

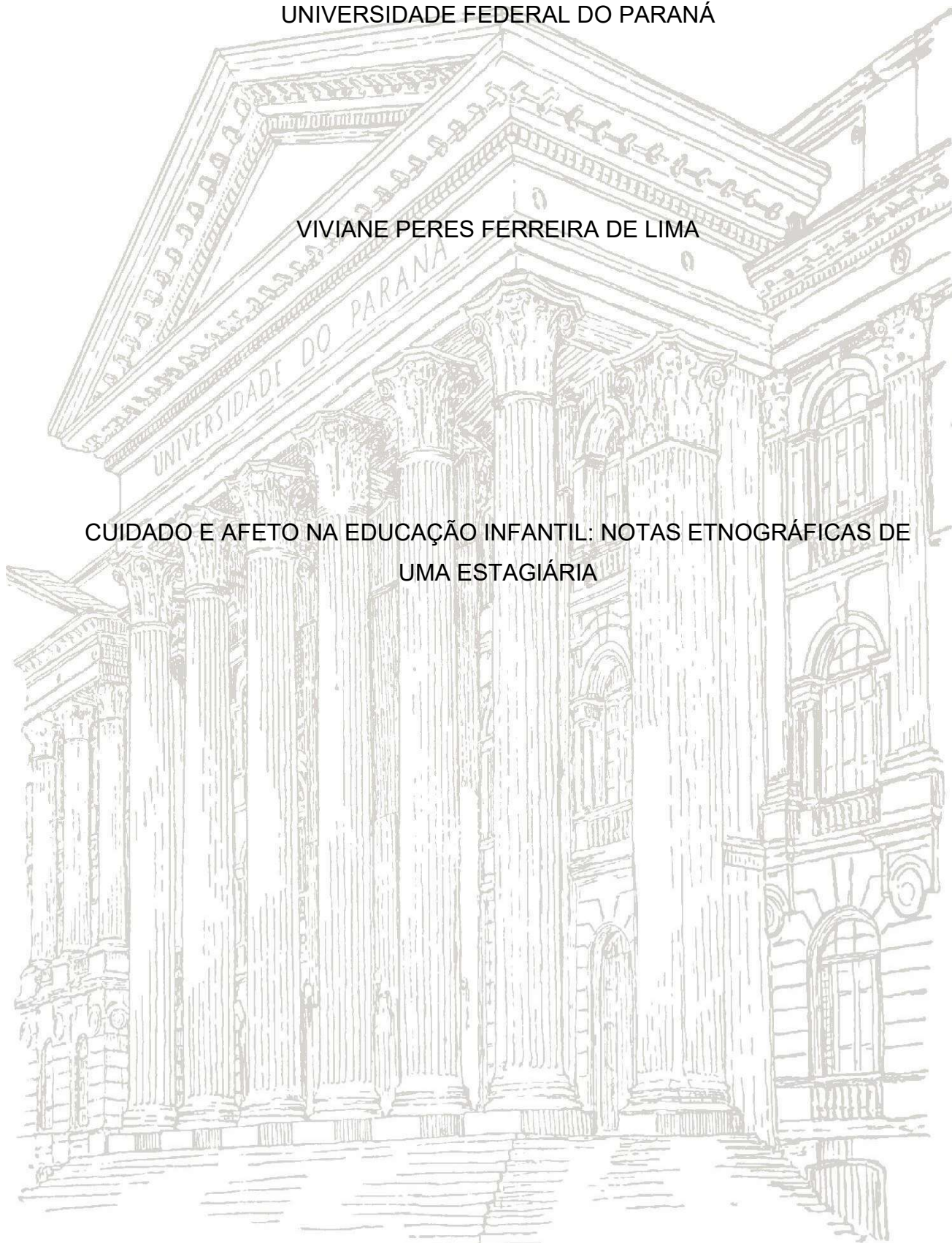
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VIVIANE PERES FERREIRA DE LIMA

CUIDADO E AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOTAS ETNOGRÁFICAS DE
UMA ESTAGIÁRIA

CURITIBA

2021



VIVIANE PERES FERREIRA DE LIMA

CUIDADO E AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOTAS ETNOGRÁFICAS DE
UMA ESTAGIÁRIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ginane Bezerra

CURITIBA

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha amiga Jheniffer Assunção, que sempre ouviu minhas inseguranças e angústias em relação à nossa trajetória acadêmica, que mesmo fazendo seu trabalho de conclusão do curso no mesmo período, nunca negou uma palavra de apoio, ajuda e incentivo nessa etapa.

Agradeço aos professores dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, que por meio de suas práticas de ensino, me inspiraram para este trabalho.

Ao professor doutor Rafael Ginane Bezerra que me orientou com tranquilidade e nunca reclamou das mensagens com dúvidas tarde da noite.

A todos que me ajudaram de alguma forma para que este trabalho fosse possível, o meu mais sincero agradecimento.

"A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem".

(PAULO FREIRE)

RESUMO

Tendo como pano de fundo as discussões sobre a relação entre educação, cuidado e afeto elaboradas por Cunha (2008), Guimarães (2009, 2011 e 2018) e Wallon (2003), o presente trabalho apresenta uma pesquisa de cunho etnográfico realizada em uma sala de aula da educação infantil, composta por 11 crianças de 2 a 3 anos de idade, de uma escola da rede privada de ensino da cidade de Curitiba-PR. Discorre sobre o tema cuidar, educar e a relação da afetividade nesse processo na educação infantil. Buscou-se verificar como eram as práticas da instituição escolhida para a pesquisa, assim como as da professora regente da sala de aula em relação ao cuidado, atenção e afeto. Por meio da pesquisa realizada, que teve duração de seis meses e coincidiu com a realização do estágio não obrigatório da autora, foi possível verificar que, apesar de presente no discurso pedagógico, a articulação entre educação, cuidado e afeto pressupõe uma divisão do trabalho na qual compete à professora regente o trabalho tido como efetivamente pedagógico, enquanto o cuidado e o afeto são atribuições que recaem sobre a profissional que realiza a prática do estágio.

Palavras-chave: Educação. Cuidado. Afeto. Educação Infantil. Etnografia.

ABSTRACT

This work dialogues with the propositions of Cunha (2008), Guimaraes (2004, 2009, 2011 e 2018) e Wallon (2003) regarding the relationship between education, care and affection. Then, this work presents an ethnographic research carried out in a kindergarten classroom made up of eleven children aged two to three years old in a school or the private education system in the city of Curitiba, State of Paraná, Brazil. The work talks about the relationship between education, care and affection in early childhood education. The research sought to investigate how the practices of the school chosen for the research were in the relation to education, care and affection. The research lasted six months and coincided with the completion of the mandatory internship of its author. The researcher found that the link between education, care and affection presupposes a division of labor: while the work that is considered pedagogical is the responsibility of the regent teacher, care and affection are attributions of the professional who carries out the internship practice.

Keywords: Education. Care. Affection. Kindergarten. Ethnographic research.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. A AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL	11
2.1 EDUCAR E CUIDAR	17
3. METODOLOGIA	23
4. RELATO ETNOGRÁFICO DO COTIDIANO DE UMA ESTAGIÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
4.1. A INTERAÇÃO	39
4.2. MOMENTO DA ENTRADA	43
4.3. INÍCIO DA AULA	44
4.4. REFEIÇÃO	46
4.5. ENFERMARIA	48
4.6.1. SAÍDA	49
4.6.2 FIM DO DIA	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, o trabalho com crianças pequenas ficou atrelado ao papel da mãe, trabalho este que, por muitas vezes, buscava apenas substituí-la por um período de tempo. Consequentemente, a identidade das instituições de educação infantil sempre ficou vinculada a um padrão de funcionamento doméstico, tornando mais difícil romper a herança de um modelo apenas assistencialista das instituições e sua devida consideração em um contexto educativo, caracterizado pela orientação a partir de conhecimentos científicos e pelo planejamento de práticas pedagógicas da parte dos profissionais. (MOÇÃO, 2016, p.166).

O trabalho com crianças pequenas requer uma constante análise crítica da ação pedagógica, e o reconhecimento das contradições da prática no cotidiano, isto é, é preciso compreender que em algumas situações será possível desempenhar o trabalho ideal, enquanto em outras o mesmo trabalho precisará ser adaptado pelas diversas intercorrências que o cotidiano da educação infantil nos traz.

A noção de cuidado, tal como apresentada por Monção (2016), implica em colocar as crianças como foco principal do trabalho e, principalmente, a interação entre adultos e crianças, em todo esse contexto educativo:

A concepção de criança e infância é nosso ponto de partida e também nosso ponto de chegada. Compreender a criança em sua singularidade, sem desconsiderar o contexto em que está inserida e a maneira como a sociedade acolhe e reconhece a infância, é um elemento importante para evitar promover análises isoladas do contexto social. Nessa perspectiva, trata-se de aprofundar a discussão sobre a especificidade da educação infantil, sem medo de lidar com as temáticas do afeto, do cuidado, dos sentimentos, das emoções, e de reconhecer que as instituições de educação infantil têm o cuidado e a educação como a dimensão política da existência humana. (MONÇÃO, 2016, p. 175).

O trabalho com crianças pequenas requer dos profissionais uma abertura emocional que por muitas vezes não é considerado tema para ser discutido pedagogicamente. Contudo, demandas emocionais, por mais que não sejam abordadas na formação, agem como uma força invisível, como um “currículo oculto” (FONI, 1998).

Sabendo-se da influência da escola e do professor na formação psicossocial do indivíduo, é de substancial importância a presença de um ambiente escolar acolhedor e de educadores capacitados a exercer adequadamente suas tarefas, porém sensíveis ao transmitir afeto na mais ampla concepção da palavra (TURATTI; PESSOLATO; SILVA, p.1, 2011).

De acordo com Freire (1983), a educação sem amor não existe. E a educação afetiva se refere a construção de um espaço escolar que parte da premissa do respeito às necessidades do outro, seja física, emocional ou intelectual e que promova a autonomia dos sujeitos.

A dualidade entre cuidar e educar exige um esforço físico e psicológico que leva ao cansaço mental e físico ao final do dia, semana e assim sucessivamente, levando também em consideração aspectos no que se refere a desvalorização desse profissional que o levam, muitas vezes, ao desânimo com a profissão.

Além da necessidade das crianças, é preciso atentar-se para a importância de compreender as professoras, suas emoções e concepções sobre o trabalho com a criança pequena, para assim, conseguir desenvolver um trabalho de formação que realmente contribua para seu desenvolvimento e para mudanças das práticas pedagógicas. Por associar inconscientemente esse trabalho com algo que não necessita de formação, como ocorria nas primeiras creches, há uma decepção com o trabalho, que pode levar a intolerância à criança, especialmente na disponibilidade de interagir com ela (MONÇÃO, 2016, p. 174).

Conforme apontam o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), cuidar e educar caminham juntos de forma inseparável na educação infantil, tendo essa convergência como fundamento de toda educação básica. Entretanto, é fácil observar a interação entre adultos e crianças dentro da instituição escolar ser, muitas vezes, em um “contexto de pouco cuidado, de pouco diálogo, que compromete os vínculos e a qualidade das relações”(KRAMER; NUNES; PENA, 2020, p. 6).

Nos primeiros anos de vida de uma criança, ela aprende coisas básicas como falar e andar, comer sozinha, consegue estabelecer uma comunicação com o mundo ao seu redor, e essas aprendizagens acontecem tanto no contexto familiar quanto no educacional. Dessa maneira, é importante atentar que nos espaços educativos, como centros de educação infantil e creches, essas práticas necessitam ser associadas ao “conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e à educação em espaços coletivos, não desvinculando o cuidado do corpo do desenvolvimento da personalidade da criança” (Monção, 2016, p. 172).

Assim como “o cuidado é compreendido como algo indissociável do processo educativo” (Monção, 2016, p. 163), a atenção, o afeto e o olhar atento para as crianças também fazem parte desse processo. Por acompanhar o ser humano desde os primeiros instantes de vida até o final dela, a afetividade caminha junto com o indivíduo

por todas as etapas do seu desenvolvimento. Nos processos educacionais ela permite que a aprendizagem aconteça com mais intensidade, isto é, favorecendo a formação cognitiva e intelectual com mais facilidade (TURATTI; PESSOLATO; SILVA, 2011).

Ao longo de todo o período de estágio da minha formação acadêmica, tanto nos estágios obrigatórios quanto nos estágios não obrigatórios nas instituições de educação infantil, experiências a partir das quais construo o objeto da análise do presente trabalho, observei que as ações de educar e cuidar se deram por um conjunto de ações instrumentais, mecânicas e sem afeto. Foi a partir do desencontro entre a bibliografia estudada ao longo da minha formação e aquilo que observei durante os estágios que passei a considerar a pertinência deste trabalho, que tem por objetivo descrever e analisar o cotidiano de uma sala de aula de Educação Infantil, considerando a dimensão da afetividade no processo de educar e cuidar.

Dado que esse cotidiano e essa sala de aula dizem respeito ao espaço profissional onde atuo como estagiária de pedagogia desde março de 2020 até o momento em que finalizo a redação deste trabalho, optei por realizar uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfica, com o intuito de observar detalhadamente o dia a dia de 11 crianças, minha própria inserção e a natureza do meu trabalho, dentro de uma sala de educação infantil de uma instituição de ensino privado, localizada no município de Curitiba. A pesquisa foi realizada durante o estágio não obrigatório com duração de 20 horas semanais, entre os meses de maio e outubro do ano de 2021. Portanto, vale ressaltar, todo o trabalho de observação esteve contido e influenciado pelo contexto pandêmico.

Para organizar o conteúdo desenvolvido ao longo da pesquisa, dividirei o presente trabalho em três capítulos. No primeiro, apresentarei alguns aspectos da importância da afetividade no contexto educacional, sobretudo na educação infantil, noções de educar e cuidar no dia a dia de crianças pequenas e como essa dualidade é encarada na prática pedagógica desse cotidiano. No segundo, apresento a metodologia usada para esta pesquisa, como ela se mostrou importante na área educacional e como o método conduzirá este estudo. No terceiro, apresento a descrição do espaço escolar no qual me dediquei a observar durante os seis meses de pesquisa e o detalhamento de situações emblemáticas sobre a temática deste trabalho. Finalmente, apresentarei a conclusão, na qual sustento que a afetividade se torna inerente ao trabalho de educar e cuidar na educação infantil, sobretudo com a faixa etária que observei.

