



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO SOCIAL
NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS**

Raquel Gomes Pinto

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília como
parte dos requisitos para a obtenção do título
de Mestre em Psicologia.**

**Orientadora:
Profa. Dra. Angela Uchoa Branco**

Brasília – DF, março de 2007

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

A dissertação: **EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO SOCIAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS**

Elaborada por: Raquel Gomes Pinto

Foi aprovada pela Comissão Examinadora da candidata como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Angela Uchoa Branco

Universidade de Brasília

Presidente

Profa. Dra. Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto

Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

Membro

Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araújo

Universidade de Brasília

Membro

Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman

Universidade de Brasília

Suplente

*À minha família querida.
Aos professores e professoras, sem dúvida,
merecedores de melhores oportunidades.*

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio incondicional em todas as etapas do meu desenvolvimento. Em especial, à minha mãe, Ester, pelo incentivo diário em todos os aspectos da minha vida.

Às pessoas amigas que, em momentos diversos, estiveram presentes incentivando a busca dos meus ideais e a realização dos meus projetos.

À minha orientadora e amiga, Profa. Dra. Angela Branco, pelo carinho constante e incentivo ao meu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal.

Aos professores e professoras da graduação e pós, que contribuíram para a construção da minha trajetória acadêmica e profissional. Em especial, à Profa. Dra. Claisy Araújo, pelo incentivo constante ao meu desenvolvimento.

Às Profas. Dras. Claisy, Angela Barreto e Celeste Kelman pela participação na Banca Examinadora. Os comentários aperfeiçoaram este trabalho e trouxeram reflexões construtivas.

Aos amigos e amigas de graduação e pós, pela escuta paciente e troca de conhecimentos e incentivos. Aos alunos de FDA, pela oportunidade de crescimento proporcionada com carinho e apoio.

Aos alunos de pesquisa do LABMIS, pela ajuda voluntária na transcrição de entrevistas. Agradecimento especial a aluna Mariane de Bessa de Paiva, por sua dedicação e excelente trabalho, enquanto assistente de pesquisa.

Às escolas, pela receptividade. Às professoras, pela participação na pesquisa – suas falas foram fundamentais para a construção deste trabalho e inspiração de muitos outros, que ainda virão...

A Deus, por tudo. Sem Ele, nada seria possível.

Pinto, R. G. (2007). *Educação infantil: desenvolvimento social na perspectiva de professoras*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

RESUMO

A Educação Infantil (EI) se constitui na primeira etapa da aprendizagem formal voltada para o desenvolvimento da criança pequena. Segundo a perspectiva sociocultural construtivista, crianças e contextos desenvolvem-se através de processos de co-construção. Assim, o professor está intrinsecamente envolvido na promoção do desenvolvimento e socialização das crianças, canalizando determinadas formas de interação social, bem como crenças e valores. As interações sociais construtivas, em especial as cooperativas, têm o potencial de promover a aprendizagem eficiente de habilidades e conteúdos, assim como a empatia e o respeito mútuo entre os indivíduos. O presente estudo teve, pois, como objetivo analisar as concepções e orientações para crenças e valores de professoras da EI sobre a temática da socialização, investigando suas dificuldades e sugestões acerca de *como* promover objetivos sociais no contexto da EI. Para isso, foram entrevistadas dezesseis professoras da EI da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, sendo cinco, dentre as entrevistadas, selecionadas para participar de sessões de grupo focal sobre o tema. Os resultados foram avaliados em quinze categorias, como relacionamento com pais, objetivos da EI, concepções de cooperação, competição, individualismo e autonomia, e sugestões para um curso sobre socialização na EI. Os resultados das entrevistas individuais indicaram a grande dificuldade das professoras em definir conceitos pertinentes à EI e socialização e, ainda, incoerência entre definições e atividades por elas relatadas como promotoras de determinadas modalidades de interação. Nas sessões de grupo focal, as participantes apresentaram dificuldades em identificar a natureza das interações promovidas por suas atividades em sala de aula, e discutiram diversos temas sobre o assunto, o que possibilitou identificar algumas de suas orientações para crenças, como a ausência da cooperação dentre os objetivos sociais, e a predominância do individualismo e competição. Elas também salientaram para várias necessidades de formação para a realização de um melhor trabalho. A discussão dos resultados apontou para a necessidade da psicologia promover, entre os professores da EI, a reflexão sobre as práticas e os valores mediados no processo de socialização e sua implicação no desenvolvimento da criança. Promover esta reflexão e trabalhar de forma cooperativa com os educadores na motivação, formação e ampliação de competências para lidar com a socialização das crianças tem, portanto, por objetivo favorecer o professor em seu trabalho. Trabalho este que envolve atuar de forma intencional, planejada e eficiente na EI, visando a co-construção diária com seus alunos de um ambiente permeado de interações sociais construtivas.

Palavras-chave: educação infantil; desenvolvimento social; cooperação; valores; formação de professores.

Pinto, R. G. (2007). *Early childhood education: social development from the perspective of teachers*. Master Dissertation, Institute of Psychology, University of Brasília, Brazil.

ABSTRACT

Early childhood education is the first step of formal teaching aiming at promoting child development. According to a sociocultural constructivist approach, children and contexts develop through co-constructive processes. Therefore, teachers are intrinsically involved in promoting child development and socialization, canalizing specific forms of social interactions, as well as beliefs and values. Constructive social interactions, particularly cooperation, have the potential to foster effective abilities and content learning, together with empathy and mutual respect among individuals. The present study aims at analyzing teachers' conceptions, values and beliefs orientations concerning socialization at early childhood education, while investigating their difficulties and suggestions about how to promote social objectives in this context. Sixteen public school teachers in charge of early education were interviewed. From those, five were selected to participate of focal group sessions to discuss the topic under investigation. Results were analyzed in 15 categories, such as relationships with parents, early education objectives, cooperation, competition, individualism, autonomy and suggestions for a course on socialization at early education institutions. Individual interview results showed teachers' huge difficulties in defining almost all socialization related concepts, and their definitions were incoherent with the activities that should be related to specific modes of interaction. During focal group sessions, teachers showed problems to identify the social nature of the activities developed in their classroom, and as they discussed about the subject, it was possible to identify many of their belief orientations. For instance, we noticed the absence of cooperation as a social objective, together with the predominance of individualism and competition. They also referred to many of their needs concerning specific training to perform a better work. In the discussion of the results, we conclude that psychology professionals should work together with educators at early childhood education contexts. Psychology can help promote discussions about current practices and values that impregnate socialization processes, and their impact over children development. In cooperation with school staff, psychologists can participate of programs to increase teachers' awareness, motivation, and competences that will enable them to do a better socialization job, as a result of intentional, well-planned and efficient actions. After all, the daily co-construction between teachers and students should develop within a constructive social interactional context.

Keywords: early education; social development; cooperation; values; teacher training.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

APRESENTAÇÃO.....	9
I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
1. Educação Infantil.....	11
1.1 – O Professor na Educação Infantil.....	13
1.2 – Cuidar e Educar.....	14
1.3 – Perfil do Professor da EI.....	16
2. Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociocultural Construtivista.....	18
3. O Significado da Socialização na Educação da Criança.....	22
4. Cooperação, Competição e Individualismo: interagindo com o outro.....	25
5. A Importância de Promover Crenças e Práticas Sociais nas Instituições Educativas.....	32
II. OBJETIVOS.....	35
III. METODOLOGIA	36
1. Metodologia Qualitativa.....	36
2. Instrumentos para Entrevista Individual e Grupo Focal	39
3. Local.....	40
4. Participantes.....	41
5. Materiais.....	42
6. Procedimentos de Construção e Análise dos Dados.....	43

IV. RESULTADOS.....	44
1. Entrevistas Individuais.....	47
1.1 – Categorias de Avaliação Geral.....	47
<i>A. Experiência Docente</i>	<i>48</i>
<i>B. Avaliação das Condições de Trabalho.....</i>	<i>51</i>
1.2 – Categorias Temáticas	59
2. Sessões de Grupo Focal	103
3. Integrando Entrevistas Individuais e Sessões de Grupo Focal:	
Categorias Temáticas.....	120
<i>C. Objetivo da Educação Infantil, Socialização e Desenvolvimento.....</i>	<i>120</i>
<i>D. Concepções de Cooperação, Competição, Individualismo e Autonomia.....</i>	<i>124</i>
<i>E. Atuação Docente nas Situações-Problema.....</i>	<i>132</i>
<i>F. Sugestões para Curso sobre Socialização.....</i>	<i>137</i>
V. DISCUSSÃO.....	138
5.1 – Experiência Docente e Avaliação do Trabalho.....	138
5.2 – Temas Diversos sobre a Educação Infantil.....	139
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
A Psicologia Escolar e a Formação de Professores.....	145
VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	151
VII. ANEXO.....	158

APRESENTAÇÃO

Pesquisas voltadas para a investigação de crenças e valores entre crianças, adolescentes e professores têm demonstrado que, na maioria dos contextos escolares, os professores orientam seus alunos a competirem entre si ou a serem individualistas (e.g. Branco, Pinheiro, Bernardes & Pinto, 2003, 2004a, 2004b; Palmieri, 2003; Salomão, 2001). Essa orientação é geralmente implícita, ocorrendo poucas vezes por meio de incentivo direto do professor. Por orientação implícita, entendem-se as variadas formas de manifestação do “currículo oculto” (Branco & Mettel, 1995) associado à metacomunicação (Branco & Valsiner, 2004; Branco & Madureira, no prelo). O currículo oculto se expressa pela canalização, muitas vezes sutil, das crenças, valores e ações dos alunos em certa direção, e pode ocorrer, por exemplo, por meio de elogios a um modelo a ser seguido, pela estruturação individual e/ou competitiva das tarefas escolares, ou pela atribuição/retirada de pontos em determinadas situações.

A orientação exercida pelos professores é permeada por crenças e valores geralmente compartilhados pela sociedade, incluindo a mídia e a própria família dos alunos. A competição como motor da aprendizagem e o individualismo como sinônimo de autonomia são crenças marcantes, assim como competir para ser vencedor é muito valorizado na nossa cultura (e.g. Branco, 2003).

O presente estudo tem o objetivo de discutir a importância de interações sociais positivas – no caso, interações cooperativas – para o desenvolvimento da criança e como essas interações são pouco (re) conhecidas pelos professores de Educação Infantil (EI) como importante objetivo social a ser alcançado nos contextos educativos. Além de discutir as lacunas presentes na EI relacionadas à socialização, algumas idéias sobre possíveis alternativas para a formação de professores foram elaboradas ao longo do presente trabalho, em conjunto com as professoras, com o objetivo de co-construir atividades e contextos cooperativos em suas salas de aula.

O desafio desta pesquisa está em utilizar as bases teóricas da teoria sociocultural construtivista sobre desenvolvimento, em especial, sobre a questão da socialização e da cooperação, para a promoção de práticas educativas que venham a favorecer padrões de interação de colaboração e solidariedade entre as crianças.

As atitudes de um professor em sala são orientadas pelos seus conhecimentos sobre o mundo, e em especial por suas crenças, valores e orientações para objetivo (Branco & Valsiner, 1997). As culturas coletiva e pessoal do professor (Valsiner, 1989) canalizam as

práticas educativas adotadas por este, tendo importante impacto sobre, e influenciando de diversas maneiras, o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, algumas práticas facilitam o desenvolvimento infantil, enquanto outras devem ser modificadas para o benefício dos alunos. Segundo Luria (1990), “as formas mais importantes de processos cognitivos – percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e auto-análise (...) – variam quando as condições da vida social mudam e quando (...) conhecimentos são adquiridos” (p. 215). Deste modo, os processos cognitivos, derivados das crenças, valores e orientações para objetivo não são estáticos. A forma como as pessoas pensam e agem mudam de diferentes maneiras ao longo do seu desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Para que ocorram mudanças na EI é preciso, portanto, repensar as crenças, os valores e as orientações para objetivo das instituições culturais, assim como conhecer o desenvolvimento humano sob uma perspectiva mais ampla. O passo seguinte, que é um desafio, envolve transformar os pressupostos e princípios teóricos em práticas educativas concretas. Os referenciais teóricos organizam, portanto, a prática deste estudo, definindo os objetivos e metodologias de pesquisa e intervenção, assim como permitem a elaboração de conteúdos e estratégias de formação para professores e todos aqueles profissionais que atuam no contexto da educação infantil.

A presente dissertação é composta por uma fundamentação teórica que aborda, em seqüência, questões relevantes para o desenvolvimento do trabalho: a Educação Infantil e, neste contexto, o papel do professor, inclusive o que está previsto na legislação sobre o tema. Também são temas abordados na fundamentação teórica: desenvolvimento infantil na perspectiva Sociocultural Construtivista; o significado da socialização na educação da criança; cooperação, competição e individualismo nas interações sociais e, por fim; a importância de promover crenças e práticas pró-sociais nos contextos educativos.

Após a fundamentação teórica, encontram-se os objetivos, a descrição e análise do estudo empírico, bem como a discussão dos dados. Ao final, são apresentadas as principais conclusões do presente estudo.

I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, as crianças pequenas sempre foram cuidadas, pois nossa espécie exige proteção e cuidados especiais para sobrevivência e desenvolvimento. Entretanto, somente a partir do início do século XIX é que foram desenvolvidos métodos educacionais específicos para a Educação infantil (Spodek & Saracho, 1998). Neste contexto, as crianças menores foram separadas das maiores e escolas foram planejadas especialmente para elas. Assim, centros de Educação Infantil (EI) foram, gradualmente, sendo responsáveis pela educação e cuidado das crianças pequenas, antes reclusas ao convívio familiar ou sem programas que atendessem as especificidades do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No Brasil, a EI existe há mais de um século, porém seu maior crescimento se deu na década de 80, mantendo-se em expansão por toda década de 90, com a ida das mulheres ao mercado de trabalho, e conseqüente necessidade de espaços que cuidassem e educassem as crianças pequenas. Araújo, Almeida e Ferreira (1998) apresentam, em seu trabalho, um breve histórico da EI no país:

As creches, no Brasil, existem há mais de 50 anos, mas somente a partir dos anos 60, com o aumento significativo dessa instituição, desencadeou-se o interesse científico pelo assunto. Nas décadas de 70 e 80, evidencia-se um aumento ainda mais considerável das creches, em função de inúmeros fatores sociais e econômicos (...). No entanto, se a procura por creche e pré-escola aumentou nos últimos 20 anos (...), a clientela, por outro lado, passou a ser diferente. As vagas, que antes eram destinadas a filhos de famílias operárias e de classe média baixa, passaram a ser disputadas por famílias mais abastadas, vários setores da sociedade passaram a reivindicar o direito à educação para a criança de 0 a 6 anos de idade (p. 75-76).

Em termos conceituais, o termo “creche” está impregnado do viés dos cuidados assistencialistas, enquanto “pré-escola” sugere o preparo intelectual da criança. Ou seja, a pré-escola (ou o antigo Jardim de Infância) seria a responsável pelo oferecimento dos pré-requisitos para a criança conseguir acompanhar o ensino formal. Em poucas palavras, a creche ainda é, tradicionalmente, compreendida como a responsável pelo cuidado e a pré-escola pela educação da criança pequena (Didonet, 2003).

Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9.394, promulgada em 1996), porém, “creche” e “pré-escola” não se distinguem quanto à

finalidade ou objetivo, a diferença existe somente em termos da faixa etária que atendem: na creche, crianças até três anos; na pré-escola, crianças de quatro a seis. A dicotomia entre as duas denominações perde seu espaço na lei quando, em 1996, a Emenda Constitucional nº. 14, art. 211, adota a expressão genérica “educação infantil” (Didonet, 2003), como aquela voltada para as crianças do nascimento aos seis anos de idade.

A EI existe há anos no país, mas a legislação foi fundamental para que ela se consolidasse e recebesse parâmetros, seja para a organização institucional, seja para a orientação pedagógica das crianças. Para Didonet (2003), “a novidade [para a educação infantil], com a Constituição de 1988 e a LDB, está na sua ‘maturidade’ como parte intrínseca da educação básica e, portanto, essencial para toda pessoa” (p.6). A LDB (1996) estabeleceu a obrigatoriedade da oferta do atendimento educacional das crianças de zero a seis anos. No contexto da educação básica, a EI se constitui na primeira etapa da aprendizagem formal, tendo como objetivo desenvolver a criança de forma integral (LDB, 1996; Referencial Curricular para a Educação Infantil, 1998). Legalmente, a EI é obrigatória no país, sendo crescente a sua expansão e reconhecimento nos meios acadêmicos e familiares.

De acordo com a Política Nacional de Educação Infantil (s/d), a educação e o cuidado das crianças de zero a seis anos incluem objetivos, metas, estratégias e recomendações bem específicas. Assim,

as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem explicitar concepções, bem como definir diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/ aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar (MEC, s/d, p.17-18).

Os centros de EI devem possuir, assim, uma metodologia de trabalho que considere as especificidades das crianças pequenas. A avaliação do trabalho desempenhado na escola visa o alcance de padrões de qualidade, mencionados ao longo da Política Nacional de Educação Infantil (s/d). Assim há, no país, uma preocupação governamental com o atendimento das crianças menores de seis anos, onde o cuidar e o educar se entrelaçam ao longo do processo educativo.

Segundo Lopes (2005), o reconhecimento legal, no Brasil, da importância da educação obrigatória para as crianças do nascimento aos seis anos é resultado de muitas lutas e representa um grande avanço para a educação.

É fundamental que possamos entender as determinações legais e todos os aspectos evidenciados pelo processo de integração, não apenas como uma necessidade a ser cumprida, e sim como uma conquista histórica em busca de uma educação de qualidade para as crianças brasileiras, tendo como base os direitos conquistados e dedicados às crianças e às famílias, principalmente concebendo a criança como cidadã ativa e sua educação como essencial ao seu desenvolvimento pleno (Lopes, 2005, p. 11).

A qualidade na EI está relacionada à formação do professor e seu desempenho em sala, como expõe Camargo (2005):

A qualidade do trabalho que pode vir a ser encaminhado nesse segmento de ensino estará sujeita à qualificação do educador que a ele se dedique, o que inclui a sua leitura atenta sobre o seu espaço de atuação profissional, bem como o seu investimento no estudo e na busca de fundamentação teórica sobre a infância, o cuidado, o ensino e a aprendizagem. (p. 14)

1.1 – O Professor na Educação Infantil

Em linhas gerais, “cabe sempre ao professor introduzir elementos novos para seus educandos. Ele tem a função social e política de expandir os campos possíveis de conhecimento” (Lima, 2002, p. 8). Além de mediador de conhecimentos acadêmicos e culturais, os professores devem ser

“intelectuais transformadores”: reflexivos, mas também capazes de articular essa reflexão a uma prática comprometida com sua responsabilidade em ensinar; políticos, com preocupações e interesses emancipadores, de fomento à capacidade crítica; mediadores entre a sociedade dominante e a vida cotidiana, entre a produção de idéias e as formas de luta coletiva em torno de preocupações sociais comuns (Marinho-Araújo & Almeida, 2005, p. 41).

O professor tem, ainda, relevante papel histórico. Segundo Codo e Vasques-Menezes (2002a), “para o educador, a sua dimensão histórica é posta imediatamente à sua frente. Depois de cada aula, é outro, são outros seus alunos, é outro o planeta em que convive” (p. 45). E o professor possui papel ativo, nesse processo de construção da sua história, dos seus alunos e sociedade em que vive, onde são necessárias diversas articulações entre teoria, prática e reflexão para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

O papel do professor, dependendo do seu contexto de atuação, apresenta especificidades. No contexto da Educação Infantil (EI), Spodek e Saracho (1998) discutem os conteúdos fundamentais para os professores da primeira infância, mencionando que devem saber: conhecimentos de medidas básicas de saúde e segurança, técnicas de

apresentação de atividades para crianças, técnicas de manejo de grupo e conhecimentos do conteúdo do currículo da primeira infância.

Legalmente, os professores da EI no país podem ter formação em nível médio, como pontua Horn (2005), “pela Lei, os professores de educação básica devem ter formação em nível superior. Entretanto é permitida a formação em nível médio, na modalidade Normal, para os profissionais da Educação Infantil e das primeiras séries do ensino fundamental” (p. 32). A discussão da relação entre cuidar e educar, que traz diversas conseqüências para o enfoque da formação e especificidades da atuação do professor na EI, precisa, portanto, ser analisada (Oliveira, 1999).

1.2 – Cuidar e Educar

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), ao relacionar as ações de cuidar e educar as coloca em um mesmo nível de importância:

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores (p.23).

Apesar da valorização das ações de cuidado e educação pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), nas instituições educativas aparece uma realidade diferente. De forma crítica, Rossetti-Ferreira (2003) analisa como o cuidar e o educar se relacionam nas escolas:

A injusta estrutura social brasileira espelha-se sobremaneira nas instituições educacionais, onde as atividades de cuidado são empurradas para os de menor salário e *status*, dado que a elas é atribuído um menor valor que àquelas denominadas educativas. Nas creches, nota-se uma freqüente discriminação entre “as professoras”, entendidas como responsáveis pela parte mais nobre da educação, e “as auxiliares, atendentes, serventes ou pajens”, responsáveis pela parte menos nobre, de cuidado das crianças e do ambiente. Supostamente, as primeiras formam a mente da criança, responsabilizando-se pelas atividades ditas de aprendizagem cognitiva. Já as outras cuidam da alimentação, da higiene, da limpeza, do descanso e da recreação, atividades que teoricamente requerem menor qualificação. Como a discriminação é grande, quem educa não se propõe a cuidar e quem cuida não se considera apto para educar, como se essa cisão fosse possível (p. 11).

Para Haddad (2003), é preciso legitimar a socialização infantil extrafamiliar, ou seja, aproximar as dimensões sociais e educacionais do atendimento à criança. Nesta perspectiva, o cuidado à criança deve ser profissionalizado e intencional e o conceito de educação ampliado para além da visão da “pré-escola” (dar às crianças pré-requisitos para a educação escolarizada). Educar e cuidar, portanto, são ações que se entrecruzam no trabalho infantil (na creche e pré-escola) ou, em outras palavras, “não há um conteúdo ‘educativo’ na creche descolado dos gestos de cuidar” (Didonet, 2003, p. 6).

Assim, a atuação do professor e do auxiliar (cuidador) em EI deve estar pautada na relação intrínseca entre cuidar e educar, onde educar crianças pequenas envolve cuidados e, gestos de cuidar, também envolvem a mediação de diversos conteúdos educativos. Segundo Didonet (2003),

em relação às questões educacionais, está havendo um progressivo entendimento por parte dos profissionais da creche de que qualquer atividade para a criança e com a criança tem um sentido educativo; o olhar estabelece uma troca de sentimentos de confiança (ou desconfiança), manifesta carinho e compreensão (ou indiferença e raiva), desperta entusiasmo e alegria (ou inibe e amedronta); o toque da mão do adulto pode transmitir segurança ou medo, entrega ou retraimento; a forma de dar de mamar na mamadeira comunica as emoções do adulto e desperta emoções na criança... (p. 9).

Ao cuidar das crianças pequenas, professor e cuidador também devem educá-las. Para isso, o contexto do cuidar deve ser intencionalmente planejado para proporcionar um contexto lúdico e propiciador de desenvolvimento. Araújo, Almeida e Ferreira (1998), defendem que no lúdico a criança investiga, negocia, partilha e constrói o conhecimento de si mesma e do mundo, destrói e reconstrói o mundo à sua maneira.

Além disso, a criança, ao ser colocada em uma posição ativa ao receber seus cuidados, tem oportunidade de construir uma identidade positiva sobre si mesma, de interagir com outros e de desenvolver sua autonomia (Rossetti-Ferreira, 2003, p.12). Se o cuidado ocorrer em situações onde as crianças podem interagir entre elas (por exemplo, em contexto lúdico de ajuda recíproca para colocar sapatos), elas podem desenvolver o respeito mútuo e a cooperação entre elas.

Na EI, o cuidar e o educar não podem estar dissociados. Segundo Rossetti-Ferreira (2003), “a indissociabilidade entre cuidado e educação precisa permear todo o projeto pedagógico de uma creche, pré-escola ou escola. Trata-se, de certa forma, de uma filosofia de atuação que prevalece – ou não – em todo o planejamento” (p.12). Os professores devem estar preparados para, além de ensinar conteúdos do currículo, cuidar das crianças

de forma intencionalmente planejada, a fim de propiciar um momento de interação afetiva, capaz de promover o desenvolvimento global da criança.

1.3 – Perfil do Professor da EI

Esclarecido a centralidade do cuidar e do educar na atuação do professor da EI, faz-se importante listar as outras características que estão relacionadas ao perfil deste profissional. Teoricamente, os documentos oficiais (diretrizes, regimentos internos, leis etc.) são uma boa referência para se construir o perfil de um profissional, ou seja, o que a instituição ou Estado espera daquele profissional em termos de atuação. A LDB (1996) menciona os fundamentos gerais do profissional da educação, que são: associar teoria e prática e aproveitar formação e experiências anteriores de ensino em outras atividades. As Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica (2001), não definem explicitamente o perfil do professor da EI, mas discutem a formação de professores de nível médio na modalidade Normal.

Nessa discussão, prevalece a construção da docência como profissionais inspirados nos ideais de solidariedade, liberdade e justiça social. Assim, o documento convida os professores a assumirem um compromisso ético com seus alunos e suas histórias de vida, a lidar com a diversidade e eliminar a discriminação. Para isso, as Diretrizes (2001) discutem a formação docente como aquela orientada por princípios de colaboração e reflexão crítica sobre ensino e poder, escola e sociedade e, principalmente, voltada para a construção da democracia.

O Referencial Curricular Nacional (1998) menciona, de forma explícita, o perfil profissional do professor da EI. O documento cita as seguintes características: ser polivalente (trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, dos cuidados básicos ao conhecimento); ser aprendiz, refletindo sobre suas práticas por meio da observação, registro, planejamento e avaliação; construir projetos educativos de qualidade e; comprometimento com a prática educacional e com os cuidados infantis. O Referencial (1998) contempla, de forma satisfatória, algumas das principais características do professor da EI.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal elaborou dois currículos voltados especificamente para a EI, separados por faixa etária. O Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – Educação Infantil zero a três anos (2002), considera que o perfil do educador envolve: ser um profissional dinâmico,

polivalente e atualizado; estabelecer uma relação de segurança que valorize o potencial da criança; ser parceiro da criança na busca do conhecimento e; principalmente, ser capaz de vincular-se aos alunos, o que é resultado do comprometimento e identidade do professor com o seu trabalho.

Assim, o documento oficial mencionado denomina o profissional da EI de “educador” e lista, de forma muito genérica, as características do seu perfil. Refletindo sobre a denominação “educador”, ela é inespecífica e engloba todas as pessoas que mediam algum conhecimento, formal ou informalmente.

O Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – Educação Infantil quatro a seis anos (2002), lista mais características ao discorrer sobre o perfil do profissional de educação infantil. Com a denominação “profissional”, o documento denota ao professor uma formação mais específica. Nota-se, ainda, um foco maior na educação, ou seja, no preparo do profissional para os conteúdos curriculares e para a dinâmica de ensino-aprendizagem.

Em suma, são listadas no perfil do profissional da EI as seguintes características (Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – Educação Infantil quatro a seis anos, 2002): possuir visão ampla do processo de aprendizagem e desenvolvimento; conhecer e articular teorias; construir práticas pedagógicas de forma criteriosa e crítica; ter amorosidade, criatividade, respeito, ética, justiça, diálogo e solidariedade; articular cuidar e educar; ter sensibilidade, senso crítico e capacidade de observação; aceitar o erro da criança como uma hipótese a ser testada e considerar seus pontos de vista e; ser um estudante.

Apesar de contemplar mais características, o perfil definido acima é, também, muito genérico, envolvendo qualidades que não remetem às especificidades do professor da EI. Todas as características mencionadas, como criatividade, respeito, ética, justiça, sensibilidade e senso crítico, também devem estar presentes em profissionais competentes, tais como professores do ensino superior, psicólogos, advogados etc.

Como pode ser observado, a legislação oficial não menciona a promoção de valores positivos entre as crianças da EI como eixo norteador de todo currículo. É imprescindível a discussão das práticas pedagógicas promovidas na EI, assim como o destaque da socialização na EI. Segundo a perspectiva teórico-conceitual norteadora deste estudo e pesquisas na área da educação, é urgente promover valores sociais positivos na socialização da criança na EI. Para isso, é importante discutir as crenças e valores na EI,

assim como a formação do professor, apontando lacunas e possibilidades de aperfeiçoamento.

2. DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA

O referencial teórico-metodológico Sociocultural Construtivista compreende o desenvolvimento humano como um processo complexo e dinâmico, onde ocorrem mudanças estruturais e qualitativas no ser em desenvolvimento. Essas mudanças ocorrem ao longo do tempo e nas interações contínuas entre o indivíduo e o seu contexto sociocultural. Neste processo, o indivíduo e o contexto são ativos e co-constroem suas crenças, valores e características (e.g. Branco, 2003; Valsiner, 1989). A emergência da novidade e da multilinearidade envolvidas no processo de desenvolvimento, assim como a noção de tempo e de causalidade sistêmica, são pressupostos teóricos essenciais para a compreensão do desenvolvimento humano (Valsiner, 1989, 1998).

O estudo do desenvolvimento humano, de forma sucinta, compreende acompanhar uma seqüência de eventos interativos ao longo do tempo (Valsiner, 1989). Novos eventos diferem dos anteriores em forma e contexto, mas são relacionados aos antigos. Assim, um evento possibilita a emergência de outro e essa produção contínua de novidade proporciona o desenvolvimento.

Ao desenvolver-se, o sujeito gradualmente adquire uma forma distinta e sistematicamente integrada e, nessa forma, algumas estruturas ou funções superiores dominam as inferiores, apesar de ambas sempre coexistirem (Valsiner, 1989). Por exemplo, o esperado é que, gradualmente e devido a contextos interativos adequados, uma pessoa resolva problemas por meio do raciocínio lógico complexo e não se limite apenas a estratégias de tentativa e erro.

Os “seres humanos constituem uma classe heterogênea, isto é, muitos indivíduos que diferem em termos de sexo, raça, passado étnico, altura, peso e assim por diante, pertencem à classe dos humanos” (Valsiner, 1989, p. 2). Sem homogeneidade, as possibilidades de interação com o contexto sociocultural são várias e, conseqüentemente, múltiplas formas de desenvolvimento são possíveis. Nenhuma pessoa, portanto, vivencia um processo de desenvolvimento idêntico ao de outra, mesmo que o contexto sociocultural seja semelhante, ou algumas características individuais sejam compartilhadas.

Na perspectiva Sociocultural Construtivista, o tempo é irreversível e nenhum evento se repete exatamente da mesma maneira. Segundo Valsiner (1989), “tempo e pessoas, como participantes em um processo fechado no tempo, movem-se do passado para o futuro, nunca repetindo qualquer um dos novos eventos em suas vidas” (p. 4). No estudo do desenvolvimento humano nas interações sociais, “a transformação nas ações dos sujeitos e a passagem do funcionamento intersubjetivo para o intra-subjetivo” (Góes, 2000a, pp. 14-15) são consideradas eventos inéditos e imprevisíveis, vinculadas a um contexto e tempo específico. Por fim, “todos os encontros com o ambiente são novos, pois o organismo existe em um tempo irreversível e esses encontros são preenchidos de incertezas sobre o momento imediatamente próximo” (Valsiner, 2001, p.160).

A incerteza sobre o momento seguinte do processo de desenvolvimento deve-se também a multilinearidade característica desse processo. A multilinearidade significa a existência de várias trajetórias possíveis de desenvolvimento, onde a emergência de resultados completamente novos é esperada (Valsiner, 1989). Como a criança ativamente constrói seu desenvolvimento por meio de tentativas de adaptação ao seu meio (Piaget, 1987), ela pode promover mudanças adaptativas a qualquer momento, escolher novos caminhos, reverter processos. Além disso, “o próprio mundo onde o indivíduo atua é múltiplo” (Góes, 2000b, p. 118), ou seja, a criança interage com uma multiplicidade de contextos e pessoas e, nessas interações, ela ativamente seleciona e elabora as mensagens culturais a ela transmitidas, construindo o seu desenvolvimento de forma idiossincrática.

A idiossincrasia do desenvolvimento da criança não permite que nenhuma previsão direta e determinista sobre o seu percurso e resultado seja realizada, mesmo que o contexto sociocultural e o ser em desenvolvimento sejam conhecidos. O fato do ser humano ser um sistema aberto (Valsiner, 1989, 2001) e interdependente do seu meio, permite ao pesquisador lidar apenas com probabilidades ao estudar a influência de contextos específicos sobre o seu desenvolvimento. A causalidade sistêmica amplia, assim, a discussão sobre o uso de probabilidades no estudo do desenvolvimento humano.

A causalidade do desenvolvimento humano sendo sistêmica envolve a interação de várias causas e catalisadores (Valsiner, 1989). Deste modo, um estado de desenvolvimento é resultado da interação de várias causas, disparadas por múltiplas condições internas e externas ao sistema.

O processo de desenvolvimento da criança como ser da cultura é, portanto, construtivo e necessariamente coletivo e individual (Gaskins, Miller, & Corsaro, 1992). O processo é coletivo porque a cultura é criada por gerações anteriores e ensinada à criança

pelo grupo social a que pertence. As estratégias e situações do cotidiano utilizadas pelos adultos são diversas e variam de cultura para cultura (Rogoff, 2003). Há sociedades onde o adulto explica à criança como agir em determinada situação, em outras, ele familiariza a criança a sua cultura por meio de histórias e lendas do folclore. Já em outras, o uso de encenações e de brincadeiras com a criança é o momento onde valores e atitudes são negociados e aprendidos por meio de perguntas e respostas (Briggs, 1992).

Apesar do papel ativo do adulto, o processo de desenvolvimento da criança também é individual, ou seja, cada criança apreende uma cultura específica realizando uma síntese pessoal de crenças e valores relacionados às práticas sociais. A criança cria seu significado pessoal por meio das fontes culturais às quais é exposta, o que gera sua experiência de desenvolvimento, ou seja, as “crianças não só selecionam e usam criativamente fontes culturais, como também contribuem para a produção de cultura” (Gaskins, Miller & Corsaro, 1992, p.7). Dessa forma, o ambiente social não molda a criança, apenas provê orientação e fontes de suporte para que ela construa seu *self* em uma dinâmica bi-direcional, onde os processos de co-construção se dão no nível individual, pessoal, de caráter único (Branco & Valsiner, 1997).

Segundo Góes (2000b), “as funções psicológicas emergem no plano das relações sociais, e o indivíduo se constrói a partir delas” (p. 121). As crianças, ao interagirem ativamente com seu meio sociocultural, negociam regras, desempenham papéis, testam limites, criam culturas particulares e, constantemente, elaboram o seu conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo. Além disso, na percepção de si mesma como separada das outras pessoas e, ao mesmo tempo, relacionada a elas, a criança vive uma co-construção de si mesma como indivíduo, o que qualifica o desenvolvimento da pessoa como intrinsecamente social (Valsiner, 1989).

As interações sociais são o meio propício para a emergência da individualidade e condição necessária para o desenvolvimento global do ser humano, o qual envolve a emergência das funções mentais superiores, o domínio da afetividade e da personalidade (Valsiner 1989, 1994, 2001). Dessa maneira, as relações sociais são facilitadoras do desenvolvimento infantil e o guiam em certas direções.

Segundo Branco (2006), o conceito de “socialização” manteve-se por muito tempo restrito à aprendizagem da convivência social e precisa ser considerado em uma perspectiva mais ampla, que inclui não somente o desenvolvimento social, mas o desenvolvimento integral (cognição, afeto etc) da pessoa:

Em nossa concepção, entretanto, os processos envolvidos na dinâmica da ‘socialização’ consistem em processos básicos que abrangem a sociogênese do desenvolvimento integral da pessoa, pois é exatamente no contexto das práticas diárias de interação social que o sujeito se constitui em sua condição de polifonia (Bakhtin) e multidimensionalidade (e.g. Hermans, 2001; Madureira & Branco, 2005; Rey, 2003; Salgado & Hermans, 2005; Valsiner, 2005). (...)O seu caráter formativo mais amplo e sua participação central, por exemplo, nos processos constitutivos do *self*, tem sido especialmente desprezados. (pp.141-142)

Discutindo a questão da socialização, Dongo Montoya (2006), em seu trabalho sobre a pesquisa de Piaget sobre o pensamento e a linguagem, expõe que a passagem do egocentrismo infantil para o pensamento lógico está relacionada à linguagem socializada, onde termos e conceitos são compartilhados pelos membros do grupo. Em outras palavras, para Piaget, “os fatores sociais e culturais são aqueles que promovem o desenvolvimento do pensamento” (Dongo Montoya, 2006, p. 120). Ou seja, é a socialização responsável pelo progresso do pensamento infantil egocêntrico para o pensamento lógico.

O pensamento egocêntrico é aquele voltado para si mesmo e não significa egoísmo ou arrogância. Segundo Cole e Cole (2004),

(...) egocentrismo refere-se à tendência para se “concentrar em si mesmo”, em considerar o mundo inteiramente em termos do próprio ponto de vista. Segundo Piaget, os pré-escolares não conseguem “descentrar”; eles estão presos no seu próprio ponto de vista, incapazes de enxergar a partir da perspectiva de outra pessoa (p. 355).

A criança está nessa fase de desenvolvimento do nascimento até os sete ou oito anos de idade e é no processo de socialização que a criança tem a oportunidade de tornar-se consciente de que os outros têm sentimentos e idéias. Segundo DeVries e Zan (1998), nas interações sociais construtivas as crianças podem evoluir em termos de negociação e pensamento, saindo de um estágio onde prevalece a orientação egocêntrica, para um estágio onde há negociação de estratégias cooperativas, reflexão e empatia.

Assim, é possível afirmar que, no processo de socialização, há empenho dos adultos em fazer das crianças seres de sua cultura, uma vez que ensinam regras, crenças e valores, assim como estratégias de pensamento e resolução de conflito. Os esforços dos adultos, porém, são sempre complementados pelo papel ativo das crianças, que “constroem novas formas de cultura e personalidade usando *o input* de seus pais” (Valsiner, 1989, p. 46) e professores.

Os processos de internalização/externalização são responsáveis pela bidirecionalidade do processo de co-construção do *self* e do mundo sociocultural nas interações sociais (e.g. Branco, Pessina, Flores, & Salomão, 2004; Valsiner, 1994). No

processo de internalização, a criança seleciona e compõe um conjunto único de significados e no de externalização, ela efetua alterações na cultura coletiva.

A comunicação e, especialmente a metacomunicação, têm papel fundamental na dinâmica do processo de internalização/externalização, que ocorre enquanto significados pessoais são continuamente elaborados e transformados ao longo das interações humanas (Branco, Pessina, Flores, & Salomão, 2004, p. 7).

Na dinâmica das interações humanas, as orientações para objetivo (*goal orientations*) descrevem os motivos envolvidos nas interações sociais (Branco & Valsiner, 1997; Branco, Pessina, Flores, & Salomão, 2004). As orientações para objetivo, que ocorrem na relação dialética eu-outro, são mediadas semioticamente, permeadas por ‘constritores’ (*constraints*) e, por fim, consistem em projeções para o futuro que influenciam ações, sentimentos e pensamentos no tempo presente (Branco & Valsiner, 1997). E é a observação do comportamento e o registro dos processos comunicativos e metacomunicativos de pessoas em interação que podem permitir a inferência das orientações para objetivo dessas pessoas (Branco & Valsiner, 1997, 2004).

As orientações para objetivo podem ser convergentes ou divergentes (Branco & Valsiner, 1997). Quando há divergência, as pessoas em interação possuem objetivos incompatíveis, que não podem ser realizados ao mesmo tempo. Quando as orientações são convergentes, por outro lado, as pessoas possuem objetivos compatíveis. Como ocorrem na dinâmica das interações sociais, as orientações para objetivos podem ser negociadas, e o conflito acaba levando à emergência de uma compatibilidade de objetivos (convergência). No caso das interações criança-criança, a negociação pode ser alcançada pela mediação de um outro (professor, por exemplo) ou pela auto-reflexão das crianças.

Vários trabalhos realizados sob a supervisão da Dra. Angela Branco no Laboratório de Microgênese nas Interações Sociais- LABMIS (Universidade de Brasília) têm procurado analisar o contexto da educação infantil com base em uma perspectiva sociocultural construtivista (e.g. Barreto, 2004; Neves-Pereira, 2005; Oliveira, 1999; Palmieri, 2003) e estes serão referidos ao longo desta dissertação.

3. O SIGNIFICADO DA SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Pais, professores, pares mais experientes, mídia etc., estão intrinsecamente envolvidos na canalização do desenvolvimento das crianças ou pessoas menos experientes (Valsiner,

2006). Assim, esses agentes têm, intencionalmente ou não, influência na socialização das crianças pequenas, ou seja, no processo de integração da criança ao grupo social mais amplo. Durante o processo de socialização ou de “pertencer ao grupo social”, a criança internaliza de forma particular valores, regras, comportamentos etc., compartilhados pelo grupo no qual convive.

Deliberadamente ou não, pais, mídia, pares mais experientes etc., organizam as atividades no cotidiano e criam estratégias de ensino com a finalidade básica de coordenar a relação entre as crianças e o mundo físico, bem como as interações das crianças entre si e também com as demais pessoas (Cole, 1992).

Nesse contexto, é importante diferenciar as ações de educar formalmente, ensinar informalmente e o treinamento para o aprendizado (relação “mestre-aprendiz”). Segundo Cole e Cole (2004), o ensino informal é aquele implícito, onde a criança aprende as habilidades básicas esperadas e o conhecimento cultural necessários para a convivência social, na medida em que interagem com pessoas mais experientes do grupo, observando e interagindo com adultos e pares.

Apesar de existir intencionalidade nas ações dos adultos e/ou pares no ensino informal, esta é muitas vezes implícita ou inconsciente. Um exemplo é quando uma avó, ao limpar a casa, convida sua neta para ajudá-la e, na interação, compartilha crenças e valores da cultura familiar e comunitária, assim como ensinamentos sobre a tarefa doméstica. Já no treinamento para o aprendizado (típico do contexto “mestre-aprendiz”), a criança convive com um mestre por muito tempo, contribuindo para o processo de trabalho, sendo que “os locais onde os aprendizes aprendem não são organizados fundamentalmente com o propósito de ensino” (Cole & Cole, 2004, p. 524).

A educação formal “é uma forma de socialização em que os adultos se envolvem no ensino deliberado dos jovens, para garantir a sua aquisição de conhecimento e habilidades especializadas” (Cole & Cole, 2004, p. 523). O ensino formal, o informal e o treinamento de aprendizado são processos que co-existem em diversos momentos do desenvolvimento humano, possuindo todos, portanto, uma dimensão histórica, cultural e social. O ambiente social, responsável por todos esses processos tem, assim, importante influência no desenvolvimento da criança ao selecionar e ensinar, de forma deliberada ou não, tanto habilidades e conhecimentos valorizados na cultura, como crenças e valores.

Neste trabalho, o foco está na instituição educativa por ser esta um lugar privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, em termos das várias dimensões humanas, que envolvem desde a cognição ao desenvolvimento sócio-afetivo. Como dito

anteriormente, na educação formal, o adulto se envolve deliberadamente na ação de ensinar determinados conhecimentos. A escola apresenta, ainda, mais especificidades. Segundo Lima (2002), na escola, ao contrário da aprendizagem na vida cotidiana,

Não há imediaticidade no conhecimento organizado, ele tem como pressuposto o desenvolvimento do pensamento através da aquisição de processos de trabalho e da construção de conceitos. A importância do conhecimento, na verdade, não se guia por sua aplicabilidade imediata à vida cotidiana, mas pela pertinência dos conceitos e dos processos de construção dos conceitos ao processo global de desenvolvimento. É por esta via, a do desenvolvimento do sujeito, que o conhecimento adquirido na escola atinge a prática do cotidiano, na medida em que a forma pela qual o indivíduo percebe o cotidiano é afetada pelo desenvolvimento provocado pelas aprendizagens na escola (p.8).

Cole e Cole (2004) mencionam elementos que caracterizam de forma marcante o ensino formal. Primeiramente, os alunos passam anos na escola para aprenderem diversos conteúdos e aperfeiçoarem habilidades por meio de atividades que exigem motivação. Além disso, na escola o professor ocupa um papel de destaque com funções delimitadas, sem obrigações de parentesco. Em terceiro lugar, na educação formal, os alunos convivem com diversas crianças mais ou menos da mesma idade e são orientadas por um adulto. Por fim, teoricamente, os meios de ensino são cuidadosamente escolhidos (técnicas de ensino, atividades, avaliações etc.) assim como o perfil de aluno que se pretende atingir. Na escola, por exemplo, espera-se que um aluno regular ao fim do ensino fundamental saiba ler e escrever com fluência e não se expresse, somente, por meio de produções plásticas.

A escola ocupa, portanto, social e historicamente um lugar de destaque em nossa cultura. A família espera que, ao final da escolarização, suas crianças atinjam uma série de competências que as possibilitem ingressarem no mercado de trabalho ou, ainda, prosseguir os estudos ingressando no ensino superior. O papel socializador da escola é tão marcante quanto a sua função de mediar conhecimentos, pois ambos são, como visto até o momento, absolutamente integrados e interdependentes.

As EI, etapa essencial da educação básica, abrange centros de educação infantil, bem como creches (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (crianças entre 4 e 6 anos), merece uma atenção especial. É necessário discutir qual o papel que as instituições educativas vêm desempenhando no desenvolvimento social e afetivo das crianças. Como afirma Barreto (2004), tudo indica que o desenvolvimento mereceu destaque em tais contextos, entretanto é urgente que tais informações, de fato, sejam utilizadas no sentido de promover o desenvolvimento global das crianças.

4. COOPERAÇÃO, COMPETIÇÃO E INDIVIDUALISMO: INTERAGINDO COM O OUTRO

Ao se discutir a socialização e desenvolvimento infantil, é essencial ressaltar a importância das interações sociais construtivas entre as crianças. Dentre elas, vale destacar o papel das interações denominadas como positivas pela literatura especializada (Branco 2003). Tais interações, que vão do conflito construtivo à ajuda solidária, são experiências muito importantes para o desenvolvimento global da criança, o qual inclui múltiplos domínios como a psicomotricidade, a personalidade, e as dimensões sócio-emocional e cognitiva (e.g., DeVries & Zan, 1998).

