

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

CLAUDIANI PEÇANHA SILVA

A CRECHE COMO ESPAÇO DE SABER

SÃO MATEUS-ES

2021

CLAUDIANI PEÇANHA SILVA

A CRECHE COMO ESPAÇO DE SABER

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciência, Educação e Tecnologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Desirée Gonçalves Raggi

SÃO MATEUS-ES

2021

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

S586c

Silva, Claudiani Peçanha.

A creche como espaço de saber / Claudiani Peçanha Silva – São Mateus - ES, 2021.

82 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof^a. Dr^a. Desirée Gonçalves Raggi.

1. Creches. 2. Crianças - Desenvolvimento. 3. Educação - (psicopedagogia). I. Raggi, Desirée Gonçalves. II. Título.

CDD: 370.15

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

CLAUDIANI PEÇANHA SILVA

A CRECHE COMO ESPAÇO DE SABER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 30 de julho de 2021.

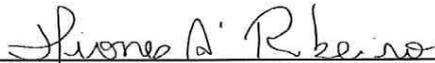
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Kátia Gonçalves Castor
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Profa. Dra. Márcia Moreira de Araújo
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Diones Augusto Ribeiro
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

Dedico esta dissertação a minha família, pelo carinho, espera e companheirismo ao longo deste estudo. Em especial, ao meu esposo, pela força e amparo nos momentos mais difíceis; aos meus filhos, a razão da minha busca pelo melhor, pois foi por todos eles que cheguei ao fim desta jornada.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. Ensinar e “aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

(Paulo Freire)

RESUMO

SILVA, Claudiani Peçanha. **A creche como espaço de saber**. 2021. 82 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, 2021.

Nesta dissertação, procedeu-se a uma abordagem sobre cenários e possibilidades na educação infantil: as percepções dos educadores sobre a contribuição da creche para a formação integral de crianças de 0 a 3 anos. A pesquisa teve por questionamento: Como a creche pode contribuir para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos de idade? O objetivo geral foi verificar como a creche influencia no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos de idade, de acordo com a percepção dos educadores. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com entrevistas de grupo focal por videoconferências realizadas com pequenos grupos, totalizando 30 professores e pedagogos que atuam no segmento da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (Seme) do município de Presidente Kennedy-ES. Para guiar os rumos da pesquisa, fundamentou-se em inúmeros autores clássicos e atuais, como Piaget (1980, 1996), Vygostky (1982, 1989, 1999), Wallon (1971), Montessori (1975), Emiliano e Tomás (2015), Pereira (2016), entre outros. Os resultados apontaram que é de suma importância a participação da criança na creche, pois esta constitui um ambiente rico em estímulos, um clima de afetividade e confiança mútua entre os alunos, pais e os colaboradores da escola. Além disso, promove um ambiente lúdico e prazeroso, pois a criança conhece e vivencia novas experiências, tendo a oportunidade de expressar seus pensamentos, sentimentos e emoções. Sabe-se que isso certamente influencia no seu desenvolvimento integral. Após a análise dos dados, como forma de transmitir os resultados obtidos de maneira útil à sociedade, produziram-se um fôlder digital instrutivo e um vídeo para a divulgação *online*, com a finalidade de informar pais de alunos e profissionais da educação a importância da creche na vida escolar da criança. Esta pesquisa gerou registros que foram analisados e conduziram para a elaboração de um produto final no formato de um guia de orientações educativas, organizado com estratégias focadas no desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Creche. Desenvolvimento integral. Ações pedagógicas.

ABSTRACT

SILVA, Claudiani Peçanha. **The nursery as a espace of knowledge**. 2021. 82 f. Dissertation (Master) – Vale do Cricaré College, 2021.

In this dissertation, we bring an approach under Scenarios and Possibilities in Early Childhood Education: The Perceptions of Educators on the Contribution of Day Care for the integral formation of Children from 0 to 3 years old. The research had as a question: how the daycare can contribute to the integral development of children from 0 to 3 years of age? The general objective was to verify how the day care center influences the integral development of children from 0 to 3 years old, according to the educators' perception. It was a qualitative research, with focus group interviews, through videoconferences carried out with small groups, totaling 30 (thirty) teachers and pedagogues who work in the Early Childhood Education segment of the Municipal Education Network (Seme), in the city of Presidente Kennedy-ES. In order to guide the research, it was based on numerous classic and current authors such as Piaget (1980, 1996), Vygostky (1982, 1989, 1999), Wallon (1971), Montessori (1975), Emiliano e Tomás (2015), Pereira (2016), among others. The results showed that the child's participation in day care is of paramount importance, as this constitutes an environment rich in stimuli, an atmosphere of affection and mutual trust between students, parents and school employees. In addition, it promotes a playful and pleasant environment, as the child knows and experiences new experiences, having the opportunity to express their thoughts, feelings and emotions. It is known that this certainly influences its integral development. After analyzing the data, in order to usefully transmit the results obtained to society, a digital instructional folder and a video will be produced for online dissemination, in order to inform parents of students and education professionals about the importance of daycare in the child's school life. This research generated records that were analyzed and led to the elaboration of a Final Product in the form of an Educational Guidance Guide, organized with strategies focused on the integral development of children.

Keywords: Day care center. Integral Development. Pedagogical Actions.

LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto político-pedagógico
Seme	Secretaria Municipal de Educação

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação com crianças de 4 a 5 anos de idade.....	60
Gráfico 2 – A importância das bases educacionais.....	61
Gráfico 3 – Observação dos conhecimentos e comportamentos prévios dos alunos..	63
Gráfico 4 – Crianças que frequentaram a creche.....	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 CRECHE: PANORAMA HISTÓRICO	15
2.2 A CONCEPÇÃO ATUAL DE CRECHE	22
2.3 A CRECHE NO SÉCULO 21	24
2.4 CONTRIBUIÇÕES DOS TEÓRICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
2.4.1 Piaget.....	30
2.4.2 Vygotsky	32
2.4.3 Wallon.....	37
2.5 DIALOGANDO COM PIAGET, VYGOSTKY E WALLON	40
2.6 MONTESSORI E SUA TEORIA	44
2.7 CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM MUNDO DE POSSIBILIDADES ...	49
2.8 A CRIANÇA EM CENA.....	52
3 METODOLOGIA	55
3.1 SUJEITOS DA PESQUISA.....	55
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	55
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	58
5 PRODUTO EDUCATIVO	69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	78
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	80
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)	81

1 INTRODUÇÃO

Hoje, sem dúvida, a criança tem de ser vista como um sujeito de direito, ativo, em pleno desenvolvimento social e histórico. É um ser único, que vê, pensa o mundo com seu próprio jeito e constrói seu conhecimento mediante interações com as pessoas e o meio que o cerca. Contudo, não foi sempre assim. A criança era tratada como um sujeito passivo e desprovido de direitos nas instituições de ensino que surgiram primeiramente para dispensar cuidados, pois não havia preocupação em promover um atendimento de qualidade. As creches existiam para resolver um problema social, cujo objetivo era tão somente cuidar. Essa foi a primeira visão da sociedade, conforme evidenciam Gervasi e Arruda (2015, p. 12):

Com as mudanças que estão ocorrendo na educação infantil, o professor está vivenciando esta nova realidade no âmbito da creche [...] A creche é uma instituição que foi criada para suprir as necessidades da sociedade moderna, produzidas por um sistema econômico capitalista. O surgimento da creche no Brasil acompanhou a crescente urbanização e o aumento da necessidade da mão de obra, desde a liberação da mulher mãe para o mundo de trabalho [...].

No Brasil, a creche surgiu acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho, pois não apenas os homens faziam parte da massa trabalhadora. À medida que a sociedade se estruturava, as mulheres também iam para as fábricas, no intuito de ajudar no sustento da casa. A Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) definiu que a educação de 0 a 6 anos, então, passaria a ser denominada educação infantil.

O Plano Nacional de Educação (PNE), uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal, entrou em vigência em 26 de junho de 2014 e valeu por dez anos. O objetivo do plano era, portanto, melhorar a educação no país por meio das diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Para tanto, está composto com 20 metas e estratégias de concretização no campo da educação. De acordo com o MEC (2014, p. 9), temos:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Portanto, entre os objetivos do Plano Nacional de Educação estão também o de ampliar o acesso desde a educação infantil até o ensino superior, melhorar a qualidade de forma que os estudantes tenham o nível de conhecimento esperado para cada idade e valorizar os professores com medidas que vão da formação ao salário dos docentes. Ademais, a sociedade brasileira discutiu e aprovou a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Atuo na educação infantil há quase 20 anos, trabalhei em creches onde frequentam crianças de 0 a 5 anos e pude perceber que toda criança que passa pela creche tem maior integração no meio social e no ensino fundamental. Por isso, o trabalho desenvolvido nas creches, desde o movimento até o lúdico, permite que a criança tenha um desenvolvimento integral das suas habilidades.

Iniciei minha carreira profissional no magistério em 1999, trabalhando no ensino fundamental em um bloco único que abrigava, em uma única sala, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Em 2008, comecei meu trabalho com a educação infantil em uma creche no pré 1 e, após um tempo, fui para o maternal 2.

Nesse período, pude perceber como é importante o ensino da creche para uma criança, já que atividades básicas que nem sempre são incentivadas no cotidiano do lar são desenvolvidas. A criança começa a ter noção de espaço, aprende atividades que, para um adulto, podem parecer corriqueiras, mas de extrema importância para um aluno, como segurar em um lápis, respeitar os limites, manusear material didático, entre outros.

Anos após essa primeira experiência na educação infantil, retornei ao ensino fundamental e pude perceber que crianças que frequentaram creches tinham capacidades mais apuradas, conseguiam desenvolver as atividades do ensino fundamental com maior êxito, permitindo que as atividades muito complexas fossem introduzidas no seu cotidiano escolar mais rapidamente.

Nesse contexto, esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No capítulo 1, temos a introdução, que faz toda uma abordagem dos estudos realizados, explicitando o interesse desta pesquisa, como as idiosincrasias apresentadas pelas crianças na pré-escola que não frequentaram a creche, comparadas àquelas que frequentaram, pois eram evidentes as dificuldades de aprendizagem em relação àquelas que haviam sido inseridas mais cedo no campo da educação formal, até em algo muito preciso, como o manuseio do lápis.

Assim, este estudo veio discutir a seguinte questão – Como a creche pode contribuir para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos de idade? – e teve por objetivo geral explorar como a creche influencia no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos de idade, de acordo com a percepção dos educadores.

Para alcançar o objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos: discutir as habilidades e competências apresentadas pelas crianças da educação infantil/pré-escola que frequentaram creches e obtiveram capacidades e habilidades mais evidentes observadas pelo corpo docente; discutir teoricamente o conceito de infância na educação infantil e seu processo de ensino e aprendizagem; descrever a importância das creches na vida social e educativa das crianças; investigar, por meio de questionário *online*, as percepções de 30 professores e pedagogos da escola; e disponibilizar, como produto final, um guia explicativo e informativo com ações pedagógicas a serem adotadas na rotina das crianças em creches.

O capítulo 2 enfatiza todo o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, partindo da temática da educação infantil com um olhar para a creche, contribuindo para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos de idade. Para isso, fundamentamo-nos em teóricos, como Vygotsky (1989), Oliveira (2015), França (2018), Marques e Pegoraro (2019), Colla (2019), Campos, Rosemberg e Ferreira (2019), entre outros, que pesquisamos e com quem refletimos sobre a educação infantil, desde sua trajetória inicial à evolução e avanços até a presente data, com fundamento nos grandes estudiosos já referenciados.

Além disso, discutimos a questão da frequência da criança na educação infantil para o seu desenvolvimento pleno, enfatizando um olhar para seus conceitos e também a necessidade, a importância e a relação da creche com o desenvolvimento integral da criança, conforme observam Gervasi e Arruda (2015, p. 20-21):

O novo paradigma na educação infantil, a associação entre o cuidar e os conteúdos pedagógicos, deve ser oferecido à criança em oportunidades de bem-estar, integradas ao espaço social de educação dentro da creche [...] O cuidado, envolvido com a educação, precisa permear todo o projeto pedagógico de uma creche. Trata-se da filosofia de atuação que prevalece em todo o planejamento [...].

Dando continuidade, o capítulo 3 apresenta a metodologia da pesquisa, com suas descrições do sujeito da pesquisa, enfatizando os procedimentos metodológicos aplicados em todas as etapas da investigação, desde os estudos bibliográficos até a realização de entrevistas com professores e pedagogos que atuam no segmento da

Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (Seme) do município de Presidente Kennedy-ES, o que oportunizou delinear todo o estudo realizado.

O capítulo 4 trata do resultado do instrumento aplicado, mostrando os resultados das entrevistas de grupo focal (GF), que é um método de pesquisa qualitativa e não tem medidas numéricas nem análises estatísticas. Souza (2020, p. 54) diz-nos que essa ferramenta na pesquisa “[...] produção de dados através da interação do grupo acerca de um tópico proposto [...] reconhece o papel ativo do moderador em estimular o grupo [...] os dados provêm da interação gerada pela discussão”.

Foram realizadas videoconferências com pequenos grupos, totalizando 30 professores e pedagogos que atuam no segmento da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação do município de Presidente Kennedy-ES, com base no levantamento dos *feedbacks* sobre como a creche pode contribuir para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos de idade.

No capítulo 5, abordamos o produto educativo, um pôster digital e instrutivo que visa difundir entre os familiares dos alunos da educação infantil de 0 a 3 anos e também entre os professores as melhores condições que alunos que frequentaram essa etapa do ensino possuem nas séries posteriores.

Esse produto busca evidenciar, diante da globalização, como o uso de redes de computadores revolucionou as comunicações e a transmissão de informações em todo o mundo. Além disso, com o amplo acesso a todos os conteúdos disponíveis na *web* e a velocidade bastante rápida de transmissão de dados, é impossível nos livrarmos dessa realidade tecnológica: a internet.

No capítulo 6, apresentamos as considerações finais, abordando toda uma síntese da contribuição da creche para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos de idade e respondendo se os objetivos deste trabalho foram satisfeitos com os resultados da pesquisa.

Esperamos que esta pesquisa contribua efetivamente com a educação infantil do município, bem como com os professores e pedagogos, para que reflitam sobre a situação das de crianças de 0 a 3 anos de idade e, com isso, educadores tenham condições de melhorar as ações em suas práticas pedagógicas, tornando a atuação mais adequada, a fim de vislumbrar a transposição de dificuldades vivenciadas nos cenários e possibilidades na educação infantil.

Assim, fechando as questões apresentadas, indicamos sugestões para continuidade desta pesquisa, visando melhorar, cada vez mais, o trabalho na educação infantil e primando pela qualidade do seu processo de ensino-aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação infantil tem todo seu percurso ao longo da história, na sociedade brasileira e mundial e deve ser observada para melhor compreender os fenômenos a serem estudados. Por meio de tais eventos e os estudos relacionados ao tema, devemos enriquecer o cotidiano das crianças nos períodos em que passam na creche, no intuito de transformar e construir novas formas de ser e estar no mundo. No que se refere à trajetória, Gervasi e Arruda (2015, p. 12) ressaltam:

A creche teve seu início de forma assistencialista, voltada para a preservação da saúde pública e atendimento de crianças de classe baixa, cuja preocupação era com a higiene, alimentação e segurança física da criança, evitando que esta ficasse exposta a ambientes insalubres, como a rua, enquanto seus pais trabalhavam.

Mas é muito importante refletir a respeito dos conceitos, do contexto histórico da evolução da educação infantil, pois os dados históricos permitem compreender os fenômenos presentes com base nos fatos ocorridos no passado. Essa é a razão pela qual iniciamos descrevendo o subcapítulo que segue.

2.1 CRECHE: PANORAMA HISTÓRICO

A história conta-nos que, nos meados do século 15, ficou determinada a constituição do afastamento entre o mundo adulto e o mundo da criança, mas a contribuição definitiva para a mudança moderna na concepção de infância veio com o catolicismo, de forma espiritual, com a devoção ao menino Jesus. De acordo com Henick e Faria (2015, p. 25.826):

Nesse período do século XV é que os adultos, os pais, a comunidade em geral começa [sic] a perceber que a criança precisa do momento de diversão, de se relacionar com pessoas da sua idade. Por volta do século XVI e XVII ocorre outra mudança em relação às crianças – um traje especial passa a distinguir as crianças dos adultos.

Assim, nos meados do século 16, a situação da criança começa a ser revista, pois, nesse tempo, “[...] não se sentia a necessidade de escola, da educação formal, do ensino pela ciência, como temos hoje nas instituições de ensino”. Henick e Faria (2015, p. 25.826) e França e Santos (2018, p. 90) fazem a seguinte observação:

[...] na época em que viveu no século XVI, [...] não havia pelo adulto a preocupação ou o sentimento de cuidar da criança naquela civilização, época em que não existia ainda um conceito de infância. Nessa época, as pessoas não sabiam medir o tempo, desconheciam a data de nascimento e as fases que separam a nossa vida em infância, adolescência, vida adulta não diziam respeito às pessoas comuns.

A Reforma Protestante trouxe a ideia de disciplina e controle moral, crescimento do interesse pela educação, completando uma mudança cultural que determinou uma alteração progressiva na concepção de infância. A Idade Moderna (fim do século 17 ao início do século 18) construiu um mundo social da infância, que ganhou um formato distinto da fase adulta. Henick e Faria (2015, p. 25.826) destacam:

Por volta do século XVII, forma-se outro sentimento de infância, no qual se desenvolveu entre os moralistas e educadores da época, inspirando a educação até o século XX. As distrações, brincadeiras e diversões que as crianças traziam até então, foram deixadas de lado [...].

Prosseguindo na história, até o século 18, não existia literatura infantil, isto é, livros produzidos para as crianças. Eram usados livros apenas para ensinar as crianças ou transmitir a religião.

Antes do século XVIII, a literatura infantil era restrita a poucos. Somente crianças integrantes das classes mais elevadas podiam ter acesso aos clássicos da literatura, cabendo às crianças das classes populares o contato com uma literatura mais rudimentar, de tradição oral, difundida pelos mais velhos e não fazia distinção do universo adulto em relação ao infantil, já que as crianças eram vistas não como crianças, e sim, como pequenos indivíduos (ORRICO, 2015, p. 10).

A Revolução Industrial na Europa, no século 18, transformou o mundo, os modos de produção e as relações sociais. O Brasil, assim como os demais países subdesenvolvidos, recebeu esse processo de industrialização tardiamente, mas com a mesma conotação assistencialista nas implantações de creches. A implantação das creches no Brasil passou pela ausência de pensamentos e orientações pedagógicas, pois inicialmente seu objetivo era obter locais para acolher, guardar, cuidar e proteger crianças carentes, enquanto pais e responsáveis eram inseridos no mercado de trabalho. Partindo dessa premissa, a autora Moreira (2020, p. 10) afirma: “Historicamente, a origem da creche remonta ao século 18, na Europa, com objetivo assistencial. Suas ações eram destinadas ao abrigo e à proteção de crianças desfavorecidas”.

