

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA

Luísa Gijzen dos Santos

**DIVERSIDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma investigação no cotidiano escolar**

Porto Alegre
1º Semestre
2019

Lúisa Gijzen dos Santos

**DIVERSIDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma investigação no cotidiano escolar**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientação:

Profa. Dra. Luciana Vellinho Corso

Porto Alegre

1º Semestre

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Denise e Rogério, e ao meu irmão, Lucas, por sempre me incentivarem a seguir o meu caminho na educação e por todas grandes decisões acadêmicas e profissionais que tomamos juntos. Eu não poderia ter uma base melhor. Vocês sempre serão o meu maior orgulho!

Agradeço ao meu namorado, Carlos, por me amparar em meus momentos de indecisões e inseguranças e me assegurar de que, no fim, tudo daria certo. Eu teria enlouquecido se não fosse pelo teu jeito leve de levar a vida.

Agradeço à minha orientadora, Professora Luciana Vellinho Corso, a qual devo o meu encantamento pela Psicopedagogia. Foi um privilégio ser tua aluna, tua bolsista e tua orientanda durante estes anos. Obrigada por transformar minhas incertezas em motivação de pesquisa e desejo de transformar a educação.

Agradeço ao meu orientador do estágio obrigatório, Rodrigo Saballa de Carvalho, por me apresentar a tão sonhada Educação Infantil de qualidade. Foi uma honra me tornar pedagoga aos teus olhos.

Agradeço à minha banca examinadora, Professora Évelin Assis, Professora Helena Corso e Professora Sula Teixeira, por aceitarem o convite de participarem da conclusão deste momento.

Agradeço às minhas avós, Alice e Hildegard, e, em memória, aos meus avôs, Fernando e Walter, por possibilitarem que a minha primeira infância fosse rica em aprendizados durante as nossas longas tardes juntos.

Agradeço à minha Dinda Cláudia, por sempre ver o melhor em mim e vibrar em cada uma de minhas conquistas.

Agradeço às minhas melhores amigas, Antônia, Bibiana, Luise, Paola, Natália e Rafaela, por se orgulharem de quem eu sou e se emocionarem com cada passo que dei nessa trajetória. Eu nada seria sem a nossa amizade!

Agradeço às melhores pessoas que eu poderia encontrar na Faculdade de Educação: Aline, Camila, Greyce, Jéssyca, Pietra e Renata. Nos construímos, juntas, como educadoras potentes, amigas fiéis e mulheres admiráveis. Seguiremos unidas na luta pela educação!

Agradeço às Instituições de Ensino as quais fizeram parte da minha formação como educadora. A prática nos traz ensinamentos grandiosos e guardo experiências enriquecedoras de todas as Escolas.

Agradeço, por fim, à Faculdade de Educação da UFRGS por me transformar em quem sou hoje, pessoalmente e profissionalmente. A luta pela educação de qualidade começa na formação dos professores e isso a FACED garante aos seus discentes.

Essa conquista tem um pedacinho de todos vocês devido a cada frase de carinho, colo de conforto e olhar de admiração!

Ao contrário, as cem existem

*“A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se*

só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

de descobrir um mundo que já existe

e de cem

roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:

que o jogo e o trabalho

a realidade e a fantasia

a ciência e a imaginação

o céu e a terra

a razão e o sonho

são coisas

que não estão juntas.

Dizem-lhe:

que as cem não existem.

A criança diz:

ao contrário, as cem existem.”

Loris Malaguzzi

(apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999)

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um estudo exploratório baseado em uma entrevista semiestruturada realizada com três professoras da Rede Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre. A pesquisa tem como objetivo geral verificar se a diversidade de aprendizagem é valorizada e respeitada nos três grupos de Educação Infantil (Berçário 1, Maternal 1 e Jardim B) dos quais as professoras fazem parte. Além disso, como objetivos específicos, visa evidenciar se há intencionalidade em promover a diversidade de aprendizagem na rotina e no planejamento pedagógico das docentes e investigar se há respeito à diversidade de tempo, ritmo e formas de aprender no cotidiano das crianças. O trabalho tem como principais referenciais os estudos de Luciana Corso, Maria Carmem Barbosa e Paulo Fochi. Procura-se analisar as frustrações da tentativa de flexibilização dentro de uma rigidez de horários presente na rotina da Educação Infantil; a frustração da falta de tempo para um planejamento potente e, em consequência, de um registro de qualidade; e o respeito aos direitos e às individualidades de cada bebê e de cada criança. Assim, os achados do trabalho demonstram um entendimento e respeito das educadoras sobre as diversidades de aprendizagem. Porém, não foi evidenciada uma valorização dessas educadoras em seus planejamentos e rotinas.

Palavras-chave: Diversidade. Aprendizagem. Educação Infantil. Rotina. Planejamento.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
2.1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	11
2.2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	14
2.2.1 A Legislação como subsídio para o currículo da Educação Infantil ..	15
2.3 ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	17
2.4 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
2.5 ATENDIMENTO À DIVERSIDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
3 MÉTODO DE PESQUISA.....	23
3.1 OBJETIVOS	23
3.1.1 Objetivo Geral.....	23
3.1.2 Objetivos Específicos	23
3.2 HIPÓTESES DE PESQUISA.....	23
3.3 OS PARTICIPANTES.....	24
3.4 INSTRUMENTO UTILIZADO.....	25
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	27
4.1 “QUANTO TEMPO DURA O ETERNO?” “ÀS VEZES, APENAS UM SEGUNDO”: A DINÂMICA DA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	27
4.2 PLANEJAMENTO COMO NORTEADOR DA AÇÃO DOCENTE X PLANEJAMENTO CURRICULAR PARA A INSTITUIÇÃO DE ENSINO	29
4.3 DIREITO ÀS DIVERSIDADES DO APRENDER NA INFÂNCIA.....	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA.....	41

1 INTRODUÇÃO

O meu interesse pelas áreas de Psicopedagogia e da Educação Infantil surgiu antes do ingresso na Graduação. Nesta etapa de conclusão de curso, muitas incertezas e inseguranças cresceram em mim. Como defende Loboruk (2017), as preocupações no fazer pedagógico acabam tornando-se encantamentos, em que as dúvidas virarão elementos motivadores para a realização de uma prática docente potente na Educação Infantil. Refletindo sobre isso, nasceu o desejo de unir as duas áreas de forte interesse pessoal citadas acima, e, a partir das contribuições teóricas destas, abordar nesta pesquisa um tema muito presente no cotidiano da prática pedagógica: a diversidade de aprendizagem em sala de aula. Seguindo por esta linha, este trabalho tem como principal objetivo analisar se a diversidade de aprendizagem presente na Educação Infantil é respeitada e valorizada na rotina.

Ao longo da minha prática pedagógica vivenciada até então, por meio de estágios e atividades curriculares da faculdade, percebi como a escola tende a não reconhecer e incentivar as singularidades das crianças. A prática de propostas pouco exploratórias e de caráter tradicional continua se sobressaindo na rotina da Educação Infantil, dificultando o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens que podem vir a ser descobertas durante o período da infância. É ainda bastante comum escutar na fala de professoras, ao serem questionadas sobre seus alunos, relatos acerca da turma como grupo coletivo, mas pouco sobre as crianças como indivíduos singulares. Tal constatação é desanimadora, considerando tantos anos de estudos e práticas na Educação em que se defende a importância do trabalho com a individualidade de cada criança, em busca de impulsioná-la para o seu desenvolvimento significativo. Ao mesmo tempo, atender à diversidade não é tarefa fácil, tendo em vista uma média de quinze a vinte e cinco crianças, por professor, vivendo a rotina intensa da Educação Infantil no cotidiano.