É necessário repensar as práticas educativas focando-se a construção de estratégias de ensino onde a criança possa desenvolver-se em um ambiente escolar permeado de experiências e valores construtivos. Sem dúvida, a dinâmica da sala de aula é permeada de crenças e valores culturais, esses últimos considerados como crenças mais arraigadas, e mais persistentes ao longo do tempo (Barreto, 2004; Valsiner, Branco & Dantas, 1997). Tais crenças e valores, apesar de mencionadas pelos educadores quando perguntados sobre os objetivos educacionais a alcançar, não têm recebido a devida atenção em termos de currículo e metodologias de promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos nos contextos educacionais (Barreto, 2004; Branco & Mettel, 1995; Branco & Madureira, no prelo). Considerar seriamente a dimensão motivacional relacionada a crenças e valores humanos, com certeza, irá potencializar, ou minimizar, as oportunidades de socialização e desenvolvimento da criança.

A motivação pró-social envolve ações voltadas para o interesse do outro e está relacionada a valores sociais positivos, como ajuda, cooperação, solidariedade, amizade e respeito mútuo. A ajuda e a cooperação envolvem interações sociais de natureza diferente, em termos de orientações para objetivo. A pessoa que presta ajuda nem sempre tem intrínseca à sua motivação e orientação para objetivo, a expectativa (ao menos consciente) de um auxílio ou recompensa por parte de quem é ajudado. Em termos gerais, ajudar relaciona-se a “auxílio, amparo, proteção, socorro” (Ferreira, 1986, p. 72), e o foco recai nas necessidades e objetivos (pelo menos imediatos) do outro.

Na cooperação, entretanto, as pessoas em interação trabalham juntas visando um *objetivo comum*, que deverá claramente beneficiar diretamente a todas as partes envolvidas (Branco, 2003). A cooperação não deve ser pensada como uma interação a ser motivada pelo professor apenas em contextos ou atividades pontuais (por exemplo, no recreio e em

um projeto relacionado à amizade), mas nas atividades escolares e interações diárias. É muito importante incluir o desenvolvimento de valores sociais positivos, em especial a cooperação, no currículo escolar da EI, uma vez que cooperação está relacionada ao desenvolvimento de diversos aspectos como cognição, linguagem, autonomia, empatia e relacionamento construtivo entre as pessoas (Branco, 2003; Verba, 1994).

São vários os estudos sobre a relação entre cognição e interações sociais. Como ressaltam Davis, Silva e Espósito (1989), o cerne da questão não está em simplesmente promover interações sociais no contexto escolar, mas interações que tenham valor educativo, ou seja, a potencialidade de provocar uma atividade produtiva, voltada para a construção do conhecimento. Para as autoras,

(...) a cooperação intelectual em torno de um problema comum é fator fundamental no desenvolvimento. As trocas entre parceiros – adulto/ criança e criança/ criança – são não só valorizadas como incentivadas na medida em que resultam, na experiência humana, em conhecimento do outro e em conhecimentos construídos com os outros (Davis, Silva & Espósito, 1989, p. 51).

A discussão sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vigotski (Vigotski, 2000), é uma das temáticas centrais no estudo da relação entre desenvolvimento cognitivo e interações sociais. Segundo o autor, a ZDP representa a distância entre dois níveis de desenvolvimento: o real (envolve o que a criança consegue fazer sozinha) e o potencial, alcançado na cooperação entre adultos ou crianças com diferentes níveis de experiência.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal traz contribuições para o contexto educacional ao colocar em evidência a importância da interação entre os sujeitos, que ensinam ao mesmo tempo em que aprendem. Por exemplo, uma criança não sabe montar um quebra-cabeça mais complexo sozinha. Um colega da sua turma o sabe. Durante a co-construção cooperativa da figura, ao mesmo tempo em que a criança mais experiente ensina ao colega estratégias para montar o quebra-cabeça, ambas estão aprendendo novas estratégias cognitivas e também a respeitar e valorizar a participação do outro durante a resolução do problema.

Assim, trabalhar criando uma zona proximal de desenvolvimento não pode significar outra coisa que não seja estar em relação, fazer a parceria para que um reconheça e confirme o outro, para que seja possível brotarem as necessidades e motivações do pensamento e serem desencadeadas ações pertinentes no processo ensino-aprendizagem (Tacca, 2004, p.113).

Em suma, a promoção de interações cooperativas entre as crianças na EI é importante tanto para a construção do respeito mútuo e relações de amizade, como para interações potencialmente significativas para a promoção da aprendizagem com desenvolvimento.

A cooperação, por outro lado, também está relacionada ao desenvolvimento da interdependência com autonomia. Para Rogoff (2003), há diferença entre “independência” e “interdependência com autonomia”. Na promoção da independência, a criança é socializada para atuar de forma individualista, orientada pelos seus interesses pessoais. Na interdependência com autonomia, a cultura não valoriza a submissão à autoridade externa, mas sim a escolha livre e voluntária do sujeito em participar do grupo, desenvolver objetivos similares aos do grupo e, ainda, atuar de forma cooperativa com os outros, evitando-se o estabelecimento de relações de dominação.

As autoras DeVries e Zan (1998) discutem os conceitos piagetianos de heteronomia e autonomia. Na heteronomia, a criança obedece cegamente às regras impostas, sendo regulada moral e intelectualmente pelos outros. Na autonomia, a criança age de acordo com os valores que internalizou nas suas interações, regulando-se moral e intelectualmente. O alcance da autonomia é potencializado durante atividades cooperativas e, em outras palavras,

As relações com companheiros são especialmente facilitadoras do desenvolvimento social, moral e intelectual por duas razões. A primeira é que as relações com companheiros caracterizam-se por uma igualdade que jamais pode ser alcançada nas relações adulto-criança, não importando o quanto o adulto tente minimizar a heteronomia. As relações com companheiros podem levar ao reconhecimento da reciprocidade implícita nas relações de igualdade. (...) Uma vez que a autonomia pode ocorrer apenas em um relacionamento de igualdade, as crianças são mais capazes de pensar e agir de forma autônoma com outras crianças. (...) A segunda razão pelas quais as relações entre colegas oferecem um bom contexto para o desenvolvimento é que ver outras crianças como semelhantes a si mesmo resulta em um sentimento especial de interesse que motiva os contatos entre companheiros. Esses contatos são esforços sociais, morais e intelectuais. No curso da interação com colegas, as crianças constroem a consciência e a diferenciação de si mesmas e dos outros, esquemas de reação social e cooperação no pensamento e ação. (DeVries & Zan, 1998, p.61).

Como indica McDermott (1977), a diferença entre salas de aula bem ou mal sucedidas não está pontualmente localizada no método de ensino utilizado, mas na qualidade das relações e orientações propiciadas pelo professor. Relações de cooperação e estímulo à autonomia das crianças envolvem o desenvolvimento do respeito mútuo, do

sentimento de igualdade, da solidariedade e da empatia entre crianças e adultos. É o que o autor denomina como “relações de confiança”.

Segundo Cole e Cole (2004), a empatia é “o compartilhamento das emoções e dos sentimentos de outra pessoa. Acredita-se amplamente que a empatia proporcione as bases essenciais para o comportamento pró-social” (p. 727). Hoffman (1991) define as ações em termos motivacionais, onde o sujeito se disponibiliza para agir em nome de outra pessoa ou do grupo, de acordo com princípios de bem-estar e justiça. Neste contexto, a empatia é fundamental: o afeto empático é a motivação para se agir em prol daqueles pelos quais se sente empatia ou, ainda, em prol das pessoas em geral.

Segundo Hoffman (1991), há diversas fases de desenvolvimento da empatia, a primeira sendo do tipo reflexo ou involuntário. Neste primeiro momento, o recém-nascido chora ao ouvir o choro de outra criança. O último estágio da empatia é aquele onde há uma resposta afetiva apropriada à situação do outro. Há ainda, dois tipos de empatia, a “egoísta”, quando a pessoa age em prol da pessoa em sofrimento somente para aliviar sua própria angústia diante da situação, e a pró-social.

Na empatia pró-social há um “sofrimento simpático”, ou seja, a pessoa sente compaixão por aquele que sofre e age a seu favor por um desejo intrínseco de ajudar, e por realmente lamentar o estado de sofrimento do outro (Hoffman, 1991). É difícil delimitar, no contexto das interações sociais, quando a pessoa está agindo motivada pela empatia “egoísta” ou pró-social. Entretanto, este não parece ser um problema para a implementação de uma educação voltada para valores sociais positivos. A questão central é: estando o professor motivado a desenvolver comportamentos pró-sociais entre seus alunos, em especial a cooperação, ele deve trabalhar de forma a promover o sentimento empático entre seus alunos.

A promoção da empatia pode ocorrer em diversos momentos, inclusive nos momentos de conflito. Valsiner e Cairns (1992) destacam a importância de se definir o termo conflito, diferenciando-o do senso comum. Para eles,

(...) o conflito pode ser definido por meio da *natureza da ligação entre* as diferentes partes de um todo. Estas ligações podem ser vistas como envolvendo *oposição* entre as partes. Estas oposições (sendo o conflito uma subclasse de oposições) fazem as partes coexistirem (...). Os opostos são inseparáveis como são partes funcionalmente interdependentes do todo (Valsiner & Cairns, 1992, p. 25).

Segundo essa perspectiva de separação inclusiva, o foco não está, portanto, em igualar o conflito a uma diferença e eliminar as diferenças como uma forma de resolver o conflito. Eliminar a heterogeneidade, ou seja, excluir o diferente ou o divergente para instaurar a “paz” entre os iguais não significa resolver conflitos, mas ser intolerante ao conflito e às possibilidades de negociação e re-significação por parte de todos os envolvidos. Para Valsiner e Cairns (1992), o conflito traz consigo o potencial de transformar o todo em uma nova estrutura ou, em outras palavras, a relação com o oposto pode promover uma nova organização psicológica e, portanto, o desenvolvimento.

Valsiner e Cairns (1992) sugerem ainda que os conflitos sociais são inevitáveis durante o desenvolvimento e adaptação cognitivo-social. Eles podem facilitar ou retardar o desenvolvimento e, também, “os conflitos que ocorrem em um domínio podem não estar separados de outros domínios, nos quais podem provocar mudanças correspondentes em termos de expressões emocionais, cognitivas e habilidades sociais” (p. 31). Para os autores existem dois tipos de conflito

O bom conflito (um relacionamento entre partes opostas de um sistema em desenvolvimento que leva ao surgimento de novos estados desse sistema) e o mau conflito (o choque ou guerra de opositores exclusivamente competitiva que devasta o outro assim levando à extinção do todo de que fazem parte). (Valsiner & Cairns, 1992, p. 25).

Considera-se o bom conflito, na EI, como aquele que promove o desenvolvimento da autonomia e não a manutenção da heteronomia. Como dito anteriormente, a criança autônoma, ao contrário da heterônoma, age de acordo com seus princípios de certo e errado e não exclusivamente por medo de ser punida pelo outro.

A abordagem construtiva do conflito entre crianças da EI envolve a promoção de diálogos amistosos entre professor e alunos, e entre os próprios alunos, com o objetivo de sensibilizar a todos para a importância de se valorizar as diferenças e os e os diferentes pontos de vista e necessidades. É fundamental que, durante a conversa, o professor ajude as crianças a se colocarem no lugar do outro, promovendo a empatia. O centro da questão não está em dar às crianças a solução para o conflito, mas promover entre elas o diálogo em prol da justiça e solidariedade.

O professor, preocupado com a promoção de valores positivos e autonomia entre as crianças, considera o contexto do conflito e os diferentes pontos de vista das crianças. Assim, ele estimula entre seus alunos o pensamento aberto, flexível e empático, que

melhor viabiliza que melhor viabiliza a internalização de valores positivos (Branco & Madureira, no prelo), sem agir de forma arbitrária e coercitiva.

No caso, o professor ajuda a criança agressora a entender porque agredir física ou moralmente não é um comportamento adequado, mostrando a ela quais são os sentimentos da criança agredida e, ainda, formas de lidar com oposições de forma construtiva. DeVries e Zan (1998) discutem amplamente como lidar com conflitos na EI e apontam perguntas feitas pelo professor que auxiliam a criança a pensar empaticamente. Por exemplo, perguntar “Como você acha que ele está se sentindo? Como você pode refazer o laço de amizade? Como você pode agir sem magoar o colega?”, e assim por diante.

Outra estratégia construtiva para lidar com conflitos é co-construir com as crianças regras para uma boa convivência do grupo (Barreto, 2004; DeVries e Zan, 1998). Nesta atividade, o professor conversa sobre regras, como “não morder o colega”, ressaltado entre as crianças as conseqüências negativas de tal comportamento. Além disso, esta atividade é um bom momento para o professor avaliar como seus alunos estão pensando a respeito dos direitos e deveres pessoais e coletivos. Ajudar as crianças a resolverem determinadas questões por meio de estratégias aleatórias (por exemplo, par ou ímpar) também se constitui, em alguns casos, em uma forma construtiva de lidar com conflitos. Por meio dela, as crianças aprendem a delegar à sorte decisões onde todos têm o mesmo direito (por exemplo, quem será o primeiro a brincar com determinado brinquedo) (DeVries & Zan, 1998).

Por fim, a utilização de histórias infantis voltadas para a promoção de valores positivos também é uma estratégia valiosa para trabalhar conflitos e valores na EI. Há diversas coleções onde os autores, por meio de seus personagens, passam a mensagem da valorização das diferenças, da cooperação, da solidariedade, dentre outras. Segundo Vasconcelos (2006),

A literatura é um meio eficiente de transmissão da cultura de um povo. Valores, crenças, mitos, isto é, padrões de comportamentos específicos são transmitidos por meio dos diferentes personagens criados pelos escritores. A literatura infantil pode contribuir para o enriquecimento do repertório comportamental das crianças, ao oferecer soluções alternativas para problemas em diferentes áreas, presentes no mundo infantil. Uma adequada utilização desse recurso pode potencializar os benefícios propiciados por esse valioso instrumento e possibilitar à criança desenvolver: (1) seu comportamento verbal, aprendendo a descrever os seus próprios sentimentos e pensamentos, adquirindo vocabulário novo e aumentando a sua fluência verbal; (2) comportamentos criativos, apresentando soluções originais e flexibilizando o pensamento ao considerar várias perspectivas sobre uma mesma situação; (3) o comportamento de ler, tornando a leitura

atraente; (4) uma visão crítica da realidade. Esses são apenas alguns dos benefícios propiciados pela utilização criativa da literatura infantil (p. 11).

Diante de situações conflituosas na EI, entretanto, não há “a solução” certa a ser tomada. Vários são os caminhos e as estratégias que o professor pode utilizar para lidar de forma construtiva com os conflitos. Independente da estratégia é de fundamental importância a promoção de valores positivos entre as crianças. Ao acreditar na importância desses valores para o desenvolvimento infantil, o professor potencializará situações cooperativas e construtivas em sua sala de aula, inclusive nos momentos de conflito social. Por outro lado, ele evitará promover interações negativas e, caso ocorram, tentará fazer delas momentos de aprendizagem construtiva entre as crianças.

A competição e o individualismo são considerados, na teoria, como interações problemáticas, com alta chance de promover valores interpessoais negativos como intolerância e desrespeito à (s) outra (s) pessoa (s). Na competição, as motivações e orientações para objetivo das pessoas em interação são incompatíveis. E mesmo que almejem o mesmo objetivo, interagem de forma excludente, pois se uma delas atinge o alvo desejado, a outra pode não o atingir.

A competição definida no contexto da Psicologia social se dá em nível interpessoal, ou no contexto do grupo (ou grupos). Não se trata aqui, portanto, de uma “competição *intrapessoal*”, do sujeito com ele mesmo no sentido de superar a si próprio ao longo do desenvolvimento. A competição verdadeira, social, é relacionada ao individualismo, o qual se caracteriza pela “prevalência, nas pessoas, de orientar-se para o próprio bem estar e satisfação pessoal, em detrimento do bem estar do outro e do bem comum e da coletividade” (Salomão, 2001, p. 28). Como mencionado anteriormente, para Rogoff (2003), quando há estímulo à promoção da pura independência (em contraste com a noção de interdependência com autonomia), a criança é socializada para atuar de forma individualista, orientada apenas pelos seus interesses pessoais. Assim, competição e individualismo estão bastante relacionados (Branco, 2003) e envolvem motivações anti-sociais.

A discussão crítica dos processos de socialização não deve, porém, dar espaço para antinomias, onde um dos extremos representa todo o “bem” possível, e o outro, todo o “mal”. Segundo Branco (2003), cooperação e competição representam os dois lados de uma mesma moeda do interesse pessoal, e desempenham papel específico nos processos de

desenvolvimento humano, pontuado por construções e desconstruções necessárias. Segundo Branco (2003),

A cooperação e a competição representam as qualidades mais básicas das interações do ser humano, expressas e organizadas de forma complexa em muitos níveis. Esta multiplicidade varia de acordo com a estruturação do contexto sociocultural e das atividades, perpassa por uma grande variedade de características dinâmicas das relações humanas e dos níveis intra-individuais, atingindo, por fim, a constituição contínua do sistema motivacional pessoal (p. 239).

Assim, tanto atividades cooperativas quanto competitivas podem coexistir em um ambiente educacional bem sucedido, desde que o contexto mais amplo das interações sociais seja de natureza construtivo-cooperativa. A preocupação está no fato de que, infelizmente, a maior parte das interações sociais promovidas na escola é de caráter competitivo e individualista, não oferecendo às crianças a oportunidade de desenvolver valores e padrões interativos cooperativos e solidários em suas interações.

5. A IMPORTÂNCIA DE PROMOVER CRENÇAS E PRÁTICAS SOCIAIS NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

A concepção de mundo do professor, permeado de crenças e valores pessoais (internalizados de forma particular ao longo das suas interações) e coletivos (presentes na sociedade mais ampla), influencia sobremaneira as práticas pedagógicas desenvolvidas por ele. Apesar de não existir uma linearidade entre crenças, valores e ações concretas, existem evidências de relações significativas entre ambas as dimensões (Branco, 2006), e as práticas pedagógicas podem ser modificadas a partir do momento que o professor passa a refletir sobre colocar em prática a importância dos valores positivos para o desenvolvimento infantil.

Segundo Menin (2002), infelizmente prevalece no ambiente escolar a promoção de valores negativos (o termo “negativo”, segundo o autor, deve aqui ser entendido como “anti-social”), onde a violência física entre as crianças é admitida por professores da EI como uma forma de realizar justiça. Para Menin (2002),

ainda predomina via senso comum que o revide é uma forma justa de resolver conflitos entre crianças ou que uma criança que apanhou não deve voltar para casa chorando; é a mentalidade do “levou, bateu”. É importante nos perguntar como isso pode ser tolerado e

mesmo, às vezes, ensinado nas escolas e, em seguida, exigir-se dos adolescentes que tenham controle sobre sua agressividade (p. 95).

No caso, o professor deve estar atento aos valores que está mediando entre seus alunos e, ainda, na coerência entre suas atividades e orientações para objetivos. O professor não deve assumir a postura cômoda de esperar que as crianças espontaneamente interajam de forma cooperativa com seus colegas e lidem de forma construtiva em situações de conflito, sem a mediação do professor. A crença em uma “natureza infantil”, na qual as crianças chegam para a escola boas ou más faz parte dessa postura cômoda e de uma premissa equivocada (Ariès, 1981). Se as crianças são más, isto é, competitivas e individualistas, nada pode ser feito para promover valores positivos. E se são, ao contrário, naturalmente cooperativas, devem ser deixadas sozinhas para que, naturalmente, se socializem de forma construtiva.

Apesar da lamentável predominância, na educação, da promoção de valores individualistas e competitivos entre as crianças, há práticas pedagógicas bem sucedidas. Autores como Battistich, Watson, Solomon, Schaps e Solomon (1991) não só pesquisaram teoricamente a importância da cooperação para o desenvolvimento, como também discutiram programas educativos com cooperação. A aprendizagem cooperativa (*cooperative learning*; e.g. Battistich & cols., 1991; Johnson, Johnson & Stanne, 2000) tem diversos efeitos positivos, que vão desde a compreensão dos outros até o respeito mútuo e a tendência ao comportamento pró-social dentro e além da escola. Battistich e cols. (1991) discutem um programa de desenvolvimento infantil (*Child Development Project – CDP*), que tem como objetivo encorajar nas crianças:

(...) atitudes, motivos e comportamentos que refletem considerações pelas necessidades e sentimentos dos outros, preocupação com o bem-estar dos outros, e o desejo de ponderar entre suas próprias legítimas necessidades e os desejos dos outros em situações de conflito (p. 2).

Para isso, o professor deve ter a competência para observar, analisar e ajudar as crianças em suas interações. Battistich e cols. (1991) discutem em seu *CDP* diversas estratégias de ensino, onde o professor ocupa papel primordial na promoção de um contexto educativo pautado na cooperação. Os autores Johnson, Johnson e Stanne (2000) também defendem a aprendizagem cooperativa como estratégia primordial de ensino, pontuando que a mesma tem efeitos bastante amplos e duradouros, extrapolando as interações do aqui - agora do contexto de sala de aula:

Os resultados positivos e diversos que resultam de esforços cooperativos têm disparado numerosos estudos e pesquisas em aprendizagem cooperativa focados na prevenção e tratamento de uma grande variedade de problemas sociais como a diversidade (racismo, sexismo, inclusão de deficientes), comportamento anti-social (delinqüência, abuso de drogas, bullying, violência, incivilidade), falta de valores pró-sociais e egocentrismo, alienação e solidão, psicopatologia, baixa auto-estima e muito mais (veja revisões de Cohen, 1994a; Johnson & Johnson, 1974, 1989, 1999a; Johnson, Johnson, & Maruyama, 1983; Kohn, 1992; Sharan, 1980; Slavin, 1991). Para prevenir e aliviar muitos dos problemas sociais relacionados a crianças, adolescentes e jovens adultos, a aprendizagem cooperativa é o método instrucional escolhido (p. 2).

Há diversos estudos sobre a inserção da “educação moral” (educação voltada para a promoção da justiça) em contextos como escolas e centros de detenção (ver Biaggio, 1997 e Higgins, 1991). Para Higgins (1991), é essencial que o professor não seja um doutrinador, mas defensor da justiça no contexto educativo. Esse autor aponta quatro condições necessárias para os alunos desenvolverem pensamentos e comportamentos baseados na justiça: discussão aberta, apoiada na justiça e comunidade; conflitos cognitivos estimulados pela apresentação de diferentes pontos de vista e argumentos de um nível de desenvolvimento moral mais elevado; participação coletiva na construção de regras, exercício de poder e responsabilidade e, por fim, desenvolvimento da solidariedade na comunidade.

É importante promover no contexto educativo tanto a cooperação, como a justiça, visando o desenvolvimento global do aluno. Para isso, a formação inicial e continuada dos professores deve ser repensada, para que a educação alcance efeitos a longo prazo, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, onde coexista o respeito mútuo entre as pessoas e a valorização das potencialidades individuais.

É, sem dúvida, muito importante pesquisar e desenvolver estratégias de promoção de valores sociais positivos na socialização da criança na EI. Para isso, a formação inicial e continuada dos professores deve ser repensada, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais construtiva. Os objetivos, da presente dissertação, apresentados a seguir estão, portanto, em consonância com esta necessidade.

II. OBJETIVOS

O presente estudo tem como objetivos:

- (1) Analisar, através de entrevistas individuais, as orientações para crenças e valores de dezesseis professores de Educação Infantil (EI) da rede pública do Distrito Federal em relação aos temas: desenvolvimento da criança, socialização e padrões de cooperação, competição e individualismo. Foram também investigadas suas idéias, dificuldades e sugestões acerca de *como* promover objetivos sociais no contexto da Educação Infantil.

- (2) Analisar, no contexto de quatro sessões de Grupo Focal com a participação de um pequeno grupo (4 a 6) de professoras voluntárias, suas orientações para crenças e valores, idéias e sugestões relacionadas à socialização cooperativa entre as crianças da EI.

Com base nas análises das idéias, experiências e sugestões apresentadas e discutidas, pretende-se elaborar futuramente um trabalho sistematizado (*workshops* etc.), com engajamento efetivo dos professores da Educação Infantil, relativo aos processos de socialização, com ênfase no desenvolvimento da cooperação entre as crianças.

III. METODOLOGIA

1. METODOLOGIA QUALITATIVA

O processo de produção de conhecimento, ou metodologia, é constituído por etapas indissociáveis, dispostas em um ciclo e que se constroem à medida que o processo avança (Branco & Valsiner, 1997; Branco & Rocha, 1998). As etapas são: as suposições do pesquisador sobre o mundo, a teoria adotada pelo pesquisador e sua experiência intuitiva, as manifestações do fenômeno e a construção de métodos geradores de dados específicos (Branco & Rocha, 1998). O pesquisador ao produzir conhecimento, busca os métodos (técnicas de investigação e análise) consoantes à sua teoria ou forma de perceber o mundo. A construção do conhecimento não é, pois, uma atividade realizada de forma ingênua. Segundo Fávero (2005),

o pensamento é uma forma de ação, de sorte que a ciência e a tecnologia constituem as etapas históricas da práxis humana. Longe de ser considerada algo à parte, a ciência e a tecnologia são consideradas atividades humanas, cujo sentido tem a ver com um determinado tempo e um determinado espaço (Fávero, 2005, p.23).

A abordagem metodológica qualitativa é coerente com a compreensão de desenvolvimento deste trabalho, uma vez que contempla e valoriza a diversidade dos participantes da pesquisa e a riqueza presente na construção interativa dos dados.

Na abordagem qualitativa, os dados não estão prontos e definidos no ambiente, para serem coletados, mas são construídos em um processo interativo entre o investigador e a realidade (Kindermann & Valsiner, 1989). Há grande preocupação com os tipos de questões formuladas para pesquisa (hipótese). Smedslund (1994) define que questões passíveis de investigação empírica são aquelas sintéticas, onde a resposta não está relacionada à própria pergunta. Além disso, segundo o autor, a questão tem que ser contingente, ou seja, passível de ser negada por meio da experiência.

Definida a questão a ser investigada, o pesquisador escolhe uma técnica, ou uma articulação de técnicas e elege um procedimento de análise dos dados. Neste momento de escolhas, é importante que as abordagens de coleta e de interpretação dos dados estejam articuladas e adequadas aos pressupostos teóricos do estudo (Branco & Rocha, 1998; Branco & Valsiner, 1997; Kindermann & Valsiner, 1989).

A metodologia qualitativa vai ao encontro à visão de realidade como dinâmica, sistêmica e complexa, pois tenta se aproximar da singularidade das co-construções sociais, apontando o caráter multifacetado da causalidade dos eventos. Intervenções dentro da abordagem qualitativa também têm o cuidado de não apontar soluções simplistas, com base em uma análise superficial dos dados, mas, pelo contrário, tenta dar conta da complexidade característica de cada fenômeno.

A entrevista é um recurso metodológico muito utilizado na abordagem qualitativa, por ser um processo social, “um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca (...), ela é uma interação, uma troca de idéias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas” (Gaskell, 2002, p.73). Madureira e Branco (2001) mencionam que na entrevista

as possibilidades de resposta (ou melhor, construções) do sujeito investigado diante de uma entrevista são muito mais amplas que diante de um instrumento fechado como, por exemplo, um questionário com questões “objetivas”. Além disso, a interpretação de uma entrevista pressupõe, por parte do pesquisador, uma atitude mais flexível em relação à categorização das respostas construídas pelo entrevistado – o que contradiz o ideal de pesquisa positivista, em que as categorias de análise devem ser fechadas e, de preferência, previamente definidas (p. 71).

Os autores Fraser e Gondim (2004) também discutem a importância da entrevista na pesquisa qualitativa por haver a valorização da relação intersubjetiva entrevistador-entrevistado, a permissão de uma melhor compreensão dos significados, valores e opiniões do participante e a flexibilidade na condução do processo de pesquisa e na avaliação dos seus resultados.

Dentro da metodologia qualitativa, o entrevistado não é considerado um sujeito passivo emissor de respostas, mas tão ativo quanto o pesquisador. No contexto da entrevista, pesquisador e participante desempenham papéis (Branco & Valsiner, 1997) e o participante constrói ativamente suas considerações sobre os temas em discussão (Madureira & Branco, 2001). As construções dos participantes são influenciadas por suas experiências prévias e por suas avaliações atuais sobre a pesquisa e o entrevistador. Assim, cada entrevista é um momento único, onde “ambos, o entrevistador e o entrevistado, são vistos como construtores ativos e engajados do discurso, guiados por *constraints* culturais sobre a interpretação do momento da entrevista” (Branco & Valsiner, 1997, p. 46).

A pesquisa qualitativa busca o sentido das construções dos participantes: suas vivências, significados, crenças e valores relativos ao tema em investigação. Como as

construções dos participantes sempre se darão dentro de um contexto específico e serão influenciadas por diversas interações ao longo do tempo, uma análise de dados qualitativa não trará conclusões e soluções definitivas de qualquer natureza.

Outros procedimentos, além da entrevista, vão ao encontro aos objetivos da metodologia qualitativa. Os grupos focais, por exemplo, permitem ampliar a compreensão dos temas investigados em entrevistas individuais (Fraser & Gondim, 2004). A utilização do grupo focal se constitui em uma espécie de entrevista em grupo onde os participantes discutem um tópico específico. O grupo focal se baseia na tendência dos seres humanos em co-construir opiniões, idéias e vivências na interação com outros indivíduos e em mudarem seu posicionamento ou suas idéias quando participam de discussões em grupo (Carlini-Cotrim, 1996).

Segundo Gui (2003), o grupo focal é um instrumento que favorece “a livre expressão de pensamentos e sentimentos dos informantes, permitindo emergir os significados relacionados ao tema” (p.139). Nesse sentido, o grupo focal não compreende “um processo onde se alternam perguntas do pesquisador e respostas dos participantes” (Carlini-Cotrim, 1996, p. 286), mas se baseia na

utilização explícita da interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam menos acessíveis sem a interação produzida em grupo (...). No grupo focal, não se busca um consenso e sim a pluralidade de idéias. Assim, a ênfase está na interação dentro do grupo, baseada em tópicos oferecidos pelo pesquisador, que assume o papel de moderador (Gui, 2003, p.140).

O grupo focal apresenta algumas peculiaridades. Ele exige muita flexibilidade e organização por parte do pesquisador, uma vez que uma das maiores desvantagens da utilização de grupos focais é a dificuldade em se reunir os participantes dos encontros (Gui, 2003). O pesquisador tem que estabelecer um ambiente harmônico e interessante, para que os participantes se sintam à vontade para interagir nas discussões. Quanto à adesão aos encontros do grupo, o pesquisador precisa encontrar meios para que as pessoas permaneçam, mas não tem garantias que isso ocorra, uma vez que o próprio termo de Consentimento Livre e Esclarecido prevê ao participante a possibilidade de desistir da pesquisa a qualquer momento.

Segundo Gui (2003), apesar do contratempo de conseguir um número razoável de participantes (seis a oito) que se comprometa com os encontros de grupo focal, ele se constitui em

uma oportunidade de desabafo, de liberação de tensões e ansiedades relacionadas ao tema. O desabafo gera informações importantes sobre os componentes afetivos das representações construídas pelo grupo” (p. 155).

Durante essas construções, o pesquisador assume o papel de moderador dos encontros. Nesse papel, ele coordena as atividades, propiciando o “fluxo democrático da palavra” (Gui, 2003, p. 144). Em termos de organização, Gui (2003) oferece boas recomendações: o facilitador do grupo tem de estar bem preparado (ter clareza dos tópicos a serem discutidos no grupo e permitir que todos expressem suas opiniões), presença de um assistente de pesquisa (lida com equipamentos de registro de vídeo e transcrição das falas) e o imprescindível registro sistemático das informações (evita que dados importantes sejam esquecidos no momento da análise qualitativa).

Sem dúvida, a articulação das técnicas de entrevista individual e de grupo focal propicia a condição *sine qua non* da pesquisa qualitativa, que é a compreensão do mundo e da vida dos entrevistados e de grupos sociais (Gaskell, 2002), no caso professoras da EI. Assim, após dezesseis entrevistas individuais, foram convidadas cinco professoras para participarem de quatro encontros de grupo focal, com o objetivo de se investigar as representações das professoras em interação no grupo.

2. INSTRUMENTOS PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL E GRUPO FOCAL

Foi elaborado um Roteiro de Entrevista semi-estruturado com questões distribuídas em cinco blocos com conteúdos diferentes (Quadro 1).

Quadro 1 – Estrutura do Roteiro de Entrevistas individuais

Bloco	Conteúdos
I	Formação e experiência profissional
II	Socialização e desenvolvimento infantil
III	Contexto de sala de aula
IV	Ser professor e sua relação com a escola e os pais dos alunos
V	Expectativas futuras de formação

Foram realizadas três entrevistas-piloto com o objetivo de aperfeiçoar o instrumento. A pesquisadora realizou uma entrevista com uma professora da escola particular e a assistente de pesquisa (aluna de graduação de Psicologia) com outras duas, uma da rede particular e outra da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF). Após as

entrevistas, A pesquisadora, a assistente de pesquisa e a orientadora discutiram como tornar o Roteiro mais coeso e, assim, algumas questões foram suprimidas e outras mudadas de bloco temático. O Roteiro final, utilizado na pesquisa, encontra-se em anexo (Anexo 1).

Os Grupos Focais foram organizados em quatro encontros. Para cada encontro, foi elaborada uma tarefa motivadora da discussão, com base nos temas de interesse desse estudo. O planejamento foi realizar os grupos com a presença das cinco participantes. A organização temática dos grupos consta no Quadro 2.

Quadro 2 – Temática dos Grupos Focais

Sessões de Grupo Focal	Tema
GF1	Refletindo sobre atividades
GF2	Criação e análise de atividade específica (cooperativa)
GF3	Dificuldades de socialização no contexto de sala de aula
GF4	Socialização e Educação Infantil (co-construção)

3. LOCAL

As escolas foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios: ser escola de Educação Infantil (EI) da rede pública de ensino de Brasília – DF, aceitar a realização da pesquisa, ter em torno de oito professoras com possibilidade de participar das entrevistas em cada escola e estarem localizadas na Asa Sul – bairro de classe média do DF. As duas escolas escolhidas têm por nomes fictícios Escola Alfa e Escola Beta.

Após contato com a Secretaria de Estado de Educação e com a Gerência Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro, que autorizaram a pesquisa, foram marcadas entrevistas com a vice-diretora da Escola Alfa e coordenadora da Escola Beta. Ambas foram muito receptivas, autorizaram a pesquisa, assinaram o Termo de Ciência da Instituição e, ainda, se dispuseram a dar entrevista. A vice-diretora e a coordenadora receberam uma cópia do termo de aprovação da pesquisa, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ FS, assim que o mesmo foi emitido.

4. PARTICIPANTES

Foi construída uma lista-convite, na qual as professoras interessadas em participar da pesquisa colocavam nome, telefone e endereço eletrônico assim como horário disponível para a entrevista. Em cada escola, oito professoras revelaram interesse em participar.

A Escola Alfa é uma escola inclusiva de crianças com deficiência motora. Assim, quase todas as professoras tinham, na época da pesquisa, alunos com necessidades especiais (NE) incluídos em sua sala. O Quadro 3 resume o perfil das participantes da Escola Alfa. Todos os nomes são fictícios.

Quadro 3 – Participantes da Escola Alfa

Escola Alfa						
Nome	Idade	Tempo EI	Formação	Cursos EI	Idade dos alunos	Número de alunos
Ana	33	10 anos	Magistério, Ciências Contábeis e Pedagogia	Sim	5 e 6	23 (um NE)
Gabriela	33	5 anos	Normal e está no último semestre de Pedagogia	Sim	5 e 6	25
Manuela	25	1 ano e 6 meses	Pedagogia	Não	5 e 6	23 (um NE)
Vera	35	17 anos	Normal e Licenciatura em Comunicação Social	Sim	5 e 6	23 (um NE)
Fernanda	37	15 anos	Técnico em Magistério e Letras	Sim	6	23 (um NE)
Amanda (Coordenadora)	26	5 anos	Magistério e Pedagogia	Sim	Está como regente (27 alunos de 5 anos)	
Karen	46	9 anos	Pedagogia e Pedagogia para Iniciação	Sim	4	22 (dois NE)
Paula	30	5 anos	Normal e Pedagogia	Sim	4	24 (um NE)

A Escola Beta é uma escola inclusiva de crianças com deficiência mental. Na escola há uma Sala de Apoio, onde duas professoras do Ensino Especial (EE) trabalham com as crianças incluídas. O atendimento na Sala de Apoio é, em geral, semanal. As professoras relataram tanto atender as crianças no horário oposto ao do ensino regular,

quanto durante a aula, buscando as crianças na sala regular. Segundo as professoras, também é rotina elas acompanharem as crianças com NE durante a aula (na turma regular) e, ainda, fazerem substituição. O Quadro 4 resume o perfil das participantes da Escola Beta, os nomes são fictícios.

Quadro 4 – Participantes da Escola Beta

Escola Beta						
Nome	Idade	Tempo EI	Formação	Cursos EI	Idade dos alunos	Número de alunos
Lorena	45	9	Pedagogia	Sim	4	20 (dois NE)
Adriana (prof. do EE)	40	3	Pedagogia, Administração Escolar e cursos em EE	Não	4 a 9	5
Mirela (prof. do EE)	41	20	Letras	Sim	4 a 9	5
Gerlaine	39	12	Pedagogia, Administração Escolar e Séries Iniciais	Sim	6	16 (dois NE)
Marta (coordenadora)	39	18	Pedagogia (habilitação em EI), pós <i>lato sensu</i> em Coordenação	Sim	Faz substituição com frequência. É apoio em atividades fora de sala	
Andressa	41	12	Normal e Licenciatura em Artes Plásticas	Não	5	19
Teresa	41	15	Magistério, Educação Física, pós em Educação Física Escolar	Sim	6	23 (dois NE)
Regina	33	8	Normal, complementação para Magistério, Pedagogia e Administração Escolar	Sim	6	18 (dois NE)

5. MATERIAIS

Foram utilizados os seguintes materiais:

- fitas K-7 para gravação das entrevistas individuais;
- fitas de vídeo para gravação dos Grupos Focais;
- gravador de áudio e câmera de vídeo;
- brindes para as professoras participantes dos Grupos Focais: quatro revistas da Coleção Memória da Pedagogia, 2005, n.2 sobre Vigotski: *Viver Mente e Cérebro*. A participante

que já possuía a revista anterior recebeu o número da Coleção Memória da Pedagogia sobre Piaget: *Viver Mente e Cérebro*.

6. PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Primeiramente, foram realizadas as entrevistas individuais. A duração de cada entrevista foi, em média, de 1h 20min. As entrevistas com cada professora, agendadas por telefone, foram realizadas no seu local de trabalho. Na Escola Alfa, as entrevistas foram realizadas na Sala dos Professores e Auditório; na Escola Beta, as entrevistas ocorreram na Sala dos Professores, Sala de Apoio e Cozinha Experimental. Antes do início da entrevista, foi lida, com a professora, a Carta de Riscos e Benefícios e solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, caso a participante aceitasse integrar a pesquisa. A assistente de pesquisa entrevistou as professoras Karen e Paula, da Escola Alfa.

Para a realização dos Grupos Focais (GF) foi selecionada a escola Beta, devido a sua maior receptividade na aceitação da pesquisa. Além disso, esta escola tinha existência de espaço adequado para a realização dos grupos. Após as entrevistas individuais na Escola Beta, foi perguntado às professoras sobre o seu interesse de participar dos GF. Horários e dias disponíveis foram anotados. Cinco professoras, por terem horário em comum, foram convidadas para participar dos grupos. A elas foi comunicada a distribuição de brindes, no dia da última sessão de GF. Os grupos ocorreram nos mesmos locais das Entrevistas Individuais. O detalhamento da execução de cada Grupo Focal encontra-se na seção 4. 2 - Grupos Focais.

Após o registro das informações, isto é, das entrevistas individuais e dos grupos focais, foi realizada a transcrição de todo material gravado e filmado, com a ajuda de alunos de pesquisa do LABMIS. Após conclusão da transcrição, o material foi analisado por meio de uma metodologia qualitativa que vem sendo utilizada em outros trabalhos do LABMIS, caracterizada como análise interpretativa, com construção de categorias ou eixos temáticos (Madureira & Branco, 2001; Branco & Valsiner, 1997).

A análise da entrevista de cada um dos dezesseis participantes passou, primeiramente, por um processo extenso de análise. Em seguida, esta análise foi organizada em categorias, encontradas no Quadro 5, seção 4.1 – Entrevistas Individuais. As categorias foram desenvolvidas durante o processo extenso de análise e tem, como objetivo, sintetizar, de forma organizada, as informações construídas nas entrevistas.

Os Grupos Focais foram analisados partindo-se das próprias atividades propostas em cada Grupo. Assim, as categorias de análise dos Grupos Focais relacionam-se diretamente com as atividades e com o processo de discussão entre as professoras, com a mediação da pesquisadora.

IV. RESULTADOS

Após a coleta de dados, ou seja, entrevistas individuais e grupos focais, todas as informações foram transcritas na íntegra. As transcrições foram analisadas com base na análise qualitativa interpretativa, onde foram construídas categorias para facilitar a apresentação e análise dos resultados – Categorias de Avaliação Geral e Categorias Temáticas (temas Diversos sobre a Educação Infantil). Vale salientar que todas as categorias *não são* de caráter excludente. Assim, uma professora pode ter construído uma fala que contempla duas ou mais categorias. As categorias são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Categorias de Análise das Entrevistas Individuais

CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO GERAL	
A. Experiência Docente	
Formação	O que Menos Gosta no Trabalho
(1) <i>Insatisfatório</i> – embasamento teórico-conceitual insatisfatório (2) <i>Falta de curso</i> – sente falta de curso sobre tema específico (3) <i>Satisfatório</i> – embasamento teórico-conceitual satisfatório	(1) <i>Falta de recursos</i> ; (2) <i>Falta de trabalho em grupo</i> ; (3) <i>Gestão da escola</i> ; (4) <i>Formação</i> ; (5) <i>Salário</i> ; (6) <i>Desvalorização</i> ; (7) <i>Lidar com crianças-problema e família</i> ; (8) <i>Enfrentar rejeição das crianças</i> ; (9) <i>Falta de autonomia no trabalho</i>
Auto-avaliação dos pontos fortes	Como se sente no dia-a-dia
(1) <i>Paciência</i> ; (2) <i>Dinâmica</i> ; (3) <i>Criatividade</i> ; (4) <i>Brincar</i> ; (5) <i>Substituir mãe</i> ; (6) <i>Ser perseverante</i> ; (7) <i>Controlar a turma</i> ; (8) <i>Desenvolver atividades cooperativas</i> ; (9) <i>Afetiva</i>	(1) <i>Sente-se reconhecida</i> ; (2) <i>Sente-se frustrada</i> ; (3) <i>Avalia que trabalho pode ser melhorado</i> ; (4) <i>Cansada</i> ; (5) <i>Gosta do que faz, é feliz</i>
B. Avaliação das Condições de Trabalho	
Turma	Avaliação do Trabalho
(1) <i>Número Insatisfatório</i> - número elevado de alunos (2) <i>Número Satisfatório</i> - considera o número de alunos satisfatório	(1) <i>Não tem avaliação</i> - seu trabalho não é avaliado (2) <i>Tem Avaliação</i> - seu trabalho é avaliado

Planejamento	Relacionamento com Pais
(1) <i>Sozinha</i> - realiza sozinha (2) <i>Colegas</i> - realiza com colegas (3) <i>Colegas e Coordenação</i> - realiza com colegas e coordenação	(1) <i>Bom</i> - tem bom relacionamento com pais (2) <i>Pouco</i> - tem pouco contato com os pais (3) <i>Razoável</i> - tem relacionamento razoável com os pais
CATEGORIAS TEMÁTICAS	
C – Objetivo da Educação Infantil, Socialização e Desenvolvimento	
Educação Infantil	
(1) <i>Compensação</i> - compensar carências das crianças de baixa renda (assistencialismo) (2) <i>Socialização</i> - promover a socialização (3) <i>Desenvolvimento Inicial</i> - promover as etapas iniciais de desenvolvimento (4) <i>Cuidar e educar</i> – satisfazer necessidades básicas e orientar a criança pequena (5) <i>Ensinar Conteúdos</i> - promover a aprendizagem de conteúdos <i>Atividades para alcançar os objetivos:</i> analisadas, mas, devido à complexidade de cada entrevista, não foram categorizadas.	
Socialização	
(1) <i>Espontânea</i> - acontece espontaneamente, mesmo sem interferência do professor (2) <i>Autonomia</i> - é a conquista da autonomia (3) <i>Aprender a Dividir</i> – é aprender a dividir (4) <i>Interação</i> – é a promoção das interações sociais (5) <i>Não sabe</i> - não sabe definir	
Desenvolvimento Infantil	
(1) <i>Fatores Específicos</i> - menciona fatores que influem no desenvolvimento, mas não define (2) <i>Etapas</i> - o desenvolvimento é constituído por etapas. (3) <i>Habilidade Específica</i> - foca uma habilidade específica em detrimento de visão global (4) <i>Finalidade</i> - Alcance de resultado ideal de desenvolvimento (5) <i>Global</i> - o desenvolvimento é global	
D – Concepções de Cooperação, Competição, Individualismo e Autonomia	
Cooperação	
(1) <i>Ajudar o colega e, ou professora</i> ; (2) <i>Respeitar regras</i> ; (3) <i>Estar junto com outro (s) colega (s)</i> ; (4) <i>Trabalhar em conjunto com outro (s) colega (s)</i>	
Individualismo	
(1) <i>Posse individual de materiais</i> ; (2) <i>Egocentrismo</i> ; (3) <i>Expressar idéias e opiniões próprias</i> ; (4) <i>Fazer sozinho uma atividade</i> ; (5) <i>Competição</i>	

Competição
(1) <i>Melhor que o outro</i> - ser ou fazer melhor que o outro (2) <i>Consigno Mesmo</i> - motivação para superação de si próprio (3) <i>Jogo</i> - como uma simples característica da atividade (sem ênfase no relacional) (4) <i>Dupla Face</i> - a competição vista em um caráter duplo: boa <i>versus</i> má
Autonomia
(1) <i>Expressar idéias e opiniões próprias</i> ; (2) <i>Resolver problemas sozinho</i> ; (3) <i>Fazer o que se quer</i> ; (4) <i>Cooperação</i> ; (5) <i>Individualismo</i> ; (6) <i>Respeitar o outro</i>
E – Atuação Docente nas Situações-Problema
<p><i>Pedro</i>: “Pedro é um menino descendente de orientais. Marcos, outro aluno seu, implica constantemente com Pedro, chamando-o de Japonês, Samurai e outros apelidos que desagradam Pedro profundamente. Outros alunos da turma, com menor frequência, também chamam Pedro por apelidos, e, assim como Marcos, excluem Pedro de algumas brincadeiras e atividades. O que você faria nessa situação? (...)”.</p> <p>Categorias: (1) <i>Livro de histórias como meio de trabalhar as diferenças na turma</i>; (2) <i>Uso de atividades diversas (lista de qualidades, espelho, entre outras)</i>; (3) <i>Desenvolvimento de projeto específico</i>; (4) <i>Conversa com alunos</i>; (5) <i>Posicionamento empático</i> – estimularia aluno a se colocar no lugar de Pedro; (6) <i>Pone a aluno que implica com Pedro</i>; (7) <i>Conversa com Pedro</i>; (8) <i>Chama os pais</i></p>
<p><i>Pincel</i>: “Você propõe uma pintura com tintas e pincéis. Dentre os materiais que você oferece, há um pincel vermelho maior que os demais. Ao notarem este material diferente, Paula e Renato disputam o pincel. Os dois querem usar o pincel ao mesmo tempo e a disputa acaba em agressão física. Paula, chorando, pede sua ajuda alegando que Renato bateu nela, querendo tomar-lhe o pincel. Renato, por sua vez, alega que também apanhou e que o pincel é dele. O que você faria nessa situação? (...)”</p> <p>Categorias: (1) <i>Decide com quem fica o material</i>; (2) <i>Convence alunos a compartilharem o material</i>; (3) <i>Conversa sobre o “não bater”</i>; (4) <i>Ensina estratégia de par ou ímpar</i>; (5) <i>Deixa crianças resolverem entre si</i></p>
F – Sugestões para Curso sobre Socialização
(1) <i>Teoria e prática sobre socialização</i> ; (2) <i>Teoria e prática sobre outros temas</i> ; (3) <i>Contribuições da Psicologia clínica</i> ; (4) <i>Não faz sugestão de temas</i>

As entrevistas individuais são apresentadas, em alguns momentos, relacionadas aos grupos focais de tema correspondente. Na primeira categoria – Categorias de Avaliação Geral – as entrevistas individuais são analisadas em duas temáticas centrais: Experiência Docente e Avaliação das Condições de Trabalho. Estas temáticas são compostas das

categorias: Formação, Turma, Planejamento, Avaliação do Trabalho, Relacionamento com os Pais e Auto-Avaliação.