Uma dessas mudanças foi o crescimento acelerado do emprego da mulher como mão de obra, o que transformou e alterou diretamente a maneira de cuidar e

educar as crianças. Assim, homens e mulheres passaram a trabalhar nas indústrias, e as crianças pequenas deixaram de ficar sozinhas em casa. Isso, então, acarretou a diminuição da mortalidade infantil, devido à desnutrição e acidentes domésticos.

No momento em que as mulheres também passaram a compor a massa trabalhadora e não mais podiam ficar em casa cuidando de seus filhos, surgiu a necessidade de que fossem criados espaços onde as crianças pequenas pudessem ficar e ter o mínimo de cuidado possível, enquanto suas famílias buscavam renda para sua manutenção. Partindo desse pressuposto, Moreira (2020, p. 15) sintetizou:

Com o processo de industrialização, na segunda metade do Século XIX, com a inserção da mulher no mercado de trabalho e com o processo de urbanização, o atendimento em creche foi ampliado, não só, para atender aos filhos das mães trabalhadoras que não tinham com quem deixá-los enquanto trabalhavam, mas também, para garantir a qualidade da mão de obra, especialmente porque as creches passaram a ser algo vantajoso para os empresários, pois, mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.

Em 1932, foi regulamentado o trabalho da mulher e prevista a instalação de creches e salas de amamentação próximas ao ambiente de trabalho. Essa regulamentação ganhou força com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943, no seu art. 7º, XXV, Direitos Sociais – Direitos e Garantias Fundamentais – Constituição Federal que estabelece:

§ 1º Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação.

§ 2º A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, da LBA ou de entidades sindicais (BRASIL, 1943, p. 388).

Assim, iniciam-se na creche formas de atendimento para suprir ou pelo menos minimizar a responsabilidade da mulher com as crianças, buscando suprir a lacuna resultante da incapacidade da família em cumprir sua função. Porém, ter esses lugares funcionando não garantia a qualidade no trato com as crianças, já que esses estabelecimentos desempenharam, durante muitos anos, atividades assistencialistas.

Assim, a creche é justificada não por objetivos relacionados ao desenvolvimento da criança, mas aos relacionados às necessidades das famílias, especialmente às das mães de contarem com apoio no cuidado e na educação dos filhos pequenos.

Além da industrialização e conseqüentemente das mudanças no papel que a mulher desempenha na família, a produção do conhecimento, acerca das necessidades e potencialidades da criança, vem contribuindo para que, além

das necessidades da família, em particular das mães, se considere também as necessidades das crianças, pois, mesmo pequenas, elas são sujeitos de educação e cuidado em instituições com essa finalidade (MOREIRA, 2020, p. 13).

Sabe-se que as primeiras instituições implantadas no Brasil possuíam atendimento “assistencialista” e ‘filantrópico, visando ao combate à pobreza e à mortalidade infantil, em virtude de grande miséria e desestruturação familiar. Por outro lado, o funcionamento da maioria das instituições de educação infantil centrava maior atenção na guarda e nos cuidados físicos, mas não se preocupava com a aprendizagem nem com o desenvolvimento global da criança, pois a família continuava responsável pela educação. Segundo Marques e Pegoraro (2019, p. 263):

Ao discurso assistencialista, por volta dos anos de 1960, foi somada a ideia de que a marginalidade e a criminalidade também poderiam ser contidas a partir do atendimento das crianças carentes nessas instituições. A LDB, Lei 4.024/61, em seu artigo 23, estabelece que ‘A educação pré-primária se destina aos menores de até sete anos, será ministrada em escolas maternais ou nos jardins-de-infância’. Durante o período dos governos militares, após 1964, persiste a ideia de creches e pré-escolas como instituições assistenciais às crianças carentes não só no campo da saúde, mas também em âmbito cultural.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi instituída em 1961 e não abordava a obrigatoriedade educacional das instituições de educação infantil. Somente em poucas linhas, fala para quem se destina a educação pré-primária e deixa claro que sua necessidade de existência não é para a educação das crianças, mas apenas de ajuda às mães trabalhadoras, conforme os artigos do Capítulo I que se seguem.

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Porém, em 11 de agosto de 1971, foi revogada a LDB de 1961 e publicada uma nova durante o regime militar, cujo presidente era Emílio Garrastazu Médici. Essas diretrizes legais nem sequer tratavam da educação infantil ou educação pré-escolar, apenas abordavam a obrigatoriedade do ensino a partir do 1º grau, a saber: “Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula” (BRASIL, 1971).

Ao criar um parâmetro em ambas as leis supracitadas, a Lei de Diretrizes e Bases/1961 nº 4.024, que durou em média 13 anos para ser promulgada, assim apregoa:

Art. 1º A educação nacional inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e a solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; [...].

Pode-se dizer que, na década de 1960, a Educação Nacional já possuía uma visibilidade e objetividade aos “princípios da liberdade” e “ideais de solidariedade”. Para tanto, com o surgimento da nova Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, publicada em pleno regime militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, trata-se de potencializar a qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania, deixando, de lado, a integralidade, a liberdade e solidariedade e tornando-se como foco a formação técnica.

Somente desde a Constituição de 1988, a creche passou a ser concebida como política pública com concepção pedagógica própria, não mais tendo fins assistencialistas e filantrópicos, como descrito no art. 227:

A educação pré-escolar é tida como necessária, de direito de todos e a creche é incluída na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e direito da criança (BRASIL, 1988).

O atendimento em creches e pré-escolas representou um grande avanço na superação do caráter higienista e assistencialista, com nova visão de creche, criança e educação, criando, assim, uma obrigação para o sistema educacional e definindo, assim, que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”. Em 1996, com a Lei nº 9.394/96, tivemos outra reformulação nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passou a conceituar a educação infantil, de acordo com o art. 29, como aquela

[...] destinada às crianças de até 6 anos de idade, com a finalidade de complementar a ação da família e da comunidade, objetivando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 1996).

A educação infantil é compreendida como a primeira etapa da educação básica, na qual se estabelece a base para a compreensão da educação da criança, e a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), nos arts. 29 e 62, determina:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Portanto, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a finalidade desta etapa é a promoção do desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em complementação à ação da família e da comunidade. Aprovada em dezembro de 1996, surgiu com o caráter de regulamentar a educação no país, incluindo a educação infantil em seus níveis de creche e pré-escola, como parte da educação básica.

Após a promulgação da LDBEN de 1996, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998), um documento específico para orientar pedagogicamente a educação infantil, composto por três volumes: o primeiro é a “Introdução”, que enfatiza a criança em seu processo de formação como ser humano; o segundo trata da “Formação Pessoal e Social”, que destaca o processo de formação da identidade e autonomia da criança; o terceiro versa sobre o “Conhecimento do Mundo” e está dividido em eixos: música; movimento; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade e, por último, a matemática.

Vale destacar que o RCNEI enfatiza a criança com a concepção do cuidar e educar, além de observar a importância do brincar, das relações entre a instituição educativa, a família e a organização do espaço.

Nesse mesmo ano, institucionalizou-se o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), que consiste no programa específico para o ensino fundamental, não atingindo a educação infantil e causando a estagnação da ampliação do atendimento a esse segmento. Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/1999) nortearam a proposta pedagógica para a educação infantil, definindo os princípios que devem ser contemplados.

A política nacional de educação infantil, pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação, veio estabelecer as diretrizes da política nacional, as metas, os objetivos

e as estratégias da educação. Com isso, as crianças passaram a ter a sua vaga garantida na escola mais cedo.

[...] a década de 1980 chegou ao final com muitos desafios ainda em relação à educação da criança de 0 a 6 anos. Entre esses desafios estava a necessidade de essa área ser incorporada em definitivo pela Educação, o que implicaria a 'saída' gradativa da área da Assistência Social da responsabilização por esse atendimento. Essa transição não ocorreu de forma rápida e eficiente. Foram necessários vários documentos orientadores para auxiliar estados e municípios nesse processo (TRENTINI, 2016, p. 43)¹.

Por outro lado, nas creches, a vaga da criança continua condicionada à mãe, ou seja, ela precisa estar ativa no trabalho para almejar a vaga. Porém, em tempos atuais, em alguns lugares, esse critério já está deixando de existir numa porcentagem mínima ainda.

Em 2000, foi aprovada a Emenda Constitucional sobre a Lei de Responsabilidade Fiscal, que regulamentou a utilização das creches conveniadas (público não estatal), visando à ampliação do número de atendimento público, e não ao aumento das vagas públicas estatais, pois é pago por aluno a essas instituições que ofertam esse atendimento. Em 2007, aprovou-se, com a Lei nº 11.494, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que regulamentou o financiamento da educação básica contemplando a educação infantil.

Assim, em 2007, foi aprovada a Lei nº 11.494/2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB18, contemplando todas as etapas da educação básica, incluindo a educação de 0 a 3 anos. O FUNDEB foi considerado um grande avanço na garantia do direito da criança à educação infantil, pois, a partir dele, todas as matrículas em estabelecimentos de educação infantil da rede pública, ou conveniadas com o setor público, estão incluídas no Custo Aluno Qualidade – CAQI. (TRENTINI, 2016, p. 50).

Hoje em dia, o atendimento nas instituições de educação infantil pode ser ofertado em centro de educação municipal, em creches conveniadas (público não estatal/Parceria Público-Privado (PPP), em instituições privadas, ou ainda em instituições clandestinas e domiciliares, que são aquelas que existem em trâmites de aprovação para sua legalização. Ficou estabelecida a formação mínima do profissional de educação infantil com magistério nível médio ou nível superior em

¹ CAQI é um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica. Considera os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas, para que estes equipamentos garantam um padrão mínimo de qualidade.

Pedagogia, além de orientar que o atendimento à infância tem que ser educativo no caráter de complementar à educação familiar.

No âmbito da regulamentação das diretrizes dos cursos que formam os professores da EB, o CNE, também em 2006, publicou a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que 'institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura'. Com isso, o curso de Pedagogia, que historicamente vinha sendo objeto de discussão e reivindicação por parte da ANFOPE e de outras instituições, passou a ser reconhecido como curso com identidade ancorada nas Licenciaturas ganhou nova identidade e assumiu estas competências: formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...] (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 14).

2.2 A CONCEPÇÃO ATUAL DE CRECHE

Começou, então, a surgir uma nova creche com uma nova concepção de educação para as crianças e com novas concepções para o alcance da qualidade na educação, mediante a exigência de professores qualificados para a educação infantil e com nível de escolaridade mais elevado. A necessidade de formação justificou-se pela complexidade e especificidade encontrada na tarefa de cuidar e educar crianças muito pequenas. Para que o professor da educação infantil esteja preparado para atuar em creches, fazem-se necessários cursos específicos, a fim de lhe conferir qualificação e garantir o cuidado e a educação de qualidade. Essa exigência é um direito dos profissionais, assim como é um direito das crianças. Assim:

Se os professores aumentarem a complexidade e diversidade de materiais e técnicas disponíveis para a composição da sala de aula e improvisação, é provável que os resultados de composição melhorem e que as crianças sejam capazes de demonstrar o seu potencial ao máximo (OLIVEIRA, 2015, p. 51).

Nessa perspectiva, a seriedade da profissionalização torna-se um fator essencial na formação profissional para o atendimento a crianças pequenas. Esse atendimento precisa ser encaminhado por meio do desenvolvimento de ações competentes, articuladas com os diversos saberes, fundamentadas em conhecimentos específicos e baseadas em dados concretos da sua prática pedagógica, possibilitando ao professor de creche realizar um planejamento adequado e metodologias que favoreçam o desenvolvimento motor, cognitivo, social, sensorial e emocional das crianças.

Portanto, [...] é essencial para as crianças desenvolverem o aspecto cognitivo, social, motor e afetivo, e evoluírem na criatividade, imaginação,

representações, ações e autonomia. [...] é essencial para as crianças estabelecerem conceitos de aprendizagens e linguagens, assim quando elas passarem por esse estágio vão se adequar melhor para [...] outras relações pessoais, internalizando os novos comportamentos (BARBOZA; VOLPINI, 2015, p. 6-7).

Não podemos falar de uma instituição de educação infantil perfeita, mas a história nos mostra que mudanças são possíveis e podem chegar a excelentes resultados, com trabalho e pesquisa em busca da educação de qualidade. Entre os objetivos do Plano Nacional de Educação, estão também o de ampliar o acesso desde a educação infantil até o ensino superior, melhorar a qualidade de forma que os estudantes tenham o nível de conhecimento esperado para cada idade e valorizar os professores com medidas que vão da formação ao salário dos docentes.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação [...] porque o foco central deve ser a construção de metas alinhadas ao PNE (MEC, 2014, p. 5).

A Meta 1 do Plano Nacional de Educação, por exemplo, visa universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o fim da vigência desse PNE, que vai de 2014 a 2024. Essa meta tem de ser atingida por todas as classes, raças e regiões do país. O importante de trazer à baila essa informação prende-se ao fato de fazer compreender que a educação das crianças merece um olhar tanto para os aspectos quantitativos, ou seja, prevê um alcance de todas as crianças, quanto para o aspecto qualitativo, que orienta uma educação de qualidade que contribua para o desenvolvimento integral desses sujeitos. Oliveira (2015, p. 53) salienta:

Nas últimas décadas, as formas como as crianças têm realizado, aprendido e ensinado [...] têm sido um foco crescente de estudo acadêmico. Pesquisadores têm investigado muitos aspectos como, por exemplo, os modos infantis de aprendizagem, as relações sociais, o envolvimento com a mídia, etnia e gênero, identidades [...]. Uma série de características relacionadas à aprendizagem [...].

Portanto, a busca pela universalização da educação infantil não pode ocorrer sem o cuidado com a qualidade, pois não bastam melhorias quantitativas, mas é

preciso reavaliar e refletir a verdadeira proposta da Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei).

É de suma importância que a instituição tenha boas condições materiais, equilíbrio nos números de alunos por professores e classe e ensino de qualidade, pois não convém apenas a criança frequentar uma creche, mas, sobretudo, ser assistida em seus direitos básicos de estar num ambiente bem organizado que permita uma boa convivência e possa aprender e brincar. Para tanto, esse ambiente requer bons professores e uma escola/creche dotada de recursos materiais adequados, preocupada com sua proteção e conectada com o futuro.

Assim, a creche, de certa forma, mantém-se, até em tempos atuais, vinculada à ideia de instituição voltada para a população de baixa renda, com o objetivo de cuidar de crianças bem pequenas – 0 a 3 anos de idade –, para que seus pais ou responsáveis trabalhem e tragam o sustento para a família.

As creches no Brasil surgiram, neste cenário, para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças. Ao contrário dos países da Europa, em que a expansão das creches derivava da necessidade do atendimento às crianças cujas mães foram recrutadas como mão de obra para as fábricas (GUIMARÃES, 2017, p. 90).

2.3 A CRECHE NO SÉCULO 21

Nesta seção, trazemos à baila para embasamento desta pesquisa o documento da Base Nacional Comum Curricular 2017-2019, que trata dos direitos de aprendizagem e outras dimensões que compõem a educação brasileira. Em seguida, destacamos alguns autores, entre os quais Borges e Argolo (2002), que contribuiu com ideias relevantes para a questão da adaptação da criança em instituições escolares, Davini e Freire (1999) e Balaban (1988), que nos ajudam a refletir sobre as questões que afetam as emoções infantis, quando ocorre a separação familiar e como se estabelecem os vínculos afetivos, ao serem inseridas na creche.

A Educação Infantil é direcionada a crianças de 0 aos 5 anos, cuja prática está orientada pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, em todas as escolas do país, sejam elas municipais, estaduais ou particulares. A noção de cuidado foi inserida nas últimas décadas e vem se consolidando, na Educação Infantil (SAE DIGITAL, 2021).

Essa concepção vincula práticas educativas e ações de cuidado como algo indissociável do processo educativo. De acordo com orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017), as creches e pré-escolas devem “[...] acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade [...]” cabendo aos educadores fazer essa articulação em suas propostas pedagógicas. Essa perspectiva visa

[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens como complemento à educação familiar, especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017).

Essa Base tem sido o foco das discussões mais recentes sobre esse segmento, pois tem uma organização um pouco diferente da legislação anterior e estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se:

- Conviver – Significa conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, fazendo uso das mais diferentes linguagens, para, assim, ampliar seus conhecimentos de si e do outro, com respeito à cultura e às diferenças entre as pessoas. É fundamental proporcionar à criança situações em que elas possam brincar e interagir com colegas. Daí a importância dos jogos, porque eles contribuem para que as crianças convivam em uma situação em que precisem respeitar regras.
- Brincar – Significa brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com crianças e adultos, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Assim, é de suma importância garantir esse direito, porque as brincadeiras são essenciais e devem estar presentes intensamente na rotina da criança. Elas devem ser planejadas e variadas, podem ser dirigidas e não dirigidas, em espaços abertos ou fechado. Deve-se também fazer usos de cantos temáticos, oportunizando às crianças construir a autonomia, ao escolher suas atividades favoritas, criando as próprias regras e brincando livremente.

- Participar – Significa que a criança tem o direito de participar ativamente com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo professor quanto da realização das atividades da vida cotidiana, por exemplo, a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens, elaborando conhecimentos, decidindo e posicionando-se. Pode-se trabalhar com a construção de casinhas de brinquedo, onde o professor planeja como vai fazer, separa os materiais e solicita a ajuda de familiares para montá-la. Vale ressaltar que é importante o envolvimento das crianças em todas as etapas, permitindo que elas ajudem a decidir como será a estrutura, quais materiais serão usados, qual será a cor e assim por diante. Assim, além de serem sentidas participantes do processo, vão valorizar e conservar os materiais.
- Explorar – Significa a exploração dos movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades, como as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Para garantir esse direito, é fundamental permitir que as crianças explorem sozinhas e/ou em grupos os materiais.
- Expressar – Significa expressar-se como sujeito dialógico, criativo e sensível às suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Deve-se trabalhar com rodas de conversa e momentos de fala, pois são imprescindíveis para que as crianças tenham esse direito garantido, além de criar conselhos e assembleias, em que as crianças votam e argumentam decisões que afetam o coletivo ajudam nessa tarefa.
- Conhecer-se – Significa conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. Para que seja garantido esse direito, pode-se fazer uso de boa parte das atividades, mas há estratégias para pensar especificamente sobre ele. Por exemplo: com os bebês, é possível criar situações em que eles podem ficar em frente a espelhos e se observar. Os momentos de banho, alimentação e troca de fraldas também são ricos para essa aprendizagem, pois, ao se sentir

cuidado e aprender a cuidar de si, a criança desperta a consciência sobre seu corpo.

Vale destacar que a BNCC menciona que a aprendizagem na educação infantil deve ocorrer em

[...] situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural [...] (BRASIL, 2017, p. 35).

Na creche, deve-se considerar a importância do período de adaptação da criança à escola, sobretudo a “criança bem pequena”, que frequenta a instituição pela primeira vez, ou aquela que terá um novo nível de escolaridade.