2. A AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A afetividade tem sido considerada pela bibliografia especializada um fator importante na inserção de crianças pequenas no contexto educacional. Autores como Block (1999), Cunha (2008), Wallon (2003), entre outros, defendem essa importância principalmente por ser a primeira vez que a criança será submetida a um contexto fora do espaço familiar, ou seja, é indispensável que o ambiente escolar seja acolhedor e acolhimento só é possível quando o afeto está envolvido.

Para que se possa compreender melhor a razão de se discutir a afetividade no meio educacional, se faz necessário entender o quão relevante é seu papel na contribuição do processo de assimilação da noção de mundo do indivíduo, sobretudo na primeira infância. Segundo Bock (1999), o processo de aprendizagem sempre irá incluir a relação entre as pessoas. A relação da visão de mundo que o indivíduo possui é sempre medida através do outro. “Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar no mundo à nossa volta” (BOCK, 1999, p. 123).

Dessa forma, tomamos a afetividade como instrumento fundamental na relação e na interação com as pessoas que estão inseridas no desenvolvimento da criança. O afeto, segundo Cunha (2008):

Não é nenhuma nova teoria pedagógica nem a mais nova descoberta científica para dar-nos melhor qualidade de vida. Trata-se de algo que acompanha o homem desde o nascimento da sua história. Todavia fica despercebido nas relações humanas, que por sinal, são humanas por causa dele. Não se trata apenas de uma linguagem ou um caminho para educar. Não se resume em palavras ditas na emoção de um momento nem em valores que descortinamos quando estamos sensíveis. Não é somente a dor que sentimos ou a felicidade que queremos dar. Trata-se de tudo isso junto, movendo nossas mentes, sentimentos e emoções na complexidade do nosso ser na interação com a vida (CUNHA, 2008, p.16).

Para Wallon 2003, a afetividade tem papel principal na construção do indivíduo e do conhecimento. Ambos se iniciam no começo da vida humana e estendem-se por toda a vida. Segundo Dantas (1992), a teoria da emoção de Wallon, especialmente ligada à afetividade, é vista como um instrumento de sobrevivência, caracterizado pela dependência do ser humano desde o nascimento.

Nesse sentido, a afetividade é a primeira emoção do indivíduo por proporcionar o vínculo imediato dele com o ambiente social, garantindo o acesso ao

simbólico cultural acumulado pelo meio em que está inserido. Assim, é a consciência afetiva que permite “a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva” (DANTAS, 1992, p. 86).

É importante perceber que a afetividade é uma dimensão humana que facilita e incentiva o processo de aprendizagem e cognição do sujeito. As crianças dependem de adultos que a cercam para viver e sobreviver, dessa forma, a sociedade interfere no seu desenvolvimento psíquico por meio de repetidas experiências que elas vivenciam. As emoções fazem parte de todas essas experiências e são tidas como “instrumento de sobrevivência imprescindível à espécie humana e por sua vez também a afetividade, onde as emoções se manifestam” (BEZERRA, 2006, p. 21).

É relevante que a escola ofereça formação integral, ou seja intelectual, afetiva e social, e que dentro da sala de aula, não deve estar apenas o corpo da criança, mas também suas emoções, sentimentos e sensações. Por isso, suas ideias têm como base os quatro elementos que se comunicam o tempo todo - afetividade, movimento, capacidade cognitiva e a formação da personalidade - e que estão íntima e indissociavelmente relacionados entre si (BEZERRA, 2006, p. 23).

A afetividade na relação educacional engloba diversos fatores, como emoção, disciplina, postura em momentos de conflitos e até no processo de ensino-aprendizagem. A educação tem como prioridade formar o ser além do cultivo pela inteligência e habilidades cognitivas, mas investir na formação de indivíduos completos e com uma escala de valores morais e éticos. Por esse motivo, os seres humanos devem relacionar-se entre si respeitando a integridade pessoal do outro, independentemente dessa relação ser entre crianças e adultos; essa relação não deve ter como objetivo dominar o outro ou submeter-se a algo ou alguém (WALLON, 2003).

A infância é o período em que a criança se adequa gradativamente ao seu meio social, psicológico e físico. Piaget (1985, p.126) afirma que “educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente”. Com relação a isso, Saltini (1997) comenta:

A serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis, fazem parte da paz que a criança necessita. Observar a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor, vai assegurar à criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-os sozinha ou em conjunto com o educador. A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e conflitos. Ela conduz ao conhecimento do si mesmo, tanto do educador quanto da criança (SALTINI, 1997, p. 91).

Dentre tantas perspectivas é preciso levar em consideração que o professor,

ou melhor, qualquer outro profissional que atua no ambiente educacional, encontra-se suscetível a sentimentos como de irritação, desespero, insatisfação, cansaço, entre tantos outros. Porém, é preciso que o autocontrole seja a tônica de suas ações e palavras. Como aponta Carvalho (2014, p. 237), “esse autogoverno é de suma importância para que ele possa lidar cotidianamente com as crianças, já que o trabalho na Educação Infantil, além de pedagógico, é também relacional.”

Bezerra (2006) em seus estudos sobre a teoria de Wallon que abordam os temas afetividade e emoção, explica que a afetividade é colocada por ele em primeiro lugar, devido ao fato de que a afetividade é expressada através da emoção, que por sua vez se trata da impressão corporal de um estado interno, isto é, é a emoção que faz a mediação entre os sujeitos. A separação entre emoção e cognição, aprendizagem e afetividade é somente metodológica, e permeia o campo da superficialidade, não se pode permitir que se transforme em princípios que orientem estratégias tanto teóricas quanto metodológicas no processo de escolarização do sujeito.

Ainda segundo Bezerra (2006, p. 25), é mais fácil e até mais rápido aprender se o aluno estiver bem afetivamente, “seu desempenho tende a ser efetivamente positivo, pois a auto-estima elevada leva a uma ação sobre a realidade mais firme e convicta”.

Uma aprendizagem significativa é aquela que ajusta raciocínio, análise e imaginação com afetividade e emoção, onde vínculo afetivo será um grande facilitador das atividades cognitivas e simbólicas, dimensão possibilitadora de uma racionalidade melhor definida e de um saber mais prazerosamente construído (BEZERRA, 2006, p. 25).

Segundo Piaget (1976), o afeto tanto pode acelerar ou atrasar o desenvolvimento cognitivo, isto é, pode estimular o desenvolvimento das estruturas no que diz respeito às necessidades e interesses, e atrasar quando o cenário afetivo em que a criança está inserida se caracteriza como uma barreira para o desenvolvimento intelectual. A afetividade não está diretamente ligada à construção da inteligência, mas possui aspectos afetivos que permeiam todo o processo de construção mental.

Já para Wallon (2003), o lugar central do desenvolvimento da criança está baseado na dimensão afetiva, assim que o indivíduo nasce, ele já se torna um ser afetivo:

Nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento, o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos, à custa da aquisição de técnicas elaboradas pela cultura. Os primeiros sentimentos sociais bem definidos surgem durante o desenvolvimento pré-operacional. Crianças mais novas mostram afeição e têm sentimentos de gostar e não gostar, mas a representação e particularmente a linguagem falada são instrumentais no desenvolvimento dos sentimentos sociais. Assim, pela primeira vez, os sentimentos podem ser representados e recordados, e as experiências afetivas acabam tendo como efeito o de poder durar mais do que as próprias ocorrências vividas (TURATTI; PESSOLATO; SILVA, 2011, apud WADWORTH, 1997).

Souza (2003, p.53) afirma em seus estudos que Piaget defende a relação entre as “construções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos, e recorre às relações entre afetividade, inteligência e vida social para explicar a gênese da moral”. Na ligação entre afetividade e inteligência, Souza (2003) explica ainda que para Piaget não é possível desassociar essa relação, nem tão pouco não compreendê-la como relações integradas no desenvolvimento psicológico, isto é, não existe duas psicologias para elucidar os comportamentos, uma da afetividade e outra da inteligência, pois ambas coexistem:

Inteligência e afetividade são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta concreta da criança, o que significa que não há conduta unicamente afetiva, bem como não existe conduta unicamente cognitiva; a afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou perturbando-o, acelerando ou retardando-o (SOUZA, 2003, p. 57).

Ao explicar o papel da afetividade e da inteligência no comportamento, Piaget traz a ideia que todo comportamento objetivo à adaptação, caso contrário, o desequilíbrio se explica por uma sensação afetiva particular, a compreensão de uma necessidade. “As noções de equilíbrio e desequilíbrio têm, então, um significado fundamental do duplo ponto de vista afetivo e cognitivo, levando assim a reflexão sobre os processos de assimilação e acomodação afetivas” (SOUZA, 2003, p.58).

Piaget diz que “a inteligência e afetividade são de naturezas diferentes; a energética da conduta vem da afetividade e as estruturas vêm das funções cognitivas” (SOUZA, 2003, p.58). Para Piaget não é possível explicar a inteligência pela afetividade e nem mesmo a afetividade pela inteligência, é preciso romper com a oposição existente entre ambas.

Um viés bastante relevante a que se refere ao afeto na educação infantil é no momento de cuidados físicos. É importante não deixar se perder a dimensão ética de

cuidado, toda criança pequena necessita de afeto em seu processo de aprendizagem formal. Segundo Guimarães (2011, p.48) quando deixamos de lado a “disciplinarização e controle sobre os corpos”, que seria alimentar, dar banho, trocar fralda, entre outros, e focamos na existencialidade da relação entre adulto e criança, com diálogo e compartilhamento de experiência, de fato estamos contribuindo para a concepção de educação.

A definição de pedagógico não se limita apenas às atividades dirigidas, mas em toda convivência e imersão em experiências com indivíduos e objetos. É necessário que a organização entre essas atividades e as necessidades das crianças sejam respeitadas e valorizadas, construindo assim uma história e todo um contexto significativo. E esses contextos são pistas para considerarmos a afetividade como força impulsionadora na relação entre adulto e criança na educação infantil, principalmente no que se refere ao cuidado. São nos momentos de cuidados individualizados que se entrelaçam “manifestações afetivas corporais e verbais, mobilizando diálogo, troca, cotejo de perspectivas e desenvolvimentos das crianças” (Guimarães; Arenari, 2018, p. 17):

As aprendizagens vão acontecendo permeadas pelas relações dialógicas e afetivas, ainda que essas experiências não envolvam os modelos tradicionalmente pensados para a escola como ensinar de modo transmissivo, “dar” conhecimento ou instruir. Ao invés destes termos, talvez os verbos mais indicados para ação pedagógica com os pequenos sejam oferecer, trocar, dialogar (seja com o corpo ou com a fala verbal), propor, esperar, encorajar, garantir, observar, dentre tantos outros que expressem uma intencionalidade educativa respeitosa e conhecedora das especificidades da pedagogia na primeira infância (GUIMARÃES, ARENARI, 2018, p. 17).

O trabalho na educação infantil, assim como em qualquer outra etapa da escolarização, é permeado de uma função social. Por meio de uma ação mediadora, cria-se oportunidades da criança associar os eventos e fatos que acontecem ao seu redor, ela procura comportamentos que visam modificar o meio que ela está inserida. Esse processo constitui a dimensão afetiva do indivíduo ao propiciar a compreensão de pertencimento da realidade (BORBA; SPAZZIANI, 200).

As reações emocionais causadas pela afetividade que permeiam as interações sociais influenciam o comportamento da criança em todas as etapas de um processo educacional. Dessa forma, o aprendizado eficaz será atingido apenas se o processo for emocionalmente repleto de significados (PULASKI, 1986).

Ainda Segundo Guimarães e Arenari (2018), é preciso que os profissionais de educação infantil busquem caminhos que os levem a uma relação com as crianças que valorize a dimensão afetiva na sua evolução, sendo possível proporcionar uma vivência educacional autêntica, ao passo que estimule a autonomia e a segurança das mesmas.

A contribuição da afetividade em contextos de ensino-aprendizagem, em resumo, se dá por seu aporte direto na formação completa do indivíduo, de acordo com Wallon (2003), e para ele, corpo, mente e emoções são medidas de igual valor, e por isso, são indissociáveis:

Uma educação comprometida com uma agenda reflexiva busca ampliar e resgatar os fundamentos da razão formativa, a saber: a humanização. Isso implica novos desafios para educação e para a escola. Dentre eles podemos incluir o questionamento acerca do lugar da afetividade e suas relações com a cognição no campo educacional (FERREIRA, A. L; ACIOLY- RÉGNIER, N. M. 2010, p. 23).

Segundo Ferreira e Acioly-Régnier (2010), é comum que situações fora da escola atrapalhem o desempenho escolar da criança, dessa forma, fica impossível não associar as emoções nos processos de aprendizagem do indivíduo, principalmente da criança tão pequena, que ainda não consegue sequer pensar em separar acontecimentos de cada contexto. E como vimos na teoria de Wallon, todas as manifestações como emoções e sentimentos são atribuídas a um conceito mais abrangente que é a afetividade.

Dessa forma, podemos inferir que a “tarefa educativa implica compreensão do humano como pessoa completa”, reforçando a importância de não ignorar sentimentos e emoções exteriores, e sim, acolhê-los, a fim de experienciar a afetividade no processo e dar continuidade nas práticas educativas de forma humanizada (FERREIRA, A. L; ACIOLY- RÉGNIER, N. M. 2010, p. 30).

E ainda de acordo com Ferreira, A. L; Acioly- Régnier, N. M. (2010), a integração da parte cognitiva com a afetiva do sujeito acontece de forma inerente e é fundamental à compreensão na formação do educando, assim como explica também Mahoney (2008):

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa

interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (MAHONEY, 2008, p. 15).

Nesse contexto, é importante refletir que o educar na educação infantil é mais do que somente alfabetizar, e para que se consiga promover o desenvolvimento da criança como ser completo, isto é, com sensibilidade, criatividade, senso ético, responsabilidade pessoal, imaginação, segundo Ferreira, A. L; Acioly- Régnier, N. M. (2010), é imprescindível que a afetividade caminhe junto com a responsabilidade de educar do profissional de educação.

