

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUIZE SEHN

DO CUIDAR AO EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EFEITOS DE SENTIDOS

PORTO ALEGRE

2014

LUIZE SEHN

DO CUIDAR AO EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EFEITOS DE SENTIDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação: Arte
Linguagem Tecnologia

Área Temática: Educação e Estudos de
Linguagem

Grupo de Pesquisa sobre Educação e
Análise de Discurso
(GPEAD/PPGEDU/UFRGS/CNPq)

Orientadora:

Profa. Dr^a Regina Maria Varini Mutti

PORTO ALEGRE

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Sehn, Luize

Do cuidar ao educar: efeitos de sentidos na
Educação Infantil / Luize Sehn. -- 2014.
170 f.

Orientador: Regina Maria Varini Mutti.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Educação Infantil. 2. Análise do Discurso. 3.
Efeitos de Sentidos. 4. Bebês. 5. Educar. I. Maria
Varini Mutti, Regina, orient. II. Título.

Lista de ilustrações

Figura 1 - Quadro: Professoras entrevistadas.....	20
Figura 2 - Mapa: EMEIs de NH em 2014.....	59
Figura 3 - Gráfico: Tempo de funcionamento das EMEIs de NH em 2013.....	64
Figura 4 - Gráfico: EMEIs Proinfância em 2013.....	65
Figura 5 - Fotografia: Momento do dormitório.....	68
Figura 6 - Fotografia: Relação afetiva.....	73
Figura 7 - Fotografia: Brincar livre no pátio.....	79
Figura 8 - Fotografia: Brincar na pracinha.....	83
Figura 9 - Fotografia: Brincar com brinquedos doados.....	85
Figura 10 - Fotografia: Brincar de festejar.....	87
Figura 11 - Fotografia: Brincar na sessão de psicomotricidade.....	89
Figura 12 - Fotografia: Brincar fantasiando com seu corpo.....	91
Figura 13 - Fotografia: Brincar de construir.....	93
Figura 14 - Fotografia: Brincar sinalizando.....	95
Figura 15 - Fotografia: Brincar é disputar e dividir brinquedos.....	97
Figura 16 - Fotografia: A professora brincalhona.....	99
Figura 17 - Fotografia: Cantinho da Família.....	103
Figura 18 - Fotografia: Rotina no refeitório.....	106
Figura 19 - Fotografia: Cuidar no pátio.....	109
Figura 20 - Fotografia: Educar com disciplina.....	118
Figura 21 - Fotografia: Resistência ao pintar.....	119
Figura 22 - Fotografia: Ser autônomo.....	124
Figura 23 - Hora do Conto.....	127
Figura 24 - Fotografia: Brincadeira cantada.....	129
Figura 25 - Fotografia: Trenzinho Vai e Vem.....	130
Figura 26 - Fotografia: Vagão de Areia.....	132
Figura 27 - Fotografia: Passeando com o trenzinho.....	133

Figura 28 - Fotografia: Somos um trenzinho.....	134
Figura 29 - Fotografia: Tapete Mágico I.....	146
Figura 30 - Fotografia: Tapete Mágico II.....	147
Figura 31 - Fotografia: Biblioteca.....	150
Figura 32 - Fotografia: Lendo um livrinho I.....	151
Figura 33 - Fotografia: Lendo um livrinho II.....	153
Figura 34 - Fotografia: Turma da Educação Infantil.....	158

Lista de abreviaturas e siglas

AD – Análise de Discurso

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas

FACED – Faculdade de Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GO – Goiás

IENH – Instituição Evangélica de Novo Hamburgo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NH – Novo Hamburgo

OMEP – Organização Mundial para Educação Pré- Escolar

PCNEI – Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PIM – Programa Primeira Infância Melhor

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

Proinfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RJ – Rio de Janeiro

RS – Rio Grande do Sul

SEF – Secretaria de Estado da Fazenda

SD – Sequência discursiva

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SP – São Paulo

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UBS – Unidade Básica de Saúde

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

URAS – Unidade de Referência em Assistência Social

V.t.d. – Verbo transitivo direto

Dedico as crianças com amor, alegria e brincadeiras; as professoras com carinho; e a vida por esta oportunidade de aprendizado.

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram de alguma forma com este trabalho. Especialmente:

A UFRGS pela oportunidade e todos os professores com quem tive aulas desde a Graduação a Pós-Graduação.

Minha orientadora, Regina Maria Varini Mutti pela orientação, carinho e dedicação.

As professoras: Leni Vieira Dornelles, Dóris Maria Luzzardi Fiss e Cristinne Leus Tomé pelo aceite em participar da banca desde o projeto até a defesa da dissertação.

Meu pai, José Koch Filho, pelo apoio, incentivos aos estudos e orações.

Meus ex-alunos, as crianças e suas famílias pela disponibilidade em participar deste trabalho.

Minhas colegas professoras pela disponibilidade em participar deste trabalho.

As escolas nas quais já atuei como professora e todas as pessoas que destas comunidades escolares fazem parte por suas lembranças que evocam sentidos ao meu fazer pesquisa como professora na atualidade.

A EMEF São João pelo incentivo e carinho, vindo de todas as pessoas que fazem parte desta comunidade escolar na qual pertenço como professora de Educação Infantil na atualidade.

A minha amiga, Gisele Andrea Flach, pela inspiração, apoio e alegria contagiante.

Aos meus queridos amigos que em diferentes momentos me apoiaram com palavras de incentivo, dicas, empréstimo de livros, abraços e mimos.

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferveilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

José Saramago

Resumo

Nesta Dissertação problematizo a Educação Infantil no processo de escolarização, a partir de efeitos de sentidos produzidos pelo sujeito-professora sobre as suas práticas realizadas na escola. Fundamento a pesquisa na Análise de Discurso (AD) de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux, enfocando principalmente, desse referencial teórico-analítico, as noções de: discurso, efeitos de sentidos, interdiscurso e intradiscurso; história, memória discursiva, sujeito, língua, interpretação, tipologia dos discursos; e busco a estabelecer diálogo a partir do aporte de pesquisas sobre infância e educação. O *corpus* para a análise discursiva, reunindo materialidades verbais e não verbais, consiste em sequências discursivas que apontam aos pronunciamentos das professoras em entrevistas, gravadas e transcritas, e em fotografias que remetem à experiência da pesquisadora como professora na mesma instituição: uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada no município de Novo Hamburgo-RS, nos anos de 2012 e 2013. A análise, tomando como eixos o cuidar, o brincar e o educar, tal como um mosaico discursivo, evidenciou o modo como a área de Educação Infantil está sendo significada na referida instituição, por meio dos efeitos de sentidos a seguir indicados: sensibilidade; brincar (socialização, brincar livre na pracinha, brincar festejando, psicomotricidade, fantasia, produção do brincar, brincar espontâneo, disputa pelo brinquedo, professora brincalhona); cuidar (o retorno que eles dão pra gente, cantinho da família, rotina de cuidados, o toque das mãos, o olhar da professora); educar (educar com disciplina, rotina, autonomia, pedagogia de projetos, intencionalidade, avaliação criteriosa, responsabilidade do trabalho, interação com a família, educar para a sociabilidade; cuidar junto com educar, brincar junto com educar e brincar junto com cuidar). Esses sentidos, circulando na instituição, representam as posições discursivas do sujeito-professora que mobiliza a memória da área de Educação Infantil por meio de suas práticas, neste momento histórico de escolarização da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Bebês. Análise de Discurso. Efeitos de Sentidos. Cuidar. Educar. Brincar.

Abstract

This Dissertation discusses Early Childhood Education in the schooling process, from the meaning effects produced by the subject-teacher on her practices performed in school. The research is grounded in Discourse Analysis (DA) of the French line, founded by Michel Pêcheux, focusing mainly this theoretical-analytical framework, the notions of: speech, meaning effects, and interdiscourse, intradiscourse; history, discursive memory, subject, language, interpretation, typology of the speeches; and seeks to establish dialogue from the contribution of research on childhood and education. The corpus for discourse analysis, gathering verbal and nonverbal materiality, consists of discursive sequences that link the pronouncements of teachers in interviews were taped and transcribed, and photographs that relate to the experience of the researcher as a teacher at the same institution: a Municipal Early Childhood Education School located in Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul state), in the years 2012 and 2013. Analysis, taking as axes the care, playing and educating, such as a discursive mosaic, showed how the Early Childhood Education area is being meant in that institution, through the direction effects given below: sensitivity; play (socialization, free play in the playground, play partying, psychomotor, fantasy, play production, spontaneous play, struggle for toy, playful teacher); care (the return they give to us, the family corner, routine care, the touch of the hands, the teacher's view); education (education with discipline, routine, autonomy, pedagogy project, intentionality, careful evaluation, job responsibility, interaction with family, educating for sociability; care along with educating, playing along with educating and play along with care). These meanings, circling in the institution, represent the discursive positions of the subject-teacher who mobilizes the memory of the Early Childhood Education area through her practices, in this historical moment of childhood schooling.

Keywords: Early Childhood Education. Babys. Discourse Analysis. Meaning Effects. Take care. Educate. Play.

Sumário

1	Introdução.....	15
2	A pesquisa: objetivos e questões norteadoras.....	23
3	O referencial teórico.....	25
3.1	A Análise de Discurso: noções destacadas.....	25
3.1.1	Discurso.....	25
3.1.2	Efeitos de sentidos.....	28
3.1.3	História.....	30
3.1.4	Memória discursiva.....	31
3.1.5	Sujeito.....	32
3.1.6	Língua.....	35
3.1.7	Interpretação.....	36
3.1.8	Tipologia dos discursos.....	39
3.1.9	Intradiscurso e interdiscurso.....	41
3.2	A Educação Infantil.....	42
3.2.1	Considerações sobre infância.....	43
3.2.2	Brincar.....	47
3.2.3	A escolarização das crianças de 0 a 5 anos.....	50
3.2.4	Cuidar.....	52
3.2.5	Educar.....	54
4	A pesquisa delineada.....	57
4.1	O contexto focado.....	57
4.1.1	Sobre o nome das EMEIs.....	62
4.1.2	Sobre o tempo de funcionamento das EMEIs.....	64
4.2	O estabelecimento do corpus para análise.....	66
5	A análise: composição do mosaico discursivo.....	67
5.1.	Efeito de sentido da sensibilidade.....	67
5.2.	Efeitos de sentidos sobre o brincar.....	75
5.2.1	Socialização.....	81
5.2.2	Brincar na pracinha.....	82
5.2.3	Brincar festejando.....	87

5.2.4	Psicomotricidade.....	88
5.2.5	Fantasia.....	91
5.2.6	Produção do brincar.....	92
5.2.7	Brincar espontâneo.....	94
5.2.8	Disputa pelo brinquedo.....	96
5.2.9	Professora brincalhona.....	98
5.3	Efeitos de sentidos sobre o cuidar.....	100
5.3.1	O retorno que eles dão pra gente.....	101
5.3.2	Cantinho da família.....	103
5.3.3	Rotina de cuidados.....	105
5.3.4	O toque das mãos.....	110
5.3.5	O olhar da professora.....	111
5.4	Efeitos de sentidos sobre o educar.....	115
5.4.1	Educar com disciplina.....	117
5.4.2	Rotina.....	120
5.4.3	Autonomia.....	122
5.4.4	Pedagogia de Projetos.....	125
5.4.5	Intencionalidade.....	136
5.4.6	Avaliação criteriosa.....	136
5.4.7	Responsabilidade do trabalho.....	137
5.4.8	Interação com a família.....	138
5.4.9	Educar para a sociabilidade.....	141
5.4.10	Cuidar junto com educar, brincar junto com educar e brincar junto com cuidar.....	144
6	Considerações finais.....	155
	Referências.....	159
	Apêndice A – Termo de consentimento livre esclarecido (pais).....	165
	Apêndice B – Termo de consentimento livre esclarecido (professoras).....	166

1 Introdução

A pesquisa surge de escolhas, a primeira a fazer é a temática; escolhida a Educação Infantil, mas como cheguei a essa definição? Durante a fase inicial da pesquisa, coloquei-me a pensar e imaginar a respeito, como que brincando com o repertório de minhas vivências e lembrando o que me motivou a ingressar no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade. Cursei a minha graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação/UFRGS e também a Especialização em Pedagogia da Arte. Então, revisito as páginas de meu Memorial Descritivo, apresentado para o processo de seleção ao Mestrado, em maio de 2012, rememorando as seguintes palavras:

Desde as brincadeiras de minha infância costumava observar as conversas atenta a ouvir do que falavam, a timidez naturalmente contribuindo para este processo no qual a partir do registro mental das observações construía os meus próprios discursos. Ao brincar, na maioria das vezes sozinha, desenvolvia um mundo imaginário no qual podia me expressar livremente, e a escola era um dos espaços representados, porque adorava ser a professora que questiona os alunos e ouve com atenção suas vozes. Além dos brinquedos tradicionais como bonecas e jogos, os portadores de textos eram meus companheiros de brincadeiras, a professora que lê aos alunos ou mesmo a simples menininha que lê o jornal do dia a dia, tentando dali aprender mais e mais. A viagem imaginária com elementos vivos reais ao contexto local possibilitam à criança experienciar o mundo e dele fazer parte com chegadas e partidas aos diferentes ambientes sociais que se vislumbram à infância. (SEHN, Luize. 2012, p.1).

Escolher a temática da infância, especificamente a área de atuação profissional, a Educação Infantil, é rememorar minha infância e dar vida à criança-adulta-professora-pesquisadora.

O deslizamento do sentido que ocorre na interpretação é denominado na Análise de Discurso como “efeito metafórico” (Coracini, 1991). O sentido das palavras, em “Educação Infantil”, desliza para as minhas vivências na Escola de Educação Infantil, como professora de crianças pequenas. Crianças que se envolvem nas rotinas previstas da instituição, mas também brincam, o lúdico está presente.

Esse sentido dado à palavra infantil desliza para a condição de realização da formação no mestrado, ensejando uma brincadeira alusiva à Educação Infantil. Para trilhar essa caminhada de pesquisa que compreende a elaboração da dissertação, busco inspiração nas palavras de Rubem Alves (2008):

[...] é necessário pegar o texto da mesma forma como se pega uma flauta, pra acordar o artista que dorme em nós, ou como quem pega uma pipa, fazendo voar os pensamentos. É assim com a arte e o brinquedo: o prazer só vem quando o corpo se põe a dançar. (ALVES, 2008, p.13)

Dançar pelos espaços cotidianos da pedagoga, educadora infantil, professora da rede municipal de Novo Hamburgo/RS, mestranda, criança adulta professora-pesquisadora na trilha musical sensível da vida. Na abertura de prelúdio¹ de uma alusão à Escola de Educação Infantil, refiro-me à EMEI enfocada nesta pesquisa.

Na EMEI a criança passa pelo processo de adaptação; nos primeiros dias conhece os espaços e os profissionais da instituição, convive com outras crianças que passam pela mesma situação. Quando as crianças ingressam na EMEI rompem com suas estruturas de rotina; passam a desconstruir hábitos diários e pouco a pouco constroem a padronizada rotina escolar, tendo papel preponderante a criação do vínculo com os profissionais da instituição, especialmente as professoras. As experiências trazidas de suas famílias corroboram para o processo, tornando-o mais tranquilo ou mesmo mais doloroso.

Ao retornar à academia para frequentar aulas, criar vínculos com orientadora e autores potenciais referenciais se faz necessário um processo de adaptação tal como a criança na EMEI para conectar redes de saberes, permitindo ampliar o olhar para além do já-dito, já-escrito e mesmo já-pensado até então. Vislumbrar novos caminhos de pesquisa requer disponibilidade para aceitar novas possibilidades: intervenções de outras vozes, leituras e a demarcação de passos fixados numa rotina que coabita momentos tranquilos, alegres, estressantes e dolorosos.

O fazer pesquisa requer disciplina, ousadia e muito trabalho que se apresenta como rotina num tempo dedicado prioritariamente à construção da dissertação, tal como a criança na EMEI que após adaptada se enquadra na rotina, vivendo intensamente todos os momentos nas interações com os outros e desenvolvimento de si.

Outro aspecto que merece destaque consiste nas diferentes designações que o atendimento institucionalizado de crianças recebeu historicamente. Essas designações consistem em mudanças de sentidos que se dão sob condições sócio-históricas que as determinam. A área de Educação Infantil, assim designada na

¹ Prelúdio no termo musical designa uma peça introdutória de uma grande obra como, por exemplo, uma ópera.

atualidade, como objeto de pesquisa se expandiu nas últimas décadas, estando bastante presente nas discussões acadêmicas. Na recente história brasileira e mesmo mundial, a institucionalização do atendimento das crianças foi restrita ao cuidado, e assim, não apresentava características pedagógicas. Como marco ao atendimento de crianças e organização escolar na Europa, em 1837, na Alemanha, Friedrich Froebel criou o *Kindergarten*, Jardim de Infância conhecido até os dias atuais; o jardim no qual as crianças são as flores, e as professoras são as jardineiras. Também em 1837 funda uma fábrica de brinquedos, denominada “Estabelecimento para o cultivo das disposições naturais da criança e do jovem.” Cria e dirige a revista *Folha Dominical*, na qual especifica os objetivos dos brinquedos, (FROEBEL, 2001, p.15), assinalando o brincar na infância como essencial para o Jardim de Infância.

Os primeiros Jardins de Infância no Brasil são, conforme apresentado no Cronograma da versão brasileira desse referido livro, intitulado **A educação do homem** (Froebel, 2001, p.17):

1875.....Cria-se o primeiro Jardim de infância no Brasil na cidade do Rio de Janeiro/RJ. O Jardim de Crianças, anexo ao Colégio Menezes Vieira (1875-1887).

1877.....Em São Paulo/SP, na Escola Americana, instala-se a primeira instituição froebeliana, por iniciativa dos protestantes.

1911.....Cria-se o jardim de infância no deutscher Hilfsverein (Colégio Farroupilha) Porto Alegre/RS, sendo contratada como jardineira Dorothea Gruber, de nacionalidade suíça, que cursara uma escola para formação de jardineiras na Alemanha.

O primeiro Jardim de Infância de Novo Hamburgo da rede pública de ensino encontra-se historiado da seguinte forma, conforme Sarlet (1993):

De 1928 a 1931, serviu em Hamburgo Velho o pastor Ulrich Schliemann. Como aquela foi uma época de criação de novas escolas e novos cursos, também na Fundação Evangélica, em 1931, ele sugeriu às senhoras do “Evangelischer Frauenverein” de Hamburgo Velho a criação de um “Kindergarten”, uma vez que na Fundação Evangélica havia uma diaconisa, especializada em educação pré-escolar, e que poderia orientar o trabalho. As senhoras puseram mãos à obra. Uma casa para abrigar as crianças foi construída junto à casa paroquial e, em junho de 1931, com 30 crianças, sob os cuidados de Edith Schmidt e a orientação da diaconisa, foi inaugurado o Jardim de Infância. Para cuidar das crianças durante o ano seguinte, foi convidada a senhorita Maria Pechmann (SARLET, 1993, p.108).

A Pedagogia froebeliana destacou-se na região sul do Brasil, especialmente nas localidades tais como o Vale do Sinos, nas quais os primeiros imigrantes foram

os alemães; por sua vez, desde as primeiras escolas até os dias atuais, as marcas culturais corroboram para que muitas EMEIS da região de Novo Hamburgo preservem tais raízes pedagógicas. Froebel ainda está presente nas discussões sobre Educação, pois de acordo com Heiland (2010):

Sua pedagogia do jardim de infância suscita ainda hoje discussões apaixonadas, sobretudo no Reino Unido e no Japão. Seus materiais de jogo, “dons” e “jogos” se popularizaram em todo o mundo no século XIX. Com o material pedagógico de Montessori, constituem o programa mais eficaz e mais exaustivo de estímulo pelo jogo para crianças de 3 a 6 anos de idade. (HEILAND, 2010, p.12)

O eco comunitário dos jardins de infância institucionalizados promoveu a reverberação mediante a implantação das creches, especialmente na década de 1950, tornando-se um fator de destaque da região; no ano de 1948, em Novo Hamburgo, ocorreu a implantação de uma creche, que é atualmente a mais antiga EMEI ainda em atividade na rede municipal, conforme dados pronunciados pelo apresentador do desfile cívico municipal realizado em 7 de setembro de 2013 na Av. Pedro Adams Filho no centro da cidade de Novo Hamburgo/RS. Atualmente a referida EMEI é conhecida como EMEI Cinderela.

Com o advento da industrialização do município, especialmente no setor calçadista, a ponto de ser a região reconhecida ainda hoje como a capital nacional do calçado, surge a necessidade de uma classe feminina trabalhadora. Logo, as mães passaram a ir às fábricas enquanto seus filhos permaneciam nas creches e, na falta destas instituições, muitas crianças eram cuidadas pelas mães crecheiras.

Ao longo da era das creches o foco era o cuidado das crianças, assim tais instituições eram vinculadas à secretaria de saúde e assistência social, entre as décadas de 1950 e 1980; e as cuidadoras zelavam como mães e/ou tias, desempenhando o papel de jardineiras como no jardim de infância. Do mesmo modo as mães crecheiras cuidavam das crianças em suas casas como quem zela por seu filho ou filha como no jardim de infância, pois a maternagem da cuidadora é um valor fundamental em ambos os lugares.

Ao ingressar na era das EMEIS, na década de 1900, a partir do marco legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e os Parâmetros para Educação Infantil (1998), em Novo Hamburgo, observou-se a remodelação do sistema de atendimento infantil, que passou a ser vinculado à secretaria de educação. Houve significativas mudanças dentre as quais destaco: a exigência da formação específica

como professora (antigas cuidadoras recreacionistas concursadas tiveram de realizar curso de formação); readequação dos espaços institucionais; calendário anual escolar com recesso; diminuição do horário de atendimento; e cuidados foram extintos, como por exemplo: banho ao entardecer e jantar.

Contudo, o sentido de cuidar, próprio da creche, ainda permeia a Educação Infantil que agrega o educar de crianças, tal como é proposto atualmente e, assim, pesquisar este tema requer vislumbrar novas descobertas, ouvir e visualizar discursos, perceber a memória discursiva em movimento com seus efeitos de sentidos.

A professora da Educação Infantil, flexível por seu trabalho diário de cuidar e educar crianças, contempla a confluência de muitas áreas humanas, de acordo com a especificidade dessa área educacional na qual atua.

Mas, além das professoras, responsáveis pelo trabalho pedagógico propriamente dito, nos diferentes espaços de uma Escola de Educação Infantil (EMEI) atual, no contexto enfocado, existem outros protagonistas na construção de discursos sobre Educação Infantil: as crianças e seus familiares, os funcionários da escola e todas as pessoas que perpassam a EMEI.

Nesta dissertação de mestrado, coloquei-me na posição de professora-pesquisadora, partindo de minhas experiências como profissional da área da Educação Infantil, atreladas ao fazer pesquisa alicerçada na linha teórica da Análise do Discurso (AD). Para enfoque da posição de professora, constituindo o *corpus* para análise discursiva, tomei registros da minha própria experiência e realizei entrevistas com as professoras da instituição.

Os procedimentos iniciais desta pesquisa, portanto, foram: a criação de um arquivo de imagens fotográficas de minha experiência como professora de Educação Infantil nos anos de 2011 e 2012, atuando nas faixas etárias: 0 e 1 ano na EMEI X; e a realização de entrevistas com professoras que protagonizam a Educação Infantil nesta mesma instituição.