Voltei novamente meu olhar para esta questão após a leitura do texto “Reflexões sobre o atendimento à diversidade na Educação Infantil” (CORSO, 2019), percebendo a potencialidade do trabalho voltado a práticas que abrangem as singularidades de cada criança. Para tal ação pedagógica, temos que ter como base o olhar atento e cuidadoso dos educadores sobre as crianças pertencentes a suas turmas. Neste olhar, é necessário observá-las no cotidiano escolar, em suas brincadeiras, nas interações com os colegas e educadores, nas suas manifestações,

desejos e nas potencialidades evidenciadas. Além disso, é extremamente necessário que faça parte da formação dos docentes o domínio de um conhecimento acerca dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento durante o período da infância. Dessa forma, evita-se a prática de rótulos e suposições de dificuldades de aprendizagem geradas por aspectos clínicos, na qual é frequentemente propagada a “pedagogia do encaminhamento”¹. Acredito que estes dois aspectos serviram como inspiração para que eu reconhecesse em mim, como futura pedagoga, a necessidade de pesquisar esta temática.

Este Trabalho de Conclusão de Curso será apresentado em cinco capítulos. Neste primeiro, destaco minhas motivações de escolha da pesquisa, junto aos objetivos da mesma. A seguir, o segundo capítulo aborda os pressupostos teóricos de cada subdivisão acerca dos principais focos do trabalho: os fenômenos de desenvolvimento e aprendizagem; o currículo na Educação Infantil (com subitem para a Legislação Brasileira acerca do currículo); a rotina na Educação Infantil; o planejamento na Educação Infantil e o atendimento à diversidade de aprendizagem na Educação Infantil. Já no terceiro capítulo, explico o processo metodológico da pesquisa, com as três entrevistas semiestruturadas com professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Porto Alegre. Depois, no quarto capítulo, faço uma análise de três tópicos que mais chamaram a minha atenção durante as entrevistas. Por fim, escrevo minhas considerações finais do trabalho e o que foi descoberto e/ou confirmado com a pesquisa elaborada, baseado em meus objetivos geral e específicos.

¹ Ideia na qual há o encaminhamento de alunos para atendimento com especialistas sem que o professor/a escola esgotem os seus recursos próprios, com muita facilidade e sem muito critério (CORSO, p. 102, 2013)

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Acredito ser imprescindível iniciar comentando sobre a diferença entre desenvolvimento e aprendizagem, na teoria piagetiana. Para Piaget (1972, *apud* SCALZILLI, 2009), o desenvolvimento acontece de maneira espontânea, englobando o processo psicológico e biológico, e a aprendizagem é provocada por situações. Dessa forma, a aprendizagem acontece em função do desenvolvimento provocada por diferentes situações ao longo da vida. Dito isso, destaco Lima (2009):

Podemos considerar duas dimensões em que o desenvolvimento dá suporte para as aprendizagens escolares: a dimensão da informação propriamente dita (conhecimento) e a dimensão das atividades necessárias para se apropriar das informações (atividades de estudo), transformando essas informações em novas memórias ou na ampliação de memórias já existentes. Seria o mesmo que dizer que conhecimento e estudo levam a novas redes neuronais, criando novas memórias e ampliando as já existentes. (LIMA, 2009, p. 7)

Não é difícil perceber que, quanto menores as crianças, mais espontâneas, singulares e criativas elas se mostram ser. Digo “se mostram” pois, no decorrer dos anos, o sistema educacional tende a influenciá-las a uma adaptação a um padrão escolar, reprimindo suas subjetividades como sujeitos (ROBINSON, 2006). É o que chamamos de “escolarização infantil”. Dito isso, relembro uma entrevista do pesquisador e educador Ken Robinson (2006), chamada “Será que as escolas matam a criatividade?”, em que ele afirma o quão injusto é pensar na criança como uma “folha em branco”, visto que ela possui singularidades, potencialidades e características desde antes de ingressar no ambiente escolar. Essas especificidades são decorrentes de processos biológicos e de interação com o meio externo. Ou seja, mesmo tendo características parecidas com seus familiares, as interações com o mundo e os diferentes momentos históricos nos quais a criança vive irão influenciá-la na formação do seu “eu”.

A aprendizagem e o desenvolvimento são processos dinâmicos e interativos que englobam o sujeito na sua totalidade: corpo, cérebro, emoção, razão. A criança, ao nascer, traz consigo condições potenciais (informações

biológicas) para seu desenvolvimento, mas é no ambiente que serão buscados os elementos e as condições para que essas informações possam emergir e se concretizar. O ser humano aprende e se desenvolve na convivência e interação com o mundo (MATURANA; VARELA, 2002 *apud* CORSO, 2019).

Tendo isso em mente, como seria possível educarmos todas as crianças com os mesmos métodos e avaliá-las com os mesmos critérios? Esta é uma visão educacional antiquada e com evidentes falhas para uma eficaz aprendizagem dos alunos, pois o desejo de curiosidade e criatividade, presente nas crianças desde o seu nascimento, é restringido a elas. A psicóloga Alison Gopnik defende que os bebês aprendem desde o momento de seu nascimento e, indo mais a fundo, existem evidências de que esse processo ocorre já dentro do útero, durante a gestação (O Começo, 2016). No documentário “O Começo da Vida”, também é defendido pela ciência que até os três anos de idade é a fase em que a plasticidade cerebral (mecanismo pelo qual acontece o processo de aprendizagem) é maior. Ou seja, uma criança de zero a três anos aprende mais do que em qualquer outra idade. Ainda se ouve na fala dos pais a ideia de que a criança vai para a escola para aprender, como se toda a sua experiência de vida anterior, antes da escola, não contasse. Seguindo esta visão, é necessário que o olhar sobre as práticas pedagógicas que devem fazer parte do currículo das escolas perceba os processos que são realmente significativos para as crianças.

A aprendizagem não acontece por transmissão ou reprodução. É um processo no qual cada criança constrói para si mesma as razões, os “porquês”, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade e da vida. (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 38)

Em uma entrevista (1999), Gandini pergunta a Malaguzzi sobre o equilíbrio entre o ensinar e o aprender. O educador de Reggio Emilia¹ responde que concorda com Piaget quando diz que “o objetivo do ensino é oferecer condições para a aprendizagem” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 93) e ainda defende que “o objetivo da educação é aumentar as possibilidades para que a criança invente e

¹ Cidade italiana que teve sua educação revolucionada após a Segunda Guerra Mundial pelo educador Lóris Malaguzzi e que defende processo pedagógico deveria ter como centro o desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral das crianças. Esta cidade é conhecida por conter um dos melhores métodos educacionais mundiais da atualidade.

descubra.” (Ibid., p. 93). Desse modo, acredito que o papel do educador é dar subsídios para o desenvolvimento da criança, pois ela é a única protagonista da sua aprendizagem. Isso lembra a ideia de Freire em que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 47).

Apesar de o método tradicional de ensino-aprendizagem ainda predominar nas instituições educativas, as pesquisas referentes aos processos de desenvolvimento e aprendizagem vem trazendo mudanças significativas na área da infância. Segundo Dorneles (2002, *apud* CORSO, 2013), existem dois pressupostos inquestionáveis acerca destes fenômenos: a complexidade e a diversidade do desenvolvimento e da aprendizagem. O primeiro pressuposto, a complexidade, se dá em função da grande gama de fatores internos e externos ao indivíduo que são influentes ao determinar a forma, o tempo, o modo e o desenvolvimento da aprendizagem de cada pessoa. Além disso, deve-se considerar, ao analisar a individualidade de cada criança e suas interações com o outro e com o mundo, quatro fatores: aspectos ambientais, aspectos sociais, aspectos genéticos e aspectos internos. É de suma importância lembrar que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são sequenciais e que, mesmo as etapas sendo iguais para todos indivíduos, a trajetória individual e o ritmo maturacional próprio estão sempre presentes em cada criança, devendo ser respeitados. Dessa forma, tem-se o segundo pressuposto que Dorneles (2002, *apud* Corso, 2013) defende, a diversidade, ficando claro o desafio de atender às diversidades presentes na Educação Infantil, “[...] já que o desrespeito ao tempo do aluno e a sua forma de aprender, somados a não valorização do seu saber, são pontos de partida para a construção de dificuldades de aprendizagem” (CORSO, 2013).