A questão do processo de adaptação, ao longo da história da educação infantil, foi, muitas vezes, encarada como um período de tempo e espaço determinados pela própria escola e tinha por objetivo fazer com que as crianças parassem de chorar. Adaptação resume-se a ter ausência de choro, é banalizar uma situação que não termina em si mesma, pois, de acordo com Oliveira (2015, p. 22): “Com relação ao tempo e espaço que as crianças tiveram para o processo de aprendizagem, os dados mostraram que elas desenvolveram autonomia para gerar ideias novas”.

Nessa perspectiva, o professor e seus auxiliares devem ser facilitadores do processo e explorar metodologias lúdicas, atrativas, seguras, prazerosas, dando início ao processo de ensino-aprendizagem. As autoras Côco, Vieira e Giesen (2019, p. 45) nos dizem que se deve dar

[...] destaque à relevância do planejamento das práticas educativas desenvolvidas com as crianças pequenas em instituições de Educação Infantil, tomando por base as diretrizes específicas para a organização do trabalho pedagógico nesta etapa. Defendem a necessidade de efetivação da relação indissociável entre cuidar e educar, pontuando que essa indissociabilidade ainda não compõe as práticas docentes nas ações diárias com as crianças, embora a temática esteja presente em muitas discussões da Educação Infantil. Da mesma forma, insistem na valorização das relações entre as crianças e entre os adultos e as crianças, a partir do eixo das interações e da brincadeira.

As crianças pequenas, ao serem iniciadas no ambiente educativo, sofrem pela separação da família, pois é um processo que gera sentimento de insegurança, medos do desconhecido, que são naturais e precisam ser entendidos, discutidos e superados gradativamente. Portanto, o processo de adaptação à creche é um período delicado que requer envolvimento de todos os profissionais escolares, professores e demais

funcionários, que devem manter frequente comunicação com os pais, para que esse período de separação afete o mínimo possível as crianças. Nesse sentido, Oliveira (2015) chama a atenção sobre algumas consequências estabelecidas no estado emocional infantil, no período de afastamento do seio familiar.

Entende-se que com o afastamento do genitor alienado do(s) filho(s) [...] podendo este desenvolver diversos sintomas e transtornos psicológicos [...] Sem um tratamento adequado, poderão aparecer sequelas capazes de perdurar para o resto da vida, implicando em um comportamento prejudicial à criança [...] gerando consequências para si como também para o pai ou mãe [...] (OLIVEIRA, 2015, p. 10).

Ressaltamos que para a criança é difícil ter de se separar dos pais e ficar desprovida do convívio familiar ao qual estava habituada, mesmo por algumas horas apenas, para passar a frequentar um novo espaço, isto é, frequentar a creche. Isso para ela significa lidar com novos desafios, pois ver-se separada dos pais pode provocar ansiedade, medo, insegurança, sentimentos que muitas crianças manifestam por meio do choro, que é considerado normal por professores e estudiosos na área da educação infantil. Nesse sentido, Dias (2017) afirma:

Juntamente com o medo surge também o interesse por algo desconhecido. Tanto os pais quanto a própria escola estimulam as crianças, incitando a curiosidade, para que tenham interesse em descobrir o que há de novidade – embora a maior novidade é [sic] ter que lidar com a dor da separação, um momento difícil e doloroso que tanto a criança como os pais vivenciam, ainda mais para quem é mãe de primeira viagem.

Temos percebido que muitas mães de creche se sentem “abandonando” a criança mesmo que ela só passe algumas horas por dia na creche, e outras mães não têm escolha. Vale ressaltar que a creche é uma ótima entrada da criança à vida social e escolar, esta precisa ter profissionais qualificados para cuidar dos bebês, área para que eles tomem sol, tenham brinquedos à disposição, e cuide do seu processo ensino e aprendizagem, onde a criança pode desenvolver habilidades sociais, além do desenvolvimento do seu sistema imunológico e também desapegar mais facilidade da presença dos pais, se preparando para a pré-escola.

Almeida, (2014, p. 20) ressalta:

A questão da participação dos pais na educação escolar dos filhos é de grande importância, devendo acontecer frequentemente, acompanhando todo o processo educativo. Para que isso aconteça, é necessário que a escola e a família estejam em sintonia para exercer sua influência no desenvolvimento da criança.

Neste momento, é de fundamental importância a ajuda dos pais que devem se sentir tranquilos diante do choro do filho e não ceder ao ímpeto de levá-lo de volta para casa, pois, agindo dessa maneira, vai prolongar ainda mais o processo de adaptação. Essa atitude faz com que muitas crianças abandonem a creche. Outro aspecto importante diz respeito à pontualidade dos pais, ao buscarem seus filhos no horário combinado.

Sabe-se que existem casos de pais que esquecem a criança na creche. Esse fato pode criar um trauma irreparável na vida escolar dessa criança. Partindo dessa premissa, Lage (2020) faz a seguinte abordagem:

Prepare-se, porque as primeiras semanas de adaptação escolar do bebê deixarão a criança mais sensível. A mudança traz insegurança, medo, frustração, irritação, muitas vezes traduzida pelo choro. Embora seja difícil ver tudo isso acontecer, pense que aprender a lidar com essas emoções é uma etapa importante do desenvolvimento. Blindar seu filho disso só o deixará frágil.

Quando o choro aparecer, o melhor é reforçar que a escola é importante, que o trabalho é importante, que você sabe que ele está sofrendo, mas acredita que ele vai conseguir superar. É difícil para a criança e para você, mas é necessário firmeza. Não se esqueça que o bebê precisará muito do seu colo e da sua paciência. Afinal, momentos de separação nunca são fáceis.

Portanto, cabe ao professor e auxiliares proporcionar um ambiente agradável e acolhedor com atividades lúdicas e prazerosas que supram o processo de separação vivido pela criança, estimulando sua individualidade e socialização, como músicas e danças, jogos e brincadeiras, histórias, entre outras. Assim, vão conquistando a confiança da criança e facilitando o seu processo de adaptação e socialização.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DOS TEÓRICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a abordagem desta seção, reconhecemos a creche como um espaço institucional que pode ser transformado num cenário de possibilidades de aprendizagem na educação infantil. Assim, sustentamos as ideias aqui apresentadas com os fundamentos teóricos de Piaget (1976, 2004, 2006), Vygostsky (1995, 1999), Wallon (1995), Montessori (1965), os quais dedicaram sua vida ao estudo sobre desenvolvimento, níveis de aprendizagem e interação que, somados, se tornam grandiosos para estudos sobre crianças.

2.4.1 Piaget

Piaget é cientista suíço que revolucionou a forma de encarar a educação das crianças, pois ele mostrou que elas não pensam como os adultos e são capazes de construir o próprio aprendizado. Ele foi, durante a segunda metade do século 20, o estudioso mais influente no campo da educação. Mas não existe um método piagetiano, ele nunca atuou como pedagogo.

Ele foi biólogo, dedicou a vida à observação científica rigorosa sobre o processo de aquisição de conhecimento do ser humano, especialmente sobre crianças das concepções infantis relacionadas a tempo, espaço, causalidade física, movimento e velocidade, porém ele criou um campo de investigação que foi denominando epistemologia genética e psicologia do desenvolvimento, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança. Camilli (2016, p. 13) afirma que “Jean Willian Fritz Piaget, suíço nascido no ano de 1896 e falecido em 1980 aos 83 anos de idade, é considerado até hoje como um dos grandes pensadores do século XX”.

Piaget (1896-1980) contribuiu nos estudos do raciocínio lógico-matemático, o qual depende da estrutura de conhecimento da criança, possibilitando conhecer as características de cada faixa etária, em cada etapa da vida, que é denominada “estágios”. Segundo ele, o pensamento infantil passa por quatro estágios, que vão desde o nascimento até o início da adolescência, quando o ser humano atinge sua capacidade plena de raciocínio.

Partindo dessa premissa, Camilli (2016, p.14, grifo do autor) faz a seguinte abordagem:

Dentro do *Estágio Operatório* Piaget fez duas divisões, sendo elas: **Operatório concreto** (07 a 11 anos) constrói o conhecimento necessariamente a partir de um objeto o qual já tenha tido um contato físico real e Operatório formal (12 anos ou mais), consegue trabalhar com hipóteses e objetos estranhos à sua vivência (concepção de objetos através do raciocínio lógico), é também o último estágio do desenvolvimento da inteligência.

Piaget não tinha a intenção de formular uma teoria específica de aprendizagem e, com isso, não nos oferece uma didática para os professores; porém, seus estudos possibilitam uma reflexão acerca dos estímulos adequados, para proporcionar um desenvolvimento do sujeito de acordo com a sua faixa etária. Ele afirma que “[...] o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas

internas do sujeito e nem nas características preexistentes do objeto” (PIAGET, 1970, p. 122).

Contudo, vale ressaltar que entender esses períodos do desenvolvimento dá condições aos professores de compreender o estágio de seu aluno, conhecer suas características cognitivas, para que, assim, realizem melhor planejamento das suas atividades pedagógicas.

De acordo com Piaget (1970), o desenvolvimento psíquico, assim como o desenvolvimento orgânico, orienta-se para alcançar o equilíbrio; portanto, quando uma criança interage com o mundo à sua volta, ela atua interna e externamente, conseguindo mudar a realidade que vivencia, devendo, para isso, ter um esquema de ação em que organiza e interpreta a ação, para praticá-la. Para Piaget (1970), o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre por interações entre o sujeito e o objeto de conhecimento:

A relação cognitiva sujeito/objeto é uma relação dialética porque se trata de processos de assimilação (por meio de esquemas de ação, conceitualizações ou teorizações, segundo os níveis) que procedem por aproximações sucessivas e através dos quais o objeto apresenta novos aspectos, características, propriedades, etc. que um sujeito também em modificação vai reconhecendo. Tal relação dialética é um produto da interação, através da ação, dos processos antagônicos (mas indissociáveis) de assimilação e acomodação.

Essa é uma estratégia em que a criança consegue se adaptar às mudanças ocorridas no seu meio. Consequentemente surge à interação entre dois mecanismos, que são: assimilação e acomodação necessárias à elaboração de novos esquemas. Como discorre Barbosa (2015, p. 12):

A assimilação ocorre quando novas experiências ou informações são introduzidas na estrutura cognitiva da criança, não havendo modificação em suas estruturas mentais. A acomodação acontece quando a criança modifica suas estruturas cognitivas para ‘enfrentar’ o novo.

Vale ressaltar que a assimilação é responsável pela incorporação da informação aos esquemas que o aluno já possui e a acomodação promove a modificação dos esquemas individuais em função das resistências que o objeto a ser assimilado impõe ao aluno. Portanto, como consequência dessa dinâmica, a inteligência é resultado da adaptação e do equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação diante de nossas interações com o meio. Sobre esse aspecto, Leite (2017, p. 11) relata

A percepção e movimentos elementares (preensão), já que a memória e a inteligência reconstruem o estado anterior e antecipa as transformações futuras. A estrutura de assimilação vai das formas de incorporação, percepção e movimento até as operações superiores, podem dizer 'adaptação', ao equilíbrio da assimilação e acomodação.

Assim, quando o aluno tem um novo desafio, o desequilíbrio por ele causado volta a pôr toda a engrenagem psíquica em funcionamento. Portanto, para Piaget, o conhecimento é produto da interação constante entre a bagagem hereditária do ser humano e as suas experiências adquiridas. Partindo dessa premissa, assimilação ocorre somente quando há novas experiências ou informações são introduzidas na estrutura cognitiva do indivíduo, não havendo, assim, modificação em suas estruturas mentais, e a acomodação acontece quando o indivíduo modifica suas estruturas cognitivas para o enfrentamento com o novo.

2.4.2 Vygotsky

Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha, cidade localizada na Bielo Rússia. Teve toda uma trajetória de estudos, mas deu novos rumos à sua carreira na Conferência em 1924, no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado, em que abordou a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento do homem. Iniciou estudos em medicina, visando compreender o desenvolvimento humano, porém não concluiu, quando teve seu primeiro contato com Luria, outro estudioso, com quem foi trabalhar nos anos subsequentes, iniciando uma nova fase de estudos em psicologia, que buscaram superar as visões da psicologia como uma ciência natural ou como ciência mental. Diante do exposto, Mascioli e Mello (2014, p. 73) afirmam:

Por ter morrido precocemente, Vygotsky deixou muitos estudos incompletos que foram retomados e acrescidos de outras pesquisas por seus seguidores e colaboradores (entre eles: Alexei Nikolaevich Leontiev, Alexander Romanovich Luria, Lidia Bozhovich, Piotr Galperin, Daniil Elkonin, Vasili Davíдов, Arthur Vladimirovich Petrovski, dentre outros).

No que dizia respeito ao desenvolvimento humano, ele propunha uma abordagem pela pedologia, isto é, ciência da criança, de forma mais ampla, integrando os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos, vendo como ciência básica do desenvolvimento humano.

Em 1925, iniciou a organização do Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes, que, em 1929, se transformou em Instituto de Estudo das Deficiências, após sua morte de tuberculose, em 11 de junho de 1934, com 37 anos de idade. Sua teoria continuou pelos seus seguidores: Luria, Leontiev, entre outros, que transformaram o instituto no Instituto Científico de Pesquisa sobre Deficiências da Academia de Ciências Pedagógicas e publicaram o livro *Pensamento e linguagem na União Soviética*, que faz a mediação interligada à prática docente, com a construção da linguagem, do pensamento e o processo de internalização no desenvolvimento do ser humano.

A atividade de pesquisa de Vygotsky tem como aspecto básico fundamentos do materialismo histórico (ciência marxista) e o materialismo dialético (filosofia marxista) que visam às atividades para ser humano, defendendo a ideia de que o indivíduo precisa relacionar-se com os outros e fabricar os seus instrumentos de trabalho, mostrando que as relações entre si e com a natureza são mediadas pelo trabalho. Emiliano e Tomás (2015, p. 2) afirmam que Vygotsky

[...] procurou construir uma nova abordagem teórica, pautada em estudos complexos e abrangentes sobre o desenvolvimento humano, e como os aspectos histórico culturais são apropriados pelos indivíduos nos processos de aprendizagem. Deste modo, diversos conceitos de sua teoria são amplamente estudados na formação de professores e contribuem na prática pedagógica.

Vygostky deixou aproximadamente 200 trabalhos científicos voltados para neuropsicologia à crítica literária. No Brasil, suas publicações foram nos seguintes anos: em 1984, por meio da coletânea *A formação social da mente*; em 1987, foi *Pensamento e linguagem*; e, em 1988, foi *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar pela coletânea Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*.

Vale ressaltar que, na segunda metade do século 19, os estudiosos Wundt e Ebbinghaus transformaram a psicologia em uma ciência natural estudadas em laboratório por meio de técnicas exatas e experimentais, originando o comportamento de laboratório. E havia também os psicólogos fenomenológicos que tratavam os estudos de maneira descritiva; portanto, no começo do século 20, Vygotsky depara com uma psicologia, considerada extremamente absurda, e tem um posicionamento contrário, defendendo como oposição a Bekhterev e Pavlov, a permanência do conceito de consciência numa proposta de ciência psicológica.

Isso influenciou pesquisadores que tinham interesse pelo efeito da linguagem sobre os processos de pensamento mediante o contato com crianças com diferentes deficiências, como visual, surdez e mental, buscando despertar atenção para os processos cognitivos, começando, assim, uma nova abordagem dos processos psicológicos superiores. Vygotsky amplia sua abordagem, aceitando a influência dos estudos de Pavlov, como base material, porém sem compreensão do ser humano, porque considera que os processos psicológicos sejam mera reação condicionada a determinados estímulos.

Dos estudos dos gestaltistas, Vygotsky herda a concepção da natureza emergente dos processos psicológicos, porém não aceita a existência de mecanismos predefinidos, preexistentes e universais para seu surgimento. Para ele, o fenômeno complexo é qualitativamente diferente dos elementos que o compõem e os comportamentos semelhantes não refletem mecanismos psicológicos semelhantes.

Vygotsky discorda de Piaget na relação entre a linguagem e o pensamento, mas aceita a influência do seu método clínico.

Para Vygotsky, o homem precisa ser considerado em seus aspectos sócio-históricos, isto é, ele é formado com corpo e mente, e biológicos e sociais. Partindo desse princípio, os seguintes pilares básicos do pensamento de Vygotsky: primeiro, as funções psicológicas têm um suporte biológico, em virtude de serem produtos da atividade cerebral, o cérebro é um sistema aberto moldado ao longo da história e do desenvolvimento humano; segundo, o funcionamento psicológico está fundamentado nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior; e terceiro, a relação homem/mundo é mediada por sistemas simbólicos.

Vygotsky assegura que o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem a observância do contexto social e cultural em que ele ocorre, bem como focaliza mecanismos de origem e natureza sociais e peculiares ao ser humano (SILVA; PORTO; MEDEIROS, 2017, p. 85).

Partindo desses pressupostos, Vygotsky passou a estudar os processos psicológicos superiores, em que as funções superiores são diferentes das ações reflexas, das reações automatizadas e processos de associação simples, sendo, assim, comportamentos voluntários e intencionais. Ele tinha interesse pelo pensamento e linguagem.

A relação passa entre ambos pelo progresso no pensamento e na linguagem, que não seguem trajetórias paralelas, pois as suas curvas de desenvolvimento

cruzam-se repetidas vezes, podendo aproximar-se, correr lado a lado e fundir-se por momentos, porém acabam por se afastar de novamente.

O pensamento verbal e a linguagem como sistema de signos originam-se do encontro de ambas as funções, e o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. Portanto, a comunicação que anteriormente exprimia um estado emocional passa agora a ter informações específicas, significados e um sistema de signos que permite ao indivíduo partilhar o conhecimento, interagir e comunicar-se, isto é, o biológico passa a tornar-se sócio-histórico. Silva, Porto e Medeiros (2017, p. 87) afirmam que, de acordo com Vygotsky:

Alguns conceitos que o teórico julgou interessantes para a compreensão do processo de desenvolvimento do indivíduo são: 'mediação simbólica'; 'signos'; 'sistemas de símbolos'; 'zona de desenvolvimento proximal' e 'desenvolvimento e aprendizado'. A mediação simbólica como já fora explanada ocorre quando a ação do indivíduo sobre o objeto é mediada por algum elemento deixando de ser uma relação direta.

Assim, a criança possui uma fase do pensamento pré-verbal e da linguagem pré-intelectual, que vai aproximadamente aos 2 anos de idade, quando a fala se torna intelectual, generalizante, com função simbólica, e o pensamento verbal é mediado por significados dados pela linguagem. Essa aquisição decorre da inserção num meio sociocultural.

Portanto, os instrumentos e os signos são elementos mediadores, e o instrumento é orientado externamente: ele consiste num objeto social e faz a mediação da relação entre o indivíduo e o mundo e o signo são orientados internamente como instrumentos psicológicos, pois Vygotsky afirma que ele auxilia nas ações concretas, como os instrumentos.