A escola X possui um total de 15 professoras; tendo em vista a delimitação desta pesquisa, foram entrevistadas 05 professoras. O critério empregado, além da disponibilidade e consentimento manifestados, consiste na efetiva atuação profissional de acordo com a faixa etária: uma professora por faixa etária e mais uma professora volante, ou seja, aquela responsável pelo apoio às diferentes faixas etárias, atendendo a todas as turmas. [Figura 1]:

FIGURA 1 – Quadro: professoras entrevistadas

Professora	Faixa Etária
A	0
B	1
C	2
D	3
E	Apoio - atende todas as faixas etárias

Fonte: PRODUÇÃO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2014)

As professoras entrevistadas são concursadas da rede municipal de ensino de NH, com carga horária semanal de 40 horas, sendo 32 horas em sala de aula e 8 de planejamento. No que tange a formação docente, todas possuem graduação em Pedagogia. A formação continuada é ofertada pela SMED de NH mediante grupo específico de professoras que atendem as crianças das faixas 0 e 1 ano respectivamente chamado grupo de bebês. As professoras pertencem a grupos conforme regiões estabelecidas pela rede municipal e se encontram uma vez ao mês com carga horária de 4 horas dentro de sua jornada de trabalho. Os encontros deste grupo são promovidos e organizados pela equipe responsável pela Educação Infantil da SMED de NH.

A entrevista é entendida, neste projeto, como prática discursiva, sendo tratada por Pinheiro (1999) da seguinte maneira:

Ao abordar a entrevista inicial como prática discursiva estamos, antes de mais nada, entendendo-a como ação, ou melhor dizendo, como interação. Esta interação se dá um certo contexto, numa relação constantemente negociada. Numa conversa o locutor posiciona-se e posiciona o outro, ou seja, histórias, os personagens que correspondem ao posicionamento assumido diante do outro que é posicionado por ele. As posições não são irrevogáveis, mas continuamente negociadas. (PINHEIRO, 1999, p.186)

As falas das entrevistas representam discursos acerca da Educação Infantil, evidenciando os modos de como está sendo significado pelas professoras o binômio cuidar X educar na EMEI X.

Além da entrevista, tida como prática discursiva, o ato de entrevistar é tomado como procedimento metodológico na busca de estabelecimento do *corpus* utilizado na análise discursiva; desse *corpus* foram extraídas sequências discursivas para a análise realizada.

As fotografias do arquivo da professora-pesquisadora se juntam às falas das entrevistas no *corpus* de análise. Compreende-se que o uso de materialidades não verbais na AD vislumbra evidenciar os sentidos manifestados nas imagens, as quais também constituem filiações históricas, como salienta Pechêux (2012):

O ponto crucial é que, nos espaços transferenciais da identificação, constituindo uma pluralidade contraditória de filiações históricas (através das palavras, das imagens, das narrativas, dos discursos, dos textos, etc...), as “coisas-a-saber” coexistem assim com objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de “saber do que se fala”, porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são o produto de uma aprendizagem: isto acontece tanto nos segredos da esfera familiar “privada” quanto no nível “público” das instituições e dos aparelhos de Estado. (PECHÊUX, 2012, P.55)

A educação que ocorre em seus espaços institucionalizados e cotidianos compreende uma gama de histórias e filiações discursivas; segundo Sargentini (2011):

Há traços de memória tanto em textos sincréticos, esses compostos por uma materialidade verbal e imagética. Para a sustentação dessa memória, conta-se com a manutenção de arquivos que passam por um processo político de difusão ou de esquecimento. (SARGENTINI, 2011, p.91)

As fotografias são imagens carregadas de sentidos, portadoras de discursos a desvelarem-se pelo olhar sensível de quem as olha e busca abrir o baú da memória. Mas sem ser simplista, como bem observa Didi-Huberman (2012):

Tudo isto, é claro, não quer dizer que bastaria recorrer a um álbum de fotografias “de época” para entender a história que eventualmente documentam. As noções de memória, montagem e dialética estão aí para indicar que as imagens não são nem imediatas, nem fáceis de entender. Por outro lado, nem sequer estão “no presente”, como em geral se crê de forma espontânea. E é justamente por que as imagens não estão “no presente” que são capazes de tornar visíveis as relações de tempo mais complexas que incumbem a memória na história. (DIDI-HUBERMAN, 2012, p.213)

As imagens, como materialidade não-verbal, são detentoras de discursos. Carregadas de sentidos, evocam memórias e lançam mão das palavras escritas, pois já as têm em seus próprios sentidos. Desse modo, as fotografias captadas nos espaços da EMEI X configuram-se de domínio público no tangível da Educação Infantil abordada pelo viés da AD. Assim, a análise discursiva que se debruça sobre materialidades não-verbais “brinca” com os mesmos “brinquedos” conceituais das materialidades verbais, encontrando referências e se permitindo heterogeneamente

criar um mosaico composto de sequências discursivas, produzindo efeitos de sentidos.

Tendo em vista que o *corpus* se constitui de materialidades verbais e não-verbais imagéticas, consideramos, conforme Lagazzi (2010), que a análise deve considerar a relação de composição e não uma complementação. Então, esta noção considera que cada uma dessas materialidades possui regiões de opacidade discursiva decorrentes de sua natureza. De modo que as diversas materialidades se relacionam pela contradição, pois cada uma faz trabalhar a incompletude na outra, formando um enredo discursivo a ser interpretado. A rememorar Michel Pêcheux nas palavras de Ernst- Pereira e Mutti (2011):

A disciplina de interpretação, como Pêcheux designa a Análise do Discurso, torna-se peculiar porque o analista vai ter que mostrar na materialidade da linguagem, de natureza verbal ou não verbal, o funcionamento do discurso; o que interessa é evidenciar na análise o modo como as materialidades registram as imbricações do social na linguagem relacionada à noção de discurso; os esforços convergem para a análise do discurso que está objetivado. (ERNST- PEREIRA e MUTTI, 2011, p.825-826)

As fotografias carregadas de sentidos, lançadas ao olhar da analista, evidenciam os sentidos que parecem evidentes e também os divergentes, a serem evocados junto aos relatos das professoras. Assim, lado a lado, as materialidades não-verbais e materialidades verbais serão apresentadas e analisadas discursivamente na seção de análise intitulada mosaico discursivo.

2 A pesquisa: objetivos e questões norteadoras

A pesquisa “Do cuidar ao educar na Educação Infantil: efeitos de sentidos” propõe-se a pensar de que modo a Educação Infantil no município de Novo Hamburgo/RS está se constituindo enquanto um espaço social para cuidar e educar as crianças. Busca evidenciar efeitos de sentidos que estão sendo produzidos a partir de pronunciamentos de professoras da EMEI X em entrevistas sobre a sua prática e imagens fotográficas do arquivo da professora-pesquisadora também dessa EMEI. Na perspectiva de análise discursiva, busca-se focar os sentidos produzidos tomando como eixo o binômio cuidar X educar, permeado pelos sentidos do brincar.

Desse modo, a dissertação visa evidenciar efeitos de sentidos na Educação Infantil a partir dos discursos verbais, manifestados pelas professoras da EMEI, bem como não-verbais, ou seja, as materialidades de fotografias do arquivo da professora-pesquisadora. O olhar analítico dirige-se a observar o modo como o cuidar e o educar na Educação Infantil estão significados.

A análise buscou debruçar-se sobre as relações entre os recortes extraídos das entrevistas e as imagens do arquivo da professora-pesquisadora calcadas no binômio cuidar X educar na Educação Infantil, considerando as teorias da AD e estudos sobre a Infância. Numa perspectiva problematizadora, visando a indagar estas materialidades, pergunta-se: em que medida a Educação Infantil está se constituindo enquanto espaço social para cuidar e educar crianças? Quais os sentidos de cuidar, educar e brincar explicitados nas entrevistas das professoras e imagens do arquivo da professora-pesquisadora? Que relações interdiscursivas podem ser analisadas na trama discursiva constituída por esse *corpus* heterogêneo?

Enfatiza-se uma perspectiva analítica discursiva na qual se valorizam os discursos sobre Educação Infantil, problematizando os modos como estão sendo significados pelas professoras na instituição e sendo assim manifestados por meio de efeitos de sentidos diversos. Consideram-se também as condições sócio-históricas que determinaram que a Educação Infantil se estabelecesse com especificidades no que tange à Educação, manifestando dessa maneira o deslizamento da ênfase do cuidar para o educar, historicamente.

Em suma: com base na análise discursiva do *corpus* constituído, a pesquisa se orienta no sentido de mostrar efeitos de sentidos que apontam à Educação Infantil tal como está sendo historicizada pelas professoras de uma escola da Rede Municipal de Educação infantil de Novo Hamburgo/RS (EMEI X), nos pronunciamentos dos sujeitos-professores entrevistados, que atuam na EMEI, com suas práticas pedagógicas; e, em fotografias, procedentes do arquivo da professora-pesquisadora, que representam o cuidar e o educar na EMEI X.

Enfoca-se, assim, a posição sujeito-professora da Educação Infantil nas diferentes relações tecidas entre as materialidades verbais de falas docentes, mediante entrevistas, e as materialidades não-verbais das fotografias do arquivo da professora-pesquisadora, na composição do mosaico discursivo, analisado com o foco no binômio cuidar X educar perpassado pelo brincar.

3 O referencial teórico

3.1 A Análise de Discurso: noções destacadas

[...] que esse enfoque parece desenvolver no analista uma sensibilidade especial para olhar a linguagem e nela perceber o social. Outra justificativa, que o referencial discursivo responderia à necessidade de indignar-se diante de alguns dizeres e algumas práticas correntes identificados na vida em sociedade, pondo em suspeição alguns sentidos que pairam e nos governam, como se fossem verdades inquestionáveis. (ERNST-PEREIRA e MUTTI, 2011, p.818)

O referencial teórico-analítico desta pesquisa, a Análise de Discurso (AD), é enfocado neste capítulo; por meio do destaque das noções que fizeram sentido para esta pesquisa, extraídas deste referencial, buscamos constituir a nossa apropriação teórica. A sistemática que adotamos é a indicação e a explicitação de cada noção destacada, buscando também o estabelecimento de relações com aspectos da pesquisa numa perspectiva de ampliação da compreensão.

Sem a pretensão de abarcar a teoria com exaustividade, indicamos os seguintes conceitos: discurso, efeitos de sentidos, memória discursiva, história, sujeito, língua, interpretação, tipologia, intradiscurso e interdiscurso, a seguir explicitados. Nosso estudo seguiu a seguinte sistemática: apresentar cada noção e buscar relação com esta pesquisa.

3.1.1 Discurso

A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem servem para comunicar e para não comunicar. As relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores. (ORLANDI, 2013, p.21)

A definição de discurso como efeito de sentidos entre locutores destaca que é no uso da língua, em situações de existência concretas, que os sujeitos produzem sentidos.

O discurso evidencia a relação entre a materialidade da ideologia e da língua; na vida social os discursos relacionam-se ao que é dizível, apresentando saberes cristalizados, que constituem a memória discursiva e, ao mesmo tempo, se movimentam pelos sujeitos que enunciam, significando as demandas de sua existência. Assim, nas palavras de Orlandi, na apresentação do livro de Maldidier (MALDIDIER, 2003):

[...] o discurso como o lugar de acesso e observação da relação entre a materialidade específica da ideologia e a materialidade da língua. A partir daí a ideologia deixa de ser concebida como era na filosofia ou nas ciências sociais para adquirir um novo sentido: o que se estabelece quando pensamos a própria produção dos sujeitos e dos sentidos. Inverte-se o polo de observação: não se parte dos sentidos e da constituição dos sujeitos. E aí não se pode prescindir, de um lado, da linguagem, de outro, da ideologia. Não como ocultação da realidade mas como princípio mesmo de sua constituição. (MALDIDIER, 2003, p.12).

Assim o sujeito se constitui como ser social pela prática discursiva num processo constante do viver no qual os discursos se tornam protagonistas dos cenários: individual, comunitário, institucional e outros tantos diferentes segmentos sociais da história, portadora por sua vez de memórias, dando movimento assim aos discursos como práticas simbólicas. Logo, como afirma Orlandi (2013):

O discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica. (ORLANDI, 2013, p.71)

O processo de movimentação marca a vida humana, enquanto existe vida há movimento. O discurso se organiza por meios de formações discursivas criadas na vida social; do mesmo modo que existe discurso, há movimentos deste na constituição dos sujeitos, os sentidos reverberam a existência dos discursos como elementos metamórficos das filiações sócio-históricas, dando vazão à estruturação-desestruturação-reestruturação das redes discursivas como salienta Pêcheux (2012):

[...] todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetões: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho

(mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra [...] (PÊCHEUX, 2012, p.56)

À analista do discurso cabe se debruçar sobre o discurso em análise, a partir dos enunciados materiais, buscando relações com o enunciável (saberes interdiscursivos) e, assim, evidenciar seus efeitos de sentidos. Nesse processo analítico, ocasiona-se a observação sensível, esta por sua vez capaz de identificar regularidades discursivas e perceber relações ideológicas.

As regularidades discursivas permitem o gesto de interpretação pelo/a analista, salientando as diferenças e proximidades de relações evocadas nos sentidos apresentados na análise. Numa perspectiva que conceba o discurso como processo, o qual se diferencia da fala, conforme Pêcheux (2011):

[...] o processo do discurso não deve, evidentemente, ser confundido com o ato de fala do sujeito falante individual, noção que se torna inútil e perigosa à medida que o estudo dos processos (não centrados sobre um “sujeito falante”) faz aparecer o caráter empírico e respectivo desta noção. (PÊCHEUX, 2011 a, p.128)

Na busca por entender como os discursos operam e integram as redes de relações sociais, percebemos tratar-se de um campo de disputas e fugaz pelo que pode escapar nos meandros deste jogo da memória. Assim, interessa lembrar Orlandi (2013):

Saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro. (ORLANDI, 2013, p.10)

Ao pensarmos em AD, visualizam-se as regularidades discursivas com suas regras, constituintes do sujeito social histórico interpelado pelas subjetivações. Então, o discurso delinea o movimentar desse processo, levando em conta que não há oposição entre social e histórico, conforme Orlandi (2013):

O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto. (ORLANDI, 2013, p.22)

A presença dos sentidos e sua ausência, bem como a marca de um sentido e não outro no discurso delimita a abertura da AD como disciplina de interpretação.

Destacamos ainda a seguinte afirmação de Pêcheux (2011) sobre o discurso:

Chamaremos de discurso uma sequência linguística de dimensão variável, geralmente superior à frase, referida às condições que determinam a produção dessa sequência em relação a outros discursos, sendo essas condições propriedades ligadas ao lugar daquele que fala e àquele que o discurso visa, isto é, àquele a quem se dirige formal ou informalmente, e ao que é visado através do discurso. (PÊCHEUX, 2011 a, p.214)

A pesquisa “Do cuidar ao educar na Educação Infantil: efeitos de sentidos” têm por foco a análise do discurso pedagógico concernente à escolarização de crianças de 0 a 5 anos, hoje designada como Educação Infantil. Esse discurso está presente nas falas das professoras entrevistadas e nas imagens fotográficas do arquivo da professora-pesquisadora, que consistem no *corpus* analítico. No desenvolvimento da análise, evidenciaram-se os efeitos de sentidos deste discurso pedagógico.

3.1.2 Efeitos de sentidos

Todo discurso evidencia efeitos de sentidos, próprios ao seu campo de linguagem e área de materialidade discursiva, situados em suas peculiaridades e abrangências no saber-fazer-dizer dos sujeitos.

O sujeito demonstra em suas atitudes, falas e gestos, sentidos constituídos na interlocução com o(s) outro(s), ficando evidente, conforme Malinowski (2003, p.51): “Sentido e sujeito são produzidos na história, em outras palavras, eles são determinados”.

Indo ao encontro das palavras de Pêcheux (1978, p.41): “[...] o discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção”. Então, podemos perceber que o sujeito se constitui mediante os processos discursivos, que sujeito e sentido se constituem concomitantemente na linguagem; desse modo, não se trata de transmissão de mensagens, mas sim de efeitos de sentidos o que ocorre na interlocução.

Russo (2010), em sua dissertação de mestrado, destaca, com base em Pêcheux (1978), que as relações entre discursos e efeitos de sentidos implicam a noção teórica de formações imaginárias:

[...] o que funciona no processo discursivo é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B atribuem cada um em si mesmo e ao outro a imagem que eles têm de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se ele é assim, existem nos mecanismos de toda formação social regras de projeção que estabelecem as relações entre as situações

(objetivamente definidas) e as posições (representações de estas situações). (PÊCHEUX, 1978, p.48-49, apud RUSSO, 2010, p.39-40)

Desse modo, o autor permite pensarmos que os processos discursivos são constitutivos do sujeito na medida em que evidenciam as posições-sujeito, ou seja, o lugar em que cada um dos sujeitos atribui a si e ao outro, acompanhado dos gestos de interpretação próprios da sociedade na qual o mesmo sujeito se insere.

Portanto, a AD leva em conta a vida diária cotidiana em sociedade, nas materialidades verbais e não-verbais, que ecoam sentidos do já-dito, já-visto, dos silêncios carregados de sentidos, as quais aludem à musicalidade do mosaico discursivo. Sendo assim,

As palavras simples de nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós e para nós.(ORLANDI, 2013, p.20)

Os sentidos se movimentam pelos mecanismos heterogêneos da língua. O conceito de efeitos de sentidos prima por evidenciar que o fio do discurso junta cacos da memória discursiva e oportuniza o acontecimento dos recortes de análise. A culminância do trabalho em AD nas tramas discursivas é visualizar os efeitos discursivos. Por isso,

Estamos aqui no ponto máximo do efeito discursivo, enquanto ponto de contato entre o linguístico e o ideológico: o discursivo representa no interior do funcionamento da língua os efeitos da luta ideológica, e inversamente, ele manifesta a existência da materialidade linguística no interior da ideologia[...] (PÊCHEUX, 2011 a, p.136)

A citação aponta como intradiscurso e interdiscurso se encontram ligados intrinsecamente. Na seção analítica, mosaico discursivo, as tramas discursivas tecidas no âmbito das relações com o binômio cuidar X educar são evocadas pelos sentidos analisados, mostrando-se como efeitos de sentidos. Assim como os enunciados que constituem o *corpus* foram produzidos por sujeitos discursivamente, manifestando efeitos de sentidos, em suas interpretações, a analista em suas análises também procura mostrar efeitos de sentidos que correspondem a sua interpretação.

3.1.3 História

A história está implicada na produção de sujeitos e de sentidos. No âmbito das condições sócio-históricas dos sujeitos na perspectiva da AD, considerando os processos de significações, destaca Malidier (2003, p.31): “[...] a semântica não é apenas um nível a mais, homólogo a outros. É que o laço que liga as significações de um texto às condições sócio-históricas desse texto não é de forma alguma secundária, mas constitutivo das próprias significações”.

Desta maneira a história se configura pelos constantes movimentos de relações entre os sujeitos marcados na linguagem. As condições de produção do discurso mudam, assim como as condições de existência dos sujeitos também se movimentam; desse modo o sentido das palavras que ele usa para significar varia. A língua não é concebida como um construto pronto e acabado, pois muda no uso pelos sujeitos. Em se tratando de AD, conforme menciona Malidier (2003), há momentos de ruptura aos sentidos prontos.

A autora (2003) destaca o aparecimento de uma forma decisiva no pensamento de Michel Pêcheux: há um funcionamento das línguas em relação a elas mesmas. As línguas se constituem numa base comum para o funcionamento discursivo de modo que uma mesma palavra da língua poderá ter sentidos diferentes quando relacionada a posições discursivas diferentes.

Portanto, entende-se que “O sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história”. (ORLANDI, 2013, p.95)

História e língua estão sempre numa relação de tensão, conforme mencionado por Malidier (2003, P.91): “Desde sempre Michel Pêcheux tinha pensado a análise de discurso na tensão entre história e linguística”. O referido autor afirma que “história é uma disciplina de interpretação” (PÊCHEUX, 2012, p.42).

Portanto, a noção destacada de história nesta dissertação contempla sua dimensão no que tange o sentido de historicidade, através das falas das professoras, juntamente com as imagens fotográficas do arquivo da professora-pesquisadora as quais estão significando a área da Educação Infantil na atualidade das condições de sua existência. O sujeito-professora significa a Educação Infantil levando em conta sentidos outros dessa área, constituídos sócio-historicamente, como, por exemplo, a política pedagógica da escola que por sua vez se vincula aos parâmetros governamentais do sistema público de ensino para a área.

3.1.4 Memória discursiva

As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória. (ORLANDI, 2013, p.43)

A memória discursiva se estabelece na história, ancorada nos sentidos presentes nos discursos da sociedade. Considerando discursos ao longo da história da Educação Infantil, conectada à prática de uma EMEI, a análise situa a memória da área interdiscursivamente. Desse modo, os sujeitos que significam o fazem a partir de sentidos interdiscursivos que são retomados da memória discursiva pedagógica da área.

Na busca analítica dentro de tal perspectiva remete-se ao interdiscurso como indissociável da memória:

O conceito central de interdiscurso continua aí. Poderíamos sustentar que seu encontro com a memória o esvazia de seu conteúdo específico, pois o corpo sócio-histórico de traços discursivos constituindo o espaço de memória é explicitamente assimilado ao interdiscurso. (MALDIDIER 2003, p.94)

As marcas de textos lidos ficam em nós, dando vozes aos nossos pensamentos incessantes; promovendo mais e mais o fazer pesquisa, compreendo o intradiscurso em sua materialidade opaca e, explorando mais a fundo, o interdiscurso, pleno de memórias que são lacunares. A história vivida, discursivamente, amplia o repertório das relações, constituindo assim dia a dia a memória discursiva. Nas palavras de Indursky (2011), destacam-se as noções de intradiscurso e memória para a análise de discurso, inclusive quando se trata de materialidades não-verbais:

Dentre as noções teóricas a que me referi anteriormente, destaco fortemente duas, absolutamente essenciais para analisar uma materialidade não-verbal: a noção de interdiscurso e a de memória discursiva, pois, para ser objeto de interpretação, o discurso não-verbal precisa ancorar-se em sentidos já-lá, que já tenham entrado em circulação em determinado momento. A interpretação desse tipo de textualidade necessita ancorar-se fortemente em já-ditos, em pré-construídos, em sentidos já inscritos no interdiscurso. (INDURSKY, 2011, p.187)

O corpo social é alimentado pelas bagagens dos campos de saberes construídos coletivamente nos enredos históricos tecidos pela trama da memória. Tomando Pêcheux (2010 a):

Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória

mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador. (PÊCHEUX, 2010 a, p.50)

O funcionamento da memória é assinalado por Pêcheux (2010 a):

Tocamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação da materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2010 a, p.52)

Para o estabelecimento dos recortes analíticos nesta pesquisa conjugamos materialidades verbais e não-verbais, buscando efeitos de sentidos com base na busca de vinculação desse conjunto de materialidades a implícitos que figuram na memória do dizer. Esse trabalho se assemelha a uma composição *Patchwork* da memória discursiva legível.