O processo de desenvolvimento é biológico e cultural, o que significa que, desde que chega ao mundo, o sujeito possui condições potenciais (informações biológicas) para seu desenvolvimento, mas ele buscará no ambiente elementos e condições que ressaltem e concretizem esse processo. Segundo Maturana e Varela (2002, *apud* Corso, 2013), o ser humano aprende e se desenvolve na convivência e interação com o mundo, o que sugere a importância de ampliar as experiências humanas com aprendizagens significativas que deixarão marcas no desenvolvimento das crianças (CORSO, 2013).

2.2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança é múltipla e em um grupo escolar essas multiplicidades se destacam todos os dias. Pensar no currículo da Educação Infantil é pensar nas diversidades encontradas nas instituições escolares. Isto acaba sendo um processo singular, visto que, para compreender a instituição e o grupo escolar, é importante atentar à realidade na qual os mesmos estão inseridos. Para pensar um currículo apropriado para a Educação Infantil, a visão a ser destacada é a de que:

A criança é sujeito sócio-histórico-cultural, cidadão de direitos e, simultaneamente, um ser da natureza que tem especificidades em seu desenvolvimento, determinadas pela interação entre aspectos biológicos e culturais, que geram necessidades também específicas. (FARIA; SALLES, 2007, p. 44)

Em práticas realizadas na área da educação, percebi que, durante a sua infância, a criança aprende por meio do concreto. Desta forma, é de suma importância trabalhar com um currículo contextualizado, que contemple a diversidade e que leve em consideração os conhecimentos prévios trazidos pelas crianças e pela comunidade na qual estão inseridas. Isso permite que a criança desenvolva a sua autonomia, sendo o protagonista de sua aprendizagem e o professor possa exercer o papel de mediador desse processo. Valoriza-se o currículo educacional que tem como sujeito de avaliação as crianças daquela sociedade e não o contrário. Como Madalena Freire (1983) ressalta:

É procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando os seus interesses, os mais diversos. As propostas de trabalho que não apenas faço às crianças, mas que também com elas discuto, expressam, e não poderiam deixar de ser assim, aqueles interesses.

Por isso é que, em última análise, as propostas de trabalho nascem delas e de mim como professora. Não é de se estranhar, pois, que as crianças se encontrem nas suas atividades e as percebam como algo delas, ao mesmo tempo em que vão entendendo o meu papel de organizadora e não de “dona” de suas atividades. (FREIRE, 1983, p. 21)

O currículo tem como função unir a teoria e a ação, mediando o processo de ensino-aprendizagem. Dito isso, fica clara a importância da sua flexibilização e contextualização, visto que é necessário considerar a realidade do aluno, de forma a valorizar sua cultura e diversidade. Assim, ressalto que para uma aprendizagem potente, a criança precisa ser autora de seu conhecimento e ter a sua disposição um currículo que considere o aluno em suas diversas dimensões: cognitiva, intelectual, psicológica, emocional e social (BARBOSA et al., 2016).

Consideramos imprescindível possibilitar às crianças experiências que possam ser exploradas por um corpo que sente e pensa desde o nascimento. Por essa razão, defendemos que a construção do conhecimento na educação infantil “se efetiva nas práticas cotidianas, nas experiências de socialização e no acesso a patrimônios já sistematizados pela humanidade, pois, assim como na visão da criança, o conhecimento não é fragmentado” (Carvalho; Fochi, 2016) e, sim, sempre construído por meio de uma relação dialógica entre o homem e o mundo. (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 38)

2.2.1 A Legislação como subsídio para o currículo da Educação Infantil

Até a década de 1980 se utilizava no Brasil a expressão “pré-escolar” para o que seria, hoje, a Educação Infantil. Nesta visão, a educação de bebês e crianças pequenas não possuía a mesma valorização escolar que o Ensino Fundamental, sendo, apenas, uma etapa preparatória para tal e não fazendo parte da educação formal. No ano de 1988, a Constituição Federal determinou como dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a 6 anos de idade. Foi apenas em 1996, com a promulgação da LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional – (BRASIL, 1996), que a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica brasileira, juntamente com o Ensino Fundamental e com o Ensino Médio. A partir de então, a Legislação Brasileira determinou avanços para a Educação do país, em especial dos bebês e crianças pequenas. Mesmo já reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passou a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009). Neste documento oficial foi determinada a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos e foi incluída, em 2013, na LDB (BRASIL, 2017).

Ao buscarmos apoio na Legislação Brasileira, acerca do que deve ser abordado na etapa da Educação Infantil, encontramos subsídios que favorecem a ideia de

elaborar um trabalho voltado para as inúmeras diversidades encontradas durante a infância. Segundo o Artigo 4º do documento “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil” (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), pode-se definir criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010)

No mesmo documento, encontra-se, em seguida, a denominação para currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010)

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira (Artigo 9º da DCNEI). Desses eixos, resultam seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos asseguram durante a Educação Infantil:

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

Para garantir estes direitos, a organização curricular da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) foi estruturada em cinco campos de experiência que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2017, p. 40). São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Ao analisar os documentos políticos acerca da Educação Infantil Brasileira, encontramos a tão sonhada proposta de educação de qualidade referente a esta etapa escolar. Contudo, pôr em prática estas determinações políticas pedagógicas aparenta ser um desafio para a maioria das escolas com as quais tive contato. Acredito que as instituições escolares estão em um processo de adaptação acerca destas mudanças, em especial na visão de “o que é Educação Infantil”, “o que deve ser abordado nesta etapa” e, principalmente, “o que é ser criança de zero a 5 anos na atualidade”.

2.3 ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A rotina pedagógica na Educação Infantil tende a ser intensa e formada a partir de horários pré-estabelecidos nas Escolas. Por vezes, durante a dinâmica de sala de aula, aspectos de extrema importância para a fase da infância são menosprezados pelos educadores. A prática na Educação Infantil é multifacetada, o que gera possibilidades de desenvolver trabalhos individuais e coletivos com as crianças. A partir da leitura de autores como Barbosa, Fochi, Carvalho e Horn, fica evidente a importância da rotina em sala de aula ser tão bem planejada quanto flexível. É importante que os educadores tenham um olhar sensível sobre as crianças para perceber suas demandas diárias. Conforme afirma Barbosa (2000):

A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado. Poderíamos afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. (BARBOSA, 2000, p. 40)

Em comunhão com a rotina, é estritamente necessário pensarmos, como educadoras, nos tempos das crianças. Dessa forma, acredito ser importante o uso do termo “tempos”, no plural, visando abordar a singularidade de cada criança e de seus processos individuais de aprendizagem. Deste modo, é preciso que a escola de Educação Infantil consiga trabalhar a organização da rotina junto com o respeito aos tempos.

É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos, para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas

também é o tempo que irrompe, e em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer. (BARBOSA, 2013, p. 215)

Ao meu entendimento, é essencial que a prática docente consiga articular formas de abranger as necessidades do cotidiano da infância, presente em cada criança do grupo atendido, juntamente com a organização da rotina. Como defende Proença (1998), ao abordar sobre o tema: “Rotina: elemento estruturante de meu cotidiano, norteia, orienta, organiza o meu dia-a-dia de educador e educando. É fonte de segurança e de previsão dos passos seguintes, o que me permite diminuir a ansiedade para possibilitar melhor aproveitamento. (Proença, 1998, *apud* RAMOS, 2010, p. 10)

2.4 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A elaboração de um planejamento pedagógico é um processo que faz parte da rotina do docente. Este documento serve como forma de organização do trabalho do educador com o grupo de crianças e de auxílio para uma análise posterior às propostas realizadas. Contudo, conforme lembra Fochi (2015), ainda é visto nas instituições escolares a elaboração de planejamentos pouco significativos para o grupo de crianças e até mesmo para o educador.