É necessário fazer diferença entre significado e sentido: o significado é uma generalização, pois nele o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal, possibilitando a comunicação no processo de desenvolvimento da palavra; o sentido refere-se ao significado da palavra para cada pessoa, relacionada ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo; nesse contexto, o sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de cada pessoa; portanto, o uso da linguagem como instrumento de pensamento é um processo de internalização da linguagem.

Vygotsky contribuiu muito para a educação porque a aprendizagem está relacionada como desenvolvimento e tem todo um percurso dele, determinado pela

maturação do organismo; porém, é o aprendizado que permite despertar processos internos de desenvolvimento, que, para ocorrer, é necessário o contato do indivíduo com certo ambiente sociocultural. Existem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Partindo desse pressuposto, Emiliano e Tomás (2017, p. 13) abordam que Vygotsky

[...] divide o desenvolvimento em dois níveis. O primeiro é o nível de desenvolvimento real, é tudo aquilo que a criança consegue fazer sozinha. O segundo seria o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, o que a criança não realiza sozinha, porém com a ajuda de um adulto ou um parceiro mais capaz ela consegue realizar.

O desenvolvimento real é aquele que implica a capacidade de realizar tarefas de forma independente; já o desenvolvimento potencial é aquele que implica a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes. Provém disso a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Vygotsky (1999, p. 112-113) deu a seguinte explicação para a zona de desenvolvimento proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento.

Partindo desse pressuposto, é importante, na sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem não somente se restringir ao professor, mas também promover a interação social, para que os alunos presentes sejam mediadores entre o indivíduo e o objeto do conhecimento, contribuindo para a mediação entre a cultura e o indivíduo e promovendo processos interpsicológicos. Perante essas circunstâncias, são válidas palavras de Silva, Porto e Medeiros (2017, p. 87):

O indivíduo então se apropriará de conhecimentos exteriorizados observada a sua interação com o meio. A interação se dá a partir de quando os signos e sistemas simbólicos estão internalizados pelo indivíduo, fator que contribui para o desenvolvimento mental.

Assim temos a teoria histórico-cultural elaborada por Vygotsky, que também é conhecida como abordagem sociointeracionista, que visa caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento. Ele procurou explicar três questões fundamentais: primeiro, a compreensão da relação entre os seres humanos, o seu ambiente físico e social; segundo, a identificação das novas formas de atividades que promovam o relacionamento entre o homem e a natureza; e terceiro, a análise da natureza das relações entre os usos de instrumentos e da linguagem.

A Teoria Histórico-Cultural compreende que é o impulso criador que permite ao ser humano projetar-se para o futuro, transformar a realidade e modificar o presente. 'Todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vêm a ser algo assim como fantasia cristalizada' (VYGOTSKY, 1982, p. 10).

Essa interferência também é conhecida como mediação. Vygotsky (1999) afirma que o “[...] processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, onde ela deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento [...]” possibilita ao professor, como mediador entre o aluno e o meio social, oferecer experiências necessárias para a criança avançar, isto é, por meio da mediação, o professor tem como organizar e desorganizar, desenvolver, estruturar e fundamentar as aprendizagens intencionalmente, estabelecendo, assim, uma interação entre a criança, seu meio social e a aquisição de conhecimentos.

2.4.3 Wallon

Henri Wallon (1879-1962) é um francês que estudou medicina, filosofia e psicologia e iniciou uma nova fase de estudos em psicologia com Vygostky e Leontiev, visando à superação das visões da psicologia como uma ciência natural ou ciência mental, procurando integrar a atividade científica à ação social, com engajamento e coerência. Era considerado um ser humano muito ético e participante ativo da política, com inclinação para o social, pois ele foi criado numa atmosfera republicana e democrática, por ser neto de político da oposição, que foi deputado na Assembleia e também autor da “Emenda Wallon”, a qual introduziu a palavra “República” na Constituição de 1875.

Wallon viveu numa época de instabilidade social e turbulência política, em que a Europa, especialmente a França, foi atingida por duas guerras mundiais, que ocorreram de 1914 a 1918 e de 1939 a 1945. Nesses períodos entre as guerras, houve

avanço do fascismo, além revoluções socialistas e as guerras em prol da libertação na África.

Ele tornou público o seu aprofundamento nos estudos do materialismo dialético no livro *À luz do marxismo*, como um método de análise e referencial epistemológico. Por ser amigo de muitos pintores, ele possuía uma respeitável coleção de obras, tendo, assim, uma sensibilidade muito grande por elas, o que as fazem presentes na sua teoria, abrindo, com isso, grande espaço para o campo estético.

Wallon atendeu crianças portadoras de deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento e também passou a tratar crianças feridas da guerra e ex-combatentes com lesões cerebrais, o que lhe oportunizou rever algumas concepções neurológicas que ele desenvolvia, surgindo, com isso, maior interesse pela psicologia da criança. Em 1925, ele fundou com uma escola de periferia de Paris um laboratório destinado ao atendimento clínico de crianças consideradas como anormais. Fonseca (2016, p. 148) assim se manifesta:

Wallon (1973/1975) estudou o psiquismo em sua origem e transformações, considerando os domínios afetivo, cognitivo e motor. Estudou a criança por ela mesma, sem ter como parâmetro as experiências dos adultos, pois o sujeito se constrói na interação com os outros, e cada interação é vivida ao seu modo, com suas especificidades.

Portanto, a formação de sua teoria contribuiu muito para a educação, pois publicou livros sobre suas pesquisas que serviram como subsídios para psicólogos e profissionais da educação. Ele considerava que deveria haver uma contribuição recíproca entre a psicologia e a pedagogia, que oferecia campo de observação à psicologia e questões para a investigação, pois acreditava que era um meio privilegiado para o estudo da criança e seria uma obra fundamental da “sociedade contemporânea”.

De acordo com Wallon, a psicologia fornecia um instrumento muito importante para o aprimoramento da prática pedagógica, em virtude de construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil, pois sempre se referia às atividades da criança na escola em seus textos, fazendo relação com a orientação profissional, e também à formação do professor, à interação entre alunos e à adaptação escolar. Daltro e Lima (2018) discorrem:

A grande contribuição de Wallon para Educação bem como para Psicologia é considerar as emoções no processo de desenvolvimento humano e porque não no processo ensino aprendizagem, defendendo que os professores para

alcançarem êxito na ação pedagógica deveriam conhecer e entender as crianças em seu desenvolvimento. Esse aspecto atenta de forma específica para a relação professor-aluno e a escola como meio social para a evolução da pessoa humana.

Ele participou também da Sociedade Francesa de Pedagogia, na qual se reunia com inúmeros educadores que trocavam experiências e reflexões; portanto, as suas observações e suas considerações são muito pertinentes até os dias de hoje, entre as quais a questão do espontaneísmo subjacente às propostas de renovação pedagógica.

Wallon se apoiava na pedagogia de Decroly, que pregava a exigência de a escola ver a criança como ser concreto, total e ativo, que deve manter contato com o meio social. Foi secretário de Educação Nacional, integrando a comissão no Ministério da Educação para reformular o sistema de ensino francês, que foi chamado Plano Langevin-Wallon, que contribuiu para a reconstrução do país, modificando o projeto educacional para um humanismo democrático. Pereira (2016, p. 146) ressalta que, para Wallon,

[...] a criança se individualiza no social, no coletivo, levando-nos a um maior entendimento sobre as reais necessidades de um trabalho conjunto e individualizado nas atividades realizadas em sala de aula. Wallon nos possibilita um novo olhar para a prática docente, priorizando a dimensão afetiva sem perder de vista a cognitiva e a motora, considerando que são essas instâncias que constituem a pessoa.

Sua obra adquiriu um apelo especial, que foi a possibilidade de integração da ciência psicológica com a concepção epistemológica dialética, derivando-se dela uma pedagogia politicamente comprometida, o que possibilitou maior adequação dos objetivos e métodos pedagógicos às possibilidades e necessidades da criança, de forma a favorecer uma prática de melhor qualidade, em seus resultados e em seu processo.

Assim, a teoria de Wallon serve como instrumento para a reflexão pedagógica, porque aborda uma prática pedagógica que atende às necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor, promovendo o seu desenvolvimento em todos os níveis. Isso aumenta a compreensão do que é significativo nas condutas das crianças e nas interações que acontecem no meio, isto é, a linguagem utilizada e as ações somadas à postura, o jeito de caminhar, a maneira de executar os gestos e as expressões faciais.

Em sua teoria, ele enfatiza que o desenvolvimento da inteligência depende das experiências da criança com o meio e o grau de apropriação que a criança faz delas, acontecendo marcadas de forma descontínua por rupturas e retrocessos. Ele considera também que a educação deve integrar à sua prática e aos seus objetivos as dimensões social e individual, para que realmente atenda simultaneamente à formação do indivíduo e da sociedade. Sobre isso, Fonseca (2016, p. 149) enfatiza que

Wallon destacou a possibilidade de estudarmos um indivíduo concreto em toda sua amplitude. Para o autor, a utilização da palavra indivíduo refere-se exatamente ao individual, um ser completo com todos os conjuntos funcionais, situando seu contexto, sua cultura, o meio familiar em que está inserido, bem como as dimensões mais amplas de convivência entre a criança e outras pessoas do meio ao qual está inserida.

A psicogenética walloniana não é uma pedagogia conteudista que propicie a passiva incorporação de elementos da cultura do sujeito; porém, ela é uma prática que valoriza a dimensão estética da realidade e a expressividade do sujeito, cujo processo de construção da personalidade percorre toda a psicogênese em diferentes graus e a expressão do eu é uma necessidade fundamental.

Nessa perspectiva, a escola aumenta, conseqüentemente, o grupo de relacionamento da criança, possibilitando-lhe uma vivência social que difere do grupo familiar; com isso, desempenha um importante papel na formação da sua personalidade, pois, quando a criança participa de grupos variados, ela assume diferentes papéis e alcança uma noção mais objetiva de si própria.

2.5 DIALOGANDO COM PIAGET, VYGOSTKY E WALLON

Piaget, Vygostky e Wallon são os mais difundidos no Brasil, respectivamente, no campo educacional como teóricos da psicologia, mas todos com abordagem das relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento. É possível fazer uma comparação das perspectivas de Jean Piaget e Lev Vygotsky, analisando teoricamente a possível compatibilidade entre ambos.

Eles introduzem a linha sociointeracionista, cuja ideia é a existência de uma interação constante entre o sujeito e o meio. Essa interação é essencial para o desenvolvimento do indivíduo, sendo a escola uma peça fundamental no desenvolvimento infantil, com a qual a criança tem mais contato.

Em relação à aprendizagem e desenvolvimento, Piaget e Vygotsky demonstram enfoques diferentes: Piaget tem seus estudos voltados para o desenvolvimento maturacional e os de Vygotsky estão centrados na relevância da aprendizagem.

Em sua abordagem, Piaget enfatiza a origem social do desenvolvimento pessoal, entendendo que as vivências ou processos sociais são internalizados, isto é, são apropriados, pelo indivíduo por meio de funções mentais. Ele deixa muito evidente que as crianças não raciocinam da mesma forma que os adultos, mas de forma gradual elas vão se inserindo nos valores, símbolos e regras da maturidade psicológica, mediante estes mecanismos: assimilação e acomodação.

As suas descobertas tiveram na pedagogia um grande impacto na pedagogia, demonstrando que a transmissão de conhecimentos é uma possibilidade limitada e não se pode fazer uma criança aprender o que ela ainda não tem condições de absorver. Porém, se tiver essas condições, só terá interesse por conteúdos que lhe façam falta em termos cognitivos. Nesse sentido, Leite (2017, p. 15) corrobora:

A cada salto de estágio (transições), acontece o surgimento gradual de novas técnicas, experiências cumulativas de pensamento, as mudanças no desenvolvimento de como se conhece e compreende seu mundo, a estrutura da inteligência muda à medida que a criança se adapta para incorporar novas informações.

Para Piaget, o conhecimento ocorre por descobertas que a própria criança faz, afirmando a ideia de que o aprendido é construído pelo aluno. Partindo dessa premissa, é de sua teoria que surge a corrente construtivista. Ele defende que educar é “provocar a atividade”, isto é, estimular a criança a procurar o conhecimento. E, no construtivismo, o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno, sendo o professor um mediador do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a aprendizagem é o próprio desenvolvimento do aluno, e não resultado do desenvolvimento do aluno.

Assim, a teoria piagetiana leva a concluir que o trabalho de educar crianças não somente se refere à transmissão de conteúdos, mas também favorece a atividade mental do aluno; portanto, estudá-la pode contribuir para que professor torne seu trabalho bem mais eficiente. Diante disso, escolas que atuam nessa linha planejam suas atividades de acordo com os estágios do desenvolvimento cognitivo, mas não existem receitas para a sala de aula.

Vygotsky é o teórico que defende a ideia de que é necessário compreender os processos de interação existentes entre a atividade humana, as funções mentais superiores, a mediação simbólica e a elaboração conceitual. Ele dá ênfase à origem social do desenvolvimento pessoal, pois acredita que as vivências ou processos sociais são internalizados, isto é, são apropriados, pelo indivíduo mediante funções mentais.

Para ele, os conceitos científicos e cotidianos fazem diferentes leituras de mundo, mas, apenas com os conceitos cotidianos, o sujeito vê somente a realidade imediata. Porém, com a apropriação dos conceitos científicos, o indivíduo desvela o mundo, percebendo a dinamicidade das realizações humanas numa visão tanto retrospectiva como prospectiva.

De acordo com Vygotsky, o verdadeiro ensino é constituído na zona de desenvolvimento proximal, que estimula uma série de processos internos, assim consolida as funções psicológicas superiores e utilizam as diferentes atividades socioculturais. Portanto, a instrução escolar é uma dimensão verdadeiramente necessária no processo de desenvolvimento intelectual, mas, no processo pedagógico, é primordial a mediação social ou instrumental, para que haja a internalização das trocas entre professores e alunos.

Daí a importância dos procedimentos regulares que ocorrem na escola, como demonstração, instruções, fornecimento de pistas, assistência, uso de material instrucional, entre outros, para que promovam um bom ensino, visando ao desenvolvimento do indivíduo. Mascioli e Mello (2014, p. 75) destacam:

A criança, ser social e histórico, é dotada de diversas potencialidades e necessita de um desenvolvimento integral que englobe entre outras coisas o exercício de sua capacidade criadora e a experiência de suas diferentes expressividades, verbais e não verbais. Porém, nem sempre as práticas educativas são condizentes com tais necessidades.

Diante do exposto, fica claro que as interações sociais no contexto escolar são condição necessária para a apropriação e produção dos conhecimentos por parte dos alunos. Para isso, o professor precisa ser um estimulador do diálogo, da cooperação entre os pares, instigando a troca de informações, o confronto de ideias, fazer divisão de tarefas e promover ajuda mútua, além de atuar de forma que propicie a construção de conhecimentos numa ação partilhada, pois, na teoria vygostkyana, as relações entre sujeito e objeto do conhecimento devem ser estabelecidas por intermédio dos outros. Silva, Porto e Medeiros (2017, p. 95) afirmam:

Foi constatado que Vygotsky, através de sua teoria, defendia a ideia da forte influência do meio sobre o desenvolvimento do indivíduo através da mediação de instrumentos e signos que internalizam as atividades e comportamentos sócios históricos e culturais; o desenvolvimento acontece por meio de interações sociais, assim sendo, quando ocorrer a mudança de um ambiente para outro ocorrerá o interesse por parte do indivíduo e, por conseguinte, o seu aprendizado.

Portanto, ensinar exige que o professor forme parte integrante da prática ensino-aprendizagem, pois aprender é construir e reconstruir pacientemente o processo de aprendizagem, porque o ser humano é transitório. Vygotsky (1989) afirma que o desenvolvimento pode ser considerado como um processo por meio do qual as pessoas, mediante as estruturas disponíveis em cada momento, se apropriam da cultura do grupo social em que qual estão imersas. Isso é possível devido às interações sociais estabelecidas entre o indivíduo e os diferentes agentes que atuam como mediadores da cultura, como a família e os docentes.

Wallon (1975) afirma que a constituição biológica em que a criança nasce não será a única lei de seu destino, pois ela passará pelas transformações da vida e das suas escolhas pessoais. Ele afirma que as emoções aparecem no indivíduo desde o nascimento e são a exteriorização da afetividade e a expressão corporal e motora. Os sentimentos correspondem à expressão representacional da afetividade, não implicando reações diretas e instantâneas como nas emoções.

Ele discute a necessidade de a escola estudar as emoções na prática pedagógica, de maneira a trabalhar a afetividade do professor e do aluno, compreendendo-os em sua totalidade. Para ele, a criança de 0 a 3 anos é, na verdade, um agente de exploração do mundo físico, predominando suas relações cognitivas com o meio e, nessa fase de desenvolvimento, ela desenvolve uma inteligência prática e sua capacidade de simbolizar. Ademais, a criança acima de 3 anos começa a construir uma consciência de si mesma mediante as interações sociais, direcionando seu interesse para as pessoas. Nessa fase, predominam as relações afetivas.

Segundo Wallon (1975), sua teoria de desenvolvimento possui três funções paralelas e complementares: dá previsibilidade à rotina; oferece subsídios para o questionamento e o enriquecimento da prática e da própria teoria; e possibilita alternativas de ação com maior autonomia e segurança.

Portanto, a psicogenética walloniana é uma prática que valoriza a dimensão estética da realidade e ocupa um lugar de destaque a expressividade do sujeito. E,

em diferentes graus, o processo de construção da personalidade percorre toda a sua psicogênese, trazendo, assim, como necessidade fundamental a expressão do eu.

De acordo com Wallon, a escola contribui para o aumento do grupo de relacionamento da criança, possibilitando uma vivência social que difere da vivência do grupo familiar e desempenhando, então, um importante papel na formação da personalidade da criança. Assim, quando ela participa de variados grupos, assume, conseqüentemente, diferentes papéis e obtém de si própria uma noção mais objetiva. Por isso, enriquecerá a personalidade quando são mais numerosos os parâmetros de relações sociais e maior for a diversidade dos grupos. Segundo Dautro e Lima (2018):

[...] as contribuições de Wallon foram significativas em fatores como: o entendimento da criança em seu aspecto global, a valorização da emoção no processo ensino-aprendizagem e o papel do professor nesse contexto, a função da escola no desenvolvimento infantil enquanto meio social, o enfoque organicista usando como 'plano de fundo' para a explicação das questões cognitivas e ainda a divulgação de uma visão política da educação incitando uma postura humanista.

Partindo desses pressupostos, as teorias de Wallon, Vygotsky e Piaget, nesta pesquisa, proporcionaram uma reflexão para repensar as práticas pedagógicas na educação infantil e reforçaram a importância da afetividade no processo educacional, no que concerne à relação entre professor e aluno, a qual deve ser voltada para as questões do convívio e da participação deles na construção da afetividade, das emoções e da aprendizagem, por meio da aplicação de práticas pedagógicas em sala de aula.