3.1.5 Sujeito

O conceito de sujeito é relevante ao trabalho do analista de discurso, desde o percurso da teoria, que não enfoca propriamente o sujeito empírico, mas um sujeito posição, “forma-sujeito” do discurso, tendo sua presença marcada também na dimensão da memória, sempre em aberto ao movimento da vida cotidiana. Segundo Pêcheux (2012):

O sujeito pragmático – isto é, cada um de nós os “simples particulares” face às diversas urgências de sua vida – tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica: isto se marca pela existência dessa multiplicidade de pequenos sistemas lógicos portáteis que vão da gestão cotidiana da existência (por exemplo, em nossa civilização, o porta-notas, as chaves, a agenda, os papéis, etc) até as “grandes decisões” da vida social e afetiva (eu decido fazer isto e não aquilo, de responder a X e não a Y, etc...) passando por todo o contexto sócio-técnico dos “aparelhos domésticos” (isto é, a série de objetos que adquirimos e que aprendemos a fazer funcionar, que jogamos e que perdemos, que quebramos, que consertamos e que substituímos) [...]. (PÊCHEUX, 2012, p.33)

No processo discursivo, o sujeito se assujeita porque, como ser social, congrega relações ideológicas:

[...] O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direito à exterioridade (interdiscurso) que o constitui. Da mesma maneira, a língua também não é transparente nem o mundo diretamente apreensível quando se trata da significação pois o vivido dos sujeitos é informado, constituído pela estrutura da ideologia(M. Pêcheux, 1975). (ORLANDI, 2013, p.49)

O efeito de sentido imbricado na própria perspectiva da AD, no que tange ao sujeito, foi referido assim por Pêcheux:

[...] o sujeito deixe de ser considerado como o eu-consciência mestre do sentido e seja reconhecido como assujeitado ao discurso: da noção da subjetividade ou intersubjetividade passamos assim a de assujeitamento. O efeito-sujeito aparece então como o resultado do processo de assujeitamento e, em particular, do assujeitamento discursivo. (PÊCHEUX, 2011 a, p.156)

O sujeito interpelado pela ideologia é denominado por Pêcheux (2011) como “assujeitamento nº1” e a interpelação lingüística como “assujeitamento nº2”. Esse duplo assujeitamento funciona de modo inconsciente, determinando que o sujeito tenha a ilusão de que é a fonte do seu dizer e que as palavras que usa são suas. Nessa teorização sobre o sujeito, o autor ressalta como fundamentos a noção ideológica althusseriana e, ainda, a noção psicanalítica lacaniana de inconsciente. Entretanto, o sujeito na AD, embora receba o sentido do exterior, é também o agente propulsor das mudanças de sentido à medida que é um sujeito interpretante, como enfatiza na obra “**Discurso: estrutura ou acontecimento?**” (2012); um sujeito produtor de sentidos na sua existência concreta.

No trilhar de uma pesquisa, por maior que seja o esforço de fazer investigativo, não se terá a totalidade esperada na captura de sentidos, a incompletude é inerente ao discurso. Como bem situa Malidier (2003, p.96): “o sujeito não é a fonte do sentido, o sentido se forma na história através do trabalho da memória, a incessante retomada do já-dito; o sentido não pode ser cercado, ele escapa sempre”.

As redes discursivas compreendem um emaranhado de relações possibilitando assim diferentes objetos e múltiplas análises. Mas há relações indissolúveis na trama do social entre língua e história implicadas no protagonismo do sujeito. De acordo com Indursky (2011):

[...] os lugares discursivos são construídos pelo sujeito na sua relação com a língua e a história. Mas essa discursivização só acontece porque há uma determinação da formação social que institui determinados lugares, os quais podem e devem ser ocupados por sujeitos autorizados para tal [...] [O lugar discursivo] não é sinônimo de posição, já que pode abrigar, no seu interior, diferentes e até contraditórias posições de sujeito. (INDURSKY, 2011, p.183 apud GRIGOLETTO, 2007, p.129)

Entende-se que o lugar de professora da Educação Infantil implica um lugar de dizer legitimado socialmente. Mas desse lugar do qual fala, o sujeito pode

assumir posições discursivas diversas a respeito de sua área, que podem ser apreendidas na análise sob a forma de efeitos de sentidos.

Professora e criança constituem-se como sujeitos ao protagonizarem interações no contexto da Educação Infantil conforme Maranhão e Sarti (2010):

A professora de educação infantil vivencia uma fronteira imprecisa de lugares, pelas próprias demandas da criança, que, num processo de identificação, pode chamá-la de mãe, ou que no final do dia pede que a leve para sua casa, como foi relatado por uma das professoras, em que pesem os esforços de profissionalização das relações na creche, por meio da busca de organização e estruturação clara das atividades e dos lugares de cada um. Trata-se de um espaço carregado de afetividade e, como tal, propício a manifestações inconscientes. (MARANHÃO E SARTI, 2010, p.235)

Então, a professora da Educação Infantil transita pelas manifestações conscientes e inconsciente das crianças, promovendo o desenvolvimento delas imersas num meio organizado, planejado e construído por elas nas relações sociais que tecem diariamente ao frequentar a EMEI. De acordo com Maranhão e Sarti (2010):

Na relação cotidiana com aqueles que se ocupam de seu cuidado e educação, a criança identifica-se com o outro que atribui significado a suas demandas e reações e, assim, constrói sua própria identidade, numa relação na qual se articulam dialeticamente mundo objetivo e subjetivo. (MARANHÃO E SARTI, 2010, p.234)

Logo, a EMEI representa um espaço no qual a criança está se constituindo como sujeito infantil socializado que manifesta no ser cuidada, educada e nas formas nas quais brinca sua construção própria de sua identidade articulando as dimensões objetivas e subjetivas conforme aponta Maranhão e Sarti (2010).

Desse modo, a professora é protagonista exercendo o papel de cuidadora, educadora e provocadora do brincar na EMEI. Entende-se que a formação como educadora, que concerne à habilitação obtida na licenciatura em Pedagogia, confere o lugar de docência, o qual autoriza a protagonizar as práticas de Educação Infantil e a dizer sobre essas práticas. De acordo com Mutti (1991 p.105): “[...] este direito é juridicamente definido e tradicionalmente aceito por todos”.

A professora como sujeito da Educação Infantil, protagonista do fazer pedagógico na EMEI situa a sua prática profissional cotidiana de acordo com o binômio cuidar X educar, atravessado pelo brincar. Em se filiando à área, a qual comporta esses saberes, o sujeito reforça mas também altera esses sentidos diretivos.

3.1.6 Língua

A língua como objeto restrito da linguística, na perspectiva da AD amplia suas áreas de análise numa aproximação ao social, perpassando as relações do já-dito, já-esperado e sem identificação entre língua e discurso; a língua funciona como uma base necessária às discursividades. Como dispõe Pêcheux (2012):

O objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações. (PÊCHEUX, 2012, p.51)

O referido conceito de língua, historicamente empregado nas pesquisas envolvendo análise textual sistemática pela disciplina da Linguística, se amplia pelos analistas de Discurso:

A posição epistemológica da análise de discurso conduz, então, a pensar na existência da língua não como um sistema (o software de um órgão mental!), mas como um real específico formando o espaço contraditório do desdobramento das discursividades. (PÊCHEUX, 2011 a, p.228)

A história como território dos discursos contempla as materialidades discursivas, e assim também o real da língua, abarcando as memórias discursivas constitutivas do sujeito e áreas humanas. Dentre essas se destaca a Educação Infantil, como portadora de diferentes discursos que caracterizam a sua presença historicamente, os quais estão marcados na língua. Conforme Pêcheux (2009), a unidade da língua abarca contradições:

[...] as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si os “processos discursivos” [...] (PÊCHEUX, 2009, p. 83)

Todo o processo discursivo, contraditoriamente, apresenta negação interna (contradição), capaz de desvelar-se na análise, pois o que é dito contém implícito o não-dito.

No emaranhado das relações discursivas, a analista do discurso deverá se interrogar quanto à materialidade da língua, destacando “a deriva” do sentido das palavras, pois de acordo com a obra pêcheuxtiana: “**Discurso: estrutura ou acontecimento?**”, a língua funciona como um sistema aberto às interpretações que variam, estando sempre em construção no uso pelos sujeitos.

A língua mostra-se como “ferramenta imperfeita”, conforme a noção de Paul Henry (1992), pois as palavras não acertam o alvo, elas não dizem tudo, são

equívocas, e, portanto, sempre há uma lacuna aberta a ser preenchida. Desse modo os sentidos mudam, variam no emprego da língua pelos sujeitos históricos.

Ao recortar as entrevistas das professoras a extrair da língua empregada nos recortes analisados sentidos de cuidar e educar na Educação Infantil e os analisar juntamente com imagens fotográficas do arquivo da professora-pesquisadora eis que surge o gesto de interpretação. Esse passa sempre pela materialidade da língua conforme a AD.

3.1.7 Interpretação

Na AD os sujeitos produzem sentidos e manifestam sua interpretação nas interlocuções que vivenciam cotidianamente nos diferentes contextos nos quais se inserem.

A prática de leitura e produção de sentidos implica sempre interpretação, constituindo uma cadeia entre autor/leitor, conforme destaca Guimarães (2012):

É uma forma também de entender a possibilidade pedagógica da co-construção de saberes, a partir desse diálogo entre os sentidos atribuídos ao texto por seu autor e aqueles dados pelo seu leitor, por sua vez, transformado em autor, numa cadeia que se prolonga. (GUIMARÃES, 2012, p. 188)

Segundo Orlandi (1988) a análise de discurso implica interpretação:

A análise do discurso não é um método de interpretação, não atribui nenhum sentido ao texto. O que ela faz é problematizar a relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando. Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põem em jogo um determinado processo de significação. (ORLANDI, 1988, p.117)

Assim, a interpretação é compreendida como gesto do analista num processo que evidencia de que modos operam os discursos nas linguagens verbais e não-verbais. Ao se debruçar sobre essas manifestações discursivas, durante a análise, nota-se aquilo dito por Pêcheux (2012):

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso. (PÊCHEUX, 2012, p.53)

Então, ao partir para análise do *corpus*, na perspectiva da AD, detendo-se, pois nas marcas linguísticas do intradiscurso, buscando relacioná-las ao interdiscurso, contempla-se o referido conceito de interpretação, tendo ciência de suas possibilidades e responsabilidades as quais se assume neste fazer analítico. De acordo com Pêcheux (2012):

[...] através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados. (PÊCHEUX, 2012, p.57)

Neste comprometer-se é que o analista se manifesta enquanto intérprete capaz de realizar gestos de interpretação. A análise abarca a interpretação, como define Orlandi (2012) em duas dimensões:

- a. a interpretação no nível do *analista*, ou seja, ele interroga a interpretação, trabalha sobre ela;
- b. a interpretação no nível do próprio *objeto da análise*, no caso, a interpretação faz parte da própria constituição do discurso, do sujeito que diz. (ORLANDI, 2012, p.170)

No processo de produção de sentidos, a interpretação perfaz os movimentos do dizer que atravessam os meios nos quais os sujeitos se inserem e se constituem como portadores de discursos. No gesto de interpretar, a professora da EMEI X manifesta os sentidos de cuidar, educar e brincar, mantendo endereçada suas palavras à analista professora-pesquisadora. Numa tomada de posição-sujeito professora que diz sobre sua prática pedagógica a partir da retomada de suas experiências. De acordo com AD os sujeitos se constituem em processo sócio-histórico contínuo sem fechamento.

No âmbito teórico pelo viés da AD lembramos Coracini (1991), que compreende, a partir de Pêcheux (2009), constitutivamente, as relações entre discurso e exterioridade de modo que possamos pensar que os efeitos de sentidos podem ser aqueles tecidos na trama discursiva imbricada na rede de sentidos evocados pelo interdiscurso a compor, portanto, a memória discursiva. No conceitual que toma a interpretação como exercício gestual, abarcam-se também os efeitos metafóricos, na medida em que: “[...] os conceitos metafóricos estão de tal modo arraigados a nossa cultura que estruturam nossas atividades diárias e científicas de modo imperceptível e inconsciente, são, aliás, constitutivas da forma de pensar e agir de uma época” (CORACINI, 1991, p.137)

Na pesquisa o gesto de interpretação ocorre no nível do analista, contudo se salienta a interpretação presente no próprio objeto de análise. O sujeito-professora em suas falas, e também nas imagens, é produtor de sentidos sobre o ensino da área de Educação Infantil que ministram; esses sujeitos interpretam saberes dos discursos que assumem.

Ainda cabe salientar a noção de incompletude assumida pela professora-pesquisadora a rememorar as palavras das analistas da AD:

A noção de interpretação (Pêcheux, 1990) destaca a deriva do sentido, indicando que as análises discursivas realizadas não pretendem completude, mas variam conforme as perspectivas dos interpretantes, na junção entre estrutura e acontecimento que caracteriza o discurso, tal como postulou o referido autor. (ENRNST-PEREIRA e MUTTI, 2011, p. 821)

No fazer analítico discursivo, mediante os gestos de interpretação, são tecidas as costuras a partir de recortes discursivos escolhidos pela analista que pratica tais gestos ao compor o mosaico discursivo. Porém, poderá sempre se deparar com uma trama discursiva nova, pois a interpretação de um mesmo *corpus* poderá ser potencialmente diferente. De acordo com Orlandi (2012):

Como são necessários os gestos de interpretação que, atestando a incompletude da linguagem nos mostram a abertura do simbólico: há sempre a possibilidade de um novo gesto de interpretação. Assim como os sentidos são uma questão aberta, também a interpretação não se fecha. (ORLANDI, 2012, p.176)

Por mais incompleta que seja a interpretação, há muito a dizer, evocando as memórias cristalizadas no já-dito, conforme Orlandi (2012):

A memória, em análise do discurso, refere ao saber discursivo, ao fato de que todo dizer se produz sobre um já-dito. Todo dizer é assim já um gesto de interpretação, uma posição, entre outras, em relação a uma memória. Para que nossas palavras façam sentido é preciso que já signifiquem, que se produzam em uma memória discursiva, que possam ser interpretadas. Falamos com palavras que (já) fazem sentido. (ORLANDI, 2012, p.171)

Nas tramas discursivas tecidas pelos processos de significação moldam-se os sentidos presentes no discurso os quais evocam efeitos de sentidos a serem desvelados pelo gesto de interpretação, ao olhar do analista que garimpa o dizer.

3.1.8 Tipologia dos discursos

Os discursos em seus usos na vida social constituem diferentes tipos. A esse respeito Orlandi (1987) estabelece a tipologia dos discursos, destacando que esta atende a um critério de tendência:

Os critérios para o estabelecimento da tipologia que propusemos – discurso polêmico, lúdico e autoritário – derivam da noção de interação e de polissemia. Assim, com o conceito de interação, procuramos incorporar a dimensão histórica e social da linguagem e, por outro lado, através do conceito de polissemia, procuramos enfatizar a idéia de pluralidade de formas e sentidos diferentes da linguagem. (ORLANDI, 1987, p. 231)

Ao exemplificar as tipologias do discurso (Orlandi 1987), seguimos os passos de análise a dar visibilidade aos sentidos marcados socialmente como legítimos na historicidade as quais se manifestam cotidianamente.

O discurso autoritário encontra-se legitimado na escola, conforme a autora, e desse modo entende-se que se manifesta pelas professoras, inclusive como cuidadoras, na medida em que estabelecem regras a serem seguidas pelos seus alunos, dispõem sobre os limites das crianças numa rotina diária definida conforme a base legal pertinente à Educação Infantil. Do mesmo modo mostra-se no que tange a forma com que realiza sua prática pedagógica, especialmente na maneira de interagir com as crianças, exercendo seu poder na posição de sujeito-professora e na posição de sujeito-cuidadora. Retomando as definições tipológicas, de acordo, com Orlandi (1987), o discurso autoritário é assim definido:

Discurso autoritário: é aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo e a polissemia contida. O exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento ao comando. (ORLANDI, 1987, p.154)

No discurso autoritário os papéis dos interlocutores estão bem estabelecidos de modo a não deixar margem a outro sentido.

O discurso lúdico assim é definido:

Discurso lúdico: é aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta. O exagero é *non sense*.(ORLANDI, 1987, p.154)

O brincar enquadra-se nesta tipologia lúdica. Está legitimado desde o fato de que se trata de crianças; desse modo surge na escola e nos demais espaços na qual a brincadeira se insere. Logo, o brincar na EMEI corresponde a uma prática

também discursiva por evidenciar o discurso lúdico e produzir sentidos. No discurso lúdico não há limites quanto aos papéis definidos.

Já o discurso polêmico assim é definido:

Discurso polêmico: é aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia é controlada. O exagero é a injúria. (ORLANDI, 1987, p.154)

O sujeito, no ato de polemizar, transforma um discurso autoritário em polêmico, relativizando a definição cristalizada de papéis referentes aos interlocutores. O autoritarismo do discurso pedagógico estará sendo rompido ao ser polemizado, questionado, criando condições de produzir novos sentidos a partir dessa prática.

Neste sentido, a tipologia delineada por Orlandi (1987) se fez lembrada nesta dissertação, tendo em vista que a área de Educação Infantil parece constituir-se do atravessamento de discursos diversos, a saber: educar, com ênfase no discurso pedagógico; o autoritário, que caracteriza tanto o cuidar, com ênfase no discurso médico/saúde; o lúdico, que caracteriza o brincar; e o discurso polêmico, que permite aos sujeitos produzir novos sentidos ao polemizar questões referentes à área toda de Educação Infantil onde os mesmos se manifestam.

O binômio cuidar X educar atravessado pelo brincar remete às relações que não cessam de dizer, na miscelânea de cores, as quais por momentos se misturam e por outros instantes se cristalizam em tons diversos, no movimentar da área da Educação Infantil. Essa área manifestando os discursos indicados pela tipologia está tendo seus sentidos produzidos nas práticas da EMEI. Portanto, conforme salienta Orlandi (1987):

Devemos observar, em geral, que esses tipos de discursos não têm de existir necessariamente de forma pura. Há uma mistura de tipos e, além disso, há um jogo de dominância entre eles que deve ser observado em cada prática discursiva. (ORLANDI, 1987, p.155-156)

Portanto, tomando as tipologias do discurso reconhecemos os processos permeados nos movimentos da língua, bem como a produção de sentidos que não se dá de modo linear. Conforme Orlandi (1987):

“[...] os processos mais gerais que vão se dar diferentemente nos diferentes discursos, sendo os tipos cristalizações de processos (funcionamentos), historicamente sedimentados. Além disso, os tipos têm como base para o

estabelecimento dos critérios a relação de interação dos interlocutores”. (ORLANDI, 1987, p. 233-234)

Então, nos movimentos do tecer analítico poderemos focalizar as marcas de dominância de um tipo de discurso a partir dos recortes discursivos sempre que se mostrarem relevantes às questões da pesquisa em jogo.

3.1.9 Intradiscurso e interdiscurso

A prática da análise discursiva requer trabalhar com os conceitos teóricos da AD, pois princípios e procedimentos analíticos estão intrinsecamente ligados. E não há só um modo de conduzir o trabalho de análise. Conforme Orlandi (2013):

Em suma, a Análise de Discurso visa a compreensão de como o objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeito. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura. (ORLANDI, 2013, p.26-27)

O discurso compreende o interdiscurso e o intradiscurso, noções de modo profundamente interligadas que dão vazão aos sentidos do discurso. Nas palavras de ORLANDI (2013, p.33): “O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.” Assim, o referido conceito abarca noções do já-dito, já-falado, já-lá do espaço pertencente às formações discursivas² de acordo com Maldidier (2003):

[...] o interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição. Ele esclarece o que a experiência sugere [...] (MALDIDIER, 2003, p.51)

O conceito de intradiscurso corrobora para a análise porque nas relações com o interdiscurso evidencia modos de funcionamento do próprio discurso, nas palavras de Maldidier (2003):

Trata-se do conceito de “intradiscurso”, definido como o funcionamento do discurso em relação a ele mesmo (o que eu digo agora, em relação ao que disse antes e ao que direi depois), logo o conjunto de fenômenos de “co-refêrência”, que asseguram o que podemos chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito”. O intradiscurso só pode ser compreendido na relação com o interdiscurso. (MALDIDIER, 2003, p.54)

² A noção de formação discursiva define-se como: “[...] o que o sujeito pode e deve dizer e, também, o que não pode e não deve ser dito (Courtine, 1994), funcionando como lugar de articulação entre língua e discurso” FERREIRA, 2001)

Logo, ambos os conceitos são valorizados na AD, sempre correlacionados pela teia de relações que os perfazem, e nesta pesquisa, dando cores e formatos materiais ao *Patchwork*³ da memória das tramas das atualidades em análise. Nesta perspectiva, para Orlandi (2013), trata-se de um jogo:

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos. (ORLANDI, 2013, p.33)

A autora, ainda exemplifica intradiscurso e interdiscurso, citando Courtine (1984):

Disso se deduz que há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação. Courtine (1984) explicita essa diferença considerando a constituição – o que estamos chamando de interdiscurso – representa como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas. (ORLANDI, 2013, p.32-33)

Portanto, ao realizar uma pesquisa com referencial teórico da AD, contemplando a memória discursiva, estará imbricada a utilização metodológica das noções de intradiscurso e interdiscurso, perpassadas por toda a rede de relações inerentes ao fazer da análise discursiva.

3.2 A Educação Infantil

A Educação Infantil consiste numa área disciplinar cuja memória em construção está enfocada nesta pesquisa por meio do que diz o sujeito-professora dessa área. Nosso enfoque privilegia a prática pedagógica na atualidade de um contexto educacional (EMEI X). Desse modo rememoramos de modo prático e teórico as palavras de Fiss e Mutti (2011):

Pensar a Educação como um campo disciplinar significa compreender que este não se constitui como espaço de fronteiras fechadas, mas que, paradoxalmente, está sempre em relação com o seu exterior, ou seja, com elementos do saber que vêm de outros campos, que se atravessam e figuram no seu próprio interior, reclamando sentido. A noção de

³ A tradução literal de *patchwork* é "trabalho com retalho". É uma técnica de artesanato que une retalhos de tecidos com uma infinidade de formatos variados.

interdiscursividade permite compreender que os estudos do campo da Linguagem entrem para o campo da Educação como um exterior que passa a figurar no interior mesmo, fazendo parte dele, de tal modo que os movimentos de desestabilização provocados atingem e modificam ambos os campos. (FISS e MUTTI, 2011, p.644)

A EMEI, como espaço institucional social do cuidar e do educar crianças pertencentes a uma comunidade local, por sua vez escolar, agrega diferentes sujeitos os quais reverberam suas peculiaridades e semelhanças no cotidiano deste ambiente heterogêneo. É essencial, ao fazer pesquisa, colocar-se à busca pelos fios do dizer para tramar relações e dar pouco a pouco corpo à coberta multicolorida, a qual aquecerá a analista neste período. Reportando:

O referencial teórico da Análise do Discurso permite entender as relações pedagógicas como heterogêneas, porque capazes de abrigar, em seu interior posições divergentes. Não são refratárias a mudanças; estas podem ocorrer representando novas posições de sujeito, novos lugares de significação do pedagógico. Considera-se que esses novos lugares de dizer sejam forjados aos poucos. Pequenas mudanças nas práticas fazem a diferença, atingindo as bordas se viabilizam mediante as interrogações que os sujeitos se colocam, frente à realidade contraditória que se apresenta, se interpõe, reclamando sentido - o que se relaciona aos muitos sentidos que se movimentam pelos discursos produzidos e que derivam de lugares para além do espaço escolar, num tempo de ousadias, de abertura ao novo, de conquistas, medos, incertezas e autorias que vivemos hoje. (FISS e MUTTI, 2011, p.646)

A análise pretendida focaliza a área de Educação Infantil, tocando nos temas: infância, brincar, escolarização das crianças de 0 a 5 anos, cuidar e educar.