A ideia de planejamento não está direcionada a um conjunto de aulas ou atividades e, tampouco, a propostas relacionadas às datas comemorativas. Planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais e sobre os arranjos dos grupos.

Esses quatro itens (tempo, espaço, materiais e grupo), aliados ao tipo de intervenção do adulto, resultam no que acredito serem as grandes categorias da pedagogia da infância. (Fochi, 2015, s.p.).

Como já apresentado nos itens acima, os Campos de Experiência têm grande influência na organização da nova proposta de planejamento defendida pelo governo brasileiro (BRASIL, 2017). As denominações escolhidas para cada campo de experiência, baseiam-se no que dispõem as DCNEI (BRASIL, 2010) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. Como a análise dos campos deve fazer parte da elaboração

dos planejamentos pedagógicos, caracterizo brevemente abaixo os cinco campos de experiência da BNCC (BRASIL, 2017):

O eu, o outro e o nós: constitui-se no entendimento de que as crianças desenvolvem seu jeito de agir, sentir e pensar devido à interação com os pares e com os adultos do ambiente escolar, ao mesmo tempo em que descobrem diferentes modos de vida, de pessoas e pontos de vista. Neste Campo são valorizadas as singularidades do Eu, as diferenças do Outro e o respeito do Nós. São abordados a construção da autonomia e o senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.

Corpo, gestos e movimentos: aborda a importância da percepção corporal e sua valorização como objeto potente do aprendizado infantil. É por meio dos seus corpos que as crianças exploram o mundo ao seu redor, estabelecem relações sociais, expressam seus desejos e frustrações, brincam, entre outras ações. Com diferentes linguagens, como a música, o faz-de-conta e a dança, as crianças se comunicam e se expressam com o mundo. Cabe à instituição escolar promover oportunidades de exploração e vivência deste repertório de expressão corporal como forma de desenvolvimento e aprendizagem.

Traços, sons, cores e formas: abrange as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas presentes na sociedade a qual a criança se encontra, por meio das artes visuais, da música, do teatro, entre outras áreas artísticas. Essas experiências possibilitam as produções artísticas ou culturais autorais das crianças, desenvolvendo o senso estético e crítico, o autoconhecimento e conhecimento dos outros e da realidade presente em suas vidas. Cabe, então, à escola a promoção de espaços e possibilidades de produção, manifestação e apreciação artística às crianças atendidas pela instituição, ampliando seus repertórios e interpretando suas vivências artísticas.

Escuta, fala, pensamento e imaginação: trata da interação pessoal da criança com o mundo. Desde que nascem, os bebês se apropriam de ações comunicativas com o mundo e, ao passar do tempo, as crianças ampliam seu vocabulário e demais recursos de comunicação. As escolas necessitam promover um espaço de fala e de escuta destes pequenos cidadãos do mundo, valorizando o que é trazido por eles e potencializando os momentos de contação de histórias, conversas do grupo,

narrativas coletivas, entre outros. Dessa forma, as crianças se constituem como sujeito singular e pertencente um grupo social.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: trabalha com a curiosidade das crianças quanto ao espaço em que vivem, a noção de tempo que faz parte do seu cotidiano, a natureza do mundo, a exploração de diferentes materiais e a cultura mundial. Também entram nesse Campo os diversos conhecimentos matemáticos. É essencial que a escola trabalhe com experiências de observação, manipulação de materiais, investigação do mundo, criação de hipóteses e pesquisa como resolução de curiosidades, ampliando os conhecimentos acerca do mundo físico e sociocultural que serão usados em seu cotidiano.

Junto aos Campos de Experiência, entra em ação diretamente a teoria de Bondioli e Mantovani (1998, *apud* FOCHI, 2015), sobre a Didática do Fazer: Ludicidade, Continuidade e Significatividade. Estes três princípios de experiência têm como objetivo “definir alguns critérios que, a nosso ver, e na base das experiências mais bem sucedidas, garantem a formatividade das experiências didáticas” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, *apud* FOCHI, 2015, s.p.). Quando o planejamento aborda estes critérios, respectivamente, flui de forma potente ao desenvolvimento e aprendizado das crianças.

O princípio da ludicidade é contemplado na descoberta de novas possibilidades de experiências por meio do lúdico. Neste momento, é incentivado o brincar com materiais pensados pela professora, que organiza um espaço propositivo para a iniciação da proposta. Após, é possível começarmos a trabalhar com a continuidade, que envolve o tempo. A realidade da criança é marcada pelo presente e, por isso o princípio da continuidade garante o crescimento e a qualidade das experiências. Dessa forma, a continuidade faz com que as crianças permaneçam em seus processos de investigação. Sendo assim, pode-se dizer que este segundo princípio significa que “toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão” (Dewey, 2010 *apud* FOCHI, 2015, p. 2). Então, entramos no terceiro princípio, a significatividade, a qual é vista como uma experiência individual de cada sujeito sobre aquela prática. É neste último princípio que se concretiza todo o processo de aprendizagem do planejamento. (FOCHI, 2015)

À medida que o docente consegue elaborar o seu planejamento considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os Campos de Experiência e os três princípios da Didática do Fazer, ele criará um planejamento potente para o seu grupo de crianças. Portanto, não há dúvida de que tudo o que ocorre dentro das escolas influenciará na formação dos pequenos e, por isso, é fundamental que o educador se coloque em uma posição de figura importante para o desenvolvimento de cada criança que atende.

2.5 ATENDIMENTO À DIVERSIDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A sociedade brasileira encontra-se em um processo de amadurecimento e desenvolvimento do respeito às diversidades. Atualmente, esta visão começou a chegar às escolas, pois “as culturas infantis exprimem a cultura da sociedade, assim sendo, as crianças pertencem e contribuem ativamente para a construção de culturas.” (FOCESI; DORNELLES, 2016, p. 259).

Diante desse cenário, deparei-me com algo nunca analisado profundamente por mim, como pedagoga em formação: a diversidade de aprendizagem. Consideramos, então, a ideia que quase todos acadêmicos de Pedagogia e educadores já sabem: as crianças aprendem de formas e em tempos diferentes. Contudo, mesmo tendo essa premissa já estabelecida em nossa formação, sabemos como abranger esta diversidade de aprendizagem em nossas rotinas e em nossos planejamentos? Conseguimos atender as singularidades dos processos de aprendizagem de cada criança do grupo escolar?

É necessário perceber que as diversidades, no âmbito do tempo e do ritmo, de aprendizagem são a regra e não a exceção. Dessa forma, o planejamento pedagógico precisa contemplar a possibilidade de as crianças terem, em diferentes momentos da rotina, a autonomia de escolher a atividade na qual sentem mais segurança e felicidade em participar (PANIAGUA; PALACIOS, 2007 *apud* CORSO, 2019). Acredito ser importante que a formação dos educadores abranja esta visão de rotina e planejamento para todos, respeitando as diferentes formas de aprender e conhecer o mundo.

É fundamental que o trabalho pedagógico valorize rotinas que respeitem as necessidades individuais de cada criança no cotidiano. Durante os momentos de alimentação, de higiene ou de brincadeira livre é possível que se garanta uma ampliação das possibilidades de aprendizagem. É necessário que os educadores ofereçam propostas em que as crianças vivenciem suas conquistas, estimulando sua autoestima para um processo de aprendizagem saudável. “Todos os momentos da rotina oferecem uma riqueza de possibilidades para desafiar a criança, observá-la com atenção, escutá-la, dar-lhe afeto, mostrar a cultura e educá-la.” (Barbosa; Horn, 2008 *apud* CORSO, 2019, p. 107).