2.6 MONTESSORI E SUA TEORIA

Maria Montessori (1870-1952), feminista estudiosa, cientista e psiquiatra, nasceu em 31 de agosto de 1870, na cidade de Chieravale, na Itália, era filha do casal de classe média Alessandro Montessori e Renilde Stoppan, sendo uma das primeiras mulheres a se formarem em Medicina no seu país. E, no fim do século 19, diante da situação das crianças com deficiências internadas em instituições psiquiátricas e de suas condições de vida, Montessori, em parceria com um colega e um professor da Universidade de Roma, trabalhou visando à transformação dessas condições e oferecendo às crianças chances para um desenvolvimento mais completo e para uma vida melhor. Farias (2015, p. 33) diz:

Maria Montessori revolucionou a Educação através do seu trabalho na Medicina. Após receber o título de Doutora na Itália em 1896, é convidada para trabalhar como assistente no hospital San Giovanni, onde Montessori passa a atender pessoas com deficiência mental. Foi trabalhando com esses pacientes que Maria Montessori interessou-se pela educação 'não formal', onde todos têm capacidade de aprender a se desenvolver em ritmos diferentes.

Ela escreveu que o desenvolvimento ocorre em “períodos sensíveis”, isto é, em cada época da vida, predominam no indivíduo certas características e sensibilidades específicas, porém ela não deixou de considerar o que há de individual em cada criança. Ela, por meio de observações, durante anos nas instituições psiquiátricas, conseguiu também traçar perfis gerais de comportamento e de possibilidades de aprendizado para cada faixa etária das crianças, com base em anos de observação.

Em 1898, no congresso em Turim, Montessori fez a defesa da tese de que os deficientes e anormais necessitavam mais de um bom método pedagógico do que na realidade da medicina. Nesse contexto, ela afirmou que, com a compreensão do desenvolvimento, fica mais nítida a utilização dos recursos mais adequados a cada fase da criança, pois as fases não são estanques nem têm datas para iniciar nem terminar.

Nessa perspectiva, ela criou a primeira “Casa dei Bambini” (Casa das crianças) em 1907, uma instituição de educação que visava à educação de vida. Lá Montessori aplicou a quatro crianças tidas normais os seus métodos. Assim, ela estabeleceu o ponto de partida para a criação do próprio método montessoriano. Afirma a autora Farias (2015, p. 31):

Ao buscar embasamento teórico para seu método, ela observou que não havia material para crianças com deficiência elaboradas por educadores. Foi quando resolveu estudar a fundo o programa de educação para crianças com deficiência intelectual nos internatos de Roma, desenvolvido pelos médicos Itard e Séguin.

Isso foi numa época em que a educação era marcada por rigidez e castigos físicos. Assim, Montessori mudou os rumos da educação tradicional, incentivando o desenvolvimento do potencial criativo desde a primeira infância, além de elaborar e aperfeiçoar técnicas de aprendizagem que procurava inter-relacionar e harmonizar atividade, liberdade e individualidade. Ela buscou analisar que o ambiente educacional precisava ser preparado, conforme citação abaixo:

[...] em primeiro lugar, pense-se em criar um ambiente adequado, onde a criança possa agir tendo em vista uma série de interessantes objetivos, canalizando, assim, dentro da ordem, sua irreprimível atividade, para o próprio aperfeiçoamento (MONTESSORI, 1965, p. 58).

Ou seja, “[...] as condições que tornam possível a manifestação dos caracteres naturais da criança” (MONTESSORI, 1965, p. 42), pois a inteligência da criança difere da do adulto. Nesta sua linha de pensamento, ela afirma que:

A criança vai, assim a pouco e pouco, formando sua própria ‘massa encefálica’, servindo-se de tudo que a rodeia. Esta forma de espírito é comumente denominada ‘espírito absorvente’. É difícil de imaginar o poder de absorção do espírito da criança. Tudo que a rodeia penetra nela: costumes hábitos, religião. Ela aprende um idioma com todas as perfeições ou deficiências que encontra ao redor de si, sem mesmo ir à escola (MONTESSORI, 1965, p. 58).

Nos anos 1940, ela criou o método montessoriano, que é um conjunto de teorias, práticas e material didático, nos quais utilizou o mesmo material sensorial que havia usado com as crianças deficientes, dando continuidade e criando outros ou idealizando-os mediante uma educação baseada na evolução da criança e o seu método que foi difundido pelo mundo. Nesse sentido, Pereira (2016) salienta:

Com ênfase no desenvolvimento infantil durante a primeira infância e com aplicação universal, o Método Montessori parte do princípio de que todas as crianças têm a capacidade de aprender através de um processo que deve ser desenvolvido espontaneamente a partir das experiências efetuadas no ambiente, que deve estar organizado para proporcionar a manifestação dos interesses naturais da criança, estimulando a capacidade de aprender fazendo e a experimentação da criança, respeitando fatores como tempo e ritmo, personalidade, liberdade e individualidade dos alunos.

No entanto, fica vidente que Montessori mudou os rumos da educação tradicional, dando-lhe um sentido vivo e ativo. Braga ([s.d.]), afirma que o método montessoriano se baseia em 12 aspectos básicos, quais sejam:

1. A natureza da criança é observada no decorrer de vários anos.
2. Possui aplicação universal. O método já foi experimentado em vários países, de diferentes culturas e realidades.
3. Revela a criança como amante do trabalho intelectual, o qual foi escolhido espontaneamente por ela mesma e concluído com extrema satisfação.
4. Baseia-se na necessidade da criança de aprender fazendo, experimentando cada aprendizagem.

5. Mostra que, ao deixar a criança agir espontaneamente, ela vai alcançar o próprio nível de desenvolvimento, independentemente do nível de seus companheiros de turma.
6. A criança torna-se capaz de se autodisciplinar, pois essa é uma atitude interna, que é trabalhada com ela, e não imposta.
7. Está baseado no respeito à personalidade da criança, dando-lhe espaço para sua independência biológica.
8. O professor tem a liberdade para atender cada aluno de acordo com suas necessidades individuais.
9. Destaca-se que cada criança tem seu ritmo de trabalho.
10. Mostra que no método não existe a competição, pelo contrário, a cada momento, são oferecidas às crianças oportunidades para a ajuda mútua.
11. Revela que, pelo fato de a criança escolher por ela própria suas atividades, sem competição nem imposição, ela não desenvolverá nenhum tipo de dano proveniente do excesso de pressão ou de sentimento de inferioridade.
12. O método possibilita o desenvolvimento da criança, não apenas das faculdades intelectuais, mas também de sua capacidade de deliberação, iniciativa e escolhas independentes, juntamente com seus atributos emocionais. O indivíduo que exerce sua liberdade tem a perspectiva de aprimorar as qualidades sociais básicas que constituem a base da boa cidadania.

No quadro 1, mostramos a diferença dos métodos montessoriano e tradicional.

Quadro 1 – Comparando os métodos montessoriano e tradicional

Método montessoriano	Método tradicional
Enfatiza as estruturas cognitivas e o desenvolvimento social.	Enfatiza o conhecimento memorizado e o desenvolvimento intelectual.
O aluno participa ativamente no processo ensino aprendizagem	A mestra e o aluno interagem igualmente.
O aluno participa passivamente no processo de aprendizagem.	A mestra desempenha um papel dominante em sala.
Encoraja a autodisciplina.	A principal força atuante na disciplina é a mestra.
O ensino se adapta ao estilo de aprendizagem de cada aluno.	O ensino em grupo é de acordo com o estilo de ensino para adultos
Os alunos são motivados a colaborar e se ajudar mutuamente.	Não se motiva a colaboração

A criança pode escolher seu trabalho ou atividade de acordo com seu interesse.	A estrutura curricular é feita com pouco enfoque nos interesses das crianças.
A partir do material selecionado, a criança é capaz de formular seu próprio conceito (autodidata).	O conceito é entregue diretamente à criança pela mestra.
A criança trabalha de acordo com seu tempo.	É estipulado um limite de tempo à criança para a realização de seu trabalho.
É respeitada a velocidade de cada criança para aprender e fazer sua a informação adquirida.	O passo da introdução é ditado pela maioria da turma ou pela professora.
Permite à criança descobrir seus próprios erros através da retroalimentação do material	Os erros são corrigidos e assinalados pela professora.
Através da repetição das atividades, é reforçada internamente a aprendizagem, e o aluno pode desfrutar do resultado de seu trabalho.	A aprendizagem é reforçada externamente através da memorização, repetição, recompensa ou desalento.
O material multissensorial permite exploração física e ensino conceitual através da manipulação concreta.	Possui poucos materiais sensoriais e ensino conceitual, na maioria das vezes, abstrato.
A criança tem liberdade para trabalhar, pode mover-se pela sala, e ficar onde se sentir mais confortável, pode conversar com os colegas, mas com cuidado para não atrapalhar os demais.	A criança na maioria das vezes fica sentada em sua cadeira, e deve ficar quieta.
Os pais participam de um programa com a função de explicar a filosofia Montessori e participar no processo de aprendizagem de seus filhos.	Os pais se reúnem voluntariamente e em geral não participam no processo de aprendizagem de seus filhos.

Fonte: ABEC, [s.d.].

Vale destacar o professor exerce importante papel no processo, porém de forma bem diferente da educação tradicional comparada acima. Montessori (1965, p. 143) diz que

[...] o que vimos é uma radical transferência da atividade que antes existia na mestra, e que agora é confiada, em sua maior parte, à memória da criança. A educação é compartilhada pela mestra e pelo ambiente. A antiga mestra 'instrutora' é substituída por todo um conjunto, muito mais complexo; isto é, muitos objetos (os meios de desenvolvimento) coexistem com a mestra e cooperam para a educação da criança.

Portanto, o professor deve conhecer todo o material e sua técnica de apresentação, para que oriente corretamente a criança, lembrando que, na teoria de Montessori, é importante que o ensino tenha uma ligação com a vida, com um trabalho

de sua consciência, o que implicará o exercício da responsabilidade dessa criança, propiciando a ela liberdade para coordenar suas ações. Montessori (1961, p. 94) afirma que transforma a criança em um ser humano “[...] que reflete e decide, que toma suas resoluções e, nos recessos de seu coração, delibera escolhas bem diferentes das que imaginamos”. Ela sempre defendeu que, pelas mãos, pelo toque, pela exploração e pela decodificação, a criança caminha para o intelecto.

2.7 CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM MUNDO DE POSSIBILIDADES

Conforme já visto, as creches vêm tendo papel muito importante na vida de crianças de 0 a 3 anos. A gestão da educação infantil já se preocupa com o desenvolvimento integral do seu aluno e começa a dar os primeiros passos na tomada de decisões prioritárias para melhor atendê-los. Sobre isso, Wildemberg e Bayerl (2015, p. 12) assim discorrem:

Cabe a escola, através do professor, proporcionar atividades que favoreçam o desenvolvimento intelectual da criança, é no meio e com a mediação do professor que a criança conseguirá adquirir conhecimentos que são necessários para o seu desenvolvimento intelectual.

O professor, nesse processo, é o principal mediador da adaptação e aconchego da criança à vida escolar. Ele deve estar consciente de que os pais também passam pelo processo de adaptação e devem ter sempre atenção, pois, a cada ano que se inicia, novas experiências, novas crianças, novos pais serão conhecidos.

Vale ressaltar que a rotina de sala de aula e da própria escola é modificada diante das peculiaridades encontradas no processo de adaptação. A criança deve ser vista como um ser que, desde o nascimento, aprende num processo contínuo, no qual vai participar de determinadas ações pedagógicas oferecidas pela creche e pelo professor que será o mediador direto dessas ações.

Dessa maneira, a família e a escola devem interagir como uma equipe e usar a mesma linguagem, pois ambos têm de promover condições para que os alunos aprendam, se tornem autônomos e consigam agir sobre o mundo. Na condição de sujeito histórico, construtor de conhecimento, a criança, ao mesmo tempo que constitui o mundo, torna-se constituída por ele. Cada criança/sujeito constrói conceitos pessoais. Tudo quanto a criança sabe que foi construído por ela passa a fazer parte

de um patrimônio próprio, fruto de suas condutas, e não de algo depositado por outra. Almeida (2014, p. 20-21) registra:

Podemos dizer que a criança tem a sua formação desenvolvida em dois contextos – a educação familiar e a educação escolar. Aos pais caberia a responsabilidade de ensinar aos filhos valores morais, assim como atitudes e comportamentos que devem ser assumidos diante da sociedade, e à escola ficaria a responsabilidade de ensinar os conhecimentos ditos científicos.

Cabe à escola criar uma proposta pedagógica consistente no intuito de fomentar a transformação dos conhecimentos espontâneos em científicos, promovendo um trabalho em que as crianças desenvolvam atividades em grupo, incitando sua participação com movimentos, despertando seus interesses acerca de suas impressões sobre os fatos, levantando hipóteses por meio de seus conhecimentos prévios e concomitantemente se constituindo como sujeito.

Com base nessas considerações, devemos, então, ter claro que é preciso estabelecer metas coerentes, para que esta proposta pedagógica seja viva, podendo acontecer em diferentes lugares com suas especificidades, história, cultura e necessidades. Assim, o professor que é o principal mediador, além de atender às expectativas dos pais, deve conquistar a confiança das crianças e de seus familiares e lidar com os próprios sentimentos. Assim, Wildemberg e Bayerl (2015, p. 13) esclarecem:

A transformação do saber elaborado em saber escolar é o processo pelo qual se selecionam do conjunto do saber sistematizado os elementos que são considerados importantes para que aconteça o crescimento intelectual dos alunos, sendo assim, há a necessidade de uma organização que possua sequência e favoreça a assimilação do que está sendo ensinado.

Nesse aspecto, a aprendizagem contínua é essencial e concentra-se em dois grandes pilares – o professor como agente e a escola como lugar de crescimento permanente –, ou seja, o sucesso profissional abrange a troca de experiências com outros profissionais e a prática de saberes em diferentes espaços. Nessa perspectiva, o professor vai moldando a sua formação, quando se fortalece e enriquece seu aprendizado, aperfeiçoando sua prática pedagógica. De acordo com Almeida (2014, p. 21):

O professor exerce na sociedade a função de contribuir para que os alunos desenvolvam uma posição crítica sobre o mundo e tornem-se [sic] indivíduos autônomos. E para que isso aconteça da forma mais adequada torna-se necessário que o professor também desenvolva uma boa relação com o

aluno. O papel social que a escola desempenha é a de educar e formar cidadãos capacitados para conviver com as diferenças e respeitá-las.

Partindo desse pressuposto, o professor precisa dispor de atitudes analíticas, reflexivas e questionadoras, associadas ao ensino, o que possibilita uma aproximação à realidade educacional de sua sala de aula, estimulando-o a buscar a sua autonomia e tornar-se ativo na construção de conhecimentos para si e para a criança.

Sendo assim, a aprendizagem é um processo de aquisição e integração de informações decorrentes em todas as etapas da vida, importante para a sobrevivência do indivíduo. Vale ressaltar que a escola se configura como um espaço no qual professor e alunos trabalhem valores sociais, éticos e cidadania na busca por uma sociedade justa e ciente de sua força política. Compete à escola garantir uma relação de diálogo, ouvindo o que a família tem a dizer e colocando-se como parceira, e apresentar atitudes livres de preconceitos para com os alunos e suas famílias. Assim, Almeida (2014, p. 20) faz a seguinte abordagem:

A questão da participação dos pais na educação escolar dos filhos é de grande importância, devendo acontecer frequentemente, acompanhando todo o processo educativo. Para que isso aconteça, é necessário que a escola e a família estejam em sintonia para exercer suas influências no desenvolvimento da criança.

A escola, além de ter esse olhar sensível, precisa, ainda, agir como moderadora das ansiedades das famílias, e o professor deve buscar subsídios para construir uma relação de cooperação dos pais dentro da escola. É muito importante que a escola e a família sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção aos objetivos que desejam atingir com a criança. Cada uma deve fazer sua parte, para que atinja o caminho do sucesso que visa conduzir a um futuro melhor, isto é, é importante que a família e a escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, proporcionando à criança uma segurança na aprendizagem, de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade.

Paulo Freire (1996) afirma que “[...] ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a produção do saber”. Ele confirma que ensinar exige pesquisa, pois ensino sem pesquisa não é ensino, ambos estão intimamente ligados. Ensinar exige respeito aos saberes do professor, isto é, o professor deve “discutir” com as crianças dentro da sua realidade concreta, associando os saberes e a experiência social e pessoal de cada uma. Ensinar exige criticidade, quando o

professor deve desenvolver uma postura crítica, inquieta, indagadora e curiosa, visando melhorar, a cada dia, seu fazer pedagógico.

2.8 A CRIANÇA EM CENA

Adentrar o mundo infantil por si só se torna algo bastante minucioso de fazer, porém prazeroso. É tamanha a sua capacidade de se envolver em situações de vivência, que vai acontecendo à medida que o seu interesse vai sendo aguçado, mediado e incentivado. Na concepção de Forneiro (1998), “[...] para a criança, o espaço é o que sente o que vê o que faz nele. Portanto o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme, ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto”.

O interesse, a curiosidade e o anseio de exploração de um todo ao seu redor possibilitam que as crianças desenvolvam o querer descobrir, investigar, entre outros, e os conduzem, de maneira muito saudável, a aprender fazendo, fatores que vão ampliar ainda mais seus conhecimentos. Esses conhecimentos que farão parte da sua formação integral são estabelecidos por meio das relações e interações com o meio onde estão inseridas.

Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas brasileiras que enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida ao trabalho infantil, ao abuso e à exploração por parte de adultos; outras crianças são protegidas de todas as maneiras recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento (RCNEI, 2001, p. 21).

Ao longo dos anos, muitos estudos foram realizados pensando na concepção do ser criança, variando em tempos, culturas e tipos de sociedades. Com algumas leituras, podemos perceber o ser criança de diferentes maneiras, pois o meio a influencia na sua conduta, na sua personalidade e na formação da sua identidade. A criança é um ser histórico e social que faz parte de um primeiro grupo na sociedade, que é a família. Quando esta entra em cena, trata logo de incorporar um personagem nato, estabelecendo interações com as pessoas que o rodeiam, fazendo-se comunicar à sua maneira e de acordo com o seu desenvolvimento.

Nesse contexto, podemos dizer uma vivência assistemática, desenvolve-se o processo de ensino-aprendizagem que envolve a criatividade, a oralidade, a

comunicação, as habilidades, entre outros fatores que colaboram para a construção do conhecimento. Já no contexto educacional, competências e habilidades são pensadas por profissionais capacitados para proporcionar um ambiente rico, prazeroso que seja fundamentalmente compreendido, conhecido e reconhecido pela criança, para que ali esse ser tão pequeno explore toda a sua curiosidade e anseios de conhecimentos peculiares e também lhe seja proporcionado um mundo de desafio, a fim de auxiliar na construção da autonomia e criticidade humana. Hoje sabemos que

[...] todo aprendizado [...] é fundamental para a formação da criança em todas as etapas da sua vida. [...] por fazerem parte do mundo das crianças e por proporcionarem momentos agradáveis, dando espaço à imaginação, à criatividade e espontaneidade [...] (OLIVEIRA, 2015, p. 29).