Nesta categoria (Categoria de Avaliação Geral), os resultados são apresentados de forma geral e conjunta, considerando as dezesseis professoras estudadas, inclusive incluindo referências a falas das sessões de Grupo Focal relacionadas a estes temas. Há, nesta primeira categoria geral, uma simplificada análise quantitativa (percentual de categorias) com o objetivo de facilitar a visualização dos dados.

Na segunda categoria – Categorias Temáticas, as entrevistas são apresentadas individualmente. Assim, a entrevista de cada professora é analisada dentro de cada categoria específica: Objetivo da Educação Infantil, Socialização e Desenvolvimento, Concepções de Cooperação, Competição, Individualismo e Autonomia, Atuação Docente nas Situações-Problema e, por fim, Sugestões para Curso sobre Socialização.

Em seguida, são apresentados os resultados das sessões de grupo focal. Cada sessão de grupo tem descritas as atividades propostas pela pesquisadora às participantes. Os dados mais relevantes, motivados pelas atividades, são apresentados e analisados.

Por fim, os resultados referentes às Categorias Temáticas, obtidos tanto nas Entrevistas Individuais como sessões de Grupo Focal são apresentados de forma integrada. Neste item, os resultados são apresentados de forma geral e conjunta, considerando as dezesseis professoras estudadas e as sessões de GF nos temas específicos (Objetivo da Educação Infantil, Socialização e Desenvolvimento, Concepções de Cooperação, Competição, Individualismo e Autonomia, Atuação Docente nas Situações-Problema e Sugestões para Curso sobre Socialização). Esta categoria também contém uma simplificada análise quantitativa (percentual de categorias) que facilitar a visualização dos dados, onde são articuladas as entrevistas individuais e as sessões em grupo.

1. ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

1.1 – CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO GERAL

Com relação às categorias de Avaliação Geral, é preciso lembrar que o número total (n) de professoras entrevistadas foi 16, e é com isto em mente que os percentuais devem ser interpretados.

A . Experiência Docente

Ao avaliarem a sua formação para lidar com crianças da EI, a maioria das dezesseis professoras (73%) julgou ser necessária uma melhor capacitação. No geral, avaliaram a sua formação como leiga e complementada na prática, com a ajuda de outras professoras e livros sobre educação.

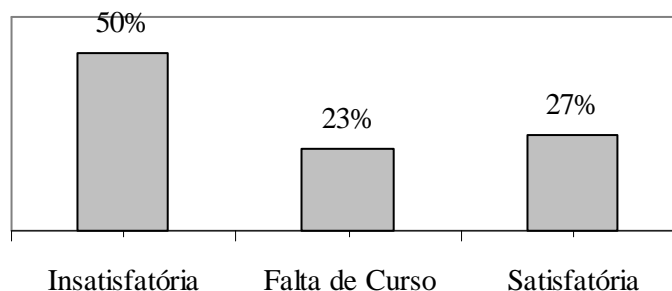


Figura 1 – Avaliação da formação

As professoras se queixaram da falta de professores capacitados para ministrarem cursos voltados para a EI. Elas julgaram, ainda, fazer cursos teóricos com falta de aplicabilidade na rotina diária de sala de aula. Essa queixa pode estar relacionada a pouca relação entre teoria e prática, nos cursos voltados para a EI, e à freqüente vinculação dos cursos de capacitação com “treinamento” de habilidades específicas ou “receitas”, o que não capacita as professoras a serem autônomas e a lidarem com situações inusitadas.

Parte das opiniões também apontou para uma avaliação positiva da formação (27%). No caso, as professoras remeteram-se à expansão do conhecimento por meio de cursos de graduação e capacitação continuada.

Por fim, houve a pontuação de falta de cursos específicos em EI (23%). A demanda das professoras foi de cursos voltados para a teoria unida à prática e cursos que abordem o tema da inclusão. A demanda por cursos na área de inclusão é muito relevante, uma vez que as professoras se sentem despreparadas para trabalhar com alunos especiais e turmas inclusivas. Vale ressaltar que uma das professoras (Manuela, Escola Alfa) apresentou motivação em fazer outros concursos públicos e, assim, expressou pouco interesse em capacitar-se na área de EI.

A auto-avaliação das professoras quanto aos seus pontos fortes está representada na Figura 2:

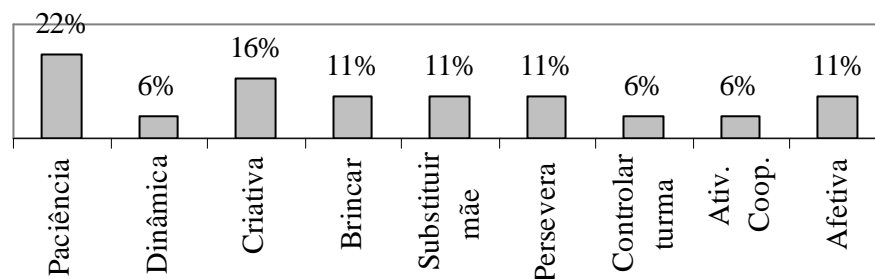


Figura 2 – Auto-Avaliação dos pontos fortes

Como pontos fortes, as professoras mencionaram paciência e criatividade (total de 38%). Estas características mais citadas, de certa forma, são consideradas como pertencentes ao perfil do professor da EI. Além disso, é interessante mencionar que também aparecem como características substituir a mãe das crianças e ser afetiva, características que remetem ao cuidado materno na EI e deixam, para segundo plano, a importância de uma atuação profissional em sala de aula. Apenas uma professora, Vera, definiu como seu ponto forte desenvolver atividades cooperativas, apesar de não ter apresentado enfoque na cooperação ao longo da sua entrevista.

Em relação ao que menos gostam no trabalho (Figura 3), relataram maior desconforto em lidar com crianças-problema e família (25%).

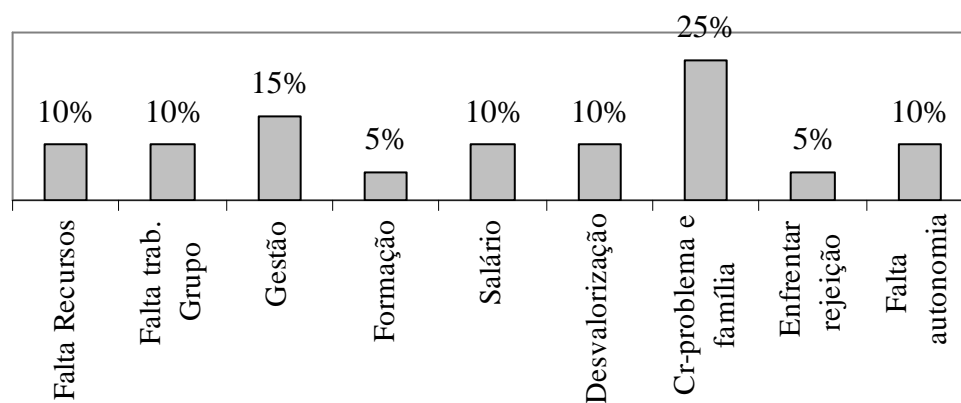


Figura 3 – O que menos gosta no trabalho

No caso, a insatisfação das professoras está bastante atrelada ao pouco envolvimento da direção da escola nas atividades pedagógicas (Escola Beta) e desvalorização da EI por parte dos pais dos alunos. Ao falarem do desconforto ao lidar com crianças com problemas, remeteram à falta de apoio dos pais e das equipes da Secretaria (equipe de psicodiagnóstico, de acompanhamento psicológico etc.) para resolver o problema. Em geral, crianças-problema, no discurso das professoras, são aquelas que agredem as professoras e os colegas.

Atrelado ao que as professoras não gostam no trabalho, está o sentimento relacionado ao trabalho no dia-a-dia (Figura 4).

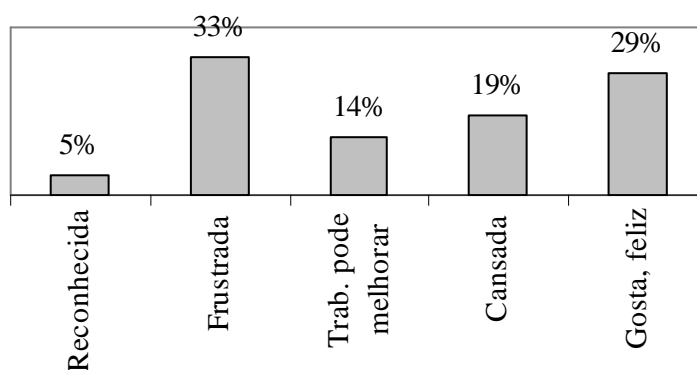


Figura 4 – Como se sente no dia-a-dia

Trinta e três por cento das entrevistadas disse sentir-se frustrada justamente pela falta de valorização do professor da EI por parte dos pais, e a maioria (52%) parece insatisfeita, sentindo-se frustrada ou cansada. Apesar de esse sentimento estar muito presente, as professoras também relataram sentimentos positivos como reconhecimento, vontade de melhorar o trabalho, gostar do que faz e felicidade (29%).

As falas a seguir expressam os sentimentos de desgaste por parte de duas professoras da Escola Alfa. É urgente um trabalho efetivo entre escola e pais para que as famílias compreendam a importância da EI e das professoras no processo de desenvolvimento dos alunos e ainda, como devem contribuir para a educação das crianças, promovendo valores e limites.

“Educação Infantil para mim está sendo um desgaste, o professor não é valorizado, Educação Infantil em si não é valorizada, a gente vê muita deturpação de achar que aqui

a gente está só para cuidar do filho, é... Como se fosse a babá, né? A babá com a garantia de que você não vai fazer nada contra o seu filho”. (Gabriela)

“... A questão específica de quem é o professor, eu me sinto desvalorizada nesse sentido. Pelos pais e pela sociedade de uma forma geral. Em todo lugar que eu vou, as pessoas não enxergam a profissão como algo assim que tem as suas especificidades como a de médico, de engenheiro, não. Qualquer um pode ser professor, o que pode ser visto pelas pessoas que eles contratam no lugar da gente, pessoas que destoam o trabalho da gente, as experiências que eu tenho do ano passado e desse”. (Vera)

Assim, por um lado as professoras reconheceram o valor do seu trabalho, sentindo satisfação e vontade de aperfeiçoá-lo. Nesse sentido, parecem avaliar como prazeroso o contato com as crianças e a rotina em sala de aula. Por outro lado, lamentavelmente, por falta de incentivo governamental (salários dignos, maior oferta de cursos de capacitação de qualidade, condições de trabalho etc.) e pelo pouco reconhecimento dos pais e da sociedade em geral (familiares e amigos) da importância da EI, as professoras demonstraram sentimento de frustração e cansaço. As condições de trabalho enfrentadas no dia-a-dia da escola também estão, sem dúvida, relacionadas aos sentimentos vivenciados pelas professoras da EI.

B. Avaliação das Condições de Trabalho

Metade das professoras considerou o número de alunos em turma satisfatório, ou seja, avaliou ser possível desenvolver um bom trabalho com a quantidade de crianças que tem na turma. Porém, a outra metade considerou o número elevado, e alegou que, nessa situação é difícil trabalhar individualmente com alunos do ensino especial ou com dificuldades de aprendizagem e relacionamento interpessoal.

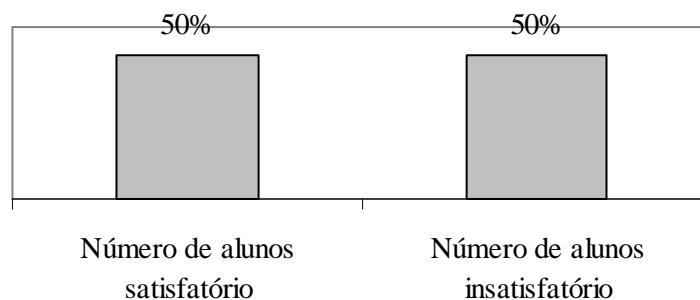


Figura 5 – Avaliação do Número de alunos

Adriana e Mirela são professoras do Ensino Especial na Escola Beta e trabalham na sala de apoio. Apesar de cada uma ter cinco alunos, elas consideraram o número elevado ao ponto de comprometer a frequência dos atendimentos (para elas o ideal seria atender as crianças mais de uma vez por semana) e, portanto, contribuir mais para o desenvolvimento dos alunos especiais.

A legislação da Secretaria de Educação (Parecer nº173/2003 – CEDF) define quantidade de alunos para a pré-escola (EI), a saber: mínimo de 25 e máximo de 30 crianças por turma. Se a turma receber crianças com necessidades educacionais especiais, ela tem redução da modulação mínima. Três crianças com necessidades educacionais especiais por turma é o máximo permitido pela lei. Assim, uma turma que tem a inclusão de três crianças especiais, tem a redução de 20% do número de alunos, a que recebe duas, redução de 14% e a que recebe uma criança, redução de 7%.

Na prática, uma turma que teria 25 crianças no mínimo, passa a ter 20 no máximo, caso receba três crianças do Ensino Especial, 21 caso receba duas e 23 caso receba um aluno especial. Na Escola Alfa, as seguintes professoras eram regentes de turmas com número de alunos fora da legislação: Karen (22 alunos, dois do ensino especial – NE), Paula (24, um NE). Na Escola Beta havia Teresa (23 alunos, dois NE).

Como apontam os resultados, é necessário um acompanhamento mais sistemático da Secretaria de Educação nas escolas, uma vez que há professoras com turmas inclusivas sem redução do número de alunos e, ainda, queixando-se da falta de apoio em sala e de tempo para trabalhar com essas crianças. E ainda, metade das professoras, apresentava turmas com número de alunos estipulado pela legislação, mas considerou difícil trabalhar com tantos alunos. Assim, é necessário que a quantidade de crianças por turma seja revista pelos órgãos governamentais competentes.

Quanto à necessidade de apoio em sala, a maioria das professoras (14, dentre as 16) considerou importante a presença de uma auxiliar.

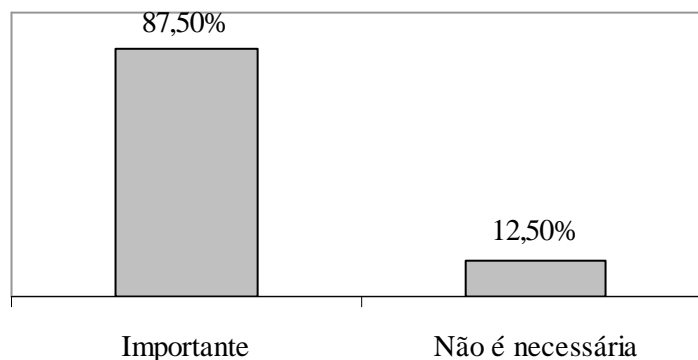


Figura 6 – Avaliação de Presença de Auxiliar em Sala de Aula

Como atividades da auxiliar, as professoras mencionaram: ajudá-las a controlar a turma; acompanhar de um grupo de crianças em atividades diversificadas (enquanto a professora se dedica a outro grupo em atividades dirigidas, sistematizadas de escrita e leitura); higiene e adaptação das crianças no início do ano; auxílio aos alunos especiais e; cooperar com a professora no que for preciso, no sentido de ajudá-la a estreitar o contato com todas as crianças.

No caso, algumas professoras ressaltaram não ser importante a presença de uma auxiliar em sala. Vera (Escola Alfa) disse estar acostumada com o número de alunos que possui, Andressa (Escola Beta) avaliou seus alunos independentes para ir ao banheiro e Manuela (Escola Alfa) pontuou ser uma auxiliar importante apenas se tiver um aluno mais comprometido na turma.

Nota-se que as professoras avaliaram a auxiliar como aquela profissional voltada para os cuidados das crianças e não como uma ajuda nas atividades educativas. Percebe-se, ainda, ser relevante a queixa das professoras pela quantidade excessiva de alunos e a falta de uma auxiliar na turma, o que, para elas, significa um comprometimento na qualidade da educação oferecida às crianças.

Outra categoria de análise relacionada às condições de trabalho é como as professoras avaliaram realizar o seu planejamento.

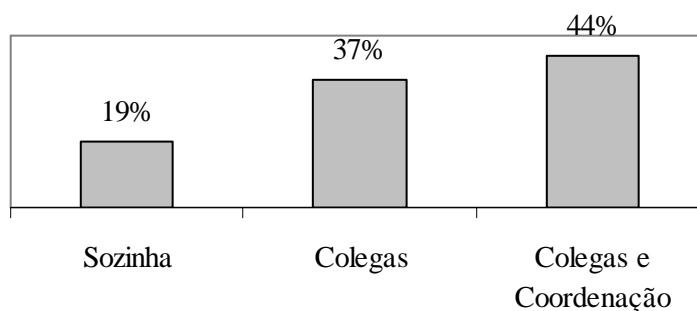


Figura 7 – Como Realiza o Planejamento

A maior parte das professoras (44%) disse realizar o planejamento com colegas e com a coordenação. No presente estudo, não há como afirmar se, de fato, as professoras na hora de planejarem a sua aula realizam o trabalho de forma coletiva.

Todas avaliaram ter liberdade para realizar o seu planejamento, exceto Amanda (Escola Alfa). Apesar de julgarem ter liberdade para realizar o planejamento e trabalharem em grupo, algumas professoras relataram ter dificuldades para sair da rotina, inovar e, ainda, corresponder às expectativas dos alunos. Essa contradição (ter liberdade, trabalhar em grupo, mas ainda se deparar com dificuldades) pode ser explicada pela concomitante falta de acompanhamento sistemático das professoras (todas relataram não ter acompanhamento sistemático das suas atividades).

Assim, apesar de vivenciarem liberdade no momento de realizar o trabalho, por não terem supervisão das coordenadoras que, na época da entrevista também estavam em sala de aula, podem não aproveitar melhor o tempo disponível para o planejamento. De fato, principalmente na Escola Beta, era visível a falta de comprometimento da maior parte das professoras com o “horário de coordenação”. Este horário é oposto ao horário de aula e destinado para as professoras realizarem o planejamento das aulas, prepararem material, se reunir com a coordenadora etc. Era muito comum, durante a pesquisa, nas duas escolas e, particularmente na Escola Beta, não encontrar as professoras na escola nos dias e horários de coordenação. Sem maiores constrangimentos, as professoras relataram ter usado o horário para resolver problemas pessoais.

Sem dúvida, a falta de comprometimento com o “horário de coordenação” e a dedicação das coordenadoras às salas de aula e atividades administrativas comprometem o planejamento das atividades pedagógicas por parte das professoras. Além disso, o relato de

Amanda (Escola Alfa) também é muito preocupante. Como coordenadora, avaliou não ter autonomia em seu trabalho, ocupando a Diretora uma posição centralizadora. Assim, parece que na Escola Alfa as professoras na realidade trabalham com uma liberdade delimitada pela Diretora.

Na Escola Beta, algumas professoras relataram realizar o trabalho individualmente. A coordenadora, Marta, relatou ter na escola algumas professoras que não se comprometem com o trabalho e outras que preferem trabalhar individualmente para receberem, sozinhas, elogios e reconhecimento. Há, assim, entre algumas professoras, a presença do individualismo e pouca vivência de atividades cooperativas na sala dos professores.

O Grupo Focal 1 (GF1), realizado com as professoras da Escola Beta Lorena e Mirela, também está relacionado com a temática da qualidade do planejamento realizado pelas professoras da EI. Como discutido anteriormente, as professoras, no GF1, não pareceram intencionalmente preocupadas com as interações sociais a serem estimuladas por suas atividades. Lorena enfatizou que as crianças, durante a sua atividade, não devem “atrapalhar” o colega e o grupo e, ainda, mencionou o incômodo dos seus alunos ao receber ajuda do colega durante a execução da tarefa. Mirela enfatizou, de forma marcante, sua preocupação em “ensinar a criança especial a se defender”. Assim, no GF1 as professoras demonstraram pouco cuidado em desenvolver comportamentos pró-sociais entre os alunos ao elaborar atividades. A análise do GF1 indicou que as professoras não tinham o costume de avaliar os tipos de interação social que suas atividades têm o potencial de desenvolver.

Ter ou não uma avaliação sistemática no trabalho é também indicativo da qualidade do trabalho desenvolvido na escola.

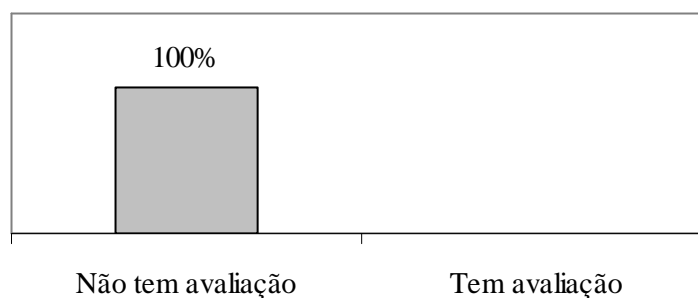


Figura 8 – Avaliação Sistemática

Todas as professoras relataram não ter avaliação sistemática de suas atividades. No caso, a intenção do nosso estudo era avaliar se as professoras da EI têm seu trabalho sistematicamente acompanhado e recebem sugestões para aprimorar suas atividades e interações em sala de aula. No caso, a falta de avaliação pode estar associada a uma falta de trabalho em equipe na escola, ou seja, uma integração entre professoras, coordenação e direção. Foi marcante na Escola Beta a queixa sobre a direção da escola, que deixa as “professoras órfãs” (Mirela). Sem dúvida, a falta desta integração e um retorno construtivo para as professoras sobre as atividades por elas realizadas comprometem a qualidade da EI.

Marta, coordenadora da Escola Beta, relatou deparar-se com atividades “sem sentido”, mas pareceu pouco segura para avaliar as professoras.

“Pesquisadora: Você já se chocou ao entrar numa sala e ver as crianças desenvolvendo uma atividade, ou estarem em uma rotina que pra você não fez o menor sentido? (...)

Marta: A professora a parte das crianças, folheando uma revista, e as crianças fazendo as atividades sozinhas, sem nenhum sentido, sem ter uma coisa preliminar, um envolvimento”.

Amanda, coordenadora da Escola Alfa, relatou ter avaliação sistemática das professoras, mas a atividade descrita pareceu ser geral, sem objetivo de retorno construtivo individual para cada professora.

“Pesquisadora: E você só manda ou você dá um retorno, você senta com cada uma e diz pra elas o que você pensa sobre ela, como é que funciona?”

Amanda: O que, em relação às meninas? Não, não sento com cada uma e digo individualmente, não. Tem momentos que sim, sento com cada uma, mas... Não. Não é freqüente sentar com cada uma individualmente até porque a gente faz muita coisa coletiva. A gente é mais o coletivo. Essa avaliação que elas fazem também... Coletivo”.

Interessante que, na Escola Alfa, a professora Karen sugeriu que a Direção promovesse menos festas. Talvez as festas, para a professora, estejam atrapalhando a rotina da sala de aula. Assim, é também importante as professoras avaliarem a direção e coordenação da escola para que, de forma construtiva, todos possam desenvolver um trabalho de qualidade na EI.

A qualidade do relacionamento interpessoal entre professoras e pais também aponta para as condições de trabalho desenvolvidas na escola, uma vez que esta boa relação entre escola-família é fundamental para o desenvolvimento de um bom trabalho na EI.

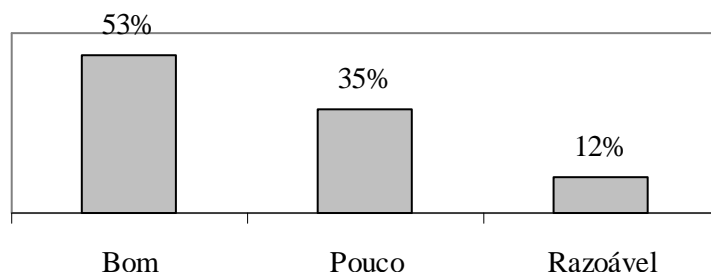


Figura 9 – Avaliação do Relacionamento com os Pais

A maioria das professoras (53%) avaliou positivamente o seu relacionamento com os pais dos alunos. Muitas professoras (35%) consideraram ter pouco relacionamento com os pais e algumas (12%) um relacionamento razoável. No caso, quando todas as professoras foram solicitadas a dar sugestões de como melhorar o contato das escolas com os pais, envolvendo-os na educação escolar dos filhos, a maioria das propostas foi de participação passiva por parte dos pais. Ou seja, a maioria das professoras considerou palestras, reuniões, bilhetes, eventos, festas e textos reflexivos como uma forma de promover a aproximação dos pais à escola.

A elaboração de estratégias de participação ativa dos pais se constitui na forma verdadeiramente efetiva de promover uma melhor comunicação e integração entre a escola e a família dos alunos. Nessa forma de participação, a opinião dos pais é considerada relevante e há a co-construção de conhecimentos sobre o aluno e discussão conjunta e construtiva de temas de interesse da escola e da família. Assim, na participação ativa, a escola não espera que os pais leiam informações ou as escutem, mas as discutam com professores, direção e coordenação.

Além disso, há um viés quando as professoras avaliam que os pais têm a obrigação de acompanhar a vida escolar dos filhos (fazer o dever de casa com o filho, ler livro em casa para as crianças, fazer atividades com palavras etc.), sendo que muitas vezes os pais não têm formação nem preparo pessoal para essas atividades. Assim, muitas vezes as professoras acusam os pais de deixarem tudo por conta da escola, mas elas mesmas

atribuem ao “papel da família” desenvolver atividades pedagógicas em casa ou, em outras palavras, seguir instruções e tarefas das professoras de forma passiva.

É importante que a escola, os professores, coordenação e direção, em conjunto, discutam a importância da família na escola e, em especial, na educação dos alunos. O que a escola espera dos pais? E o que os pais esperam da escola? Por que os pais, para algumas professoras, desvalorizam a EI? Será que eles sabem a importância da EI? Após isto, traçar estratégias criativas e convidativas para os pais. O exemplo abaixo mostra como a professora, no momento da entrevista, desconsiderou a importância da família na questão da moral e focou nas questões “práticas” de higiene e alimentação. No caso, é fundamental a escola discutir a questão das crenças e valores, principalmente a importância do comportamento pró-social na EI.

“Muitas vezes você sente que a escola está tomando a função da família, tipo ensinar a comer, no sentido de pegar a colherzinha e comer, fazer a higiene; deixa o filho aqui e esquece, aí você volta do almoço e o menino está aqui, você desespera, liga pra um, pra outro, vê o que sobrou de lanche pra dar, porque o menino está com fome, sabe? Então assim, pra algumas coisas, pra moral, não moral de isso é certo ou errado, mas moral de atitude, de falar bom dia, com licença, coisas que eram da família está ficando pra escola. E algumas coisas os pais ficam abusados...” (Karen, Escola Alfa)

Apesar de terem ocorrido várias sugestões que colocam os pais em uma posição passiva, algumas professoras pontuaram estratégias importantes, que resgatam a participação ativa da família. Regina disse que os horários das reuniões devem ser viáveis para os pais. Na entrevista, a professora considerou que muitas vezes os pais não participam das reuniões por causa do horário e julgou, ainda, ser essa uma falha da direção e coordenação da escola que não avalia a condição de trabalho dos pais das crianças (em geral empregados domésticos, vigilantes, porteiros da vizinhança) ao marcar as reuniões.

Marta sugeriu a cozinha experimental como uma oportunidade de participação dos pais. No caso, ela avaliou que os pais poderiam contribuir para a educação das crianças e aproximar-se mais da escola levando uma receita e ingredientes para a cozinha e, junto com professora e alunos, realizar um prato. No caso, os pais participariam com a professora da atividade e, espontaneamente, se envolveriam na educação das crianças. Outra proposta foi a da professora Fernanda (Escola Alfa), responsável por um projeto muito interessante, mas que, para sua frustração, não teve continuidade na escola apesar de ter recebido prêmio na Secretaria de Educação.

“No ano passado, eu desenvolvi um trabalho durante o ano todo na sala de aula: o projeto família. Projeto família: minha escola, minha família na construção de projetos investigativos. Então é um projeto de empreendimento que visava... como eu tenho que trabalhar projeto investigativo e eu dependo dos pais colaborarem com o material, então o que eu inventei, logo na primeira semana de aula, que eu já tinha esse projeto no papel, mas ainda não tinha aplicado, foi: cada mês a sala desenvolvia uma atividade diferente que tinha que ter a participação dos pais. Então os pais vinham na escola todos os meses, todas as famílias. Claro que eu tive pais que não colaboraram, 3 ou 4, mas os outros sim. Então num mês era mês das histórias, cada família tinha que vir, marcar um dia comigo, pra contar uma história, 15, 20 minutinhos, pros alunos. O projeto culinário: mamãe ou uma vó tinha que vir aqui na sala ensinar uma receita culinária. Eu até ganhei um prêmio com esse projeto no ano passado, pela Secretaria. Foi a primeira coisa que... foi muito legal.” (Fernanda)

1.2 – CATEGORIAS TEMÁTICAS

As categorias temáticas referentes às Entrevistas Individuais são, a seguir, apresentadas. Primeiramente, é feita a análise das professoras da Escola Alfa (Ana, Gabriela, Manuela, Vera, Fernanda, Amanda, Karen e Paula) e, em seguida, a análise das professoras da Escola Beta (Lorena, Adriana, Mirela, Gerlaine, Marta, Andressa, Teresa e Regina).

Ana

Objetivo da EI: *Compensação e Socialização.* Para Ana, a formação social e pessoal da criança são os objetivos da EI. A professora disse considerar o aluno como privado de contato com outras crianças na sua família e com os pais. Avaliou os pais como pouco participativos da educação dos filhos, por falta de tempo ou outros motivos. Segundo Ana, existe na família muita relação de troca e, na escola, explicação para os combinados com a ênfase na conquista da amizade. Assim, Ana demonstrou ter muita preocupação com a formação sócio-emocional da criança, sendo essa pré-requisito para outras aprendizagens (como ler e escrever, por exemplo).

“(...) A criança fica voltada para a televisão, computador, Internet, os pais não se preocupam em estar dialogando. (...) Você vê que tem criança aqui que você vê que não é por falta de uma boa situação econômica, é por falta mesmo de interesse, segundo os adultos colocam, falta de tempo, então eu acho que na escola ela tem que ter a oportunidade de estar vivenciando tudo, a questão cultural, onde ela vai estar ali, a gente vê muita criança hoje em dia, é comum, ser filho único, só tem contato com adulto. Então na escola ela está tendo contato com outras crianças, com outras realidades, né? Tendo toda aquela troca, sem contar aquela oportunidade de estar saindo da escola e ir a um teatro, cinema, ou sei lá, fazer um piquenique com os outros alunos, trabalhar aquela questão do saber dividir, do saber trocar, sem estar recebendo em troca, a gente está

vendo que é muito comum hoje em dia ‘você se comportou vai receber um brinquedo’, coisa que na escola não funciona bem assim. Que a gente chega e o aluno ‘Se eu fizer isso você faz isso?’ Não. Você tem que entender que tem que fazer isso porque é o melhor, porque assim você vai estar conquistando o seu amigo, vai ser legal com ele, não porque você vai ganhar alguma coisa. Você vê que os pais estão mesmo deixando de lado, essa formação para a escola. Então por isso que eu vejo que não adianta, a gente sempre fala, não adianta eu estar ensinando os meus alunos a ler e a escrever, se eles não sabem se comportar em sala de aula, não sabem sentar para lanchar, então por isso que eu falo que eu acho mais importante essa parte da formação pessoal por conta disso”.

Atividades para alcançar os objetivos: Para alcançar esse objetivo social, Ana disse organizar atividades como a rodinha, principalmente contando história com lição. A rotina promove, na análise da professora, a leitura, escrita e troca de idéias.

“Por exemplo, a amizade. Trabalhar um livro que tem a amizade. A criança pensa discute o que é amizade, porque ela é importante, sabe? Sabe, uma coisa que tem um fundo proveitoso, que você tira um proveito. Onde você vê mesmo, a criança coloca de maneira espontânea, eu não gosto mesmo de forçar a falar. Eu sempre deixo muito à vontade. Então tem o momento que elas vão colocar, elas ficam muito à vontade para falar o que eles vivenciam que a gente pode estar levando, até introduzindo assuntos nessa espontaneidade do grupo, sabe?”

Desenvolvimento infantil: Finalidade da EI; Global. Para a professora, desenvolvimento infantil envolve tudo – a criança de hoje, adulto de amanhã.

Socialização: Interação. Ana definiu socialização como conviver com o outro, deixar crianças com AS outras e orientar as interações, sendo a rodinha e atividades em grupo oportunidades para a socialização.

Concepções de cooperação: Ajudar o colega e professora; Respeitar regras. Cooperação, para Ana, seria respeitar o outro e as regras. A professora avaliou as crianças como cooperativas com o professor e com as outras crianças e mencionou a espontaneidade envolvida na ação, sem espera de recompensa nem cobrança. Para Ana, o prazer de cooperar estaria na atividade em si. A professora mencionou como exemplo de cooperação atividades relacionadas ao ajudar a professora e, ainda, associou a cooperação a fatores emocionais, ao fazer amigos, e não se referiu ao desenvolvimento cognitivo.

“Cooperar é você estar disponível até para respeitar o outro. Acho que o respeito já é uma cooperação. Você saber até que ponto você está no seu espaço ou no espaço do outro (...) você vê muito na Educação Infantil que as crianças têm muito disso, elas gostam de estar cooperando com o professor, de uma maneira até muito sutil, se ele tem mais dificuldade naquela atividade, se o amigo tem mais dificuldade, então ele se propõe a

estar ajudando aquele amigo, a estar colaborando aquele amigo, de uma maneira bem inocente, até sem estar colocando aquilo. Eu acho que o cooperar tem muito disso, fazer sem cobrar, muitas vezes até sem ter a consciência que está (...). Então muitas vezes em determinadas atividades é um responsável pelo grupo, aquele que vai estar me ajudando a distribuir material, aquele que vai me ajudar na questão de comportamento mesmo, aquele que vai falar para o amigo que aquele não é o momento de brincadeira, aquela coisa de estar passando mesmo a responsabilidade para eles. Que é uma cooperação, né?”.

Concepções de competição: Melhor que o outro. Para ela, a competição envolve a criança provar que é a melhor, sendo exemplos a natação e os jogos.

Concepções de individualismo: Egocentrismo; Competição. Ana definiu o individualismo como a preocupação com desafios próprios e com o voltar-se para si mesmo. Considerou seus alunos afetivos e que a cooperação e a competição devem ser estimuladas em sala de aula – a cooperação porque traz amigos e a competição para preparar as crianças para ganhar e perder.

Concepções de autonomia: Individualismo. Para Ana, ser individualista é ser competitivo, autônomo e independente. Aqui fica explícita a confusão conceitual entre autonomia, independência, competição e individualismo.

Situações-problema. Pedro: Livro de histórias como meio de trabalhar as diferenças na turma; Conversa com alunos. Diante da situação do Pedro, Ana cogitou que leria livro sobre diversidade e conversaria sobre o valor da diferença. A professora relatou a importância de se escutar as crianças e acreditar que elas entendem valores. Considera que se deve trabalhar a questão da discriminação naturalmente, sem colocar em evidência a questão do preconceito.

“Não foi xingamento, foi a curiosidade ‘Tia, por que ele tem o olho puxado assim?’. E esse aluno ficava constrangido quando falavam que ele tinha o olho puxado, e ainda tem o cabelo dele, bem lisinho, tem um rabinho, aí começaram a levantar essas questões, aí eu... porque é um assunto que tem muita coisa para ser trabalhada em cima, né? Aí vai até das preferências, (...) então você é obrigada a gostar do que eu gosto? Não. (...) Cada um é de um jeito (...) a gente tem que respeitar o amigo. Eu não tenho mais esse problema, (...) é você tomar cuidado para não estar enfatizando (...) deixar que eles coloquem também o que eles pensam, valorizar o pensamento das crianças, porque muitas vezes a gente acha “ah, tem cinco, seis anos e não entende”. Entende sim, entendem, três, quatro anos, eles entendem tudo que você fala, basta você ter paciência e saber escutar a criança. Acho que quando você dá muita ênfase ao assunto, põe aquela coisa muito em evidência, você está aumentando o preconceito. (...) Porque eu já tive casos de alunos que eram negros e se pintavam de branco, de rosinha claro. Então é uma questão a ser trabalhada sem estar colocando essa discriminação, porque a diversidade faz parte da nossa vida”.

Pincel: *Ensina estratégia de par ou ímpar; Deixa crianças resolverem entre si.* Diante da disputa do pincel, Ana relatou que promoveria um sorteio e revezamento do material. Tentaria também uma solução onde as crianças resolvessem entre elas o problema. Ana comentou como valoriza a busca de solução para conflitos pela criança, relacionando essa intervenção ao estímulo à autonomia dos alunos.

Curso sobre socialização: *Teoria e prática sobre socialização.* Ana solicitou, em um curso dessa natureza, relatos de experiência e não só teoria.

“Olha, eu acho muito válido levar pessoas que tenham vivenciado mesmo experiências, que possam colocar experiências, não só essa parte teórica”.

Gabriela

Objetivo da EI: *Desenvolvimento Inicial.* Gabriela definiu o objetivo da EI como ser a base para carreira escolar da criança, uma vez que envolve o psicológico, pedagógico e emocional. Ela mencionou que, por detrás das atividades, sempre há um objetivo a ser alcançado.

“Por exemplo, quando a gente planeja uma brincadeira, o objetivo não é só a criança ficar ali, não é só a questão do prazer, mas dela obedecer às regras, dela entender o respeito com o próximo, dos limites, dos valores, então muitas vezes quando você até... uma forma errada de se pensar, que Educação Infantil é um lugar onde você deixa a criança só para brincar, e o brincar envolve situações de aprendizagem, né? Então essas atividades corriqueiras, na verdade, contribuem para isso. Então a prática é essa”.

Atividades para alcançar os objetivos: Segundo a professora, todas as atividades que ela planeja visam atender os objetivos da EI. Gabriela avaliou sua rotina de atividades como massacrante, porque exige o desenvolvimento de conteúdos da Secretaria e projetos de leitura e escrita. Para ela, a rotina de atividades promove o conhecimento de mundo e conceitos. Não mencionou o eixo psicológico, pedagógico e emocional.

Desenvolvimento infantil: *Global.* Ao definir desenvolvimento infantil, a professora mencionou os mesmos aspectos que definiu como referentes aos objetivos da EI. Assim, para Gabriela, desenvolvimento infantil é o processo de desenvolvimento da criança em todas as áreas (emocional, física e psicológica).

Socialização: *Interação.* A professora definiu a socialização como a convivência, o saber lidar com próximo e com atividades com regras no dia-a-dia e projetos. Assim, a professora é coerente ao dizer que as atividades planejadas incluem objetivos esperados, sendo um deles, a promoção da socialização.

Concepções de cooperação: *Ajudar o colega; Trabalhar em conjunto com outro.*

Gabriela destacou situações onde a criança ajuda outra menos capaz no dever ou em trabalho em grupo. Assim, a professora restringiu a cooperação à ajuda, sem mencionar o trabalho de troca, a negociação envolvida no processo. Gabriela considerou a cooperação e a competição como valores a serem estimulados em sala de aula e avaliou que seus alunos se ajudam espontaneamente. Ficou implícita, na fala da professora, a importância da cooperação para se trabalhar a zona de desenvolvimento proximal entre as crianças. Assim, a professora associou a cooperação ao desenvolvimento cognitivo, não se limitando ao aspecto social.

“Pesquisadora: *Por que você acha que [a cooperação] é importante?*”

Gabriela: *“Exatamente por isso. Fazer com que o outro também se supere, né? Suas limitações... Receba a ajuda que ele precisa para vencer aquilo que individualmente ele não alcançou”.*

Concepções de competição: *Melhor que o outro.* Gabriela avaliou o mundo como competitivo, mencionando como exemplos o vestibular e os jogos. Para ela, a competição acaba fluindo e sendo necessária, uma vez que está impregnada na sociedade. Assim, a professora não destacou o papel reflexivo da escola ao promover valores em meio às atividades.

Concepções de individualismo: *Competição.* A professora definiu o individualismo como egoísmo, vencer e não pensar no outro e oposto da cooperação. Avaliou não ter atividades em sala que promovam o individualismo.

Concepções de autonomia: *Resolver problemas sozinho.* Gabriela associou autonomia à independência e ao vencer desafios.

“(pensa) Seriam as situações onde você promova é que deixem ele sozinho alcançar o máximo que ele pode naquela situação. Aí você promove a autonomia, para ele mesmo ver que ele é capaz. Ele se descobre em uma atividade que você desafia e no momento que ele alcançou aquele objetivo ele se mostrou autônomo, capaz de se superar, aquilo que ele achava que era impossível, mesmo difícil de se realizar ele conseguiu, aí isso permitiu que, de repente, ele fosse autônomo, né?” .

Situações-problema. Pedro: *Desenvolvimento de projeto específico; Conversa com alunos.* Diante da situação do Pedro, Gabriela disse que proporia conversa diária ou projeto. **Pincel: *Deixa crianças resolverem entre si.*** Diante da disputa de pincéis, Gabriela relatou que incentivaria a conversa entre as crianças, com foco na mediação do conceito da

partilha e da conversa pacífica. Apesar de não propor a solução para as crianças, Gabriela parece, em sua fala, mediar valores positivos em situações parecidas em sua sala.

Curso sobre socialização: *Teoria e prática sobre socialização*. Em um curso de socialização, Gabriela gostaria de temas relacionados à sociedade e ao indivíduo.

“(pensa) Socialização envolve o indivíduo em si, então tudo que vem a ser relacionado com a sociedade e com o indivíduo também, né?”.

Manuela

Objetivo da EI: *Socialização*. Para a entrevistada, o objetivo da EI é deixar a criança ser feliz e promover a socialização. **Atividades para alcançar os objetivos:** Ela mencionou a rodinha, os cantinhos (brincadeiras nos cantos da sala com objetos domésticos diversos), as brincadeiras em geral e o parquinho como atividades que potencializam a socialização. De forma coerente com o objetivo da EI mencionado por Manuela, a professora concluiu que sua rotina de atividades promove a socialização.

Desenvolvimento infantil: *Etapas*. Para a professora, desenvolvimento infantil significa fases pelas quais a criança passa, uma sucessão de eventos que ocorre naturalmente. No caso, Manuela apresentou dificuldades em definir o termo. Importante ressaltar a fala da professora:

“Desenvolvimento infantil (pensa)... Eu acho que é... (pensa)... Tecnicamente eu não sei estar definindo esse termo”

Socialização: *Autonomia; Interação*. Manuela definiu a socialização como o convívio harmônico com os outros, a saída do egocentrismo para a autonomia, o convívio com regras, trocas. Disse ocorrer em todos os momentos na sala de aula, por meio da mediação do professor.

Concepções de cooperação: *Ajudar o colega; Respeitar regras; Trabalhar em conjunto com outro (s) colega (s)*. Manuela definiu a cooperação como uma atividade onde as crianças trabalham juntas pelo mesmo objetivo. Como exemplos, Manuela mencionou o jogo, a brincadeira e o momento do lanche. Porém, ao explicar o exemplo, fica implícita a associação entre cooperar e obedecer a uma regra da professora para se obter um benefício, e não ao executar um trabalho em conjunto, apesar de associar à cooperação o “ajudar o outro em seu crescimento pessoal”.

“Na organização da fila, por exemplo, se eles estiverem todos organizados, eles vão lanchar mais rápido e, o objetivo deles, irem mais rápido para o parque, para ficar mais tempo livre. Então eles já têm isso estabelecido, essa questão da fila, que eles têm que estar juntos para sair para as refeições, eles ficam de mãos dadas, de dois em dois, sabem esse cuidado com o colega, porque se no parque um se machuca a gente tem que chamar todo mundo e fazer rodinha para saber o que aconteceu, então é tempo que eles estão perdendo em brincar, então eles têm esse cuidado com o colega, de estar cuidando”.

Concepções de competição: Melhor que o outro. Manuela definiu a competição como uma situação onde duas pessoas brigam pela mesma coisa, dando como exemplo jogos e brincadeiras.

Concepções de individualismo: Egocentrismo; Fazer sozinho uma atividade. Manuela definiu o individualismo como egocentrismo. Para ela, o individualismo pode ser promovido em atividades nas mesinhas e está associado ao “recusar ajuda, ao fazer só”. Avaliou importante estimular a cooperação e a competição entre as crianças. Ressaltou ser essencial estimular o ganhar entre as crianças e não só a mensagem do “importante é competir”. Manuela apresentou no seu discurso uma valorização especial do individualismo e da competição entre suas crianças, principalmente no contexto de avaliação do comportamento que ela criou. Nessa situação, mostrou conquistar a obediência dos alunos por meio do estímulo ao sentimento de culpa e gratidão. No caso, percebe-se o quanto uma ação irrefletida por parte de um professor da EI, sem acompanhamento da coordenação da escola, pode trazer efeitos negativos para o desenvolvimento sócio-emocional das crianças. A situação colocada pela professora foi considerada tão polêmica e passível de críticas que, no momento da entrevista, a pesquisador provocou, intencionalmente, reflexões por parte da professora.