2.1 EDUCAR E CUIDAR

Uma questão que vem sendo bastante discutida no cotidiano das instituições de Educação infantil é o educar e cuidar. Segundo Guimarães (2009, p.96), “a associação dos dois termos acaba por produzir uma dualidade: educar como instruir ou ensinar; e cuidar como dar conta da rotina.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento criado pelo Ministério da Educação com o objetivo de atender as particularidades das crianças de 0 a 6 anos, traz orientações didáticas para profissionais da educação que atuam nessa faixa etária, reúne diversas reflexões no que tange à prática pedagógica do cotidiano escolar, nele o conceito de cuidar é entendido como:

Ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (BRASIL, 1998, p.24).

Nessa perspectiva, é possível perceber que o cuidado possui um viés emocional, afetivo e cognitivo estando em conformidade com a proposta de educar. Já o conceito de educação segundo o mesmo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil implica em:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p.23).

Por serem conceitos convergentes a união dessas especificidades é um fator chave para a prática do profissional de educação infantil. Silva e Rossetti-Ferreira (2000) enfatizam que o cuidado e educação são inseparáveis quando se trata das peculiaridades do desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Para as autoras essa discussão precisa urgentemente ser colocada em prática e não apenas se prenderem em palavras bem colocadas no papel.

O cuidado é um dos focos principais do trabalho na educação infantil, já que crianças tão pequenas precisam da ajuda de adultos praticamente durante todo o tempo. Dessa forma, o cuidar deve ser encarado como parte do trabalho que requer planejamento e tempo para ser executado, e não algo feito às pressas, percebido como sendo de menor valor no cotidiano.

É preciso ficar alerta para a importância de compreender o cuidado no âmbito profissional, e ainda não se ater a concepção de que cuidado é apenas ao que se refere a cuidar do corpo, mas sobretudo, entender que atenção também é uma forma de cuidar. A relação adulto-criança exige responsividade e diálogo, e é nesses momentos que repensar as práticas de cuidado se faz imprescindível (Guimarães, 2011).

Para Vitta e Emmel (2004), o conhecimento que os profissionais de educação infantil possuem sobre o desenvolvimento infantil é um ponto importante para determinar a qualidade do atendimento oferecido à criança. Dessa forma, faz-se necessário discutir qual seria a melhor estratégia para que esses profissionais possam repensar suas práticas e aprimorar o entendimento de suas ações dentro das instituições que atuam.

É relevante que se busque entender, ouvindo dos próprios profissionais que atuam na educação infantil, como surge essa concepção dualista entre educar e cuidar:

É possível observar que impera a ideia de que a creche existe para atender às crianças cujas mães têm que trabalhar. Esse discurso vem, em alguns casos, imbuído de ressentimento em relação à família pela carência que a criança sofre, sob seu ponto de vista. Essa ideia é esclarecedora quanto aos motivos pelos quais o berçário tem por objetivo principal suprir, junto à criança, as necessidades básicas que deveriam ser atendidas pela família (VITTA e EMMEL, 2004, p. 181).

As crianças são vistas, em muitas instituições, não como um sujeito de direito, mas como objeto de tutela. A visão sobre o cuidado de muitos profissionais ainda é pautada no âmbito instrumental, isto é, como tomar conta até os pais chegarem, como se fosse possível “educar sem cuidar ou cuidar sem educar” (Monção, 2016, p.163).

As discussões desses aspectos têm por objetivo caminhar adiante na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico no que tange às especificidades das crianças de 0 a 6 anos. É uma questão importante para as demais reflexões se a inserção de profissionais designados para fazer o trabalho de “cuidado” com as questões de higiene e alimentação mudaria essa visão dualista, ou se professores da educação infantil precisam aprender a conciliar as tarefas propostas de educação e cuidados numa visão integrada (CERISARA, 2002).

A postura do profissional de educação infantil para com a criança deve ocupar uma atitude ética. A ressignificação do conceito cuidado é de extrema urgência, todavia só acontecerá quando for reconhecido como um exercício, uma tarefa, um trabalho dos profissionais sobre suas ações, seus sentidos, os sentimentos que os envolvem e dos porquês que realizam tais ações. Para Guimarães (2009, p. 98), o trabalho desses profissionais é “focado como um trabalho de questionamento frequente sobre suas funções, emoções e ações. É preciso estar atento para o cuidado consigo mesmo e fazer uma reflexão sobre seus afazeres e intervenções”.

Sobre as ações dos professores na sala de aula, Schimitt (2014) evidencia aspectos sobre a sua multiplicidade simultânea, isto é, a professora está a todo momento interagindo com as crianças, não só por meio da fala, mas também através do olhar e movimentos, dessa forma, o professor necessita ter atenção em vários focos. A autora destaca também a importância de se atentar ao contexto, ou seja, pensar a prática pedagógica e os espaços como mobilizadores das respostas das crianças, e não focar apenas nas ações do professor, é imprescindível compreender as crianças como sujeitos relacionais:

As relações vividas por professoras e crianças na educação infantil pode ser

realizada de duas formas: uma em sentido cronológico sequencial, pela descrição linear dos acontecimentos que marcam a constituição de uma rotina institucional, e a outra, em um sentido múltiplo, pela descrição e visibilidade das diversas interações, encontros e desencontros que os atores sociais deste espaço vivem de forma concomitante (SCHMITT, 2014, p. 164).

Ao mesmo tempo que é necessário ter um olhar atento aos contextos de troca que as crianças possuem com o adulto e com os espaços que elas se encontram, assim como em qualquer etapa da educação básica, crianças pequenas também necessitam de uma rotina bem estabelecida. Essa rotina proporciona e estabelece padrões às ações e relações:

O ser humano necessita da rotina, de forma a poder orientar suas ações diárias; caso contrário, cairia no caos de cada momento ter que inventar e refletir sobre os aspectos de seu cotidiano, sobre as formas de que necessita se portar frente aos outros e a si mesmo nos espaços e tempos em que vive (SCHMITT, 2014, p. 166).

Guimarães (2011), como mencionado anteriormente, nos traz essa compreensão do cuidado como ética, que é um cuidado para além de um momento de rotina institucional, um movimento sobre o movimento das crianças, cuidar é uma forma de se relacionar com o outro, e ao levarmos em consideração o ato em si, cuidar é uma ação que necessita ser atenta, desenvolvendo assim uma forma responsiva e responsável de comunicação com a criança, que não precisa ser deixado de lado mesmo existindo uma rotina estabelecida.

É preciso estar atento para que as práticas pedagógicas tenham foco na transformação e “superação do higienismo e mero cuidar, para erguer uma educação que oportunize à criança aprendizagem e desenvolvimento mediante acúmulo e apropriação da cultura humana” (CUNHA; CUNHA; FERREIRA, 2020, p. 17).

Por muitas vezes, a visão de cuidado dissociado do processo educativo é compartilhada pelo país das crianças que se mostram, por exemplo, admirados com a diferença entre a postura da criança em casa e no centro de educação infantil, admirados em como as professoras conseguem promover determinados comportamentos na criança e em casa é totalmente diferente, ignorando aspectos do processo educacional envolvido entre a criança e a professora. Segundo Monção (2016) essa visão parece decorrer da falta de reflexão mais ampliada sobre a educação da criança em contextos profissionais, demonstrando assim que alguns pais também acreditam que ao levar seus filhos pequenos para a escola, apenas estão

passando o dever de cuidar (como processo instrumental) para outro adulto, e não para um profissional de educação.

A LDB/1996 (Brasil, 1996) trouxe muitos avanços no que tange à educação infantil e suas particularidades, entretanto, ainda persiste a dificuldade de deixar seu pragmatismo praticamente doméstico, diminuindo a finalidade das instituições de educação infantil.

Assim como mencionado anteriormente, os principais pilares da educação infantil, segundo orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), são o educar, o cuidar e o brincar (Brasil, 2010), pilares estes que precisam constantemente serem pensados e repensados na prática pedagógica, já que as raízes do assistencialismo usada por um longo período histórico ainda permanecem presentes na educação infantil.

Assim como foi discutido, e de acordo com Bujes (2001, apud Craidy, 2001, p.16):

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho e segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes (BUJES, 2001, apud CRAIDY, 2001, p.16)

Dessa forma, “a educação deve contemplar o pensamento de que os seres humanos nascem no mundo e precisam ser acolhidos”, todo momento de aprendizagem surge de um começo, um indivíduo que se atualiza em cada ação, em cada ato, gesto e palavras. E para que seja possível uma educação pela infância, é imprescindível que uma das missões da educação seja definir condições para essa experiência (PILLOTO, 2009, p.23).

Assim como mencionado anteriormente, Silva e Rossetti-Ferreira (2000) explicam neste capítulo como o cuidado e a educação são requisitos inerentes quando se trata do desenvolvimento do processo educativo de crianças tão pequenas, vimos também que esse cuidado deve ser um dos pontos principais do trabalho por ele permear todo processo que envolve o contato com crianças de 0 a 6 anos, isto é, nessa faixa etária crianças precisam da ajuda de adultos praticamente todo o tempo, seja para realizar uma atividade dirigida, seja para ir ao banheiro ou se deslocar da

sala de aula para outro ambiente da escola.

Portanto, se faz necessário que o profissional que atua na educação infantil tenha consciência que esse trabalho não requer menos planejamento do que os outros, não é um trabalho que deva ser visto como menor no dia a dia do ambiente escolar, pois em todo contexto que o cuidado sobrepõe às atividades dirigidas não deixa de ter um viés pedagógico, isto é, se faz necessário compreender que educar e cuidar caminham juntos no processo educativo das crianças pequenas.

3. METODOLOGIA

Pesquisar, segundo Tezani (2004, p.2), é unir teoria e prática, envolve capacidade de criação e elaboração, proporciona o diálogo com a realidade, isto é, diálogo entre nossas ideias e a teoria. Pesquisar é a premissa do processo educativo, é construir conhecimento.

O pesquisador considera suas observações uma fonte muito importante de conhecimento, e não apenas para a construção de uma pesquisa, mas para compreensão da sociedade. E é importante ressaltar que para o pesquisador todos os seus valores e paradigmas fazem parte de sua pesquisa: “suas vivências e interações que realiza com os atores sociais proporcionam a construção do processo de conhecimento” (TEZANI, 2004, p.3).

Dentre as diversas metodologias utilizadas para realizar uma pesquisa estão as chamadas pesquisas qualitativas. Estas pesquisas se referem a um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que compreende a análises de conteúdo e sua gama de propostas, “passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, etc.” (GATTI, 2001, P.73).

Ainda segundo Tezani (2004, p.8), “as pesquisas qualitativas são consideradas multimetodológicas, e podemos utilizar vários procedimentos e instrumentos na coleta de dados: observação participante ou não, entrevista e análise dos documentos”. E dentre as metodologias encontradas com perspectiva qualitativa encontramos a pesquisa do tipo etnográfica que busca captar, assimilar e compreender os cenários cotidianos e descrever a cultura local.

A etnografia começou a ser usada por pesquisadores da área da Educação por volta de 1970, desde então, esse tipo de pesquisa possui a finalidade de compreender de dentro para fora todos os fatos que acontecem no âmbito educacional. Esse método é uma ferramenta que aprimora a mediação e a ação pedagógica (Jardim, 2013).

Essa metodologia de pesquisa permite que seja possível chegar bem perto da escola, entender como funciona o cotidiano escolar para além de observações simplórias, tenta compreender “os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores e crenças” (ANDRÉ, 1995, p. 34).

As interações ocorridas na escola fazem parte de um contexto repleto de significados, que por sua vez estão inseridos no universo cultural que também deve ser pesquisado. Entendemos a cultura como processo de construção onde estão inseridas as visões de mundo, os estilos, as histórias, as expressões e os símbolos usados por um grupo, ou seja, seus conceitos e conhecimentos que são transmitidos às novas gerações (TEZANI, 2004, p.8).

De acordo com as pesquisas de Jardim (2013), a técnica de pesquisa etnográfica consiste em introduzir o pesquisador dentro do grupo a ser estudado, sendo necessário que o mesmo faça parte dele, isto é, vivenciando toda rotina para que se possa compreender o que é fazer parte dele. Tezani (2004) corrobora essa visão, ao explicar que em pesquisas com essa metodologia, a permanência do pesquisador é uma constante no local em questão, passando até mesmo a participar de todos os contextos ali explorados, transformando-se em parte do grupo e do cenário analisado, possivelmente terá interações e compartilhamento do cotidiano. Habilidade para estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos participantes é importante para esse tipo de pesquisa:

Essa abordagem metodológica demonstra ser possível partir do particular e chegar ao geral, através da teorização, analisando os aspectos sociais, as condutas, os sentimentos, as relações, considerando a subjetividade, tanto do pesquisador quanto do pesquisado (TEZANI, 2004, p.11).

O relato do cotidiano é essencial para assimilarmos as conexões envolvidas na prática escolar. “Analisando o conjunto de relações dinâmicas é que detectamos os ângulos novos do problema, as interações do sujeito com o meio, dimensões pessoais, institucionais, e sócio-cultural” (TEZANI, 2004, p. 10). Jardim (2013) explica que é necessário que durante essa inserção do pesquisador no grupo a ser analisado se faça registros detalhados, e é de suma importância que as descrições sejam densas, isto é, é preciso deixar de lado a superficialidade para que não se torne apenas um relato de campo, mas que todas as impressões e interpretações de ações, acontecimentos e até gestos possam ser registrados e compreendidos posteriormente com toda seus significados:

A rotina da sala de aula, as relações, as tensões e o cotidiano da escola devem ser analisados para que se possa compreender alguns dos problemas educacionais. A etnografia busca ir muito além da simples descrição, busca a compreensão dos significados culturais através das falas e comportamentos dos atores envolvidos, descrevendo, assim, os significados culturais dos grupos estudados. Pois, de nada adianta, apenas, a reprodução do real, temos que buscar a sua compreensão (TEZANI, 2004, p. 14).

A observação e acompanhamento em todas as atividades do dia a dia escolar é importante para que se possa dar seguimento aos acontecimentos e em como se dão as resoluções de conflito, para que assim seja possível obter uma fonte valiosa de significações, perspectivas e interpretações. Todo pesquisador possui seus valores, suas concepções e olhares carregados de premissas sobre determinados contextos, e de maneira nenhuma isso precisa ser deixado de lado, é fundamental que sua compreensão de mundo faça parte da interpretação da realidade que ele está analisando (TEZANI, 2004):

Essa visão de escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se cria e recriam conhecimentos, valores e significados vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme, para considerá-lo um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes (ANDRÉ, 1995, p. 34).