O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. É possível estabelecer nesse processo uma rede de reflexão e construção de conhecimentos. A BNCC orienta:

As creches e pré-escolas, ao acolher [sic] as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 32).

Quando a essas crianças são oferecidas condições amplas e enriquecedoras no seu tempo de creche, não de chegar à pré-escola com capacidade de apropriação da oralidade e escuta, bem como com potencialidades corporais e emocionais que muito influenciam na adaptação desse novo mundo. Para tanto, aqui só me basta contemplar a beleza da criança em cena: da criança sendo autor e coautor de sua história de forma mais independente e autônoma, tornando-se um ser desenvolvido integralmente com aptidão para estar onde quiser e ser que quiser ser.

Nesse contexto, é possível perceber que a criança na creche, em turmas de maternal, de 2 a 3 anos, demonstra desenvolver as seguintes habilidades:

- participa e se envolve em relações com o outro;
- age com autonomia;
- expressa-se com atitudes de carinho e solidariedade, sem guardar mágoas;
- participa da preservação dos seus pertences e brinquedos coletivos;

- identifica diferentes ambientes da instituição;
- possui capacidade de participar de roda de conversa, sabendo ouvir seu professor como também ao seu colega;
- enriquece sua oralidade e vocabulário;
- aprende a reconhecer e nomear o próprio nome e, às vezes, o do colega na sua primeira letra;
- participa de atividades voltadas para a coordenação motora;
- organiza, manipula, explora, compara e ordena brinquedos e outros tipos de objetos;
- utiliza o desenho como forma de expressar seus sentimentos, ideias e desejos;
- possui atitude de autoconfiança por suas produções artísticas;
- participa de situações de interpretação e relata oralmente suas percepções;
- brinca com a música, com as histórias com o imaginário;
- apresenta autonomia de realizar ações higiênicas pessoais no cuidado com o seu corpo (banho, escovação de dentes...);
- coordena bem seus movimentos no momento de se alimentar e na participação de atividades de rasgar, cortar, pinçar, amassar.

Tudo isso corresponde às atividades desenvolvidas nas creches que porventura colaboram para a formação integral da criança de forma gradativa e contínua. Alguns alunos, de forma mais rápida e outros não, mas estão sempre em desenvolvimento. Por isso, defendemos esta ideia: algumas crianças que frequentam creche possuem aptidões afloradas para o seu desenvolvimento na pré-escola.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada com os professores e pedagogos do município de Presidente Kennedy-ES neste primeiro semestre de 2021, tendo por objetivo investigar se as crianças que frequentaram creche possuem desenvolvimento integral mais evidente na pré-escola em relação àquelas que não frequentaram. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que Knechtel (2014, p. 23) assim conceitua:

3.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa foram 25 profissionais da educação entre pedagogos e professores da Rede Municipal de Educação do município de Presidente Kennedy-ES, em que se primou por cumprir as orientações éticas, cujos nomes foram identificados por Professor P1, P2, P3 até P25. As entrevistas foram realizadas por meio do Skype, consultando dois participantes por seção. Os dados obtidos foram registrados por escrito pela pesquisadora e foram complementados por considerações finais que cada sujeito apresentou por escrito.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançarmos o objetivo geral proposto nesta pesquisa, foram efetivados os seguintes passos: iniciamos com aprofundamento bibliográfico, apoiando-nos em inúmeros autores clássicos e atuais, como Piaget (1980, 1996), Vygostky (1982, 1989, 1999), Wallon (1971), Montessori (1975), Emiliano e Tomás (2015), Pereira (2016), entre outros, contribuindo também para o enriquecimento sobre a temática, pois, de acordo com Santos (2019, p. 16):

Assim, fica evidente que o levantamento bibliográfico analisa o assunto e busca percussores que enriqueçam o tema. Esse tipo de pesquisa permite que o aluno entre em contato direto com a informação registrada, além de atualiza-se e acompanhar o avanço de um determinado assunto.

A pesquisa bibliográfica foi muito importante para o suporte teórico que explicou e propiciou a ampliação e aprofundamento da visão sobre o segmento educação infantil, sua trajetória, seu histórico e sua importância no processo de ensino-

aprendizagem da criança. De acordo com Martins e Theóphilo (2016, p. 52) a pesquisa bibliográfica:

Trata-se de estratégia de pesquisa necessária para a condução de qualquer pesquisa científica. Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, sites, CDs, anais de congressos etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema. A pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo.

Este estudo é classificado como de natureza metodológica qualitativa, indo a campo, por meio de convite para a entrevista de grupo focal (APÊNDICE B), que é um método de pesquisa qualitativa que reúne participantes por meio de videoconferências realizadas com pequenos grupos, totalizando 30 professores e pedagogos que atuam no segmento da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação do município de Presidente Kennedy-ES, com levantamento dos *feedbacks* sobre como a creche pode contribuir para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos de idade, a fim de investigar se há diferenças comportamentais e habilidades específicas entre ambos os grupos de crianças: um que frequentou a creche e o outro não. O autor Tybel (2017, p. 11) afirma:

Atribui-se ao estudo de campo a tarefa de expor situações da vida real com certa razão, já que serve para descrever situações da realidade onde está sendo feita a pesquisa. Por isso debate-se a confusão entre o tipo de dados levantamento. [...] estudar um grupo de pessoas e entender aspectos internos entre elas, então é estudo de campo. [...] tem um grupo definido de pessoas, vai aplicar o instrumento e realizar observações, enquadra em estudo de campo.

Vale ressaltar que o questionário (APÊNDICE A) teve por propósito investigar se há diferenças comportamentais e habilidades específicas entre crianças que frequentaram a creche e outras que não frequentaram, com base nas percepções dos professores e pedagogos envolvidos nas seções de entrevistas. De forma minuciosa, questionamos suas experiências no processo de atuação na pré-escola e indagamos se há diferenças significativas em termos de desenvolvimento integral das crianças, objetivando verificar como a creche influencia no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos de idade.

Segundo Gray (2011), para que compreendamos melhor a manifestação geral de um problema, ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas,

devemos relacioná-las à situação específica na qual ocorrem, ou à problemática determinada a que estão ligadas, visando conhecer a visão dos entrevistados sobre a “Contribuição da Creche para a Formação Integral de Crianças de 0 a 3 Anos na Percepção dos Educadores”.

Foram feitas anotações descritivas delas, em que analisamos os relatos dos professores e pedagogos com reflexões das ideias, dúvidas, questionamentos, sentimentos, entre outros, os quais foram muito importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Portanto, a

[...] pesquisa caracteriza-se como descritiva, que, de acordo com Silva (2003), ocorre quando o pesquisador tem por objetivo identificar as características de certa população ou fenômeno e estabelecer relações entre as variáveis, sem sua manipulação (OLIVEIRA JUNIOR; FORNEIRO, 1998, p. 14).

Prosseguimos com a análise dos resultados das entrevistas, em que, por intermédio das informações, esclareceram como a creche contribui para a formação integral da criança. Para finalizarmos, elaboramos o produto final, um guia de orientações educativas, para contribuir no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos, aplicável em todo o segmento da educação infantil, buscando, assim, o desenvolvimento delas em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Este estudo teve como campo de pesquisa uma escola pública de educação infantil no município de Presidente Kennedy-ES. O autor Tybel (2017, p. 11) ressalta:

Atribui-se ao estudo de campo a tarefa de expor situações da vida real com certa razão. Já que serve para descrever situações da realidade onde está sendo feita a pesquisa. Por isso debate-se a confusão entre o tipo de dados levantamento. [...] estudar um grupo de pessoas e entender aspectos internos entre elas, então é estudo de campo. [...] tem um grupo definido de pessoas, vai aplicar o instrumento e realizar observações, enquadra em estudo de campo.

Para tanto, tivemos por objetivo investigar se as crianças que frequentaram creche possuem desenvolvimento integral mais evidente na pré-escola em relação àquelas que não frequentaram. Realizamos todo um estudo bibliográfico sobre a temática com inúmeros autores já citados no decorrer da dissertação, para a aquisição de suporte teórico, os quais explicam e propiciam a ampliação e aprofundamento da visão sobre o segmento educação infantil, sua trajetória, seu histórico e sua importância no processo de ensino-aprendizagem da criança.

Martins e Theóphilo (2016, p. 52) assim esclarecem sobre a pesquisa bibliográfica:

Trata-se de estratégia de pesquisa necessária para a condução de qualquer pesquisa científica. Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, sites, CDs, anais de congressos etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema. A pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo.

Esta foi uma pesquisa qualitativa, buscando, sempre de forma verificável, a veracidade dos fatos.

A pesquisa qualitativa busca entender fenômenos humanos, buscando obter uma visão detalhada e complexa por meio de uma análise científica do pesquisador. Esse tipo de pesquisa se preocupa com o significado dos fenômenos e processos sociais. Mas sendo uma análise relacionada também à subjetividade, quais são os critérios do pesquisador? Bem, ele leva em consideração as motivações, crenças, valores e representações encontradas nas relações sociais (KNECHTEL, 2014, p. 23).

Para o alcance dos objetivos propostos, esta pesquisa ocorreria mediante entrevista com grupos focais, por meios da *web*, tais como WhatsApp ou Skype, mas,

em virtude da pandemia, uma situação inusitada, não foi possível aplicá-la em virtude de inúmeros fatores. Em virtude da pandemia, os autores Pasini, Carvalho e Almeida (2020, p. 3-4) afirmam:

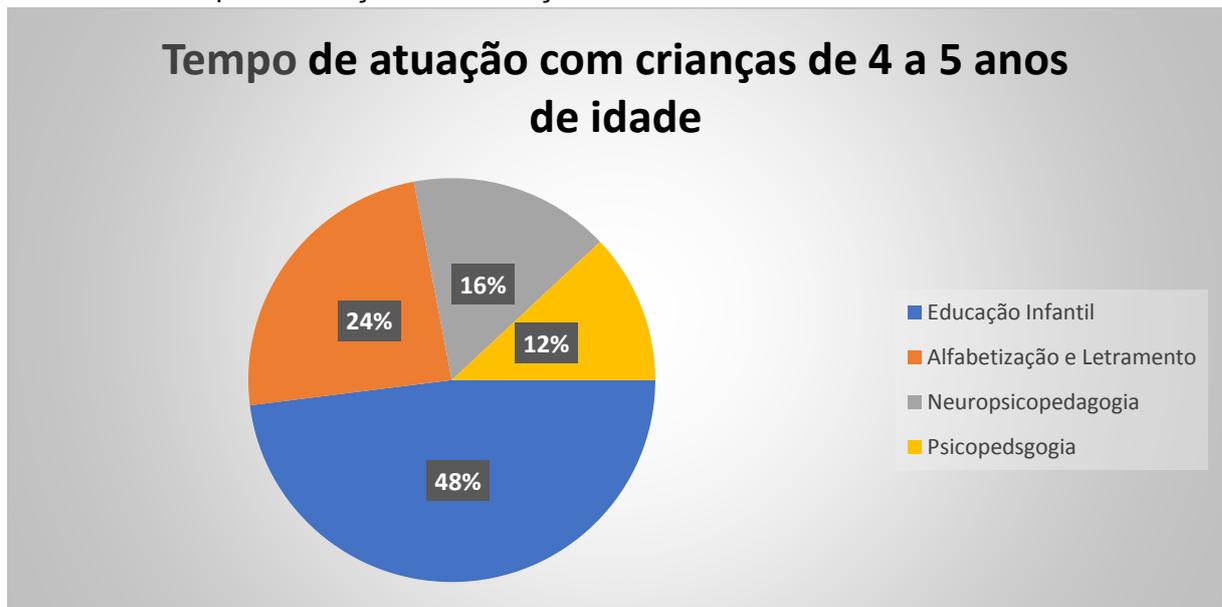
Surgiram, então, as necessidades de adaptação e de superação, tanto por parte da gestão, dos docentes quanto pelos discentes, incluindo toda a sociedade. Em momentos como atual, torna-se necessário repensarmos a educação e todos os seus processos [...] se o homem estivesse apenas no mundo, não haveria transcendência e não interferiria na história desse mundo. Não poderia objetivar-se e, por consequência, não conseguiria distinguir entre um e o outro. Agora as pessoas estão no mundo e com o mundo. A educação está sendo modificada pela adaptação docente e discente, acerca de diversos programas, aplicativos, ferramentas que passaram a ser utilizadas na educação.

Assim, diante do exposto e da escuta dos sujeitos da pesquisa, aplicamos o instrumento em forma de entrevista *online*, que se valeu de um questionário/roteiro de perguntas (APÊNDICE A). “[...] o emprego do questionário enquanto técnica de coleta de dados, recorrentemente empregada nas pesquisas que envolvem o levantamento de uma grande quantidade de dados, como também o seu emprego nas pesquisas de cunho qualitativo” (CHAER; DINZ; RIBEIRO, 2011, p. 251).

Desse modo, dos 30 profissionais da educação, entre pedagogos e professores que eram objetivo da pesquisa, 25 respondentes aceitaram participar de fato, cujos resultados foram os seguintes:

Quanto tempo de atuação na área da Educação Infantil - Pré-Escola com atendimento a crianças de 4 a 5 anos de idade, 2 (dois) profissionais atuam de 1 a 12 meses, 4 (quatro) de 1 a 3 anos, 11 (onze) responderam que atuam de 4 a 10 anos, 3 (três) atuam de 11 a 15 anos, 3 (três) atuam de 16 a 20 anos e 11 a 15 anos 11 a 15 anos e (dois) responderam que atuam acima de 20 anos.

Gráfico 1 – Tempo de atuação com crianças de 4 a 5 anos de idade



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Mediante a análise do gráfico, é possível perceber que a maioria dos professores e demais profissionais atuam de 4 a 10 anos na educação infantil com crianças de 4 a 5 anos de idade; logo, possuem experiência considerável nesse nível de ensino e conhecimento sobre ele. As autoras Moro e Nunes (2019, p. 2) afirmam:

Assim, é consequência inexorável do exercício profissional o entendimento da incompletude do sujeito humano e da dinâmica do processo de conhecer. Pensar a formação significa considerar o sujeito-professor em sua constituição identitária, sua condição no mundo, na forma em que se insere na arena de disputa dos sentidos do conhecimento e nas relações que constrói com as crianças. Tal perspectiva aponta para a inesgotabilidade da formação.

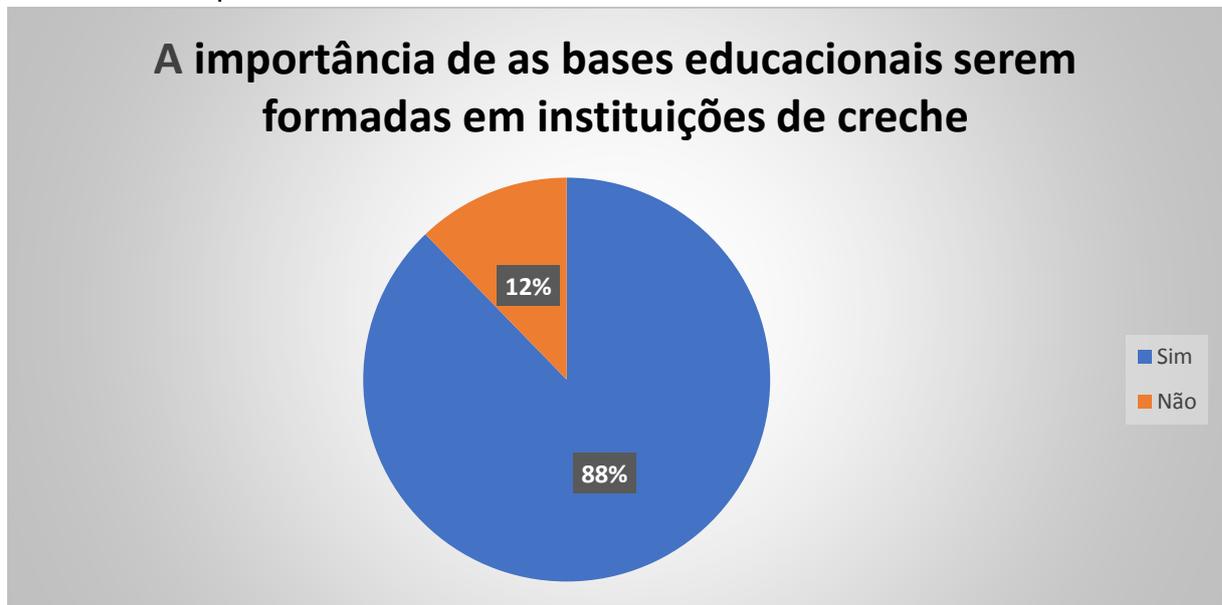
O questionamento seguinte foi sobre a sua formação/capacitação dos professores, por meio do qual tivemos os seguintes dados: é possível perceber que os professores, em grande número (68%), são graduados em Pedagogia e 48% possuem especialização em Educação Infantil, que são considerados os cursos indicadores de referência na formação para esse segmento escolar e também nas dimensões relacionais, pedagógicas, políticas, estruturais na formação do profissional, para atuar com crianças de 4 a 5 anos. Schlindwein e Dias (2018, p. 5) abordam que dá importância à formação específica do professor de educação infantil:

[...] o acompanhamento de todas as dimensões que envolvem o dia a dia educativo das instituições de Educação Infantil. Trata-se de pensar na formação inicial e continuada dos profissionais que aí atuam, da oferta de cuidados e educação destinados às crianças bem

pequenas, bem como do acolhimento e acompanhamento e comunicação com os familiares e a comunidade. Trata-se de considerar todos os elementos envolvidos no cuidar e educar as crianças bem pequenas, desde as políticas educacionais, a estrutura física e organizacional, a formação de professores, até a prática educativa. A avaliação de contexto não incide, portanto, apenas sobre as crianças, sua aprendizagem e desenvolvimento, mas constitui-se em uma proposta orgânica, complexa, contextualizada, que compõe olhar a instituição por dentro, sua equipe, materiais, espaços, etc. Envolve relações macro e micro da política de cada unidade educativa, com o intuito de mapear a realidade, analisá-la, criticá-la e definir ações e indicadores para um plano de melhorias.

Na sequência, tivemos a pergunta: Você considera importante que as crianças tenham suas bases educacionais formadas em instituições de Creche? Tivemos 23 (vinte e três) profissionais que responderam sim e 2 (dois) responderam não.

Gráfico 2 – A importância das bases educacionais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Os dados coletados possibilitaram perceber que quase todos (92%) consideram importantes que as crianças tenham suas bases educacionais formadas em instituições de creche. Tivemos inúmeros comentários, entre os quais destacamos que o(a) professor(a) escreveu:

O ambiente de uma creche é um lugar propício e adequado para oferecer condições favoráveis para iniciação do aprendizado escolar da criança através do lúdico, atividade motoras entre outras que ajudam a desenvolver sua formação cognitiva (P6).