3.2.1 Considerações sobre a infância

Consideramos o conceito de infância como construto social e histórico delimitado, bem como os discursos num processo de relações heterogêneas. Para iniciar, consultamos a etimologia salientada por Kohan (2009):

Quem sabe a etimologia nos ajude a começar. Vamos ver, através dela, a infância da palavra “infância”, seu nascimento. Imagino algum gesto de impaciência de parte de algum leitor conhecedor de etimologia. Peço-lhe um pouco de paciência. A infância também tem a ver com visitar certos lugares como se fosse a primeira visita. De uma repetição pode nascer uma diferença. Trata-se de uma palavra latina que nasceu, pela primeira vez, há mais de vinte séculos. Alguém poderia pensar que está começando a ficar velha. Talvez não, depende muito de como ela seja pronunciada. Os que estudam a etimologia dizem que os primeiros nascimentos da palavra infância estão muito ligados às normas e ao direito, ao domínio da res publica muito mais do que ao âmbito privado ou familiar. (KOHAN, 2009, p.40)

Desde as primeiras impressões, a teia de relações existente, porém inicialmente praticamente restrita a um campo do saber humanizado ao longo do século XX, destacou predominantemente o domínio da psicologia, conforme Gouvea (2009), que concluem:

[...] a infância, enquanto categoria social, constituída por sujeitos historicamente situados, permaneceu em larga medida por estudar. (GOUVEA, 2009, p.7)

Ao passar dos anos, séculos, com o desenvolvimento das sociedades há mudança de paradigma no que tange a infância, segundo Dornelles (2007):

A partir do século XVII, uma mudança considerável acontece no que diz respeito ao sentimento de infância na sociedade. A infância passa a ser um acontecimento caracteristicamente moderno no qual aquilo que originalmente fora biológico, agora, é tido como um fenômeno cultural. (DORNELLES, 2007, p.24)

Contudo, as autoras, Gouvea e Sarmento (2009), mencionam os estudos em andamento e com o advento da implantação das Redes de Educação Infantil crescem significativamente as pesquisas na área, com enfoques diversos, pela vasta gama de possibilidades por parte dos pesquisadores interessados na referida área: “É por isso que, na verdade, ao estudar a infância não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a *totalidade da realidade social* o que ocupa a Sociologia da Infância”. (SARMENTO, 2009, p.19)

Então, para realizar esta pesquisa, envolvendo a temática da infância, ocupa-se o espaço aberto para as relações dos sujeitos infantis com os sujeitos “adultos” pertencentes à comunidade da Educação Infantil, mais especificamente de uma instituição, dando a palavra às professoras das crianças. Elas dizem das crianças, do ensino que ministram às crianças e de si na sua prática.

Por mais que ecoe o senso comum de que infantil é igual à criança, este sentido merece ser questionado discursivamente. Ainda neste tópico, Sarmento (2009) afirma: “Existe infância na medida em que historicamente a categoria etária foi constituída como diferença e que essa diferença é geradora de desigualdade”. (SARMENTO, 2009, p.22) Segundo a perspectiva psicológica, a infância é o “período de vida que vai do nascimento a adolescência [...] que se divide entre três estágios: primeira infância de 0 a 3 anos; segunda infância de 3 a 7 anos e terceira infância de 7 anos até a puberdade” (FERREIRA, 1999, p.1106). Observa-se então a classificação da infância em três períodos do crescimento humano, estabelecendo diferenças e tratamentos específicos. Assim também na área da Educação Infantil

se emprega o critério de classificação por faixas etárias, conforme se constata na instituição enfocada nesta pesquisa.

Como marco histórico social na civilização ocidental no âmbito desta questão e outros tantos espaços que visam regulamentar, normatizar, delimitar regras é, portanto, institucionalizar com leis a partir de convenções. Neste caso, especificamente referindo-se ao conceito de infância:

As variações históricas da noção de infância estão também associadas às balizas etárias que definem a categoria geracional e que são variáveis no espaço-tempo. A Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, de 1989, estabelece o limite da infância aos 18 anos e adotamos este marco referencial como o arbítrio mais consensual para a definição dos limites da infância, sem prejuízo da consideração da existência de vários subgrupos etários, como categorias sociais (e não apenas psicológicas) no interior da infância. (SARMENTO, 2009, p.23)

Ao pensarmos em termos de frutos deste evento no Brasil, associamos à legislação federal criada em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) vigorável até os dias atuais. Associado a este documento somam-se outros específicos dispositivos legais que versam sobre a Educação Infantil, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil (PCNEI) de 1998 e mais recentemente a lei 12796 de 4 de abril de 2013 que obriga pais a matricular filhos na pré-escola – Educação Infantil – faixas etárias 4 e 5.

Neste ponto legal ainda as relações com a prática docente e mesmo relativas a outras esferas da área de Educação Infantil acabam por gerar movimentos na sociedade, academia, redes de saberes e outras manifestações, pode-se pensar, como argumenta Arroyo (2009):

Os estudos das diversas ciências estão instigando a pedagogia a reconhecer sua relação fundante com a infância. Pode ser observado que os estudos sobre a infância entram nos cursos de pedagogia e de formação de educadores; propostas nas escolas e nas Redes de Educação partem do respeito aos tempos da vida, infância, adolescência, juventude; projetos diversos têm como foco esses tempos; adquirem destaque as políticas de educação para a especificidade desses tempos. (ARROYO, 2009, p.121)

Nesta pesquisa considera-se que os sujeitos da infância se constituem na materialidade discursiva verbal e não-verbal, carregam consigo sentidos, deixando-os escapar nos movimentos cotidianos da Educação Infantil que vivenciam na instituição. Os sujeitos infantis são significados pelos adultos nos discursos que assumem sobre a educação da infância, pois como salienta Dornelles (2007):

Os saberes sobre a infância tornam-se possíveis na medida em que as crianças são capturadas por estes discursos que as nomeiam e pelas práticas constituídas para institucionalizá-las. Sobre elas emergem diferentes normas e leis baseadas nos fazeres das ciências humanas. (DORNELLES, 2007, p.25)

As práticas na EMEI tornam-se um território fértil para a analista de discursos na medida em que suscitam também a lembrança de memórias e imagens da infância, levando em conta as palavras de Pagni (2012):

Essas memórias e imagens e infância podem ser reativadas, rememoradas, como conteúdos inscritos na experiência profunda que a linguagem e a ciência, por si sós, não deram conta de circunscrever e de silenciar. Eles podem ser rememorados, ainda que não por completo, como diz Benjamim (1997, p.239-40), porque a memória não é instrumento mas é o meio no qual pode ocorrer uma exploração do passado, pois nela se registram os traços de uma experiência singular [...] (PAGNI, 2012, p.47)

Na EMEI se evocam memórias, se produzem sentidos e se edifica a história da infância como área da Educação Infantil impregnada das práticas cotidianas infantis com destaque à prática propriamente da infância que é o brincar. Discursivamente, seria possível compreender e assim também justificar o modo como o brincar se tornou destacado na significação da referida área.

A análise do nome da área – Educação Infantil – entendido como uma designação discursiva, promove interrogações sobre a história da área, ou seja, como passou a receber essa designação. Observa-se que houve uma mudança da designação de Pré-Escola para Educação Infantil, o que teria uma relação sócio-histórica e discursiva.

Interrogando o enunciado, Educação Infantil: a partir do termo infantil deriva o de infância, caracterizado por sua vez pelo sentido de brincar, que é também uma construção.

Um movimento analítico centrado na palavra brincar nos leva a sentidos diversos, conforme se encontram dicionarizados:

Brincar. V.int.

1. Divertir-se infantilmente; entreter-se em jogos de crianças[...]
2. Divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar[...]
3. Agitar-se alegremente; foliar, saltar, pular, dançar[...]
4. Dizer ou fazer algo por brincadeira, zombar, gracejar[...]
5. Divertir-se pelo carnaval tomando parte nos folguedos carnavalescos[...]
6. Tremer, oscilar, agitar-se[...]

[...] (FERREIRA, 1999, p.332)

Observa-se de acordo com as acepções indicadas a predominância do sentido de movimentação livre, ludicidade. Observa-se também, que brincar conforme a tipologia de Orlandi (1987) se enquadra no discurso lúdico.

Os sentidos que prevalecem para a constituição da área designada Educação Infantil também como deslizamento da palavra infantil salientam o cuidar, que está junto com o brincar, do mesmo modo relacionado à infância. Já o sentido de educar relaciona-se à educação, educação escolarizada, pois está vinculada ao sistema de ensino. Mas que deseja neste sistema inscrever-se sem perda da especificidade do tempo da vida pelo qual se justifica, ou seja, a infância. A seguir retomamos o brincar na perspectiva de sua teorização em pesquisas da área.

3.2.2. Brincar

O brincar como conceito e prática cotidiana na Educação Infantil assim se constitui na história das infâncias, sendo parte integrante do universo infantil, sendo protagonizado pelo sujeito criança. Tal processo foi e ainda é nos dias atuais campo de pesquisa, tendo os teóricos da área assim delimitado, conforme Dornelles (2001):

Estudos feitos sobre a história da infância nos mostram que a criança vê o mundo através do brinquedo. Para alguns autores, o brincar e o jogar documentam como o adulto coloca-se com a relação à criança e mostram suas concepções e representações do sujeito criança. (DORNELLES, 2001, p.103)

Nesta perspectiva investigativa no âmbito dos estudos sobre infância há de se atentar às crianças nas suas formas de brincar, as quais permitem delinear a infância e suas protagonistas, por sua vez as crianças. Deste modo a pesquisa da infância envolve intrinsecamente as crianças e as suas formas diferentes de brincar, como salienta Dornelles (2001):

O jeito de lidar, organizar, propor, respeitar e valorizar as brincadeiras das crianças demonstram, através da história da infância, o entendimento que se tem das crianças. O que se observa ao longo desta narrativa é que sempre existiram formas, jeitos e instrumentos para se brincar, como por exemplo: a bola, roda de pena, o papagaio (pandorga), jogar pedrinhas na água... brinquedos e formas de brincar muito antigos. (DORNELLES, 2001, p.103)

O ato de brincar como representação da infância e expressão da criança produzem sentidos de infância, à medida que corroboram na trama discursiva na qual se constitui a área de Educação Infantil. E no que tange ao campo social são portadoras de culturas infantis, como nos evidencia Dornelles (2001):

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar. (DORNELLES, 2001, p.103)

Ainda na esfera social o brincar é objeto de análise para os sócio-interacionistas, os quais valorizam as relações imbricadas nas brincadeiras infantis como fundamentais para o desenvolvimento do sujeito criança. De acordo com Guimarães e Silva (2011):

As brincadeiras fazem parte do contexto real das crianças, todas elas sentem a necessidade de brincar, por isso elas são muito importantes para o processo de desenvolvimento das crianças, conforme nos apresenta Vygotsky (1994, p.126): “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa festa cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. (GUIMARÃES e SILVA, 2011, p.12)

Dentro da gama de atividades próprias do brincar destaca-se na Educação Infantil o momento do brinquedo livre, brincar livre/ faz de conta, os jogos e as brincadeiras dirigidas pelas professoras. Toda esta gama oportuniza à criança se desenvolver de modo prazeroso, lúdico e divertido. Neste sentido, evidenciado por Pontes (2010):

O brincar nesta etapa da vida é uma vivência de fundamental importância. Brincando a criança desenvolve sua capacidade de imaginar, se insere na cultura e aprende a viver socialmente. Sozinha ou com os amigos ela usa todos os recursos que dispõe para explorar o mundo, ampliar sua percepção sobre ele, organizar o pensamento e trabalhar com afetos e sentimentos. (PONTES, 2010, p.8)

De acordo com o autor, a criança se desenvolve pelo brincar e se constitui como sujeito também mediante as brincadeiras e os jogos presentes na rotina da Educação Infantil, assim o lúdico infantil se legitima como associado ao educar já que as professoras propiciam momentos de brincar para os seus alunos diariamente. Na medida em que o brincar se entrelaça com o educar, considera-se o desenvolvimento das crianças e pode-se relacioná-lo ao cuidar, porque nas brincadeiras livres a professora ficará a cuidar simplesmente as crianças sem dirigir as brincadeiras.

A presença do brincar desde a mais tenra idade é característico das crianças, fazendo parte de seu desenvolvimento como destaca Dornelles (2001):

É através do jogo e pelo brinquedo que a criança vai constituindo-se como sujeito e organizando-se: o bebezinho aproxima e afasta brinquedos, olha os objetos suspensos no seu berço e acompanha seu deslocamento, tenta

pegar algo para brotar na boca, tenta acertar os brinquedos da gaveta... A criança parte primeiro das brincadeiras com o seu corpo para, aos poucos, ir diferenciando os objetos ao seu redor. (DORNELLES, 2001, p.104)

Se inicialmente o brincar estava vinculado ao corpo do bebê, aos poucos, a criança vem ampliando o repertório de brinquedos e formas de brincar conforme as suas condições e meios sociais. E assim o sujeito infantil se constitui através do brincar porque se relaciona consigo mesmo e com os outros, conforme discorre Dornelles (2001):

O brincar proporciona a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros veem, auxilia a criação de interesses comuns, uma razão para que se possa interagir com o outro. Ele tem, cada momento da vida da criança, uma função, um significado diferente e especial para quem dele participa. Aos poucos, os jogos e brincadeiras vão possibilitando às crianças a experiência de buscar coerência e lógica nas suas ações governando a si e ao outro. Elas passam a pensar sobre suas ações nas brincadeiras, sobre o que falam e sentem, não só para que os outros possam compreendê-las, mas também para que continuem participando das brincadeiras. Aí está o difícil e o fácil que é o brincar e o conviver com o outro. (DORNELLES, 2001, p.105)

Logo, se o brincar desenvolve a criança, negar a ela os momentos de brincadeiras negligencia sua posição de sujeito infantil, pois “Impedir as crianças de brincar, como nos diz Souza (1996), tanto nega sua cultura, como nega sua infância. Nada acontece no seu desenvolvimento de que não passe pelo brincar”. (PONTES, 2010, p.8). Indo ao encontro das palavras de Guimarães e Silva (2011):

As brincadeiras possibilitam às crianças interagirem e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca, é uma forma particular de comunicação, de recreação, de prazer. Através dela as crianças agem por conta própria, tomam decisões, transgridem. Paniagua e Palacios (2007, p.77) defendem que “na educação infantil, a brincadeira não deveria ser um prêmio para depois do trabalho, mas sim, uma das formas habituais de trabalhar, porque nessa idade a brincadeira não é apenas diversão, mas também descoberta, consolidação, aprendizagem sobre as coisas e relações”. (GUIMARÃES e SILVA, 2011, p.13)

O brincar foi incorporado à concepção de Educação Infantil a ser praticada nas EMEIs, e pode ser constatado nos materiais de orientação curricular que emanam do sistema. O modo como está sendo praticado também é objetivado nesta pesquisa. Em princípio é possível dizer que se encontra instituído como prática, desde o berçário e sucessivamente nas turmas seguintes; este poderá ser visualizado maneira como se apresenta, pois, na rotina das faixas etárias.

Portanto, o brincar é tão presente na Educação Infantil quanto o cuidar e o educar, perpassando os diferentes espaços e meios de interação. Em se tratando de crianças está presente além dos muros das escolas. As brincadeiras acontecem

onde existem crianças e mesmo uma criança consigo mesma poderá brincar, pois se concebe teoricamente que o brinquedo torna-se sua extensão afetiva para se desenvolver na sociedade.

3.2.3 A escolarização das crianças de 0 a 5 anos

O processo de escolarização das crianças de 0 a 5 anos é relativamente recente no Brasil se considerarmos a nomeação de EMEI; como mencionado anteriormente, especificamente, o surgimento no RS na Região Metropolitana de Porto Alegre ocorreu mediante os Jardins de Infância. Em seguida, com a industrialização regional e o *boom* do calçado em NH as mulheres se tornaram classe potencialmente trabalhadora e criam-se creches para cuidar das crianças enquanto suas mães trabalham. Tais instituições eram vinculadas à secretaria municipal de assistência social, tendo como marco legal:

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em fins de 1981, preconiza a realização de uma educação pré-escolar no contexto comunitário, a inserção na cultura, na vivência, na expressão de vida das crianças, a adoção de metodologias não formais, a utilização prioritária de espaços físicos existentes etc. A participação do MOBREAL representou, também, uma contribuição nesse esforço. (DIDONET, 1985, p.34-35)

O crescimento da demanda por vagas na rede de atendimento às crianças promoveu a expansão de outras formas de cuidar o sujeito infantil e não apenas o institucionalizado pelo Estado, como salientou Didonet (1985).

Vital Didonet, na década de 80, foi o coordenador nacional de Educação Pré-escolar e, posteriormente, consolidou-se na área como consultor de Educação Infantil e ex-presidente da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP). A referida entidade ainda é atuante nos dias atuais, tendo sede no município de NH e, nos últimos anos, realiza parcerias com a secretaria de educação municipal da referida cidade, oportunizando palestras e oficinas teórico-didáticas de Ensino para a Educação Infantil. Para o então coordenador:

O compromisso educacional da pré-escola com a população a que serve é solidário com um compromisso político. Nenhuma proposta de educação pré-escolar poderá cumprir o objetivo de desenvolvimento da criança se não levar em conta sua realidade existencial e não estiver profundamente inserida na textura sócio-cultural de sua comunidade. Primeiro, não há como entender uma proposta de “ensino” pré-escolar. Por isso, se fala de educação. Segundo, uma psicopedagogia da autoexpressão parece ser a mais adequada para promover na criança a autonomia, a criatividade, a autoconfiança em suas capacidades. Terceiro, a atividade pedagógica voltada para as crianças das camadas mais pobres da população deve

estar associada a ações de outros setores, como alimentação e saúde e ainda outros....E tanto mais eficaz será quanto mais próxima estiver de uma Política Social para a Infância.(DIDONET, 1985, p.26)

A falta de vagas na Educação Infantil tão amplamente discutida nos anos 2000 em diante, determinou a criação do Programa Próinfância que atualmente constrói EMEIS com verba federal e o Programa Primeira Infância Melhor (PIM), este mais amplo, envolvendo o bem-estar integral das crianças, abarcando as questões sociais e de saúde. Uma fagulha de preocupação com a falta de vagas no sistema público nos anos 80 já fora preocupação de Didonet:

No entanto, se as taxas de crescimento das matrículas ultrapassam as previsões de alguns anos atrás, mesmo assim elas não são satisfatórias para responder, a médio prazo, pela necessidade de atender sequer às crianças das camadas mais pobres da população. No planejamento da educação pré-escolar não podemos nos ater aos números atuais de atendimento e prever um percentual de acréscimo a partir dele. Como se disse no início, o planejamento educacional deve estar mais atento à população de 0-6 anos, de que às matrículas existentes na pré-escola. E aqui está um desafio que não se vence senão como inventividade: estratégias dinâmicas, simples, de custo baixo relativamente ao sistema formal, planejamento participativo, mobilização comunitária, tudo isso embasado numa decisão política em favor da criança. (DIDONET, 1985, p.38)

E com o advento da escolarização propriamente dita, em termos legais, as EMEIs passaram a ser vinculadas, como até a atualidade, à secretaria municipal de educação, tendo como marco legal: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares para Educação Infantil (PCNEIS) de 1998.

Em 2013, com a promulgação da lei complementar a LDB, nº 12796, a qual obriga pais a colocar seus filhos na Pré-Escola – Educação Infantil consolida-se esta modalidade de ensino como obrigatória, sendo no município de Novo Hamburgo ofertada tais faixas etárias na rede municipal em EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental).

Algumas críticas são evidenciadas a partir do momento em que os poderes públicos, especialmente os administradores destinam menos verbas à educação do que muitos outros países e, quando investem optam em maior número pela estrutura física no caso das EMEIs. Logo, a formação dos educadores acaba por ser negligenciada, como argumenta Raupp (2012):

Consideramos, portanto, que o discurso dos intelectuais brasileiros da área da educação das crianças de 0 a 5 anos sobre a formação de professoras desse nível de educação que aponta a necessidade de profissionalização dessas profissionais conquistou consenso; no entanto, os aportes epistemológicos das concepções dessa formação, longe de alcançarem os necessários aprofundamentos teóricos e práticos e à decorrente

secundarização do conhecimento emancipatório produzido historicamente, reduzido ao saber tácito. Formação e profissão de agente reflexivo a partir da prática. A metodologia é priorizada em detrimento do conhecimento, quando o como aprender é mais importante do que o que aprender e por que aprender. (RAUPP, 2012, p.152)

As discussões na Rede de Educação Infantil de NH foram acompanhadas dos marcos históricos sociais citados anteriormente; além das instituições de atendimento, o município possui as seguintes instituições de formação: 3 Escolas Normais (2 privadas e 1 pública), 2 universidades (1 pública e 1 privada) e um Pólo da Universidade Aberta do Brasil (UAB). No que tange a formação continuada para professores de escolarização da faixa-etária de 0 a 5 anos, pode-se citar como marco histórico social a realização do Simpósio de Educação Infantil, promovido pela Instituição Evangélica de NH (IENH) em nível regional, que em 2013 teve sua 29ª edição e em nível nacional sua 4ª edição.

3.2.4 Cuidar

Historicamente o cuidar crianças esteve atrelado à assistência governamental pública, assistência filantrópica de comunidades religiosas e institucionais: orfanatos, abrigos e casas de passagem, visando acolher crianças vítimas de violência, especialmente nos casos de abandono de incapaz. A institucionalização desse atendimento nos centros urbanos relaciona-se ao fato de que cada vez mais mães trabalham, surgindo então a emergência das escolas de Educação Infantil que cuidam crianças, mas que educam também estas crianças. As relações humanas presentes no processo de cuidar crianças compreendem diferentes dimensões, supondo o estabelecimento de vínculos, como já relatou Boff (2012 a):

Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. (BOFF, 2012 a, p.37)

No ato de cuidar representado pela atitude que conforme Boff (2012 a) é também de envolvimento afetivo com o outro passo a evocar minhas memórias de professora-pesquisadora no olhar sensível daquilo que me constitui enquanto sujeito. Ao revirar o baú, vasculhar as estantes de minha residência enxaimel⁴,

⁴ Enxaimel do alemão *fachwerk* é uma técnica de construção (jeito de construir), típica da região de colonização alemã, conhecida há mais de mil anos, que consiste em levantar uma estrutura de

situada no Vale do Rio do Sinos, me deparei com um livro carregado de afetividades, do evocar de memórias, portador de discursividades, chamado **“O que muitas mães não sabem”** em sua terceira edição brasileira, em 1978, de autoria de um médico, Friedrich Tempel, que assim tece as palavras:

Já dissemos que muitas crianças, exatamente dos dois anos aos sete anos, se encontram quase que abandonadas. Se os pais não tiverem tempo para cuidar dos pequeninos, então é necessário que sejam levados à escola maternal e ao jardim de infância. Cada cidade deveria ter um lugarzinho onde a criança em idade pré-escolar encontrasse a atenção, o carinho e os cuidados que merece. É tão fácil formar um cantinho de recreação para os pequeninos; basta alguém com boa vontade para ser amigo dos pequeninos e um teto para abrigar os mesmo. Ao lado da escolinha ou da igreja sempre sobrá um lugar onde a criança possa brincar e ser feliz algumas horas por dia. (TEMPEL, 1978, p.138)

A proximidade deste discurso de autor médico com o discurso legal nacional de mesmo período propicia muitas relações a fazer com o já-dito, já-escrito, já-documentado nas páginas amarelas do referido livro empoeirado em minha estante e o documento capturado pelas imagens digitalizadas de arquivo público, o qual diz:

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo afetivo entre quem cuida e é cuidado. (RCNEI – VI. 1, p.75, MEC/SEF, 1988)

Em ambos os discursos podemos perceber o despertar da sensibilidade humana primada pelo cuidado às crianças. Um cuidar potencializador das capacidades do sujeito infantil, valorizando a socialização e a afetividade como previsto pelo Ministério da Educação (MEC):

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidade. (RCNEI, MEC/SEF, 1998)

Nos referenciais exponenciais: legais, políticos, pedagógicos e teóricos referentes à Educação Infantil brasileira e regional do município de Novo Hamburgo, enfocado nesta pesquisa, nota-se a presença direta e indireta dos termos de cuidar e educar, muitas vezes operando em discursos heterogêneos. Esses termos, cuidar e educar figuram em muitas citações de materiais didáticos ofertados à rede escolar como um todo, endereçados assim a escolas públicas e privadas. Na perspectiva pedagógica, com ênfase psicológica do relacionamento interdependente como salientado por Miguel apud Didonet (2013) encontra-se:

madeira e encaixá-la (existem centenas de tipos de encaixes diferentes de acordo com a região de origem) preenchendo após com taipa, barro, pedras ou tijolos.