Outro ponto a ser destacado sobre esse tipo de metodologia, de acordo com Jardim (2013) é que a pesquisa do tipo etnográfica deve promover uma transformação no pesquisador, isto é, não se deve chegar a campo com finalidade de confirmar hipóteses apenas, mas sim se sentir tão inserido a ponto de construir novas concepções sobre tal realidade mesmo que já lhe seja familiar, “se não se vive uma transformação profunda de percepção, interpretação e compreensão do local onde se realizou o estudo, o longo trabalho de campo e análise qualitativa não faz sentido” (JARDIM, 2013, p. 7).

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que este tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 1995, p.25).

O método etnográfico, como mencionado anteriormente, tem sido bastante usado em pesquisas no campo da educação. Para exemplificar o uso da etnografia nessa área, temos um estudo de Nascimento, Barbosa e Mattos de 2018 que utilizou da metodologia para investigar a experiência da infância de crianças matriculadas em vinte e uma instituições de educação infantil de um grande centro urbano, a etnografia serviu como um recurso precioso, possibilitando analisar as situações vividas pelas

crianças no cotidiano, possibilitou identificar recorrências que indicavam elementos da cultura infantil, e teve como objetivo identificar manifestações da experiência da infância que ocorrem geralmente em contextos educativos. Os pesquisadores usaram o método etnográfico, isto é, produziram registros de observações com o objetivo de compreender os mecanismos de funcionamento de creches e pré-escolas.

E foi através do método etnográfico que se tornou possível que os pesquisadores deste estudo pudessem ser capazes de assumirem um olhar cuidadoso sobre o campo empírico composto pela observação e pelos registros chegados à conclusão de sua pesquisa.

Dessa forma, é possível sustentar que o método etnográfico será fundamental na pesquisa realizada no presente trabalho, que consiste em analisar o cotidiano de uma turma de educação infantil de uma instituição privada de ensino, composta por 11 crianças de 2 a 3 anos de idade que frequentam a escola de segunda a sexta-feira, das 13 horas às 18:30 horas.

O estudo foi realizado através da observação e a inserção direta no campo de pesquisa, com um recorte para análise de seis meses, no qual fui designada a auxiliar diretamente a professora regente das 13 horas às 19 horas de segunda a sexta-feira no ano de 2021.

É importante ressaltar que o vínculo com a instituição existia desde 2020, porém, as aulas estavam suspensas devido aos protocolos para combater a Covid 19, restabelecendo assim somente em abril de 2021 as aulas presenciais. Dado esse vínculo cotidiano com o campo observado, que será descrito e analisado, foi encontrado no método etnográfico uma metodologia apropriada para "transformar o familiar em estranho", ou ainda, para "desnaturalizar" as práticas cotidianas da minha profissão. E, dessa maneira, foi identificada na etnografia um procedimento valioso para refletir a respeito de como o cuidado e o afeto são tratados na interação que se estabelece com as crianças que iniciam o seu contato com o espaço escolar.

Utilizando o diário de campo feito através de registros de áudios, como recurso para uma narração mais rápida e detalhada, pretende-se analisar como o cuidar e o educar são tratados dentro da instituição em questão, assim também como a afetividade é inserida em todo processo.

A imersão direta no campo de pesquisa será fundamental para compreender as diretrizes da instituição, as práticas da professora regente e o modo como agem e reagem as 11 crianças diante disso.

Entende-se que na pesquisa etnográfica é de praxe o uso do diário de campo escrito durante o dia a dia que se observa, e posteriormente anexado a pesquisa, no entanto, devido o trabalho como estagiária ser extremamente dinâmico e por requerer total atenção voltada às crianças durante o cotidiano, foi escolhido realizar o diário narrado em forma de mensagens de áudios enviadas para meu próprio aparelho de celular com o intuito de otimizar o tempo e ser possível realizar tais registros, dos quais foram escolhidos momentos estratégicos para análise que são apresentados no capítulo 4 desta pesquisa. Diante do exposto, não serão anexados os diários ao final dessa pesquisa.

4. RELATO ETNOGRÁFICO DO COTIDIANO DE UMA ESTAGIÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa foi realizada em uma escola privada, localizada aproximadamente 6km de distância do centro da cidade de Curitiba. O bairro possui 1,85 km² e segundo o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, a última sondagem mostra que o bairro possui 11.506 habitantes, sendo conhecido popularmente como um bairro nobre da cidade.

A escola atua há mais de 100 anos no país possuindo sedes em cinco estados brasileiros. No estado do Paraná, encontramos 10 cidades que possuem unidades desta escola. Com princípios religiosos como base educacional, segundo as suas diretrizes sua missão é passar valores éticos, morais e espirituais que devem ser usados como referência na vida adulta.

A unidade que contempla esta pesquisa possui em sua infraestrutura um bosque com mata nativa de aproximadamente cinquenta mil m² integrados ao espaço pedagógico. Esse espaço é usado frequentemente por todas as turmas do infantil ao ensino médio, seja para fim de recreação ou fazendo parte do planejamento das aulas.

Essa unidade atende desde a educação infantil até o ensino médio. No ano de 2021 a educação infantil desta escola contou com cinco turmas, do nível A ao nível D, contemplando crianças de 2 a 5 anos.

O espaço destinado à educação infantil dessa unidade é completamente separado por grades e portões do resto da escola, este espaço conta com um ambiente de convivência urbana, que nada mais é do que uma mini cidade produzida em madeira com aproximadamente 1,50 metros de altura, ou seja, as crianças de até 5 anos conseguem entrar e ficarem de pé facilmente. Essa mini cidade é composta por reproduções de mercearias, posto de combustível, hospital, entre outros espaços urbanos, que servem como jogos simbólicos de convivência para as crianças. Também possui uma área destinada a plantações e canteiros de hortas, uma reprodução de celeiro, brinquedoteca, uma quadra esportiva coberta, uma gaiola grande com vários pássaros além de três parques com escorregadores que é diariamente usado na hora do recreio.

Para conseguir estagiar nesta escola é preciso se cadastrar no site da mesma e passar por uma entrevista na sede principal que é localizada no centro da cidade.

Essa entrevista é composta por uma prova escrita que possui várias questões em que é preciso falar sobre sua vida pessoal e profissional, assim como sua trajetória educacional e motivos para escolher o curso de pedagogia. Possui questões que pedem para narrar situações variadas já vivenciadas em experiências em outros estágios, ou pedem para simular caso não tenha experiência prévia. Foi pedido também para fazer uma redação de 20 linhas sobre que atribuições se acredita que alguém precisa possuir para atuar na educação escolar. Após a realização da prova, a psicóloga comenta cada resposta e pede para falar mais sobre elas, em seguida agradece e te orienta a esperar uma ligação para saber se conseguiu a vaga.

Nesta ligação que foi recebida uma semana após a realização da entrevista, disseram que havia me saído bem e perguntaram se existia interesse em estagiar na unidade em questão. Ao chegar na unidade no dia marcado fui recebida pela assessora pedagógica, uma espécie de coordenadora da educação infantil. Perguntou mais sobre minhas experiências passadas, em que informei que havia estagiado por dois anos em uma escola no mesmo bairro, porém, atuava no primeiro ano do ensino fundamental, e que buscava experiência na educação infantil. Com uma postura bem formal a assessora disse que acreditava que eu poderia compor e contribuir com a equipe de profissionais da escola. Acredito que seja importante salientar que nunca mais voltamos a conversar, apesar de ela coordenar a educação infantil, nunca parou para comentar absolutamente nada, só observava de longe e acenava com a cabeça, e seguiu assim até o final do contrato.

O vínculo com a escola se dá por um contrato de estágio de um ano, podendo ser renovado por mais um, com carga horária de 6 horas e 5 dias por semana, mediado pelo Centro Integração Empresa-Escola do estado do Paraná. A escolha dessa escola para estagiar se deu por motivos financeiros, isto é, para ajudar a custear minha estadia na cidade de Curitiba, na qual resido exclusivamente por cursar pedagogia na Universidade Federal do Paraná, não possuindo familiares neste estado. Vale lembrar que as horas formativas que o estágio não obrigatório oferece já haviam sido cumpridas anteriormente em uma outra escola, fazendo com que este estágio fosse apenas para fomentar minha formação, assim como minha renda.

A escola oferece uma bolsa de estágio maior do que a maioria das escolas de Curitiba, assim como oferece almoço e café da tarde repleto de variedades, o que torna um grande atrativo estagiar nesta escola, sobretudo para quem mora sozinha como eu. Dessa forma, chegava sempre com 40 minutos de antecedência para que

pudesse ir até o refeitório da escola, que se assemelha muito com um restaurante de porte médio, para almoçar antes de iniciar o horário do estágio. Já o café da tarde era servido nas salas dos professores, a sala possui uma bancada grande, onde era exposto o lanche, uma mesa grande e dois sofás confortáveis. Os estagiários tinham 20 minutos para lanche no meio da tarde.

A turma em que foi realizada a pesquisa etnográfica possui 11 crianças, de 2 a 3 anos e meio de idade, em que seis são meninas e cinco são meninos. Apesar da pequena diferença na idade, é possível notar, no que se refere desde a dependência a controle físico, que essa diferença é bem acentuada da criança mais nova, isto é, da que completou 2 anos no início de 2021, com a que completou 3 ainda no primeiro semestre.

Das 11 crianças, somente 3 estavam desfraldadas, ou seja, no período de 6 horas de estágio, era necessário trocar as oito crianças duas vezes cada, ou mais se houvesse necessidade.

Oficialmente a aula iniciava-se às 13:20 horas e encerrava às 17:35 horas, porém os portões da escola abriam às 13 horas, sendo opção dos pais deixarem as crianças antes, assim como deixá-las para buscar mais tarde, deixando-os no que denominam de “plantão escolar”. Por ter caráter de algo que começa depois do término do horário oficial das aulas é importante ressaltar que não há implicações financeiras, também não há atividades dirigidas neste horário que segue até às 19 horas. Este plantão fica a cargo das estagiárias, pois o horário de trabalho das professoras regentes terminava às 18 horas.

Geralmente este momento era bem importante tanto para nós estagiárias pela autonomia, quanto para as crianças que recebiam atenção exclusiva. Portanto, foi possível observar uma diferença de comportamento entre as crianças que permaneciam até mais tarde daquelas que iam embora sempre no horário que a aula terminava. Visivelmente elas apresentavam mais intimidade e confiança, se comunicavam mais abertamente, tinham oportunidade de contar coisas pessoais sobre o que gostavam e o que faziam em casa, e falas como essas eram constantemente podadas pela professora regente devido ao tempo e a necessidade que todas falassem. Essas crianças que ficavam após o horário eram facilmente acalmadas por mim quando chegavam chorando na escola ou quando choravam por sono ou qualquer outro motivo ao longo da tarde.

Durante o período analisado, apenas uma criança chegava às 13 horas exatas

todos os dias, com mais duas chegando entre 13:10 horas a 13:15 horas, enquanto as demais chegavam geralmente na hora oficial do início da aula.

As crianças eram trazidas até a escola geralmente pelo mesmo membro da família todos os dias, eles entravam de carro até o estacionamento da escola, que é bem amplo, porém como o espaço destinado a educação infantil é o primeiro da estrutura da unidade ficava relativamente perto para ir andando após estacionarem o carro. Todas as crianças possuíam uma mochila com rodinhas, algumas gostavam de tentar empurrá-las com a ajuda dos pais, o que atrasava bastante a entrada pelo fato das mochilas serem quase do mesmo tamanho das crianças. As que vinham trazidas pela mãe deixam esse caminho do estacionamento até a passagem do portão da educação infantil e a porta da sala de aula, duas vezes mais trabalhosa devido ao salto do sapato alto que todas as mães usavam, tanto na entrada quanto na saída e essa tentativa de empurrarem sozinhas essas mochilas enormes e pesadas de diversos personagens de filmes infantis se tornava um desafio visivelmente trabalhoso para essas mães.

Das 11 crianças, havia quatro em que o período de chegada era bastante difícil no que diz respeito à separação com os pais, isto ocorreu durante todos os meses de análise. Para completar esse momento particularmente conturbado e bem comum na educação infantil, isto é, o momento de despedida dos pais, havia outras crianças que esporadicamente, por motivos variados, este momento também era de bastante choro. Portanto, tornando-se a chegada das crianças o momento mais complicado do dia.

Havia pais que adotavam diferentes posturas na hora de deixar seus filhos, uns os deixavam dentro da sala chorando e literalmente saíam correndo, outros chegavam sempre depois que o portão já estava fechado, ou seja, após às 13:20 horas, portanto, não podendo acompanhar mais seu filho até a porta da sala de aula, tendo que deixar os inspetores escolares fazerem esse encaminhamento, seja com a criança chorando ou não, e também haviam aqueles pais que quase choravam junto com o filho, enrolando para ir embora e fazendo muitas promessas para que o filho parasse de chorar.

A orientação da equipe pedagógica nesses casos em que a criança chorava era de tirar a criança da sala de aula, com intuito de não contaminar o ambiente, isto é, não assustar as crianças que chegavam calmas. Das 13 horas, que é o horário que a primeira criança chega até todas as crianças estarem mais calmas dentro da sala

de aula, eram oferecidos brinquedos, massinha de modelar, livros e vídeos de clipes infantis que eram apresentados no aparelho de TV de 42 polegadas pendurado na parede da sala de aula para distração e também para recurso de áudio e vídeo que faziam parte do planejamento escolar.

Geralmente este choro do início da aula era resolvido por nós estagiárias ao levar as crianças para dar um passeio pela escola, dificilmente a professora regente realizava essa famosa “voltinha” para acalmar as crianças, com exceção de raros casos em que fui e voltei e a criança voltou a chorar ao entrar na sala e ela levou novamente. Esses passeios eram sempre por todo espaço da educação infantil, só sendo orientado a não brincar com a criança nos parques, apenas caminhar por eles e lembrá-las que na hora do recreio íamos brincar ali. Quando o choro era persistente era preciso caminhar por outros espaços para além das grades da educação infantil, como os caminhos que levam para as quadras esportivas usadas pelos alunos das séries iniciais, bem como as do ensino médio, biblioteca, laboratório de informática, que é uma sala bem colorida e chamava bastante atenção das crianças. O tempo que essa voltinha levava era de 5 a 15 minutos em média.