Acredito ser essencial que os professores não trabalhem sozinhos no atendimento às crianças de seu grupo escolar, pois estes precisam que suas inquietações referentes ao atendimento à diversidade se transformem em fonte de busca por conhecimento, informação e qualificação profissional. É indispensável que as instituições escolares trabalhem com a ideia de o aluno não pertencer somente ao professor, mas sim à escola. Dito isso, defendo que é primordial que toda a comunidade escolar se dedique ao atendimento da diversidade das crianças na escola. É responsabilidade de todos garantir o direito à aprendizagem de cada criança.

3 MÉTODO DE PESQUISA

Esta pesquisa trata-se de um estudo exploratório de caráter qualitativo realizado por meio de entrevistas com três professoras concursadas que atuam na mesma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Porto Alegre. O trabalho foi realizado no período de março a julho de 2019. As professoras preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo encontra-se no Apêndice 1.

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é verificar se a diversidade de aprendizagem é valorizada e respeitada em três grupos de Educação Infantil (Berçário 1, Maternal 1 e Jardim B).

3.1.2 Objetivos Específicos

Destacam-se os seguintes objetivos específicos:

- Evidenciar se há intencionalidade em promover a diversidade de aprendizagem na rotina e no planejamento pedagógico das docentes.
- Investigar se há respeito à diversidade de tempo, de ritmo e de formas de aprender no cotidiano das crianças.

3.2 HIPÓTESES DE PESQUISA

Com base nas observações e práticas realizadas durante o curso de pedagogia, foram elaboradas as seguintes hipóteses de pesquisa:

- O planejamento é elaborado semanalmente pelas educadoras, mas com a rigidez da rotina de horários;

- As professoras têm a ideia de tempos e formas singulares de aprender, mas nem sempre há um pensamento direcionado ao planejar diferentes propostas para diferentes alunos.

3.3 OS PARTICIPANTES

Participaram do trabalho três Professoras que trabalham na mesma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). A professora A atua na turma de Berçário I (faixa etária de quatro meses a um ano); a professora B trabalha com o Maternal I (faixa etária de dois a três anos e a professora C atua no Jardim B (faixa etária de cinco a seis anos).

A Professora A é formada no Curso de Pedagogia pela Universidade Regional Integrada, em Santiago, no ano de 2006. A educadora possui formação em Curso de Especialização na área de Docência na Educação Infantil, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2015. Ela também atua como coordenadora educacional da Escola, já tendo trabalhado na Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre. A Professora do Maternal 1 (denominada nesta pesquisa como Professora B), se formou, primeiramente, em Psicologia pela Unisinos no ano de 2001. Após, cursou Pedagogia e fez Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, não informando a Instituição de Ensino durante a entrevista. Descobriu-se como educadora quando começou a atuar em consultório com crianças pequenas. Por fim, a Professora do Jardim B (que terá como identificação “Professora C”) é formada em Pedagogia pela UFRGS, tendo concluído sua graduação no ano de 2009. A educadora é pós-graduada em Psicopedagogia pela PUCRS (2012) e em Docência na Educação Infantil pela UFRGS (2016). É interessante destacar que a Professora C realizou um intercâmbio, no ano de 2016, para Reggio Emilia com a Rede Solare.

A EMEI na qual foram realizadas as entrevistas se localiza no Bairro Azenha, na cidade de Porto Alegre (RS). É uma Instituição Municipal que atende crianças, em sua maioria, de classe média e classe média baixa, contendo seis turmas: Berçário 1, Berçário 2, Maternal 1, Maternal 2, Jardim A e Jardim B. Apesar de ter boas condições, tendo como base o incentivo à educação pública, o espaço da escola é pequeno, justamente por ser uma casa antiga adaptada para um espaço de atendimento

educativo. A instituição já havia aberto suas portas para mim anos atrás, quando fiz uma das práticas pedagógicas do currículo do curso de Pedagogia.

3.4 INSTRUMENTO UTILIZADO

A entrevista semiestruturada foi o instrumento dessa pesquisa, a qual combina “perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). As entrevistas foram realizadas na terceira semana do mês de maio de 2019. As conversas do Maternal I e do Jardim B foram realizadas em sala de aula. Já a do Berçário I, ocorreu no espaço destinado à Biblioteca. Todos os espaços estavam vazios, pois eram os horários da Aula Especializada de Educação Física de cada turma. Dessa forma, as entrevistas com as professoras do Berçário 1 e do Jardim B se estenderam por uma hora e a do Maternal 1 durou trinta minutos. Elas foram feitas em dois dias diferentes da semana (uma no turno da manhã e duas no turno da tarde) e individualmente com cada educadora. As três entrevistas foram gravadas por meio de um aplicativo instalado no meu celular pessoal com o consentimento das professoras com visando uma coleta de dados mais precisa.

Foram elaboradas questões acerca da dinâmica da rotina e do planejamento em sala de aula, sem mencionar o termo “diversidade de aprendizagem”. Isso se deveu ao fato de que era intuito desse trabalho observar se as professoras traziam em suas falas, de forma espontânea, a percepção da diversidade de aprendizagem em suas turmas. As entrevistas ocorreram de modo casual, sendo permitida a gravação para coleta de dados. Segundo Delval (2002, *apud* LIMA, 2015), a entrevista semiestruturada é constituída por:

Perguntas básicas comuns para todos os sujeitos, que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos para poder interpretar o melhor possível o que vão dizendo. As respostas orientam o curso do interrogatório, mas se retorna aos temas essenciais estabelecidos inicialmente. É o tipo de entrevista mais empregado na pesquisa” (DELVAL, 2002, *apud* LIMA, 2015, p. 147).

A seguir encontram-se as questões elaboradas para as entrevistas semiestruturadas com as três professoras:

Figura 1 – Questões para entrevistas

OS DADOS DA PROFESSORA

1. Qual a tua formação?
2. Possui alguma especialização?
3. Qual o motivo de escolha para esta profissão?
4. Na tua formação, quais autores te marcaram? E por quê?
5. Qual o teu tempo de experiência na Educação Infantil?
6. Qual o teu tempo de experiência na faixa etária atual?
7. Quantas crianças tem na tua turma?
8. Tu tens o apoio de auxiliares ou docência compartilhada?
9. Para que serve a Educação Infantil no teu ponto de vista?

A ROTINA

10. Como é a tua rotina?
11. Quais aspectos tu achas relevantes de serem levados em consideração na rotina?
12. O que definiria uma boa rotina?

O PLANEJAMENTO

13. Tu elaboras um planeamento?
14. Qual a frequência do teu planeamento?
15. Tu achas importante elaborar um planeamento?
16. Quais aspectos tu achas relevantes de serem levados em consideração no planeamento?
17. Tu fazes uma avaliação pós prática do teu planeamento? Como ela é realizada?
18. Tu utilizas os recursos (espaços; materiais diversificados...) da escola? De que forma?
19. Tu tens autonomia no teu trabalho?

AS CRIANÇAS

20. Fala um pouco do teu grupo de crianças.
21. Tem algumas crianças que te direccionam mais o olhar? Se sim, por quê?
22. Como tu planejas pensando nestas crianças?
23. Quais os maiores desafios no trabalho com turma respectiva (B1, M1 ou N2)?
24. Tu tens apoio na Escola para lidar com estes desafios? Se sim, que tipo de apoio?
25. Qual impacto que tu acreditas exercer nas aprendizagens das crianças?
26. O que seria uma "Educação Infantil de qualidade" no teu ponto de vista?