“Manuela: Quando estamos na rodinha, no final, avaliam todas as atividades que nós fizemos, não vou mentir, não é todo dia que dá para fazer isso, não é todo dia que dá tempo, né? Para estar fazendo isso de uma forma efetiva, mas a gente avalia as atividades desenvolvidas, a aula, cada um e o professor. Não é? Quando eu estava, até o final do semestre passado, a gente estava fazendo um sinalzinho, símbolos na mão (mostra o dorso da mão), os que tiveram comportamento legal tinham, por exemplo, um coração, os que foram mais ou menos, uma nuvenzinha, os que não foram, não se comportaram bem, que não respeitaram o colega, que não fizeram as atividades, levavam um trovão. Um trovãozinho, na mão, no cantinho da mão. Esse sistema de avaliação, durante um tempo, foi bastante legal, porque todos os dias eles queriam a estrelinha ou coraçãozinho, para estar mostrando para os pais (...) Eu estava usando balinha agora no segundo semestre. Uma balinha no final da aula para quem se comportasse. (...)

Pesquisadora: *E o que acontecia quando eles não ganhavam balinha?*

M: *Mas aí o que eu ia te falar, eles ficam frustradíssimos. Mas não sou eu que dou ou deixo de dar a balinha, é o grupo. ‘Como foi o comportamento da Luciana?’, ‘A Luciana foi chuchu beleza tia!’, ‘Então, quem foi chuchu beleza ganha balinha. Como foi, sei lá, a Juliana?’, ‘A Ju foi bola murcha’. ‘Bola murcha merece balinha?’. ‘Não... Não merece...’. ‘Por que Ju, o que aconteceu hoje? Por que você não vai ganhar balinha?’. Aí ela fala, eles mesmo falam, eles têm consciência. Só que, mesmo eles tendo consciência, você não fica tranqüila, você não se sente à vontade de não dar, só que aí eu não dou na frente de todo mundo, então eu chamo no cantinho, dou e ainda e falo ‘Se você falar que a tia deu, a tia vai negar e não vou dar mais’. Mas eu dou, senão você sai com o coração moído, se você ver todo mundo menos um não levando. E no outro dia, volta uma seda. Por que? Porque você conquistou mais um pouquinho, né? Ela não merecia, mas ganhou. Então ela fica sua refém, ela fez uma coisa errada, mas você fez uma coisa boa para ela. Ela fica, como se fosse... Sentindo gratidão por você. Entendeu?.*

P: *Você não acharia mais legal ela sentir gratidão pelo grupo? Tipo, “Hoje Fulana não se comportou legal, mas ela merece uma balinha, porque apesar dela não ter feito isso legal, ela fez coisas boas, ninguém é 100% ruim.*

M: *Verdade, seria mais interessante.*

P: *Não seria uma gratidão por você, mas pelo grupo.*

M: *Eu já pensei nisso, mas eu fiquei assim... Se eu fizer o contrário do que eu fiz agora, eu vou ficar desacreditada, viu perder moral, entendeu?*

P: *Você acha?*

M: *Não sei, foi o que eu pensei. Talvez assim, do jeito que você está falando, com certeza é mais satisfatório. Só que eu nunca tinha pensado por esse ângulo. Eu sempre pensei assim. Se eu der na frente deles, para ela que não está merecendo, eles vão achar que eu não estou seguindo as regras que nós estabelecemos. Então aquilo ali não vale, tanto faz eu me comportar ou não, que eu vou ganhar do mesmo jeito.*

P: *Não sei... Pensando assim, tirar a balinha e dar um elogio ao bom comportamento...*

M: *Então, no primeiro semestre, a gente fez só com símbolos e agora com a balinha, e teve uma situação de uma mãe que não deixava a filha comer balinha de jeito nenhum, doce nem pensar, aí o que eu ia fazer? Dar para todos menos para ela, mesmo se comportando? Aí a gente foi tirando, tirando, mas ainda tenho umas balinhas na sala, mas aí falei para ela ‘Olha, eu posso deixar a sua filha sem, será que vai ser legal para ela?’, aí eu pensei ‘Estou deixando eles mercenários, vou estar me comportando legal porque estarei ganhando alguma coisa’. Sem contar que estava tendo sempre aquela cobrança ‘Tia, balinha, tia, balinha!!!’. Aí a gente foi parando, agora a gente está com nenhum símbolo, digamos, referente à avaliação.*

P: *E o elogio?*

M: *O elogio a gente tem toda hora, a gente não tem só na avaliação. A todo momento, tem criança que tem a necessidade contínua de a todo momento estar sendo elogiada, sabe? Para poder estar fazendo. Então... não é só a questão de avaliação, é contínuo, voe está*

sempre colocando para cima. Mesmo quando aquele trabalho não está legal, está só a rabisqueira, você (irônica) ‘Nossa, que bacana cara, legal! Adorei a cor!’. Ele olha assim... *Estava fazendo mal feito, ele deve pensar, mas você falou que estava legal, aí o que acontece? Esquece a rabisqueira, ele começa a produzir. Entendeu? Eu não sei por que, de repente, a partir do seu elogio, por que... Estava fazendo daquele jeito mal feito, então começa a fazer mais, se empolga. É uma coisa que pode estar sendo sempre melhorada.*

P: *Será que ele não percebe que não está bom, que o elogio não é verdadeiro?*

M: *Pode ser, pode ser.*

P: *Que nem a gente, quando vai sair... Uma pessoa fala (irônica) ‘Nossa, você tá bonita, hein?’.* A gente não sabe, de certa forma, que é uma ironia?

M: *Verdade”.*

Aqui o uso da ironia indica que, talvez, as crianças até possam interpretar a ironia como elogio, mas há, ainda o perigo de aprenderem a lidar de forma irônica com as outras pessoas.

Concepções de autonomia: Resolver problemas sozinho. Manuela associou a autonomia à independência.

Situações-problema. Pedro: Livro de histórias como meio de trabalhar as diferenças na turma; Conversa com alunos; Conversa com Pedro. No caso, Manuela relatou que, primeiro, conversaria com Pedro, depois com a turma e contaria histórias com a temática. Manuela pareceu ter desenvolvido uma especial sensibilidade diante de situações de discriminação, estando consciente do caráter demorado e diário do trabalho de aceitação das diferenças e convívio harmônico entre elas.

“Bom, eu tenho dois casos desses na minha sala. Um é oriental, assim descendente, e a outra é essa criança com NE, então desde o começo a gente conversa com eles sobre as diferenças. Tem uma história chamada a Joaquina Diferente e ela conta que tinha uma joaninha diferente das outras porque ela não tinha bolinhas, mas era uma joaninha também. As pessoas passaram a aceitá-la quando ela se aceitou, como diferente, no meu caso, primeiro eu conversaria com o Pedro, né? Sobre a questão, perguntaria se ele sabe por que os colegas o tratam daquela forma, para saber da visão que ele está tendo desse momento, né? Ele ainda não se percebe diferente dos outros. Então o problema estaria com as outras crianças, que o estariam recriminando por causa disso, depois com a turma, né? Histórias, de repente uma música que estaria abordando isso, eu acho que isso não seria tão difícil de sanar, de você estar resolvendo, nesse sentido. Inclusive eu estava vendo outro dia um projeto que a colega apresentou, ela estava relatando, sobre os feijões, sobre os vários tipos de feijões. Aí ela pegou e colocou todos de molho, aí a casca deles, depois de um tempo, foi soltando, aí o que sobrou no fundo? Feijão. Todos da mesma cor, do mesmo jeito, as cascas são superficiais, nossa aparência, tem feijões de

todos os tipos, imagine se fosse existir... Existem várias histórias, a da Menina Bonita do Laço de Fita, então eu acho que através de histórias, a gente poderia estar dramatizando, em sala de aula, trabalhar essas diferenças, ajudar os meninos que estão recriminando o colega verem alguma coisa que só eles tivessem, que o faz assim, cada um diferente do outro”

Pincel: *Convence alunos a compartilharem o material.* Manuela, diante da disputa do pincel, disse que importava a solução do uso alternado ou retiraria o material de disputa. Sua ênfase seria em ensinar às crianças que o trabalho seria o mesmo independente do pincel, e não mediar a solução harmônica de conflitos, possibilidades de compartilhar materiais etc.

Curso sobre socialização: *Não faz sugestão de temas.*

Vera

Objetivo da EI: *Socialização; Desenvolvimento Inicial.* Para Vera, a socialização e o desenvolvimento global da criança são os objetivos da EI. **Atividades para alcançar os objetivos:** Ao falar sobre sua rotina de atividades, mencionou a rodinha, atividade em grupo, parque, higiene, lanche, atividade diversificada, jogo simbólico. Enfatizou promover, por meio de suas atividades, a socialização, o saber esperar, a psicomotricidade e a fantasia nas crianças.

Desenvolvimento infantil: *Etapas.* Por desenvolvimento infantil, mencionou etapas definidas, ressaltando que a criança passa no seu tempo em cada etapa e não necessariamente por todas. A professora remeteu, portanto, à idiosincrasia do processo de desenvolvimento.

Socialização: *Interação; Dividir.* Para ela, socialização significa estar com o outro, dividir e acontece na rotina em todas as atividades, em especial, na rodinha, parquinho e projetos.

Concepções de cooperação: *Ajudar o colega e professora; Respeitar regras.* A professora definiu cooperação como uns ajudando os outros em prol de um fim comum. Vera enfatizou o compartilhar potencialidades, mas ao dar um exemplo, recorreu a uma situação onde o essencial é seguir uma regra da professora e não compartilhar com o colega uma atividade.

“É o que eu te falei, em todos os momentos da minha rotina eu enxergo a cooperação, por exemplo, a rodinha, eu nem vou colocar o projeto, porque ali é onde mais se desenvolve, a gente visa um produto, né? Mas... Um produto que todos querem, que todos desejam, depende da participação de todos, por exemplo, na rodinha, sentar de perna cruzada é uma forma de cooperar, porque senão o outro pode levantar, tropeçar e cair, entendeu?”

Concepções de competição: *Jogo; Dupla Face.* Definiu competição como atividades com comparação e jogos. No caso, avaliou existir uma forma de competição sadia, onde se aprender a lidar com o fracasso. Nesse sentido, as atividades competitivas entre os grupos podem ser realmente construtivas para as crianças quando a professora dá ênfase ao processo (saber ganhar, perder e respeitar os vencidos) e não ao produto (quem é ou faz o melhor).

“O jogo é uma forma de estar iniciando essa questão da competição de forma sadia. Entender que naquele momento eu perdi, que nem por isso eu sou pior, em outro eu posso ganhar, a questão da sorte, a questão de estar preparado para aquele jogo, tudo isso, a questão, do conhecimento, que naquele momento alguns tem mais, outros tem menos, que por isso eu posso não ter vencido, mas que eu vou buscar isso para vencer da próxima vez, dessa forma que eu tenho trabalhado a competição”

Concepções de individualismo: *Egocentrismo; Fazer sozinho uma atividade.* O individualismo foi associado, por Vera, ao centrar-se em si mesmo e realizar atividades individuais. Para ela, a cooperação, a competição e o individualismo devem ser estimulados entre as crianças. Avaliou os seus alunos como afiliados por afinidades e não receptivos a interação com crianças do sexo oposto.

Concepções de autonomia: *Resolver problemas sozinho.* Vera definiu individualismo como “fazer para você” e autonomia como “ser capaz de fazer só”, não ficando claro se a professora compreende o que seja autonomia e sua diferenciação do individualismo.

Situações-problema. Pedro: *Uso de atividades diversas; Posicionamento empático.* No caso de Pedro, ela disse que utilizaria o espelho e o desenho. No caso, ela disse valorizar, por meio desses instrumentos, as diferenças, cada um e a empatia. Considerou interessante não focar somente as diferenças raciais, mas que todos são diferentes e têm potencialidades. **Pincel: *Convence alunos a compartilharem o material; Deixa crianças resolverem entre si.*** Na disputa do pincel, Vera disse que focaria a solução pelas crianças e o revezamento do uso. Além disso, a professora mencionou ser o melhor evitar o conflito, não colocando o material diferente.

Curso sobre socialização: *Teoria e prática sobre outros temas.* A professora sugeriu como temas a adaptação da criança na escola e o compartilhar entre as crianças. Assim, Vera mencionou temas da sua realidade e suas dificuldades na expectativa de obter respostas da Psicologia.

Fernanda

Objetivo da EI: *Desenvolvimento Inicial.* Para a professora o objetivo da EI é aguçar a curiosidade do aluno, preparar cidadãos, propiciar o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional da criança. Assim, Fernanda define de forma ampla o papel da educação para crianças até seis anos de idade. **Atividades para alcançar os objetivos:** Ao falar de sua rotina de atividades, mencionou projetos investigativos, a rodinha, a atividade diversificada, lanche, higiene, projeto três vezes por semana, parque e dever. Fernanda avaliou que sua rotina promove o conteúdo da EI – linguagem, desenvolvimento social, físico, emocional, temporal e coordenação motora.

Desenvolvimento infantil: *Finalidade.* Para a professora, desenvolvimento infantil significa situar o aluno em relação a ele mesmo, referenciais, livros e outras crianças. Ou seja, baseia-se em algum referencial de comparação.

Socialização: *Autonomia; Interação.* Fernanda definiu socialização como interação primeiro consigo mesmo e depois com os outros, atingida por atividades específicas como rodinha, peças e projetos.

“Pesquisadora: *E, na sua opinião, o que é socialização?*”

Fernanda: *Socialização? É interação. Primeiro com você mesmo, aí entra a questão da auto-estima, porque pra você se manifestar bem pro outro você tem que ter essa confiança de que você tem coisas boas pra serem apresentadas. E, depois, com o outro. Isso é igual à socialização. Você interagir com o outro, aceitar, ouvir, é algo que a gente trabalha muito – esse é um objetivo importante da educação infantil –, mas é algo que é ao longo da vida”.*

Concepções de cooperação: *Ajudar o colega e, ou professora; Respeitar regras.* Cooperação foi definida por Fernanda dividir entre si as tarefas (o que sugere a simples coordenação de atividades individuais), organizar sala e ajudar quem precisa. Ou seja, não inclui na definição do cooperar a interação efetiva entre as crianças para alcançar um objetivo comum. Assim, a professora associou a cooperação como ajudar e não ao conceito o trabalho em conjunto visando um objetivo em comum. Para Fernanda, a cooperação e competição devem ser estimuladas entre as crianças, pois ajudar e saber viver numa sociedade competitiva é importante. Avaliou, por fim, que em sua turma seus alunos cooperam mais entre si. Sua fala a seguir impressiona por apresentar uma visão

conformista, ou seja, não ver a educação como o ponto de partida para uma mudança sociocultural.

“Pesquisadora: *Você acha a cooperação importante?*”

Fernanda: *Ela é, ela é básica, porque a criança que não tem oportunidade de cooperar... A gente vê muito isso: criança que até mesmo em casa não é estimulada a ajudar tanto nas atividades domésticas, como no dia-a-dia, cooperar até mesmo quando a família está sem dinheiro, entender os limites financeiros da casa e tudo... A gente percebe que são crianças que também não sabem ouvir não, que não sabem ajudar o outro, que ficam muito egocêntricas, justamente porque não tiveram esse conceito trabalhado. (...)*

P: *Você acha que a competição é importante? Ser estimulada pras crianças?*

F: *Eu acho ela é importante porque é algo que eles vão vivenciar depois que saírem daqui, cada vez mais: no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, aí é uma loucura em todos os sentidos. Então, é uma realidade, eu não posso mudar isso. Ao mesmo tempo, nunca deixar de chamar atenção pra esses aspectos positivos e negativos do ato de competir”.*

Concepções de competição: *Melhor que o outro; Consigo Mesmo.* Para a professora, a competição pode ser negativa se tem como objetivo superar o outro e pode ser positiva se tem como foco superar a si mesmo. Assim, motivação interna é definida como uma competição positiva por Fernanda. Como exemplos, ela menciona a corrida e forca.

Concepções de individualismo: *Expressar idéias e opiniões própria.* Fernanda definiu o individualismo como desenvolvimento pessoal: entender que você é você e outro é o outro. Como atividade exemplificativa, mencionou atividades livres, o desenho e a conversa.

“Pesquisadora: *Você acha que tem alguma atividade que estimula o individualismo?*”

Fernanda: *Olha, tem uma que eles fazem: a sanfona. A sanfona é uma atividade que demonstra o desenvolvimento gráfico da criança ao longo do ano letivo. Uma vez por mês – eles sabem o dia –, eu sento com eles na rodinha e falo: “Hoje é o dia da sanfona”. É um dia em que eles vão fazer um desenho que vai ficar registrado ali, pra depois ser colado no outro, formando mesmo uma sanfona. Depois, no final do ano, os pais recebem e vêem que houve um desenvolvimento gráfico da criança. Eu acho essa atividade importante, porque, quando eles compartilham aquilo que eles fizeram – é uma atividade livre, desenho livre –, eles percebem quem desenhou assim, o outro desenhou de outra forma, o outro quis hoje fazer só um desenho abstrato, o outro já foi pra um desenho concreto. Outra coisa é quando a gente trabalha algo que envolve as preferências: como foi o final de semana, por exemplo. A gente vê que algumas crianças ficaram em casa, outras já passearam, já tiveram um final de semana movimentado... (...) São coisas assim que acabam ressaltando a particularidade de cada um”.*

Concepções de autonomia: *Expressar idéias e opiniões próprias.* A professora aproximou os conceitos de individualismo e autonomia como “ser você mesmo”.

Situações-problema. Pedro: *Desenvolvimento de projeto específico; (4) Conversa com alunos; Posicionamento empático.* Diante da situação de Pedro, Fernanda disse que traria a família do aluno para falar da cultura ou ela mesma falaria. Caso não resolvesse, ela discutiria a regra do não xingar e apelaria para o posicionamento empático. Nesse caso, a postura da professora poderia enaltecer a cultura da criança em detrimento das demais e, ainda, enfatizar as diferenças.

“Pesquisadora: *Não pode xingar o colega, e se xingar...*”

Fernanda: *Não pode e ponto, o que a gente vai fazer. De repente, na idade deles, vamos decidir como turma. O que que a gente pode fazer com essa criança que quebra essa regra? Mas é claro que, nesse cortando caminho, você também chama individualmente: “Se fosse com você, como você se sentiria?” Então são caminhos que você vai cortando... Não resolveu? Não pode e pronto. Esse seria o último recurso”.*

Pincel: *Convence alunos a compartilharem o material; (4) Ensina estratégia de par ou ímpar.* Diante da disputa do pincel, ela disse que estimularia a criança a abrir mão ou incentivaria o par e ímpar. No caso, ela não parece aproveitar a situação para discutir valores mais amplos.

Curso sobre socialização: *Teoria e prática sobre outros temas.* Fernanda sugeriu temas amplos, não necessariamente relacionados à especificidade da Psicologia. Os temas sugeridos por Fernanda foram: como trabalhar diferenças sociais e econômicas e o sincretismo religioso.

Amanda

Objetivo da EI: *Socialização.* Para Amanda, o objetivo da EI é promover a socialização e a autonomia. **Atividades para alcançar os objetivos:** Para alcançar o objetivo, realiza projetos, rodinha, brincadeiras e se preocupa com o planejamento das atividades. Amanda considerou sua rotina voltada para o desenvolvimento da linguagem, socialização e o gosto pela leitura, não mencionando a autonomia.

Desenvolvimento infantil: *Etapas.* Para a professora, o desenvolvimento infantil está relacionado a etapas peculiares de cada idade.

Socialização: Interação. Socialização foi definida como conviver, aceitar e ser aceito. Segundo a professora, todas as atividades promovem a socialização. Ela ressaltou a importância de também se ter atividades individuais.

“Pesquisadora: *Como é que ela (socialização) pode ser desenvolvida no contexto da escola?*”

Amanda: *Como pode ser desenvolvida? Acho que nas próprias atividades que a gente planeja, de certa forma você tem, por exemplo, trabalhos coletivos, que a gente faz muito... Por exemplo, projetos, né, pedagógicos, que você consegue ter uma participação mais ativa do aluno... E aí, de certa forma, esse manejo de sala de aula, esse planejamento de sala de aula ele favorece, por exemplo, a gente sempre inicia a aula com rodinhas, né... Então as crianças ali de certa forma socializam o que estão acontecendo com elas, não um assunto só da escola, mas às vezes assuntos diversos que trazem de casa, ou que assistem ou... (...) Então, eu acho que de certa forma, o planejamento da educação infantil ele tem que tá muito voltado para isso, pra socialização das crianças. (...) As atividades têm também um lado individual, que não pode faltar, né. A gente não pode fechar os olhos pro individual, mas eu acho que o coletivo está mais presente. (...) A gente sabe que as crianças tão numa fase que elas são muito egocêntricas, então, o modo de brincar, a forma de fazer as atividades, acho que está, de certa forma... vamos colocar assim, contribui pra interação e assim a socialização”.*

Concepções de cooperação: Ajudar o colega; Estar junto com outro (s) colega (s). Cooperação, para Amanda, está associada a ajuda. Como exemplo, menciona todos arrumando a sala e atividade de encaixe. Porém, ao falar da importância da cooperação, focou a amizade. Segundo avaliação da professora, as crianças cooperam e às vezes competem. Para ela, o valor a ser desenvolvido entre crianças envolve a cooperação, a competição e o individualismo, no sentido de deixar a criança ser única, ser ela mesma.

Concepções de competição: Melhor que o outro; Consigo Mesmo. Competir significa, para Amanda, voltar-se para o individual, buscar o mesmo objetivo que o outro e pode ser saudável ou não. A saudável está associada à motivação e ao uso dos próprios instrumentos.

“Amanda: (...) *existe a competição saudável, né, que... competição que eu acho são duas pessoas, ou mais né, vamos colocar assim, de repente com o mesmo objetivo, cada um buscando alcançar esse objetivo com os seus instrumentos, vamos colocar assim. Que tem de certa forma uma competição saudável, né. E às vezes não.*”

Pesquisadora: *E você acha que a competição é importante de ser desenvolvida pelas crianças?*

A: *Olha, aí depende muito, porque tem a competição saudável e aquela que não, que de certa forma vai... Como a gente trabalha muito assim a cooperação, então... É, eu acho*

que de vez em quando é até importante, você precisa ter, assim, uma motivação, né. Como que buscar um objetivo...

Concepções de individualismo: *Posse individual de materiais; Expressar idéias e opiniões própria; Fazer sozinho uma atividade.* A professora relacionou o individualismo a expressar sua personalidade (destacar-se como único) ou posse individual de materiais. Como exemplo, mencionou atividade que estimula cada um a montar o seu. Para ela, o individualismo está associado a “fechar-se em si” e fazer sozinho, do seu jeito.

Concepções de autonomia: *Cooperação.* Amanda não definiu autonomia, mas a associou à experiência cooperativa.

“Atividades que desenvolvam autonomia... Acho que desafios, né. Por exemplo, assim, você dar como uma atividade que a gente fez em sala, você leva partes do corpo, não vamos colocar assim, figuras geométricas: círculos, retângulos, então eles vão montar o que eles quiserem (...). É uma atividade que você usou o individual, né, porque cada um teve sua autonomia de montar o seu, a sua atividade... O seu bonequinho com sua criatividade... E de certa forma também o coletivo. Autonomia e individualismo também”.

Situações-problema. Pedro: *Conversa com alunos; Chama os pais.* Diante da situação de Pedro, Amanda disse que usaria o diálogo e chamaria os pais. Dependendo do contexto, conversaria na hora sobre o assunto e depois, mais uma vez, com criança que xingou. A convocação dos pais pareceu irrefletida e sem um objetivo específico. O que a família faria na sala?

“Primeiro chamar pra conversar. Acho que o diálogo a princípio é fundamental. E também buscar, não funcionando, vamos colocar assim, buscar auxílio aos pais, ajuda aos pais. Acho que é importante a presença da família na sala...”

Pincel: *Decide com quem fica o material; Convence alunos a compartilharem o material.* Diante da disputa dos pincéis, ela disse que faria um trato para revezarem o pincel, controlaria tempo de uso de cada um e estimularia as desculpas. Assim, a professora parece não tentar mediar uma solução entre as crianças, mas as doutrinar a seguir suas instruções.

“Primeiro chamava os dois pra conversar... Tentando entender o que estava se passando. Depois eu poderia sugerir um trato entre os dois. A gente poderia falar assim, “ah eu vou marcar um tempo pra você Paulo...” e eu ia falar também que o material era coletivo, que o material era da escola... Então acho que ia fazer isso, fazer um trato entre os dois. E trabalhar como pedir desculpas, não foi legal a atitude...”

Curso sobre socialização: Teoria e prática sobre outros temas. Amanda sugeriu os seguintes temas: o desenvolvimento (como trabalhar com cada fase), jogos, brincadeiras, inclusão e psicogênese da matemática.

Karen

Objetivo da EI: *Compensação; Socialização.* Para Karen, o objetivo da EI é ser a base para outras séries, sendo a época propícia para aflorar a coordenação, a criatividade, a atenção e a socialização. **Atividades para alcançar os objetivos:** Karen mencionou a pedagogia de projetos como o conjunto de atividades para alcançar os objetivos da EI. A professora relatou que suas atividades promovem o companheirismo, contar, coordenação motora e grafismo, indicando uma coerência entre os objetivos da EI mencionados por ela e o que suas atividades promovem.

Desenvolvimento infantil: *Fatores Específicos; Global.* Para a professora, o desenvolvimento infantil é uma “bola”, que envolve físico, cognitivo, social, carinho, alimentação, enfim, todos os aspectos juntos. Dessa forma, Karen compreende o desenvolvimento da criança permeado de diversos elementos, em um contexto amplo e complexo.

Socialização: *Interação.* Para ela, a socialização é interagir no grupo, respeitar e ser respeitado, conversar e fazer acordos. Acredita que, apesar de todas as atividades terem o potencial para promover a socialização, ela nem sempre acontece.

Concepções de cooperação: *Ajudar o colega; Trabalhar em conjunto com outro (s) colega (s).* Karen definiu a cooperação como ser solidário, respeitar, dar carinho, ajudar colega, trabalhar junto e considerou difícil promovê-la entre as crianças. Associou a necessidade de promover a cooperação entre as crianças com a necessidade de se viver em conjunto na sociedade. Ao descrever a cooperação, mencionou ações de ajuda e solidariedade e apenas uma (desenho) como possivelmente relacionada ao trabalho em conjunto. No caso, predominou a associação entre cooperação e amizade/ solidariedade e não com o desenvolvimento mais amplo da criança. Para Karen, a cooperação deve ser estimulada entre as crianças e a interação entre seus alunos é mais cooperativa, apesar de ter momentos de competição e brigas.

“(…) *Tem um caminho aqui que a gente faz que tem um lago e tem uma ponte com umas travas de cimento, pra eles é bem difícil, mas (...) não tem perigo nenhum, né? Aí eles vão, aí um não sabe aí dá a mão pro outro pra ajudar a passar; quando a gente vai ao teatro que eles têm medo do escuro, aí eu falo ‘Não precisa ter medo, apagou a luz porque vai*

começar o teatro, mas se tiver medinho segura na mão do amigo que ai vai passar o medo', ai gruda um na mão do outro, fica aquela coisa mais linda, fica aquela fila toda de mãozinha grudada, né? (...) Auxiliar nos jogos, na organização da sala, é... Fazer trabalho em conjunto ainda está difícil, na mesma folha não sai, tem uns até que fazem juntos, mas tem uns que fazem um risco no meio da folha, não conseguem trabalhar em conjunto, né? Os dois fazendo o mesmo desenho. É muito difícil, tem uns que você vê nitidamente que não têm essa interação de fazer juntos as coisas, eles passam um risco no meio, 'Esse é meu pedaço e esse é o seu', um desenha uma coisa e o outro totalmente diferente, sabe? (...) Então, nesse sentido, coisas pequenas que pra idade deles é muita coisa, é uma solidariedade já grandíssima”

Concepções de competição: Melhor que o outro; Consigo Mesmo. Para a professora, a competição é algo horrível. Disse não gostar de desenvolvê-la entre as crianças. Como exemplos de competição, mencionou os jogos e compará-las. Há, em sua fala, a competição “sadia”, como competir com você mesmo, ou seja, motivação para superar obstáculos.

“Os pais acham que sim, tanto é que colocam no inglês, computador, não sei que, não sei o que... ‘Quanto mais meu filho tiver...’, ‘Ele vai estudar na melhor escola’, já pensando que quando ele ficar grande ele vai ter que competir no mundo, no mercado de trabalho, como é que ele vai fazer... Isso assim a gente ouve muito, pais no primeiro período perguntando se vou mandar dever de casa, seu já vou ensinar a ler, a escrever. Então há uma preocupação muito grande da família em relação a isso, que eles estejam preparados pra enfrentar o mundo, que é uma competição terrível ai fora, né?(...) Mas não pode ser só competição, acho que a gente precisa vencer pelos méritos da pessoa, não só competir no sentido de derrubar o outro. Eu me preocupo nesse sentido, sabe? Tem que incentivar eles a querer progredir, a lutar, ‘Não conseguiu fazer isso?’, ‘Então vai lá e tenta de novo que você vai conseguir’. Puxar por esse lado, da capacidade deles, porque eles têm capacidade de conseguir o que eles quiserem, dependendo deles, do esforço deles e não porque ‘Eu tenho que ser melhor’, ‘Porque meu amigo fez um trabalho mais bonito que o meu então eu tenho que caprichar mais par fazer um melhor que o dele’, mas ‘Porque eu quero fazer’, ‘Porque eu gostei’, ‘Porque eu quero chegar lá’. Competição consigo mesmo, pra melhorar e progredir dentro do que você quer”.

Concepções de individualismo: Posse individual de materiais. Karen definiu o individualismo como o querer o melhor e não dividir. Acredita que ir ao banheiro sozinho promove o individualismo. A professora sobrepõe o conceito de individualismo ao de autonomia e privacidade.

“Assistente de Pesquisa: *Que atividades propõem o desenvolvimento do individualismo?*

Karen: *(pensando) Não sei, eu acho que eu faço tanto pelo coletivo, sempre coletivo, junto... Claro, tem a hora do banheiro, que essa é sagrada, ninguém vai lá no banheiro, coitado do amigo está lá concentrado e a gente vai lá e atrapalha o amigo, às vezes o amigo está com dor de barriga se a gente vai lá e atrapalha e tal. Eu acho que essa é a*

única hora que trabalho o individualismo, o resto é tudo junto, é tudo amigo, sabe? Eu não trabalho muito o individualismo”.

Concepções de autonomia: Resolver problemas sozinho. Para ela, individualismo está relacionado ao não dividir e a autonomia ao fazer sozinho.

Situações-problema. Pedro: Conversa com alunos. Diante da exclusão de Pedro, Karen mencionou que enfatizaria a diferença, no sentido de esclarecer “Por que ele é assim?” e valorizaria a origem de Pedro. Ela disse que estenderia a explicação para os outros colegas com “E por que ele é gordo?”. No caso, o trabalho da professora poderia resultar na ênfase perigosa na diferença como “defeito” da criança e não na valorização das potencialidades (“qualidades apesar das diferenças físicas”) de cada um. Além disso, ao escolher crianças “diferentes” para dar exemplo, a professora poderia ser ela mesma, fonte de exclusão.

“Primeiro eu colocaria os meninos em evidência, não assim “Olha, não façam isso”, mas mostrar que ele é diferente ‘É diferente? Mas porque será que é diferente? O que ele tem de diferente da gente?’, ‘Ah, ele tem um olho assim’, ‘Mas por que ele é assim?’. Então puxar da diferença, ai tentar ver da família, se o pai e a mãe são iguais, da onde o pai e a mãe vieram, fazer uma valorização das diferenças. ‘Ah, e você?’, provavelmente esse que está incomodando o amigo também tem alguma coisa diferente dos outros, ai ‘Oh, fulano é gordinho’, ‘Por que será que ele é gordinho? Será que é porque ele come mais, come menos?’. Então ir trabalhando a diferença de todos, porque não é só o menininho que é japonês que é diferente, nós também temos coisas diferentes, não tanto com ele, mas uma cor de olho, um cabelo curto, um cabelo comprido, por ai”.

Pincel: Convince alunos a compartilharem o material; Conversa sobre o “não bater”.

Diante da disputa de pincéis, ela disse que proporia a criança dividir e ensina a lição “Você não é pai e não pode bater”. Assim, Karen parece tomar a solução do problema para si mesma e disseminar a mensagem de que a agressão física pode ser cometida por pai ou mãe.

Curso sobre socialização: Teoria e prática sobre outros temas. Em um curso sobre socialização, Karen gostaria de ter temas sobre violência, família, avaliação de desenvolvimento e atividades.

“Ai tem um monte de coisa que pode entrar, a violência na escola, né? Como fazer a família participar na escola sem empurrar, não sei como, eu já quebrei a cabeça e não sei, quem sabe grupos, estudos, tenham idéias do que a gente já pensou, né? Atividades pra desenvolver mais ainda as potencialidades das crianças, atividades não no sentido de mostrar ‘Ah, faz aquilo, põe a cadeirinha ali’, mas atividades que seja feito um estudo para saber o que aquilo ali está fazendo, sabe? Você ter noção do que aquilo vai fazer pro

desenvolvimento da criança mais aprofundado, sabe? Pra você ter certeza daquilo, porque às vezes você faz assim, porque o pessoal falou que é bom, e tal, o pessoal assim, até mesmo na faculdade. (...) O que eu posso fazer? Mais coisas pra variar”.

Paula

Objetivo da EI: Socialização. Paula mencionou como objetivo da EI a formação de hábitos, cidadãos éticos e socialização. **Atividades para alcançar os objetivos:** Para alcançar a socialização, a professora foi coerente ao mencionar trabalhar com projetos, atividades em grupo e cooperação. A professora, em outras palavras, associou os objetivos da EI a atividades cooperativas. Paula avaliou sua rotina como voltada para a socialização, autonomia e expressão oral das crianças, mas não mencionou a formação de hábitos e cidadãos éticos.

Desenvolvimento infantil: Etapas. O desenvolvimento infantil foi definido por Paula como individual e gradual, ou seja, variável de criança para criança e dependente do estímulo que recebem. Essa definição de desenvolvimento é coerente com a sócio-cultural construtivista.

Socialização: Interação. Paula definiu a socialização como aprender a lidar com outras pessoas, viver em comum, e dá como exemplos jogos e brincadeiras. Ela disse ser fácil promover a socialização porque as crianças são ingênuas e aceitam todas as atividades.

Concepções de cooperação: Trabalhar em conjunto com outro (s) colega (s). Para Paula, a cooperação é trabalhar em grupo com mesmo objetivo. No caso, mencionou uma atividade coletiva onde cada um faz um pouco, não necessariamente em interação. Para ela, a cooperação deve ser desenvolvida entre as crianças.

“Assim, é... Na sala, a gente trabalha muito essa questão de arrumação, de organização do espaço, acho que é com o que a gente mais trabalha que acaba, querendo ou não, envolvendo todo mundo. Então, é... Acho que a atividade principal é... Seria essa. É... Se a gente leva os potes pra brincar lá no parque e... Mesmo que um coleguinha só tenha levado pra... Pro parque, e poucos tenham brincado, porque eles têm muito isso, chegam assim “Tia, mas eu não brinquei.”, “Não brincou, mas não vai custar nada se você ajudar o colega a juntar, porque se você ajudar a juntar, ele vai fazer o trabalho muito mais rápido”, né? “Se você, simplesmente, fechar os olhos, virar as costas o coleguinha vai demorar muito, ele vai conseguir fazer, mas ele vai demorar muito mais tempo pra guardar”. Então, acho que a atividade que a gente mais trabalha é... É essa questão mesmo, de... De arrumação do ambiente ali, né? Da organização. O que a gente mais trabalha é a cooperação”.

Concepções de competição: *Melhor que o outro.* Paula definiu competição como a disputa, ser melhor, se mostrar e se sobressair. Como exemplo, falou das gincanas. Para a professora, a competição não deve ser estimulada entre as crianças, mas disse promovê-la de forma implícita (currículo oculto).

“Assistente de Pesquisa: *Você desenvolve alguma atividade que desenvolve a competição?*”

Paula: *(pensando) Olha, se eu desenvolvo é inconscientemente, porque assim... A gente trabalha, assim, questões tipo psicomotricidade, né? É... Que a gente faz aqueles jogos, divide menino e menina pra no final ver quem ganha, e tudo mais. Mais não tem premiação no final, ou se é... A gente dá um prêmio como pirulito, todo mundo acaba ganhando. A gente trabalha gincana com os pais, na época de festa do dia das mães, do dia dos pais, a gente divide as turmas... Querendo ou não, são atividades que você ali, no contexto, você tá trabalhando as competições, mas sem essa ênfase de quem chegar primeiro ganha um prêmio, né? Todo mundo que participou vai ganhar, aquela coisa toda. Então se a gente trabalha, é... Se entra de repente, no contexto da criança, como uma competição, não é com esse objetivo. Mas também, a gente não pode dizer que não trabalha, porque de repente você cria, quando você conta os meninos em sala e que conta as meninas e os meninos, que as meninas... É, tem mais meninas que meninos, querendo ou não, eles falam ‘Ah, as meninas ganharam’, e não sei o que, mas tão ali querendo... Você tá mexendo com a questão da competição”.*

Concepções de individualismo: *Egocentrismo; Competição.* Paula definiu o individualismo como “pensar só em você” e como um valor parecido com a competição. Paula avaliou seus alunos como individualistas, egocêntricos e as meninas como mais competitivas que os meninos.

Concepções de autonomia: *Respeitar o outro.* Para ela, autonomia é ir atrás do que se quer, ser ético e respeitar o limite e o outro. Abaixo, um trecho da entrevista demonstra como o conceito de autonomia dado pela professora é limitado em ações individuais.

“Assistente de Pesquisa: *Que atividades você propõe para desenvolver a autonomia?*”

Paula: *Ah, na Educação Infantil, com os meus alunos, é muito simples. Até você amarrar um tênis, calçar um sapato, você já tá, eles já estão criando autonomia. Você cuidar do seu material, você... É... Guardar, saber aonde você colocou um casaco, cadê o seu copo; você saber ir lá, pegar e tomar uma água sozinha; o uso do banheiro, quando eles conseguem já usar o banheiro, fazer a higienização de forma mais adequada e sozinhos, eles estão adquirindo autonomia. Quando eles conseguem comer o lanche aqui, sem você estar muito próximo, auxiliando muito, já é uma questão de autonomia”.*

Situações-problema. Pedro: *Desenvolvimento de projeto específico; Posicionamento empático.* Diante da situação de Pedro, Paula disse que falaria da etnia, valorizando-a, desenvolveria projeto família, e a empatia – levar as crianças a entenderem

que o colega não fica feliz com o xingamento. No geral, as ações da professora parecem bem planejadas e coerentes entre si. A professora mencionou um caso onde conversar sobre o apelido desmistificou a suposta carga pejorativa do mesmo, ou seja, ficou claro para todos que a criança não teve intenção de magoar o colega. Por outro lado, essa estratégia é perigosa, porque a professora parece não saber como lidar quando a criança tiver a intenção de magoar o colega ou, ainda, o apelido não tiver um sentido além do literal (por exemplo, chamar de careca uma criança que realmente não tem cabelos). A busca por uma “justificativa” para o apelido pode expor ainda mais a criança apelidada.

“Estar fazendo o estudo sobre a família dele, como vivem os japoneses e tudo mais. E estar explicando para eles o que é um samurai. Você estar trabalhando dentro desse contexto e deixar claro para o outro coleguinha que o outro não fica feliz dele estar chamando ele assim. Então se está tendo essa diferença, se o colega está sendo excluído por essa razão, então trabalhar aquilo que ele tem de bom, de interessante que ele vai estar trazendo como contribuição. Nossa, aí daria um projeto maravilhoso, porque você começaria a trabalhar a questão das famílias, né? Daquilo que aquela família tem de costumes, de hábitos e tudo mais. E isso poderia ampliar até para as outras crianças, né? E essa questão mesmo do samurai, qual é o significado dessa palavra? O que quer dizer? Isso até para os dois, porque às vezes, a própria criança que tem a descendência, não está sabendo... Toma isso como uma ofensa, um xingamento, coisa que não é. Na minha sala tem muito isso, a coleguinha chamou o outro de careca e a noção que ele tinha de careca é quem não tinha cabelo. E aí a gente foi conversar, perguntar para ela na rodinha, por que ela estava chamando o colega de careca e tudo. Careca é uma pessoa que não tem cabelo. ‘Não tia, o Ronaldinho é carequinha, ele corta o cabelo dele bem pequenininho, então ele é carequinha’. Então o colega já foi entender, não é porque ele não tem cabelo, é porque o cabelo dele é bem baixinho, então fica carequinha”.

Pincel: Convence alunos a compartilharem o material; Conversa sobre o “não bater”; **Deixa crianças resolverem entre si.** Diante da disputa de pincel, Paula disse que investigaria o porquê da situação por meio da conversa, estimularia o diálogo e o “não à agressão”. No caso, em vez de centralizar a situação em si mesma, parece ocupar-se da posição de mediadora no conflito.

“Bom, aí eu faria o seguinte, primeiro, devido ao contexto da situação, eu separaria os dois e a gente conversaria a respeito do “que” e “por que” daquela situação. Com relação ao pincel ser maior ou menor que os outros, eu tentaria explicar para eles que teria o mesmo efeito, tanto ele usar o grande como o pequeno. E explicaria que não existe justificativa para a agressão física, nem o fato dos dois quererem ter o mesmo pincel, porque eles teriam que ter conversado tentado entrar num acordo. Então eu faria isso, tentaria resolver a situação ali. E explicaria para eles, que é o que eu faço desde o início do ano, que não há justificativa para uma agressão física, você tem que procurar conversar e que através do diálogo você vai conseguir resolver a situação. E... Já que

aconteceu, eu pediria que cada um se retratasse com o colega a respeito da agressão física e tentaria fazer com que houvesse um acordo com a questão do pincel. Caso isso não ocorresse, eu é... Pelo fato do pincel ser maior, eu explicaria que nenhum dos dois teria vantagem ou não, em ter o pincel. Não havendo acordo ficariam os dois sem pincel”

Curso sobre socialização: Teoria e prática sobre outros temas. Em um curso sobre socialização, gostaria de temas como maneiras de melhorar seu trabalho, a prática pedagógica, valores e globalização.

“Ah, eu acho legal. Acho que deve ter novas abordagens, fórmulas, fórmulas não, mas outras maneiras que possam estar sendo utilizadas para trabalhar, eu acho legal. Tudo que vem a ser, contribuir para melhorar para a nossa prática pedagógica é válido.(...): Eu acho que podia trabalhar mais essa questão mesmo de globalização, né? Como lidar melhor com essa questão do grande número de informação que agente tem, né? E trabalhar essa questão, mais direto com valores, com... (pensando) Questão de limites, de indisciplina, que são questões que a gente ainda não sabe lidar, que você tem que estar vigiando sempre, porque tem crianças que fazem mesmo para te instigar, então você tem que trabalhar bem essa questão para saber lidar com essas situações”

Lorena

Objetivo da EI: Compensação.

“Olha, eu acho que é desenvolver o potencial, o físico, o psicomotor, o interior... (...) Mas, eu acho que tem até um aspecto social importante, a criança que vem pra nós, a gente é uma escola de Asa Sul, mas a maioria vem do entorno, a maioria é de filhos de empregada. E a gente aqui oferece pra eles oportunidade de teatro, de cinema, de passeios, de coisas que eles não têm, sabe? Então, fora a questão de lanche, de acolher, acho que a gente oferece o primeiro acesso a cultura.”

Atividades desenvolvidas para alcançar os objetivos: Aqui há uma contradição. Se Lorena avalia que o objetivo da EI é promover o desenvolvimento social da criança e o acesso à cultura, as atividades desenvolvidas por ela deveriam promover a socialização da criança e não “organização e autonomia”, ou seja, aspectos importantes para o desenvolvimento infantil, porém voltados para o desenvolvimento de características individuais. Além disso, sugere que as crianças não se envolvem em atividades voltadas para a socialização. Parece estar mais atenta para suas dificuldades em promover o desenvolvimento físico (movimento) do que para promover a socialização.

“Eles vão pra casinha de boneca e na hora dessa casinha cada mesa faz um trabalho, tem uma atividade obrigatória que todos vão passar, tem outras que são lúdicas e livres, né?”

(...) E eu não sei, eu estou procurando ver outras, eu não sou muito boa em psicomotricidade, eu não sou uma pessoa muito de movimento, não fui muito... Eu sou resultado daquela escola que só quer cabeça, né”

Desenvolvimento infantil: Fatores Específicos.

“Ah, me vem à cabeça sempre aquelas que a gente aprende, né? Mas é... Desde a gestação, né? (...) Todas as pessoas que atuam, todos os cuidadores, né? E alimentação e tudo mais. Tem todos os fatores sócios econômicos e culturais que envolvem, né? É difícil, acho que não estou muito boa pra isso.”

Socialização: Espontânea. Ao definir socialização, Lorena demonstrou novamente uma falta de clareza sobre como promovê-la no contexto de sala de aula. Ressaltou que atividades voltadas para a socialização devem ser rápidas e planejadas e, em seguida, enfatizou que a socialização está associada às atividades livres em grupo, o que aponta para uma contradição. De acordo com o senso comum, creio que a socialização acontece “espontaneamente”, sem qualquer participação dos adultos e das atividades que estes propõem e supervisionam.

Concepções de Cooperação: Ajudar o colega e a professora. Avaliou a cooperação como consolar, ajudar etc., isto é, como formas de comportamento voltado para o interesse do outro. Expressou que a cooperação deve ser estimulada entre as crianças, mas sugeriu entender a cooperação, também, como “ajudar a professora”. É particularmente interessante a sua resposta à pergunta direta da pesquisadora acerca dos jogos cooperativos: *“Mas eu não estou lembrando um exemplo muito prático não”*. Não se lembrou, provavelmente, porque não faz parte de sua prática ou vivência no seu trabalho com as crianças.

Concepções de competição: Melhor que o outro.

Concepções de individualismo: Posse individual de materiais. Nesse caso, a professora parece acreditar que a criança tem uma natureza egoísta, no caso falta percepção da cultura como comunicativa de valores individualistas e competitivos, em especial para as crianças.

“Isso é muito freqüente, nessa fase eles ainda são muito individualistas. Até o material que é pra entregar na sala eles relutam, dizem que aquilo é deles, que a mãe comprou, não gostam de partilhar. Ai com o tempo é que a gente vai trabalhando isso, vai socializando o material, mostrando como é que funciona, sabe?”