Os lugares pelos quais as crianças eram levadas para que pudessem ser distraídas frequentemente ultrapassava os limites físicos passados pelas orientações formais, mas nunca houve nenhum problema quanto a isso, logo foi possível perceber que o que importava era conseguir acalmá-las. Uma observação importante sobre o choro das crianças era que a sala do nível A ficava bem próximo da entrada oficial da escola, e durante a chegada dos alunos a diretora da escola, a coordenadora e o coordenador disciplinar ficavam posicionados ali cumprimentando os pais e alunos até que desse o horário de fechar os portões, e este choro frequente das crianças ecoava neste espaço e visivelmente incomodava essas autoridades da escola, situação que deixava a professora regente bem preocupada e nervosa, ela comentava que seria cobrada posteriormente por não conseguir estabelecer a calma durante a chegada das crianças.

Outra orientação importante que a equipe pedagógica passava sobre esse período de adaptação na escola, ou seja, essa separação da criança tão pequena dos pais, era que eles trouxessem de casa objetos afetivos, isto é, algum brinquedo, pelúcia, cobertor, etc. que desempenhasse o papel de passar segurança para as crianças naquele momento, porém, devido a pandemia de Covid 19 na qual fomos acometidos, não era permitido trazer objetos de casa que não pudessem ser

higienizados com álcool, e isso dificultou muito este primeiro momento de adaptação das crianças na escola. Inclusive vale ressaltar que as vestimentas e acessórios como avental, máscara, proteção de plástico na frente do rosto que todos os funcionários precisavam usar para evitar o contato direto com as crianças, também foi um fator que dificultou bastante a interação com as mesmas e era nítido os olhares de estranhamento por parte das crianças para conosco.

A pandemia, sem dúvida, trouxe desafios dentro da escola nunca antes enfrentados tanto por nós educadores quanto pelas crianças, muitas orientações foram passadas para evitar o contato uns com os outros, como demarcação de carteiras no chão, uso de álcool em gel várias vezes ao longo do período que as crianças ali permaneciam, o uso de máscaras também pelas crianças a partir de dois anos, a troca dessas máscaras ao longo do dia, etc. Mas é importante ressaltar que o espaço físico delimitado nas salas da educação infantil foram meramente formalidades, podendo afirmar categoricamente que esta foi uma exigência impossível de cumprir, assim como o uso de máscara para todas as crianças a partir de dois anos dessa escola. Os objetos afetivos antes proibidos de serem trazidos pelas crianças também foi uma regra quebrada informalmente no cotidiano da sala do nível A, assim como a orientação de evitar pegar no colo não foi possível cumprir. Apesar de todo receio de contrair o vírus, manter as crianças longe uma das outras era impossível, assim como não usar do toque e aconchego para acalmá-las e passar confiança. E com o tempo o uso de máscara por parte dos professores passou a ser algo comum para as crianças, ressaltando que questões sobre a pandemia não eram discutidas, nem lembradas no cotidiano, por orientação da coordenação por se tratar de crianças bem pequenas.

A rotina da turma sempre iniciava com algumas crianças sendo levadas para este passeio para acalmá-las como descrito acima, enquanto as outras crianças ficavam sob os cuidados da professora regente e brincando com os brinquedos disponíveis na sala de aula ou com massinha de modelar, que era o preferido delas. Esses brinquedos que ficavam à disposição neste momento da chegada ficavam em grandes caixas organizadoras de plástico posicionadas na altura delas, era composto basicamente por bonecas e carrinhos, havia alguns brinquedos de montar e encaixe também. Os preferidos das crianças eram as peças para modelar a massinha, assim como as panelinhas e outros utensílios de cozinha de brinquedo que elas usavam para brincar de fazer comidinhas com a massinha de modelar. Na sala também havia

outras caixas com brinquedos usados no planejamento de aula, isto é, brinquedos com princípios pedagógicos, e esses eram usados em momentos planejados previamente.

O espaço da sala de aula é amplo, com o aparelho de TV fixado na frente das carteiras, que eram enfileiradas com demarcação de um metro de distância uma das outras, a mesa da professora também era posicionada na frente, logo abaixo da TV. Havia armários do tipo escaninhos, isto é, com 11 nichos para que fossem colocadas as mochilas das crianças, assim como outros pertences, estes armários eram localizados na parede do fundo da sala, de um lado ao outro. Também havia o outro armário na parede lateral do lado direito da sala com os mais diversos materiais escolares usados para produção de cartazes e atividades. Havia quatro janelas na sala, duas de cada lado, com cortinas que normalmente ficavam de lado, sendo fechadas somente em caso de sol invadindo o ambiente.

Ao lado da sala de aula havia um banheiro em formato retangular todo azulejado em branco, contendo dois lavabos pequenos com as saboneteiras e toalhas de papel na altura das crianças. Havia duas cabines separadas com uma parede baixa e um vaso sanitário em cada uma delas, estes vasos eram bem pequenos por serem adaptados para que crianças de 3 anos conseguissem se sentar sozinhas. A descarga também era na altura das crianças e isso era algo que as divertia muito, pois geralmente crianças dessa idade não conseguem usar descargas convencionais sozinhas. Do lado das cabines havia um trocador de fraldas e do lado do trocador havia um chuveiro separado por um box de vidro.

A sala de aula iniciava o ano com as paredes limpas, sem nenhum adereço ou decoração típica de educação infantil. Faz parte da orientação pedagógica tudo ser produzido ou ao menos fixado junto com as crianças explicando o que é e o motivo de estarem ali, então com o passar das semanas e da produção de atividades pelas crianças, as paredes da sala iam sendo enfeitadas e tomando forma como aquilo que estamos acostumados com uma sala escolar de crianças pequenas. É importante explicar que todas as atividades são retiradas da parede ao final do semestre, antes das férias do meio do ano das crianças. As atividades individuais são colocadas nas pastas das crianças para serem levadas para casa, as produzidas em conjunto geralmente eram descartadas ou a professora as guardava para serem reaproveitadas de alguma forma. Portanto, ao iniciar as aulas do segundo semestre as paredes da sala de aula voltaram a estar limpas, a sala ficava sem nenhum

ornamento para chamar a atenção das crianças na volta às aulas.

Logo após as crianças chorosas retornarem para a sala, a professora regente iniciava oficialmente a aula, ordenava que as crianças guardassem os brinquedos, o que não era bem visto pelas que acabavam de entrar, pois elas também queriam brincar, inclusive algumas delas começavam a chorar novamente por isso. Isso era contornado com conversa ou com a permissão de mais alguns minutos brincando, no que diz respeito a cessar choro todo acordo possível era feito e válido.

A professora iniciava a aula posicionando as cadeiras das crianças em roda, mantendo um pequeno distanciamento que logo era atrapalhado pelas crianças devido ao fato de quererem estar mais perto do coleguinha ou para fazer uma certa bagunça por diversão mesmo. Eram cantadas cantigas variadas de boa tarde entre pedidos de organização, posteriormente a professora regente anunciava o ajudante do dia que seguia uma ordem alfabética, comentava sobre o tempo: hoje tem sol, tem nuvens no céu ou está chovendo? E o ajudante colocava um palito de picolé no lugar com figuras correspondentes ao tempo no painel da sala. Depois era realizada a chamada, havia uma grande roda com os nomes e fotos das crianças, a professora perguntava apontando a foto se as crianças sabiam o nome e se aquele coleguinha estava presente ou não. Em seguida as cadeiras eram retornadas à mesinha das crianças, e a professora iniciava uma atividade preparada para o dia. Essas atividades seguiam o planejamento do semestre que era dividido em dois projetos: bichos do jardim, cores e sentimentos.

O momento da atividade dirigida sempre era tumultuado, pois todas as crianças precisavam de atenção exclusiva e nas salas era somente a professora regente e uma estagiária, e enquanto isso o restante das crianças ficavam ociosas ou tentando usar sozinhas os materiais que tinham sido separados para a atividade, o que gerava bastante algazarra, típico de crianças dessa idade.

Logo depois da atividade já chegava o horário do lanche, este momento era o mais calmo do dia apesar de algumas intercorrências esporádicas como derramar suco na roupa, cair no chão e alguns choros por isso. O lanche é fornecido pela escola e possui um cardápio bem requintado e variado como pão de queijo, sanduíches naturais, bolos, waffle com geleia, porção de ovos de codorna com queijo ricota, entre outros, porém algumas crianças não aceitavam nada do que era servido e sempre havia bolachas de maisena para as que recusavam o lanche do dia. Apesar do relato sobre isso aos pais, nenhuma criança trazia lanche de casa. No geral o lanche era o

momento que as crianças ficavam sentadas e quietinhas comendo, isso porque também havia clipes musicais infantis passando na TV durante o lanche. Esses clipes infantis, que sempre são de canais educativos, não se trata de uma recomendação oficial da equipe pedagógica, apenas uma estratégia para manter as crianças mais calmas durante os 20 minutos que é o tempo do lanche da professora regente, isto é, momento que apenas a estagiária ficava na sala.

Na medida que as crianças iam terminando de lanchar, algumas continuavam assistindo os clipes e outras procuravam se distrair com livros que ficavam na altura delas ou os mesmos brinquedinhos que sempre ficavam disponibilizados na sala. Neste momento também eram chamados uma por vez para fazer a primeira troca de quem usava fralda. Logo que a professora regente retornava do seu lanche, as crianças eram levadas para fora da sala para brincar livremente em um espaço gramado próximo a sala de aula, neste momento a equipe de limpeza arrumava e limpava a sala. Durante o tempo em que as crianças estavam do lado de fora sempre havia uma inspetora escolar ajudando a cuidar delas, mesmo que mais distante. Se houvesse a necessidade de levar ao banheiro ou beber água, a inspetora nos ajudava nestes momentos.

Momento pós lanche comumente gerava uma certa ansiedade nas crianças, algumas acreditavam que os pais estavam quase chegando para buscá-las e a pergunta se o pai ou mãe chegou era ouvida de cinco em cinco minutos. Essa ansiedade também era vivenciada por algumas crianças para brincar no parque, e é importante ressaltar que o parque ficou fechado até a metade do ano devido às precauções do Covid 19, porém, após as medidas ficaram mais flexíveis, o parque passou a ser usado no final do mês de agosto. Das 11 crianças, pelo menos cinco delas pediam pelo parque sem parar após o lanche e até antes dele. O momento do parque era em torno das 16:30 horas e quando atrasava devido a outras turmas estarem usando, ficava para mais tarde. O parque específico da turma do nível A era dividido apenas com a turma do nível B, que usava sempre antes e era higienizado após o uso.

Por determinação da escola os parques deveriam ser usados após o lanche, ficando a cargo das professoras determinarem a ordem de uso, que durava em torno de 15 a 30 minutos, variando com o tempo que levavam as atividades planejadas para o dia. Por exemplo, se fosse de pintura o tempo do parque era menor, essas atividades demoravam mais por requerer a ida de cada criança ao banheiro para lavar as mãos

e também retirada da camiseta de pintura.

No parque, as crianças se divertiam muito e ficavam bem agitadas e eventualmente se machucavam ao trombar umas nas outras ou ao escorregar ao correr. Na escola havia uma enfermaria em que as crianças eram levadas em caso de se machucarem ou qualquer queixa no que se refere à saúde, e o critério para serem levadas era desde machucados importantes, mal-estar a picada de mosquito. Os pais eram notificados de absolutamente tudo enquanto elas estavam lá, era feito uma chamada telefônica para informar que a criança estava na enfermaria e o motivo, além de ser anotado na agenda. No geral, a agenda das crianças servia para qualquer comunicado entre a escola, professores e pais, porém no ano de 2021 devido a pandemia, o uso da agenda foi limitado para não fazer o manuseio desnecessário de um pertence da criança, então bilhetes enviados através da agenda foram proibidos, qualquer comunicado era feito por meio do portal virtual da escola. No presente ano a agenda serviu apenas para notificar aos pais se a criança foi levada à enfermaria e quais procedimentos foram tomados lá.

Uma curiosidade era que a maior parte das crianças viam a enfermaria como passeio, e frequentemente inventavam motivos para ir, isso porque o caminho até a enfermaria era longo e passava pelos parques das crianças maiores e as crianças do nível A apresentavam bastante interesse ao passar por lá, além do ambiente da enfermaria ser bem atrativo e elas acharem divertido usarem a bolsa de gelo e principalmente usarem curativos com estampa de personagens infantis. Dessa forma, havia algumas crianças que se hovesse um esbarrão em algum objeto na sala mesmo que de forma leve, isso observado pelas professoras, insistiam muito para serem levadas até a enfermaria, assim como algumas que mostravam machucados antigos em processo de cicatrização e insistiam para ir colocar o curativo estampado. No geral, a professora regente não negava levá-las até a enfermaria mesmo constatando que de fato a criança não tinha motivos para ir, isso porque ela temia que ao chegar em casa a criança comentasse que pediu para ir e a professora não levou.

Mesmo as crianças tendo apenas de 2 a 3 anos e meio de idade, nós ali na sala de aula já havíamos presenciado algumas crianças contando os pais o que acontecia no dia, do jeito delas, antes mesmo de cumprimentar o pai ou a mãe que vinha para buscar, era comum ouvirmos elas dizendo que não deixamos elas fazerem algo, ou que não teve parque porque choveu, etc. Dessa forma, era possível perceber que a professora regente temia algum desconforto como este, e uma possível

cobrança dos pais e conseqüentemente da direção da escola, e inclusive isso era compartilhado pela própria professora.

Além do lanche, a escola também oferece uma fruta faltando de 40 a meia hora para o fim da aula, essa fruta não era bem aceita pelas crianças, das 11 apenas 4 aceitavam frequentemente. Quando sobrava lanche a professora oferecia para as crianças neste momento também.

Em seguida, as mochilas das crianças eram colocadas na frente da porta para facilitar a entrega aos pais, neste momento as crianças sabiam que era hora de ir embora. Apenas 3 crianças iam assim que o portão abria às 17:35 horas. A maior parte ia embora até as 18 horas, enquanto quatro delas ficavam frequentemente até às 18:30 horas. É importante ressaltar que a professora regente vai embora às 17:50 horas, cabendo a nós estagiárias ficar neste período de plantão escolar com as crianças.