O(a) professor(a) P14 abordou: “A creche é importante porque contribui para que haja um desenvolvimento da criança nos seus aspetos físico, afetivo, emocional, social e cognitivo”.

E o(a) professor(a) P23 enfatizou: “O dia a dia da creche deve conceder a criança, atividades que auxiliem no seu desenvolvimento individual, nas relações interpessoais visando a formação de crianças saudáveis e felizes”.

Portanto, fica perceptível que a creche tem grandes condições de contribuir na educação das crianças.

Nesse contexto, a autora Isabel Branco (2018) faz a seguinte abordagem:

Pesquisas apontam para isso: a experiência na educação infantil favorece o desenvolvimento intelectual e social das crianças. Um estudo feito no Reino Unido acompanhou 3 mil crianças ao longo de quatro anos e mostrou que o ingresso em ambiente escolar aos 3 anos está relacionado com maior desenvolvimento intelectual entre 6 e 7 anos, com maior autonomia, concentração e sociabilidade entre colegas.²

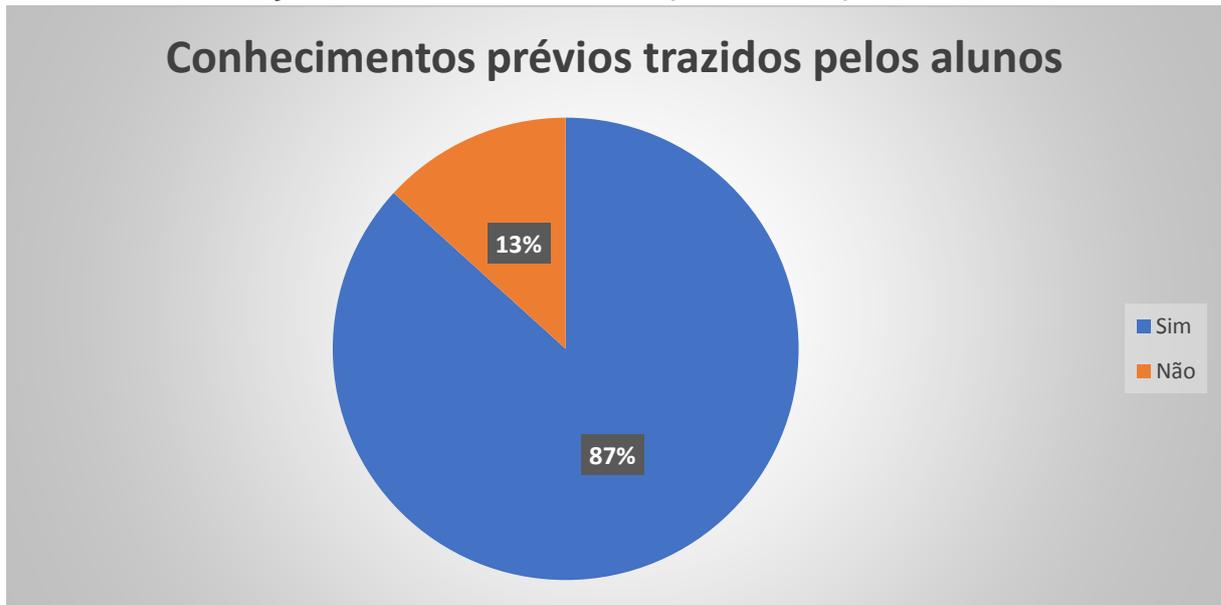
Ao observar os alunos do ensino fundamental I na minha atuação nesse campo, pude perceber como o aluno que esteve na creche se desenvolveu com mais rapidez e eficiência, quando comparado aos alunos que não desfrutaram esse ambiente de ensino. As noções básicas iniciais aplicadas na educação infantil visam promover uma evolução mais rápida e de qualidade ao aluno.

A pergunta seguinte foi sobre a questão referente aos primeiros contatos com as crianças da pré-escola já no início do ano letivo, quando se realiza a sondagem de aprendizagem, e se é possível observar conhecimentos e comportamentos prévios trazido pelos alunos.

Obtivemos 21 profissionais que responderam sim e 4 responderam não.

² **Os impactos de uma boa creche.** Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/09/30/impactosdeuma-boacreche/>. Acesso em: 05 out. 2020.

Gráfico 3 – Observação dos conhecimentos e comportamentos prévios dos alunos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Assim, observamos que os professores, em sua maioria (87%), possuem conhecimento da realidade da escola, o que é muito bom na consolidação da identidade pedagógica, mas é também um desafio, porque requer cuidado e comprometimento com o fazer pedagógico. Silva (2019, p. 109) afirma que os professores da educação infantil devem desenvolver

[...] práticas pedagógicas adequadas que favoreçam a construção do conhecimento e aquisição de aprendizagens significativas dos educandos [...] contextualizado com as mudanças sociais, favorecendo práticas pedagógicas que tragam conteúdos que atendam às necessidades reais dos educandos.

A pergunta seguinte pediu que eles citassem alguns desses conhecimentos e comportamentos:

O(a) professor(a) fez o seguinte relato: “[...] chamadinha, contagem de quantos somos, cantar, contar histórias, colorir e dentre outras”. O(a) professor(a) PF citou: “A criança tem conhecimentos prévios do tempo; chuva, sol, calor, frio; cores, tem conhecimentos das letras, sílabas, ou alguns já sabem ler as palavras. Também já trazem conhecimento do que é certo ou errado”. E o(a) professor(a) P9 abordou:

Com certeza, as crianças refletem e reproduzem muito seu convívio social, além de terem algum conhecimento prévio que devem sempre ser levados em consideração. A percepção da criança nos aspectos de localização, espaço, reconhecimento de objetos, sons, quantidades e etc.

Neste contexto, a autora Dantas (2015) afirma que

[...] trabalhar com crianças na creche tem, como parâmetros, conhecer seus interesses e necessidades, saber um pouco da história, de cada um, conhecer a família, as características de sua faixa etária, a fase de desenvolvimento em que se encontra, além de considerar o tempo de permanência na escola. Portanto, é um trabalho que apresenta preocupação com os cuidados básicos e fundamentais, a uma vida saudável. Assim, considera-se o cuidar de forma ampla onde as necessidades devem ser o eixo norteador do atendimento, pois é por meio da observação que se pode ter uma visão do como educar.

Prosseguindo, os(as) professores(as), quando questionados(as) sobre quais são as maiores dificuldades que observam nas crianças, quando iniciam na pré-escola, e exigem do corpo educacional um olhar mais específico e estratégico para o ensino aprendizagem, O(a) professor(a) P11 expôs: “A dificuldade de concentração ou adaptar-se à rotina, talvez por não ter uma estrutura familiar adequada ou não ter frequentado a creche”. E o(a) professor(a) P1 respondeu:

A princípio a socialização é um ponto importante para se observar em relação as dificuldades, uma vez que muitos alunos são filhos únicos, ou não têm muita relação com outras crianças, convivem só com adultos. Outro ponto extremamente importante é a questão das intervenções pedagógicas, materiais e recursos pedagógicos para auxiliar no aprendizado do aluno. Ou muitas vezes também dificuldades em interagir com as famílias dos alunos, para que propiciem e desenvolvam experimentações e habilidades.

A próxima pergunta pediu que opinassem sobre a qualidade das creches educacionais existentes no município.

O(a) professor(a) P4 disse que acredita que as escolas são boas, mas precisam criar ações mais efetivas que promovam mais relações com as famílias na escola.

O(a) professor(a) P8 enfatizou que são poucas creches, bem localizadas, e se podem criar políticas públicas para que a gestão escolar faça parcerias para desenvolver projetos de forma conjunta com outros setores públicos, privados e/ou instituições. A autora Ghiggi (2015, p. 148) enfatiza:

A educação para as crianças pequenas no cenário contemporâneo brasileiro tem enfrentado inúmeros desafios, decorrentes das mudanças legislativas, políticas, sociais e pedagógicas que vêm ocorrendo nos últimos 15 a 20 anos. Dentre os vários desafios vivenciados está a melhoria da qualidade da oferta em educação infantil nas creches e pré-escolas em território nacional. A melhoria dessa qualidade requer articulação no disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa da educação básica. Tal enfrentamento requer condições básicas de infraestrutura, formação apropriada de professores e um percurso de avaliação.

E, quando questionados sobre quais comportamentos/atitudes que uma criança de 4 a 5 anos demonstra para você admitir que ela tenha adquirido um desenvolvimento integral, o(a) professor(a) P6 respondeu:

A criança é capaz de conversa nitidamente e sem embaraços sobre seus interesses e tema em suas áreas de interesse, poderá compreender várias instruções, também compartilhar experiências espontaneamente. Começa a construir seus conhecimentos na língua escrita, algumas já entendem e associam sons as letras. Sabe o escrever o nome tem direcionamento da escrita que vai da direita para a esquerda e de cima para baixo.

Já o(a) professor(a) P13 disse: “As crianças nesta fase mostram que, além de terem opinião, têm vontade próprias, dizem o que querem e também sabem fazer escolhas.

Nesse sentido, Batista (2019, p. 293-294) aborda:

Nesse contexto o professor de educação infantil, passa a ocupar o papel de mediador entre as crianças e a aprendizagem, utilizando interações e brincadeiras como fonte rica e imprescindível para que novas aprendizagens ocorram. As práticas vivenciadas no espaço de educação Infantil, passam a ser vistas como um instrumento que possibilita à criança o encontro de explicações sobre o que acontece ao seu redor e consigo mesma, enquanto desenvolvem modos próprios de resolver problemas, sentir e pensar.

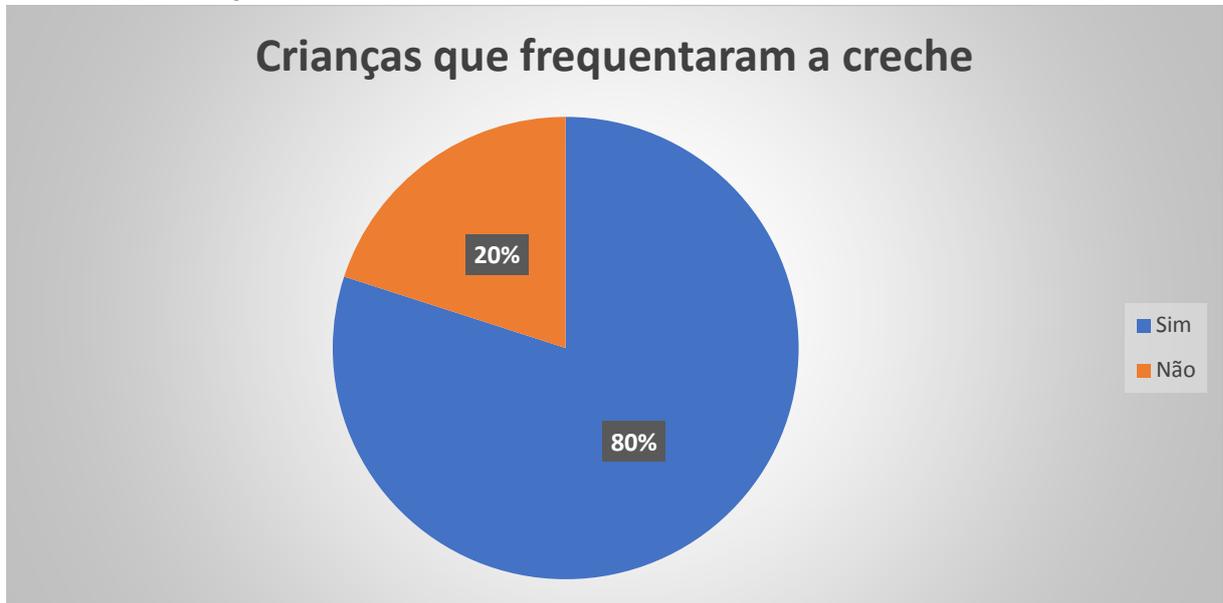
Os participantes foram questionados sobre quais características emocionais e sociais que uma criança de 4 a 5 anos demonstra para você admitir que ela tenha adquirido um desenvolvimento integral. O(a) professor(a) P6 esclareceu: “Tem noção dos próprios sentimentos e os dos demais coleguinhas, entende as diferenças e já consegue controlar suas emoções. Se comunicam com mais facilidade, sabem fazer perguntas e entender os significados”.

E o(a) professor(a) P11 relatou: “Quando ela interage ou se relaciona com os colegas, a fim de agregar valores”. Assim, com base nos relatos expostos, percebemos que é muito importante levar em conta essas características das crianças. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), enfatizam que a educação infantil tem a finalidade desenvolver integralmente a criança em todos os seus aspectos físico, emocional, psicológico, intelectual, social, cumprindo indissociavelmente as duas funções de cuidar e educar.

Dando continuidade, os profissionais foram questionados, que de acordo com sua experiência na educação da Pré-Escola, você considera que crianças que frequentaram a creche chegam à pré-escola com desenvolvimento integral superior

àquelas que não passaram pela creche? Tivemos 20 (vinte) profissionais que responderam sim e 5 (cinco) responderam não.

Gráfico 4 – Crianças que frequentaram a creche



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Diante dos dados, foi possível perceber que a grande maioria (80%) dos profissionais entrevistados afirmou que as crianças que frequentam a creche chegam à pré-Escola com desenvolvimento integral.

Em seguida, os profissionais que responderam SIM deveriam especificar quais especificidades, isto é, comportamentos e atitudes que as crianças apresentam e permitem afirmar que tiveram desenvolvimento integral superior em cada uma das dimensões/características que se seguem:

a) Cognitivas:

O(a) professor(a) P3 escreveu que as crianças “[...] identificam as letrinhas das vogais, escrevem-nas e fazem distinção o hoje, o ontem e o amanhã. E o(a) professor(a) P9 sintetizou que elas “[...] apresentam conhecimentos de habilidades como reconhecer algumas cores, numerais, coordenação motora e outros”.

b) Emocionais:

O(a) professor(a) P6 abordou que elas “[...] ainda têm dificuldade de separar a realidade da fantasia, já entendem que podem mentir para se proteger, já possuem

sentimentos claros de ciúmes, autoconfiança ou a falta, também percebem situações de perigo tem o medo aguçado”.

O(a) professor(a) P9 afirmou que as crianças “[...] são mais equilibradas emocionalmente, apresentam um comportamento de maior afetividade, conseguem expor mais suas ideias, ajudam a resolver conflitos”.

c) Sociais:

O(a) professor(a) P6 escreveu que

[...] essa é a idade em que crianças passam a ser mais independentes. Elas ainda gostam da aprovação dos adultos, mas preferem a companhia de outras crianças. Já sabem brincar em grupo, dividir brinquedos, alterar regras das brincadeiras e fazer queixas sobre outras crianças. Nessa idade, muitos querem ser “o líder” do grupo.

E o(a) professor(a) P11 afirmou que é quando a criança consegue “[...] relacionar/interagir com colegas e compartilhamento de objetos”.

Portanto, é importante que o(a) professor(a) tenha ações para desenvolver, cada vez mais, essas dimensões/características. De acordo com os autores Eickmann, Emond e Lima (2016, p. 99):

Prover ambientes estimuladores, não só no aspecto neuromotor e cognitivo, mas também do desenvolvimento socioemocional, em casa, na creche ou na educação infantil, é uma das maiores responsabilidades da sociedade. Do ponto de vista econômico, está comprovado que investir precocemente nas habilidades sociais e de saúde mental (como nas capacidades de atenção, persistência, motivação e autocontrole) tem elevada razão custo-benefício por impactar na futura produtividade da nação, potencializar o desenvolvimento cognitivo [...].

Foi perguntado se poderiam destacar como as creches podem contribuir para o desenvolvimento integral de crianças. O(a) professor(a) P24 respondeu que é por meio do desenvolvimento físico, estimulando os sentidos e equilíbrios. Já o(a) professor(a) P25 afirmou que é no momento em que leva as crianças a conhecer e se relacionarem com o meio ambiente e também por meio de jogos e brincadeiras propostos.

Portanto, é possível perceber que é necessário o(a) professor(a) fazer uso de inúmeros fatores físicos, socioambientais, conjugando com os demais ao longo do desenvolvimento das crianças que, com as experiências vividas, vão enriquecendo seus saberes.

Diante da última pergunta – Como você discriminaria em itens suas diferenças em termo de habilidades e capacidades se tivesse dois grupos de crianças que chegam para o ingresso na pré-escola, o primeiro é formado por crianças que nunca frequentaram creches e o segundo por crianças que frequentaram creches? –, o(a) professor(a) P23 respondeu que as crianças que não frequentaram a creche chegam com dificuldades em socialização, são excêntricas e têm pouca coordenação desenvolvida. E o(a) professor(a) P6 respondeu elaborando o seguinte quadro:

Quadro 2 – A importância do espaço educacional

Crianças que nunca frequentaram	Crianças que frequentaram a creche
Apresentam maior timidez.	Já reconhecem as letras e sons.
Possivelmente não sabem escrever o nome nem reconhecem as letras.	Têm autonomia quanto à locomoção e entendem os comandos.
Possuem pouca coordenação motora.	Já sabem escrever o nome.
Não entendem as regras de brincadeiras etc.	Possuem habilidades orais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Nessa perspectiva, foi possível analisar que é perceptível a diferença entre a criança que frequenta creche e aquela que não frequenta. Portanto:

As pesquisas internacionais têm mostrado que, na maioria dos casos, a frequência à pré-escolas para crianças de 3 a 5 ou 3 a 6 anos garante bons resultados, presentes e futuros, mesmo quando as pré-escolas não são de alta qualidade; no caso das creches para os bebês e crianças entre 0 e 2 anos e meio, os bons resultados ocorrem quando as creches são de boa qualidade [...] BRANCO, 2018, [s.p.].

Assim, com base nos dados produzidos e discutidos, fica nítida a importância de incluir a criança na escola o mais cedo possível, pois é uma forma de desenvolver suas potencialidades, respeitando os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e, conseqüentemente, reduz as desigualdades e também influencia decisivamente os resultados no futuro dessas crianças, pois o seu desenvolvimento infantil é caracterizado por um processo de contínua maturação, definida por certos padrões no seu desenvolvimento cerebral, comportamental e emocional.

5 PRODUTO EDUCATIVO

Após a análise dos dados, como forma de transmitir os resultados obtidos de maneira útil à sociedade, produzimos um pôster digital instrutivo, com a finalidade de informar pais de alunos e profissionais da educação sobre a importância da creche na vida escolar da criança.

Em uma explicação mais clara, o pôster digital abrangeu conhecimentos básicos e sucintos acerca dos benefícios da educação infantil na creche, possibilidades mais amplas que a criança recebe nessa fase da educação e a ampliação da margem de conhecimentos obtidos nas séries posteriores do ensino fundamental.

O pôster digital trata de um material desenvolvido por meio de arte gráfica e distribuído em arquivo PDF, facilitando a circulação nas redes sociais e nos variados meios de comunicação em rede de internet.