Cuidar e educar são ações intrínsecas e de responsabilidade da família, dos professores e dos médicos. Todos têm de saber que só se cuida educando e só se educa cuidando. (MIGUEL apud DIDONET, 2013, p.5)

O cuidar como evidenciado até aqui está presente no educar; a seguir trataremos do educar levando em consideração as orientações normativas, bem como na Educação Infantil se educa cuidando e se cuida educando as crianças.

3.2.5 EDUCAR

A definição do termo educar tal como encontra-se dicionarizada é a seguinte: “Educar. [Do lat. *educare*.] V.t.d. 1. Promover a educação de. 2. Transmitir conhecimentos a; instruir. 3. Domesticar; domar[...] 5. Cultivar o espírito, instruir-se, cultivar-se.” (FERREIRA, 1999, p.719)

Já o termo educação assim aparece: “Educação. [Do lat. *Educatione*.] S.f. 1. Ato ou efeito de educar(-se). 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual, moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social. [...]” (FERREIRA, 1999, p.718)

Acrescemos que a educação como sistema encontra-se vinculada fortemente à instituição escola, supondo o professor que figura como educador na medida em que promove a educação, sendo protagonista no processo de formação intelectual e cidadã de seus alunos. Assim temos que na Educação Infantil, as professoras são agentes dessa educação, ministrando atividades para as crianças.

Na posição de analista, tendo em vista esta pesquisa sobre a Educação Infantil, nosso olhar se dirige as diversas manifestações do educar em ocorrências da prática cotidiana em contato com as crianças na instituição, conforme se apresentam na perspectiva das professoras. Esse olhar parece estar de acordo com as considerações de Ernst-Pereira e Mutti (2011):

Pesquisar, nessa trilha, os movimentos entrelaçados da língua do sujeito, do sentido, em relação à educação e a outras esferas do social, torna-se um foco de atração para o olhar analítico, que conforme assinalado em outro texto (Mutti, 2005 a) costuma tornar-se irreversível quanto mais o sujeito se adentra na análise de discurso; esse direcionamento do olhar leva o sujeito, por exemplo, a deter-se em ocorrências cotidianas, tais como nos relatou uma professora[...] (ERNST-PEREIRA e MUTTI, 2011, p.819)

A experiência na área da Educação Infantil traz à memória sentidos do vivido que contribuem para tecer a análise, dando visibilidade à gama de fios

entrelaçados em suas amarras históricas e ao mesmo tempo alterados diante das contradições da existência.

À medida que compomos novas e outras possíveis relações com o objeto em estudo, trazemos as seguintes palavras, do pesquisador de Educação Infantil, Junqueira (2007):

Esclarecer quanto ao que pensam a equipe de profissionais e pais e/ou familiares das crianças que frequentam a creche comunitária sobre a função social da instituição. Deve-se consultar a literatura e a legislação para acompanhar e estar atualizado(a) sobre essa questão. (JUNQUEIRA, 2007, p.35)

A pesquisa, pois, se acresce das vozes do contexto amplo ligado à Educação Infantil, com seus saberes a serem considerados e questionados. A premissa de qualquer caminho investigativo é indagar e à medida que mais se aprofunda num tema científico mais o interrogamos. Tal virtude deveria ser intrínseca ao educador, como bem discorre o referido autor que faz referência aos conceitos elencados aqui, cuidar e educar:

Cuidar ou educar? Cuidar e educar? Dá para educar sem cuidado? Qual a relação entre cuidado (ou falta de) e educação (ou falta de)? Dá pra articular esses dois aspectos do trabalho, complementar e simultaneamente? Qual a relação entre cuidar, educar, ensinar e aprender às crianças? (JUNQUEIRA, 2007, p.35-36)

Em se tratando de Educação Infantil tal como se designa atualmente, temos que levar em conta que o objeto em foco foi se transformando e isso pode ser observado nas outras designações as quais sócio-historicamente se manifestaram, tais como: creche, escola maternal, jardim de infância, pré-escola. A denominação Educação Infantil estabeleceu-se por meio do questionamento dos objetos das designações anteriores, trazendo novo sentido.

Assim, ilustrando, encontra-se que, no fio do discurso médico endereçado às mães em tempos da efervescência dos Jardins de Infância e expansão das creches, define-se simplesmente que: “[...] educar é preparar para a completa independência”. (TEMPEL, 1978, p.142). Dando prosseguimento, na materialidade discursiva evidencia-se o enfoque da criança, mas não como sujeito infantil, mas sim um sujeito adulto pequeno em formação, o qual necessita atenção integral, que pressupõe “alimentar, cuidar e educar”; nas próprias palavras de Tempel (1978):

A criança não é um adulto pequeno, mas sim, um adulto em formação. Assim como para construir uma casa começamos pelos alicerces, a educação da criança deve começar aos poucos. Cada idade tem suas formas de alimentar, de cuidar e de educar. (TEMPEL, 1978, p.133)

O território da Educação, historicamente campo de disputas, contrariedades, manifestações, legitima-se cotidianamente no que Paulo Freire (1974) sintetizou: “Educar é um ato político”; e a filósofa e psicóloga Sara Pain (1999), que discorre sobre a construção de conhecimentos, manifesta-se da seguinte maneira: “Educar o povo no desprezo à ciência é condená-lo à demagogia e à barbárie. Educar o povo sem valorizar sua cultura é condená-lo à alienação e à anarquia”. (PAIN,1999, p.21)

As instituições de Educação Infantil estão enraizadas nas culturas das comunidades nas quais se inserem. Entretanto, o fato de estarem vinculadas ao sistema nacional determina critérios homogeneizantes. Até que ponto estes elementos de homogeneização apagam as características locais poderia ser um tema a ser pesquisado ainda. Mas sempre é possível apreender elementos das culturas regionais despontados na heterogeneidade dos discursos.

Na EMEI o educar marcado pelas ações pedagógicas se perfaz pelas escolhas das educadoras e da própria escola. Por sua vez, as propostas de ensino das professoras evidenciam peculiaridades que fazem parte dos sentidos dados por elas ao cuidar e educar com o atravessamento do brincar.

4 A pesquisa delimitada

De acordo com o referencial da Análise de Discurso, compreende-se que uma área do conhecimento, e aqui se situa a Educação Infantil, seja constituída e mobilizada por discursos que dão sentido a essa área na vida concreta, sob condições sócio-históricas. A área é significada por meio das práticas de escolarização nas instituições. Uma área do conhecimento aponta a uma memória discursiva estabelecida por meio da qual a área se identifica enquanto tal; entretanto, essa memória é aberta, podendo ser alterada a partir de novos sentidos, resultantes do trabalho simbólico de produzir sentidos pelos sujeitos nas suas práticas nos contextos escolares.

Esta Dissertação de Mestrado compreende a Educação Infantil como uma área cuja memória discursiva está se constituindo, por meio dos sujeitos que a significam com as suas práticas nos seus contextos institucionais. Numa perspectiva de delimitação da pesquisa, enfocamos a Rede Municipal de Educação Infantil de Novo Hamburgo (NH) no estado do Rio Grande do Sul (RS); uma rede que está se ampliando na atualidade por meio da instalação de novas unidades na região. O estudo converge numa Escola Municipal de Educação Infantil(EMEI) deste município e, especificamente, considera para análise discursiva as manifestações das professoras que nela atuam sobre as suas experiências na instituição. Essa EMEI é uma das mais antigas em atividade em NH, possuindo toda uma história no atendimento de crianças pequenas e que continua atualmente em plena atividade.

4.1 O contexto focado

Buscamos situar o contexto onde os sentidos referentes à Educação Infantil são produzidos. Tendo em vista a análise discursiva, a apresentação desses dados contextuais é compreendida como fazendo parte das condições de produção do discurso pedagógico em análise.

O contexto onde ocorre a Educação Infantil focalizada nesta pesquisa aponta à Região Metropolitana de Porto Alegre, no Vale do Rio do Sinos, no município de Novo Hamburgo (NH). Distante 40 quilômetros da capital Porto Alegre, Novo Hamburgo está localizada no Vale do Sinos. Faz limites com os municípios de São Leopoldo, Estância Velha, Ivoti, Dois Irmãos, Sapiranga, Campo Bom e Gravataí. Conforme dados disponibilizados na página virtual oficial de NH (2014): a população é de 238.940, distribuída entre seus 27 bairros.

A seguir, são indicados alguns dados contextuais específicos à faixa de escolarização estudada. Buscamos também, junto com a indicação e descrição dos mesmos, fazer comentários sob a ótica discursiva.

A Rede Municipal de Educação Infantil de NH divide suas EMEIs por zoneamento territorial geográfico: região leste, região sul, região oeste e região norte. A seguir situamos as escolas por região e indicamos o número de escolas e os nomes de cada unidade.

A Região Leste conta com 8 escolas:

- EMEI Arca de Noé
- EMEI Chapeuzinho Vermelho
- EMEI Érico Veríssimo
- EMEI Irmã Valéria
- EMEI João de Barro
- EMEI João Vidal Campanhoni
- EMEI Pica-Pau Amarelo
- EMEI Proinfância Canudos

A Região Sul conta com 6 escolas:

- EMEI Aldo Pohlmann
- EMEI Favo de Mel
- EMEI Lápia Mágico
- EMEI Marina M. P. Garbarino
- EMEI Peter Pan
- EMEI Proinfância Lomba Grande

A Região Oeste conta com 6 escolas:

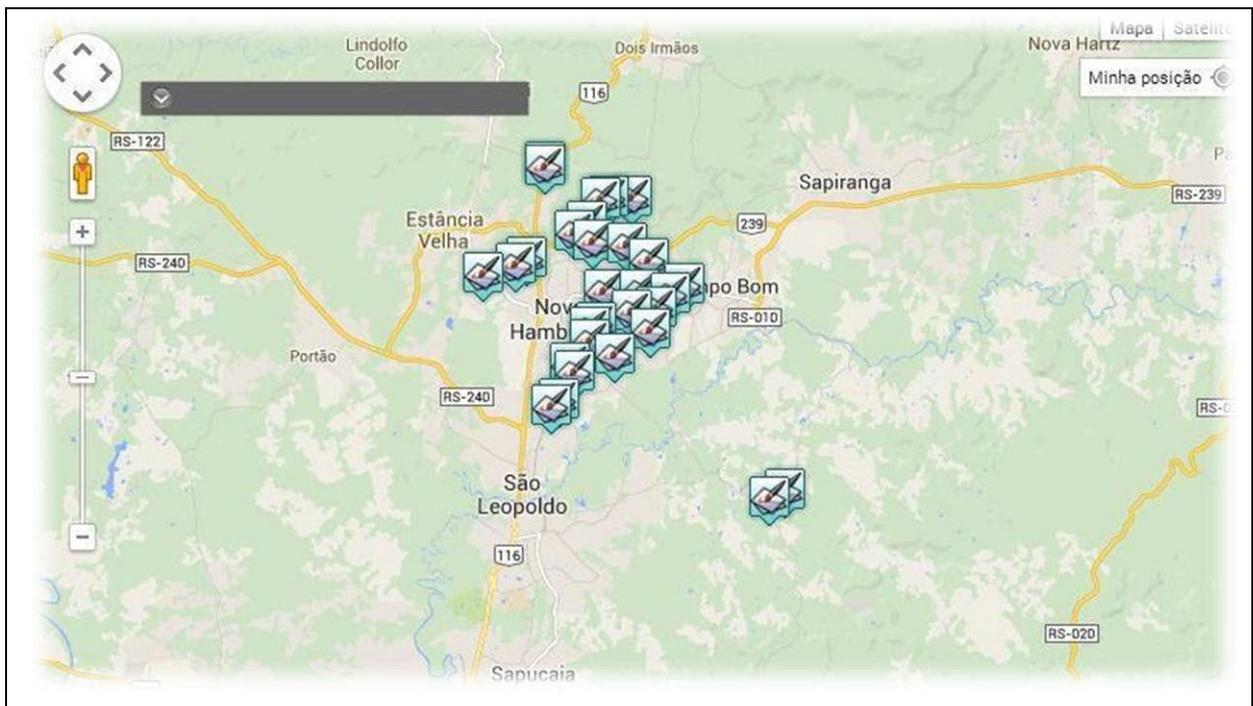
- EMEI Branca de Neve
- EMEI Floresta Encantada
- EMEI Pequeno Polegar
- EMEI Professor Ernest Sarlet
- EMEI Sementinha Viva
- EMEI Proinfância Roselândia

A Região Norte conta com 7 escolas:

- EMEI Arco-Irís
- EMEI Negrinho do Pastoreio
- EMEI Profª Zozina S. de Oliveira
- EMEI Vivendo e Aprendendo
- EMEI Vovô Werno
- EMEI Proinfância Jardim Mauá
- EMEI Proinfância Kephass

Os dados referentes ao zoneamento das EMEIs se encontra disponível no *website* da prefeitura de NH (2014) como aponta o mapa a seguir:

FIGURA 2 – Mapa: EMEIs de NH em 2014



Fonte: WEBSITE DA PREFEITURA MUNICIPAL DE NH (2014)

Conforme o zoneamento das EMEIs no município de NH apresentado constata-se que do total de 27 instituições, as regiões com maior número de escolas são as regiões Leste e Norte. O quadro está em expansão, pois o município de NH

está em parceria com o governo federal, mediante o Programa Proinfância⁵. Esse programa, atendendo uma política de nível nacional de incremento à Educação Infantil, visa à construção financiada de EMEIs conforme um modelo pré-estabelecimento válido para todo o território nacional. Cabe a cada município arcar com os demais recursos referentes à implementação de cada unidade.

Atualmente (2014), NH conta com seis novas EMEIS em funcionamento, todas financiadas por esse projeto assim denominadas:

- 1- EMEI JOÃO Vidal Campanhoni em funcionamento desde 30/06/2012;
- 2- EMEI Floresta Encantada em funcionamento desde 25/08/2013;
- 3- EMEI Proinfância Canudos instalações inauguradas em 11/10/2013;
- 4- EMEI Proinfância Lomba Grande instalações inauguradas em 11/10/2013;
- 5- EMEI Proinfância Jardim Mauá instalações inauguradas em 11/10/2013;
- 6- EMEI Proinfância Kephas instalações inauguradas em 11/10/2013.

NH conta ainda atualmente com 6 EMEIs em construção pelo Programa Proinfância:

- 7- EMEI no bairro Roselândia (zona Oeste)
- 8- EMEI no bairro Canudos (zona Leste)
- 9- EMEI no bairro Vila das Flores (zona Oeste)
- 10- EMEI no bairro Primavera (zona Sul)
- 11- EMEI no bairro Liberdade (zona Sul)
- 12- EMEI no bairro Vila Palmeira (zona Sul)

Portanto, o município de NH no ano de 2014 totaliza 12 EMEIS pelo Programa Pró-Infância, as quais têm o mesmo projeto de execução conforme as diretrizes federais próprias deste programa. O total de escolas infantis em NH no somatório das já existentes com as do referido programa é 32 EMEIs. Observa-se

⁵ Conforme disponibilizado no portal FNDE (2014): “O governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública.”

uma grande ampliação nos últimos anos quanto ao atendimento das crianças em EMEIs.

A EMEI X, focalizada nesta pesquisa, cuja identificação preservamos neste estudo, localiza-se na zona Oeste de NH, sendo uma das mais antigas em atividade no município de Novo Hamburgo; conta com 36 anos de história, está situada junto à UBS (Unidade Básica de Saúde) e URAS (Unidade de Referência de Assistência Social); encontra-se atendendo no ano de 2013 a 62 crianças da faixa etária 0 a 3 anos. Diferencia-se pela apresentação dos seguintes projetos pedagógicos no referido ano 2013: Hora do conto, Fazendo arte na escola e Música.

No desfile cívico de sete de setembro do respectivo ano, a EMEI X apresentou como destaque, tal como foi proferido pelo locutor do evento: *“a escola atende todos os alunos em turno integral, buscando fazer uma parceria com as famílias para oferecer um ensino de qualidade desde a primeira infância.”*⁶

Esse enunciado produz um efeito de sentido de adesão à política de expansão da inclusão da criança na escolarização desde a primeira infância, compreendendo-a também como aluno e destacando essa nova responsabilidade atribuída à escolarização.

A respeito desse desfile em comemoração à independência do Brasil em Novo Hamburgo no ano de 2013, pode-se dizer que o mesmo apresentou na avenida todas as suas escolas municipais e algumas outras escolas convidadas; as EMEIs desfilaram à frente e somente depois seguiram-se as demais escolas. Este fato mostra o destaque dado à escolarização das crianças no município, exposto publicamente. Destaco as apresentações proferidas pelo locutor oficial deste evento que, do palanque, observava a passagem de cada escola cuja relevância assinalava na apresentação. Para tanto seguia a ficha preenchida previamente pela direção das respectivas unidades. Nestes destaques, por exemplo, pode-se verificar o uso das expressões cuidar e educar simultaneamente, por uma EMEI Y da zona leste: *“Busca, na parceria com as famílias, contribuir para a formação integral da criança tendo como ponto de partida a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.”*

⁶ Anotação da pesquisadora registrada ao prestigiar o desfile cívico do município de NH realizado no dia 7 de setembro de 2013 na Av. Pedro Adams Filho.

4.1.1 Sobre os nomes das EMEIs

Conforme referido anteriormente, as EMEIS do município de NH possuem nomes, tal como ocorre também em outras localidades, cuja escolha é registrada através de legislação municipal. Ao compreender os nomes das escolas como designações discursivas, nos referimos a um processo simbólico, assim pensado por Guimarães (2013):

Partimos da posição de que designar é um processo simbólico pelo qual a prática de linguagem significa o mundo, por recortá-lo. A designação é assim um processo enunciativo pelo qual falantes de uma língua, ao ocupar lugares sociais distintos na cena enunciativa, apropriam-se do real enquanto significado pelo próprio exercício da fala. Deste modo os nomes que designam são modos de identificar o real e o sujeito, segundo esta partilha do mundo pela linguagem. (GUIMARÃES, 2013, p.1)

As designações das EMEIS são campo fértil para vislumbrarmos posições discursivas, pela qual, como citado, “a prática de linguagem significa o mundo, por recortá-lo” e desse modo aqui nos diz algo sobre como a educação dirigida às crianças é recortada no contexto estudado. Desse modo agrupamos os nomes das escolas conforme sentidos compreendidos a seguir:

- 1- Escolas com nome de personagem da literatura, especialmente da literatura infantil: EMEI A Bela Adormecida, EMEI Chapeuzinho Vermelho, EMEI Arca de Noé, EMEI Pica-pau Amarelo, EMEI Branca de Neve, EMEI Pequeno Polegar, EMEI Lápis Mágico, EMEI Peter Pan, EMEI Negrinho do Pastoreio e EMEI Floresta Encantada.
- 2- Escolas com nome de personalidades: EMEI João Vidal Campanhoni, EMEI Vovô Werno, EMEI Professora Zozina S. de Oliveira, EMEI Marina M. P. Garbarino, EMEI Aldo Pohlmann e EMEI Érico Veríssimo.
- 3- Escolas com nome ligado à natureza: EMEI João de Barro, EMEI Encantada, EMEI Sementinha Viva, EMEI Favo de Mel, e, EMEI Arco-Irís;
- 4- Escolas com nomes ligados a conceitual de educação: EMEI Vivendo e Aprendendo.

Podemos interpretar que as designações ligadas à literatura, no item (1), relacionam-se à valorização desse letramento, destacando a junção entre educar e arte literária (lúdico); as obras literárias indicadas, como contos de fadas, tradicionalmente relacionadas à infância, estão muito presentes no contexto atual. Os personagens destes contos encontram-se reforçados pela mídia e a sociedade de consumo pelos artefatos disponibilizados às crianças. Observa-se uma designação ligada à literatura de âmbito nacional, Pica-pau Amarelo, de Monteiro Lobato, que também pertence ao âmbito da televisão, e uma designação ligada à literatura gaúcha destacada em nosso folclore, Negrinho do Pastoreio. Esta obra acentua a nossa tradição.

Desse modo, podemos pensar a posição discursiva empregada nos nomes das EMEIs de NH na medida em que reportam a designações sócio-culturais e mesmo midiáticas por estarem na vitrine da visibilidade. Num processo que produz de sentidos a partir das posições discursivas. De acordo com Pêcheux (2011):

[...] a partir de uma posição numa dada conjuntura: o ponto essencial aqui é que não se trata somente da natureza das palavras empregadas, mas também e sobretudo das construções nas quais essas palavras se combinam, na medida em que essas construções determinam a significação que as palavras terão. (PÊCHEUX, 2011, p.73)

Os nomes das escolas infantis, portanto, têm a ver com valores educativos defendidos, representando posições discursivas sobre a educação das crianças. Buscamos então observar de que modo compreendem sentidos relacionados ao educar, brincar e cuidar.

No âmbito das personalidades (2) constata-se que são nomes atrelados à educação e às comunidades locais nas quais estão inseridas as respectivas escolas. Essa posição, caracterizada como um modo de educar, defende o seguinte enunciado discursivo: que a educação deve promover a lembrança e preservação de personalidades e feitos históricos do contexto próximo. A lista inclui, entretanto, o escritor gaúcho Érico Veríssimo, conhecido internacionalmente por sua obra literária, sendo seus livros encontrados em muitas bibliotecas escolares.

Nas designações ligadas à natureza (3), junto com a intenção de educar figuram elementos vinculados ao imaginário literato, como a Sementinha Viva e a Floresta Encantada, e visíveis palpáveis que seriam o Favo de Mel e o Arco-Irís. E,

ainda, há a designação Vivendo e Aprendendo (4), cujos termos indicam o educar na escola na junção dos processos de aprender e viver, enfatizando o aluno.

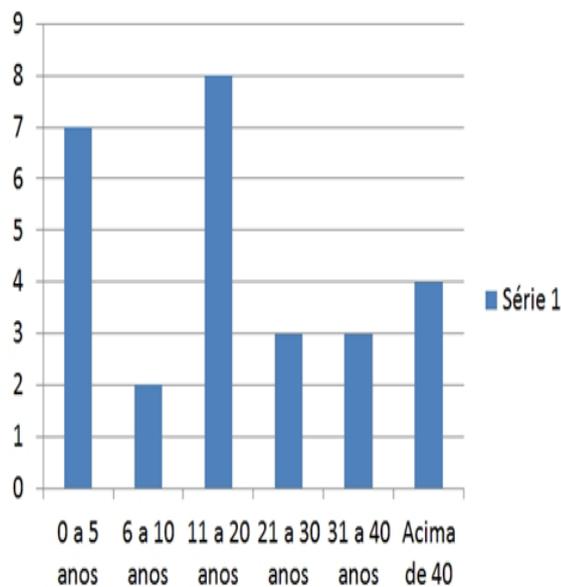
Estão fora deste levantamento, pelo fato de terem sido inauguradas recentemente, as EMEIS Próinfância as quais ainda não possuem nomes próprios, mas recebem designações quando aos bairros de suas localidades: Canudos, Lomba Grande, Jardim Mauá e Kephas, conforme dados coletados do site do Portal da Educação de NH, em outubro de 2013. Estas localidades pertencem a zona rural: Lomba Grande ,e, zonas urbanas: duas periféricas: Canudos e Kephas e uma residencial: Jardim Mauá.