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As professoras se mostraram à vontade durante as entrevistas, direcionando-as a uma conversa e, por vezes, um desabafo. No decorrer da realização das entrevistas pude constatar alguns fatores em comum, recorrentes, nas falas das três professoras: a tentativa de flexibilidade dentro de uma rigidez de horários presente na rotina da educação infantil; a frustração da falta de tempo para um planejamento potente e, em consequência, de um registro de qualidade e o respeito aos direitos e às individualidades de cada bebê e de cada criança. A partir destes destaques referentes às falas das professoras, foram desenvolvidas 3 categorias de análise:

4.1 “QUANTO TEMPO DURA O ETERNO?” “ÀS VEZES, APENAS UM SEGUNDO”¹: A DINÂMICA DA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No decorrer das entrevistas realizadas foi possível perceber o quanto a rigidez dos horários presentes na escola de educação infantil afeta o respeito ao tempo das crianças. Devido a horários pouco flexíveis, é comum que as Professoras estejam aflitas e tendo a necessidade de apressar seus alunos. A fala da Professora B exemplifica essa ideia:

“A escola infantil tem um pouco disso da rigidez dos horários, então a gente acaba não podendo fugir muito disso.” (Professora B)

Tal situação pode gerar frustrações nos bebês e nas crianças, decorrentes de uma falta de tempo e disponibilidade para o desenvolvimento de seus processos de aprendizagens no cotidiano escolar.

Não é a quantidade do tempo dedicado à criança que determina a rotina, mas o envolvimento em cada uma dessas ações realizadas diariamente com cada criança no sentido de garantir qualidade das interações e vínculos almejados. (FREITAS; PELIZON, 2001, p. 4)

¹ Referência ao livro “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll

Entretanto, não se pode compreender que o cumprimento de horários na Educação Infantil não seja importante, visto que uma rotina organizada é necessária para um bom andamento da escola e da organização dos bebês e das crianças atendidas na instituição. O que é necessário estar presente nas práticas cotidianas das docentes é a possibilidade de flexibilização dessa rotina de acordo com as necessidades da turma. Como defende Proença (2004, p. 15), “Ela [a rotina] norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo”. A Professora A, ao perceber o quanto isso é significativo aos bebês que ela atende, defende os horários da rotina:

“[...] essa organização precisa acontecer, precisam ter esses momentos marcados de alimentação. A gente tem essa flexibilidade, mas se não houver isso desorganiza eles. Tanto é que a gente percebe que, quando uma criança vem mais tarde e não pega toda essa rotina, a criança se desorganiza um pouquinho, né. Então, isso dá segurança, dá uma estabilidade pra eles e eles já sabem o que vem após cada momento.” (Professora A)

Outro fator importante de ser ressaltado é a observação de que essa cobrança de rigidez de tarefas tende a aumentar ao longo das etapas escolares, o que acarreta numa menor flexibilidade para as turmas de Jardins. Nesta etapa da Educação Infantil, começa a cobrança social referente à alfabetização de maneira formal. Então, as professoras acabam tendo que atender essa demanda, flexibilizando para que as crianças não sintam um rompimento forte com a falta do brincar.

“Essa é a minha dificuldade: saber que por lei não é obrigado, a gente não tem que alfabetizar, a gente não tem que sair dando conteúdo pra eles. Mas, ao mesmo tempo, mostrar esse conteúdo pra eles. É difícil tu equilibrar entre mostrar esse mundo, o mundo dos projetos, as datas comemorativas... Além do brincar, do emocional...” (Professora C)

É imprescindível observar, também, o quanto as práticas rotineiras de cuidado com a higiene e alimentação são extremamente enriquecedoras para o processo de aprendizagem destas crianças. Fochi (2015) defende o privilégio de o adulto poder compartilhar as conquistas referentes à autonomia junto às crianças, sempre respeitando o seu tempo de aprendizagem e as colocando em um papel de protagonistas desse processo. A Professora A concorda com o educador ao falar que:

“Acho que uma das palavras que mais me vem quando a gente fala de bebês é poder garantir esse respeito, né que bom, quando eu vou trocar a fralda de um bebê eu não tô com um objeto ali na minha frente. É poder se colocar no lugar daquele bebê, é poder tá conversando com ele, fazendo desse momento não uma simples troca, um momento automático. Que ali também aconteça uma interação, que a gente vai narrando, vai colocando o que a gente tá fazendo com esse bebê, que ele também vai entendendo esse corpinho, vai se apropriando disso. Então, é aprendizagem que tá se garantindo ali, ele tá tendo uma troca com um adulto referência que tá trabalhando com ele nesse momento.” (Professora A)

4.2 PLANEJAMENTO COMO NORTEADOR DA AÇÃO DOCENTE X PLANEJAMENTO CURRICULAR PARA A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Durante as entrevistas desta pesquisa, percebi na fala das professoras uma frustração quanto à elaboração do planejamento pedagógico e o registro das propostas. Existe um pensamento em comum de que realizar esta prática é extremamente importante para um bom andamento da rotina do grupo. Entretanto, as educadoras relatam não estarem conseguindo, no momento, atender a esta demanda.

Diante de alguns relatos, compreendi que a cobrança de um planejamento semanal é vaga na escola, o que acarreta uma elaboração informal desta documentação, não sendo escrita todas as semanas. Não reconheci na fala das professoras outro método pedagógico que seja utilizada em detrimento da ausência

do planejamento. Por vezes, duas das professoras comentam estarem “em falta” com essa pauta das responsabilidades como docente.

“Então, nesse ano a gente tem passado um pouquinho de problema com isso, porque eu não tenho sido tão presente nesse aspecto. Acaba que, às vezes, eu escrevo depois que eu já fiz. Uso muito o caderno dos relatos das minhas colegas da tarde também. E eu tenho falado bastante com a coordenadora, sobre isso ser uma coisa que eu me sinto em falta.” (Professora B)

Posto isso, aumenta minha percepção do quanto falta na formação de muitos educadores um entendimento sobre quais aspectos são realmente relevantes em um planejamento. Não é incomum encontrar professores, em formação ou já concluída a graduação, com dúvidas quanto à elaboração da escrita do planejamento. Contudo, as três professoras concordam ao afirmar a importância do planejamento como fator de organização da prática docente e do registro como método de avaliação da ação docente e dos aprendizados das crianças.

“[...] eu sempre venho pensando no que que eu vou fazer. [...] Eu não anotei aqui, mas tá tudo na cabeça e eu sinto falta de botar no papel. Quando eu não ponho, me atrapalha.” (Professora C)

Acredito que um dos motivos desencadeadores da falta de elaboração do planejamento seja a maneira como tal está sendo apresentado às docentes. O planejamento não é apenas um documento pedagógico formal, ele é essencial para organização do trabalho como educadores e do andamento de um dia tranquilo às crianças. Madalena Freire (1983), em seu livro “A Paixão de conhecer o mundo” defende o

Professor como organizador. Organizador no sentido, porém, de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos de ação do professor. (FREIRE, 1983, p. 21)

A fala da educadora Freire (1983) entra em concordância com a fala abaixo da Professora A sobre o seu planejamento com os bebês: “O planejamento das atividades se faz e se refaz, dinamicamente, na prática, juntamente com elas [crianças].” (FREIRE, 1983, p. 77)

“E o planejamento no berçário é muito dinâmico, porque aquela proposta que vai por escrito ali é uma desencadeadora na verdade. Porque daí, bom, hoje a gente vai explorar diferentes materiais sonoros, mas daquele material sonoro surgem várias outras ramificações e explorações que eles vão fazendo e a gente dá esse suporte.” (Professora A)

Sinto, também, na fala das educadoras um conhecimento sobre a importância do planejamento. Achei interessante a forma na qual ele foi vinculado ao registro pedagógico, mesmo que ambos não sejam escritos semanalmente pelas professoras citadas abaixo. Com isso, fica clara a análise de que as professoras compreendem a importância da documentação pedagógica, da mesma forma como o olhar para a diversidade de aprendizagem, mas estão em um processo de desenvolvimento de tais pautas.