Concepções de autonomia: Expressar idéias e opiniões próprias. Lorena apresentou clareza ao definir autonomia.

“No individualismo eu estou visando o meu próprio benefício, né? E na autonomia eu sou capaz de pensar por mim, tomar minhas próprias decisões, diferente de ser levada pelo grupo sempre, né?”.

Situações-problema. Pedro: Livro de histórias como meio de trabalhar as diferenças na turma; Uso de atividades diversas. Lorena disse que lia uma história de uma coleção voltada para valores na EI. Por meio do livro, a professora indiretamente trabalharia a importância de se ter respeito pelo outro. Outra atividade que Lorena mencionou promover valores positivos entre as crianças é montar um trabalho onde as crianças listam suas qualidades e as dos colegas.

Pela fala de Lorena, não ficou claro o que ela faria no momento da discriminação ou logo em seguida, mas sim que, em outro momento, sentaria com as crianças em roda e mostraria, por meio da história, o que não fazer com o Pedro. A professora demonstrou, em sua fala, pouco contato com situações dessa natureza ou pouca percepção de eventos similares. Ela demonstrou, ainda, pouca preocupação em observar eventos dessa natureza de forma imediata e pró-ativa com relação a questão da falta de empatia, infelizmente tão comuns em nossa convivência diária.

Esse fato aponta para como estas questões relacionadas à empatia e discriminação estão distantes do “currículo” ou dos objetivos a serem desenvolvidos na EI. Infelizmente, a promoção da paz e da aceitação da diversidade e a discussão de questões tão presentes como o preconceito não fazem parte do rol de objetivos concretos a serem alcançados na EI.

“Não, isso não acontece não (...). Eu nunca tive um caso de criança que falasse. E se falasse a gente diria que todo mundo tem qualidades e que a gente é que tem que saber olhar, procurar, né? Então eles normalmente não apontam não. Essa fase é muito boa pra trabalhar porque eles são muito acessíveis, são muito tranquilos em relação ao outro, são mais maleáveis pra aceitar o outro, sabe? Eles mudam de idéia, se você trabalhar, contar historinha e souber inverter, eles vão mudar de postura”.

Pincel: Decide com quem fica o material. Lorena decidiria com quem o material de disputa ficaria. A professora relatou, ainda, que daria preferência a uma criança fora do conflito, quieta e sem muitas vontades. Nesse caso, Lorena demonstrou não saber como lidar com o conflito de forma construtiva para as crianças, simplesmente punindo as crianças envolvidas. No caso, Lorena pareceu reforçar, em sala, a idéia de autoritarismo e arbitrariedade do adulto, reforçando a criança passiva que fica sempre a mercê das decisões da professora.

Curso sobre socialização: Teoria e prática sobre socialização. Lorena diz que gostaria de ter um embasamento teórico maior sobre o tema e, principalmente, práticas lúdicas que pudesse utilizar em sala.

Gerlaine

Objetivo da EI: Socialização. Definiu o objetivo da EI como socialização. Em seguida, mencionou a questão da alfabetização como necessidade do mundo contemporâneo e ressaltou importância da EI no desenvolvimento de habilidades na criança para uma futura alfabetização. **Atividades para alcançar os objetivos.** Gerlaine avaliou como objetivo da EI a promoção da socialização, porém disse não saber defini-la. Avaliou, de forma contraditória, sua rotina de atividades como voltada para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Para a professora, atividades específicas como a rodinha, os colegas sentados em grupo, jogos e teatro potencializam o contato e, portanto, a socialização. Para Gerlaine, a socialização acontece naturalmente, sem mediação do professor, o que aponta para a falta de percepção da professora do seu papel de mediadora.

Desenvolvimento infantil: Etapas.

“A gente pode estar pegando vários aspectos, o aspecto motor, afetivo, e mistura tudo né? O desenvolvimento eu acho assim é particular. São etapas que foram estudadas em várias pesquisas, mas a gente tem que ter o bom senso em perceber que não é uma coisa fechada, estanque, é uma coisa que vai crescendo, se desenvolvendo, junto – o afetivo, o social e o motor”.

Socialização: Espontânea; Autonomia. Definição da professora de socialização é vaga e individualizada, ou seja, relacionada à interação de forma ampla, à comunicação e à obtenção de espaço pessoal. Ou seja, um conceito de socialização mais próximo da noção de autonomia do que de interação entre as pessoas. Para Gerlaine, o convívio com outras pessoas não familiares promoveria a socialização naturalmente.

Concepções de cooperação: Ajudar o colega; Respeitar regras; Trabalhar em conjunto com outro (s) colega (s). Avaliou a cooperação como ajuda, respeitar as regras par a boa convivência do grupo e ação conjunta de todos para o benefício de todos.

“Cooperação? (pensa) É ajuda e respeito ao mesmo tempo, não é fazer pelo outro, é ser solidário (...). Todas as atividades que a gente promove precisam de um planejamento (...) então para fazer essas escolhas eu preciso de cooperação, ‘Hoje quem vai ser o gato vai ser o Fulano, mas amanhã eu posso ser’. (...)? Eu digo que é importante, na sala, ajudar, cooperar, porque eles mesmos percebem caos, sabe assim? Existem várias atividades

livres, as que estão falando do relato anterior são dirigidas, centradas por mim, né? Eu como mediadora. Agora, em uma atividade livre, na casinha, se 10 querem o mesmo brinquedo é impossível, né? Então assim ‘Vocês vão estabelecer uma regra para isso, vocês vão ter que se entender’”

Concepções de competição: *Jogo*. A professora definiu competição associando-a aos jogos e aos desafios, sugerindo que sempre esses elementos promovem a competição. No exemplo, porém, o componente social competitivo está ausente. Sugere uma forma de interagir com seu aluno em um contexto de competição de forma a não estimular a competição, que está embutida nas regras da atividade.

“Tem, mas tem pela postura do profissional, porque eu faço jogos de competição, mas eu não estou querendo saber quem é o primeiro ou quem é o último, quem não deu conta de fazer, né? A gente está apenas exercitando o nosso espaço, só o nosso movimento. (...) arriscar, para ver até onde é capaz, por exemplo, ‘Professora, eu não consigo andar nesse banco, eu tenho medo’, ‘E o que você consegue fazer?’, ‘Eu consigo deslizar’, ‘Então você vai deslizar em cima do banco. Você tem medo de altura?’”

Concepções de individualismo: *Egocentrismo*. Gerlaine relacionou conceitualmente individualismo com individualidade e individualidade com autonomia e, de certa forma, acabou confundindo os conceitos de autonomia e individualismo.

“A questão do individualismo é respeitar as restrições de cada um. Toda vez que a criança executa uma atividade que foi proposta ela está sendo respeitada porque ela fez do jeito dela, ela não fez do jeito que todos quiseram, nem para agradar a professora. Ela fez do seu jeito, acho que esse é um momento para se estar respeitando a individualidade dela”.

Concepções de autonomia: *Resolver problemas sozinho*. A fala a seguir, além de ilustrar a definição de autonomia, corrobora a análise anterior sobre individualismo.

“Eu acredito que a autonomia seja mais a questão de resolver problemas de uma forma particular, você se estabelecer dentro de uma relação como você é realmente, resolver uma coisa que foi dada a você para resolver, e individualismo seria seu jeito de ser”.

Situações-problema. Pedro: *Posicionamento empático; Pune a aluno que implica com Pedro*. Gerlaine pediria para a criança eliciadora da discriminação se colocasse no lugar de Pedro. Assim, a professora procuraria, através da técnica de indução da empatia (Hoffman, 1991), levar a criança a desenvolver um posicionamento empático, isto como forma de sensibilizar a criança que discrimina e exclui. Com isto, estaria promovendo o respeito mútuo em sua sala em longo prazo. Entretanto, quando diz que proibiria a criança agressora de se aproximar de Pedro, Gerlaine não estaria, no caso,

estimulando a oportunidade para as crianças refazerem laços de amizade e encontrarem formas de convivência respeitosa.

Pincel: *Convence alunos a compartilharem o material.* No caso da disputa de pincéis, ela relatou que primeiramente tiraria o material em disputa com medo das crianças se machucarem. Em seguida, discutiria a importância de se dividir os objetos. No caso, ela não ajudaria as crianças a resolverem o problema entre elas, mas conduziria uma discussão, ou melhor, convenceria as crianças a compartilharem materiais. A sua postura é oposta quando a disputa é por brinquedos. Sem saber por que, ela diz ajudar as crianças a resolver o problema entre elas.

Curso sobre socialização: *Contribuições da Psicologia clínica.* Gerlaine gostaria de obter, em curso desta natureza, maiores conhecimentos sobre Psicologia, distúrbios, traumas e limites, ou seja, restringe as contribuições da Psicologia ao estudo clínico do indivíduo problemático.

Adriana

Objetivo da EI: *Desenvolvimento Inicial.* Adriana definiu o objetivo como instruir a criança nas etapas primordiais do seu desenvolvimento. Focou o aspecto motor, considerando-o a base para todo o desenvolvimento acadêmico da criança. Mencionou a importância de educar a criança (para regras sociais e cidadania), mas não mencionou os aspectos sociais. **Atividades para alcançar os objetivos:** As atividades citadas são coerentes com sua definição de desenvolvimento e com os objetivos da EI mencionados. Assim, Adriana focou o aspecto motor e cognitivo ao trabalhar com seus alunos especiais e citou as seguintes atividades: jogos com letras, nomes da família, fotos e desenhos.

Desenvolvimento infantil: *Habilidade Específica.* Definiu desenvolvimento infantil focando-se nas habilidades motoras de cada idade e na importância do professor no processo. Adriana não incluiu na sua definição outros fatores como a socialização, o aspecto emocional ou da personalidade. No caso, Adriana apresentou um viés a respeito do desenvolvimento.

Socialização: *Não sabe.* Adriana conceituou de forma ampla a socialização, assim como as atividades para alcançá-la – jogos, teatro, música. A própria professora considerou não saber especificar o que é a socialização. Pontuou a cooperação como valor a ser estimulado entre as crianças, assim como a boa competição. Traçou, ainda, o perfil das crianças na EI, que entram egocêntricas e individualistas na escola, depois ficam boazinhas

e, por último, aprendem a obedecer a professora. No caso, a professora explicita sua falta de conhecimento sobre o tema, o que é muito problemático.

“Socialização, eu creio que seja o momento em que o aluno já está, eu não digo pronto porque ninguém vai estar pronto assim, né? Mas que ele já consegue se inteirar de uma forma tranqüila com o outro, comunicando-se, trocando alguma coisa, na brincadeira ele troca um brinquedinho, eles fazem uma historinha... Em muitos momentos, nesse momento de socialização, né? Que eu acho uma coisa maior, a socialização, né? Eu não entendo muito assim tão específico”.

Concepções de cooperação: *Trabalhar em conjunto com outro (s) colega (s)*. Ao definir cooperação, mencionou o trabalho em equipe, mas ao dar um exemplo, citou situações criadas por ela tipicamente competitivas (... vamos ver qual é o melhor;... o mais esperto, que mais vai ajudar...). No caso, Adriana demonstrou falta de conhecimento em diferenciar padrões de interação social.

Concepções de competição: *Melhor que o outro; Consigo Mesmo*. Adriana definiu a competição, de imediato, como positiva, boa e saudável e importante elemento de motivação para a pessoa. Depois, ela ponderou de forma dicotômica a competição, existindo para ela uma competição boa (motiva a criança) e outra ruim (uso de meios ilegais para vencer).

“Competição? Eu vejo um lado saudável, do você querer conseguir algo e ter alguém ali também querendo conseguir algo, é um estímulo pra você ter um outro querendo porque você se dedica cada vez mais pra querer também, né? É... Eu acho interessante, a competição é uma coisa boa, saudável. Mas ela deixa de ser saudável quando começa a um querer passar em cima do outro, né? Usar de meios que não sejam legais, positivos, que acontece”.

Concepções de individualismo: *Posse individual de materiais*. Avaliou o individualismo como negativo e sendo a ausência de compartilhar materiais.

Concepções de autonomia: *Resolver problemas sozinho*. A autonomia foi definida como fazer sem o outro, mas em suas palavras, sobrepôs os conceitos de autonomia e individualismo, referindo-se à ajuda do outro como interferência:

“... [na autonomia] você já faz por si só, coisa que você não precisa estar tendo o outro o tempo todo interferindo para te auxiliar”.

Situações-problema: Pedro: *Conversa com alunos*. Após ouvir a situação do Pedro, Adriana relatou que o problema acontece com as crianças mais velhas (seis e sete anos), e

que as crianças da EI são mais ingênuas, não fazendo discriminação. A professora apostou em um trabalho mais preventivo, onde as diferenças são discutidas com as crianças antes de ocorrerem conflitos. Porém, diante da situação, Adriana disse optar por uma conversa com as crianças e evidenciar que, apesar das diferenças físicas, todos são iguais. No caso, a professora não menciona as outras diferenças (religiosas, ideológicas, etc.). **Pincel: *Convence alunos a compartilharem o material.*** Na disputa pelos pincéis, Adriana disse esperar as crianças se acalmarem para, em seguida, sugerir que brinquem de forma alternada. Caso as crianças insistissem no problema, a professora optaria por retirar o brinquedo e insistir para que brincassem juntas. Ela avaliou ser fácil discutir o dilema, mas complicado resolvê-lo na prática com as crianças.

Curso sobre socialização: *Não faz sugestão de temas.* Porém, considerou o curso importante para a formação das crianças.

“Porque eles precisam de se socializar pra virar um cidadão lá na frente, né?”

Mirela

Objetivo da EI: *Desenvolvimento Inicial.* Para Mirela, a EI se constitui na base de formação, ou seja, é a base para uma criança se tornar adulta, é a preparação para o futuro. Ela ressaltou que esse objetivo primordial da EI tem que ser desenvolvido com atividades lúdicas e livres. **Atividades para alcançar os objetivos:** Sua rotina inclui atividades voltadas para parte cognitiva (leitura, escrita, números) e para independência da criança, em termos de cuidados (vestir-se, calçar-se). Mirela avaliou sua rotina como voltada para o desenvolvimento cognitivo e socialização dos seus alunos especiais, pois acompanham a aula na sala regular e participam das atividades com os outros alunos. É importante ressaltar a preocupação da professora com o desenvolvimento da independência das crianças especiais, paralelo a um trabalho preventivo de aceitação das diferenças.

“Se a criança ta dando problema lá, a gente fica um pouquinho na sala com o grupo, a gente vai lá pede licença e conta uma história para a turma toda não uma coisa só para o aluno entendeu? Até para os meninos também conhecerem a gente saberem, né? Agente usa muito contar uma história sobre diferenças, ou sobre crianças especiais, agente tem livros aí especiais. Então esse trabalho todo é feito, da gente cativar e tentar resgatar as colegas para o nosso trabalho também. Antes de começar a aula agente conversa com eles, mostra: Vamos botar todo mundo em pé, ‘Olha como cada um é diferente, olha o amigo ali como é que é, o cabelo dele é diferente do seu, ela usa óculos, é diferente da outra menina, olha só a cor, ele é bem branquinho, olha esse aqui como é bem moreno olha o outro é negro mesmo, olha só como é diferente’ tem que falar assim. ‘E se tivesse

algum japonês aqui na sala seria mais diferente ainda, seria mais amarelada, e os índios, eles tem a pele mais avermelhada'. Então agente fala isso brincando, faz brincadeiras, do gordo e do magro... Agente pretende atingir o que? É justamente essa convivência harmoniosa das diferenças, né?, que na educação infantil não tem muito forte isso. No terceiro período que eles já estão com seis anos agente já percebe: 'o gordinha, o de óculos...' O menino já vem chorando... essas coisas assim. Os pequeninhos eles não percebem esse tipo de coisa, mas os maiores às vezes já perguntam e questionam e discriminam".

Desenvolvimento infantil: Finalidade. A professora definiu desenvolvimento infantil como o esperado, desenvolvimento global que envolve os aspectos cognitivos e sociais.

Socialização: Espontânea; Interação. Mirela associou à socialização, trocas e interação social, em atividades como a rodinha e casinha. Mencionou que a socialização acontece "naturalmente", uma vez que as crianças especiais estão incluídas nas salas regulares.

Concepções de cooperação: Ajudar o colega; Estar junto com outro (s) colega (s). Mirela definiu cooperação como ajuda, desenvolvida por meio de atividades e jogos em grupo. Ela associou a cooperação à competição, como se ambas estivessem associadas para o bem das pessoas, para aproximá-las. Observou que as crianças são muito cooperativas, gostam de brincar juntas. A professora não mencionou atividades voltadas especificamente para a cooperação. Ela julgou a cooperação como implícita nas atividades competitivas, como uma forma de associar, em uma atividade, a motivação (competição) e a oportunidade de "estar junto" (cooperação). Ambas, cooperação e competição, devem ser estimuladas em sala de aula.

"Mirela: Ajuda. É uma ajuda. Pode ter jogos de cooperação também, os próprios jogos em grupos, além de serem competitivos, eles tem que chegar a conclusão, que se um não coopera, ninguém do grupo ganha. Então é um grupo de... De ajuda, de cooperação.

Pesquisadora: *Você acha importante estimular a cooperação entre as crianças?*

M: *Muito, muito importante.*

P: *Por que você acha muito importante?*

M: *Muito, para o bem da competitividade, para no futuro serem pessoas melhores, que cooperam, ajudam, não serem isoladas".*

Concepções de competição: Consigo Mesmo. Ela avaliou a competição como agradável, interessante, sendo importante ensinar a criança a ganhar, a perder e a competir.

Os jogos seriam uma oportunidade de aprendizagem voltada para a competição. No caso, a competição foi compreendida por ela como motivação para as atividades escolares.

“Jogos de competição? Para mim é uma coisa agradável interessante, mas a gente tem que saber mostrar para as crianças hora de ganhar, hora de perder. O importante é competir. A gente trabalha também muito isso, as partes dos jogos. ‘O importante não é chegar primeiro, é chegar,’ dizemos a eles, ‘é competir’”.

Concepções de individualismo: Egocentrismo. Mirela avaliou o individualismo como egoísmo e egocentrismo, uma fase das crianças onde elas só pensam nelas. Acredita que o individualismo não é estimulado em sala, pelo contrário, desconstruído.

Concepções de autonomia: Resolver problemas sozinha. Para Mirela, a criança autônoma tem iniciativa, decisão e resolve problemas sozinha. No exemplo dado por ela o seu papel é promover a autonomia, delegando às crianças a tarefa de resolverem seus problemas sozinhas, sem a sua interferência.

“Autonomia sim. Esse é o nosso objetivo, tornar as crianças autônomas. Essas orientações que a gente dá, para a criança resolver seus problemas. ‘Tia, olha o Fulano lá, está batendo em mim’. ‘Vai lá você e resolve com ele’ e a gente fica lá olhando, para saber se a criança sabe resolver aquele problema”.

Situações-problema: Pedro: Livro de histórias como meio de trabalhar as diferenças na turma; Conversa com alunos; Posicionamento empático. Disse que sentaria e conversaria com as crianças. Por meio de uma história, discutiria o problema da discriminação. Usaria, no momento do xingamento, o posicionamento empático, sensibilizando a criança agressora para o quanto é ruim ser xingado: *“Eu falo ‘Olha, você gostaria de ser chamado de gordinho? Não gostaria disso? Não’”.*

Pincel: Conversa sobre o “não bater”. Diante da disputa dos pincéis, a professora parece querer resolver o conflito sozinha, sem participação dos envolvidos. Relatou que tomaria os pincéis e, em seguida, ensinaria às crianças que só quem pode bater é pai e mãe. Assim, ela parece não mediar o conflito, procurando, com as crianças, encontrar uma forma pacífica de resolver a disputa de material.

“Sempre que houver algum problema, não tem que bater nos outros, a gente conversa, eu converso, eles morrem de rir. Quem bate é pai e mãe. ‘Você é pai ou mãe dela? Não’. ‘Você não pode bater’. ‘Tia, não sou pai dele, não posso bater’. Eles entendem, tudo tem que ser com exemplos do dia a dia deles”.

Curso sobre socialização: Teoria e prática sobre socialização. Sobre um curso de socialização, gostaria de temas como relacionamento, competição e os da entrevista fossem trabalhados.

Marta

Objetivo da EI: Cuidar e educar. Marta definiu os objetivos da EI como cuidar e educar. Na interface do cuidar e do educar, a EI foca, na análise de Marta, fazer da criança um cidadão, dar suporte para ela crescer autônoma. Porém, como os pais, segundo Marta, vêm na escola de EI um lugar privilegiado de cuidado, as professoras às vezes se envolvem muito no cuidar e deixam o educar para um segundo plano.

“Pesquisadora: *Pra você, qual é o objetivo da Educação Infantil?*”

Marta: *O objetivo é o cuidar e o educar. Porque, como são crianças pequenas, nós temos que estar cuidando deles também, as necessidades básicas: a higiene, a alimentação, a saúde, o estar se sentindo bem, à vontade e feliz na escola. Porque esse cuidar é pra que tudo ocorra bem. E também educar, porque a gente tem o papel de educador. Então tem que estar sempre buscando que a criança adquira novos conhecimentos, se desenvolva como cidadã. A gente tem que estar sempre trabalhando todas as atividades e competências e dando pra criança – não é subsídios – suportes para que ela consiga crescer... no seu ser, né? (...)*

P: *E você acha que, por ser tão junto, se torna pra professora às vezes um pouco confuso? Quando ela tá em aula, se ele tem que cuidar mais, ou educa menos...?*

M: *Confunde um pouquinho. Até porque os pais às vezes vêm a gente como babás, entre aspas. Então às vezes se diz: “Ah, a gente aqui na escola é tudo!” Então confunde um pouco porque, não adianta, o afeto tem que estar junto, às vezes a criança inventa até um machucadinho pra ter um colo. Crianças mais carentes também tem alguns que são, né? Alguns que precisam mais dessa atenção. Mas, ao mesmo tempo, não pode ser paternalista, tem que estar colocando os limites necessários para desenvolver o seu trabalho e deixando claro que ali é um ambiente de estudo, é um ambiente em que eles vão estar crescendo, vão estar aprendendo coisas novas, todos juntos”.*

Atividades para alcançar os objetivos: Para alcançar o objetivo da EI, Marta mencionou a criação de regras e combinados com a turma no começo do ano, rotina de atividades (roda, brincadeira, movimento, casinha e avaliação do dia) e as atividades diversificadas. Marta avaliou as atividades desenvolvidas na EI como voltadas para a socialização, linguagem oral e escrita, questão musical, espaço-temporal, em suma, os eixos da EI.

“... você tem que procurar desenvolver todas as áreas da criança. Não dá pra gente querer prender a criança numa cadeira e ficar desenvolvendo só a parte gráfica, plástica com ela, tem que contemplar todos os eixos de trabalho. A gente tem um currículo aqui a nível

nacional e tem o currículo nacional, então a gente procura estar contemplando a questão da identidade e autonomia, a natureza e sociedade, onde ela pode estar conhecendo melhor esse mundo em que ela vive, a questão da matemática, da linguagem plástica, musical, corporal”

Destaca-se o fato de Marta já presenciado na escola atividades “sem sentido”, e notar que algumas professoras que não se comprometem com o trabalho, enquanto outras preferem trabalhar individualmente para receberem, sozinhas, elogios e reconhecimento.

“Pesquisadora: Você já se chocou ao entrar numa sala e ver as crianças desenvolvendo uma atividade, ou estarem em uma rotina que pra você não fez o menor sentido?(...)”

Marta: A professora a parte das crianças, folheando uma revista, e as crianças fazendo as atividades sozinhas, sem nenhum sentido, sem ter uma coisa preliminar, um envolvimento”.

Desenvolvimento infantil: Global. A entrevistada definiu o desenvolvimento infantil como um conjunto, que envolve o cognitivo, musical, corporal e as artes visuais. Em seu discurso, ficou clara a preocupação com o desenvolvimento global da criança e com o currículo nacional da EI.

Socialização: Interação. Para a coordenadora, socialização significa relacionar-se, sentir-se bem e feliz na escola e é promovida pela roda, pelo lanche e pelas atividades em grupo, assim como durante o jogo, brincadeira, teatro e conversa.

Concepções de cooperação: Trabalhar em conjunto com outro (s) colega (s)
Marta disse existir na brincadeira com cooperação, a participação das crianças sem um vencedor. Como exemplo, Marta relatou uma brincadeira com chinelos (medir a escola com chinelos, correr com chinelos...) e atividade na cozinha experimental, onde as crianças foram estimuladas a trabalhar em conjunto com os chinelos e no preparo de um alimento.

Concepções de competição: Melhor que o outro. Marta considerou a competição como ganhar e destacar um vencedor ao fim da atividade. Para ela, quando há uma atividade competitiva, o lúdico e pedagógico perdem para o desejo de vencer. Mencionou o bingo como exemplo. Há a preocupação implícita da professora com a preparação das crianças para saber ganhar e perder.

“Eu acho que em alguns momentos poderia ter uma competição, mas com aquele objetivo de participar, que a professora coloca antes. Quando nós vamos fazer uma brincadeira como, por exemplo, revezamento de corrida, são dois grupos. Mas o mais interessante é a questão da cooperação, ainda mais porque eles são pequenos, acho que competição é mais pra 7 anos. A criança ainda não tem maturidade, eles ficam emburrados, eles se

fecham, não querem mais brincar... Então a gente procura fazer mais atividades de cooperação”.

Concepções de individualismo: *Posse individual de materiais; Egocentrismo.*

Marta avaliou que não há individualismo na escola. Definiu o conceito como posse individual de material e fazer tudo do seu jeito. Na sua fala, aparece uma sobreposição conceitual entre individualismo e competição e autonomia, com mais ênfase na relação professora-aluno do que aluno-aluno.

“No individualismo, a criança fica mais achando que tem que ser tudo como ela quer. O trabalho do professor pode salientar isso quando ele fala na sala “Ah, porque Fulano está fazendo melhor, vocês tem que fazer que nem fulano.” Isso participa do individualismo e não tá desenvolvendo a autonomia da criança. Eu acho que o individualismo vai um pouquinho contra a questão da autonomia, porque aí vai dando ênfase pro individual, “porque eu sou melhor” ou “porque eu sou pior”. Porque pode ser dos dois lados: a professora estar sempre chamando a atenção de um, que faz tudo errado, e qualquer coisa que um faça “ah, foi Fulaninho que fez.” Até as próprias crianças já ficam meio como bode expiatório. Então ela fere um pouquinho a questão da autonomia, né? Eu acho que elas não andam muito juntas não, porque a autonomia é a questão mais do respeito às diferenças, da empatia, do respeito mútuo, o professor vai respeitar todas as crianças, as crianças vão respeitar o professor”.

Concepções de autonomia: *Fazer o que se quer.* Marta associou a autonomia ao o respeito mútuo. Sua definição de autonomia é confusa, possivelmente devido à sua ênfase nas interações professora-crianças e não entre as próprias crianças.

Situações-problema. Pedro: *Livro de histórias como meio de trabalhar as diferenças na turma; Uso de atividades diversas (lista de qualidades, espelho); Posicionamento empático.* No caso de Pedro, Marta avaliou que, de imediato, trabalharia as diferenças culturais, os nomes, os valores, a auto-estima e o respeito entre as crianças. Como instrumento, utilizaria histórias e debate de filmes e, como estratégia direta com as crianças, utilizaria o posicionamento empático. **Pincel: *Convence alunos a compartilharem o material.*** Marta disse que retiraria o pincel, mas conversaria em particular com cada criança. Nessa conversa, tentaria negociar o revezamento do uso. Apesar de atuar com as crianças, dando a elas a oportunidade para falar, Marta sugere que a professora ocupe a posição de julgar de quem é o material e impõe uma alternativa – “ou compartilham ou ninguém usa”. Assim, Marta parece não se empenhar em permitir que as próprias crianças aprendam a resolver o conflito de forma construtiva, mas sim acredita que a professor é que deve dar a solução.

Curso sobre socialização: Teoria e prática sobre socialização; Teoria e prática sobre outros temas. Sugeriu aprofundar temas como psicologia da criança de zero a seis anos, desenvolvimento gráfico, motora e oral da criança e atividades para socialização.

Andressa

Objetivo da EI: Socialização; Ensinar Conteúdos. Para Andressa é proporcionar às crianças ter conhecimento do mundo, brincar, ter contato com outras pessoas. **Atividades para alcançar os objetivos:** Para alcançar esses objetivos, a professora mencionou desenvolver experimentos com as crianças e organizar projetos. Sua rotina de atividades envolve a rodinha, onde ela disse frequentemente oferecer dilemas para desenvolver valores nas crianças (a fala da professora, destacada abaixo, traz exemplos de como a professora trabalha valores em sala de aula). Andressa concluiu que, na sua rotina, promove a resolução de conflitos e o letramento.

É importante mencionar como a professora desenvolve valores. Pela sua fala, ficou implícito que ela não possui uma intencionalidade ao desenvolver valores, levantando julgamentos sobre as intenções das crianças, como indica a sua fala destacada abaixo. Assim, ela parece assumir uma posição de julgar ações de forma certa ou errada, avaliar situações familiares da criança e dar conselhos com a turma sem conhecer o contexto dos problemas e, ainda, sem conhecer o efeito de suas intervenções na vida da criança.

“Andressa: Olha, todo o dia a gente chega à sala, faz rodinha, aí eles contam tudo de casa, problemas e a gente tenta assim ver uma solução, dar uma opinião, acha que está certo ou não, depois dessa rodinha, eu sempre trago um problema, para a turma resolver oralmente, um probleminha por exemplo, um que eu dei, ‘Ah, eu tenho uma jarra, aí eu saí para trabalhar e falei para meu filho não brincar lá aí ele vai brincar na sala e quebra a jarra, que ele fez? Se fosse você, o que você faria? Aí cada um dá sua opinião’. Aí a gente analisa se o que um fez o ou outro está certo. Sempre faço uma atividade assim. Acho que assim é desenvolver valores. Porque a maioria assim, é jogar fora, colocar a culpa em outro, então eu gosto de fazer para desenvolver valores.”

Pesquisadora: *Que valores exatamente?*

A: Falar a verdade sempre, não enganar os outros, não colocar a culpa nos outros, assumir o que você fez de errado, esse tipo de coisa, eu acho legal. E muito engraçado que você percebe que eles só pensam no errado, sabe, é impressionante. Todos querem tapear, mas tem o outro lado, ‘Por que você faria isso?’ ‘Ah, minha mãe ia me bater, minha mãe isso’, sempre tem um medo do adulto, eu acho assim, interessante isso”.

Desenvolvimento infantil: *Habilidade Específica*. Por desenvolvimento infantil, a professora definiu levar a criança a ter condições de tomar conta da sua vida, ou seja, desenvolver a autonomia.

Socialização: *Interação; Dividir*. Considerou suas atividades como voltadas para a socialização entre as crianças, que é aprender a conviver com as pessoas, por meio de jogos e brincadeiras, e o ter que dividir.

Concepções de cooperação: *Ajudar o colega*. Andressa a definiu cooperação como a prontidão para ajudar o outro, dando como exemplo as atividades em grupo, o ajudar o colega com dobradura. A professora não destacou, portanto, a atividade feita em conjunto, mas sim a ajuda. É interessante que destaque a relação criança – criança no processo de ajuda.

Concepções de competição: *Melhor que o outro*. Ao ser convidada a definir, Andressa a definiu competição como querer ganhar de alguém, desenhar melhor, receber mais elogios, adaptando o conceito para situações vivenciadas, provavelmente, em sua sala. A professora, ainda, fez uma análise mais detalhada da competição, avaliando a atividade não no aqui e agora, mas seus efeitos em longo prazo, que incluem a exclusão e a análise negativa do colega.

“Elas são legais como atividades físicas, porque eles brincam, eles correm, mas se você pensar nisso, dá em nada. Porque da próxima vez “Ah, não vou querer ficar na fila do Fulano porque ele não corre direito, ele não dá conta”, não é verdade? Começa analisar o defeito do outro “Ah, não dá conta de passar a bola, de passar a bola por cima”, entendeu, esse tipo de coisa. Que eu vejo que é o negativo da competição, mas que no mundo a gente tem todo dia a gente tem”.

Concepções de individualismo: *Expressar idéias e opiniões própria; Fazer sozinho uma atividade*. Individualismo foi confundido pela professora como expressar as próprias idéias, liberdade para fazer ou não (ou seja, autonomia). Como exemplos, ela forneceu a atividade de corte e colagem e a oportunidade para criança fazer sozinha o seu trabalho, sem o adulto. Assim, a professora relatou gostar de promover valores entre seus alunos, mas não soube definir cooperação, competição e individualismo, assim como atividades que os promovem. Isto mais uma vez demonstra o quanto os objetivos sociais da educação vem sendo deixados para segundo (ou último) plano. Por fim, a professora considerou a cooperação como o valor a ser desenvolvido entre as crianças, e que seus alunos, apesar de amigos brigam muito por serem mal influenciados pelo menino agressivo da sala.

Concepções de autonomia: Resolver problemas sozinho. Para ela, autonomia é saber fazer sozinho sem a ajuda do outro o que a criança precisa realizar.

“Pesquisadora: *Tem alguma atividade que estimule a autonomia?*”

Andressa: *Você assim, não uma atividade, mas você escova seus dentes, pega seu material, você vai pegar seu lanche, então ele consegue fazer as coisas deles, não é? ‘Vai se calça’, ‘Não dou conta’, ‘Vai que você consegue’...*”

Situações-problema. Pedro: Conversa com alunos; Posicionamento empático.

Andressa disse que sentaria as crianças em roda e conversaria, com um discurso voltado para a empatia carregado de uma “troca de insultos”, convidando as crianças para se colocarem apelidos. Apesar de a estratégia ter funcionado, como relatou a professora, a técnica é perigosa, podendo ter efeito poderia ser contrário – suscitar entre as crianças xingamentos mútuos, ofender crianças e, ainda, criar “apelidos” antes nem pensados pela turma.

“Andressa: *Aí eu sentaria com o grupo para conversar, inclusive eu já tive um aqui assim, ele era japonês e as crianças implicavam muito com ele, aí eu sentei com o grupo e falei que aquilo era muito feio, que deixava ele triste, que ele chorava, que a gente não vinha a escola para chorar, vinha para aprender, brincar, fazer amigos, que quem estava fazendo aquilo com ele não estava agindo certo, eles prometeram que não ia fazer, lógico que tinha um que esquecia, e fazia, eu fiz uma coisa que até tenha sido errada, ‘Você gostaria que para você, que é gordinho, ficassem: Oh, gordão! Bolotinha!’.* E a gente resolveu que aquilo era feio, cada um botou um apelido e eu perguntei se eles se sentiam felizes, se gostavam de ser chamados daquilo, e eles falaram que não. E o garotinho ficou sossegado, realmente eu tive um japonês aqui. (...)

Pesquisadora: *E como você fez? Você parou no primeiro dia do apelido?*

A: *Foi no primeiro dia, porque no primeiro dia ele chorou, chorou, chorou, aí eu já conversei, e no dia seguinte veio a mãe para dizer que ele não queria vir porque estavam colocando apelido. Aí eu sente com a turma para falar isso, ‘Você gostaria que te chamassem de gordão, isso e aquilo?’.* Ficar apontando defeito dos outros, olha, ser japonês não é defeito, o pai dele é japonês, a mãe dele é japonesa, o avô dele. Eu não gosto porque ninguém gosta de ser excluído de nada”.

Pincel: Conversa sobre o “não bater”; Ensina estratégia de par ou ímpar. Diante da disputa do pincel, Andressa disse que teria de imediato a vontade de eliminar o conflito, mas ensinaria a estratégia de par e ímpar entre as crianças e a mensagem “se você bate você pede para apanhar, bateu perdeu razão”. Assim, ela possui uma atitude positiva, que é ensinar as crianças uma estratégia de decisão aleatória onde todos são tratados igualmente – ou seja, as duas crianças teriam, a princípio, o mesmo direito de usar do pincel, apesar

de, no caso, ela também poder ensinar o uso compartilhado após decisão aleatória de quem começa a usar. A mensagem do “levou, bateu” é negativa porque estimula a agressão recíproca em sala de aula. Andressa descarta a possibilidade de uma agressão ser “sem querer”, ou, ainda, passível de desculpa e reparação.

Curso sobre socialização: Teoria e prática sobre socialização.

Teresa

Objetivo da EI: Socialização; Ensinar Conteúdos. Teresa definiu como objetivo da EI estimular a criança em sua coordenação motora, cores, lógica, matemática, letras e o social. Para alcançar esse objetivo, disse utilizar o Projeto Ciranda, o pátio, o parque, o lanche coletivo e a rodinha. **Atividades para alcançar os objetivos:** Sua rotina de atividades, segundo Teresa, promove a linguagem oral, hábitos, atitudes, valores, a matemática e a coordenação motora. Não mencionou a socialização, apesar de defini-la como um dos objetivos da EI.

Desenvolvimento infantil: Etapas. Ao falar de desenvolvimento, novamente não mencionou o aspecto social, definindo desenvolvimento infantil como etapas de zero a seis anos, envolvendo a estética (a troca dos dentes), o motor e cognitivo.

Socialização: Interação: A socialização foi compreendida pela professora como a promoção da interação entre as crianças, suscitando direitos e deveres no grupo. Ao ser perguntada sobre o conceito, ela definiu a socialização como o objetivo mais importante da EI, alcançada por meio de atividades no coletivo, jogos, na convivência do dar e receber.

Concepções de cooperação: Respeitar regras; Trabalhar em conjunto com outro (s) colega (s). Definiu cooperação como ajudar o colega, ser solidário. Para Teresa, a cooperação é alcançada por jogos onde o aluno precise do outro e da equipe para completar a tarefa, sendo convidado a partilhar e compartilhar. A professora apresentou bons motivos para a cooperação ser trabalhada na EI. Uma vez que o objetivo é alcançar valores, a cooperação, para ela, deve permear as atividades. Cooperar significa, ainda, ter as regras da sala internalizadas e exercê-las. Ficou implícita, na fala de Teresa, a associação que ela fez entre cooperação e respeito às regras. Por fim, avaliou que as crianças de sua sala, em sua maioria, cooperam mais, sendo a cooperação o valor a ser desenvolvido entre elas.

“A gente não está trabalhando os valores? A cooperação é... É intimamente ligada à questão do compartilhar, do partilhar, né? Então se você... A questão de você trabalhar esse tipo de jogos, cooperativos, na própria maneira de você colocar o jogo, a cada hora você tem que mudar alguma coisa e... tem isso também... nem todas as pessoas têm as

mesmas habilidades, mesmo física. Então, se você vai fazer um jogo e deixa que as crianças escolham os times, eles vão sempre escolher as crianças mais fortes, então você colocando as crianças que não têm essa habilidade toda, eles vão ter que arrumar uma forma daquela criança participar da brincadeira, e não ser excluída, e isso valoriza a pessoa, não é? Então para os valores, é excelente”.

Concepções de competição: Melhor que o outro. Teresa definiu competição como um jogo, onde há um ganhador que acontece naturalmente. Para a professora, como a competição acontece naturalmente, sendo até estimulada pelos pais, ela não deve ser ensinada às crianças na escola. Ela relatou um exemplo onde o responsável pela criança ensinou o individualismo e a segregação à criança. Nesse contexto, onde parece que os próprios lares estimulam valores negativos, Teresa expressou não concordar com o estímulo da competição em sala de aula. Porém, no acontecimento que relatou envolvendo a família (abaixo), a professora não interferiu, ou seja, tudo indica que a escola não tem regras claras para lidar com essas situações.

“Nós temos mães que são super ‘Ah, meu filho, você não é o melhor, todos são iguais, cada criança, né? Então aceite seu amigo como ele é’. Temos essas, mas também temos aquelas ‘Você deixou de fazer? Não pode, se bater em você, você bate’. Então eu acho que não deve ser assim. Quando eu falo da mãe, não estou falando da mãe, estou falando dos lares, né? Então eu vejo assim você tem muitos mundos diferentes em sala de aula. Por mais que tenham aqueles assim, que você vê na hora da conversa, quando a gente vê que um está começando a querer... é... martirizar os outros, né? (risos) Aí um fala assim ‘Ah, eu não me importo porque eu sou assim’, o outro fala assim ‘Ah, mas não é assim’. Teve um fato muito interessante que aconteceu agora no... Cosme e Damião, porque eles sempre ganham, são pequenininhos, tem gente que traz para eles, e teve um aluno, na hora do lanche, porque tem sempre algum que traz uma coisa diferente, que eu falo ‘Você trouxe, mas você vai dividir, né? Você não vai comer sozinho na frente de todo mundo’. Aí tá. Aí eles vão aceitando e dividindo, dão uma pipoca, e no Cosme e Damião, um menino trouxe só para os meninos... Elas ficaram in-ju-ri-a-das... entendeu? Poxa vida! Se elas fazem também parte daquela classe, por que ele não trouxe para todos?”.

Concepções de individualismo: Competição. Para Teresa, a competição significa querer tudo para si, ser o primeiro em tudo. Ao definir o individualismo, ela o associou à competição. Ser individualista significa querer fazer na sua hora, mesmo que isso signifique desrespeitar regras. Esta relação é coerente e traz importantes reflexões sobre a relação teórico-conceitual entre os termos mencionados.

“Pesquisadora: Que atividade promoveria o individualismo?”

Teresa: (pensa) Vamos fazer um paralelo aqui. Como a gente falou a questão dos jogos competitivos e dos jogos cooperativos, eu acho que aí seria o mesmo paralelo, porque assim, a competição ligada ao individualismo, e a cooperação à autonomia, né? Porque aí

você vê que todo mundo trabalha e que cada um tem seu momento, sabe o que fazer, em que momento, como autônomo e cooperativo. E aquela coisa acirrada da briga ‘Eu sou o primeiro, o melhor, vou vencer sozinho, porque sou o bom’ seria a competição e o individualismo”.

Concepções de autonomia: Cooperação. Teresa associou a autonomia à cooperação.

Situações-problema: Pedro: Conversa com Pedro. A professora disse que conversaria com a turma, explicando que todos são de diferentes ascendências e valorizaria para Pedro a sua origem. Nesse caso, ela valorizaria somente para a criança a sua cultura e não promoveria, na turma, a valorização de todas as culturas. Para Teresa, isso só seria possível por meio de aulas, a cada dia, falando de cada cultura, o que não é possível. E, ainda, fica implícita na fala de Teresa sua tentativa de desenvolver em Pedro estratégias de defesa diante da turma, mostrando-se forte e não abalado com os xingamentos. Por um lado a atitude é positiva, porque fortalece a criança para defender-se sozinha, por outro é negativa, pois retira o foco do desenvolvimento de um respeito mútuo em sala, onde todas as crianças têm que se valorizar e valorizar as diferenças de forma geral, com isso desconstruindo coletivamente o preconceito. **Pincel: Convence alunos a compartilharem o material; Ensina estratégia de par ou ímpar; Deixa crianças resolverem entre si.** Diante da disputa de pincel, Teresa pediria a um aluno para um abrir mão do pincel para o outro. Caso isso não acontecesse, ela sugeriria par e ímpar e, por fim, colocaria as crianças para conversar. Apesar de não ser absurdo utilizar estratégias aleatórias para resolução de disputas de objetos, ela pensa na conversa entre as crianças como última opção. É claro que deixar as crianças conversando sozinhas pode ou não resultar em uma solução pacífica, mas é o princípio da experiência de autonomia das crianças para a resolução de seus conflitos. Eventualmente, ela poderia interferir sublinhando esta necessidade.

Curso sobre socialização: Teoria e prática sobre socialização. Teresa considerou o lúdico e a prática com jogos cooperativos temas a serem abarcados por um curso de socialização.

Regina

Objetivo da EI: Desenvolvimento Inicial. Regina definiu como objetivo da EI desenvolver a criança em todos seus aspectos (social, cognitivo, afetivo e moral).

Atividades para alcançar os objetivos: Para alcançar esse objetivo, Regina disse trabalhar com projetos e atividades que permitam à criança pesquisar no seu interesse. Fica

marcada, em sua fala, a preocupação em trabalhar com a pedagogia de projetos e, a todo instante, voltar-se para o interesse da criança. Além dos projetos, sua rotina inclui jogos, trabalho com a psicomotricidade e música. Para ela, sua rotina promove a autonomia intelectual e a socialização.

Desenvolvimento infantil: *Fatores Específicos*. Para Regina, o desenvolvimento infantil envolve a maturação biológica e a interação social que, juntas, promovem o aumento das possibilidades da criança. Essa definição é bastante coerente com o que há na literatura científica e, ainda, coerente com aquilo que a professora define como objetivos da EI e alcance das suas atividades. Perguntada sobre o que é o desenvolvimento da criança,

“(pensa) Muito difícil isso, vamos ver. Eu acho que o desenvolvimento ele acontece em função de uma questão de maturação mesmo do ser humano, biológica, e uma questão social que são das interações com o meio, né? Então esses dois aspectos caminhando, a criança vai abrindo seu leque de experiências e vai se desenvolvendo, ela vai aumentando as suas possibilidades, vai melhorando nas suas relações, tanto nas relações sociais como as próprias relações com o conhecimento, como elas fazem essas relações, para ela... Então eu acho que o desenvolvimento é isso, é esse caminhar de experiências de maturação, de maturidade biológica, vai fazer com que ela vá aumentando todas as suas, o seu mundo mesmo, né?”

Socialização: *Autonomia; Interação*. A professora definiu a socialização como um processo, nas interações, onde a criança passa da heteronomia e do egocentrismo para autonomia. A definição de socialização dada pela professora está de acordo com Piaget, uma vez que inclui a noção de processo e desenvolvimento da criança, do egocentrismo para o social. Regina considerou, ainda, as situações onde a criança tem que interagir e precisar do outro, como aquelas que promovem a socialização.

“(Como promover a socialização...) No contexto da escola? Na medida em que a gente promove situações onde ela realmente precise interagir, onde ela precise... Onde você tem atividades, situações que ela precise interagir, conviver com outras pessoas. Porque às vezes você pode estar, em todo Jardim tem mesa de quatro lugares, em grupo, mas isso não quer dizer que porque ele está em grupo ele está interagindo, né? É distinto. Eu posso estar do seu lado sem estar interagindo com você. Você pode favorecer essa socialização na medida em que você tem atividades que promovam essa interação, que promovam esse precisar do outro”.

Concepções de cooperação: *Ajudar o colega; Trabalhar em conjunto com outro (s) colega (s)*. A cooperação envolve o ajudar, o consolar, o emprestar brinquedo, o trabalhar em grupo e os jogos cooperativos. Assim, Regina apresentou várias possibilidades de se estar trabalhando a cooperação, onde todos têm prazer e cooperam

para a realização da tarefa. Em algumas atividades (ajudar, consolar, emprestar) fica implícita a fusão conceitual entre cooperação e ajuda, mas ela expande o conceito e parece compreender o que significa. Para ela, a cooperação deve ser estimulada entre as crianças e que as crianças são muito cooperativas. A professora deixou implícita em sua fala a preocupação com o desenvolvimento moral de seus alunos, estando atenta a demonstrações implícitas de competição por parte de seus alunos (exemplo A). Além disso, ela valorizou a interação criança-criança nos momentos de aprendizagem, onde a socialização também está presente (exemplo B).