4.1.2 Sobre o tempo de funcionamento das EMEIs de NH

Cabe ainda destacar a designação popular da cidade de NH, *Nóia*, que vem da língua alemã *neuer*, empregada por seus moradores. Na referência histórica das EMEIS de *Nóia*, evidencia-se no gráfico [Figura 3]:

FIGURA 3 - Gráfico: Tempo de funcionamento das EMEIs de NH em 2013

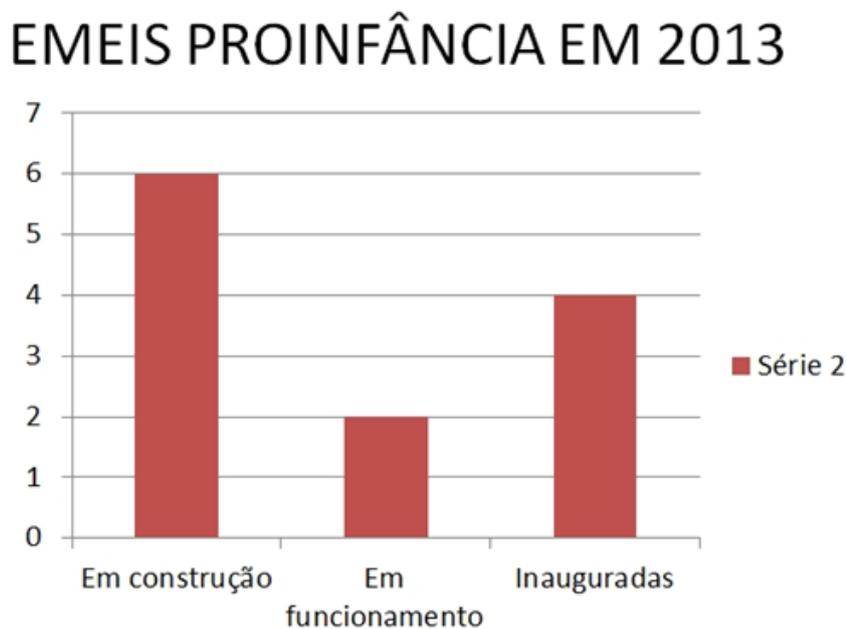
TEMPO DE FUNCIONAMENTO DAS EMEIS DE NH EM 2013



Fonte: PRODUÇÃO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

A escolarização infantil em NH embora seja antiga porque apresenta escolas com mais de 40 “anos”, como se constata no gráfico, ampliou-se a partir do *boom* do calçado na década de 90, e, recentemente, a partir do já mencionado Programa Nacional Próinfância que contempla o município com 12 EMEIs. No final do mês de outubro de 2013, assim se configura a execução das referidas escolas infantis [Figura 4]:

FIGURA 4 - Gráfico: EMEIs Proinfância em 2013



Fonte: PRODUÇÃO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

O gráfico mostra que em 2013 são 6 escolas em construção, 4 escolas inauguradas e em funcionamento são 2 escolas referentes ao Programa Pró-Infância.

Ao encerrar o enfoque do contexto da Educação Infantil em NH no qual se destaca a expansão do número de EMEIs, enfatizamos que para esta pesquisa esta descrição ganhou um sentido específico, pois se trata de área em pauta de grande visibilidade e que carece de pesquisas.

A partir da contextualização das escolas, a trama discursiva conta com esta especificidade para estabelecer relações na análise. Ao tecer o mosaico discursivo tomamos o *corpus*, seguimos as linhas norteadoras da pesquisa e consideramos

seus objetivos, bem como as condições de produção do discurso dentre as quais aquelas referentes ao contexto.

4.2 O estabelecimento do corpus para análise

[...] um corpus é um sistema diversificado, estratificado, disjunto, laminado, internamente contraditório, e não um reservatório homogêneo de informações ou uma justaposição de homogeneidades contrastadas. Em suma, um corpus de arquivo textual não é um banco de dados. (PÉCHEUX, 2011 a, p.165)

Conforme a AD, o *corpus*, heterogêneo e diversificado, foi constituído de depoimentos de professoras da EMEI X, selecionada para este estudo, obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, gravadas e transcritas pela pesquisadora no ano de 2013, bem como de fotografias do arquivo da professora-pesquisadora, obtidas como registro da experiência docente nos anos de 2011 e 2012, na turma de 10 crianças na faixa etária de 0 e 1 ano, na mesma EMEI. Esse material reunido resultou, assim, no *corpus* para análise, nesta pesquisa.

O aspecto verbal do corpus ressalta o sujeito-professora por meio de suas palavras, enquanto que o não-verbal representa, além do sujeito-professora responsável pelo enquadramento fotográfico, as próprias crianças, que puderam desse modo participar mais diretamente da produção de sentidos, como protagonistas das cenas de Educação Infantil onde estavam presentes.

Em continuidade, desse *corpus* foram extraídas sequências discursivas (SDs) para a análise, indicando efeitos de sentidos os quais apontam à Educação Infantil atualmente desenvolvida institucionalmente no município de NH. Nesse processo, buscamos interrogar as materialidades discursivas verbais e não-verbais num movimento de descrição e interpretação.

5 A análise: composição do mosaico discursivo

No gesto da analista de observar atentamente os discursos, evidenciar os efeitos de sentidos, nasce a escolha dos tecidos para tecer o mosaico que representa a Educação Infantil: as materialidades discursivas verbais evidenciadas pelas entrevistas realizadas com as professoras; as materialidades não-verbais evidenciadas nas imagens do arquivo da professora-pesquisadora. Na AD as marcas linguísticas são marcas do interdiscurso no intradiscurso. Dessa maneira, o discurso em análise é o discurso pedagógico dirigido à escolarização infantil, materializado em linguagem verbal e não-verbal, conforme está representado no *corpus*.

Então, ao tecer os fios das materialidades discursivas recortadas realizei a composição deste mosaico de estilo *Patchwork* num trabalho regrado pela AD, levando em conta as considerações de Michel Pêcheux (2011) quanto à apresentação dos resultados dos procedimentos analíticos:

O resultado de nosso procedimento é um sistema que permite a comparação dos discursos que compõem cada corpus, pela sobreposição de elemento. Antes que essa comparação possa ser feita, os discursos devem ser linguisticamente linearizados e transformados em uma estrutura gráfica com nós que correspondam a enunciados e arcos que estabeleçam as relações de ordenação entre os enunciados. (PÊCHEUX, 2011 a, p.256)

No exercício da composição efetuada pela analista do discurso, professora-pesquisadora, a considerar as imagens fotográficas e as entrevistas como portadoras de discurso, tecidos de modo a evidenciar efeitos de sentidos ao longo da trama textual deste mosaico discursivo.

5.1 Efeito de sentido da sensibilidade

A sensibilidade, tão presente na Educação Infantil mediante princípio pedagógico e prática pedagógica, refere-se a um sentimento, tal como é evocada nas palavras de uma professora da EMEI, na sequência discursiva (SD1):

[...] o trabalho que a gente faz com as crianças assim..hã...a ponto de a gente... tem que perceber às vezes assim um sorrisinho, uma.., é um trabalho assim que ao mesmo tempo ele é muito físico e concreto, ao mesmo tempo a resposta dele é muito sutil. Se tu não tem esse olhar assim pra criança, tu não vai perceber se ela tá gostando ou não porque eles não tem essa questão da oralidade da fala,né. Então, a gente tem que ter toda essa sensibilidade pra poder chegar até eles. (SD1)

A palavra sensibilidade, no enunciado da professora, evoca a prática desta condição sensível no viver pedagógico e, como se manifesta no dizer de Santin, encontra-se intrinsecamente relacionada ao viver (1997):

A sensibilidade se confunde com a vida, ela é vida. [...] Sentir a vida é o ponto de partida para organizar o modo de viver. (SANTIN, 1997, p.9)

É ao perceber aquele “sorrisinho”, como foi dito na SD1, pude tecer os fios dos discursos e destacar no *Patchwork* a imagem extraída do arquivo pessoal da professora; na fotografia, desse modo, também se destaca o efeito de sentido de sensibilidade nas práticas da Educação Infantil na instituição enfocada nesta pesquisa, tal como está presente na Figura 5 que se segue:

FIGURA 5 - Fotografia: Momento do dormitório



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA PESQUISADORA (2013)

A Figura 5, fazendo parte do *corpus* analítico, é uma fotografia tirada pela professora-pesquisadora em sua sala de aula na EMEI, registrando um momento da rotina diária do dormitório (faixa etária de primeiro ano). Trata-se do período após o almoço no qual as crianças devem dormir em seus colchonetes. Ao ver a imagem se pode notar a presença dos cobertores e, como as crianças vestem calças compridas, imagina-se que o clima é de frio, sendo que dormem 2 meninos e 2 meninas, e acordados, permanecendo em relaxamento, 3 meninos e 2 meninas. As turmas, na Educação Infantil, são de aproximadamente 10 crianças nas faixas etária de 0 e 1 ano. Nas faixas etárias de 2 e 3 anos cada turma tem aproximadamente 15 crianças. Nas faixas etárias de 4 e 5 anos a Educação Infantil na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo RS está presente somente nas Escolas de Ensino Fundamentais (EMEFs) na modalidade de meio turno, ou seja, as crianças dessas turmas ficam apenas no turno da manhã ou tarde na EMEF.

O momento do dormitório, do soninho das crianças, se confunde com a vida familiar, pois é algo cotidiano na rotina familiar no seu espaço de moradia. E a sensibilidade destacada nas palavras da professora se confunde com as imagens contidas nas fotografias tiradas das crianças, produzindo efeitos de sentidos referentes à especificidade da sensibilidade peculiar à Educação Infantil. Uma especificidade que se revela por meio dos sorrisos, olhares e gestos.

A rotina diária da EMEI destacada no estudo é de turno integral, que compreende os seguintes momentos: acolhida das crianças, café da manhã, brinquedo livre e/ou atividade dirigida, lanche da manhã, almoço, dormitório, lanche da tarde, brinquedo livre e/ou atividade dirigida, segundo lanche da tarde, despedida; sendo a higiene momento presente ao longo do dia conforme necessidades das crianças e olhar atencioso da professora.

Ao olhar a criança, a professora estabelece o vínculo com seus alunos, se permitindo tocar por todos os sentimentos presentes neste olhar. A intenção não é dizer verbalmente, mas o dizer não-verbalizado presente em todo o gestual capturado pela imagem que toca o sujeito-professora. A troca de olhares entre professora e criança não foi capturada pela fotografia, mas está presente nesta imagem das crianças o olhar de foco e enquadramento implicado no uso do equipamento fotográfico, resultando na forma pela qual o sujeito-professora captura este olhar infantil, ocupando, para isso, o lugar de fotógrafa.

O cuidar, relacionado ao olhar, conforme uma professora, assim se encontra definido (SD2):

[...] cuidar é tu ter todo esse olhar em cima da criança e ver as necessidades dela e o que que ela tá precisando naquele momento. (SD2)

Na busca por novas cores na trama da pesquisa que foi tecida, encontra-se a possibilidade de buscar os já-ditos acadêmicos das professoras doutoras pesquisadoras da área da Educação Infantil. Assim, ao evidenciar os efeitos de sentidos de sensibilidade, na memória discursiva dessa área, assim como este se manifesta pelas professoras no que tange o sensível, observa-se uma área carregada de sentidos afetivos:

Seria importante mencionar que o cotidiano das escolas infantis estão impregnados de vínculos afetivos em que o adulto tem importante papel de favorecer, de mediar a compreensão e a interpretação do mundo pela criança. (BARBOSA e HORN, 2001, p.72)

Nessa dimensão do sensível, que compreende as relações afetivas na Educação Infantil, visualiza-se o espaço organizacional da sala da turma das crianças na EMEI no momento do dormitório, propício ao sono das meninas e meninos, como delineado por Barbosa e Horn (2001):

Sono: oportunizar locais adequados para o sono e repouso, tendo o cuidado de oportunizar atividades relaxantes, para os que não queiram dormir. (BARBOSA E HORN, 2001, p.70)

Assim, o momento para o sono da criança deverá respeitar as características pessoais da mesma, na medida em que a constituição discursiva da Educação Infantil abarca as contribuições das áreas da Psicologia e da Saúde, como delinea em princípios Oliveira e Prates (2001):

Procurar preservar o sono e o repouso da criança, respeitando sua individualidade. Crianças menores de um ano dormem mais, geralmente um período pela manhã e outro à tarde. Em crianças maiores de um lado devemos avaliar a necessidade de sono e repouso de acordo com cada turma. (OLIVEIRA e PRATES, 2001, p.43)

Observa-se na foto que há crianças que estão ainda acordadas enquanto outras dormem. Para alguns autores, a questão da rotina é guiada pelo disciplinamento dos momentos tais como o de dormitório, que obriga a criança a dormir num horário pré-estabelecido tradicionalmente no período do dia após o almoço como referido anteriormente. Contudo, há autores que polemizam este

argumento enraizado na área da Educação Infantil, conforme Oliveira e Prates (2001):

O sono não deve ser entendido sempre da mesma maneira para cada faixa etária, pois cada criança possui um ritmo em relação às horas de sono de que necessita para descanso. Algumas escolas infantis costumam obrigar as crianças a dormirem após o almoço, não respeitando assim as necessidades individuais de cada uma delas. Chegam a usar inúmeras estratégias para que as crianças durmam. Em um primeiro momento, essas estratégias podem parecer muito naturais, mas são na verdade violência. (OLIVEIRA e PRATES, 2001, p.46)

A materialidade discursiva não-verbal contida nas fotografias que integram o *corpus* analítico junto com as sequências verbais, nesta análise, mediante a perspectiva analítica da AD, possibilita o exercício da (re)leitura das imagens captadas por mim anteriormente, sob a condição de professora da instituição . Este referencial atravessa todo o fazer da pesquisa, conduzindo o meu novo olhar dirigido às mesmas fotos, neste novo momento, na posição de pesquisadora. Nas palavras rememoradas de Pêcheux (2010):

[...] a imagem comporte um programa de leitura: ela assinala um certo lugar ao espectador (ou melhor: ela regula uma série com a passagem de uma a outra posição de receptor no curso) e ela pode “rentabilizar” por si mesma a competência semiótica e social desse espectador. (PÊCHEUX, 2010, p.29)

O olhar de analista, dirigido a imagem, é assim teorizado por Didi-Huberman (2012):

Saber olhar uma imagem seria, de certo modo, tornar-se capaz de discernir o lugar onde arde, o lugar onde sua eventual beleza reserva um espaço a um “sinal secreto”, uma crise não apaziguada, um sintoma. O lugar onde a cinza não esfriou. (DIDI-HUBERMAN, 2012, p.215)

Nas imagens variadas, heterogêneas, pinçadas pelo fazer desta pesquisa ao realizar uma análise voltada à Educação Infantil encontrou-se toda uma gama de discursos e saberes. A análise discursiva vai representar um trabalho de composição do *corpus* como uma montagem, na qual unem-se materialidades e memória discursiva, que chamamos de mosaico discursivo.

No que tange a análise de imagens entende-se que estas não cessaram de dizer, apontam a múltiplas possibilidades de sentidos, mas ao serem tomadas para atender às demandas da montagem, apenas contaram com uma legenda que aponta às capturas discursivas evidenciadas pelos efeitos de sentidos analisados. Essa sistemática se estende tanto às materialidades verbais quanto às não-verbais,

pois ambas se relacionam à memória discursiva da área de Educação Infantil em análise.

O exercício teórico investigativo é assim referido por Didi-Huberman (2012):

[...] arquivo de imagens heterogêneas difícil de dominar, de organizar e de entender, precisamente porque seu labirinto é feito de intervalos e lacunas tanto como de coisas observáveis. (DIDI-HUBERMAN, 2012, p.211-212)

A composição do mosaico discursivo permite à analista realizar gestos de interpretação de acordo com Orlandi (2012):

No próprio texto, em sua constituição, há gestos de interpretação que mostram a ou as posições do sujeito que o produziu. Compreender significa então explicitar os gestos de interpretação feitos pelo sujeito, gestos estes inscritos no texto. “Gesto”, aqui mesmo tempo distancia a questão do sentido tal como é tratado na pragmática e valoriza a dimensão material do símbolo. Nessa perspectiva, consideramos que tanto a escrita como a oralidade são constituídas pela interpretação. A questão é reconhecê-las como diferentes “gestos” de interpretação (cf. ORLANDI, 1996) que trabalham a relação entre o real da língua (com sua ordem própria) e o real da história (com sua necessidade específica). (ORLANDI, 2012, p.171)

Nos gestos de interpretação praticados em sua dimensão analítica, ao pinçar recortes das entrevistas e ao elencar imagens ocorreram encadeamentos das linguagens: verbal e visual. Assim, tais recortes apontaram à análise do discurso pedagógico focado no período da escolarização anteriormente designado como pré-escola, mas atualmente designado como “Educação Infantil. Dessa maneira, para analisar tal discurso pedagógico se fez necessário passar pela sua face material, mas não ficando restrita a ela. Logo, nesse âmbito, pelo viés da AD, o intradiscorso e o interdiscorso se configuraram como indissociáveis, ou seja, a composição do mosaico na fase de reunir as diferentes materialidades por si só já consistiu em um movimento de análise, mas a análise discursiva se efetivou de fato na medida em que o mosaico demandou explicitar as relações interdiscursivas tecidas.

Na montagem assumida pela professora-pesquisadora busquei do baú arquivo docente outra fotografia [Figura 6], com o mesmo efeito de sentido da sensibilidade, mas novas cores e disposições imagéticas se cristalizaram numa imagem daquela sala da EMEI.

FIGURA 6 - Fotografia: Relação afetiva



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

A figura 6 mostra uma menina deitada de bruços no chão da sala, sendo que apoia a cabeça num travesseiro e recebe um carinho do coleguinha que olha para a coleguinha. E os pés diferentes, outros pés presentes no enquadramento, no canto acima, permitem pensar na presença de mais uma criança provavelmente da mesma faixa etária, se compararmos os pés com os pés das crianças vistas por inteiro nesta imagem.

Nessa imagem [figura 6] a sensibilidade se mostra na afetividade revelada no carinho ao outro no momento do brincar livre, pois não há outros objetos na cena além do travesseiro, não temos brinquedos; por sua vez, a fantasia infantil aflorada na sensibilidade da dupla de crianças vistas no olhar da professora fotógrafa e na presença do olhar infantil condiz com a perspectiva indicada por Kramer (2009):

Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e dar novos contornos à realidade. Nesse processo, o papel do cinema, da fotografia, da imagem, trazendo a criança-autora é importante por ajudar a constituir este olhar sensível e crítico. Atuar com as crianças com este olhar significa agir com a própria condição humana, com a história humana. Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem

natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea... Imbuir-se deste olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer as infâncias e as crianças favorece que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). (KRAMER, 2009, p. 171)

O sujeito, independente de sua idade cronológica e gama de características pessoais, se olha na imagem que vê, pois numa foto marca-se um instante fugaz memorável pelas memórias discursivas tecidas no decorrer dos tempos edificantes, se tornando por sua vez documento, como Silva (2013) retrata:

[...] a fotografia se faz como um gesto que captura e fixa algo que é um “instante de” (daí o termo instantâneo para designar também a fotografia). Barthes fala de uma “força constativa” da fotografia que incide não sobre o objeto, mas sobre o tempo: a fotografia tem um “poder de autenticação”, funciona como um “certificado de fotografia, pode-se compreender seu funcionamento enfatizado enquanto “documento”. (SILVA, 2013, p.55)

Nesse sentido destacado pelo autor, entende-se que os documentos da instituição escolar congregam materialidades discursivas verbais e não-verbais constitutivas dos sujeitos discentes, docentes e demais sujeitos presentes na respectiva comunidade em voga. Os discursos relacionados à Educação Infantil possuem sentidos de cuidar e educar cristalizados, os quais, funcionando discursivamente como já-ditos, consolidam a EMEI como espaço de disciplinamento, onde figuram os “saberes escolares”, conforme Dornelles (2007, p.25). A autora salienta ainda, que os saberes “novos”, ou seja, saberes de ruptura para a educação infantil, estão vinculados aos “saberes escolares advindos das ciências humanas”.

Os cuidados com o corpo infantil sintetizam o sentido de cuidar e as práticas pedagógicas da/o educador/a constituem a base do sentido de educar. Mas, um conceito presente no cotidiano da Educação Infantil institucionalizada moldado na prática pelo protagonismo das crianças é o brincar, o qual mescla muitos desses sentidos e, na criatividade da fantasia, brinca com as palavras e as imagens formando um leque multifacetado de saberes historicamente situados: Destaca a autora: “A partir do século XVIII, o corpo da criança constitui, portanto, um foco de poder-saber”. (DORNELLES, 2007, p.25)

A expressão corporal da criança de Educação Infantil se manifesta nas formas de brincar e nas suas relações com os sujeitos a sua volta dentro da rotina

escolar, possibilitando a construção de saberes, produção de sentidos constituintes da memória discursiva preservada nos materiais palpáveis de arquivo científico, memorial pedagógico ou simples acervo de uma EMEI. Eis que os conceitos e as análises não se fecham, rompem à deriva no mar de ideias do/a analista a considerar Orlandi (2013):

O discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica. (ORLANDI, 2013, p. 71)

Nos trilhos desta análise sigo levando as bagagens conquistadas até aqui e, tecendo mais e mais os fios presentes no *corpus* estabelecido, passo a vislumbrar os sentidos de brincar.

5.2 Efeitos de sentidos sobre o brincar

O brincar como vivência dos sujeitos-infantis é um dos marcadores da Infância, estando presente na Educação Infantil em seus diferentes espaços, dentre os quais as instituições escolares. Neste item, enfocamos efeitos de sentidos relacionados ao brincar, no *corpus* de linguagem verbal e visual que constituímos, que aponta à EMEI X. Nesta EMEI, o currículo da Educação Infantil abarca o brincar em funções associadas ao cuidar e ao educar, de responsabilidade das professoras da referida área educacional.

O brincar, portanto, corporifica-se como aquele permeado pelo cuidar e pelo educar. A professora responsável pelo estabelecimento da rotina escolar, por sua vez, delimita a rotina do brincar, proposta no currículo por ela seguido na EMEI, conforme a sua classe. Na medida em que organiza os espaços com nichos de brinquedos, planeja brincadeiras e brinca com as crianças. Ao brincar na escola as crianças são observadas pelas professoras, pois o educar dá vez ao olhar de quem cuida, num sentido referido por Boff (2012b):

[...] cuidado nos obriga a distinguir o que é urgente e o que não é, quando devemos estabelecer prioridades e aceitar que as coisas não aconteçam de uma hora para outra, mas respeitar os processos de apreensão, de crescimento e de maturação. (BOFF, 2012b, p.264)

Desse modo, no referido Dia do Brincar, nessa escola, oportuniza-se aos pais brincarem com seus filhos e professores com brinquedos pedagógicos, brinquedos das crianças e brinquedos folclóricos que evocam as memórias do brincar das famílias. Bujes (2004) destaca a compreensão do brincar fundamentada na perspectiva teórica cultural. Este não consiste numa atividade natural da infância, pois é de ordem cultural. A EMEI está inserida numa cultura que privilegia desde cedo a educação escolarizada; depreende-se que, ao trazer o brincar para si, a escola re-significa o brincar dentro dos seus moldes. Desse modo, o brincar aceito pela escola seria diferente do brincar em família, em casa, na vizinhança, numa festa de aniversário, enfim em outros espaços e círculos sociais.

A função da socialização do brincar na escola, como aparece na SD 03, mais adiante, agrega objetivos pedagógicos norteados por recomendações legais, teorias educacionais e decisões docentes, as quais visam que a criança se sinta bem no grupo ao brincar e se desenvolva plenamente ao longo de seu processo de aprendizagem. O brincar na escola também se estende a outros objetivos, tais como os de ordem cognitiva, motora, artística os quais caminham juntos com a socialização.

Na medida em que o brincar marca a infância, conforme fundamentado anteriormente, permite tecer relações com o binômio cuidar X educar na Educação Infantil. O brincar se torna um tecido colorido facetado pelas vivências das crianças nos espaços da EMEI e em outros diferentes espaços nos quais as crianças brincam. São faces da infância capazes de manifestar como as crianças são representadas nos diferentes espaços que as constituem como sujeitos infantis. O brincar na escola representado na EMEI abarca a rotina da Educação Infantil permeando o binômio cuidar X educar. Delineia movimentos lúdicos significantes que se engendram nas demais áreas da vivência infantil: familiar, local, municipal, popular, brasileira, midiática e tantas outras nas quais a criança se insere ao longo de seu desenvolvimento infantil.