“Acho que o planejamento é importante pra visualizar o que eu faço, o que eu posso fazer, o que eu já fiz. Não tô tão bem nisso, é o que eu preciso trabalhar mais agora.” (Professora B)

“[...] fica também um registro do que foi construído com a turma. Assim como pra gente, como educadora, não se atrapalhar, não se perder no que está sendo construído e quando a gente anota mais o que a gente vai construindo, parece que vão vindo mais ideias. [...] O antes de acontecer dá uma visão do todo, de ver o quanto tu pode construir. [...] a gente vai construindo a rotina também quando planeja.” (Professora C)

Ao entrarmos na questão “Quais aspectos tu achas relevantes de serem levados em consideração no planejamento?”, as três entrevistadas não hesitaram em

responder: as crianças. Entrando em concordância com a visão pedagógica das professoras, Nicolau (1986 *apud* BARBOSA, 2000, p. 123) afirma que “O planejamento deve ser feito com as próprias crianças. Os planos de longo prazo devem ter um caráter genérico e aberto e os planos semanais e diários mais fechados” (1986, p.152).

“Eu acho que o planejamento precisa ter um pouco, digamos assim, da visão do que tu quer construir com o grupo, o que tu acha que o grupo pode construir, o que pode ser produzido com eles... [...] Isso é bacana de tu botar no planejamento, porque daí tu consegue ter uma sequência que, às vezes, quando a gente não escreve planejamento fica tudo muito solto. A gente acaba perdendo a chance de ter feito uma coisa bacana, de ter proposto uma experiência interessante, porque não anotou. Então, quando a gente anota, consegue construir um todo.” (Professora C)

O registro escrito e fotográfico, como forma de avaliação, apareceu fortemente nas falas das educadoras. Ceron e Filho (2017, p. 190) comentam que o registro, atualmente, está sendo trabalhado de forma dinâmica, com fotos e vídeos tirados pela câmera do celular e armazenadas para uma análise posterior do docente. Explicam, também, que quando o registro começa a conter esta análise de dúvidas, memórias, hipóteses, datas e relações com outros registros, ele vira uma documentação pedagógica. A educadora Madalena Freire relata, em suas reflexões sobre a prática pedagógica, que acredita na “importância do diário, como instrumento de reflexão constante da prática do professor. Através dessa reflexão diária ele avalia e planeja sua prática.” (FREIRE, 1983, p. 77). Já no DCNEI (BRASIL, 2010) está escrito que deve ser garantido no momento de avaliação da Educação Infantil uma observação crítica nos momentos do brincar e das interações, a utilização de diversos meios de registros, a continuidade nas propostas de acordo com os momentos de transição vividos pelas crianças e a troca de registros entre a escola e a família para um enriquecimento do atendimento às crianças.

“Então depois a gente faz o registro no caderno e consegue escrever. Nem sempre né, também é uma coisa que a gente gostaria de fazer: escrever com mais detalhes essas explorações que às vezes a gente não consegue em função do tempo, de todo o trabalho que a gente tem que dar conta né.”
(Professora A)

4.3 DIREITO ÀS DIVERSIDADES DO APRENDER NA INFÂNCIA

Tendo como foco as singularidades de cada criança do grupo escolar que resultam em uma diversidade de aprendizagem, atentei-me às falas das três professoras acerca da visão das crianças como seres individuais e como seres pertencentes a um coletivo. Quando perguntadas sobre as crianças, as educadoras B e C deram respostas voltadas às características dos grupos e a educadora A elaborou a sua resposta baseada em aprendizagens singulares dos bebês que atende.

“Quando eles chegaram, alguns recém estavam sentando, outros engatinhando, outros só na posição deitadinha e começavam a girar. Então, essa parte motora é bem diversificada. [...] A gente tem diferentes bebês, diferentes posturas desde o início do ano que vão mudando constantemente, mas nem todo mundo tá do mesmo nível, né. A maioria deles já chega com a introdução alimentar, comendo de tudo, outros iniciando a introdução, outros só no leite materno. [...] Cada um nas suas características né. Tem alguns que a gente vai observando, fazendo uma leitura [...] A gente tenta entender que precisa respeitar o tempo, mas também, às vezes, ligamos um pisca alerta.” (Professora A)

Ao responder sobre a pergunta “Têm algumas crianças que direcionam mais o teu olhar? Se sim, por quê?”, as falas tomaram o rumo para a educação inclusiva e acompanhamentos clínicos. Tendo as respostas tomado esse direcionamento, percebi o resistente pensamento de que as dificuldades escolares são devidas à

possíveis transtornos de aprendizagem. Em relação a isso, as professoras afirmaram não elaborar planejamentos específicos a estas crianças, apenas atentaram ao cotidiano desta criança com o grupo e na sua prática como docentes e mediadoras de possíveis conflitos.

“Um menino que eu desconfio que ele tem uma questão de estar no Espectro Autismo, mas por ser ainda muito novo isso tá em investigação. Mas ele me inspira cuidado. [...] Tem uma outra menina também que ela fala tudo e tal, mas essa sim, ela morde e não tem um motivo. [...] E tem uma outra menina que não é porque ela cria algum problema, mas ela é muito quietinha. [...] não conheço a voz dela.” (Professora B)

“Eu não chego a planejar, eu penso na minha ação como educadora. O que eu posso proporcionar pra ele, as mediações que eu vou fazer com ele. [...] Posso falar alguma coisa que vai ser ‘o gatilho’ pra ele produzir. Com ele eu tenho que sentar e ficar do lado dele até ele terminar.” (Professora C)

Um relato importante a ser destacado é a falta de acompanhamento pedagógico na escola. As professoras B e C comentam que é difícil que ocorra reunião pedagógica na escola devido à falta de tempo e muitas demandas que a direção e coordenação da escola necessitam atender. Essa ausência acarreta a falta de atendimento à criança, pois toda equipe escolar é necessária para atender às crianças, visto que elas não pertencem apenas ao professor de sua turma.

“Eu sinto que tenho apoio de ser acolhida, mas algumas vezes as coisas acabam acontecendo em cima da hora por não ter esse tempo. Assim, eu não tenho reunião de equipe, não tenho reunião com coordenação, com direção... Não tem espaço do quadro pra isso. A minha equipe metade é de manhã e metade é de tarde, as pessoas que ficam de manhã eu nem enxergo.” (Professora C)

As educadoras comentaram perceber que seus trabalhos possibilitam impactos quase imperceptíveis nos aprendizados rotineiros das crianças, relatando como algumas ações do cotidiano viraram exemplos para brincadeiras do grupo. Percebi, também, que as professoras entrevistadas têm o conhecimento sobre o que é uma educação infantil de qualidade e o que é essencial para atingir este objetivo. Contudo, percebi uma frustração pedagógica quanto ao fazer do ambiente escolar um espaço potente, pois:

Não é suficiente que a escola transmita os conteúdos valorizados pela cultura, é fundamental que ela se preocupe também em formar uma pessoa “ativamente posicionada”, cuja curiosidade a leve a fazer perguntas e, por esse processo, a tornar-se uma pessoa ativa, criativa, participante. Muito embora o discurso da educação contemporânea valorize a aprendizagem pela ação e não pela repetição, nem sempre está presente, na ação do professor, um estilo interrogatório que fomente também o estilo interrogatório do aprendiz. (RUBINSTEIN, 1999, p. 169)

É fundamental que as singularidades das crianças sejam, além de percebidas, incentivadas e valorizadas. Com propostas potentes e que respeitem as necessidades e preferências de cada um dos pequenos, o caminho para a eficácia do trabalho com diversidades de aprendizagem cresce cada vez mais. Cabe ao educador o olhar atento às particularidades das crianças atendidas no grupo escolar, seguido da sensibilidade ao elaborar seus planejamentos de forma inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento à diversidade ocorre em momentos variados de percepção e valorização da individualidade de cada criança do grupo. Essa valorização ocorre nos momentos de elaboração da rotina diária, do planejamento de propostas pedagógicas e do acolhimento às necessidades físicas e emocionais existentes dentro da turma. Esta pesquisa teve como objetivo geral verificar, nas falas de três professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Porto Alegre, se a diversidade de aprendizagem é respeitada e valorizada nesta área da educação. Como objetivos específicos, a pesquisa procurou evidenciar se há intencionalidade em promover a diversidade na rotina e no planejamento pedagógico das docentes e investigar se há respeito à diversidade de tempo, de ritmo e de formas de aprender no cotidiano das crianças.

