada, permitindo, dessa forma, um ambiente possibilitador de aprendizagens.

Considerando os pontos analisados, convém-nos ressaltar que todos os comentários realizados não têm o propósito de esgotar as discussões sobre os temas explanados, mas objetivam mostrar que podemos desenvolver, de diversas maneiras, as atividades que normalmente conduzimos rotineiramente, sem muita ciência, para assim podermos contribuir para o desenvolvimento cognitivo, físico e social de nossas crianças. Além disso, como são análises realizadas a partir de uma observação de sala, é importante frisar que as ideias discutidas representam uma maneira particular de interpretação do pesquisador de perceber e entender a prática pedagógica presenciada, o que significa, portanto, compreensões individuais que podem auxiliar uma reflexão universal a respeito das ações pedagógicas da Educação Infantil.

### 3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas observações e análises, concluímos que o cotidiano da Educação Infantil é muito rico quando nos propomos a olhar para os indivíduos pertencentes a esse espaço, entendendo-os dentro de um contexto peculiar, pois acreditamos que, no desenrolar da prática pedagógica, ocorrem muitas ações merecedoras de reflexão. Além disso, defendemos que o universo

da prática pedagógica na Educação Infantil é caracterizado por inúmeras possibilidades de conduzir o trabalho, de modo a propiciar experiências mais significativas às crianças, sendo fulcral uma reflexão constante, por parte do professor e da equipe pedagógica, do desenvolvimento das atividades, a fim de poder avaliá-las para uma melhor conscientização da ação docente. Assim, podemos contribuir para o aprimoramento constante dessa ação ou mesmo para enxergar, nessa reflexão, outras possibilidades de encaminhamento que, até então, não eram consideradas ou pensadas como alternativas positivas.

Por esse motivo, é imprescindível que sejam oportunizados momentos institucionais de reflexão sobre a prática, para que, desse modo, exista, efetivamente, um momento de discussão sobre o fazer pedagógico e suas implicações no desenvolvimento das crianças. Assim, quanto mais reflexão sobre as ações cotidianas de uma instituição houver, melhor será o entendimento dessas ações e, por consequência, mais produtivas serão as práticas posteriores, por estarem imbuídas de compreensões e ressignificações advindas dessas discussões coletivas. Essa ideia pode ser reforçada pelo comentário de Malaguzzi (1999, p. 82-83):

[...] Os professores – como as crianças e todas as outras pessoas – sentem a necessidade de crescer em suas competências; desejam transformar experiências em pensamentos, os pensamentos em reflexões, e estas em novos pensamentos e novas ações. Sentem também uma necessidade de fazer previsões, tentar coisas e então interpretá-las. O ato de interpretação é o mais importante. Os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados. [...] os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas.

Diante de todas as considerações expostas, concluímos que o cotidiano das práticas pedagógicas é muito rico quando observamos as crianças interagindo com seus pares e com os

professores, ou quando olhamos para as crianças como sujeitos capazes e ativos. Em outras palavras, a partir do momento em que nos propomos a olhar, investigativamente, para esse cotidiano, conseguimos levantar inúmeras situações que instigam a reflexão e possibilitam, desse modo, um constante rever da ação docente, assim como seu aprimoramento.

Apesar dessa defesa, infelizmente, constatamos que essa ação reflexiva não é hábito em nossas instituições, devido, principalmente, ao fato de que todo o horário em que o professor permanece na instituição é para estar em sala e/ou elaborar o planejamento na hora atividade, quando esta efetivamente acontece. Desse modo, entendemos ser necessário não apenas uma conscientização do professor acerca da necessidade de uma avaliação permanente de sua prática, mas também a existência de condições favoráveis para a efetivação dessa reflexão.

### Referências:

- ÁVILA, Marli Batista; SILVA, Karen Batista Ávila. A música na Educação Infantil. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (Org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003. p. 75-93.
- BOMTEMPO, Edda. Brincar, fantasiar, criar e aprender. **PEC Municípios**: Tema 02, Subunidade 2.2.1 de Educação Infantil. São Paulo, 2004. p. 201-217.
- CARDOSO, Oldimar; PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. **Revista da FEUSP**, São Paulo, v. 35, n.01, p. 113-128, jan./abr., 2009.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.
- NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. A criança concreta, completa e contextualizada: a Psicologia de Henri Wallon. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 47-69.
- NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. Reflexões sobre as várias dimensões de atuação do professor de Educação Infantil na estimulação da aquisição da leitura e escrita pelas crianças. In: \_\_\_\_\_; DIAS, Marina Célia Moraes (Org.).

**Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.** Campinas: Papirus, 2003. p. 207-229.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 175-199.

PIOTTO, Débora C.; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; PANTONI, Rosa Virgínia. Comer, comer... comer, comer...é o melhor para poder crescer... In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Os fazeres na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 413-414.

RABINOVICH, Shelly Blecher. **O espaço movimento na Educação Infantil:** formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte, 2007.

SCHMIDT, Maria Helena Costa Braga; MARQUES, Maria Lucia Marques; COSTA, Vera Lúcia Voos Gomes da. O

processo de aquisição da leitura e da escrita na infância. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (Org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.** Campinas: Papirus, 2003. p. 193-205.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do pré-escolar:** uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995.

SERRÃO, Célia Regina Batista. O tempo na Educação Infantil: rotinas. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (Org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.** Campinas: Papirus, 2003. p. 25-36.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.