O momento da saída era bastante agitado, havia muito barulho vindo de fora com a quantidade de familiares passando em frente a nossa sala, os pais conversando entre si e o inspetor chamando alunos de outras séries no alto-falante. Havia uma criança que começava a chorar assim que as mochilas eram colocadas na frente da sala, outras que tentavam fugir da sala quando o familiar de algum coleguinha chegava, frequentemente tínhamos que correr atrás de alguma criança entre os pais ali presentes no pátio em frente a sala. Havia crianças que ficavam bem sossegadas e distraídas manuseando livros, ou brincando com os brinquedos da sala, assim como aquelas que subiam nas cadeiras e tentavam ver pela janela se os pais estavam chegando. Algumas crianças abraçavam os pais assim que eles chegavam na nossa porta da sala, outros saíam correndo para brincar no pátio da frente pois já sabiam que os pais deixavam, ainda havia aquelas que estavam tão distraídas que pediam mais um minutinho para brincar.

Ao final da tarde a rotina diária como estagiária estava quase se encerrando, se estendendo por mais uma hora para atender as crianças que ficavam no plantão e também a demanda de arrumação e preparação de material para o próximo dia de aula.

Na próxima parte deste trabalho será narrado como desenvolvia meu trabalho dentro da sala de aula, como funcionavam as interações, e discorrerei sobre algumas situações-problema que ocorreram em cada etapa do cotidiano ao longo do período analisado, bem como as estratégias que mobilizei para solucioná-las.

4.1. A Interação

A minha interação com as crianças foi sendo moldada durante todo ano, no início essa interação era mais tímida e foi ganhando espaço com o passar do tempo. Minha função começava recebendo as crianças na porta junto com a professora regente, enquanto ela dava atenção aos pais, neste instante já recebia as mochilas e retirava as agendas e as deixava aberta na data do dia. Assim como dito anteriormente, devido aos protocolos contra a Covid 19, dificilmente havia recados, contabilizei apenas 6 no total ao final da observação, sendo 4 dos pais da mesma criança que relataram que algum material não voltou na mochila. Após deixarem as agendas abertas na bancada que ficava no fundo da sala, eu voltava para a porta com a intenção de fazer com que as crianças se desprendessem dos pais sem muito sofrimento e conseguir que se distraíssem dentro da sala para receber a próxima criança.

No momento de chegada das crianças sempre havia intercorrências no que diz respeito aos choros de separação dos pais, e assim seguiu durante todo o tempo de observação da pesquisa, mas depois que a situação estava controlada eu seguia com minhas obrigações neste momento da entrada. Essas obrigações consistiam em fazer as crianças se acalmarem para que a professora regente conseguisse iniciar a roda diária de boas-vindas e rotina. Quando isso acontecia eu geralmente estava sentada no chão ao lado de alguma criança que ainda estava chorosa, às vezes essa criança se sentava no meu colo e seguia assim até o final da rotina.

Posteriormente a roda era desfeita e as cadeiras posicionadas nas respectivas mesas por mim, a professora regente anunciava a atividade do dia e eu ajudava as crianças a pegarem o material para tal atividade, quando todas estivessem em suas carteiras com o material para atividade, as ajudava a realizá-la, seja cortando algo, passando cola, fechando as canetinhas que elas abriam e deixavam cair no chão, assim como qualquer tipo de material que facilmente elas derrubavam. Passava nas mesas orientando e incentivando os trabalhos, identificando com o nome delas e recolhendo posteriormente.

Após todos terminarem suas atividades, geralmente começava a primeira troca de fraldas do dia, assim como já aproveitava a ida ao banheiro para higienizar as mãos das crianças para iniciar o lanche depois. Neste momento de troca de fralda era possível interagir individualmente com as crianças, e eu sempre narrava o que eu

ia fazendo durante a troca, quando eu ia colocar as luvas, tirar a vestimenta delas, quando ia passar o lencinho umedecido, colocar a fralda, e avisava o que faltava fazer ainda. Mas também entre uma etapa e outra, costumava perguntar se a criança havia almoçado, de que ela brincou em casa, de qual personagem de histórias infantis ela mais gostava. E minha interação ia crescendo a cada dia durante esses momentos. Às vezes havia alguns choros durante a troca, e minha estratégia era começar a contar histórias em um tom bem alto para chamar atenção da criança e logo ela interagia com a história, cantar também funcionava bem. Às vezes quando era necessário eu usava esses momentos a sós com a criança para reforçar alguma orientação da professora regente que observei que na hora ela não ouviu ou não prestou atenção, também fortalecia combinados se a criança tivesse descumprido algum naquele dia.

Voltando das trocas, a professora regente já havia servido o lanche e logo saía para seu horário de intervalo. Segundo momento do dia no qual ficava sozinha com as crianças, a professora já havia colocado os cliques de música infantil tocando no aparelho de TV da sala, com algumas crianças ainda comendo, outras que já haviam acabado permaneciam sentadas assistindo por um tempo até perder o interesse e ir brincar com algum brinquedo disponível na sala. Havia também as crianças que adoravam dançar com os cliques que tocavam, eram sempre as mesmas, na maioria meninas. Neste momento eu também dançava e isso despertava o interesse dos demais que geralmente paravam o que estavam fazendo para dançarmos todos juntos a determinada canção. Depois iam se separando e voltando a brincar sozinhas ou com o coleguinha.

Quando havia muitos casos no dia de descumprimento de combinados eu aproveitava esse momento para retomar, com bastante autoridade, todos os combinados de comportamento da sala, e essa autoridade não era permitida na presença da professora regente, afinal ela é a professora oficial da sala, mas nessa hora em que eu a substituaia aproveitava para conversar com a turma toda sobre os acontecimentos. Esse tempo do lanche da professora, que eu ficava sozinha com as crianças, durava de 20 a 40 minutos, a depender dos compromissos da professora, que frequentemente tinha reunião após seu lanche.

Meu lanche era feito depois que a professora regente voltava para sala, e devia ser feito em 20 minutos. As horas que faltavam para o final do expediente depois da volta do lanche eram divididas em mais uma atividade e mais uma troca de fraldas. Na segunda atividade minha função de auxiliar as crianças com os materiais se

repetia, depois da segunda troca de fralda do dia, eu e a professora regente só ficávamos observando as crianças na sala de aula de longe e interferindo em conflitos e disputas de espaços até irmos ao parque.

Outra função que cabia a mim era levar a criança até a enfermaria se houvesse necessidade, portanto eu que interagia com ela durante esse percurso e a espera até o fim do atendimento. Também era minha função ficar com as crianças que ainda não haviam ido embora após às 18 horas, horário que encerrava o expediente da professora regente.

O momento que chamamos de plantão, este que se inicia após as 18 horas, era bem tranquilo, geralmente havia 4 crianças que sempre ficavam comigo neste horário. Como não havia atividades dirigidas, a intenção era apenas fazer companhia para as crianças até que seus pais chegassem para buscá-las. Eu sempre conversa muito com essas crianças nesse momento, lia livros de histórias infantis e elas também costumavam me ajudar a colar na parede as atividades que elas haviam feito com a professora regente. Elas se sentiam bem importantes sendo ajudantes e no outro dia contavam empolgados sobre o que tinham feito sem os colegas, inclusive ajudavam a cuidar, pois tinham crianças que arrancavam os trabalhos que estivesse ao seu alcance.

Essas crianças que ficavam no plantão cumpriam mais os combinados da sala de aula do que as que não ficavam, como os pais chegavam separados, em momentos diferentes, sempre havia alguns minutos que eu ficava sozinha com cada uma, e era possível observar que existia uma certa cumplicidade entre a gente devido à proximidade maior durante esses momentos, justamente por minha atenção ser exclusiva, então durante o tempo de aula normal elas ajudavam e cumpriam mais os combinados do que as outras.

No geral eu me sentia o tempo todo respeitada pelas crianças, respeito esse que foi conquistado com dedicação e conversas acolhedoras, também nunca senti diferença de tratamento entre mim e a professora regente. Aliás, no que se refere a afetividade, existe uma aproximação maior das crianças comigo, isso se deu naturalmente pelo fato da professora regente sempre dar continuidade às atividades que ela iniciava diariamente enquanto eu tinha esse papel de acolher a criança que necessitava de atenção durante esses momentos. É importante destacar que existe essa divisão do trabalho entre professora regente e estagiária. A primeira é responsável pelo trabalho pedagógico, enquanto a segunda é responsável pela

atenção, afeto e cuidado com as crianças.

A interação das crianças entre elas também foi algo que cresceu com o tempo, no início ficavam todas tímidas brincando sozinhas, algumas com dificuldade de dividir o brinquedo e isso foi quebrado com o tempo. Inclusive havia várias restrições sobre a interação das crianças devido aos protocolos contra a Covid 19, porém os únicos que se sustentaram até o final foram o uso de máscara e a troca delas no meio do dia, e mesmo assim havia as crianças que tiravam, não queriam mais usar a máscara e a orientação dos pais era para não insistir, afinal eram crianças muito pequenas. No que diz respeito ao distanciamento, demarcação no chão e o não compartilhamento de brinquedos e pertences pessoais não foi possível manter. Porém, no meio do dia a sala era limpa e o uso do álcool era essencial no chão, carteiras e mãos.

As crianças brincavam juntas, disputavam brinquedos e saiam chorando, bem típicos de crianças dessa idade. Havia a orientação da professora de pedir desculpas quando algum desentendimento ocorria e tudo ficava bem.

A minha interação com a professora regente era prejudicada devido ao perfil da escola e suas orientações, no geral eu sempre me dava bem com as professoras que trabalhei em outra escola, mas nessa percebi que não adiantaria me aproximar e trocar impressões sobre as crianças e ou ideias, isto é, trazer informações e sugestões que havia aprendido na universidade diante de determinadas situações, pois ela tinha bastante receio de descumprir qualquer orientação dada pela direção da escola, então não era permitido discutir nada.

Portanto, a interação com a professora regente ficou limitada a receber novas orientações que foram passadas pela direção, ouvir seus desabafos quanto a pressão que sentia com o trabalho, e também era preciso que eu contasse tudo que havia acontecido na ausência dela, pois no final do dia se os pais das crianças perguntassem algo, ela precisava estar ciente para repassar, afinal era ela que conversava com eles, as estagiárias recebiam orientação de não conversar com os pais das crianças, mas sim somente a professora regente.

A interação da professora regente com as crianças era bem formal, ela ficava bem preocupada em cumprir o planejamento de atividades para o dia, então quando ela não estava aplicando a atividade, sempre se direcionando para turma toda, ela estava estudando o planejamento, ou fazendo alguma preparação para as atividades na mesa dela. Raramente a professora regente brincava com as crianças ou interagia de forma individual, esse papel cabia a mim. Inclusive, houve três situações nas quais,

mesmo estando no segundo semestre, a criança se referiu a ela como “a outra professora” ou “a professora de óculos” e ao serem questionadas elas demonstraram não saber o nome da professora, enquanto “Prof. Vivi” era constantemente escutado durante a tarde toda.

4.2. Momento da Entrada

Quando uma criança chega chorando e as principais distrações não funcionam de imediato, gera um constrangimento com aquele pai que só vai embora depois que o filho para de chorar. Certa vez uma das crianças já tinha voltado de um passeio longo pelos parquinhos da escola, e mesmo ela parando de chorar durante a voltinha, ao chegar perto da sala o choro reiniciava. E é engraçado que quem está de fora acredita que quem está com a criança não deve estar fazendo direito, e chegam perto para tentar ajudar na situação.

Neste dia, a assessora pedagógica tentou intervir e deu uma volta com a criança, ao chegar perto da sala o choro mais uma vez reiniciou, a diretora da escola que já acompanhava o choro de longe, chegou perto e tentou brincar com a criança e não obteve nenhum sucesso. Neste momento a professora regente da sala já tinha comentado comigo que estava preocupada pois certamente ela teria a atenção chamada pela sua superior por essa situação. Como se ela não fosse capaz de acalmar uma criança. Era visível o nervosismo da professora regente, que me usava para desabafar sempre que era possível.

Após a tentativa da própria professora regente, da assessora, diretora e duas estagiárias, que foram chamadas especificamente para este momento, e ainda sob o olhar dos pais que estavam distantes da sala, porém vigiando de longe seu filho que não aceitava nem ao menos entrar na sala, situação que durou aproximadamente 40 minutos no total, a criança foi finalmente distraída quando as outras crianças foram encaminhadas para o banheiro.

Das 11 crianças da sala do nível A, três não usavam mais fraldas, dessa forma eram encaminhadas ao banheiro mesmo sem que houvesse manifestação de vontade, pois o desfralde era recente e era conveniente garantir a ida de tempos em tempos até que elas tivessem mais autonomia. Então, as três crianças foram encaminhadas ao banheiro que fica ao lado da sala de aula. Como era de costume, as crianças brincavam com as torneiras, com a descarga, com o sabonete, com a

toalha de papel, pois tudo fica ao alcance delas, e todas acham isso muito divertido, chamavam de mini banheiro.

A criança chorosa observou aquilo com atenção, logo percebendo este interesse, aproveitei para chamá-la para entrar no banheiro também. Não precisou mais de intervenção nenhuma, as próprias crianças no banheiro interagiram com ela e logo começaram a brincar com água. Evidentemente deixamos as quatro crianças mais tempo do que normalmente ficariam ali no banheiro para que a criança chorosa pudesse ser de fato envolvida. E depois de um tempo sem precisar insistir a criança entrou junto com os coleguinhas na sala como se nem ao menos tivesse chorado tanto antes. Vale lembrar que não era a primeira vez que a criança ia à escola, já estava frequentando há dois meses, mas sempre chorava.

Gera uma frustração nas professoras e estagiárias quando nada parece funcionar, principalmente quando um dia a criança entra bem na sala de aula e no outro chega chorando. Todos questionam se aconteceu algo na escola que fizesse com que ela não quisesse voltar, e fica um sentimento muito ruim em nós que estamos dentro da sala de aula, certas que realizamos nosso trabalho da melhor forma possível.