Exemplo A: “Regina: (...) E agora ainda existe a competição, competição pontual de algumas crianças mesmo, de ele tem, eu também tenho, até de fantasiar, ‘Ah, eu fui ao McDonald’s’. E o outro levantar a mão ‘Tia, eu fui ao McDonald’s ontem’. ‘Eu tenho um cachorro, tia eu tenho cinco cachorros’. Então você vê que são questões pontuais de algumas crianças na sala, sempre. E eu tento buscar muito nessas conversas a questão do ser e ter, não importa a gente ter tudo, né? o importante é que a gente seja feliz, tanto é que no dia da criança, quando foi ter a roda, eu tenho duas crianças que queriam dizer que tinham ganhado um computador e etc., ‘Ah, tia, eu ganhei’... E eu ‘E o que você fez no dia da criança?’ eu tentei mudar o foco da conversa. Não dando muito valor ao que eles tinham ganhado, mas ao que eles tinham feito, ficado com a família. Aí que entra nossa intervenção”.

Exemplo B: “Eu acho que essa coisa muito do... Eu nem acho que é uma atividade, mas um comportamento, que é aquela coisa assim, passo um dever e todo mundo em silêncio. Ninguém pode conversar nem olhar o do outro, como se olhar o do outro fosse um pecado. E eu acho, a gente sabe isso hoje, que é um grande erro. A gente sabe que é importante ter o outro do lado dele falando e comparando. Eu acho que isso é ruim. E tem a competição, onde chega ao ponto da criança põe o braço na frente do colega para ele não ver”.

Concepções de competição: Melhor que o outro. Ao definir competição, a professora a associou ao mostrar-se melhor que o outro, dando o exemplo de ser mais rápido ao montar blocos. Para ela, a competição não deve ser desenvolvida entre as crianças (ver no exemplo B acima), mas o fortalecimento de recursos pessoais para que ela consiga enfrentar desafios.

Concepções de individualismo: Posse individual de materiais. Quanto ao individualismo, Regina o definiu como o não partilhar material e avaliou não serem desenvolvidas atividades que promovam o individualismo na escola. Porém, ao dar um exemplo, a professora lembrou-se de situações onde o individualismo pode ser estimulado em sala de aula.

“ (pensa) Por exemplo, a... Quando você dá assim uma atividade e ‘Ah, vamos fazer o mais bonito e colocar, vou colocar, no mural somente o mais bonito’. Ou na própria arrumação da casinha, eles têm uma tendência ‘Ah, sou vou arrumar o que eu baguncei’. Então ele terminou e vai ficar sentado olhando todo muno terminar? Não custa você ajudar. Acho que passa muito pelo ‘Você não tem que cuidar somente o que é seu, também tem que cuidar do outro’. Então quando você fica ‘Então vai arrumar somente a sua bagunça’ eu acho que nisso você está favorecendo o individualismo”.

Concepções de autonomia: Expressar idéias e opiniões próprias. Para Regina, o individualismo visa próprio benefício e a autonomia o pensar por si.

Situações-problema: Pedro: Desenvolvimento de projeto específico; Posicionamento empático. Diante da situação do Pedro, Regina disse que chamaria a atenção da criança na hora. Ela utilizaria o posicionamento empático “Gostaria que fosse com você?”, enfatizando o defeito da criança agressora (“Então assim, você gostaria que te chamassem de gordo? Que te chamassem disso? Daquilo?”) e, caso o problema fosse mais grave, desenvolveria projeto sobre Japão. Essa atitude do projeto demonstra a grande preocupação da professora em estar sempre trabalhando com a pedagogia de projetos. Uma possibilidade não levantada por ela seria também trabalhar a valorização das diferenças diariamente, no contexto educativo. **Pincel: Decide com quem fica o material; Convence alunos a compartilharem o material; Conversa sobre o “não bater”.** Diante da disputa do pincel, Regina disse que trabalharia com as crianças a regra de que nada justifica agressão física. Ela mencionou que sugeriria às crianças revezar o uso, dando ela a ordem com as quais as crianças devem usar ou, permanecendo a disputa, tiraria o pincel. Regina, no caso, parece não demonstrar empenho para que as crianças resolvam o problema entre elas, atuando como mediadora.

Curso sobre socialização: Contribuições da Psicologia clínica. No curso, ela gostaria de saber mais sobre resolução de conflitos, criança agressiva e estudo de casos (exceções) de sala de aula. Ficou aparente na entrevista uma dificuldade de Regina em lidar com conflitos entre as crianças e sua preocupação com crianças sem limite. No caso, a Psicologia escolar poderia ajudar a professora, tendo o cuidado de não dar receitas nem aulas de Psicologia clínica, com análises da personalidade da criança etc., mas sim uma orientação psicopedagógica esclarecedora.

2. SESSÕES DE GRUPO FOCAL

Após as entrevistas individuais, foi investigado o interesse de cada professora da Escola Beta em participar dos Grupos Focais. As professoras que tiveram interesse em participar, foram convidadas a apresentar seus horários disponíveis para integrar os Grupos.

Das oito professoras entrevistadas, cinco foram convidadas por apresentarem horário disponível em comum – Lorena, Mirela, Andressa, Adriana e Gerlaine. Elas foram informadas, oralmente e por papel impresso, da data do primeiro Grupo Focal (GF) e da organização geral dos Grupos (ocorreriam sempre no mesmo dia da semana, no mesmo local e horário, com duração de 50 minutos). Foram informadas, ainda, sobre o recebimento de um brinde no último GF. Andressa, na ocasião, comentou que poderia estar de licença no período de realização dos Grupos.

Os Grupos foram gravados em vídeo perfazendo um total de 3 horas. As gravações foram realizadas pela assistente de pesquisa. Todas as atividades a serem desenvolvidas nos Grupos foram comunicadas à Marta, coordenadora da escola, e a ela deixado o convite de participar dos encontros, caso tivesse disponibilidade.

O Quadro 6 contempla, de forma sucinta, as principais informações referentes aos Grupos Focais.

Quadro 6 – Descrição dos Grupos Focais.

Grupo Focal	Data (2005)	Participantes	Atividades
GF1	03/11	Lorena Mirela	Refletindo sobre atividades Tarefa – Análise da dinâmica interativa de atividades
GF2	11/11	Lorena Andressa	Criação e análise de atividade específica Tarefa – Levantar e discutir atividades que promovam interações criança-criança específicas.
GF3	1º/12	Lorena Andressa	Dificuldades de socialização no contexto de sala de aula Tarefa – Levantar e discutir dificuldades enfrentadas no contexto de sala de aula.
GF4	08/12	Lorena Andressa Marta Mirela	Socialização e Educação Infantil (co-construção) Tarefa – Listar temas para um mini-curso em Educação Infantil. Coordenação: Profa. Angela Branco.

GF1 - Refletindo sobre atividades em termos gerais

Recebeu-se a informação de que Adriana não estaria presente nos Grupos Focais por estar de licença. No dia previamente combinado para o GF1, Gerlaine e Andressa estavam ausentes devido a problemas de saúde. Foi entregue e discutida a Programação dos Grupos Focais com Lorena e Mirela (Quadro 6, exceto terceira coluna).

Foram deixadas na Escola Beta cópias da Programação para as professoras ausentes e convidadas a participar dos Grupos Focais e uma na Secretaria da escola, aos cuidados de Marta, coordenadora. Terminada a apresentação do trabalho, foi iniciada a gravação e as atividades do GF1. A instrução básica, entregue por escrito e lida na ocasião, está a seguir.

GF 1 – Instrução para Planejamento de Atividade

Primeiramente, vou pedir a cada uma de vocês que descreva, individualmente, uma atividade bem específica que gosta de realizar com as crianças. Nesse momento, peço que não se foquem em atividades de rotinas (rodinha, parque, lanche, higiene...), mas em uma atividade criada pela professora, e planejada para promover algum objetivo específico em sala de aula. *Descrevam, por escrito, essa atividade, considerando o seguinte:* (tempo: 20 minutos) (Usar o verso da folha à vontade!)

1. Objetivo da atividade
2. Descreva *todas* as regras da atividade (local, arranjos, materiais, ações, instruções, regras e objetivos explicados para a criança alcançar)
3. O que você diria às crianças durante a atividade?
4. Como as crianças costumam trabalhar em atividades como esta?

Após esclarecimento da atividade a ser realizada pelo grupo, a pesquisadora pediu para as professoras trabalharem individualmente e se retirou da sala. As participantes terminaram a atividade em cerca de 15 minutos. A pesquisadora retornou à sala e reiniciou os trabalhos fornecendo a cada participante um pequeno roteiro para discussão, assim organizado:

GF1 – Roteiro para Discussão das Atividades

Agora, vamos discutir as atividades descritas por vocês. Vamos pensar e analisar, em grupo, os objetivos, as regras, as formas de engajamento na atividade esperadas, e os tipos de interação criança-criança e professora-alunos que a atividade poderá promover (ou não). Quem quer começar descrevendo a sua atividade? Que tipos de interação promoveu?

Para cada professora, identificar:

1. Nome da Atividade:
2. Interações Criança-Criança:
3. Interações Adulto-Criança:

Descrição e Análise das Atividades Propostas pelas Professoras

É transcrito aqui, integralmente, o que as professoras escreveram sobre as suas atividades.

Professora Lorena

1. Nome da atividade: *“Composição à vista de gravura – Pintura com cola colorida – Releitura”*.

2. Objetivo: *Desenvolver senso estético, além da coordenação motora fina, a imaginação, o senso de proporção, a capacidade de sintetizar em imagem texto ouvido ou atividade discutida.*

3. Regras da atividade: *A criança organizar o seu espaço na mesa a fim de não colar no trabalho do outro. Observar o uso de um pincel para cada tinta para não “sujar” todas. Cuidar para não esbarrar no colega e atrapalhar o trabalho do grupo.*

4. O que dizer às crianças: *Observe o quadro e as cores que aparecem nele. Procurem fazer “igual” ao quadro, cores próximas, há personagens? Etc.*

5. Como as crianças costumam trabalhar em atividades como esta: *Com prazer, muita bagunça e, na maior parte das vezes, com maior concentração. O resultado é muito bom. Sempre há surpresas.*

Foram selecionadas, da transcrição do vídeo, as seguintes falas da Lorena, que qualificam a sua atividade:

“Pesquisadora: E agora sua atividade Lorena, você acha que as crianças agiram cooperativamente nessa atividade, competiram, agiram de forma individual, como que elas agiram?”

Lorena: Um dá muito “pitaco” no trabalho do outro, mas não é no sentido de ser muito solidário não. Eu acho que não é tão competitivo também não. Eu acho que é porque às vezes ele não gosta do que o outro faz.

P: É um trabalho individual, né?

L: É individual, mas sempre tem um traço do outro que vai no desenho, sempre tem um pincelado do outro. Tens uns que acham bom e tem outros que reagem e dá briga.

(...) P: Eles trocam idéias do que eles vão fazer?

L: Algumas vezes. No início, não. Agora, sim, agora eles trocam mais idéias.

(...) P: E como que você interage com as crianças em geral nessas atividades? Você dá ordens, dá instruções, explica pra elas?

L: Algumas vezes eu dou só o comando e pronto, outras vezes tem que ficar ajudando. É mais na primeira vez que a gente ajuda mais, depois vai mais solto. A criança às vezes tem medo de arriscar, fica insegura.

P: E o que você faz quando eles ficam inseguros?

L: Eu fico junto. Mas eu acho tem que deixar fazer sozinho. Mas eu ajudo.

P: E você propõe tarefa de dois?

L: Proponho

P: *E como você faz?*

L: *Geralmente eles têm um parceiro predileto, e esses parceiros são sempre por perto pra ajudar. Mas a criança às vezes não aceita que o outro dê palpite.*

(...) P: *E eles competem?*

L: *Eles não têm muito disso, nessa idade. Não sei se é pela dinâmica do grupo, eles não têm esse de falar o meu é mais bonito.*

Mirela: *Não tem essa comparação*

L: *Não.*

P: *Você compara os desenhos? Fala alguma coisa?*

L: *Não... Eu falo quando eu vou fazer uma roda de apreciação, porque o trabalho fica pronto e a gente tem que apreciar né? Então eu falo esse aqui ficou bonito, mas esse aqui também. Porque são jeitos diferentes, então eles sabem que têm jeitos diferentes. Agora o que eu falo é, quando é outro tipo de pintura, para estimular mais a representação deles, por exemplo, se eu estou desenhando uma figura humana, “O que está faltando nessa figura? Essa figura tem olho? Tem nariz, boca, cabeça? Ela tem orelha? Ela tem roupa?” (...).*

Interações da Atividade Proposta por Lorena

Após discussão em grupo, as professoras concluíram que a atividade da Lorena, em termos de interação social, poderia resultar no seguinte:

Interações Promovidas pela “Composição à vista de Gravura”

Interação Criança-Criança	Interações Adulto-Criança
<i>As crianças interferem umas nos trabalhos das outras, apesar de ser uma atividade individual. Elas não gostam que outra criança pinte no seu desenho e, em geral, trocam idéias e brigam pelas tintas. Não competem e ocorre mais interação entre elas no momento de apreciar os desenhos em grupo.</i>	<i>A professora dá o comando e observa. A professora incentiva, mas deixa os alunos trabalharem sozinhos. Nem sempre as crianças gostam de receber ajuda pelos colegas, ou seja, não gostam que mexam em seus desenhos. A professora elogia todos os trabalhos e ajuda a completá-los, quando o foco é desenvolver uma figura específica (exemplo, corpo humano).</i>

Análise da Atividade da Lorena

A atividade elaborada pela professora não tem como objetivo promover a socialização entre as crianças. Pelo descrito, parece ser o foco da atividade promover o lúdico e habilidades estéticas nas crianças por meio do uso de tintas e observação de pinturas

famosas. As regras da atividade são explicitamente voltadas para a organização individual da criança. Assim, a professora ao enfatizar o “não atrapalhar o colega e o grupo”, parece esperar que a atividade decorra sem muito contato entre as crianças, sem muita conversa e sem conflito.

Lorena, ao dar a atividade, parece focar na cópia do quadro famoso e não se volta, em nenhum momento, para a promoção do trabalho em grupo ou em dupla. Apesar da atividade em si ser muito interessante e, com certeza, desenvolver diversas habilidades nas crianças, seria importante a professora estar atenta para os aspectos relacionados à socialização. O momento da atividade seria rico para a promoção de interações cooperativas entre as crianças.

A professora, juntamente com sua colega Mirela, avaliou que sua atividade pode promover a interferência de uma criança no trabalho da outra. Mencionou a troca de idéias, mas deixou explícito que as crianças não gostam de ver os colegas “dando pitaco” em seu trabalho. As crianças podem ter desenvolvido essa postura de não gostar da interferência do colega justamente por causa da forma como a professora lida com as interações em sala de aula.

Lorena disse ajudar as crianças, mas, em geral, deixá-las trabalhando sozinhas. As próprias crianças não gostam de receber ajuda dos colegas e competem pelas tintas (Lorena não interpreta a briga por tintas como competição). Assim, parece ser comum na sala de aula de Lorena o trabalho individual, com ênfase no “não atrapalhar o colega e o grupo”, ou seja, perpassa o discurso e ação da professora a mensagem “trabalhar com o colega é atrapalhar”. A fala da Lorena, transcrita a seguir, retrata como as interações sociais não são seu foco e, ainda, parecem ocorrer sem sua intervenção, “involuntariamente”.

“Lorena: E o objetivo da minha (atividade) é bem amplo, é desde desenvolver senso estético até mesmo o manejo do material, das tintas e o pincel. A gente trabalha com a coordenação motora fina, é difícil pra eles ainda, também a questão da imaginação e da lógica em vários aspectos.

Pesquisadora: E a interação das crianças?

L: Não é o objetivo da atividade não é a interação, mas ocorre. Até involuntariamente ocorre”.

Professora Mirela

1. Nome da atividade: “Trilha das letras – Reconhecimento de letras”

2. Objetivo: *Promover facilidade da criança especial em conhecer as letras.*

3. Regras da atividade: *Letras grandes emborrachadas, que elas tenham conhecimento; um dado grande com números 1, 2 e 3; papel e lápis colorido.*

4. O que costuma dizer às crianças: *“Vamos jogar o dado? Bem forte! Parabéns! Agora vamos contar... Parabéns!”*. Sempre tento estimular e incentivar durante a atividade.

5. Como as crianças costumam trabalhar nesta atividade: *Elas adoram esse tipo de atividade, pois nela exercem vários movimentos como jogar, contar, pular, falar e desenhar.*

1º a criança joga o dado com força.

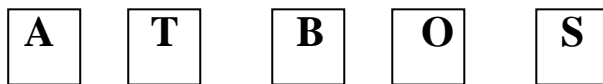
2º conta o número que caiu.

3º pula na trilha de letras a quantidade de números que tirou.

4º reconhece a letra que parou, fala uma palavra que inicia com esta letra.

5º desenha alguma coisa que inicia com esta letra.

E assim por diante... Ele joga novamente o dado e faz todo o percurso da trilha de letras.



(Letras emborrachadas que servem de tapete)

Da transcrição do vídeo, foram selecionadas as seguintes falas da Mirela que qualificam sua atividade:

“Pesquisadora: Vou pedir pra cada uma descrever sua atividade, pode começar, Mirela?”

M: Olha, essa atividade minha aqui, eu faço na sala de aula com crianças, né? E o nosso objetivo é facilitar, como eu mexo com crianças especiais, nosso objetivo é facilitar a visualização, o conhecimento de letras, coisa que em sala de aula é feito também, só que lá é com todo mundo junto, na roda grande e de outras maneiras também. Então, a gente faz pra reforçar esse reconhecimento das letras, né? (...) Acho que é uma atividade alegre, é uma atividade que tem atividades dentro, então tem desenho, tem atividade física, tem conhecimento de letras, então é uma atividade alegre por isso, porque ela tem outras dentro”.

Interações da Atividade Proposta por Mirela

Após discussão em grupo, as professoras concluíram que a atividade da Mirela, em termos de interação social, poderia resultar no seguinte:

Interações Promovidas pela “Trilha das Letras”

Interações Criança-Criança	Interações Adulto-Criança
<i>Como a atividade ocorre na sala de acompanhamento de crianças especiais, a criança não precisa esperar o colega para ter a sua vez, está sozinha e tem atendimento “VIP” [termo usado pela professora]. A criança tímida tem atitude (fica desinibida) brinca com o professor e, depois, em grupo pequeno. Uma criança que não se defende, não reage, passa a desenvolver comportamentos de autodefesa.</i>	<i>Adulto e criança são parceiros, brincam na mesma mesa, mantendo o mesmo nível hierárquico – como se fossem colegas de sala. A professora faz a primeira vez, mostra como é. A criança se solta e trabalha.</i>

Análise da Atividade da Mirela

O objetivo de Mirela é bem definido – promover, entre os alunos especiais, individualmente, o reconhecimento das letras. A Escola Beta é inclusiva de crianças com deficiência mental. No caso, a escola tem uma sala de apoio e duas professoras responsáveis pelo atendimento individual das crianças. Mirela, como professora do Ensino Especial, desenvolve as suas atividades, em geral, em parceria com uma criança de cada vez, como descrito na análise das interações.

Há preocupação da professora em dar, na sala de apoio, a oportunidade para a criança especial desenvolver habilidades de defesa e auto-expressão para, depois, conseguir sobreviver na turma inclusiva. Perpassa no discurso de Mirela e Lorena a concepção das crianças “normais” como agressivas ou indiferentes às crianças especiais, que são deixadas para trás.

Análise do GF1

Ambas as professoras sugeriram atividades individuais. Nenhuma mencionou, como objetivo implícito ou explícito, interações ou cooperação entre as crianças. Em nenhum momento pareceram intencionalmente preocupadas com as interações sociais a serem estimuladas por suas atividades. Lorena enfatizou que as crianças, durante a sua atividade, não devem “atrapalhar” o colega e o grupo. Mencionou o incômodo dos seus alunos ao receber ajuda do colega durante a execução da tarefa. A questão a ser discutida é porque, para as crianças, compartilhar uma atividade com o colega é tão incômodo e não usual.

Mirela focou o lúdico e a promoção do desenvolvimento individual da criança especial na sala de apoio para ela conseguir se preservar na sala inclusiva. Entretanto, apesar de no GF1 o “ensinar a criança especial a se defender” ter sido mencionado com frequência, nada foi dito sobre como auxiliar o processo de socialização propriamente dito destas crianças.

GF2 – Promovendo a Cooperação Criança – Criança

Mirela e Gerlaine não integraram o segundo Grupo, pois estavam de folga por terem participado de um evento na escola na noite anterior. Neste encontro, a assistente de pesquisa não pôde estar presente, e a pesquisadora realizou as filmagens enquanto conversava com as participantes - Lorena e Andressa.

As professoras enfatizaram, antes do início do Grupo, o pouco tempo disponível para participar da atividade. Diante do pedido implícito de ser breve, a pesquisadora

condensou a atividade programada para 40 minutos. Ao final desta sessão, foram mudadas as datas dos Grupos Focais seguintes, por interesse recíproco da pesquisadora e das professoras. Houve um comprometimento das participantes em avisar as professoras ausentes e a coordenadora das mudanças das datas.

Iniciada a gravação do Grupo Focal, as professoras receberam a seguinte tarefa:

GF2 - Instrução para Planejamento de Atividade

Em 10 minutos, gostaria que vocês elaborassem, em conjunto e de forma cooperativa, atividades que estimulem a *cooperação entre as crianças*. Tenham como base o seguinte roteiro:

1. Nome da Atividade:
2. O que será feito:
3. Com o que será feito (materiais)
4. Como será feito: (regras da atividade, disposição das crianças, objetivo na visão das crianças etc.)
5. Participação da professora: o que ela deve dizer e fazer?

Com 5 minutos de trabalho em dupla, Andressa levantou-se para resolver problemas por telefone celular, na Secretaria. Lorena trabalhou sozinha e foi freqüentemente interrompida pela secretária da escola para tratar de diversos assuntos. A pesquisadora pediu gentilmente para a secretária conversar com Lorena em outro momento e atender seu celular fora da sala onde era realizado o GF2. A secretária atendeu contrariada aos pedidos, pontuando “*Escola é assim mesmo*”.

Andressa retornou à sala e finalizou a atividade com Lorena. Andressa aparentou cansaço durante toda a discussão em grupo da atividade construída. A seguir, a transcrição integral do que as professoras escreveram sobre a atividade.

A Atividade Construída

1. Nome da Atividade: “*Jogo do Nome*”
2. O que será feito: *De posse das letras do alfabeto móvel, as crianças deverão formar seu nome, com auxílio do colega para que não omitam letras.*
3. Com o que será feito: *Alfabeto móvel.*
4. Como será feito: *Crianças em duplas, nas mesas, uma que tem maior domínio que outra, ainda no início de reconhecimento/ grafia. Tentam formar o nome e apresentar ao colega para verificar, de acordo com o critério. Conferir a resposta certa, de acordo com a ficha da chamada.*
5. Participação da professora: *Orientar o trabalho, organizar as duplas, tirar dúvidas e ajudar, ao final, a conferir os nomes.*

“Lorena: (...) Então a idéia era fazer uma atividade escrita com o nome, pra ver como está a escrita, então a criança escreve espontaneamente o nome e o colega confere. Depois ele vai conferir com a lista que a gente usa na chamada. (...)

Pesquisadora: *E como essa atividade promove a cooperação?*

L: *Porque aquele que está mais na frente, né? Ele auxilia, chama a atenção de uma forma mais suave, a criança fica menos inibida com o colega do que com o professor. (...)*

P: *(...) de alguma forma o menino que sabe mais vai se beneficiar na turma de vocês?*

Andressa: *Eu acho que ele está sempre treinando.*

L: *A atenção dele, no momento que ele está conferindo, que ele está ensinando, ele também está aprendendo, né? E até o exercício ajuda, em ser solidário”. (...)*

Análise do GF2

As professoras não trabalharam em conjunto, de forma cooperativa, mesmo sendo essa a instrução para esta sessão. Tudo indica que as professoras não têm o hábito de trabalhar em conjunto. A postura da secretária da escola demonstrou como, implicitamente, a pesquisa e o ajudar a pesquisadora não são valorizados e, a postura da professoras mostrou como, para elas, é difícil se engajar em uma atividade de planejamento em grupo, mesmo que com fins de pesquisa. Ao dizer “Escola é assim mesmo”, a secretária parece comunicar que, na escola, não há tempo para atividades que exijam reserva e concentração.

A atividade em si, de formar o nome, não pareceu ser voltada para a cooperação. As crianças não realizam um trabalho integrado onde a criança que sabe mais coopera com a que sabe menos ao longo da tarefa. Teoricamente, A seleção das crianças para compor as duplas — uma sabendo mais que a outra — promoveria o trabalho na Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vigotski, porém, na prática, parece que a atividade coloca a criança que sabe mais na posição do mestre que corrige os erros do colega.

No caso da atividade por elas proposta, as professoras teriam um papel limitado, cabendo a elas somente organizar as duplas e, depois, as fichas com os nomes escritos corretamente para o colega corrigir. As professoras não mencionaram em sua atividade o estímulo ao trabalho em conjunto entre as crianças e a participação deles durante a atividade, cooperando (ou não) na co-construção dos nomes.

Ao serem perguntadas sobre outras atividades que poderiam promover a cooperação, Andressa mencionou uma espécie de caça-figuras e Lorena, por sua vez, trouxe como exemplo a resolução de um problema com quadrados. A transcrição desse trecho do GF2 encontra-se a seguir.

“Pesquisadora: *Então eu queria que vocês falassem de outra atividade que vocês fizeram com o intuito de promover a cooperação. (...)*

Andressa: *Porque o jogo do Lince mesmo é feito com figurinhas, da Turma da Mônica, então são vários desenhinhos, aí eu falo, por exemplo, ‘panela, onde que está?’ aí ele tem que procurar, aí eles procuram. O jogo mesmo quando você joga com várias crianças que é a regra dele, quem achar primeiro marca um ponto, mas a gente não marca nada. (...)*

Lorena: *E no jogo do ladrilho também, eles têm que mostrar... A gente propõe uma situação que eles têm que colocar três cores, mas sem que essas cores fiquem juntas, e é um tabuleiro já desenhado, em uma cartolina que a gente faz, então a gente propõe isso em grupo, dois ou três grupos, um tem que ajudar o outro para formar aquilo e para não ficar com cor repetida próxima e aí literalmente eles quebram a cabeça aí, ficam um tempão para acertar, são só três cores, mas eles têm que montar de forma que não fiquem perto, azul com azul, amarelo com amarelo, então eles cooperam e eu acho também que não é nosso papel fortalecer essa coisa da competição, porque eles já vivem em mundo competitivo de qualquer forma, né?”.*

A análise das atividades indica que a da professora Andressa não é intrinsecamente cooperativa, uma vez que cada criança pode caçar uma figura de forma individualista e até competitiva. Não existe qualquer expectativa de interação cooperativa entre as crianças. Apesar da professora não marcar os pontos, o “ganhar pontos” poderá estar funcionando como estímulo à participação. A atividade de Lorena (quadrados coloridos) parece promover a cooperação, na medida em que as crianças, para resolver o complexo problema, têm que trabalhar interagindo e pensando juntas em uma solução. Lorena considerou não ser papel das professoras estimular a competição entre seus alunos, uma vez que eles já convivem em um mundo competitivo. Para a professora, a escola deve ser um espaço voltado para a interação cooperativa entre as crianças.

Por fim, apesar de Lorena acreditar na importância da cooperação, construiu, praticamente sozinha, uma atividade que parece não promover a cooperação (atividade dos nomes). Mas, ao mencionar um bom exemplo de cooperação ao falar da atividade dos quadrados, ao contrário de Andressa, Lorena está mais próxima do conceito de cooperar e do como promover a cooperação.

GF 3 – Dificuldades com a Socialização da Criança

Este encontro ocorreu no dia 1º de dezembro, data muito além das combinadas no GF2, uma vez que as professoras foram dispensadas pela coordenação para fazer um relatório e convidadas para uma palestra em um dos dias de Grupo Focal. Os vários desencontros foram desestimulantes para a pesquisadora e a assistente de pesquisa, tendo sido a insistência fundamental para a conclusão do trabalho.

Nesse dia, só a professora Andressa estava presente. Disse estar muito atarefada com os enfeites natalinos e formatura das crianças. Enquanto colava desenhos e fotos em cartolinas, conversou de forma descontraída com a pesquisadora e a assistente de pesquisa. Nesta conversa, Andressa queixou-se da falta de valorização do professor: ganha muito pouco e não é valorizado nem pelos pais dos alunos. Pontuou não receber presente dos pais nem nas datas comemorativas (aniversário, Dia dos Professores, fim de ano): “*Como se esquecem da pessoa que está com a criança a maior parte do dia?*”, questionou. Disse estar extremamente cansada e triste com essa situação.

Andressa comentou, com bom-humor: “*Quando uma aluna me diz: Tia, quando crescer quero ser professora, eu falo: Você está louca?*”. A professora avaliou a EI como muito desvalorizada, assim como o é o Ensino Fundamental e até o Superior. Andressa usou a formação do Presidente da República como exemplo para a baixa valorização ou utilidade do estudo no país - “*Lula, nosso presidente é quase analfabeto, que país é esse? Estudar para quê?*”.

Com a chegada de Lorena, as duas participantes foram comunicadas da data e da atividade a ser trazida preenchida na última sessão do GF. A pesquisadora, motivada novamente pela queixa da falta de tempo das participantes, sintetizou as atividades programadas para 30 minutos. Iniciaram-se as gravações e as atividades do GF3 foram entregues e discutidas.

GF3 – Instrução para Atividade

1. Agora, em 10 minutos, queria que vocês destacassem os principais tipos de problema que vocês enfrentam no contexto de sala de aula nos seguintes aspectos:

a) Relação professora – criança. (Dificuldades que vocês enfrentam ao lidar diretamente com a criança ou com a turma, situações que as deixam sem saber o que fazer, ou com dúvidas sobre o que fazer; enfim, situações que vocês julgam problemáticas).

b) Relação criança – criança. (Listem situações que vocês achem importante saber lidar com interações entre as crianças. Destaquem, em especial, as situações problemáticas, ou seja, situações que as deixem sem saber o que fazer, que vocês julgam difíceis, que merecem maior atenção, enfim, interações entre as crianças que vocês acham que merecem uma atenção cuidadosa).

As professoras mencionaram as dificuldades transcritas a seguir.

Professora Andressa

Relação professora – criança e relação criança – criança: *Agressividade (quando você conversa, porém a criança não quer ceder, tem criança que não aceita negociar de forma alguma).*

Professora Lorena

Relação professora – criança: *Limites; primeiro contato com a escola: relações muito fortes com a família, interdependência; relatos de maus-tratos por parte da família ou mesmo abandono.*

Relação criança – criança: *Agressividade exagerada; sexualidade exagerada.*

Após escreverem sobre as suas dificuldades, foi iniciada a discussão, durante a qual a pesquisadora preencheu um quadro descritivo.

GF3 – Dificuldades nas Interações em Sala de Aula e Sugestões de Ação

Descrição da Dificuldade	Idéias de como agir
<i>Agressividade – criança não cede, chuta. É falta de limite, criança agressiva, negativa ou com transtorno (TDH)?</i>	<i>Andressa - Falou com a família, a criança teve atendimento, mas não fizeram laudo. Lorena - Investigar a família? Não é função da professora nem têm competência para isso, não são terapeutas, nem psicólogos. Precisavam de Orientador Educacional, que acompanhasse a criança, fizesse encaminhamentos.</i>
<i>Outra criança sem limite parece autista, fala comprometida, foge da sala, provoca os colegas e bate em todos.</i>	<i>Lorena - Atendimento com fonoaudióloga e psicóloga vai começar. Acredita que a mãe também da criança tem problemas.</i>
<i>Crianças agressivas, que batem umas nas outras.</i>	<i>Andressa – Manda criança reagir, brigar com o menino que bate. Incentivou a turma a gritar com o menino agressivo da turma, a revidar, mostrar que não estão gostando. O menino-problema chorou.</i>
<i>Agressividade</i>	<i>Lorena – No geral, é normal, é para chamar a atenção, roubar a cena.</i>
<i>Criança que sofre maus tratos em casa.</i>	<i>Lorena – Se envole-se, é delatora da queixa da criança e a criança apanha mais. Se não falar, é conivente. Ambas – situação as agride, se sentem em conflito, culpadas. Pensam em denúncia.</i>
<i>Sexualidade – criança quer saber tudo.</i>	<i>Lorena – Crianças perguntam muito e isso é natural, querem ver, fazem gestos. É uma situação embaraçosa, precisavam de palestra de sexólogo para a família. Muitas vezes se sente constrangida. Andressa – Não fica constrangida, brinca com as crianças sobre o tema, sem coibir a curiosidade.</i>

Em seguida, trechos de conversa que enriquecem a análise de dados.

“Lorena: *Mas acho que tem que buscar ver se tem algo que a gente possa fazer. Porque eu acho que cada vez mais a gente tá assumindo coisas que não são da nossa função.*”

Andressa: *E coisas que a gente não tem capacidade, né?*

L: *Daqui a pouco a gente vai passar a ser o que? Terapeuta da criança. Então até que ponto você pode cumprir o papel da família, o papel do terapeuta enquanto a nossa função é meramente pedagógica? (...)*

Pesquisadora: *Então, resumindo, você, Andressa, tem problemas com limite e crianças agressivas?*

Andressa: *É, eu acho a agressividade mais problemática na minha sala que limites. Porque a falta de limites dele eu até (gesto que abandonou) Mas a agressividade para mim é o pior. Você pode não querer fazer o dever, eu posso não querer fazer isso ou aquilo, mas eu acho que você não tem o direito de agredir o outro, sabe? Eu estou com raiva? Então bato a cabeça na parede, mas bater no outro não.*

L: *Eu acho que a agressividade é normal na criança...*

A: *é pra chamar a atenção...*

L: *Criança também morde, mas o que acontece é que tem vez que extrapola qualquer limite mesmo. Aí é complicado. Outra coisa que eu acho complicado é criança que sofre maus tratos, abandono”. (...)*

Análise GF3

Ao analisar as queixas das professoras, todas estão voltadas para problemas de disciplina e agressividade, ou seja, problemas relacionais. No geral, o discurso foi permeado pelo sofrimento que elas enfrentam diante do “não saber o que fazer” com crianças-problema ou situações problema (mais pontuais). Dentre as queixas, destaca-se a atitude das professoras diante do aluno-problema agressivo. As professoras disseram estimular os alunos a baterem no aluno-problema, como se a violência resolvesse a agressão. Lorena admitiu que, apesar do problema não ter sido solucionado, o menino-problema passou a bater somente nas crianças mais passivas.

“Lorena: *E tem outra coisa que eu falo quando ele bate nos outros meninos, ‘vocês não podem deixar ele fazer isso com vocês, não pode! Reage, briga com ele’, porque os outros ficam quietinhos. Ai um dia um grupo brigou com ele, começou a gritar ‘para com isso, você não pode bater nele’, mas todo mundo gritando. Ai eu ‘Ai, meu Deus do céu não é assim, tem que ser firme com ele e não deixar ele bater, você não é saco de pancadas dele’. Mas foi a primeira vez que eu vi uma reação deles. Isso não evita que ele bata, é só uma reação deles, mas ele assusta e para. Agora, é interessante que ele já tem noção em quem pode bater, quem reage ele já ta parando.*

A: *Igual na minha sala, quem revida ele não bate. Agora tem um aluno que apanha e fica parado assim, o outro chuta e ele fica parado. Eu pergunto ‘você ta gostando?’. O Sergio, ele não se move, ele não reage, só quando machuca”.*

Ficou explícita na fala das professoras a dificuldade em lidar com questões de abuso de crianças. No caso, é necessário fornecer informações e orientações sobre as questões legais envolvidas na omissão de casos de abuso e maus tratos de crianças em na formação inicial e continuada dos professores. Além disso, a proteção da integridade física e mental das crianças e adolescentes, inclusive em termos legais, deve ser uma preocupação perene da Secretaria de Educação e dos diretores das escolas.

As professoras entrevistadas parecem lidar de forma diferente diante do assunto sexualidade. Enquanto para Andressa a temática soou natural, Lorena pareceu sentir-se constrangida. Assim, é importante discutir o tema e os tabus relacionados à sexualidade, para que as professoras saibam, pessoal e profissionalmente, lidar com as questões das crianças de forma construtiva.

Conclui-se ser válida a queixa das professoras sobre a falta de apoio em casos dessa natureza. Apesar das dificuldades serem relacionais, onde as professoras também atuam em todo o processo de forma bi-direcional, a presença de um profissional capacitado (por exemplo, um psicólogo), poderia ajudar as professoras a analisarem os casos de forma complexa, identificando o seu papel nas interações. Além disso, o profissional poderia auxiliá-las a co-construir com seus alunos estratégias para diminuir relações agressivas e destrutivas e fazer perpassar, por todas as atividades, o respeito mútuo e a solidariedade.

Por fim, a questão não é como resolver dificuldades pontuais, que sempre existirão, mas capacitar as professoras para, diante dessas situações-problema, encontrarem saídas construtivas. Além disso, as situações-problema podem diminuir a partir do momento que a professora, diariamente, cultiva em sua sala de aula relações positivas entre as crianças e promove, entre elas, relações de cooperação e resolução construtiva de conflitos. Casos mais graves, onde a criança apresenta uma sintomatologia específica, deveriam ser acompanhados por profissionais especializados, que dessem apoio ao trabalho em sala de aula realizado pela professora e orientação à família da criança.

GF4 - Socialização e Educação Infantil

Neste dia, havia muitas professoras na escola, todas envolvidas com os preparativos para a festa de fim de ano (dia seguinte ao GF4). Antes de iniciar o Grupo, Lorena conversou com a Profa. Angela Branco sobre suas perspectivas pessoais de formação. Apesar da quantidade de compromissos para o dia, Marta e Andressa se dispuseram a participar do GF4. Gerlaine optou por continuar a confecção dos enfeites, apesar de ter sido convidada

pela pesquisadora e demais professoras para participar do Grupo. Marta participou dos 30 minutos iniciais do encontro e Mirela chegou aos 30 minutos finais.

As instruções desta sessão, já recebidas na sessão anterior, foram:

GF4 – Instrução para Atividade

Atividade para o próximo encontro

Para adiantar a discussão do nosso próximo encontro, pedimos que escrevam idéias e sugestões para um mini-curso com o tema – *Socialização na Educação Infantil*.

Que temas gostariam de discutir no mini-curso?

Que conteúdos (teorias, autores, etc.)?

Que métodos gostariam de aprender (técnicas de ensino, como lidar com alunos específicos, etc.)?

Que características o mini-curso deveria ter?

Que características o professor do mini-curso deveria possuir, na sua opinião?

Tema para Discussão com Profa. Dra. Angela Branco

Minha Orientadora de Mestrado participará do nosso último encontro.

Vamos aproveitar esse momento? Listem temas sobre os quais gostariam de conversar, sugestões de assunto para discussão. Nesse último encontro, entregaremos os brindes.

A sessão GF4 foi conduzida pela Profa. Angela e teve por objetivo discutir idéias e sugestões para a realização de um mini-curso sobre o tema *Socialização na EI*. No encontro anterior (GF3), havia sido solicitado que as participantes trouxessem por escrito suas principais sugestões para a composição deste mini-curso, entretanto nenhuma professora trouxe qualquer idéia por escrito.

No GF4 não foi proposta uma atividade bem definida e estruturada, como ocorreu nos Grupos anteriores. Muitos temas foram discutidos em uma conversa descontraída, durante a qual as participantes expressaram sentimentos, situações pessoais e, ainda, reflexões sobre a educação e o seu papel como professoras. A seguir, são transcritos e comentados alguns trechos das falas das professoras.

Lorena discursou, no Grupo, sobre as relações sociais existentes nas escolas. Para a professora, os problemas encontrados na educação não são exclusivos da escola pública ou particular, mas estão relacionados à natureza das interações sociais e crenças e valores arraigados na escola. A professora mencionou em seu relato um caso onde uma psicóloga era mal aproveitada pela direção de uma escola particular. No caso, é importante, em um mini-curso sobre *Socialização e Educação Infantil*, discutir o papel do psicólogo no contexto escolar, uma vez que ele parece ser ainda confuso no contexto educativo.

“[referindo-se às mudanças ocorridas na escola particular onde trabalhou após a troca de direção] *Ficou a diretora lá com a síndrome da rainha Elizabete, que ela... É verdade, ela*

não conhece as crianças, ela não conhece a realidade das salas de aula, ela é administrativa e quem fica com a parte pedagógica é o professor. Tem uma psicóloga na escola, aí eu falei ‘Que ótimo! Vocês têm uma psicóloga na escola’, aí escuta a história (...) eu disse ‘Que maravilha’, (...) então eu disse ‘Que ótimo, coloca a psicóloga pra fazer essa ponte [referindo-se à inclusão de um menino com TDAH]’, porque ele sofreu maus tratos, bullying e tal. E ela [a diretora] disse, “Mas ela não está aqui pra isso”. E eu perguntei ‘Então pra que ela está aqui?’, ‘Ela está aqui pra ser auxiliar de mecanografia e de coordenação’. Eu falei ‘E o que ela faz como auxiliar de coordenação?’, [diretora] ‘Ela leva papel pra xerocar e traz recado...’. Eu ‘Ela é uma office boy! Vocês estão com uma psicóloga mal aproveitada, pelo amor de Deus!’. E eu tive uma reunião com ela [a psicóloga], a mulher sabe tudo, fez um trabalho maravilhoso com a inclusão (...) [do menino] nesse novo grupo, no entanto ela não pôde fazer esse trabalho. Então a escola tem uma psicóloga educacional que vai levar papel na monografia, substituir professor. A escola tem uma psicóloga, mas ela é office boy. Pra você ver, o mito da escola particular mais uma vez. Então não é a escola particular, gente, realmente são as interações, é o valor que você atribui a cada um”. (Lorena)

Marta também fez uma análise da falta de direcionamento do trabalho da EI para a criança. Segundo professora, muito tempo é gasto em atividades que não são função da coordenadora e não há pessoas com perfil, na escola, para acompanhar o trabalho pedagógico e dar assistência às professoras.

“Acho que não é só um problema da particular ou da pública. Acho que atualmente a coisa está assim. Eu sou coordenadora agora e muitas vezes não consigo acompanhar uma criança, sentar com ela, fazer uma atividade pedagógica com ela, porque tem mural pra montar, material gráfico pra fazer, arrumar armário. Então são coisinhas que tu faz, entendeu? Que acabam fugindo da tua função, que tu gostaria de estar sentando com a criança, dando mais atenção, fazendo uma trabalho em conjunto, mas não dá. (...) É, ‘Agora você precisa fazer outra coisa’. Então a importância da criança, do aluno em relação a outras coisas que não precisavam ser feitas com tanta urgência, né? Então é isso que eu sinto falta, entendeu? De alguém pra dar um apoio, fazer um trabalho, mas não tem pessoas que tenham o perfil, entendeu? Pra estarem envolvidas no pedagógico” (Marta)

Lorena, ao falar explicitamente de um tema de seu interesse a ser trabalhado no mini-curso sobre Socialização, mencionou a importância da relação professor – aluno, incluindo, implicitamente, a própria relação entre professores universitários e professores da EI. Ela enfatizou a importância de existir coerência entre teoria e prática.

“Eu acho que nem são só colegas. Acho que é uma área... Acho que é um momento que estamos vivendo. O problema é a questão da interação, da relação mesmo, é fundamental. Porque eu acho que não adianta você sair da faculdade, você falar ‘Ah, eu sou a boa, eu tenho pós, eu tenho não sei o que, eu tenho doutorado’ se você não se relaciona, não interage, se você não sabe lidar com os alunos, se você só sabe pra si? Como é que você pode ser um professor se você não sabe passar aquilo adiante? Eu já cansei de ver gente

que tem excelente teoria com prática paupérrima (Lorena)

A Profa. Angela Branco pontuou, em diversos momentos da discussão, possíveis temas a serem trabalhados no mini-curso sobre Socialização. A seguir, são transcritos trechos da fala da Profa. e destacados os temas:

*“Eu gostaria que vocês anotassem e passassem pra Raquel. Enquanto vocês falavam, eu anotei algumas coisas: **a importância da relação professor aluno, né? Como é que essa unidade cognição-afeto tem importância fundamental. Outra coisa que vocês falaram desde o início é a questão da família, o acesso a essa família, né? O acesso e, não sei, é quase que uma conquista da família...** (...) Sabe como a gente poderia concluir isso aí? Que eu acho um aspecto importante? É a questão da **aceitação do outro, aceitação do diferente**. Porque uma das coisas que mais se fala na Educação é o respeito, respeito ao outro. Todo mundo fala, fala, fala, mas como é essa **prática do respeito?** (...) (Profa. Angela Branco)*

Temas para Mini-curso sobre Socialização e Educação Infantil

Ressalta-se que, no GF4, foram novamente solicitadas às professoras participantes sugestões de temas para um mini-curso sobre Socialização e Educação Infantil. A pesquisadora retornou à Escola Beta dias após o GF4, data previamente combinada com as professoras para recolhimento das sugestões por escrito. No dia, somente Lorena estava na escola e relatou não ter tido tempo para fazer a atividade. A pesquisadora deixou com ela e no mural da Sala dos Professores o seu endereço de correio eletrônico e o pedido de envio de sugestão de temas. Até a conclusão deste trabalho, nenhuma sugestão foi recebida.

Análise do GF4

O foco do GF4 foi coletar temas de interesse para a programação do mini-curso. No momento Da Sessão, e após dele, as professoras não trouxeram temas para o mini-curso por escrito, mas expressaram suas dificuldades. A Profa. Angela Branco, como destacado acima, tentou relacionar as falas das professoras no momento do GF4 e, daí, retirar temas. Por fim, consideramos a falta de comprometimento da maior parte das professoras com as sessões do GF e, em especial com o GF4, como sendo um reflexo das dificuldades e falta de motivação das próprias professoras em estabelecer um engajamento em atividades coletivas, de natureza cooperativa (no caso, entre a universidade e a instituição pública de ensino).

3. INTEGRANDO ENTREVISTAS INDIVIDUAIS E SESSÕES DE GRUPO FOCAL: CATEGORIAS TEMÁTICAS

Aqui as entrevistas individuais e as sessões de grupo focal são analisadas de forma articulada, para cada uma das Categorias Temáticas. O objetivo é analisar como, no geral, as professoras, nas entrevistas e sessões de grupo, se posicionaram sobre os temas mais específicos deste estudo.