Por meio das entrevistas semiestruturadas, conclui-se que as diversidades de aprendizagem se fazem presentes nos grupos escolares e na percepção das professoras em relação ao respeito ao tempo individual de cada criança. Contudo, não existe uma reflexão sobre o planejamento pedagógico voltado a diferentes formas de aprendizagem presentes no grupo. A intervenção pedagógica ocorre, em sua maioria, durante a rotina conforme as necessidades encontradas em cada dia da semana. Confirmando uma das hipóteses formuladas durante a pesquisa, as professoras compreendem que as crianças possuem tempos, ritmos e formas diferentes de aprender, mas não há um direcionamento fixo para trabalhar constantemente com essas diversidades durante a rotina. Já a hipótese referente a elaboração semanal do planejamento não foi confirmada, visto que as professoras relataram estarem em falta quanto a isto no momento.

Com o avanço da tecnologia, os desafios do fazer pedagógico se tornaram mais fortes ao atentar à necessidade de pensar propostas que envolvam a criatividade, o pensamento crítico, o levantamento de hipóteses e a elaboração de relações e descobertas. Na educação atual, não cabe mais ao professor o papel de “instrutor”, mas, sim, de educador, um sujeito que está em uma constante troca de ensinamentos e aprendizados com seus alunos. O professor assume o papel de mediador dos

conhecimentos trazidos por ele e pelo seu grupo heterogêneo de crianças. (CORSO, 2013)

É fundamental citar nesta pesquisa a importância de uma rede de apoio aos educadores. Como ressaltado durante as entrevistas, a falta de um acompanhamento pedagógico acarreta a ausência de um atendimento de qualidade às crianças e aos educadores. Para um trabalho pedagógico de qualidade, é essencial que a formação de professores aconteça, por meio da instituição de trabalho ou por buscas individuais de cada educador (cursos em universidades, como os que a FAGED/UFRGS oferece, por exemplo). Cito, assim, um provérbio nigeriano: “É preciso uma vila inteira para criar uma criança” (O Começo, 2016).

Finalizo meu Trabalho de Conclusão de Curso com a certeza de que escolhi um tema certo para a minha formação, fazendo com que eu possuísse o desejo de pesquisar e descobrir teorias pedagógicas que defendessem minhas descobertas. Novas hipóteses de pesquisa surgiram em mim com o término do trabalho, me permitindo sonhar com uma busca constante de formação profissional para proporcionar uma educação de qualidade na área da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, F. A.; FERRAZ, C. L.; GOMES, D. L. V.; VIEIRA G. C. S.; VIDIGAL, T. O. **Currículo na Educação Infantil**. Anais do III Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica de Ponte Nova. Ponte Nova, 2016.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor & Por força: rotinas na educação infantil**. Campinas: UNICAMP, 2000. p. 283. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, vol. 2, nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: www.emtese.ufsc.br. Acesso em 21 jun 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Lex: legislação federal e marginalia**, São Paulo
- BRASIL. Lei nº 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.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.
- CERON, Liliane; FILHO, Gabriel de Andrade. Registro e documentação pedagógica na Educação Infantil. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; CORSO, L. V. L (Org.). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 188-202.
- CORSO, Luciana Vellinho. Reflexões sobre o atendimento à diversidade na Educação Infantil. In: ALBUQUERQUE, S. S. de; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (Orgs.). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 100-119.
- _____. Aprendizagem e desenvolvimento saudável: contribuições da psicopedagogia. In: SANTOS, B.; ANNA, L. (Orgs.). **Espaços psicopedagógicos em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 99-120.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: Diálogos com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007. 127 p.

FOCHI, Paulo. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez. 2015

FOCESI, Luciane Varisco; DORNELLES, Leni Vieira. O que dizem as crianças sobre o ser criança na educação infantil. In: FELIPE, Jane; ALBUQUERQUE, Simone, CORSO, Luciana. (Org.). **Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano**. 1ed. Porto Alegre: Evangraf, 2016, v. 1, p. 255-280.

FREIRE, Madalena. **A paixão do conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

FREITAS, Anita; PELIZON, Maria. A experiência de Lóczy e a formação do professor de educação infantil. **Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré**, 2001. Disponível em: https://www.sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/05/raesed05_artigo02.pdf. Acesso em: 19 jun 2019.

LIMA, Ellen Mendonça de. **Prevenção de dificuldades de aprendizagem na educação infantil**. 2015. 52 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LIMA, Elvira Souza. As aprendizagens escolares na educação infantil. **Revista Pátio – Educação Infantil**. Artmed, Porto Alegre, nº 19, mar/jun 2009.

LOBORUK, J. C; BARBOSA, M. C. S. Estar junto com os bebês: os tempos que constroem conhecimentos, saberes e histórias. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; CORSO, L. V. L (Org.). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 52-68.

O COMEÇO DA VIDA. Produção: Maria Farinha Filmes, Brasil, 2016. Disponível em: <https://www.netflix.com/search?q=o%20come%C3%A7o%20da%20vida&jbv=80107990&jbp=0&jbr=0>. Acesso em: fev 2019.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio - Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

RAMOS, Janaina Silmara Silva. **Rotina na Educação Infantil: Saberes Docentes**. In: XVIII Semana de Humanidades, 2010, Natal. XVIII Semana de Humanidades, 2010.

ROBINSON, Ken. **Será que as escolas matam a criatividade?** Palestra ministrada ao TED em 2006. Disponível em: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=pt-br#t-10180. Acesso em: 11 maio 2019.

RUBINSTEIN, Edith. Suando e Sofrendo para Aprender. In: _____. **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Editora Ltda, 1999. p. 149-171.

SCALZILLI, Ana Cláudia. **A prevenção de dificuldade de aprendizagem na educação infantil: os professores se posicionam como facilitadores desse processo?** 2009. 55 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Trabalho de Conclusão de Curso: Diversidades de Aprendizagem na Educação Infantil

Aluna: Luísa Gijzen dos Santos

O presente trabalho corresponde à monografia do Trabalho de Conclusão de Curso vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e tem como principal objetivo pesquisar e analisar a dinâmica da rotina e do planejamento em três diferentes grupos da Educação Infantil (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas).

A coleta de dados será realizada através de uma entrevista semiestruturada e gravada. Comprometo-me com vossa senhoria que sua identidade será mantida em sigilo. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se, no decorrer da pesquisa, você resolver não mais continuar terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. Você também terá a garantia de resposta a qualquer pergunta que faça. Qualquer dúvida, necessidade de esclarecimento, ou deseje não fazer parte desta pesquisa, poderá entrar em contato pelo e-mail: luisags1997@gmail.com

Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo com informações relevantes sobre a prática pedagógica diante da diversidade de aprendizagem em sala de aula. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, _____, fui informado dos objetivos da pesquisa acima descrita de maneira clara e detalhada. Esclareci minhas dúvidas e sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e

modificar minhas decisões se assim eu o desejar. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Aluna: Luísa Gijzen dos Santos

_____, _____ de _____ de _____

Nome da assinatura do responsável