Deste modo, as práticas do brincar permitem ser analisadas para evidenciar efeitos de sentidos permeados pelo cuidar e educar crianças na Educação Infantil. Na citação de Bujes (2004) a seguir, a qual destaca a perspectiva cultural, o brinquedo é visto como artefato cultural carregado de sentidos:

É, portanto, a cultura que nos permite dar significado ao objeto brinquedo, atribuir-lhe um sentido. E a construção do seu significado se faz no âmbito das práticas discursivas, da linguagem. As representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo cultural terão, portanto, sobre crianças e adultos um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos. (BUJES, 2004, p. 211)

No caso da instituição escolar quem determina quais brinquedos estarão disponíveis às crianças são as professoras orientadas pela equipe diretiva da escola e materiais ofertados pelo MEC. Assim, observa-se que as brincadeiras estão sistematizadas de acordo com materiais de orientação.

As instituições públicas de atendimento à Educação Infantil possuem como suporte regulamentar mais atual a série de manuais de Orientação Pedagógica fornecidos pelo MEC (2012), ou seja: **Brinquedos e Brincadeiras nas Creches**, divididos nos seguintes módulos: I - Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil; II – Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês (0 a 18 meses); III- Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas (1 ano e meio a 3 anos e 11 meses); IV – Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas; e V – Critérios de compra e usos dos brinquedos e matérias para instituições de educação infantil.

O referido manual oferece suporte para o trabalho nas EMEIS, mantendo relações entre cuidar, educar e brincar de modo a valorizar todo o processo de aprendizagem na EMEI; contudo, uma “estranheza” presente a referida série é que o corpo do texto se utiliza dos termos creche e pré-escola e não emprega o termo EMEI, mantendo em destaque creche, termo presente no título da série destes manuais, produzindo um efeito de sentido de descompasso diante das mudanças instituídas. No módulo I, em suas páginas iniciais, temos a apresentação do brincar:

O brincar ou a brincadeira – considerados com o mesmo significado neste texto – é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender. (Manual de Orientação Pedagógica- Módulo 1, p.7, MEC/SEF, 2012)

Logo, entende-se que o brincar é reconhecido pelo MEC como elemento fundamental na Educação Infantil, estando presente ao longo de todo processo de aprendizagem da criança dentro da escola e fora dela, seja na brincadeira dirigida ou no brincar livre da criança. A brincadeira é atitude legítima da criança, própria da infância, no brincar e pelo brincar a criança se constitui sujeito infantil. No final da citação, quando é dito que a criança precisa aprender a brincar, revela-se a preponderância do sentido pedagógico e do sentido do cuidado assumido pela Educação Infantil proposta às EMEIs.

A professora disponibiliza os brinquedos às crianças, planeja momentos lúdicos desde a organização do espaço na sala de aula com nichos de brinquedos. Na seleção de quais brinquedos estão disponíveis, as crianças, no momento do brincar livre, tanto na sala quanto no pátio, escolhem o que e como vão brincar a partir das opções disponibilizadas pelas professoras. E ainda há as atividades planejadas dirigidas pelas professoras, caracterizadas como brincadeiras fortemente pedagógicas.

A professora observa o brincar das crianças como forma de cuidá-las, o olhar permite à docente também conhecer mais as características pessoais e do grupo para (re)pensar sua prática de educar. Assim, ao observar as crianças, a professora poderá registrar em sua memória aspectos marcantes na interpretação de seu olhar. Os registros fotográficos da professora-pesquisadora a seguir trazidos nesta análise compreendem a interpretação do seu olhar.

Há um momento previsto na rotina diária da EMEI designada brincar livre. Entende-se que o brincar livre pode ocorrer no pátio ou numa sala. Na [Figura 7] a seguir mostramos o brincar livre no pátio.

FIGURA 7 - Fotografia: Brincar livre no pátio



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

O brincar livre na EMEI faz parte da rotina diária, oportuniza às crianças brincarem sem orientação verbalizada das professoras. Logo, essa forma de brincar é marcada por não ser uma atividade dirigida. Deste modo, o que brincar e como brincar passam a ser determinadas pelas escolhas dos sujeitos infantis a partir dos brinquedos disponibilizados e/ou dos espaços nos quais foram levados para brincar. As três crianças sentaram-se nas cadeiras disponíveis e as três igualmente tocaram com as mãos o pneu, numa sintonia propiciada por esse brinquedo que passará a fazer parte do seu repertório de experiências. No caso do pátio, da pracinha, dos espaços externos há os brinquedos que já estão lá, fixos e que podem ser alvo das brincadeiras, inclusive possibilitando a constituição de uma história de brincadeiras, juntamente com outros brinquedos ou objetos-brinquedos ofertados pelas educadoras que passam a fazer parte desse repertório.

Nem todas as crianças mostram “saber” brincar, no sentido do esperado pela escola, tal como registra a foto. Esse brincar, como afirmado na citação do manual

anteriormente, precisa ser aprendido e envolve educar-se para tanto, podendo ocorrer comportamentos divergentes. É preciso dispor-se a conviver com o outro, dividir brinquedos, não se machucar a si mesmo e ao colega, seguir regras, enfim é necessário aprender a brincar na escola.

O brincar incorporado na Educação Infantil, mesmo nos momentos de brincar livre, trata-se de uma atividade supervisionada pelas professoras e assim as crianças se disciplinam a um discurso educador-cuidador, sendo cuidadas com momentos de “doce vigilância” e “amarga disciplina”. Portanto, o que determina a doçura ou amargor da postura da professora é sua concepção do que pode e o que não pode ser brincado pela criança.

A designação brincar livre compete à área da Educação Infantil e se constitui a partir do advento das escolas infantis com *status* de direito na medida em que é reconhecido como exigência para o pleno desenvolvimento infantil. Assim nenhuma criança pode ser criança sem brincar! E ao brincar livre se constitui como sujeito infantil, representando o mundo que a cerca.

O faz de conta corporifica no brincar livre a vivência do já-sentido, já-dito, já-ouvido pela criança nos meios em que se insere. O termo livre pressupõe liberdade ao brincar, deixar a criança manifestar suas vontades, optando e criando suas brincadeiras na relação consigo mesma e as demais. Nesse sentido, faz parte de tal experimentação ocupar bem o espaço, saber dividir a companhia com os colegas, expressar corporalmente o que sente.

Nesta faixa etária (0 e 1) as crianças ficam pouco tempo em cada brinquedo como este apresentado na Figura 10. Entretanto, esta experiência não deixa de ser relevante, pois este momento do brincar livre oportuniza alternância entre os vários brinquedos oferecidos naquele espaço. Então, as crianças costumam circular entre os vários brinquedos, conquistando dessa maneira um repertório lúdico.

No exemplo referido, o momento do brincar livre no pátio [Figura 6], e/ou no solário, na pracinha é parte integrante da rotina da Educação Infantil; dependem das condições climáticas e disponibilidade das professoras que administram os cuidados em relação ao clima: frio, umidade, vento, sol (em que momentos é melhor levar os alunos pro pátio?). Por outro lado, a oferta de brinquedos ao ar livre também depende das professoras, suas escolhas ressoarão nas brincadeiras das crianças.

Logo, o brincar livre não está isento das intervenções e intenções pedagógicas das educadoras. Há ainda os materiais fixos do pátio, solário e pracinha como: casinha, balanços, mobiliário da casinha e pneus como na referida imagem [Figura 10] que evidencia o brincar livre no pátio. De acordo com a orientação do MEC (2012):

As professoras exercem um papel fundamental ao oferecer um ambiente que prepare as crianças para a autonomia no brincar e oportunidades para aprender a se organizar. Esta também é a fase em que as crianças apreciam permanecer juntas. (Manual de Orientação Pedagógica- Módulo 3, p.11, MEC/SEF, 2012)

O brincar na EMEI tem como propósito oportunizar a socialização das crianças num território de aprendizagens, na qual elas são cuidadas e educadas. A criança amplia seu repertório de gestos e palavras, se torna mais autônoma e integrada ao grupo de crianças de sua faixa etária e faixas etárias próximas quando está inserida em instituições de Educação Infantil, supõe-se, conforme o manual e a SD3, a seguir.

5.2.1 A socialização

A socialização no brincar, evocada na imagem fotográfica, é destacada na fala da professora de Educação Infantil (SD3):

A socialização em primeiro lugar e... a questão da descoberta das experiências, assim é o que eu observo que mais chama atenção deles. Assim, acho que o fato de poder ser criança porque às vezes em casa eles ficam muito...ficam muito...hã..presos à televisão, presos hã...dentro de casa, não pode fazer bagunça...hã às vezes tem outros irmãos e faixa etárias ah né maiores ou bem menores. Então aqui eles encontram crianças da mesma faixa etária deles e às vezes com um pouco de diferença onde eles aprendem ou eles podem ensinar também. Então, eu acho que a socialização e a questão das experiências, novidades e poder ser criança. (SD3)

Como diz a professora, a “socialização em primeiro lugar” aponta ao discurso pedagógico assumido pela professora. Trata-se de propiciar às crianças uma socialização especial, a qual está prevista nas atividades disponibilizadas de modo a propiciar experiências de interação entre crianças da mesma idade, compartilhando novidades voltadas às crianças. O diferencial, na instituição de Educação Infantil, compara a professora, é o “poder ser criança”; reforçando sua posição pedagógica, a professora situa que um pouco de diferença entre as crianças é que propicia que possam alternar o aprender e o ensinar entre os pares. O efeito de sentido

destacado seria que o brincar é um modo de desenvolver a socialização nas crianças, atendendo a uma pedagogia da socialização que acolhe o brincar. A instituição de educação infantil propõe o brincar como objetivo, e ao mesmo tempo exerce controle sobre o brincar, por meio das práticas disponibilizadas e das observações destas. Esse saber discursivo, apropriado da área de Educação Infantil, é provavelmente fruto da sua formação específica e, sobretudo, da sua prática profissional.

O brincar em grupo desenvolve o corpo e a mente da criança, configurando assim um processo integral que dá vazão à lógica infantil em suas diferentes formas e momentos característicos, como salienta Barbosa (2009):

[...] desde pequenas, vão consolidando algumas rotinas de brincadeira em pequenos grupos e, ao se apropriarem das informações culturais, oferecidas pelos adultos, mídias e pares, as transformam em fantasias ajustadas às suas necessidades e preocupações. As crianças rompem as fronteiras com o mundo dos adultos e o ressignificam através de suas lógicas de crianças. (BARBOSA, 2009, p.183)

Seja na sala de aula, nos corredores da EMEI, na biblioteca, na brinquedoteca, no refeitório, no solário, no banheiro ou trocador (fraldário), na pracinha e em tantos outros lugares institucionais ou não, as crianças brincam. Na captura de alguns sentidos do brincar evidenciados nas imagens e falas das professoras se podem ancorar algumas destas marcas, percebendo a infância como processo em constante produção de sentidos.

5.2.2 Brincar livre na pracinha

O momento do brincar livre presente na rotina da EMEI X se desdobra, como foi dito anteriormente, pelos momentos de brincar no pátio seja na pracinha, solário, calçada, ou mesmo um passeio pelo entorno da escola. Quando as condições climáticas estiverem favoráveis de acordo com a visão das professoras as crianças irão ao pátio brincar, como no brincar livre no pátio, evidenciado nas Figuras [7] e [8].

FIGURA 8 - Fotografia: Brincar na pracinha



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

Na pracinha dos balanços, escorregador, bancos e muita areia para brincar à sombra das árvores e à luz do prazer. No registro fotográfico [Figura 8], o menino e a menina, lado a lado, no balanço, a olhar sorrindo a professora fotógrafa parece que deixam à mostra seu sentir infantil, saber ser criança num espaço destinado a elas. A presença do objeto papel higiênico ao fundo da imagem sobre o banco evoca o cuidar na medida em que sintetiza o cuidado com a higiene das crianças, bem como atesta a presença da professora que supervisiona as crianças neste espaço externo.

Nas marcas do dizer da professora a relação entre brincar, *trabalhinho* criador, conviver é o que mais as crianças aproveitam com destaque ao brincar livre no pátio (SD4):

Eu acho que é o momento de trabalho criador digamos assim né e o momento do brincar ao ar livre, de passear na rua, essa parte essa coisa

de ficar muito sentado tendo que ouvi isso não porque até porque não é a faixa etária deles. Mas eu acho que o conviver com os colegas e o brincar isso é que eles mais aproveitam, eu acho. (SD4)

O termo “trabalhinho criador” presente na fala da professora do projeto Arte na Escola evoca criação artística como momento planejado, preparado pela referida educadora. Logo, trata-se de uma atividade dirigida de natureza artística que por sua vez é marcado por registros artísticos tais como: timbragem, colagem, pintura, desenho, rasgadura, montagem, etc. Já o termo recorrente nas falas das professoras *trabalhinho* reporta à área da Educação Infantil, sendo uma atividade dirigida pela educadora com enfoque pedagógico e de registro, como na legitimada materialidade escolar, a folha de ofício. Ao ser empregado no diminutivo, o termo *trabalhinho* reforça sua dimensão escolar de preparação ao Ensino Fundamental, quando aí sim a criança fará trabalhos. Portanto, o *trabalhinho* é produção escolar da criança inserida numa instituição de Educação Infantil.

O passear faz parte da rotina da Educação Infantil, no caso da EMEI X são passeios curtos pelos diferentes espaços da escola: biblioteca, corredores, refeitório, pracinha, pátio, salas diversas da escola, brinquedoteca e espaços próximos à escola como a calçada e o parque municipal na qual a escola está inserida. As professoras planejam os passeios, preparam-se para a saída lembrando-se dos cuidados como levar água e itens de higiene, por exemplo; mostra-se o educar permeado pelo brincar, seja no passear cantando, segurando a cordinha puxada pela professora ou nas manifestações livres das crianças nas linguagens orais e corporais.

Nos diferentes espaços, nos momentos de brincar livre entre os amigos e os brinquedos fixos cotidianos e as novidades propostas pelas professoras, eis que surge a surpresa dos brinquedos doados: carrinhos confeccionados com materiais recicláveis por um senhor da comunidade aposentado que adora presentear as crianças. Esses brinquedos representam uma novidade que passa a atrair a atenção das crianças. Os carrinhos seguem o rumo das brincadeiras das crianças a passear pelo pátio interno da escola [Figura 9] em frente à porta da sala de aula e, em meio aos brinquedos móveis de pracinha, o escorregador passa a ser esquecido por um tempo para ser revisitado mais tarde ou alguns dias depois. No presente capturado pela imagem, o passeio puxando a cordinha do carrinho leva o menino e a menina a sintonizar a mesma brincadeira estando em relação direta com o seu carrinho

configurando sua extensão por movimento objeto e fantasia. Seria esse outro modo de manifestar-se a socialização, ou seja, diante dos brinquedos novos compartilhados.

FIGURA 9 - Fotografia: Brincar com brinquedos doados



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

A prática concernente à doação de brinquedos também é citada nos Manuais de Orientação Pedagógica do MEC (2012), salientando os cuidados pedagógicos imbricados neste ato que ressoará no brincar das crianças.

Assim a comunidade da EMEI X abarca o brincar cotidianamente nos diferentes momentos de sua rotina tais como nas promovidas pelas educadoras através das práticas pedagógicas, momentos de brincar livre nos quais as crianças se expressam sozinhas e no grupo, seja nas suas relações de turma como com as crianças das outras faixas etárias presentes na escola nos momentos em que se encontram no pátio, na pracinha. E, também, o brincar em família quando as crianças saem da EMEI e vão as suas casas.

A brincadeira livre é chamada por alguns autores como jogo espontâneo, conforme Santos (2001):

O jogo espontâneo infantil possui, portanto, dois aspectos bastante interessantes e simples de serem observados: o prazer e, ao mesmo tempo, a atitude de seriedade com que a criança se dedica à brincadeira. (SANTOS, 2001, p.89)

No brincar a criança potencializa seu desenvolvimento como sujeito autêntico que manifesta suas vontades, expressando-se no mundo que a cerca com todos seus sentires de forma prazerosa, mas também séria. Nos momentos de brincar livre dá vazão ao seu imaginário que por sua vez a faz se dedicar com organização, mantendo sua atenção à brincadeira. Nas imagens contidas nas fotografias apresentadas até aqui, e mesmo naquelas que se sucedem, nas quais o brincar das crianças está representado, tais elementos podem ser vistos pela forma como as crianças brincam: organização do espaço, modos de brincar, olhares, gestos, semblantes, relações entre as crianças, relação com as professoras.

Nas falas das professoras, o brincar surge em meio a vários enfoques; as professoras manifestam a valorização que dão ao brincar como elemento integrante de relevância ao educar (SD5):

Eu acho, que no meu ver, no meu trabalho, na minha postura há pra mim os dois estão juntos né! Assim não tenho aquilo de só brinquedo e aí fazer outro coisa...escrever e fazer o que eu preciso fazer e eles tão brincando não. Tu tá ali junto é junto. (SD5)

Neste sentido explicitado pela professora, o brincar é indissociável do educar, ressaltando a sua postura de estar sempre junto das crianças. A professora não aceita deixar as crianças brincando para ocupar-se de outra tarefa.

A seguir mostra-se que é possível pensar momentos de brincar na rotina do cuidar, como quando a professora leva as crianças cantando para lanche e num dia sai da rotina do refeitório se dirigindo ao pátio com a turma para lanche.

5.2.3 Brincar festejando

O brincar faz parte da rotina da Educação Infantil, mas a rotina dos horários e refeições é rígida e disciplinada, sem espaço e tempo para brincar, será?

Um dia diferente na EMEI X: o momento do lanche não foi no refeitório, desta vez foi no pátio em clima de festa junina, assim o lanche se tornou um momento de brincar, festejando, usando adereços como chapéu, vestimenta tradicional, maquiagem com pintinhas e bigode [Figura 10].

FIGURA 10 - Fotografia: Brincar de festejar



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

A mesa do refeitório tomou outro lugar, foi para o pátio no dia da festa, o momento do lanche passou a ser novidade, surpresa, um novo momento para brincar e interagir com os outros. A espera do lanche não foi a mesma, o sentir, experienciar foram bem diferentes, restaram algumas rotinas bem delineadas, como o lugar a sentar e a forma de esperar, mesmo com adereços e maquiagem, a fantasia se deparou com a prática cotidiana em pleno acontecimento do momento lanche.

Neste sentido, o desenvolvimento infantil aflora no brincar com amadurecimento da criança nas suas formas de se relacionar consigo mesma e os demais, bem como suas interações com o mundo que a rodeia. Também, o brincar se constitui num território marcado pelo educar, tendo assim objetivos e teorias que o sustentam como tema relevante ao currículo da Educação Infantil, tal como mostrado.

5.2.4 Psicomotricidade

E agora nas facilidades e dificuldades, nos encontros e desencontros, movimentos livres que podem esbarrar no outro como presente ao brincar na sessão de psicomotricidade [Figura 11]:

FIGURA 11 - Fotografia: Brincar na sessão de psicomotricidade



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

A professora destaca o momento da sessão de psicomotricidade relacional em sua fala (SD6):

A questão da psicomotricidade relacional né, que a gente tenta fazer agora no início com os da turma de um é um pouco mais complicado até porque não tem referencial teórico com essa faixa etária né. Então, é tudo mais...a gente vai fazendo o que a gente acha que é possível. Mas a psicomotricidade as sessões são práticas uma vez por semana. (SD6)

Na fala da professora se evidencia que a sessão de psicomotricidade é uma atividade pedagógica que ela mesma instituiu na rotina de sua turma, salientando que se trata de uma tentativa apenas, pois sente falta de referencial teórico específico para a faixa etária; as sessões semanais desenvolvidas tem um método definido por etapas, contando com ritual de entrada e encerramento, escolha de materiais pela professora (SD7):

A gente faz todo um ritual de entrada com a turma, de um, tem que ser mais curto, mais sucinto. Hã...fazemos a sessão que daí a gente escolhe alguns materiais. (SD7)

A professora manifesta uma posição teórico-prática em relação às sessões de psicomotricidade por ela promovidas na EMEI X, quando ela afirma:

Eu sou da vertente que escolhe sempre pouca quantidade de material justamente pra que tenha essa relação porque eu acho que tem muito material e dá N possibilidades e às vezes tu corta essa a possibilidade principal que é a relacional. (SD8)

A psicomotricidade surge implícita na fala da professora por meio da designação relacional, própria da área referida, a qual prima pelas relações da criança consigo mesma e outras crianças e nas relações que se estabelecem na exploração livre de materiais ofertados e espaços criados pelas educadoras. Como educadora a professora manifesta o modo como facilita o estabelecimento de relações, apresentando um número pequeno de materiais a serem explorados.

Há a presença também da relação da educadora com as crianças, não só pelo olhar que cuida como a turma brinca, mas como atriz da cena que se incorpora à brincadeira do grupo infantil pelo convite das crianças para brincar. Ao final da sessão de psicomotricidade, a professora promove a socialização com um momento de diálogo no grande grupo no qual as crianças se expressam oralmente. No dizer da professora (SD9):

E depois da sessão de psicomotricidade há a parte de ritual de encerramento que, quando eles falam, claro que eles não têm oralidade, mas a gente vai instigando isso neles assim, perguntando: que que tu brincou? Às vezes eles apontam né. Alguns já falam que foi na bola por exemplo. Que que tu tava fazendo? O simbólico deles também é uma coisa muito, que eles tão construindo. E a gente não vê isso nos tão pequenos mas é assim que a gente vai. (SD9)

Na SD9 há uma referência relevante no que tange ao relacionamento com as crianças nesta faixa etária em que somente “alguns já falam”; esse fato exige da educadora promover a interlocução por meio de outras linguagens em desenvolvimento na criança, desencadeando um processo de mútua aprendizagem em que a professora também precisa aprender com a criança de modo sincrético. Como por exemplo: gestos, sons, expressão corporal.

A sessão de psicomotricidade conforme destaca a professora (SD 9) é rica para o desenvolvimento da linguagem, pois a criança é solicitada a manifestar-se a partir da prática vivenciada: “o que que tu brincou?”.

Ao questionar as crianças sobre o que brincaram durante a sessão de psicomotricidade, assim, a professora dá vazão à livre expressão das mesmas, bem como possibilita a ela enquanto educadora perceber como o simbólico se constitui ao longo do processo de desenvolvimento infantil, afluindo o fantasiar.

5.2.5 Fantasia

Seguindo pelos cantos e recantos de uma sala de Educação Infantil, a fantasia dos momentos de brincar dá vida a um rico universo infantil no qual até os brinquedos podem virar adereços, como os chocalhos do móbile que se tornam colar para o bebê que brinca na casinha confeccionada pelas professoras do berçário [Figura 12]:

FIGURA 12 - Fotografia: Brincar fantasiando com seu corpo



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2012)

O brinquedo adereço deu vida à fantasia da criança ao brincar com os sentidos sensoriais e ampliar seu repertório infantil em pleno desenvolvimento do ser infantil no qual: “Brinquedo não é só para ver, é para tocar, sentir, lamber, movimentar, experimentar suas possibilidades em todas as formas e jeito.” (Manual de Orientação Pedagógica- Módulo 5, p.19, MEC/SEF, 2012)

Portanto, o brincar evidencia sentidos da infância permeados pelo cuidar e educar, nos quais o seu desenvolvimento passa pelos jogos, brincadeiras, momentos lúdicos vividos pelas crianças.

Logo, o sujeito se constitui nas práticas sociais, dentre as quais o brincar se destaca por estar presente em diferentes espaços, em diferentes formas de interação, inclusive na relação própria da criança consigo mesma.