C. Objetivo da Educação Infantil, Socialização e Desenvolvimento

Quarenta e cinco por cento das professoras avaliou a socialização como o objetivo principal da EI, porém, a maioria não soube definir o conceito de socialização, nem como promovê-la no contexto escolar. Boa parte das professoras (30%) definiu como objetivo da EI promover o desenvolvimento das etapas iniciais da criança, prevalecendo o discurso de preparar a criança para as séries posteriores à EI, cultivar nelas o gosto pela escola, pela leitura e escrita e preparar a criança para ser um adulto.

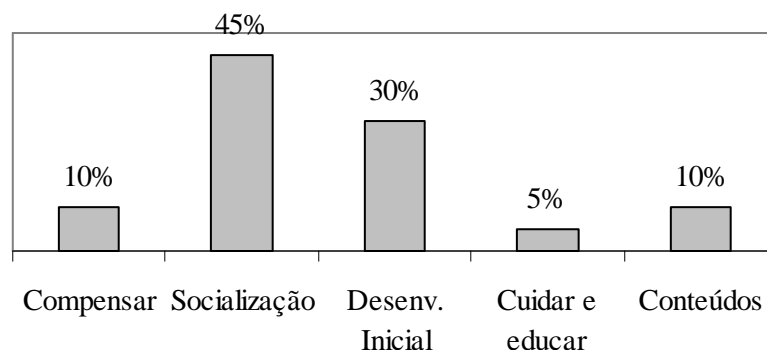


Figura 10 – Objetivo da Educação Infantil

Dez por cento das professoras (10%) mencionaram a EI como uma oportunidade de compensar carências das crianças. Para essas professoras, as crianças na escola têm a oportunidade de brincar e visitar locais que nunca iriam se dependessem exclusivamente da família. Outros 10% consideraram a EI como voltada para a promoção de conteúdos, desconsiderando as questões sociais importantes para o desenvolvimento infantil.

Cinco por cento das entrevistadas (5%) mencionou a importância do cuidar articulado ao educar. Além disso, a menção marcante a “socialização” não significa, necessariamente, que as professoras compreendessem o conceito, como exposto a seguir.

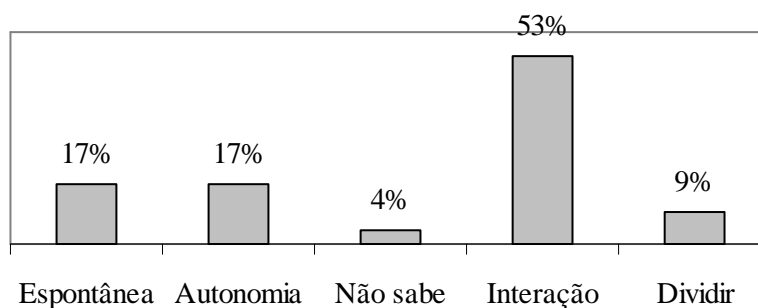


Figura 11 – Concepções de Socialização

Como mostra a Figura 11, mais da metade das professoras (53%) definiu socialização como interação. Porém, como apontou a análise qualitativa, a maior parte delas teve dificuldade em explicar como ou que tipo de interação estaria envolvido na socialização na EI. Apareceu, ainda, como mostra a Figura 11, a definição de socialização como algo espontâneo (sem interferência de outro ou outros no processo).

As professoras entrevistadas, apesar de terem mencionado a socialização como objetivo principal e terem definido socialização como interação, ao descreverem as suas rotinas de atividade (o que mais promovem em sala de aula), citaram, em sua maioria, atividades mais orientadas para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo do que voltadas para o desenvolvimento social das crianças. As rotinas foram definidas como voltadas para o desenvolvimento de atividades como leitura, escrita e conteúdos do currículo e atividades focadas na promoção da independência e autonomia pessoal da criança, em termos de autocuidado (vestir-se, calçar-se, fazer a higiene pessoal).

A incoerência entre objetivos da educação infantil e atividades realizadas, também foi discutida por Marta, coordenadora da Escola Beta. A profissional mencionou que a EI tem o objetivo de dar suporte para a criança se tornar um cidadão autônomo, porém, como os pais vêm na EI um lugar privilegiado de cuidado, as professoras se envolviam muito no cuidar e deixavam o educar para um segundo plano. Neste caso, a própria coordenadora relatou presenciar atividades sem sentido em sala de aula e situações onde as crianças eram deixadas sozinhas para “socialização”, enquanto a professora regente folheava uma revista.

Lorena (professora, Escola Beta) definiu atividades voltadas para a socialização como rápidas e planejadas, associada às atividades livres em grupo. Mas, ao dar um exemplo de socialização, Lorena enfatizou o caráter “espontâneo” do processo, sem fazer referência à influência dos adultos e das atividades que estes propõem e supervisionam na socialização. No Grupo Focal 1, Lorena descreveu uma atividade muito interessante, mas, mais uma vez, mostrou estar desatenta para os aspectos relacionados à socialização. Assim, a professora parece desperdiçar, em suas atividades rotineiras, chances de promover interações sociais positivas entre seus alunos, potencializando a mediação de valores sociais positivos em sua turma durante a socialização.

Por outro lado, apesar de a professora Adriana (Escola Alfa) assumir não entender exatamente o que é socialização, forneceu uma definição muito próxima, ao avaliar o processo como presente em todas as atividades nas quais as crianças têm a oportunidade de interagir entre elas. Além disso, a professora atrelou ao conceito de socialização à promoção de interações pró-sociais.

“Socialização, eu creio que seja o momento em que o aluno já está, eu não digo pronto porque ninguém vai estar pronto assim, né? Mas que ele já consegue se inteirar de uma forma tranqüila com o outro, comunicando-se, trocando alguma coisa, na brincadeira ele troca um brinquedinho, eles fazem uma historinha... Em muitos momentos, nesse momento de socialização, né? Que eu acho uma coisa maior, a socialização, né? Eu não entendo muito assim tão específico”. (Adriana)

A maioria das professoras, nas entrevistas individuais, sobrepôs também os conceitos de egocentrismo e egoísmo, utilizando-os como sinônimos. Definiram a socialização como um processo que leva as crianças pequenas, egoístas e individualistas, a se tornarem boas e obedientes. Assim, tornar as crianças “pacíficas” superou a dimensão genuína e inerente à socialização na EI – proporcionar à criança pequena, que é egocêntrica, centrada em suas próprias perspectivas de pensamento e com dificuldade de colocar-se no lugar do outro, o desenvolvimento de interações sociais empáticas, cooperativas e solidárias.

A diferenciação entre atividades em grupo e atividades que promovem a interação entre as crianças é outra questão. As professoras, em geral, não conseguiram diferenciar atividades que promovem a interação social daquelas onde a criança simplesmente senta ao lado do colega e segue instruções da professora. Esta “confusão” teórica e prática é problemática, principalmente porque as professoras associaram a interação à definição de

socialização. Algumas professoras, como Regina (Escola Beta) e Fernanda (Escola Alfa), perceberam esta questão de forma perspicaz:

“Porque às vezes você pode estar, em todo Jardim tem mesa de quatro lugares, em grupo, mas isso não quer dizer que porque ele está em grupo ele está interagindo, né? É distinto. Eu posso estar do seu lado sem estar interagindo com você. Você pode favorecer essa socialização na medida em que você tem atividades que promovam essa interação, que promovam esse precisar do outro” (Regina)

“Pesquisadora: *E, em sua opinião, o que é socialização?*”

Fernanda: *Socialização? É interação. Primeiro com você mesmo, aí entra a questão da auto-estima, porque pra você se manifestar bem pro outro você tem que ter essa confiança de que você tem coisas boas pra serem apresentadas. E, depois, com o outro. Isso é igual à socialização. Você interagir com o outro, aceitar, ouvir, é algo que a gente trabalha muito – esse é um objetivo importante da educação infantil –, mas é algo que é ao longo da vida”.*

Trinta e três por cento das professoras (Figura 12), definiram desenvolvimento infantil como a sucessão de etapas ao longo da vida das crianças. Como na definição de socialização, aqui também apareceu a ideologia da “espontaneidade”, ou seja, que a criança se desenvolve sozinha e naturalmente.

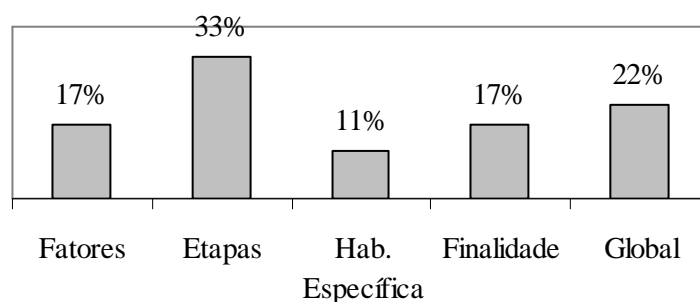


Figura 12 – Concepções de Desenvolvimento Infantil

Paula (Escola Alfa) definiu desenvolvimento como constituído de etapas, mas de forma muito diferente das outras professoras, ao falar que o mesmo é variável de criança para criança e dependente do estímulo que recebem. Paula mostrou-se muito observadora das singularidades dos seus alunos.

“Como definir? (falando baixo) Eu acho que ele é um desenvolvimento assim, que ele acontece gradativo, né? Vai, varia muito, é... a questão da maturidade das crianças dentro de sala, a gente percebe, é... Quanto mais estímulos eles têm, quanto mais é de repente

cobrado deles, mais eles correspondem. E tem aquela coisa assim, eu tenho crianças em sala que você percebe a diferença do meio em que eles vivem, crianças que precisam, que se viram, que precisam se virar sozinhas mais rápido, crianças que têm tudo na mão, né? (...) Então eu acho que o desenvolvimento, ele é individual, vai de criança para criança, depende do estímulo que recebe. Tem crianças que têm fascínio pela leitura porque os pais já trabalham isso antes, né? Já tão ali em casa estimulando isso, por música, tem crianças que cantam assim, você fala (muda a voz) – De onde é que você aprendeu isso? – Porque a mãe tá trabalhando, fazendo as coisas, tá com o rádio ligado, então ele tá ouvindo, então ele recebe muito estímulo”. (Paula)

Algumas professoras (22%) (Figura 12) mencionaram o desenvolvimento infantil como global, envolvendo aspectos afetivos, emocionais e sociais, porém, no geral, as definições foram tautológicas, como “desenvolvimento é desenvolver”. Algumas professoras mencionaram o desenvolvimento de uma habilidade específica (motora, por exemplo), o alcance de uma finalidade (chegar a um ideal, ser adulto) e, por fim, algumas professoras mencionaram de forma adequada os fatores que influem no desenvolvimento: família, alimentação, maturação biológica, interação social, educação e carinho. Lorena (Escola Beta) assumiu não saber definir desenvolvimento apesar de conseguir mencionar o que está envolvido no processo:

“Ah, me vem à cabeça sempre aquelas que a gente aprende, né? Mas é... Desde a gestação, né? (...) Todas as pessoas que atuam, todos os cuidadores, né? E alimentação e tudo mais. Tem todos os fatores sócios econômicos e culturais que envolvem, né? É difícil, acho que não estou muito boa pra isso.” (Lorena)

Por fim, Manuela (Escola Alfa) não soube definir desenvolvimento, não expressando sequer uma idéia sobre o conceito. Semelhante ignorância por parte desta professora e confusão conceitual ou compreensão limitada sobre socialização e desenvolvimento, mencionados por elas como os objetivos principais da EI, sem dúvida comprometem a qualidade do ensino e aponta para a necessidade urgente de capacitação dos professores da EI.

“Desenvolvimento infantil (pensa)... Eu acho que é... (pensa)... Tecnicamente eu não sei estar definindo esse termo”. (Manuela)

D. Concepções de Cooperação, Competição, Individualismo e Autonomia

O Grupo Focal 2 foi um momento rico para analisar a interação entre as professoras. Lorena e Andressa (Escola Beta) foram convidadas a construir, *juntas*, uma atividade que

promovesse a cooperação entre as crianças. Na prática, Lorena trabalhou sozinha e construiu uma atividade não voltada para a cooperação entre as crianças, mas para a ajuda à professora, onde um aluno mais experiente corrige erros do outro.

Lorena, durante o GF2, mencionou uma atividade que tem o potencial de promover a cooperação (resolver em grupo um problema com quadrados), ao contrário de Andressa que só mencionou atividades voltadas para a competição e individualismo, ocorrendo ajuda espontânea entre as crianças, mas não cooperação intencionalmente planejada pela professora. Nas entrevistas individuais também houve incompreensão dos conceitos de cooperação, competição e individualismo, e incoerência entre definição teórica e exemplos práticos.

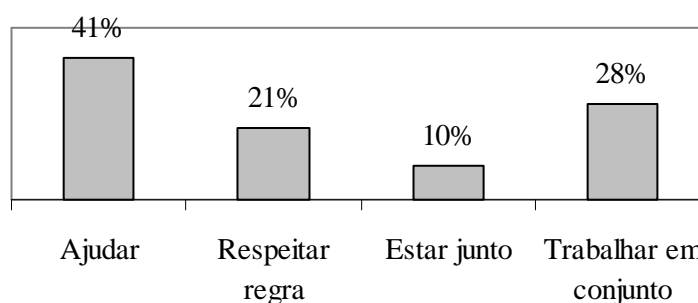


Figura 13– Concepções de Cooperação

A maior parte das professoras (41%) (Figura 13) definiu cooperação como ajuda ao colega ou à professora, ou seja, avaliou a cooperação como voltada para o interesse do outro sem destacar a interação no processo.

Interessante que, ao serem solicitadas para dar um exemplo de cooperação, muitas professoras narraram atividades *sem* cooperação ou, ainda, *não souberam relatar* uma atividade. Provavelmente, essa incoerência demonstra que as professoras não promovem, efetiva e intencionalmente, interações sociais construtivas em sala de aula.

“Mas eu não estou me lembrando de um exemplo muito prático, não”. (Lorena, Escola Beta)

Além disso, apareceu a associação da cooperação com uma interação espontânea entre as pessoas. Assim, para algumas professoras a cooperação, como a socialização,

aconteceria naturalmente sem a mediação do professor. Algumas professoras, como a Adriana (Escola Beta), deram como exemplo de atividade cooperativa uma interação tipicamente competitiva, demonstrando a falta de conhecimento conceitual sobre padrões de interação social, que deveriam saber observar, identificar, promover ou mediar. Manuela e Vera (ambas da Escola Alfa), como outras professoras, associaram a cooperação ao ajudar a professora e seguir uma regra da professora, e não trabalhar em conjunto.

“Cooperar? (...) Ah, a parte da limpeza da sala, ‘o grupo que estiver mais limpo, vamos ver qual é o melhor grupo que está mais arrumado as cadeirinhas’, então eles fazem... A hora da casinha que eles fazem uma bagunça terrível na sala de aula que a professora usa de algumas frases pra que eles... Eu faço muito isso, é... ‘O mais esperto, o que mais vai ajudar na sala’, aí todo mundo ajuda, a sala fica um brilho. Então são nesses momentos em sala de aula que a gente concilia pra atingir essa cooperação, depois ela vai vindo naturalmente porque ele faz questão que você perceba, aí fala ‘Tia eu estou bem?’, e eu ‘Nossa, você está ótimo!’, então ele mesmo, aos pouquinhos... Que é o legal da Educação Infantil”. (Adriana)

“Na organização da fila, por exemplo, se eles estiverem todos organizados, eles vão lancar mais rápido e, o objetivo deles, irem mais rápido para o parque, para ficar mais tempo livre”. (Manuela)

“Um produto que todos querem, que todos desejam, depende da participação de todos, por exemplo, na rodinha, sentar de perna cruzada é uma forma de cooperar, porque senão o outro pode levantar, tropeçar e cair, entendeu?” (Vera)

Também houve associação da cooperação com “estar junto com o colega”, como se o simples sentar ao lado do colega (ou coordenar os movimentos e ações uns com os outros) sob a supervisão da professora significasse interação cooperativa. Amanda (Escola Alfa) deu exemplos de atividades dessa natureza como se fossem natural e necessariamente “cooperativas”.

“Acho que atividades voltadas para... montar... atividade de encaixe. Por exemplo, você pega, leva na sala, e basicamente a gente não precisa nem, quando eles tão em grupinhos, fazem juntos, cooperam, por exemplo fazem castelos, ou casas ou outras coisas que eles quiserem e a gente volta muito cooperação deles. Em relação a auxiliar o outro. Deixa eu pensar em outro... (...) Atividade de psicomotricidade... (...) Vamos colocar assim, tipo cobra-cega. A criança está com o olho fechado e as outras têm que guiar. Muito legal ver a participação das crianças, direcionando o colega que tá sem...vamos colocar assim, sem visão. Então eu acho que é uma boa atividade para cooperação. Você está auxiliando o outro, né. Então aí, por exemplo, você coloca um barbante. Ah, agora o que você faz — pra direita, pra esquerda, pula... esse pode... suspender, ah, passa a perna. Então eu acho que é uma boa atividade de cooperação. (Amanda)

De todas as entrevistadas, 28% (Figura 13) associaram cooperação ao trabalhar em conjunto (o que, em princípio, não inclui interação cooperativa). Dentro dessa categoria apareceram, entretanto, atividades de interação cooperativa, em que as crianças tinham que trabalhar em conjunto para o benefício de todas, foram citadas. Teresa (Escola Beta) definiu e relatou um exemplo coerente de cooperação.

“A gente não está trabalhando os valores? A cooperação, é... É intimamente ligada à questão do compartilhar, do partilhar, né? Então se você... A questão de você trabalhar esse tipo de jogos, cooperativos, na própria maneira de você colocar o jogo, a cada hora você tem que mudar alguma coisa e... tem isso também... nem todas as pessoas têm as mesmas habilidades, mesmo física. Então, se você vai fazer um jogo e deixa que as crianças escolham os times, eles vão sempre escolher as crianças mais fortes, então você colocando as crianças que não têm essa habilidade toda, eles vão ter que arrumar uma forma daquela criança participar da brincadeira, e não ser excluída, e isso valoriza a pessoa, não é? Então para os valores, é excelente”. (Teresa)

Assim, apesar de todas as professoras terem mencionado a importância de desenvolver a cooperação na EI, a maioria delas não soube conceituá-la. É muito importante capacitar as professoras da EI e fazê-las compreender a importância do seu papel para o desenvolvimento de crenças, valores e padrões de interação social entre seus alunos. Principalmente no início das experiências de educação formal (EI), pois as crianças tendem a ser egocêntricas e têm, no geral, poucas oportunidades de interagir com outras crianças da sua idade. Karen (Escola Alfa) relatou a dificuldade das crianças em trabalhar de forma cooperativa, o que ressalta a importância do professor ao mediar interações sociais dessa natureza.

“Fazer trabalho em conjunto ainda está difícil, na mesma folha não sai, tem uns até que fazem juntos, mas tem uns que fazem um risco no meio da folha, não conseguem trabalhar em conjunto, né? Os dois fazendo o mesmo desenho. É muito difícil, têm uns que você vê nitidamente que não têm essa interação de fazer juntos as coisas, eles passam um risco no meio, “Esse é meu pedaço e esse é o seu”, um desenha uma coisa e o outro totalmente diferente, sabe? (...) Então, nesse sentido, coisas pequenas que pra idade deles é muita coisa, é uma solidariedade já grandíssima”. (Karen)

Quanto à competição, também houve pouca menção ao termo por parte das professoras, sobre a influência desse tipo de interação no desenvolvimento infantil. Fernanda (Escola Alfa), entretanto, disse ter que estimular a competição em sua sala por não se considerar participante do processo de mudança sociocultural.

“Pesquisadora: *Você acha que a competição é importante? Ser estimulada pras crianças?*”

Fernanda: *Eu acho ela é importante porque é algo que eles vão vivenciar depois que saírem daqui, cada vez mais: no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, aí é uma loucura em todos os sentidos. Então, é uma realidade, eu não posso mudar isso. Ao mesmo tempo, nunca deixar de chamar atenção pra esses aspectos positivos e negativos do ato de competir”.*

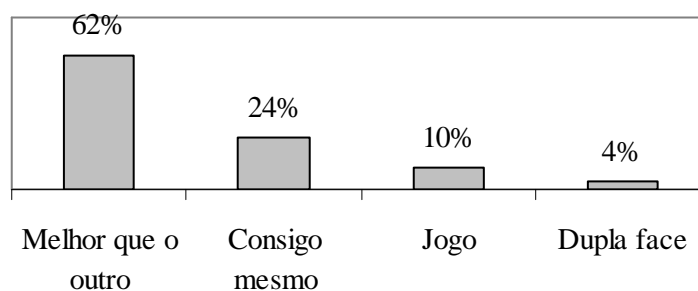


Figura 14 - Concepções de Competição

Mais da metade das professoras (62%) considerou a competição como “mostrar-se melhor que o outro”. Atrelada a esta definição, foi recorrente entre as professoras a definição dos alunos da EI como egocêntricos, associando a este os conceitos de egoísmo e individualismo. Neste caso, a ideologia traz consigo o viés de que, como as crianças são naturalmente egoístas, assim como as famílias e a sociedade em geral, as professoras têm muito pouco a fazer: devem, portanto, estimular a competição que já aparece “espontaneamente” entre as crianças, preparando-as para enfrentar o mundo.

Por falta de conhecimento, algumas professoras (24%) associaram a competição à motivação pessoal, intrínseca e necessária para atingir um objetivo. No caso, retiraram o caráter relacional da competição (competir com o outro) e redefiniram o termo a seu modo, como uma “competição consigo mesmo”. Definiram esta “competição” como positiva, saudável e importante elemento de motivação para a pessoa.

Outra associação feita pelas professoras foi entre competição e motivação para a atividade, ou seja, da competição como “motor” para o envolvimento em atividades escolares. Assim, 10% das professoras (Figura 14) mostraram uma conceituação estreita e até ingênua de competição, associando-a apenas aos jogos e brincadeiras.

Apareceu, ainda, a definição de competição como “dupla face” (4%) (Figura 14), onde a professora Vera (Escola Alfa) avaliou existir uma forma de competição sadia,

necessária para se aprender a lidar com o fracasso. Neste sentido, é possível considerar as atividades competitivas entre os grupos como construtivas para as crianças, caso a professora dê ênfase ao processo (saber ganhar, perder e respeitar os vencidos) e não ao produto (quem é ou faz o melhor). Essa concepção de competição é valiosa em termos de EI.

“O jogo é uma forma de estar iniciando essa questão da competição de forma sadia. Entender que naquele momento eu perdi, que nem por isso eu sou pior, em outro eu posso ganhar, a questão da sorte, a questão de estar preparado para aquele jogo, tudo isso, a questão, do conhecimento, que naquele momento alguns tem mais, outros tem menos, que por isso eu posso não ter vencido, mas que eu vou buscar isso para vencer da próxima vez, dessa forma que eu tenho trabalhado a competição” (Vera)

Manuela (Escola Alfa) pareceu não ter sequer a consciência dos tipos de interação que promovia entre seus alunos. Ao descrever o processo de avaliação diária do comportamento dos seus alunos, demonstrou não fazer parte da sua atividade avaliar as interações sociais promovidas por sua atividade (ausência de reflexão na e sobre a ação). A atividade de Manuela é permeada de competição, agressão e discriminação entre as crianças, assim como da convivência da professora com a mentira e a ameaça. No caso, uma mãe desencadeou mudanças na prática pedagógica da professora.

“Quando eu estava, até o final do semestre passado, a gente estava fazendo um sinalzinho, símbolos na mão (mostra o dorso da mão), os que tiveram comportamento legal tinham, por exemplo, um coração, os que foram mais ou menos, uma nuvenzinha, os que não foram, não se comportaram bem, que não respeitaram o colega, que não fizeram as atividades, levavam um trovão. Um trovãozinho, na mão, no cantinho da mão. Esse sistema de avaliação, durante um tempo, foi bastante legal, porque todos os dias eles queriam a estrelinha ou coraçãozinho, para estar mostrando para os pais (...) Não sou eu que dou ou deixo de dar a balinha, é o grupo. ‘Como foi o comportamento da Luciana?’, ‘A Luciana foi chuchu beleza tia!’, ‘Então, quem foi chuchu beleza ganha balinha. Como foi, sei lá, a Juliana?’, ‘A Ju foi bola murcha’. ‘Bola murcha merece balinha?’. ‘Não... Não merece...’. (...) Você não se sente à vontade de não dar, só que aí eu não dou na frente de todo mundo, então eu chamo no cantinho, dou e ainda e falo ‘Se você falar que a tia deu, a tia vai negar e não vou dar mais’. Então ela fica sua refém (...) Então, no primeiro semestre, a gente fez só com símbolos e agora com a balinha, e teve uma situação de uma mãe que não deixava a filha comer balinha de jeito nenhum, doce nem pensar, aí o que eu ia fazer? Dar para todos menos para ela, mesmo se comportando? Aí a gente foi tirando, tirando, mas ainda tenho umas balinhas na sala, mas aí falei para ela ‘Olha, eu posso deixar a sua filha sem, será que vai ser legal para ela?’, aí eu pensei ‘Estou deixando eles mercenários, vou estar me comportando legal porque estarei ganhando alguma coisa’. Sem contar que estava tendo sempre aquela cobrança ‘Tia, balinha, tia, balinha!!!’. Aí a gente foi parando, agora a gente está com nenhum símbolo, digamos, referente à avaliação”. (Manuela)

Ao definirem individualismo, vinte e nove por cento das professoras (Figura 15) o associaram ao egocentrismo e ao egoísmo. Além disso, 25% definiram individualismo como a posse individual de materiais (o “é meu”, típico das crianças pequenas) e, no caso, não focaram o individualismo no contexto das interações sociais. Houve, ainda, a confusão entre individualismo e autonomia (“expressar idéias e opiniões próprias”, 12%), individualismo e “fazer sozinho” ou competir (ambos 17%).

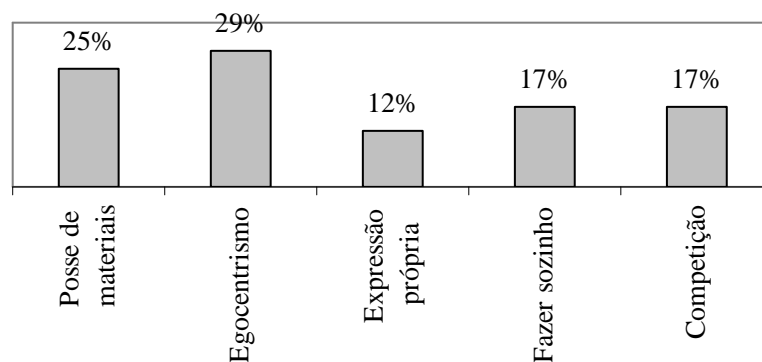


Figura 15 – Concepções de Individualismo

Na análise qualitativa, a maioria das professoras equiparou desenvolver o individualismo a desenvolver a individualidade, ou seja, fazer a criança entender que “ela é ela, e o outro é o outro”. A professora Fernanda (Escola Alfa) relatou na entrevista individual exemplos de atividades que desenvolvem a individualidade, e não o individualismo. A falta de conhecimento e até a confusão conceitual de individualismo com outros termos é muito preocupante, principalmente entre professoras da EI que deveriam estar especialmente atentas ao tipo de interação social promovido por elas em sala de aula.

“Pesquisadora: *Você acha que tem alguma atividade que estimula o individualismo?*”

Fernanda: *Olha, tem uma que eles fazem: a sanfona. A sanfona é uma atividade que demonstra o desenvolvimento gráfico da criança ao longo do ano letivo. Uma vez por mês – eles sabem o dia –, eu sento com eles na rodinha e falo: ‘Hoje é o dia da sanfona’. É um dia em que eles vão fazer um desenho que vai ficar registrado ali, pra depois ser colado no outro, formando mesmo uma sanfona. Depois, no final do ano, os pais recebem e vêem que houve um desenvolvimento gráfico da criança. Eu acho essa atividade importante, porque, quando eles compartilham aquilo que eles fizeram – é uma atividade livre, desenho livre –, eles percebem quem desenhou assim, o outro desenhou de outra forma, o outro quis hoje fazer só um desenho abstrato, o outro já foi pra um desenho concreto. Outra coisa é*

quando a gente trabalha algo que envolve as preferências: como foi o final de semana, por exemplo. A gente vê que algumas crianças ficaram em casa, outras já passearam, já tiveram um final de semana movimentado... (...) São coisas assim que acabam ressaltando a particularidade de cada um”.

Karen (Escola Alfa) definiu o individualismo como respeitar a privacidade do colega. Ao confundir individualismo com privacidade, a professora, provavelmente, promove interações individualistas em sua sala e não o sabe.

“(pensando) Não sei, eu acho que eu faço tanto pelo coletivo, sempre coletivo, junto... Claro, tem a hora do banheiro, que essa é sagrada, ninguém vai lá no banheiro, coitado do amigo está lá concentrado e a gente vai lá e atrapalha o amigo, às vezes o amigo está com dor de barriga se a gente vai lá e atrapalha e tal. Eu acho que essa é a única hora que trabalho o individualismo, o resto é tudo junto, é tudo amigo, sabe? Eu não trabalho muito o individualismo” (Karen)

Ao verbalizarem sobre a autonomia, metade das professoras (Figura 16) definiu autonomia como resolver problemas sozinho, sem ajuda de ninguém. Na análise qualitativa, porém, ocorreu a associação da autonomia a “fazer corretamente, segundo instruções da professora” e individualismo.

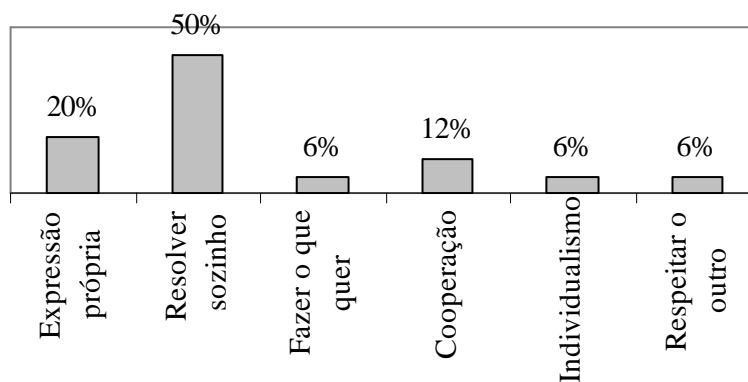


Figura 16 – Concepções de Autonomia

Paula (Escola Alfa), ao dar um exemplo de promoção da autonomia, pareceu promover “o seguir as regras”. Assim, a ênfase está na criança agir em obediência à professora.

“Ah, na Educação Infantil, com os meus alunos, é muito simples. Até você amarrar um tênis, calçar um sapato, você já tá, eles já estão criando autonomia. Você cuidar do seu material, você... É... Guardar, saber aonde você colocou um casaco, cadê o seu copo; você

saber ir lá, pegar e tomar uma água sozinha; o uso do banheiro, quando eles conseguem já usar o banheiro, fazer a higienização de forma mais adequada e sozinhos, eles estão adquirindo autonomia. Quando eles conseguem comer o lanche aqui, sem você estar muito próximo, auxiliando muito, já é uma questão de autonomia”. (Paula)

No processo de definição desse conceito, as professoras também focaram na relação professor-aluno, como se somente essa relação promovesse a autonomia. Não há menção, por nenhuma professora, na relação entre as crianças com o objetivo de promover a autonomia entre elas. Nas situações-problema, as professoras, no geral, valorizaram resolver o conflito entre as crianças e não incentivar a interação entre as elas, com a mediação do professor, a fim de alcançar uma forma construtiva e autônoma de lidar com o conflito.

Vera (Escola Alfa) soube diferenciar de forma muito consistente individualismo e autonomia.

“Pesquisadora: Agora queria que você falasse do individualismo, está bom? Qual a diferença par você entre individualismo e autonomia?”

Vera: Eu acho que autonomia é você sentir capaz de realizar é... Realizar determinadas tarefas por si mesmo. Individualismo é diferente. Por si mesmo, não necessariamente para você mesmo. Entendeu? E no individualismo é você pensar numa coisa só para você, realizar aquilo só para você, eu não vejo de uma forma totalmente negativa não, existem momentos que você precisa realizar coisas para você. Não é? Mas existe toda essa coisa negativa quando você está no grupo, né? Você tem realizar alguma coisa no grupo”.

E. Atuação Docente nas Situações-Problema

No Grupo Focal 3, foram discutidas as dificuldades enfrentadas em sala de aula pelas professoras Lorena e Andressa (Escola Beta). As queixas das professoras estão voltadas para problemas de disciplina e agressividade e, no geral, o discurso foi permeado pelo sofrimento diante do “não saber o que fazer” com crianças-problema ou situações-problema (mais pontuais). Dentre as estratégias pensadas pelas professoras para resolver os conflitos em sala, a de estimular os alunos a baterem no “aluno-problema” agressivo foi citada como uma forma de eliminar a violência. Lorena, ao defender essa estratégia, disse não ter eliminado a violência da sua sala, mas alcançado um progresso – o “menino-problema” passou a bater somente nas crianças mais passivas.

Assim como no GF3, durante as entrevistas individuais, as professoras também expressaram dificuldade ao lidarem com situações-problema. Nessas situações, elas relataram a escolha de estratégias diversas, algumas delas pouco construtivas para lidar com os problemas ali apresentados.

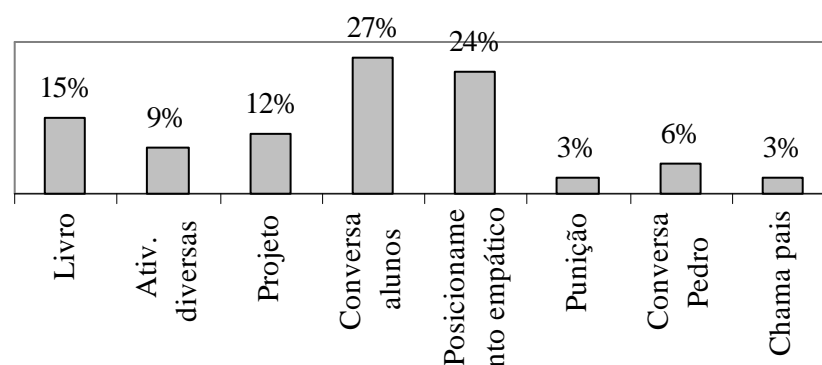


Figura 17 – Situação-problema de Pedro

Diante da situação-problema envolvendo o preconceito contra o aluno Pedro, vinte e sete por cento das professoras disse que conversaria com os alunos, ou faria com que os alunos agressores se colocassem no lugar de Pedro. Assim, apelariam para o posicionamento empático (24%). Ao elegerem a estratégia da conversa com os alunos, as professoras listaram objetivos relevantes, como desconstruir na turma o preconceito e valorizar as diferenças entre todas as pessoas. Algumas professoras, porém, demonstraram utilizar o recurso da conversa de forma menos construtiva.

Uma forma menos construtiva de utilizar a conversa foi a proposta de discussão da “regra do não xingar”, com ênfase na punição da criança que descumpra a regra (punição, 3%, Figura 17). O preconceito e a discriminação são questões muito sérias e, infelizmente, presentes em nossa sociedade. A simples definição de uma regra a ser seguida de punição, mesmo após uma tentativa pontual de indução (se colocar no lugar do outro), de forma individual com a criança agressora, não pode substituir um trabalho contínuo em sala de aula, voltado para a construção coletiva do respeito ao próximo.

“Pesquisadora: *Não pode xingar o colega, e se xingar...*”

Fernanda (Escola Alfa): *Não pode e ponto, o que a gente vai fazer. De repente, na idade deles, vamos decidir como turma. O que que a gente pode fazer com essa criança que quebra essa regra? Mas é claro que, nesse cortando caminho, você também chama*

individualmente: ‘Se fosse com você, como você se sentiria?’ Então são caminhos que você vai cortando... Não resolveu? Não pode e pronto. Esse seria o último recurso.”

Outra estratégia pouco construtiva de conversa mencionada pelas professoras seria encontrar o motivo do xingamento e desmistificar, entre as crianças, o valor pejorativo do apelido. No caso, explicar que “samurai” não é um defeito, é sim um elemento da cultura oriental e que Pedro, não é, logicamente, um samurai.

Infelizmente, as professoras que mencionaram o posicionamento empático (24%, Figura 17), demonstraram não compreender o significado da empatia. As professoras, ao descreverem o processo de posicionamento empático, não citaram ajudar a criança agressora a desenvolver a empatia com relação ao colega. Para elas, promover a empatia seria ressaltar o que há de “diferente” na criança agressora expor as diferenças entre as pessoas. A professora Karen (Escola Alfa) descreveu essa estratégia:

“Primeiro eu colocaria os meninos em evidência, não assim “Olha, não façam isso”, mas mostrar que ele é diferente ‘É diferente? Mas porque será que é diferente? O que ele tem de diferente da gente?’, ‘Ah, ele tem um olho assim’, ‘Mas por que ele é assim?’. Então puxar da diferença, ai tentar ver da família, se o pai e a mãe são iguais, da onde o pai e a mãe vieram, fazer uma valorização das diferenças. ‘Ah, e você?’, provavelmente esse que está incomodando o amigo também tem alguma coisa diferente dos outros, ai ‘Oh, Fulano é gordinho’, ‘Por que será que ele é gordinho? Será que é porque ele come mais, come menos?’. Então ir trabalhando a diferença de todos, porque não é só o menininho que é japonês que é diferente, nós também temos coisas diferentes, não tanto com ele, mas uma cor de olho, um cabelo curto, um cabelo comprido, por ai” (Karen)

Levar as crianças a descobrir e verbalizar o “defeito” do colega agressor pode servir como uma punição para a criança agressora. Assim, em sala de aula, as crianças podem até parar de apelidar e excluir o colega do grupo, não por desenvolvimento empático, mas por medo de ser o novo “alvo” de apelidos.

Outras estratégias foram: conversar com o Pedro (6%), fazendo a criança desenvolver estratégias de autodefesa e resignação (não chorar, não se importar com o apelido), uso da literatura especializada na área de valores (15%), para trabalhar de forma lúdica a valorização das diferenças, listar qualidades dos alunos, usar espelhos e elaborar projetos (12%) e uma professora mencionou ser importante chamar os pais para a sala de aula, mas não soube explicar como a estratégia seria construtiva em sala de aula.

Como não foram realizadas observações em sala de aula, nem detalhado o uso da literatura infantil e as outras estratégias citadas na promoção de valores, não há como afirmar se todas puderam ou não serem utilizadas de forma construtiva. O que parece é

que as professoras focam o “trabalhar a discriminação na aula de hoje” e não a valorização do próximo no dia-a-dia, independente de ter ocorrido uma situação problema ou não.

O exemplo a seguir, da professora Manuela (Escola Alfa), traz atividades interessantes onde a professora não pune ou enfatiza uma regra, mas convida as crianças a conversarem sobre a discriminação.

“Bom, eu tenho dois casos desses na minha sala. Um é oriental, assim descendente, e a outra é essa criança com NE, então desde o começo a gente conversa com eles sobre as diferenças. Tem uma história chamada a Joaquinha Diferente e ela conta que tinha uma joaquinha diferente das outras porque ela não tinha bolinhas, mas era uma joaquinha também. As pessoas passaram a aceitá-la quando ela se aceitou, como diferente, no meu caso, primeiro eu conversaria com o Pedro, né? Sobre a questão, perguntaria se ele sabe porque os colegas o tratam daquela forma, para saber da visão que ele está tendo desse momento, né? Ele ainda não se percebe diferente dos outros. Então o problema estaria com as outras crianças, que o estariam recriminando por causa disso, depois com a turma, né? Histórias, de repente uma música que estaria abordando isso, eu acho que isso não seria tão difícil de sanar, de você estar resolvendo, nesse sentido. Inclusive eu estava vendo outro dia um projeto que a colega apresentou, ela estava relatando, sobre os feijões, sobre os vários tipos de feijões. Aí ela pegou e colocou todos de molho, aí a casca deles, depois de um tempo, foi soltando, aí o que sobrou no fundo? Feijão. Todos da mesma cor, do mesmo jeito, as cascas são superficiais, nossa aparência, tem feijões de todos os tipos, imagine se fosse existir... Existem várias histórias, a da Menina Bonita do Laço de Fita, então eu acho que através de histórias, a gente poderia estar dramatizando, em sala de aula, trabalhar essas diferenças, ajudar os meninos que estão recriminando o colega verem alguma coisa que só eles tivessem, que o faz assim, cada um diferente do outro”. (Manuela)

Outra situação problema foi a da disputa do pincel. Trinta e nove por cento das professoras (Figura 18) disse que convenceria os alunos a compartilharem o material. Elas apelariam para a sua autoridade e persuasão para eliminar o conflito e fazer as crianças dividirem o material entre si. Outra estratégia seria conversar sobre o “não bater” (18%). Durante as entrevistas, algumas professoras acrescentaram que enfatizam para as crianças que “quem pode bater é pai e mãe”, sinalizando a convivência com a agressão dos pais (superiores) contra as crianças (subordinados).

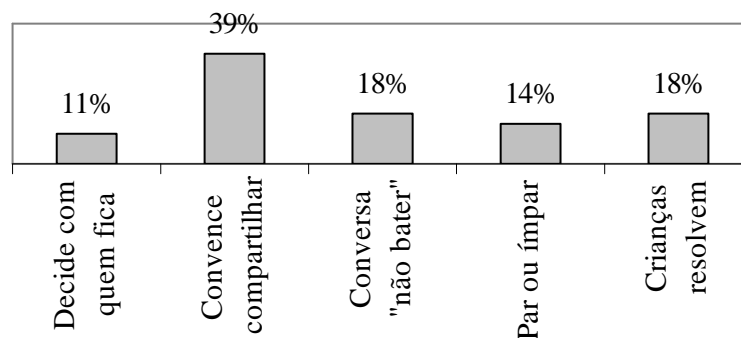


Figura 18 – Situação-problema Disputa do Pincel

Algumas entrevistadas (11%) disseram achar correto decidir com quem o pincel deve ficar, escolhendo até uma criança fora do conflito para ficar com o material. No caso, as professoras ressaltaram a importância de se exercer o poder diante das crianças e suprimir o conflito de forma rápida. Não houve preocupação em fazer o momento do conflito uma oportunidade construtiva de desenvolvimento de valores e autonomia. Provavelmente, crianças com uma professora que decide a melhor alternativa em situações de conflito, sempre irão recorrer à professora diante de problemas interpessoais, ou irão omitir o problema, com medo da punição.

Na entrevista, algumas professoras ressaltaram que não colocariam o pincel diferente para não provocar o conflito. Neste caso, o foco é evitar que o conflito aconteça, o que demonstra a dificuldade das professoras entenderem que um dos objetivos da EI é exatamente permitir que as crianças aprendam a lidar com e solucionar construtivamente os conflitos, buscando soluções entre si, com e sem a mediação da professora para resolvê-los.

Outra estratégia foi ensinar par ou ímpar para as crianças (14%). Apesar da estratégia em si não ser negativa, é importante ressaltar que, no caso, ela não deve substituir a conversa entre as crianças, pelas razões já expostas. Por fim, dezoito por cento das professoras ressaltaram o seu papel de mediadora e disseram permitir às crianças aprender a lidar construtivamente com os conflitos, buscando soluções entre si para resolvê-los. Paula e Vera (ambas da Escola Alfa) assumiram essa posição:

“(...)E explicaria para eles, que é o que eu faço desde o início do ano, que não há justificativa para uma agressão física, você tem que procurara conversar e que através do diálogo você vai conseguir resolver a situação. E... Já que aconteceu, eu pediria que cada um se retratasse com o colega a respeito da agressão física e tentaria fazer com que houvesse um acordo com a questão do pincel. Caso isso não ocorresse, eu é... Pelo fato do pincel ser maior, eu explicaria que nenhum dos dois teria vantagem ou não, em ter o pincel. Não havendo acordo ficariam os dois sem pincel” (Paula)

“Eu faria isso, procuraria uma solução deles, vinda deles. ‘E aí? Só temos um pincel, como vamos resolver? O que nós podemos fazer?’, e se não viesse eu proporia uma divisão, cada um usaria um pouquinho o material, né?” (Vera)

F. Sugestões para Curso sobre Socialização

As professoras disseram que gostariam de encontrar, e, um curso sobre socialização, uma discussão teórica e prática sobre o tema (41%, Figura 19). Outros temas sugeridos nas entrevistas individuais foram: temas diversos (35%), temas da Psicologia clínica para lidar com crianças-problema (12%) e, por fim, doze por cento não sugeriu tema algum.

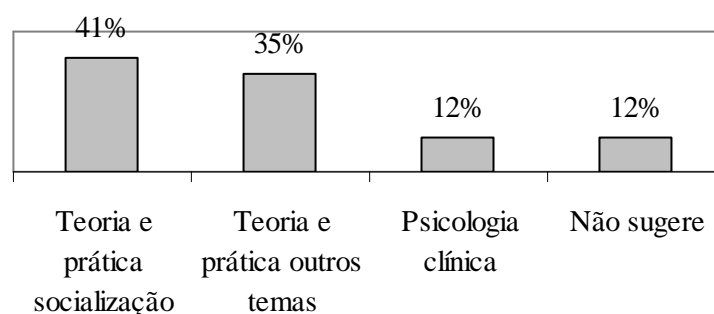


Figura 19 – Temas para Curso sobre Socialização

Os temas relacionados à socialização foram: como trabalhar diferenças sociais, econômicas e o sincretismo religioso na EI, a adaptação da criança na escola; o compartilhar entre as crianças; temas atuais relacionados à sociedade e ao indivíduo à luz da Psicologia; prática pedagógica, valores e globalização; relacionamento, competição e temas da entrevista; o lúdico e a prática com jogos cooperativos; o desenvolvimento (como trabalhar com cada fase); jogos e brincadeiras; inclusão; violência e família.

Temas diversos, não necessariamente atrelados ao tema da socialização foram: como trabalhar o desenvolvimento gráfico, motor e oral da criança (o que demonstra grande preocupação das professoras com o assunto); psicogênese da matemática e avaliação de desenvolvimento.

O objetivo central do GF4 foi listar com a ajuda as professoras participantes temas de interesse e necessários para a programação de um mini-curso sobre socialização na EI. Neste grupo, os temas mencionados foram: a importância da relação professor aluno; cognição-afeto; conquista e relacionamento com a família; aceitação do outro, do diferente; prática do respeito e regras de convivência.

V. DISCUSSÃO

A discussão dos resultados é organizada em dois blocos, de acordo com as categorias de análise elaboradas no presente trabalho (Avaliação Geral, 5.1; e Temáticas - temas Diversos sobre a Educação Infantil, 5.2).