A criança em questão passou a entrar tranquilamente na sala de aula após os coleguinhas irem buscá-la na porta, mostrar brinquedos em sinal de convite para brincar juntas, ou seja, acolhê-la. Inclusive foi aconselhado aos pais para não trazerem a criança antes das 13:20 horas, pois quando não havia outras crianças na sala ela sempre chorava. Ficou claro que por algum repertório trazido de casa, a escola era o lugar de encontrar os coleguinhas, se ao chegar não houvesse outras crianças, ela sentia como se tivesse algo errado e estranhava. Ou seja, era importante para ela ser acolhida pelas outras crianças, e não só pelas professoras. Ao longo do ano essa criança também começava a chorar ao ver os coleguinhas irem embora antes dela, ciente disso, os pais tentavam não se atrasar muito. Com o tempo a criança foi adquirindo mais confiança nas professoras, e apesar de sempre repetirmos que nós podíamos brincar com ela, fazer companhia a ela, os coleguinhas não deixaram de ser o fator principal dela se sentir tranquila na sala de aula.

4.3. Início da aula

Todos os dias enquanto se esperava até que todas as crianças chegassem

era disponibilizados os brinquedos da sala de aula ou massinha de modelar, então posteriormente a professora reunia as crianças em roda, sentadas nas cadeiras que eram posicionadas com o distanciamento que era possível. Porém, esse momento sempre era desafiador e exigia paciência até que todas as crianças ficassem sentadas como era a orientação.

Havia crianças que não queriam simplesmente parar a brincadeira na qual estavam envolvidas, e que havíamos ajudado a se envolver, afinal elas precisavam ser distraídas durante o momento de chegada, e alguns poucos minutos depois já precisavam parar com tudo e sentar em uma cadeira. A roda de cadeiras frequentemente era bagunçada e o barulho de cadeiras sendo arrastadas era o tempo todo. Era quase impossível ouvir a voz da professora regente, que tentava fazer com que algumas crianças parassem de brincar ou de chorar porque haviam sido obrigadas a pararem de brincar, era definitivamente um momento caótico. Uma observação relevante era que em vários momentos, apesar da bagunça e do barulho imperar na sala, a professora regente parecia ignorar e seguia com sua voz serena seguindo a rotina das atividades como se fosse um robô programado, como se fosse mais importante ela seguir a rotina do que se importar se as crianças estavam prestando atenção nela.

A situação conseguia ficar pior quando a assessora pedagógica, que era nossa superior direta, entrava e se posicionava no canto da sala de braços cruzados observando nosso trabalho. No entanto, quando se tem tempo e olhar atento para observar o comportamento das crianças fica fácil identificar mecanismos que possam funcionar em momentos diferentes, isto é, quando percebi que nos momentos da troca de fraldas das crianças, se havia choros não adiantava ficar pedindo para que elas se acalmassem, por elas serem muito pequenas, talvez o diálogo explicativo não seja o mais adequado quando elas estão chorando e irritadas, mas sim a distração imediata. Descobri que se eu comesse a cantar alto ou contar histórias com o tom de voz mais alto que o choro da criança, ela começava a prestar atenção e se envolvia.

Em um desses dias de tentativa de roda de boa tarde frustrada e com observação da assessora, percebi que a professora regente pedia calma às crianças em geral e tentava fazer pedidos individuais para que elas parassem de correr, gritar, brincar e sem sucesso nenhum. Peguei o livro de conto infantil que ia ser contado naquele dia, que a professora já havia deixado separado em cima de sua mesa, e comecei a falar em voz alta mostrando a capa para a professora, falei sobre o quanto

era legal aquela história que a professora ia contar. A professora regente não entendeu nada e ficou um pouco desconcertada devido a presença da assessora no canto da sala, mas logo começou a me responder, inclusive por educação, para não me deixar falando sozinha e viu como algumas crianças pararam o que estavam fazendo para prestar atenção no nosso diálogo e logo ela mesma deu continuidade sobre a apresentação empolgante do livro, quando conseguimos prender a atenção das crianças, a roda foi de fato iniciada e a assessora saiu da sala calada da mesma forma que entrou.

Posteriormente comentei com a professora minha percepção de como distrair as crianças e prender atenção delas. A professora regente não demonstrou muita empolgação na minha explicação, somente a preocupação excessiva com a presença da nossa superior observando, porém, foi possível observar que ela usou essa tática em outros momentos e funcionou muito bem.

4.4. Refeição

O momento da refeição geralmente transcorria dentro da normalidade. A professora regente ajudava a organizar a sala para o lanche antes de ir para seu intervalo. As crianças eram encaminhadas de duas em duas para lavar as mãos no banheiro, à medida que iam retornando o lanche era distribuído e em seguida a professora saía da sala.

Em um certo dia, antes da professora regente ir para seu intervalo, durante a distribuição do lanche, uma criança que já havia recebido o seu, que se encontrava em cima da sua mesa, começou a chorar sozinha, desesperadamente. Neste momento eu e a professora ficamos perguntando o que havia acontecido, pois não tínhamos visto nada, pensamos que de repente estávamos de costas para a criança e talvez perdemos o momento que ela caiu, ou algum coleguinha que bateu, mas não obtivemos nenhuma resposta. A professora regente começou a ficar sem paciência pois precisava ir para seu lanche e não queria deixar a sala tumultuada. Colocou os vídeos de clipes infantis no aparelho de TV para conseguir a distração das crianças e quando então a criança que chorava se acalmou ela se retirou da sala.

Quando a professora saiu da sala, momento este que assumo o controle da turma e tenho mais liberdade para tomar decisões, coloquei a criança no meu colo, comecei a conversar com ela e quando eu ofereci o lanche, ela começou a chorar de

novo. Como de costume converso explicando que não precisa chorar se não quiser comer, é só dizer que não gosta, que ninguém irá obrigá-las a comer. Entre conversas e afagos na criança, expliquei que ela poderia ficar com fome e ofereci pelo menos o suco. Até que neste momento ouvi da criança, quase como uma confissão, todo o motivo do choro depois de ganhar a confiança dela: “se eu beber só o suco eu não vou para o hospital?”. Tentei especular da onde veio aquela ideia, o motivo daquele questionamento, até que entendi que vinha da música cantada esporadicamente pela professora regente antes do lanche: “quem não come, quem não come passa mal, passa mal, fica doentinho e vai para o hospital”. Minha postura naquele momento em que eu tinha a oportunidade e liberdade para conversar com as crianças sem precisar me preocupar com a repreensão da professora me observando, foi de contar apenas a verdade para ela. Expliquei que era apenas uma musiquinha, que para ir ao hospital por não comer precisava passar muitos dias sem comer nada, que se ela almoçou em casa, que se ela ia jantar ou comer um lanchinho na casa dela depois, não tinha porque se preocupar, que sempre que ela não quisesse comer o lanche da escola, não precisava ficar triste, apesar de ser importante experimentar para ver se é ruim ou é gostoso.

Quando acontece situações como essa, em que eu como estagiária preciso levar até a professora regente que uma atitude dela repercutiu de forma negativa para as crianças, e que ainda descobri isso depois dela ter tentado sem sucesso, é bem constrangedor. Depois do retorno da professora eu fui até um cantinho da sala e expliquei a situação para ela, me mantendo só aos fatos sem conversar sobre os desdobramentos daquela situação, por esperar partir dela a liberdade de comentar sobre minhas impressões como observadora naquela sala de aula. A primeira e única reação da professora ao ouvir sobre o que a criança havia me contado foi a manifestação do medo de que a criança conseguisse explicar isso aos pais e como isso poderia voltar como uma cobrança muito negativa da direção da escola em relação a ela. A professora regente passou o resto da tarde comentando comigo se seria possível que a criança conseguisse cantar a música para os pais, contar que não comia e que estava com medo: “Só o que falta é chegar em casa e dizer que a professora disse que eu ia mandar ela para o hospital se não comesse”.

Em momento algum a professora regente se mostrou preocupada com a própria criança e como aquela situação a deixou amedrontada e gerou um conflito dentro dela, não fez nenhuma menção em conversar com a criança sobre o ocorrido,

e ainda comentou comigo que era melhor não falar nada para quem sabe assim ela se esquecesse do que tinha acontecido.

4.5. Enfermaria

Ir até a enfermaria sempre foi visto como um passeio pelas crianças, no começo do ano havia uma ou outra que tinha receio do que poderia acontecer lá, falavam de injeção e remédio. Porém, na medida que todos conheceram a enfermaria perceberam que era um ambiente tranquilo em que seria oferecido no máximo uma pomada, gelo na parte machucada ou aferição da temperatura. Também havia chá que era oferecido para alunos que não estavam se sentindo bem do estômago. Como mencionado na descrição física da escola, a enfermaria fica em outro prédio e o caminho para chegar lá passa por dois parques, por uma quadra de esportes, pátio e ainda fica ao lado do bosque, conseqüentemente é um passeio com bastante distração, até para aquelas crianças que realmente se machucaram e estão chorosas por isso.

Como a escola possui muita área verde é comum ter bastante inseto, portanto, picadas de mosquitos são um dos principais motivos de ir até a enfermaria, que se autorizado previamente pelos pais, é passado uma pomada antialérgica no local da picada que ajuda a parar de coçar. Certa vez, um dos campeões de idas até a enfermaria da nossa sala, seja por picada ou por ter caído, pois é uma criança bem ativa e corre bastante dentro e fora da sala, foi levada por mim até a enfermaria. No geral é sempre a estagiária que leva uma criança na enfermaria, assim como em qualquer outra parte da escola que não seja com a turma toda pois a professora regente é orientada a ficar com a maioria da turma.

A criança em questão, durante o percurso até a enfermaria, havia o costume de pedir para ir mais devagar, sentava nos banquinhos disponíveis ao longo do caminho, pedia para ver os passarinhos e sempre era uma saga chegar até a sala da enfermaria. Um certo dia, demorei muito para convencê-lo a levantar e continuar a caminhada que os insetos acabaram me picando também, comecei a me coçar incomoda e comentei com ele que precisávamos ir logo pois senão os insetos picariam mais nós dois.

Depois de muita conversa, chegamos a enfermaria e quando fomos atendidos a profissional responsável, que é uma técnica de enfermagem, perguntou o que havia

acontecido e notei que a criança respondia no plural que os bichinhos haviam mordido a gente, que tínhamos um monte de picadas, porém, a técnica de enfermagem não deu nenhuma atenção a isso, e quando ela estava finalizando a pomada nas picadinhas da criança, ela questionou se tinha mais alguma picada, que ela não tinha visto, então para minha surpresa a criança se levantou e disse que sim e começou a apontar as minhas picadas, uma a uma. A técnica somente riu e já foi se levantando e guardando a pomada e os utensílios que ela usou para passar. A criança ainda perguntou se ela não iria passar a pomada em mim, eu interfeirei e disse que na professora não precisava e já saímos para voltar para sala de aula.

Assim que retornamos, depois da longa caminhada, a primeira coisa que a criança falou para a professora regente foi que a enfermeira não quis passar remédio na professora Vivi. Expliquei a situação para a professora e ela só riu também. Depois de passar um pouco mais de uma hora, chegou o final da tarde e a saída das crianças, ao chegar a mãe dessa criança ela logo contou que foi na enfermaria e passou pomadinha, e complementou que a enfermeira não passou em mim também, a mãe questionou sorrindo se os bichinhos tinham picado a professora também e prontamente a criança respondeu que sim com a expressão de indignação.

Fiquei muito surpresa com a importância que a criança deu às minhas picadas de inseto e com a sua indignação com a falta de atendimento da enfermeira comigo, com o semblante de chateado ao contar isso a professora regente e a sua mãe. Isso mostra que o cuidado e o afeto são recíprocos e que a criança dessa idade não distingue as pessoas que as cercam.

4.6.1. Saída

A saída só era tranquila quando a professora regente passava vídeos de histórias infantis, geralmente os contos clássicos elas adoravam, prestavam bastante atenção. Porém, este não era um recurso que podia ser usado todos os dias, como os pais começavam a chegar aos poucos, a professora ficava receosa de reclamarem que os filhos só assistiam TV na escola, então cada dia ela tentava fazer algo diferente na hora da saída. No início do ano, quando o parque ainda não tinha sido liberado devido aos protocolos da Covid 19, era possível notar que as crianças já estavam mais acostumadas a ficarem dentro da sala e se adaptarem com o que tinha disponível para se distraírem nesse momento de saída, mas quando o parque foi liberado, e

devido ao horário do uso dessa turma ser ao final da tarde, a professora optava por levá-las como a última atividade do dia. Elas voltavam para sala suadas e agitadas, inclusive essa volta era bem complicada pois elas não queriam sair do parquinho, dessa forma, havia bastante choro das que eram obrigadas a sair naquele horário.

Entre alguns choros, crianças derrubando mochilas que eram organizadas próximo a porta da sala, outras jogando objetos da sala no chão, havia uma criança que se destacava na hora da saída. Ela era a mais agitada da sala, a que demandava maior atenção das professoras ao longo do dia, a que foi preciso chamar a psicóloga da escola para observá-la e marcar reunião com a família algumas vezes durante o ano. Ela tinha problemas de comportamento, não respondia as orientações dadas, agredia e cuspiu nas outras crianças e em todos os professores.

Porém, na hora da saída essa criança se comportava totalmente diferente do que durante a tarde. Ela gostava de escolher livros e pedia para que eu pudesse ler, ficava sentada o tempo todo mesmo com as outras crianças fazendo bagunça, e sempre que os pais de um coleguinha chegava ela se levantava e empurrava a mochila correspondente para a porta e cumprimentava os pais, ela dizia olá, se apresentava dizendo seu nome, mandava tchau e beijos. Essa criança era bastante elogiada pelos pais dos coleguinhos pela educação, após a gentileza com a ajuda com as mochilas e os cumprimentos, ela voltava para sua carteira e chamava para continuar a história.

Todos os dias nesse momento eu tentava conversar um pouco com ela, falava que não era legal cuspir nas pessoas, que o coração do coleguinha ficava triste, das professoras também, que não é certo bater e morder ninguém. Minha intenção era fazer com que a criança prestasse atenção nesse momento já que ela estava calma e a sala de aula estava esvaziando aos poucos, e ela sempre interrompia minha fala com as duas mãos no meu rosto dizendo que não iria mais fazer aquelas coisas e que eu podia ficar feliz. Quando eu tentava retomar minhas orientações ela perdia um pouco a paciência e interrompia cada vez mais dizendo que já disse que eu poderia ficar feliz, e isso se repetiu durante todos os meses do meu estágio. Ela também era muito mais educada com as outras crianças que ainda não tinha ido embora, pedia para não fazer barulho, para não fazer bagunça, para se sentarem e para ler o livro junto com ela.