Diante da globalização, o uso de redes de computadores revolucionou as comunicações e a transmissão de informações em todo o mundo. Com o amplo acesso a todos os conteúdos disponíveis na *web* e a velocidade bastante rápida de transmissão de dados, é impossível nos livrarmos dessa realidade tecnológica: a internet. Com o tremendo progresso da tecnologia de comunicação de dados, a importância da internet para todas as classes sociais é inquestionável, e a descoberta de novos serviços e recursos é contínua.

Com a disseminação do acesso à internet, o *link* passou a fazer parte do cotidiano da sociedade como um fator intimamente relacionado ao desenvolvimento da troca de informações. Diante da necessidade constante de comunicação, as pessoas passaram a criar seus perfis nas chamadas “redes sociais”, que impulsionam interesses comuns com o objetivo de interagir os indivíduos. Em 1995, Randy Conrads criou a primeira rede social, conhecida como ClassMates. Em 1997, Andrew Winreich criou o site Six Degrees, que permitia aos usuários trocar mensagens e adicionar contatos aos seus perfis. Em 2002 e depois, Friendster, MySpace e LinkedIn foram reconhecidos.

Sobre as vantagens de elaborar um pôster digital e instrutivo sobre a importância da creche na formação de crianças de 0 a 3 anos, destacamos a facilidade do compartilhamento dos conteúdos, já que uma grande parcela da sociedade possui acesso às redes sociais e os meios de comunicação digitais facilitam esse compartilhamento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso do desenvolvimento deste estudo, desenvolvemos um trabalho com base em entrevistas, buscando fundamentar seu objeto de estudo e responder, por meio da pesquisa, aos objetivos apontados inicialmente. As entrevistas foram realizadas via Skype, com consulta a dois participantes por seção. Os dados obtidos foram anotados pela pesquisadora e complementados com as considerações finais que cada um dos respondentes apresentou por escrito.

Com base nos dados obtidos, buscamos correlacionar as análises da literatura existente, a fim de garantir que o padrão metodológico utilizado não fosse ultrapassado durante a apresentação dos resultados.

No que concerne ao objetivo geral deste trabalho, foi possível observar que as percepções dos educadores está intimamente ligada à proposta deste estudo e a influência da creche no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos de idade é ampla, facilitando o desenvolvimento de futuras atividades mais complexas no exercício de atividades mais simples, como o manuseio de material didático, contatos iniciais com a leitura, postura diante do convívio em sociedade e noções de espaço e deslocamento.

A discussão teórica do conceito de infância e de educação infantil ocorreu mediante a produção de um referencial teórico em que os conhecimentos já produzidos e publicados foram organizados de maneira a auxiliar na pesquisa e tornar os dados mais claros diante da explanação dos resultados.

A investigação foi realizada com um número menor de pesquisados, já que alguns não mantiveram a disposição em participar da pesquisa, contudo a maioria (25 pesquisados) dos que foram objetivados no início da produção da pesquisa satisfaz a realização dela e, de maneira ímpar, contribuiu para alcançar o objetivo de realizar uma pesquisa de campo.

A discussão entre os pesquisados e a pesquisadora acerca da proposta do estudo e da maneira como essa proposta pode produzir resultados na sociedade gerou uma série de ideias que, por fim, foram transformadas na ideia de um produto educativo, um fôlder digital instrutivo, visando transmitir todo conhecimento adquirido na pesquisa aos professores e pais de alunos da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Emanuelle Bonácio de. **A relação entre pais e escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno.** São Paulo: Campinas, 2014.

BALABAN, Nancy. **O início da vida escolar: da separação à independência.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BARBOSA, Priscila Maria Romero. **O construtivismo e jean piaget.** 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/12/o-construtivismo-e-jean-piaget>. Acesso em: 26 de abril de 2020.

BARBOZA, Letícia; VOLPINI, Maria Neli. **O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário.** São Paulo: Ensino e Sociedade, 2015.

BATISTA, Ana Paula Marques. O papel do professor de educação infantil na atualidade, **Educar**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 289-299, mar. 2019.

BIROCHI, Renê. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, [Brasília]: CAPES: UAB, 2015.

BNCC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BORGES, Livia de Oliveira; ARGOLO, João Carlos Tenório. Adaptação e validação de uma escala de bem-estar psicológico para uso em estudos ocupacionais. **Revista Avaliação Psicológica**, Campinas-SP, v. 1, n. 1, p. 17-27, jun. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317469259_Adaptacao_e_validacao_de_uma_escala_de_bem-estar_psicologico_para_uso_em_estudos_ocupacionais. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRAGA, Sonia Maria Alvarenga. **A título de conclusão.** Disponível em: www.redepitagorasmaster.conexapitagoras.com.br. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRANCO, Isabel. Os impactos de uma boa creche. **Revista Educação**, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 1/99.** Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial [da] União, 09 ago. 1943.** Rio de Janeiro: Presidência da República, 1943.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União, 27 dez. 1961**. Brasília: Presidência da República, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União, 12 ago. 1971**. Brasília: Presidência da República, 1971.

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União, 23 dez. 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1, v. 3.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998. v. I e II.

CAMILLI, Leonardo Cardoso. **A filosofia em sala, e o dinamismo de piaget**. Curitiba: UFP, 2016.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia; FERREIRA, Isabel Mendes. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; Giesen, Karina de Fátima. Docência na educação infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. **Momento-Diálogos em Educação**, Rio Grande do Sul, v. 28, n. 1, p. 417-435, jan./abr. 2019.

COLLA, Rodrigo Ávila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, jan./abr. 2019.

DANTAS, Ana Sueli Melo. **Crianças em creche: um espaço onde o cuidar e o educar caminham juntos**. 2015. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/politicas-publicas/criancas-em-creche-um-espaco-onde-o-cuidar-e-o-educar-caminhamjuntos>. Acesso em: 03 set. 2020.

DAUTRO, Grazziany Moreira; LIMA, Welânio Guedes Maias de. **A teoria psicogenética de wallon e sua aplicação na educação**. Pernambuco: V CONEDU, 2018.

DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena (Org.). **Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999. (Série Cadernos de Reflexão).

DIAS, Ádrinne Uchôa. **A angústia da separação:** o momento de levar o filho pela primeira vez à escola. 2017. Disponível em: <https://tutores.com.br/blog/a-angustia-da-separacao-o-momento-de-levar-o-filho-pela-primeira-vez-a-escola/>. Acesso em: 24 abr. 2020.

EICKMANN, Sophie Helena; EMOND, Alan Martin; LIMA, Marília. **Avaliação do desenvolvimento infantil:** além do neuromotor. **J. Pediatr.**, Porto Alegre, v. 92, n. 3, supl. 1, maio/jun. 2016.

EMILIANO, Joyce Monteiro; TOMÁS, Débora Nogueira. **Vygotsky:** a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. São Paulo: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, 2015.

FARIAS, Raysa Serafim. Educação, arte e inclusão na perspectiva montessoriana education, art and inclusion in montessori point of view doi. **CEMJ**, v. 11, n. 2, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781122015029>. Acesso em:

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Artigo Especial**, v. 33, 102. 102. ed. 2016.

FORNEIRO, Lina Inglesias. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRANÇA; Rita de Cássia Cabral Rodrigues de; SANTOS, Raquel Amorim dos. Base nacional comum curricular e educação infantil: a ciranda das artes na escola de aplicação da UFPA. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 14, maio/ago. 2018.

FRANCO, Maira Vieira Amorim; DANTAS, Otilia Maria A. **pesquisa exploratória:** aplicando instrumentos de geração de dados – observação, questionário e entrevista. Brasília: UnB N. A. 2, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2011 (Série Métodos de Pesquisa).

GERVASI, Marcia; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação no âmbito da creche: uma Análise da formação de professores. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 6, n. 1, 2015.

GHIGGI, Gioconda. **Qualidade na educação infantil e avaliação de contexto:** experiências italianas de participação. São Paulo: Caderno de Pesquisa, v. 45, n. 155, jan./mar. 2015.

GUIMARÃES, Célia Maria. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola.** *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017.

HENICK, Angelica Cristina; FARIA, Paula Maria Ferreira de. **História da infância no Brasil.** Paraná: PUC, 2015.

JÚNIOR, Eloir Lázaro de Oliveira. **Pesquisa científica na graduação:** um estudo das vertentes temáticas e metodológicas dos trabalhos de conclusão de curso. 2017. [https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20939/3/Pesquisa científica graduacao.pdf](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20939/3/Pesquisa%20cientifica%20graduacao.pdf). Acesso em: 29 abr. 2020.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação:** uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **À pré-escola em São Paulo (1877-1940).** São Paulo: Loyola, 1988.

LAGE, Ana Paula. **Adaptação escolar do bebê:** hora de deixar na creche. 2020. Disponível em: <https://www.noeh.com.br/adaptacao-escolar-hora-de-deixar-o-bebe-na-creche/>. Acesso em: 24 abr. 2020.

LEITE, Pedro Pereira. **Seis estudos da psicologia de Jean Piaget.** 2017. Disponível em: <https://globalherit.hypotheses.org/6405>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar. Do assistencialismo à base nacional comum curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na educação infantil. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo; MELLO, Maria Aparecida. A atividade criadora e o espaço escolar infantil. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, Ano 7, v. 7, n. 14, p. 70-88, jan./jun. 2014.

MEC. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

MELO, Waisenhowerk Vieira de; BIANCHI, Cristina dos Santos. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. *R. B. E. C. T.*, v. 8, n. 3, maio/ago. 2015.

MERISSE, Antonio et al. **Lugares da infância. Reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato.** São Paulo. Art&Ciência, 1997.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica:** a descoberta da criança. São Paulo, Flamboyant, 1965.

MOREIRA, Camila. **Creche: direito da mãe trabalhadora ou direito da criança?** 2020. Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/112347105/creche-direito-da-mae-trabalhadora-ou-direito-da-crianca>. Acesso em: 23 abr. 2020.

MORO, Catarina; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil, práticas educativas e formação de professores. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, out./dez. 2019.

NÓVOA, António Sampaio da. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Ana Lúcia Navarro de. **A alienação parental e suas implicações no contexto familiar**. Recife: FBV/Devry, 2015.

OLIVEIRA, Andréia Pires Chinaglia de. **A agente ensina, aprende e inventa, tudo de uma vez: as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças**. Santa Catarina: UFSC, 2015.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. **Políticas de formação de professores no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656527>. Acesso em: 27 abr. 2020.

OLIVEIRA JUNIOR, Eloir Lázaro de; FORNEIRO, Lina Inglesias. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ORRICO, João Paulo Santos. **A importância da literatura infanto-juvenil no fundamental II**. 2015. Disponível em: <https://meuartigo.brasescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-literatura-infanto-juvenil-no-fundamental-ii.htm>. Acesso em: 04 abr. 2020.

PASINI, Carlos Giovani; CARVALHO, Delevat Elvivo de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

PEREIRA, Lucila Conceição. **Método montessoriano**. 2016. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/metodo-montessoriano/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

PEREIRA, Zildene Francisca. **Afetividade e aprendizagem escolar: reflexões acerca do processo ensino e aprendizagem**. Campina Grande: UFCG, 2016.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

SANTOS, Marivaldina Bulcão dos. A pesquisa bibliográfica como instrumento emancipatório nos alunos de educação a distância. **Estudos IAT**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 57-68, mar. 2019. Disponível em: <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br>. Acesso em:

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; DIAS, Julice. Avaliação de contexto na educação infantil: diferenciação e conflito na formação docente. **Pró-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, maio/abr. 2018.

SILVA, Aleciane Ferreira Nascimento da. **A importância da formação do educador para a oferta de um ensino de qualidade**: Educar FCE, São Paulo, v. 18, n. 1, março, 2019.

SILVA, Claci Clair Röpke da; PORTO, Marcelo Duarte; MEDEIROS, Wilton de Araújo. A teoria vygotskyana e a utilização das novas tecnologias no ensino aprendizagem: uma reflexão sobre o uso do celular. **Revista online De Magistro de Filosofia**, Ano X, n. 21, 2017. Disponível em: www.researchgate.net/publication/319986811_A_TE. Acesso em: 26 abr. 2020.

SOUZA, Luciana Karine de. Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa. **PSI UNISC**, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1, p. 52-66, jan./jun. 2020.

TRENTINI, Julcimara. **Direito à educação ou direito à creche**: o que fundamenta o atendimento à criança de 0 a 3 anos na região da Amunesc? Joinville: Univille, 2016.

TYBEL, Douglas. **O que é pesquisa de campo?** 2017. Disponível em: <https://guiadamonografia.com.br/pesquisa-de-campo/>. Acesso em: 03 abr. 2020.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. In: WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WILDEMBERG, Marcia Pereira; BAYERL, Geovani da Silva. **Alfabetização significativa na educação infantil**: relatando uma experiência. 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/wpcontent/uploads/2015/02/ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-SIGNIFICATIVA-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL-RELATANDO-UMA-EXPERI%C3%8ANCIA.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1982.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, UFSC, 2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Senhores Pedagogos e Professores:

Este questionário é parte da pesquisa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Vale do Cricaré em São Mateus-ES, sob a orientação da professora doutora Désirée Gonçalves Raggi, o qual tem por objetivo investigar como a creche pode contribuir para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos de idade.

Nesse sentido, solicito-lhe a gentileza de participar expondo sua opinião que muito contribuirá para novos conceitos, debates e questionamentos educacionais. Cabe lembrar que será garantido o anonimato à sua participação e as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.

Sua contribuição será de grande valia.

Claudiani Peçanha Silva (Mestranda).

claudianii25@hotmail.com / (28)99976-6084; (28)99976-6050

1. Há quanto tempo atua na área da educação infantil – pré-escola – no atendimento de crianças de 4 a 5 anos de idade?
Qual sua formação/capacitação?
2. Você considera importante que as crianças tenham suas bases educacionais formadas em instituições de creche?
() Sim () Não
Comente sua opinião.
3. Nos primeiros contatos com as crianças da pré-escola, já no início do ano letivo, quando se inicia o período de sondagem de aprendizagem, é possível observar conhecimentos e comportamentos prévios, trazidos pelos alunos?
() Sim () Não

Pode citar alguns desses conhecimentos e comportamentos?

4. Quais são as maiores dificuldades que você observa nas crianças, quando iniciam na pré-escola, e exigem do corpo educacional um olhar mais específico e estratégico para o ensino-aprendizagem?
5. Dê sua opinião sobre a qualidade das creches educacionais existentes em nosso município.
6. Quais comportamentos/atitudes que uma criança de 4 a 5 anos demonstra para você admitir que ela tenha adquirido um desenvolvimento integral?
7. Quais características emocionais e sociais que uma criança de 4 a 5 anos demonstra para você admitir que ela tenha adquirido um desenvolvimento integral?
8. De acordo com sua experiência na educação da pré-escola, você considera que as crianças que frequentaram a creche chegam à pré-escola com desenvolvimento integral superior àquelas que não passaram pela creche?
() Sim () Não
9. Se respondeu SIM, especifique quais especificidades (comportamentos e atitudes) elas apresentam e permitem afirmar que tiveram desenvolvimento integral superior para cada uma das dimensões/características abaixo:
 - a) cognitivas
 - b) emocionais
 - c) sociais: poderia destacar como as creches podem contribuir para o desenvolvimento integral de crianças?
10. Se tivéssemos dois grupos de crianças que chegam para o ingresso na pré-escola (o primeiro formado por crianças que nunca frequentaram creches e o segundo por crianças que frequentaram creches), como você discriminaria em itens suas diferenças em termo de habilidades e capacidades?

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



GOVERNO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO,
JUVENTUDE E DIVERSIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Eliane de Araujo Grippa, ocupante do cargo de diretora da EEEFM Nossa Senhora Aparecida do Município de Cariacica, autorizo a realização nesta instituição de ensino a participação dos professores do Ensino Fundamental II da pesquisa com o título **“A Comunicação Aumentativa e Alternativa para a aprendizagem: Estudo de caso sobre um aluno com surdocegueira congênita”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Elzinete Maria Carvalho Machado, tendo como objetivo primário (geral) Avaliar as contribuições da estratégia pedagógica Comunicação Aumentativa e Alternativa para o ensino-aprendizagem do aluno com surdocegueira congênita (00/00/00 - 00/00/00) através de intervenção pedagógica dos professores do município de Cariacica-ES.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determina a legislação e não serão utilizadas em prejuízos desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Cariacica,.....de.....de 20.....

.....

Assinatura do responsável e carimbo e/ou CNPJ da instituição coparticipante.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORES)

Eu,....., RG....., CPF....., telefone....., residente em professor(a) da EEEFM Nossa Senhora Aparecida, concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa **A Comunicação Aumentativa e Alternativa para a aprendizagem: Estudo de caso sobre um aluno com surdocegueira congênita**, dissertação de Mestrado que tem como pesquisadora responsável Elzinete Maria Carvalho Machado, que pode ser contatada pelo e-mail maoungida@hotmail.com ou pelo telefone (27)99520-0887, orientada pela professora doutora Désirée Gonçalves Raggi da Faculdade Vale do Cricaré, que pode ser contatada pelo e-mail desireeraggi@yahoo.com.br ou pelo telefone (27) 99923-5005. Estou ciente de que essa pesquisa tem o objetivo de avaliar as contribuições da estratégia pedagógica Comunicação Aumentativa e Alternativa para o ensino-aprendizagem do aluno com surdocegueira congênita, através de entrevistas com os professores que atuam na Secretaria de Estado da Educação em Cariacica. Em se tratando de uma pesquisa qualitativa exploratória que será realizada através de análise de documentos pessoais e material publicado em telejornal, vídeos e relatórios sobre a intervenção pedagógica realizada, aplicação de entrevistas envolvendo os professores e família, afirma-se que poderá haver alguns riscos como: a segurança dos documentos pessoais, divulgação de dados confidenciais, tomar o tempo do sujeito ao participar da pesquisa, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado na entrevista, divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE). Entretanto, esses riscos poderão ser minimizados com a conduta ética e zelosa da pesquisadora, perante os campos e sujeitos de pesquisa, buscando limitar o acesso aos prontuários apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a pesquisa, de forma a garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras). Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos. Em relação ao momento de participação para os sujeitos da pesquisa, minimizar desconfortos, garantindo um local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, bem como que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados. Assim, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. Minha adesão na pesquisa implica em participar da entrevista, fornecendo dados que expressem os desafios, os sentidos e experiências vivenciadas pelos professores vinculados pela EEEFM Nossa Senhora Aparecida e autorizo o uso de depoimentos falados. Compreendo como e por que esse estudo está sendo feito. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados

seguindo as diretrizes éticas de pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim a minha privacidade. Em caso de dúvida, sei que posso procurar a pesquisadora responsável e/ou a professora orientadora da pesquisa ou o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade Vale do Cricaré. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Cariacica, de..... de 20...

.....
.....Professor(a) Elzinete Maria
Carvalho Machado (pesquisadora responsável).

Comitê de Ética em Pesquisa / FVC
cep@ivc.br / Telefone (27)3313-0028