5.1 – EXPERIÊNCIA DOCENTE E AVALIAÇÃO DO TRABALHO

As professoras do presente estudo avaliaram a sua formação para lidar com crianças da EI como insatisfatória e complementada, na prática, com a ajuda de outras professoras e livros sobre educação. Assim, percebe-se a necessidade do aperfeiçoamento dos cursos formadores de docentes para a EI, bem como de cursos de capacitação continuada que contemplem as diversas lacunas da formação inicial das professoras da EI. É preciso que todos os cursos abranjam, de forma articulada, conhecimento e prática, de modo a otimizar a educação oportunizada às crianças pequenas.

Apesar das professoras terem mencionado como pontos fortes paciência e criatividade, elas relataram desconforto em lidar com crianças-problema e com a família, tanto nas entrevistas individuais como nas sessões de grupo focal (em especial, GF3). Assim, falta na capacitação dessas professoras o desenvolvimento de estratégias que lhes permitam lidar com os conflitos de forma construtiva. Para Valsiner e Cairns (1992), o conflito construtivo pode ter o potencial de promover uma nova organização psicológica, ou seja, contribuir para o desenvolvimento das relações em sala de aula e da escola com a família.

Não se pode negar que, entre tantos dilemas e escassas possibilidades de desenvolvimento, as professoras demonstraram sentimento de insatisfação, frustração e cansaço, em meio a momentos onde se sentem reconhecidas, felizes, e com vontade de melhorar o seu trabalho. É muito importante considerar a elevada incidência de *burnout* (estafa) entre professores (Codo & Vasques-Menezes, 2002b). Esta síndrome é

caracterizada por exaustão emocional (marcada por sentimento de impotência e insuficiência profissional), despersonalização (envolve atitudes mecânicas e de esquiva do contato físico e emocional) e falta de envolvimento pessoal no trabalho (falta de motivação, desinteresse, descrença no que faz). Neste contexto, os professores necessitam de suporte afetivo e social para, gradualmente, conseguirem mobilizar recursos internos e externos para lidar com o sofrimento (Codo & Vasques-Menezes, 2002b).

Número elevado de alunos, conhecimentos teóricos e práticos insuficientes para atender alunos especiais e falta de apoio em sala (auxiliar em classe) são algumas das dificuldades enfrentadas pelas professoras diariamente. Outras dificuldades são o acompanhamento esporádico do planejamento de sala pela coordenadora pedagógica, a impressionante falta de avaliação do trabalho docente (avaliação com discussão dos resultados do trabalho) e a dificuldade de trabalhar em grupo. O relacionamento conflituoso ou distante com a direção da escola e com os pais dos alunos são outros problemas sérios que, sem dúvida, comprometem o desenvolvimento de um bom trabalho na EI.

É possível concluir que há muito que ser trabalhado pela Psicologia escolar na EI no intuito de co-construir com os profissionais da educação estratégias para tornar a escola um lugar de desenvolvimento de todos os envolvidos (pais, crianças e professores). A discussão dos temas específicos deste trabalho é apresentada a seguir.

5.2 – TEMAS DIVERSOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Não há, segundo a análise dos dados, uma definição compartilhada entre as professoras entrevistadas sobre a EI. De certa forma, elas têm uma definição atrelada à visão tradicional da EI, de uma “pré-escola” responsável pela preparação da criança para melhor acompanhar o ensino formal (Didonet, 2003).

A desvalorização social das professoras de crianças pequenas, vistas como “babás especializadas” (professora Gabriela, Escola Alfa), pode contribuir para que as próprias professoras minimizem a importância do cuidar na EI. Para Didonet (2003), o conceito de educação infantil deve ser ampliado para além de uma visão restrita e problemática de “pré-escola”, sendo o educar e o cuidar ações importantes que se entrecruzam no trabalho com as crianças pequenas. Assim, não existem conteúdos educativos na EI que sejam desvinculados dos gestos e tarefas de cuidar.

O que mais chamou atenção neste trabalho, porém, foi o fato de que a menção marcante à “socialização” não significa, necessariamente, que as professoras compreendam o próprio conceito de socialização. Ao definirem socialização como “interação espontânea entre as crianças”, as professoras não se instituem como mediadoras de um processo de interação e socialização orientado no sentido de promover o desenvolvimento integral de seus alunos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional (MEC, 1998), o papel do professor da EI envolve o comprometimento com a prática educacional e com os cuidados infantis, ou seja, convida os professores a serem ativos e participantes de todo processo educacional envolvido em seu trabalho.

Sem dúvida, o papel socializador da escola e a sua função de mediar conhecimentos são absolutamente integrados e interdependentes. Os professores da EI devem estar atentos para a natureza das interações sociais que permeiam o processo de socialização na EI, uma vez que nesse processo a criança internaliza, de forma única e particular, valores, regras, comportamentos etc. compartilhados nos grupos dentro dos quais convive e participa. No caso da instituição educativa, é especialmente o professor que assume o papel de guia, orientador e mediador, representando a figura de autoridade, referência e até modelo de comportamento. Daí sua grande responsabilidade quanto aos processos educativos e facilitadores do desenvolvimento em determinadas trajetórias, através dos processos de canalização cultural (Valsiner, 1989, 1994, 2007)

É, portanto, fundamental que os professores tenham, de forma clara e precisa, a definição de conceitos relacionados às interações sociais e ao desenvolvimento infantil, como os conceitos de socialização, cooperação, competição, autonomia e responsabilidade social (Barreto, 2004; Branco, 2003). As professoras entrevistadas definiram desenvolvimento infantil como a sucessão de etapas ao longo da vida das crianças. Socialização e desenvolvimento infantil foram compreendidos pelas professoras entrevistadas como processos espontâneos (as crianças sozinhas se socializam e se desenvolvem). Esta concepção espontaneísta difere, e muito, dos referenciais teórico-metodológicos contemporâneos (Cole & Cole, 2004), especialmente da perspectiva Sociocultural Construtivista. Como apresentado anteriormente, esta perspectiva concebe o desenvolvimento humano como um processo complexo e dinâmico, onde ocorrem mudanças estruturais e qualitativas no ser em desenvolvimento, ao longo do tempo e através das interações contínuas entre o indivíduo e o seu contexto sociocultural (e.g.

Branco, 2003; Valsiner, 1989). Nada mais distante do que a ultrapassada visão espontaneísta ou botânica do desenvolvimento (Cole, 1992).

Nas entrevistas individuais e sessões de grupo focal também houve dificuldades sérias em conceituar e exemplificar cooperação, competição, individualismo, e autonomia, bem como foi percebida uma nítida incoerência entre definições teóricas e exemplos práticos. Ao definirem cooperação como ajuda, as professoras parecem desconhecer a possibilidade concreta da realização de tarefas e/ou atividades conjuntas que tenham como meta o alcance de um objetivo comum que irá beneficiar a todos (Branco 2003; Davis, Silva e Espósito, 1989; Verba, 1994). É como se desconhecêssem a possibilidade de tal estrutura de participação social ocorrer ou ser parte da estrutura e das regras de uma atividade. É preocupante, também, o fato de nenhuma professora ter associado a cooperação ao desenvolvimento cognitivo e, ainda, não se colocarem como mediadoras do processo (Branco 2003; Davis, Silva e Espósito, 1989; Tacca, 2004; Verba 1994). No máximo, conceberam cooperação como “cooperação com a professora”, o que também reduz o conceito à noção de ajuda a uma necessidade alheia (e.g. Barreto, 2004; Palmieri, 2003).

Ao conceituarem a competição, houve recorrente menção à “competição consigo mesmo” e ao “ser melhor que o outro”. A última conceituação é adequada, mas a primeira merece ser discutida. Na ciência da Psicologia, a competição verdadeira é a social e está relacionada ao individualismo (Branco, 2003; Deutsch, 1949, em Branco & Mettel, 1995; Salomão, 2001). Ao competirem entre si, as crianças interagem de forma excludente, e se uma delas atinge o alvo desejado, a outra não pode mais atingi-lo (por exemplo, chegar ao primeiro lugar). Nesse caso, a “motivação pessoal” implicada na idéia de superar a si mesmo não é sinônimo de competição. Infelizmente, as professoras parecem não ter consciência da dimensão inter-relacional pertinente à competição, e todo o conjunto das conseqüências sociais e psicológicas deste padrão de interação negativo (ou anti-social) no desenvolvimento da criança (Johnson & Johnson, 1989).

Sendo assim, é imprescindível discutir o tema da competição com professoras da EI, incluindo a definição do termo, como ela é promovida (muitas vezes nas entrelinhas das atividades) e, ainda, as conseqüências da competição excessiva e destrutiva em sala de aula. É particularmente importante favorecer uma discussão sobre o papel central e mediador do professor em todo o processo de socialização e desenvolvimento integral de seus alunos. Entre estas conseqüências, pesquisas têm verificado o desenvolvimento de baixa auto-estima e autoconceito (principalmente se a criança for rotulada de “fraca,

perdedora”), de sentimentos hostis e individualistas, e de atitudes intolerantes e discriminatórias em sala de aula (Johnson & Johnson, 1989).

O individualismo foi associado, pelas entrevistadas, ao egocentrismo e ao egoísmo. O individualismo, quando manifesto no plano do social, pode estar relacionado à competição. Ele se caracteriza pelo foco do indivíduo em seu próprio bem-estar e satisfação pessoal, sem qualquer consideração pela existência ou necessidades de outras pessoas (Salomão, 2001). Quando o meio social da criança estimula a socialização orientada para um individualismo, ela é estimulada a agir voltada exclusivamente para seus interesses pessoais, e não para refletir na relação entre seus interesses e os interesses dos outros, do seu grupo social, ou da sociedade (Rogoff, 2003). Assim, individualismo é um conceito próximo de egoísmo (colocar seus interesses acima dos interesses dos outros), mas o primeiro é um conceito mais amplo no que se refere à motivação social, pois em geral tende a ir além de um interesse imediato (o egoísmo, por exemplo, pode ser um adjetivo para caracterizar uma ação mais contextual).

Individualismo também é um conceito distinto do egocentrismo, pois a fase egocêntrica da criança (segundo Piaget, até os sete ou oito anos de idade, aproximadamente) não é, necessariamente, egoísta e individualista. Apenas caracteriza-se pela impossibilidade (ou dificuldade) da criança se colocar no lugar (perceptual, cognitivo ou emocional) da outra pessoa, ou seja, a criança considera o mundo inteiramente em termos do próprio ponto de vista por uma limitação especialmente cognitiva (Cole & Cole, 2004).

Outro problema sério é confundir individualismo com autonomia, individualidade e com processos de individuação (Branco, 2003). As professoras participantes deste trabalho, entretanto, demonstraram não compreender muito bem estas importantes diferenças. As conseqüências de confusões conceituais deste tipo podem ser perigosas. Por exemplo, a *individualidade* (e não individualismo) de uma criança pode ser favorecida em um contexto cooperativo, pois ela aprende que, mesmo fazendo parte de um grupo e de uma sociedade mais ampla, ela é um ser único, singular e diferente, com características distintas dos demais. O fato de ser única, porém, não significa que possa viver de forma independente do convívio social, pois dele necessita para sobreviver e desenvolver-se plenamente (Rogoff, 2003).

Como as professoras trabalham mediante interações sociais com os seus alunos, é fundamental que elas aprendam a identificar e conhecer os padrões de interação predominantes em sua sala de aula. Sabendo identificar interações construtivas, inclusive

conflitos construtivos, e interações capazes de gerar motivações sociais negativas, como individualismo, competição e hostilidade, a professora poderá intervir de forma muito mais eficiente e competente no processo de socialização da criança, em outras palavras, em sua educação integral como ser humano e cidadão. Principalmente na EI, onde as crianças são, em princípio, egocêntricas, é necessário promover e incentivar interações sociais construtivas, para que elas possam desenvolver motivação, competências e habilidades necessárias ao estabelecimento do diálogo e à negociação, bem como estratégias cooperativas que resultarão em níveis mais elevados de sofisticação cognitiva, reflexão e empatia (DeVries & Zan, 1998) e o desenvolvimento da autonomia.

Além de confundirem individualismo com autonomia, as professoras associaram “autonomia” com resolver um problema sozinho, sem ajuda de ninguém, ou “fazer corretamente, segundo instruções da professora”. Como já discutido neste estudo, a autonomia significa exatamente a *não* submissão à autoridade externa, mas sim a escolha livre e voluntária do sujeito em participar e/ou desenvolver determinada tarefa ou atividade, de determinada maneira, incluindo-se aqui a própria expressão de idéias e sentimentos. Esta relativa independência do grupo, entretanto, pode perfeitamente incluir formas de participação cooperativa com os outros, minimizando-se as relações de dominação (Rogoff, 2003). Na autonomia, a criança age de acordo com os valores que internalizou nas suas interações, e o alcance da autonomia pode ser potencializado, ao invés de reduzido, durante atividades cooperativas (DeVries & Zan, 1998).

As professoras entrevistadas demonstraram ansiedade diante do “não saber o que fazer” com crianças-problema ou situações-problema. Considerando-se as situações-problema apresentadas na entrevista individual, as professoras mencionaram diversas estratégias para lidar com os conflitos entre as crianças. Dentre todas as estratégias, a de desmistificar o conteúdo pejorativo do xingamento (no caso, chamar Pedro de samurai), pode ser especialmente perigosa. Por exemplo, se uma criança apelida a outra de forma pejorativa e a exclui das brincadeiras devido a diferenças existentes entre elas (cor, religião, situação socioeconômica etc.), a professora pode não ter sucesso na intenção de eliminar o apelido por meio de uma explicação lógica. Ou seja, é importante a professora encontrar estratégias construtivas que evitem abordem a questão do respeito como princípio moral (Kurtines & Gewirtz, 1991), relacionando com o poderoso campo da afetividade (Valsiner, 2007) em *todos* os casos de preconceito e discriminação.

A estratégia mencionada chama a atenção para a necessidade de capacitar as professoras a avaliar, no contexto, a eficiência das intervenções. Ou seja, não há “receitas”

de como lidar com um conflito, uma vez que uma estratégia pode ser eficaz em uma situação, com determinados alunos, e desastrosa em outro contexto. Os professores da EI devem, portanto, ser norteados por princípios gerais, no caso, a promoção de valores sociais positivos (em especial, a cooperação), e capacitados a observar as interações sociais e a agir prontamente diante dos conflitos, de modo a transformá-los em oportunidades de desenvolvimento para todos os envolvidos.

Desenvolver entre as crianças o sentimento de empatia, ou seja, ajudar as crianças a compartilharem as emoções e sentimentos de outra pessoa (Cole & Cole, 2004) é uma estratégia consoante com a promoção de valores sociais positivos na EI. A empatia, sem dúvida, proporciona a base para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, ao mesmo tempo que minimiza a ocorrência de interações anti-sociais, como o julgamento e a exclusão de pessoas julgadas como “inferiores” com base em estereótipos.

Na empatia pró-social, a criança sente compaixão por aquele que sofre e age a seu favor por um desejo intrínseco de ajudar, e por realmente lamentar o estado subjetivo de sofrimento do outro (Hoffman, 1991). A promoção da empatia pode, especialmente, ocorrer nos momentos de conflito. Os autores Valsiner e Cairns (1992) destacam a importância de se diferenciar o termo conflito do senso comum, ressaltando que o conflito traz consigo o potencial de transformar o todo em uma nova estrutura ou nova organização psicológica. Em outras palavras, conflitos construtivos podem resultar em desenvolvimento e aprendizagem da sensibilidade empática.

Por exemplo, tanto na situação-problema do Pedro quanto da disputa do pincel, as professoras deveriam capacitadas para transformar o momento de conflito em um “bom conflito”, ou seja, gerar uma situação onde todos os envolvidos possam, por meio do posicionamento empático, internalizar a importância do respeito e valorização do próximo, independente da diferença que ele apresente.

Como lidar com situações de conflito entre as crianças e, ainda, compreender o conflito interpessoal como uma possibilidade de desenvolvimento de todos os envolvidos é mais um tema que precisa necessariamente ser discutido entre as professoras da EI.

Em termos de formação e temas de interesse relativos à, as professoras ressaltaram a necessidade de uma formação de qualidade em vários temas relevantes, como, por exemplo, trabalhar diferenças sociais, econômicas e o sincretismo religioso na EI, a adaptação da criança na escola; o compartilhar entre as crianças; prática pedagógica, valores e globalização; relacionamento, competição; o lúdico e a prática com jogos cooperativos; o desenvolvimento (como trabalhar com cada fase); jogos e brincadeiras;

inclusão; violência e família; a importância da relação professor-aluno; cognição-afeto; conquista e relacionamento com a família; aceitação do outro diferente; prática do respeito e regras de convivência.

As professoras também se queixaram da falta de professores capacitados para ministrarem cursos voltados para a EI e julgaram, ainda, os cursos de formação básica e continuada como excessivamente teóricos e sem aplicabilidade na rotina diária de sala de aula. Nota-se aqui a falta de metodologias de ensino que tragam a realidade da sala de aula para o contexto do curso, tornando-o mais dinâmico e vivencial. No entanto, esta queixa pode refletir uma demanda das professoras por práticas simplificadas e “receitas” eficazes na condução de seu trabalho com as crianças. Práticas, instruções e “receitas” têm valor muito limitado porque, no geral, não se aplicam às situações concretas e específicas, que sempre são de natureza complexa. Cabe, pois, à Pedagogia e à Psicologia preparar, ou melhor dizendo, formar docentes capazes de apresentar o perfil de conhecimento, maturidade, sensibilidade etc. necessários (Araújo, 2003) para promover o desenvolvimento das crianças de forma competente e criativa.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PSICOLOGIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como observado ao longo deste trabalho, as professoras da EI têm orientações para valores e crenças que podem, certamente, estar associadas ao que vem sendo chamado de “currículo oculto” (Branco & Mettel, 1995). Ou seja, as professoras entrevistadas, em sua maioria, parecem orientar o seu trabalho para a promoção de atividades individuais e, mesmo não intencionalmente, para interações sociais que, em última instância, podem gerar individualismo e competição entre seus alunos. O mais preocupante é que a maioria das professoras parece não ter clareza sobre os objetivos da EI, apresentando confusão conceitual em relação a vários temas centrais à EI, como por exemplo, *como* e *porque* promover interações sociais positivas em sala de aula mediante o processo de socialização.

Educadores e professores da EI, com base nos dados deste estudo, precisam desenvolver em sala de aula, e na escola como um todo, um ambiente solidário, onde prevaleça o respeito mútuo entre professores-direção, professores-professores, professores-alunos e entre as próprias crianças. Cooperação e demais formas de interações pró-sociais

não brotam simplesmente do convívio social, mas são, como todos os outros aspectos do desenvolvimento, favorecidos ou inibidos pelo tipo de práticas e valores predominantes no contexto sociocultural. Assim sendo, o ambiente deve ser estruturado de maneira que, gradualmente, as crianças prefiram cooperar, compartilhar e respeitar o outro a serem agressivas e individualistas.

Para a construção deste ambiente, a formação dos professores é prioridade, pois eles são, na escola, os principais mediadores de saberes, crenças e valores. A atuação do psicólogo no contexto da escola ainda está em construção e enfrenta, na prática, diversos desafios (Araújo, 2003). Apesar das dificuldades enfrentadas, a interlocução entre a Psicologia e a EI é construtiva e produtiva, inclusive por meio da formação de professores. Mesmo não lidando diretamente com as crianças, os conhecimentos da Psicologia poderão alcançar os contextos educativos por meio, particularmente, da transformação das práticas dos professores.

No contexto de formação de professores, o psicólogo escolar atua como profissional observador, investigador, mediador e transformador, integrando-se à equipe de trabalho institucional. O psicólogo pode observar no contexto de sala de aula, antes de implementar sua proposta de formação, acertos, erros, intencionalidades e resultados referentes às ações do professor. Além disso, o psicólogo tem a possibilidade de investigar as coerências e incoerências do professor, seus desejos, incapacidades e objetivos. Esta investigação envolve uma escuta diferenciada, sem julgamentos ou doutrinação do professor, o que deve ser feito com especial atenção ao que é dito nas entrelinhas.

Os resultados deste estudo apontaram tanto para os acertos (ou exemplos aparentemente bem sucedidos) das professoras entrevistadas, assim como para equívocos e falta de conhecimentos que poderiam melhor orientar as ações e atividades descritas ou sugeridas por elas. Foram marcantes as incompreensões conceituais, particularmente acerca da socialização e dos importantes aspectos do desenvolvimento infantil aqui investigados. Muitas vezes, nas entrelinhas ou de forma explícita, foram encontradas contradições, dificuldades e desafios vivenciados, de forma teórica e prática, pelas professoras entrevistadas.

Sem dúvida, há muito para ser feito em termos dos diversos níveis de formação docente para a EI. Cursos de capacitação continuada dos professores da EI, apesar de sua curta duração, têm, também, o potencial de ampliar a competência dos mesmos. Discutir a capacitação por competências não é o foco deste estudo, mas algumas considerações se

fazem necessárias. Segundo Araújo (2003), “o conceito de competências é complexo e possui múltiplas dimensões” (p. 73). Para a autora,

ser competente caracteriza-se por, diante de uma situação-problema, mobilizar recursos e comportamentos disponíveis que deverão ser articulados aos pontos críticos identificados, para que seja possível tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao enfrentamento da situação (Araújo, 2003, p. 77).

Proporcionar ao professor motivação e competência a fim de promover interações sociais positivas em sala, em especial, a cooperação, envolve um processo lento e permeado de várias circunstâncias, conhecimentos e habilidades. Como menciona Araújo (2003),

A competência agrega, portanto, uma característica de temporalidade ao seu desenvolvimento, pois requer apropriação e integração progressivas de recursos, conhecimentos, saberes além das possíveis transformações de crenças, representações, valores. A consolidação das competências na trajetória profissional pressupõe uma dimensão histórica, re-significada durante o desenvolvimento do sujeito, no interjogo das relações sociais partilhadas. Assim, trabalhar competências é prever processos de continuidade e de rupturas, transformando-se complementarmente, em função das inúmeras situações que vivenciamos (p. 78).

A competência também é caracterizada por ser transversal (Araújo, 2003), ou seja, o professor pode utilizar suas competências em desenvolver interações sociais positivas em situações diversificadas, ampliando o alcance de sua intervenção construtiva. Para Abrahão (2000),

A compreensão da competência dos trabalhadores está relacionada à sua capacidade de regulação, ou seja, gerir a variabilidade de acordo com as situações. Quanto maior a variabilidade das situações, menor a probabilidade de antecipação, exigindo assim, maior competência dos trabalhadores para a passagem de uma operação prescrita a uma ação situada (contextualizada) (p. 51).

Considera-se a escola e, em especial, a sala de aula na EI, um ambiente repleto de diversidade, imprevisibilidade e exigências que convidam o professor da EI a desenvolver competências para atuar de forma eficiente, intencional e reflexiva. Neste contexto de desenvolvimento profissional, o psicólogo encontra um lócus privilegiado de pesquisa e intervenção, onde pode

Exercitar competências necessárias para a resolução dos problemas comuns presentes no trabalho (...) articular, de forma intencional e planejada, os conhecimentos formais às

habilidades e saberes, incorporando-os à sua atuação e ao seu processo de identidade profissional, compreendendo como e quando utilizá-los. Desenvolver competências é, portanto, mobilizar recursos, internos e externos, de forma lúcida e intencional. (Marinho-Araújo e Almeida, 2005, p.77)

Para o desenvolvimento de competências, o psicólogo precisa investigar a legislação existente sobre a EI (o que é prescrito) e as necessidades, características e dificuldades dos professores com quem trabalha (o que vivenciam na realidade). É preciso, portanto, comparar o que existe (lacunas e sucessos do professor) com o *desejado*, no caso, professores que promovam de forma ativa e positiva a socialização na EI, com ênfase na cooperação. A partir desta análise, será, então, possível definir um perfil mais adequado para o professor da EI, que englobe características fundamentais ao sucesso de seu trabalho: educar e promover o desenvolvimento integral das crianças sob sua responsabilidade.

Após a definição do perfil profissional que se pretende alcançar após a implementação de cursos de capacitação continuada, o psicólogo intencionalmente delinea, com a participação dos professores e da equipe pedagógica, as competências relacionadas a esse perfil e as estratégias metodológicas a serem trabalhadas em tais cursos. É desta maneira, pró-ativa e integrada aos demais profissionais da educação, que o psicólogo se torna um mediador eficaz entre os educadores, especialmente o professor, e contribuições da Psicologia à educação. Seu objetivo, então, será de

criar condições para a elaboração de programas compatíveis com as necessidades de formação do professor, de modo que possam adquirir conhecimentos da Psicologia necessários ao planejamento de suas ações pedagógicas em novas direções. (Tanamachi, 2000, p. 95).

Este trabalho investigou, entre as professoras entrevistadas, os temas de interesse para um curso voltado para a socialização na EI. As professoras relataram necessidade de discutir, em cursos desta natureza, como trabalhar diferenças sociais, econômicas e religiosas no contexto da EI; a adaptação da criança na escola; o compartilhar entre as crianças e temas atuais relacionados à sociedade e ao indivíduo à luz da Psicologia. Outros temas de interesse foram a articulação da prática pedagógica, com os valores e a globalização; relacionamento entre as crianças, competição e os outros assuntos da entrevista (cooperação, individualismo, autonomia etc.); o lúdico e a prática com jogos cooperativos; inclusão e, por fim; violência e família.

Considerando os dados do presente trabalho, inclusive as sugestões das professoras, e as contribuições da Psicologia do desenvolvimento orientada por uma abordagem sociocultural construtivista (Branco, 2003; Branco & Madureira, no prelo; Valsiner, 1989, 2007), o perfil desejado do professor da EI deve, em especial, incluir as seguintes competências: (1) valorizar a diversidade existente no contexto de sala de aula, atendendo as diferenças sem discriminar as crianças por cor, religião, condições socioeconômicas etc.; (2) estimular, entre os alunos, a cooperação e a solidariedade sendo, ele mesmo, exemplo dessas orientações; e (3) analisar e utilizar as situações de conflito entre as crianças como oportunidade privilegiada de promoção valores e interações sociais positivas, estimulando entre elas a autonomia por meio da mediação de negociações construtivas.

Araújo (2003) argumenta que as competências a serem desenvolvidas entre os professores podem ser categorizadas em saberes, conhecimentos e habilidades. Entre os saberes teóricos, incluímos aqui a compreensão dos processos de desenvolvimento humano, com base em uma perspectiva que valorize o papel da sociocultura e da participação construtiva do sujeito em desenvolvimento. Também é necessário que haja clareza conceitual sobre o significado de socialização, cooperação, competição, individualismo, autonomia, e vários outros termos relacionados aos padrões de interação social (e pró-social) entre as pessoas.

Dentre os saberes técnicos, destacam-se a habilidade de observação da dinâmica da turma, identificando situações de conflito e interações positivas entre as crianças, e conhecimentos sobre planejamento, execução e avaliação de práticas educativas voltadas para o desenvolvimento de interações sociais positivas entre as crianças.

Dentre os saberes práticos, incluem-se o trabalhar assuntos acadêmicos em um ambiente coletivo, permeado de respeito mútuo e solidariedade, o que obriga a pessoa a, muitas vezes, abdicar de antigas posturas de autoridade excessiva, e acreditar no potencial criativo e solidário das crianças e dos colegas com quem convive. Aqui se incluem também as habilidades interpessoais de propiciar, em sala de aula, um clima de conforto e apoio social, que concilie os diferentes pontos de vista das crianças canalizando suas interações no sentido da cooperação mútua.

Uma importante competência pessoal é a disponibilidade para rever e modificar conceitos, crenças e valores, em especial aqueles relacionados à socialização, autonomia e cooperação entre as crianças. Tal competência inspira-se na necessidade ética e na responsabilidade social, que exigem do profissional da educação a revisão permanente de

julgamentos, crenças, valores, conceitos e preconceitos, que influenciam em sua prática de forma direta ou indireta, inclusive nas relações interpessoais com outros profissionais.

Em síntese, no contexto da educação infantil o psicólogo escolar pode, e deve, trabalhar o desenvolvimento de novas disposições motivacionais e competências ao longo do processo de capacitação continuada de professores do qual deve participar. Neste trabalho, o psicólogo não visa “treinar” o professor para executar determinadas atividades, como, por exemplo, “desenvolver atividades em grupo”. A idéia de um mini-curso pode sugerir esta espécie de treinamento. O objetivo, portanto, deve favorecer o desenvolvimento do professor, como profissional e ser humano (Lima, 2002), de forma que se torne motivado e competente para buscar ferramentas de compreensão de mundo, antecipação e ação, de forma lúcida, intencional e autônoma (Araújo, 2003). Isto pode ser feito através de várias alternativas de trabalho sistemático com os professores, que os interesse e envolva desde sua elaboração.

O psicólogo escolar pode, enfim, ampliar a visão e apoiar a capacitação dos professores, muitas vezes cega para as questões relacionais e para o desenvolvimento global da criança. Não é mais possível, nem admissível, desconsiderar a importância da promoção das interações sociais positivas para o desenvolvimento integral, global da criança. Já é hora de dar um basta ao espontaneísmo e, de saber que as instituições educativas podem e devem, sim, atuar no campo da promoção concreta de interações humanas saudáveis, éticas e respeitadas, promovendo valores relativos à justiça, dignidade humana e responsabilidade social. Quanto mais cedo isto for feito, mais a criança será beneficiada em seu desenvolvimento. Daí o foco deste trabalho na educação infantil.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahão, J. I. (2000). Reestruturação produtiva e variabilidade do trabalho: uma abordagem da ergonomia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (1), 49-54. Obtido em 15 de dezembro de 2006 na World Wide Web: <http://www.scielo.br>
- Araújo, C.M.M. (2003). *Psicologia escolar e desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Araújo, C. M. M., Almeida, S. F. C & Ferreira, M.J.. (1998) O Brincar no desenvolvimento e na subjetividade infantil: tema para a atuação profissional. Em: *Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões*. (Tomo II) Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Ariés, P. (1986). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Barreto, A. M. R. F. (2004) *Educação infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D. & Solomon, J. (1991). The Child Development Project: a comprehensive program for the development of prosocial character. Em: W.M.Kurtines & L.L. Gewirtz (orgs). *Handbook of moral behavior and development*. Volume 3: application (pp.2-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biaggio, A. M. B. (1997). Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 10, (1), 47-66. Obtido em 01 de julho de 2006 na World Wide Web: <http://www.scielo.br>
- Branco, A. U. (2003). Social development in social contexts: cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. Em: J. Valsiner & K. J. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology*. London: Sage.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Revista Pro-Posições (UNICAMP)*, 17, 2 (50), 139-155.
- Branco, A. U. & Madureira, A. F. (no prelo) Psicologia escolar e diversidade: práticas, crenças e valores na construção de uma cultura democrática. Em Dessen, M.A. & Maciel, D.M. (Orgs.), *Desenvolvimento Humano: Contribuições para o Diálogo entre Psicologia e Educação*. Porto Alegre: ArtMed.

- Branco, A. U. & Mettel, T. P. L. (1995) Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11 (1), 13-22.
- Branco, A. U., Pessina, L., Flores, A. & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacomunication in child development. Em: A.U. Branco & J. Valsiner (Orgs.). *Metacomunication in human development* (pp. 3-32). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Branco, A., Pinheiro, M.L.S, Bernardes, P.B., Pinto, R.G. (2003). Cooperação e competição na perspectiva de crianças da 5ª série do ensino fundamental [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de Comunicações Científicas, XXXIII Reunião Anual de Psicologia* (p.166). Belo Horizonte: SBP.
- Branco, A., Pinheiro, M.L.S, Bernardes, P.B., Pinto, R.G. (2004a, junho) *Cooperation, competition and individualism: 11 year-old children's belief orientation and moral implication*. Trabalho apresentado em Reunião Anual (Annual Meeting) da Jean Piaget Society, Toronto, Canadá.
- Branco, A., Pinheiro, M.L.S, Bernardes, P.B., Pinto, R.G. (2004b) Motivação social na Perspectiva de adolescentes do 1º ano do ensino médio [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de Comunicações Científicas, XXXIV Reunião Anual de Psicologia*. Curitiba: SBP.
- Branco, A. U. & Rocha, R. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (3), 251-258.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9 (1) 35-64.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, CT: Information Age Publishing Co.
- Briggs, J. L. (1992) Mazes on meaning: How child and a culture create each other. Em: W.A. Corsaro & P.J. Miller (Orgs). *Interpretative approaches to children's socialization*. (New Directions for Child Development, no. 58, pp.25-50). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Camargo, F. (2005). Criança e educação: uma trajetória cultural e institucional. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, 39, pp. 12-14. Ministério da Educação.
- Carlini-Cotrim, B. (1996) Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Revista Saúde Pública*, 30 (3), 285-93.

- Codo, W. & Vasques-Menezes, I (2002, a). Educar, Educador. Em: W. Codo (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. (pp. 37-47). Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- Codo, W. & Vasques-Menezes, I (2002, b). O que é Burnout? Em: W. Codo (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. (pp.237-254) Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho. 237-254
- Cole, M. (1992) Culture in development. Em: M. H. Bornstein & M.E. Lamb (Orgs). *Developmental psychology: An advanced textbook* (3rd Edition) (pp. 731-788). Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004) *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Davis, C.; Silva, M. A. S. S. & Espósito, Y. (1989) Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, 71, pp. 48-54.
- Devries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Didonet, V. (2003). Não há educação sem cuidado. *Pátio Educação Infantil*, 1 (1), 6-9.
- Dongo Montoya, A. O. (2006). Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação. *Psicologia em Estudo*, 11 (1), pp. 119-127.
- Fávero, M. H. (2005) *Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Ferreira, A. B. de H. (1986). *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fraser, M.T.D. e Gondim, S.M.G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14 (28), 139-152
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 64-89)
- Gaskins, S., Miller, P. J. & Corsaro, W. A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. Em: W.A. Corsaro & P. J. Miller (Orgs.) *Interpretative approaches to children's socialization: new directions for child development*, 58, pp 5-24. San Francisco, CA: Jossey- Bass Publishers.

- Góes, M. C. R. de. (2000a) A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno CEDES*, abril, 20, 50, pp.9-25.
- Góes, M. C. R. de. (2000b) A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, jul, 21, 71, pp. 116-131.
- Gui, R. T. (2003). Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. *Psicologia: Organizações e Trabalho*. 3 (1), 135-160.
- Haddad, L. (2003). Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar. *Pátio Educação Infantil*, 1 (1), 16-19.
- Higgins, A. (1991) The Just Community approach to moral education: evolution of the idea and recent findings. Em: W.M.Kurtines & L.L. Gewirtz (orgs). *Handbook of moral behavior and development*. Volume 3: application (pp.111-141). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffman, M.L. (1991). *Empathy, Social Cognition and Moral Action*. Em: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.) *Handbook of moral behavior and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Horn, M. G. S. (2005) *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, 38, pp. 27-35. Ministério da Educação
- Johnson, D.W, Johnson, R. T & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative learnins methods: a meta-analysis*. Obtido em 21 de julho de 2006 na World Wide Web: <http://www.cooperation.org>.
- Kindermann, T., & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. Em: J. Valsiner (org.), *Child development in culture context* (pp. 13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.
- Kurtines, W.M. & Gewirtz, L.L (1991). *Handbook of moral behavior and development*. Volume 3: Application. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lima, E.C.A.S. (2002). *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: Sobradinho 107.
- Lopes, K. R. (2005). As instituições de educação infantil são responsabilidade dos sistemas de ensino. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, 40, pp. 10-11. Ministério da Educação.
- Luria, A. R. (1990) *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone Editora Ltda.

- McDermott, R. P. (1977) As relações sociais como contexto para a aprendizagem na escola. (D. Uchoa, Trad., A. Branco, Revisão). *Harverd Educational Review*, 47, 2.
- Madureira, A. F. & Branco, A. U. (2001). Pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, 9 (1), 63-74.
- Menin, M.S.D.S. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, 28 (1), 91-100. Obtido em 10 de julho de 2006 na World Wide Web: <http://www.scielo.br>
- Neves-Pereira, M. S. (2004). *Criatividade na educação infantil: um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, S. M. L. (1999). *Crenças e valores de educadoras de creche sobre o desenvolvimento e educação de crianças de 2 e 3 anos*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Palmieri, M. W. A. R. (2003) *Cooperação, competição e individualismo: Uma análise microgenética de contextos de desenvolvimento na pré-escola*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Piaget, J. (1987) *O nascimento da inteligência na criança*. (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: LTC (Trabalho original publicado em 1966).
- Rogoff, B. (2003). Interdependence and autonomy: learning through guided participation in cultural endeavors Em: B. Rogoff (Org) *The cultural nature of human development* (cap. 6; 8). New York: Oxford University Press.
- Rossetti-Ferreira, M.C. (2003). A necessária associação entre educar e cuidar. *Pátio Educação Infantil*, 1 (1), 10-12.
- Salomão, S.J. (2001) *Motivação social: comunicação e metacomunicação na co-construção de crenças e valores no contexto de interações professora-alunos*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Smedslund, J. (1994). What kind of propositions are set forth in developmental research? Five case studies. *Human Development*, 37, 280-292.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tacca, M. C. V. R (2004) Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em: L. M. Simão & A. M. Martínez (Orgs) *O outro no desenvolvimento humano* (diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia) (cap. 6). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Tanamachi, E. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. Em: E. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs). *Psicologia e educação: desafios teórico práticos*.
- Valsiner, J. (1989) *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. (pp. 1- 74) Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1994). Bidirecional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em: W. De Graaf & R. Maier (Orgs). *Sociogenesis reexamined* (pp.47-70). New York: Springer.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2001) Affective fields and their development. Em J. Valsiner, *Comparative study of human cultural development*. (pp. 159 -181). Madrid: Fundacion Infancia y Aprendizaje.
- Valsiner, J. (2006) *Approaches to Culture – Semiotic Bases for Cultural Psychology*. Trabalho não Publicado, Universidade de Clark: Worcester, Estados Unidos.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Valsiner, J., Branco, A. U. & Dantas, C. M. (1997). Socialization as co-construction: parental belief and heterogeneity of reflection. Em: J.E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs). *Parenting and children's internalization of values*. New York: Willey.
- Valsiner, J. & Cairns, R. (1992). Theoretical perspective on conflict and development. Em: C. V. Shantz & W. W. Hartup (Orgs). *Conflict in child and adolescent development* (pp. 15-35). Cambridge, Cambridge University Press.
- Vasconcelos, L. A. (2006). *Brincando com histórias infantis: uma contribuição da Análise do Comportamento para o desenvolvimento de crianças e jovens*. São Paulo: ESETec.
- Verba, M. (1994). The beginnings of collaboration in peer interaction. *Human Development*, 37, 125-139.
- Vigotski, L. S. (2000). *A formação social da mente – O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Orgs). São Paulo: Martins Fontes.

Documentação oficial e legislação

- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

- Conselho Nacional de Educação (2001). *Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica*.
- Ministério da Educação – MEC (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volume I.
- Ministério da Educação – MEC (s/d). *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2002). *Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: educação infantil 0 a 3 anos*.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2002). *Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: educação infantil 4 a 6 anos*.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2003). *Parecer nº. 173/2003 – CEDF*. Parecer de 16 de setembro de 2003. Obtido em 01 de novembro de 2006 na World Wide Web: <http://www.se.df.gov.br>.

VII. ANEXO

ANEXO I

Roteiro de Entrevista Individual

Rapport

Explicar as fases da Pesquisa – Entrevista Individual gravada e possível participação em Grupos Focais filmados.

1. Ler, com o professor (a), a Carta de Riscos/Benefícios. Esclarecer dúvidas.
2. Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, caso o (a) professor (a) aceite participar da entrevista.

(A) Formação e experiência profissional

Primeiro vamos conversar um pouco sobre sua formação profissional e seu trabalho realizado na educação infantil.

1. Qual é a sua formação? Realizou cursos específicos para a educação infantil? Algum curso de pós-graduação? Qual? Onde?
2. Como você avalia a sua formação para lidar com crianças pequenas (4 a 6 anos)? Foi completa? O que faltou?
3. Há quanto tempo você trabalha com crianças? Qual é a idade dos seus alunos? Qual é a sua carga horária de trabalho atual? Quantas turmas você tem? Quantos alunos você tem por turma? O que você acha do número de alunos que você tem? Você tem auxiliar? Acha necessário? Por quê?
4. Por que decidiu ser professor (a)? E por que é professor (a) dessa faixa etária?

(B) Motivação Social, Socialização e Desenvolvimento Infantil

Agora quero conhecer a sua opinião sobre alguns temas relacionados à educação infantil.

1. Para você, qual é o objetivo da educação de crianças de 4 a 6 anos de idade? Mais algum objetivo? (Se mais de um objetivo, pedir para colocar em ordem de importância)
2. Qual seria o objetivo mais importante? Por quê? Como você acha que ele pode ser alcançado?
3. O objetivo mencionado por você como o mais importante está incluído no seu planejamento? Que atividades você acha que contribuem para atingir este objetivo?
4. Como você define desenvolvimento infantil? (Caso precise de ajuda, perguntar “o que vem a sua mente quando pensa em desenvolvimento infantil?”).
5. Na sua opinião, o que é socialização? Como ela pode ser desenvolvida no contexto escolar?
6. Para você, o que é competição? Pode me dar um exemplo? E cooperação? Um exemplo. E individualismo? Um exemplo, por favor.
7. E as crianças, como costumam interagir entre si (cooperam, competem ou agem mais individualmente)? Você encontra dificuldades nessas interações? Quais? E como é sua interação com os alunos?

8. Na sua opinião, as crianças precisam aprender a competir? Quais atividades você desenvolve com elas para estimular a competição? Poderia dar alguns exemplos?
9. E cooperar? É importante? Por quê? Quais atividades você desenvolve com elas para ensiná-las a cooperar? Poderia dar alguns exemplos?
10. Queria que você agora falasse do individualismo. Qual a diferença, para você, entre individualismo e autonomia? O que é autonomia? Você acha importante desenvolver o individualismo entre as crianças? Por quê? Que atividades propõem o desenvolvimento do individualismo? E da autonomia?

(C) Contexto

I - Vamos falar um pouco do seu trabalho em sala de aula. Começaremos com o seu planejamento de aula, depois gostaria de ouvir sua opinião sobre duas situações específicas.

1. Será que você poderia mencionar quais as atividades que você costuma desenvolver com as crianças? Fale sobre sua rotina e sobre as atividades que você propõe para as crianças com mais frequência.
2. Agora vamos ver uma por uma: O que você acha que a atividade [x] [y] [z] desenvolve nas crianças? Por quê?
3. Quando você dá essas atividades, você acha que consegue promover a socialização? Por quê?
4. Como é feito o planejamento das suas aulas? Quando e onde é feito? Quem participa?
5. Quando você tem dificuldades no seu planejamento ou na rotina de sala de aula, a quem você recorre?
6. Para você, existe algum tipo de dificuldade em implementar o seu planejamento em sala de aula? Qual (is) é (são)? Como você lida com elas?
7. Você fica à vontade para implementar idéias novas na sua sala? E fica à vontade para adaptar seu plano de aula, de acordo com as necessidades imediatas da turma? Por exemplo, caso ocorra uma situação fora do previsto, como uma disputa entre as crianças ou a proposta de um tema novo pelas crianças, o que você faz?

II - Vamos agora imaginar duas situações fictícias, como se estivessem ocorrendo na sua sala, com alunos entre 4 e 6 anos de idade.

1. Pedro é um menino descendente de orientais. Marcos, outro aluno seu, implica constantemente com Pedro, chamando-o de Japonês, Samurai e outros apelidos que desagradam Pedro profundamente. Outros alunos da turma, com menor frequência, também chamam Pedro por apelidos, e, assim como Marcos, excluem Pedro de algumas brincadeiras e atividades. O que você faria nessa situação? Como você faria isto? Por quê? Você já vivenciou alguma situação parecida em sala de aula? Como foi? Como você se sentiu?
2. Você propõe uma pintura com tintas e pincéis. Dentre os materiais que você oferece, há um pincel vermelho maior que os demais. Ao notarem este material diferente, Paula e Renato disputam o pincel. Os dois querem usar o pincel ao mesmo tempo e a disputa acaba em agressão física. Paula, chorando, pede sua ajuda alegando que Renato bateu nela, querendo tomar-lhe o pincel. Renato, por sua vez, alega que também apanhou e que o pincel é dele. O que você faria nessa situação? Como você faria isto? Por quê? Você já vivenciou alguma situação parecida em sala de aula? Como foi? Como você se sentiu?

3. Você tem exemplos de dificuldades que enfrenta diante do comportamento de alguma criança (ou crianças) na sala de aula (crianças que brigam muito, sem limites, agressivas, etc.)? Pode mencioná-los? Como você se sente diante dessas crianças? O que costuma fazer?

(D) Ser professor: sua relação com a escola e pais dos alunos

Vamos falar agora sobre sua vivência como professora.

1. O que você gosta mais e o que você menos gosta no seu trabalho com crianças pequenas? E do que você menos gosta?
2. O que você considera seu ponto forte em relação ao trabalho com as crianças? Por quê?
3. Existe alguma forma de acompanhamento e de avaliação do trabalho dos professores aqui na escola? Como funciona, você poderia descrever? Como você se sente no momento da sua avaliação?
4. Você teria alguma sugestão a dar para a direção e/ou para a coordenação da escola?
5. Como você avalia a participação dos pais dos seus alunos na escola? Você mantém contato com eles? Como é esse contato? Você encontra dificuldades? Como é esse contato nas reuniões?
6. Dê alguns exemplos em que os pais procuraram você para falar de seus filhos. Como você avaliou essas experiências? Sentiu-se sozinho (a), pressionado (a), apoiado (a) pela escola...? Como, na sua opinião, a sua relação com os pais poderia ser melhorada?
7. Quais seriam, segundo você, as obrigações dos pais em relação à educação dos filhos? Por quê? Como a escola poderia ajudar os pais a cumpri-las?

(E) Expectativas futuras de formação

Vamos finalizar a nossa conversa falando sobre suas expectativas de formação.

1. Você tem oportunidade de participar de cursos relacionados à educação infantil? Como são esses cursos? Com qual regularidade você os faz (uma vez por ano, duas vezes...)? Você gosta desses cursos? Por quê?
2. Você tem expectativas futuras em termos de formação? Quais? Que temas são para você mais importantes ou interessantes para ajudar no seu trabalho com as crianças?
3. O que você acha de um curso sobre “Socialização e Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil”? Segundo você, que temas um curso como este deveria incluir? Algum outro tema?
4. Como você se sente no seu dia-a-dia como professora? (Explorar sentimentos).
5. Antes de agradecer a sua participação, gostaria de perguntar se você gostaria de dizer alguma outra coisa relacionada a nossa conversa.

Muito obrigada pela sua participação!