Quando o pai ou a mãe dessa criança chegava, ela não se levantava da cadeira, dizia não querer ir embora, quando eles questionavam se ela iria dormir na

escola então, a criança respondia que iria para minha casa. Os pais sempre comentavam que a criança deveria gostar muito da escola para não querer ir embora e só conseguiam levá-la depois de alguns minutos de insistência e às vezes até choro.

É muito curioso como a criança se transformava na hora da saída, o que leva a crer que tudo que ela desejava era atenção, e essa atenção exclusiva, afinal eu ficava sentada ao lado dela o tempo todo lendo os livros que ela escolhia, só era possível neste momento. Durante a tarde toda havia as outras 10 crianças e cada uma com sua demanda específica, assim como a demanda geral da sala e as obrigações inerentes a minha função de estagiária. O choro e a negativa de ir embora com os pais nos mostra o desejo da criança que aquele momento da saída fosse prolongado.

4.6.2 Fim do dia

Ao final do dia, o cansaço físico era inerente ao meu trabalho, a demanda de carregar crianças no colo, levantar este peso, correr atrás delas, ser surpreendida com crianças atirando brinquedos pesados na minha cabeça e ter que caminhar por toda a escola, que é bem extensa, causava um desconforto físico grande, desconforto este que era frequentemente remediado com analgésicos.

É importante evidenciar também o cansaço emocional que constantemente era sentido tanto por mim quanto pela professora regente. As cobranças da coordenação da escola por situações comuns como o choro de crianças pequenas como se não fossemos capazes de manter uma sala de aula em ordem, era desgastante.

E, ainda, considero pertinente reiterar que como estávamos em um contexto pandêmico, existia uma preocupação enorme com o contato físico direto com as crianças, em que apesar das precauções tomadas com uso de máscaras, álcool em gel, avental, lavagem das mãos, era recorrente a criança espirrar enquanto estávamos com ela no colo ou até mesmo cuspir em momentos de irritabilidade, ou seja, tanto eu quanto a professora regente saíamos ao final do dia com muito medo de contrair o vírus. E esse medo nos acompanhou por todo ano de 2021, e inclusive houve momentos de ponderação da minha parte, isto é, se não era conveniente abandonar o estágio para preservar a saúde.

Os momentos mais significativos da interação do meu trabalho como estagiária foram apresentados cima e, infelizmente, a imagem do rosto de cada criança, com as quais vivenciei toda essa experiência, não é possível registrar aqui, o que certamente engrandeceria o trabalho, mas considero importante destacar que em todo momento narrado lembrava do semblante de cada criança, com uma expressão singular, que me faz refletir sobre a importância de estarmos sensíveis e atentos a elas, pois essas expressões sempre nos dizem muitas coisas, sobretudo quando se tratar de crianças tão pequenas com a oralidade em formação como as que convivi nesse trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa obteve, dentro da minha experiência acadêmica como formanda, uma relevância para além das minhas expectativas iniciais. Ela me mostrou com mais clareza a importância da escolha da minha profissão, sobretudo que atenção, cuidado e afeto são tão importantes ou até mais que o conteúdo a ser ensinado, principalmente ao trabalhar com crianças tão pequenas. Paulo Freire (1983), como mencionado na introdução deste trabalho, ao afirmar que educação sem amor não existe, estava criando, ao meu ver, um axioma no que diz respeito à Educação Infantil.

A partir da experiência que alcancei ao descrever meu relato etnográfico, considerando a escola em questão e a sala de aula na qual realizei a pesquisa, foi possível constatar que a relação entre cuidado, afeto, atenção e educação foram abordados da seguinte forma:

- Todos os aspectos da relação entre cuidado e afeto que foram desconsiderados durante meu estágio e pesquisa foram por comando da professora regente por priorizar a otimização do tempo e o receio de cobranças, como por exemplo, trocar a fralda das crianças menos vezes do que o necessário, por receio dos pais acharem que a professora estaria usando fraldas deliberadamente. Ou ainda deixarem a criança com a roupa molhada esperando que seque até a hora dela ir embora, por receio de trocar e os pais questionarem se a professora não vigiaria corretamente a fralda, sendo essa atitude o oposto de cuidado e afeto.
- Podendo afirmar categoricamente que todos os cuidados físicos das 11 crianças daquela sala de aula durante meu estágio foram colocados em prática por mim, tal qual os aspectos em relação a atenção e afeto. Desconsiderando inúmeras vezes as recomendações da professora regente com orientação para a realização do contrário sempre que havia oportunidade.
- Há uma divisão do trabalho bem acentuada entre as funções de professora regente e de estagiária na sala de aula. Enquanto a professora regente se dedica a parte pedagógica, isto é, execução do plano de aula, relatórios do desenvolvimento educacional das crianças aos superiores da escola e posteriormente aos pais, a estagiária precisa dar conta de todo o resto, ou seja, organização da sala de aula; confecção de adereços e cartazes; busca de material para o plano de aula do dia;

troca de fraldas; controle de choros; encaminhamento a enfermaria; resolução de conflitos entre as crianças e atenção individual. Portanto, a rotina da escola separa e diferencia as dimensões entre cuidar e educar, ficando a cargo da profissional que tem o vínculo de trabalho mais precário a função de fornecer o cuidado e o afeto para as crianças. Considero essa divisão atribuída ao fato da cobrança e rigor dessa escola em questão para com a professora regente, o seu receio de perder seu cargo de regente de sala de aula, que aparece no meu relato, foi constantemente presenciado por mim durante todo meu período de estágio. Estimo que se assim não o fosse, a professora regente pudesse ter mais tranquilidade para lidar com as situações da sala de aula, conseqüentemente oferecendo mais atenção às crianças e podendo perceber suas necessidades individuais.

Resgatando a discussão teórica deste trabalho, Monção (2016, p. 163) afirma que é fundamental “agir com sensibilidade para reconhecer que a criança pequena precisa de afeto e atenção em seu processo de educação”, portanto, é imprescindível que um profissional de pedagogia que atue na Educação Infantil tenha dimensão disso, e não se submeta a colocar isso de lado pela pressão que a instituição que o emprega exerce sobre o cumprimento do plano de aula.

No início da pesquisa, foi cogitado que a professora regente não valorizava as questões do cuidado e do afeto talvez por considerá-las de menor valor do que a aplicação do plano de aula. Mas no decorrer das minhas observações selecionei falas da professora como: “que bom que você viu isso Vivi; que bom que você está aqui para brincar com as crianças, elas adoram quando a professora participa; nesta escola não tenho tempo para ficar com as crianças, é tanta coisa pra fazer e me preocupar, etc.” Considero a falta de atenção da professora regente, no que diz respeito ao afeto e cuidado, de responsabilidade ao receio do descumprimento dos prazos do plano pedagógico, do medo da repreensão dos superiores e conseqüentemente da perda do cargo de regente de sala de aula na qual exercia há apenas 3 anos. Foi possível acompanhar de perto grande parte das suas aflições, inclusive ouvindo relatos sobre crises de ansiedade que atenciam reuniões com pais e coordenação da escola.

Os teóricos apresentados na fundamentação deste trabalho colaboraram para reforçar a importância e a significação do cuidado e da afetividade dentro da sala de aula da Educação Infantil. Este estudo, através do método etnográfico, proporcionou ainda a experiência única de poder estar inserida no campo de pesquisa e manter o olhar atento de perto e ao mesmo tempo conseguindo promover um distanciamento

para que fosse possível analisar as situações.

Foi possível demonstrar nesta pesquisa que a rotina era um dos obstáculos principais que impediam a relação dialógica da professora regente com as crianças, tal qual o respeito de suas subjetividades, e como vimos na discussão teórica deste trabalho, Guimarães, Arenari (2018, p. 17) ressalta a importância de que as aprendizagens aconteçam permeadas pelas relações dialógicas e afetivas, sobretudo na primeira infância.

Observar o trabalho da professora regente durante a fase de pesquisa possibilitou a compreensão de que existem muitas maneiras de conduzir o trabalho pedagógico, e as motivações que levam às suas escolhas estão baseadas na interferência direta da instituição de ensino em questão. Considerando assim, que essas práticas necessitam ser compreendidas, mais do que julgadas, tendo em vista o receio gigantesco de uma profissional da educação em ficar desempregada.

Contudo, vale ressaltar que é preciso ter discernimento para reconhecer as contradições existentes entre tudo que aprendemos na nossa formação e as práticas cotidianas da atuação, para que assim, possamos buscar instituições que não tenham em sua concepção que a criança pequena precisa ser controlada, instituições de educação que de fato coloquem a criança como foco do seu trabalho, que como afirma Moção (2016), que não tenham medo de lidar com o afeto e cuidado, assim como lidam rigorosamente com a parte pedagógica, aliás, que compreendam que, no que diz respeito a Educação Infantil, as emoções, os sentimentos, o cuidado, isto é, tudo que se refere a afetividade deveria ser parte indispensável do próprio plano pedagógico.

Como explicaram Turatti; Pessolato; Silva (2011), a afetividade é elemento essencial na efetivação da aprendizagem, principalmente para crianças pequenas, favorecendo uma maior receptividade nesse processo, uma vez que ela não se limita a demonstrações de carinho físico, mas essencialmente em uma preparação para o desenvolvimento cognitivo. E completando com Rossini (2005), quando uma criança se sente segura e acolhida, isto é, quando ela se sente feliz no ambiente escolar, ela aprende.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARENHART, Deise; GUIMARAES, Daniela; SANTOS, Núbia Oliveira. **Docência na Creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos**. *Educ. Real*. [online]. 2018, vol.43, n.4. Epub Oct 08, 2018. ISSN 2175-6236. <<https://doi.org/10.1590/2175-623676576>>. Acesso em 4 de out. 2021.
- BARBOSA, Maria Carmem. **Por Amor e por Força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BEZERRA, Ricardo José Lima. **Afetividade como Condição para Aprendizagem: Henri Wallon e o Desenvolvimento Cognitivo da Criança a partir da Emoção**. *Revista Didática Sistêmica*. ISSN 1809-3108, 2006, vol. 4.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia: uma Introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BORBA, Valdinéa R.S., SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Afetividade no contexto da Educação Infantil**. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos/ Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3476--Int.pdf>>. Acesso em 20 de out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1998). **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF. v.1.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em 20 de ago. 2021.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Pra que te quero?. In: CRAIDY, Carmen Maria (Org). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CAMARGO, D. **Emoções e sentimentos no processo de aprendizagem**. In: CAMARGO, D.; BULGACOV (Orgs.) *Identidade & Emoção*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006.

CARVALHO, R. S. **O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 1, 2014.

CERISARA, A.B. (2002). **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, set./2002, p. 326-345.

CUNHA, E. **Afeto e aprendizagem: amorosidade e saber na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak, 2008.

CUNHA, Niágara Vieira Soares; CUNHA, Marcel Lima and FERREIRA, Heraldo Simões. **Concepção de formação humana para a educação infantil: um estado da questão.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2020, vol.25, e250033. Epub July 17, 2020. ISSN 1809-449X. <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250033>>. Acesso em 23 de jul. 2021.

DANTAS, Heloysa; In: Piaget, Vygotsky e Wallon. **Teorias psicogenéticas em discussão.** 26. ed São Paulo: Summus, 1992.

DE VITTA, F. C. F. & EMMEL, M. L. G. (2004). **A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário.** Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação, 14, 177-189.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação.** Educar em Revista, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

FONI, Augusta. **A programação.** In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana (Org.). Manual de educação infantil. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 140-160.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, Coleção Educação e Comunicação, v.1, 1983.

GATTI, Bernadete. **A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.113, p.65-81, jul. 2001.

GUIMARÃES, S. E. R. **Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental.** In: BORUCHOVICH, E.; BZUNECK, A. (Orgs.) Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social da escola. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUIMARÃES, Daniela. **Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês.** In: KRAMER, Sonia (Org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre adultos e bebês na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARAES, Daniela and ARENARI, Rachel. **Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia.** Educ. rev. [online]. 2018, vol.34, e186909. Epub July 19, 2018. ISSN 1982-6621. <<https://doi.org/10.1590/0102-4698186909>>. Acesso em 13 de set. 2021.

Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. < <https://ippuc.org.br/>> Acesso em 06 de set. 2021.

JARDIM, Juliana Gome. **O uso da etnografia na pesquisa em educação.** Trabalho apresentado no XI Congresso Nacional de Educação. PUC Paraná. 2013. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10590_6107.pdf> Acesso em: 12 de out. 2021.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PENA Alexandra. — SEÇÃO TEMÁTICA: **Infância, Política e Educação Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente.** Educ. Pesqui. vol.46 São Paulo 2020 Epub Oct 16, 2020.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2017, vol.43, n.1, pp.162-176. Epub Sep 26, 2016. ISSN 1678-4634. <<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201608147080>>. Acesso em 24 de set. 2021.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; MATTOS, Maria Nazareth Salutto. **Infância, experiência e etnografia na Educação Infantil.** Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 26, jan/abr 2018.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

_____. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte [et al]. **Uma educação pela infância: diálogo com o currículo do 1º ano do ensino fundamental.** Joinville: Univille, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis. Goiás, v 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget. Uma Introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança.** Rio de Janeiro: LTC, 1986.

SALTINI, Cláudio J.P. **Afetividade e inteligência.** Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SCHMITT, Rosinete. **As Relações Sociais entre Professoras, Bebês e Crianças Pequenas: contornos da ação docente.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação dos seus profissionais:** onde o discurso e a prática se encontram? In: Anais da 23ª Reunião anual da ANPED: Caxambu, 2000.

SOUZA, M. T. C. C. **O desenvolvimento afetivo segundo Piaget.** In: ARANTES, V. A. Afetividade na escola. (Org.) São Paulo: Summus, 2003, p. 53-70.

TEZANI, T. **As interfaces da pesquisa etnográfica na educação**. Periódicos. 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237/1050>>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

TURATTI, Maria Sueli; PESSOLATO, Alicia Greyce Turatti; SILVA, Marília Marinho. **A importância da afetividade na educação da criança**. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, v. 9, n. 2, p. 129-142, 2011.

WALLON, Henri. **Ciclo da Aprendizagem**: Revista Escola, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.