5.2.6 Produção do brincar

Conforme a foto a seguir sugere, a produção do brincar pela criança ocorre no dia a dia de suas experiências. Ela vai pouco a pouco ampliando suas formas de representar o mundo a sua volta como ao brincar de construir, empilhar, montar, edificar, explorando o conjunto de brinquedos disponíveis tal qual a [Figura 13]:

FIGURA 13 - Fotografia: Brincar de construir



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

As novidades por meio de novas propostas das professoras e novos/diferentes brinquedos que adentram a sala de uma turma de Educação Infantil cativam as crianças e promovem muitas brincadeiras livres e dirigidas. Mas, mesmo aquelas caixas nos cantinhos da sala, em meio às prateleiras ao alcance das crianças propiciam o brincar diferente a cada nova possibilidade de livre exploração. Sendo assim, a criança explora os brinquedos que conhece e reconhece a cada dia que adentra em sua sala de aula. Neste âmbito conforme o MEC (2012):

É preciso lembrar que cada criança é diferente de outra e que a idade não é o único critério para verificar os interesses e necessidades de cada uma. As crianças continuam gostando dos brinquedos e brincadeiras que já

conhecem, mas ampliam suas experiências e a complexidade do brincar. (Manual de Orientação Pedagógica- Módulo 3, p.11, MEC/SEF, 2012)

A professora, ao referir-se aos seus alunos, afirma (SD10):

Creio que gostam de tudo o que é apresentado com alegria e de forma lúdica, com responsabilidade profissional e ética. (SD10)

Nesse sentido a professora atribui a sua própria conduta o fato das crianças gostarem ou não do que for proposto por ela mesma. Inclusive, o brincar quando cita *forma lúdica*. Nesta sequência discursiva se evidencia a relação de poder exercida pela docente a qual reconhece esse poder em sua fala quando diz: *creio que gostam de tudo que é apresentado*, pois tudo que é apresentado à criança na EMEI, por sua vez, é apresentado por ela na posição de sujeito-professora. Nesse sentido, a educadora é detentora do poder pelo qual define o que as crianças vão conhecer e mais que isso segundo ela própria o que vão gostar de serem apresentadas.

O ato de repetir as brincadeiras, a repetição da oferta do mesmo tipo de brinquedos por parte dos adultos presentes na vida diária das crianças permite a livre expressão delas e promove o seu desenvolvimento pessoal bem como o social.

Da mesma maneira, o brincar explorando novos materiais e brinquedos promove a socialização, e a vivência de tais experimentações repercute no crescimento da criança de forma produtiva, enriquecendo ainda mais suas aprendizagens.

5.2.7 Brincar espontâneo

Os sinais gestuais dos pequenos, como carinhosamente são chamados pelas professoras da EMEI e seus pais, mostram-se quando são observados pelos adultos que os cercam. Estes flagram as diferentes reações espontâneas das crianças, o que poderia surpreender até o mais experiente educador e familiares “corujas” da menina no trezinho que aponta, sinalizando o que a imagem foi incapaz de capturar. [Figura 14]:

FIGURA 14 - Fotografia: Brincar sinalizando



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2012)

A imagem, que não cessa em dizer, parece apreender o ar de curiosidade que o tempo da captura congelou naquele momento em que não evidenciou em imagens o que a menina aponta. No trenzinho ela permaneceu, mas o seu olhar,

seu movimento interagiram além deste brinquedo. Numa forma prazerosa de viver infantil o brincar acontece simplesmente como delineado por Dornelles (2001): “O prazer do brincar e esquecemos que: olhar, curtir, tocar, experimentar faz parte do ser criança, faz parte da descoberta na infância e da construção de novos sujeitos-criança.” (DORNELLES, 2001, p.107)

O prazer no brincar infantil está presente tanto no brincar sozinho como no brincar em grupo porque corporifica, dá visibilidade às sensações da criança, bem como dito anteriormente ao brincar a criança se desenvolve no mundo. Os sentidos de brincar elencados até aqui possibilitam evidenciar aspectos do processo de desenvolvimento infantil na instituição educacional enfocada. Traz elementos ainda sobre o modo como a infância está se constituindo a partir da EMEI e permite tecer relações com o binômio educar X cuidar tão fortemente presente na Educação Infantil.

A professora (SD11) menciona em sua fala a necessidade de propiciar às crianças uma experiência pedagógica da seguinte forma:

*Precisamos oferecer momentos prazerosos de descobertas e experimentações diversas, contemplando as diferentes inteligências.
(SD11)*

Desse modo, a educadora valoriza o brincar como elemento constitutivo do sujeito infantil ao evocar as dimensões presentes nas brincadeiras: prazer, experimentar e ao citar as “diferentes inteligências”, apropriando-se do sentido de inteligências múltiplas de Gardner (2000), reconhece seu papel como educadora que leva em conta a multiplicidade de modos de desenvolvimento infantil em sua prática pedagógica. A professora ao mencionar um elemento teórico em sua fala revela a especificidade de sua formação para atuar na Educação Infantil.

5.2.8 Disputa pelo brinquedo

Nas interações as crianças na Educação Infantil pouco a pouco aprendem que o brinquedo não é sua extensão, passando assim a disputar e dividir os brinquedos [Figura 15] Brincar junto é promover o exercício de muitas possibilidades e novas formas de brincar, respeitando o espaço do outro, e esperando sua vez de brincar nos momentos dirigidos e observados pelas professoras.

Como mostra a foto, as crianças estão disputando uma peça de brinquedo, uma criança está tirando da mão da outra esta peça. Mais do que as diversas peças que estão disponíveis no tapete passa a ser de alvo de interesse a peça que está na posse do outro. Dividir e disputar parece que fazem parte do jogo de brincar junto, evidenciado nesta imagem [Figura 15].

FIGURA 15 - Fotografia: Brincar é disputar e dividir brinquedos



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

O olhar da professora e sua prática diária na Educação Infantil encontram-se permeados pelo binômio cuidar X educar, atravessados pelo brincar em suas diferentes formas. Assim, a disposição do trabalho pedagógico, o envolvimento da

família determinam o brincar. À escola e à família cabe o protagonismo na oferta de brinquedos e criação de espaços lúdicos atrativos, permitindo que a EMEI seja um lugar propício ao brincar. Segundo Dornelles (2001):

As crianças estarão a fim de brincar se lhes for garantido na escola, na sala, no pátio, em casa ou na praça... que os brinquedos estão à sua disposição, ao alcance. É importante também que se garanta um tempo para o livre brincar, pelo prazer de brincar. Que meninos e meninas brinquem e cuidem de si e do outro nas suas brincadeiras. Que eles/as possam brincar entendendo que, quem está a fim de brincar, tem seu direito garantido para fazê-lo. (DORNELLES, 2001, p.108)

Além dos sentidos sobre o brincar na Educação Infantil elencados até aqui, os quais apresentaram as crianças como protagonistas na cena lúdica, se agrega aos mesmos a posição do sujeito-professora que brinca com as crianças. A professora designada brincalhona está à disposição dos seus alunos/suas alunas para brincar e referendar que a EMEI continue sendo um território marcado pelas brincadeiras.

5.2.9 Professora brincalhona

A professora brincalhona chegou, é hora de brincar e se divertir em meio à pausa do cuidar das trocas de fraldas e idas ao refeitório lanchar; vamos brincar um pouquinho até quando o primeiro narizinho escorrer, um chorinho acontecer, um imprevisto que necessite da retomada da professora cuidadora educadora mantenedora da rotina organizada com pausa breve do brincar. Não é uma raridade, uma professora “maluquinha”, bem diferente daquela professora tradicional que senta e dá ordens, a professora brincalhona é recomendação governamental: “Mas é fundamental a mobilização e o desenvolvimento da dimensão brincante e brincalhona das professoras para garantir o direito ao brinquedo e à brincadeira.” (Manual de Orientação Pedagógica- Módulo 2, p.33, MEC/SEF, 2012)

A professora brincalhona que brinca com seus alunos e suas alunas se evidencia na EMEI X na fala de uma professora (SD12):

Mas o que eu amo que assim sempre sobra é a motricidade assim é pular, correr, saltar subir, descer. É isso que eu mais gosto. (SD12)

Como criança a brincar, a professora demonstra ter prazer em brincar e nomeia algumas formas de brincar com o corpo que são características presentes

nas sessões de psicomotricidade, brincadeiras na pracinha e até nos espaços internos da escola.

Nos momentos de brincar em sala de aula da turma da faixa etária 1, eis o fluir das bolhas de sabão que leva as crianças a brincar saltitantes. Isso é a arte da professora brincalhona. [Figura 16]

FIGURA 16 - Fotografia: A professora brincalhona



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2012)

Na alegria colorida das brincadeiras infantis movimenta-se o corpo adulto da professora, marcada pelos afetos sensíveis, ao observar seus alunos no dia a dia e, tendo a oportunidade de conviver, reaprende a brincar suas brincadeiras preferidas da infância e inventa novos momentos de brincar próprios da criatividade, despertada pelos ares da infância da Educação Infantil. Então, ainda há tempo de, como sugere Dornelles (2001):

Talvez seja o momento de resgatarmos o prazer de estar brincando junto, afetos, solidariedades, compreensões que só as brincadeiras com o outro podem proporcionar. E, nesse resgate, buscamos como educador/as que

somos, novos modos de educação que garantam que o *brincar* faz parte da criança. (DORNELLES, 2001, p. 108).

O brincar circula pelos diferentes espaços e tempos da escola, corporificado numa rotina cristalizada, mas ainda há dias considerados especiais pelo sujeito-professora (SD13), que escapam à rotina, quando mais pessoas chegam para brincar. No

Dia da Família na Escola - momentos de encontro ao ar livre entre a família, resgatando o encontro com a natureza, as brincadeiras folclóricas e o contato direto e informal entre escola (professores)/famílias. (SD13)

No resgate das brincadeiras folclóricas, os pais podendo voltar a brincar daquilo que brincavam quando eram crianças com seus filhos, a escola se transforma no território do brincar em comunidade, abrindo o baú da memória das famílias a compartilhar brinquedos, lembranças e sentimentos.

Naqueles dias de brincar em comunidade na escola, o já-brincado torna a brincar nos gestos de reinterpretação do brincar da criança que se tornou adulta: mãe, avó, avô, pai, tia, tio, professora, enfim os sujeitos adultos nas suas posições em relação às crianças da EMEI. No tempo passado que não cessou de brincar na memória, os discursos produzem sentidos de infâncias e ao trilhar dos rumos da história seguem a dizer, produzindo efeitos de sentidos sobre o cuidar e o educar crianças.

5.3. Efeitos de sentidos sobre o cuidar

A Educação Infantil se desdobra em uma ampla gama de fazeres pedagógicos em suas práticas cotidianas pautadas no referido binômio cuidar X educar. Nesta seção de análise destaco o cuidar separadamente, qual se encontra representado, tanto nas imagens do arquivo da professora-pesquisadora, como nas falas das professoras entrevistadas, as quais foram consideradas por nós como materialidades discursivas da Educação Infantil, que é assumida pelos sujeitos na instituição enfocada. A análise visa a mostrar efeitos de sentidos sobre o cuidar em sua especificidade a partir das posições discursivas assumidas pelo sujeito-professora.

Destaca-se que o cuidar crianças se legitima nas instituições escolares de Educação Infantil, sendo atravessado pelo sentido educacional (educar). Na EMEI X o conceito de cuidar se cristaliza nas práticas cotidianas da rotina da Educação Infantil e se revela nas falas das professoras, dando vida a uma espécie de natureza do cuidado mencionado por Boff (2012 a):

Por sua própria natureza, cuidado inclui pois duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira, a atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda, de preocupação e de inquietação, porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligada ao outro, (BOFF, 2012 a, p.104)

Nesse sentido levantado por Boff (2012 a), o cuidar na Educação Infantil poderia ser vislumbrado como campo de relações sociais, nas quais as crianças são cuidadas na forma que são tratadas socialmente em tons de afetividade e comprometimento responsável por parte das professoras.

5.3.1 O retorno que eles dão pra gente

No envolvimento com o outro, na socialização presente nos recantos escolares, a professora se revela cuidadora por sua forma de evidenciar seu vínculo afetivo com seus alunos e a valorização dada ao sentir das crianças (SD14):

Sim, eu acho que assim o que eu gosto dos pequenos há essa coisa assim do cuidar e do trabalhar eles em si. Parece que pra eles tudo é novidade, o retorno que eles dão pra gente porque às vezes tu trabalha com maiores báh tu pensa uma coisa maravilhosa chega na hora eles nem dão né tanto valor. Mas os pequenos tudo é novidade, tudo é uma festa assim, eles se envolvem nas coisas assim bastante. (SD14)

O retorno que eles dão pra gente, dito pela professora, ressalta o sentido sensível e afetivo do trabalho com os *pequenos*, que se envolvem e dão valor às propostas de atividades da professora, que se sente gratificada e estimulada, dizendo: *eu gosto dos pequenos* ao referir-se aos seus alunos.

No enunciado a seguir, a professora define cuidado (SD15):

Cuidado é sinônimo de atenção, dedicação e preocupação. Atender ao que for necessário para a criança passar um dia tranquilo, agradável e saudável na escola. (SD15)

A partir deste enunciado discursivo, (SD15) compreende-se que a professora posiciona como sujeito-professora-cuidadora que atende, se dedica e se preocupa com sua turma. E, respeita a individualidade de cada criança na medida em que visa

o retorno de cada sujeito infantil diariamente na EMEI com tranquilidade, de forma agradável e saudável.

Na trama multicolorida repleta de sentires, a Educação Infantil incorpora a sensibilidade como própria da área nas relações entre quem cuida e quem é cuidado. Nesta forma de se relacionar com o outro, o cuidar passa a ser melodia pulsante harmoniosa no estabelecimento da fluência das relações entre os sujeitos crianças-alunos e adultas-professoras em sintonia manifestada pelo vínculo afetivo. Ao rememorar as considerações de Boff (2012 a):

Cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele. (BOFF, 2012, p.109)

Nas relações estabelecidas pelos sujeitos ecoam os cacos de memória, repercutem as marcas do já-dito, já-visto, já-sentido. Assim vai-se delineando as tramas discursivas engendradas no mosaico em movimento da Educação Infantil na EMEI X, constituindo-se a cada dia por seus atores: crianças, professoras e outros sujeitos neste ambiente escolar.

A sensibilidade evocada nas palavras de uma professora da EMEI X evidencia as relações afetivas presentes na escola, pois que mantém boa relação com as famílias. Deste modo, o sentir maternal da professora é anunciado por ela mesma (SD16) na forma como tece seus comentários sobre o cuidar na Educação Infantil...

Eu acho que é o carinho que as crianças têm pela gente é e até as famílias né que já tiveram um filho daí aquele filho passou por aqui daí outro filho vem pra escola. Daí eles tem aquela referência daquela professora hã já cuidou, já cuidou do meu sobrinho, já cuidou do meu irmão mais novo mais essas referências que as pessoas tão tendo de ti né! Por que eu assim nossa tô há 12 anos por aqui eu já faço parte da história dessa escola, né. Que eu gosto muito de trabalhar nessa escola, eu poderia trabalhar mais perto de casa e não, eu prefiro trabalhar aqui, né. (SD16)

A professora se orgulha de ter cuidado também do sobrinho, do irmão mais novo; esse retorno a faz gostar muito de trabalhar nessa escola, *fazer parte da história dessa escola.*

Na obra **Saber Cuidar**, Leonardo Boff (2012 a) menciona a maternagem das educadoras: “Representam também o modo de ser mãe, as educadoras e os

educadores que se devotam ao crescimento humano, mental e espiritual dos educandos [...]” (BOFF, 2012 a, p.194)

A designação maternagem compreende as formas de cuidar com zelo e vínculo exercidas pelas professoras na medida em que suas práticas cotidianas de cuidado às crianças na EMEI se assemelham às práticas cotidianas das mães, não necessariamente as mães biológicas, mas também de outras pessoas que assumem os cuidados de, por exemplo: trocar fraldas, trocar vestimentas, alimentar, dar colo e afeto.

Reforça-se assim o sentido discursivo de que a Educação Infantil, primando pelas práticas de cuidado, legitima-se como espaço social fraternal e sensível que acolhe o sujeito infantil em formação, na medida em que suas instituições são o segundo espaço no qual as crianças passam mais tempo depois de sua família.

5.3.2 Cantinho da família

O cuidar atrelado aos afetos, representado no Cantinho da Família do Berçário [Figura 17], expõe todo o zelo carinhoso por parte das professoras que criam este espaço com imagens das famílias das crianças e deixam marcas no chão da sala, tendo o cuidado atencioso de fixar imagens dos próprios bebês os quais engatinham, sentam e assim se veem em meio às pegadas coloridas presentes em seu espaço infantil escolar.

Logo, as fotos na parede representam uma forma de crianças sentirem a presença da família mesmo estando distanciadas dela, por sua vez evidencia a valorização por parte da escola do lugar de onde as crianças vêm.

FIGURA 17 - Fotografia: Cantinho da família



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2012)

A professora que olha as crianças captura um instante na fotografia durante o momento do brincar livre no berçário e é olhada pelo bebê sorrindo com a chupeta, o qual sorri com o olhar que comunica sensibilidade. Ao fundo, pertinho das fotos das famílias, outro bebê em pé, apoiado no brinquedo, olha o cercado que não “prende” nenhuma criança, apenas guarda alguns brinquedos, bacias de banho e talvez aquilo que possa escapar aos olhares do bebê e de quem vê a imagem. Nem tudo se capturou na fotografia, alguns sentidos se perderam em meio ao foco que enquadrou este e não outro olhar. No calor de pés livres ao brincar, os bebês são cuidados pelo olhar das professoras e no zelo da organização da sala-berçário.

O cercado, popularmente conhecido por chiqueirinho, é um objeto fruto de doação à EMEI X. Faz parte do ambiente berçário tradicionalmente utilizado pelas mães, avós, tias, cuidadoras para deixar o bebê “preso” para poder exercer tarefas domésticas. Já na escola este modo de uso tradicional não está presente e daí surgem as variações desenvolvidas pelas professoras tais como evidenciado na fotografia [Figura 20]: um local para guardar objetos em sua maioria brinquedos.

A valorização das famílias pelas professoras expressa o reconhecimento ligado à história da atuação das docentes, manifestando-se pelo sentimento de pertencimento ao seu ambiente de trabalho, a ponto de sentir-se parte do lugar e ter seu espaço delimitado em suas formas de organizar sua sala de aula, como no caso citado do cantinho da família.

Contudo, este modo de cuidar ao valorizar a família e organizar o espaço de forma afetuosa não basta para dar conta das relações entre a família e a escola. A família espera mais que afeto e por sua vez a escola entende que a participação da família é importante na educação, fazendo diferença no desenvolvimento das crianças. Logo, a afetividade e os laços entre família-escola são apenas um ponto da trama discursiva a desvelar sentidos do cuidar.

Na seção anterior, com destaque ao brincar, as imagens lá contidas representaram também esta forma de cuidar por parte das educadoras, que organizam o espaço sala de aula indo de acordo com as recomendações a Educação Infantil do MEC (2012):

Para que o brincar se transforme na atividade principal da criança, com impacto positivo na sua educação e na ampliação de suas experiências, é preciso organizar o espaço e selecionar materiais e objetos que provoquem sua imaginação. (Manual de Orientação Pedagógica- Módulo 3, p.23, MEC/SEF, 2012)

A rotina da EMEI X apresenta-se delineada por momentos de cuidar, educar, brincar e por tudo aquilo que se realize com as crianças tendo em vista a constituição de sujeitos infantis socializados, ou seja, por sua vez para que aprendam a viver em grupo com regras. Sendo assim, o planejamento dos professores bem como sua prática pedagógica é crucial para o desenvolvimento do saber viver em grupo, mostrando-se em conformidade com o dizer MEC (2012):

O adulto tem papel fundamental na escolha, organização e disponibilização dos brinquedos e materiais, além do planejamento e implementação de uma “rotina” junto às crianças para que aprendam a usar, guardar e respeitar as normas de uso dos brinquedos e materiais. (Manual de Orientação Pedagógica- Módulo 3, p.19, MEC/SEF, 2012)

Nas práticas cotidianas da Educação Infantil na EMEI X, a rotina rigidamente planejada pelas diretrizes legais e demais documentos base concernentes à instituição que atende crianças. Também, os hábitos diários presentes nas práticas sociais de higiene, alimentação, brincar retratam os modos de disciplinamento

enraizados na comunidade escolar a partir da demanda das famílias e do sistema público de ensino.

5.3.3 Rotina de cuidados

Atender as necessidades básicas de vida das crianças, aquele cuidado necessário fundamental ao desenvolvimento ao bem-estar dos sujeitos infantis corporifica a rotina da Educação Infantil, e os modos que são operados pelas educadoras podem tecer relações com o pedagógico. A rotina da EMEI está repleta de práticas que atendem as necessidades básicas das crianças como, por exemplo, da alimentação no almoço no refeitório [Figura 18]:

FIGURA 18 - Fotografia: Rotina no refeitório



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

O momento do almoço da faixa etária de 1 ano é atividade cotidiana na rotina do refeitório. Cada criança com seu “babeirão” uniforme, de tecido lavado pela escola, se alimentando sozinha a aprender a usar a colher. Na referida foto [Figura 18] comem utilizando a colher, mas ao fundo um menino transgredir as regras: com

uma mão segura a colher e com a outra coloca a mão na comida diretamente no prato. Assim, o menino ao comer utilizando as mãos manifesta resistência ao modo social aceito de se alimentar que é de se alimentar utilizando talheres.

O disciplinamento do sujeito-infantil no refeitório ocorre pelo uso do babero, uso da colher e pelo cuidar da professora ao olhar quem come com a colher, dando incentivos verbais para as crianças utilizarem o talher e comer a comida. O babero “babeirão,” maior que o comercializado nas lojas infantis, evidencia o cuidado com a vestimenta da criança para não sujá-la e também funciona como extensão do corpo junto à mesa para suportar o prato da refeição, tendo um raio maior de cuidado para não sujar a mesa com o alimento que escapar da colher.

Nas palavras da professora (SD17) o cuidar atende as necessidades básicas, mas vai além:

Cuidar é zelar pelo bem estar da criança né...hã...observando as necessidades básicas ali a fralda, a alimentação, hã tomar água hã cuidar enquanto ela brinca para ela não se machucar. Mas esse cuidar também no meu trabalho aqui na escola não se resume só a isso olhar eles. (SD17)

Então, como evocado pela professora, o cuidar vai além dos cuidados básicos com o corpo: alimentação, higiene, saúde e bem estar. Os aspectos afetivos de vínculo entre criança- discente e cuidadora- educadora permeiam o cuidar da Educação Infantil mediante as práticas tradicionais de cuidado, que representam as culturas da comunidade local, bem como suas diferenças em relação aos cuidados formais da escola. Assim, esta amplitude conceitual do cuidar acaba por ir se constituindo numa teia de relações sociais que carregam os traços culturais, fazendo parte do processo de construção da história da infância. Segundo Gouvea (2009):

Sem dúvida, na construção de uma história da infância, ao contrário de uma evolução linear, observa-se a permanência de traços culturais nas representações e práticas de cuidado que revelam um longo percurso histórico. (GOUVEA, 2009, p.102)

O fato de a designação da instituição ter sido alterada, como já mencionado anteriormente, de Creche para Escola de Educação Infantil, sendo este um dos marcos da mudança de paradigma assistencialista para educacional, mas que apesar disso ainda há muitas pessoas que chamam a EMEI de creche, inclusive o poder público, seja nos discursos políticos ou materiais de orientação pedagógica do MEC, tais como os já referidos até aqui, suscita uma breve análise. Nesse sentido,

observa-se que a memória discursiva passa a evocar o que ainda fortemente está enraizado nas culturas, dando continuidade ao emprego dessas designações no presente, no caso referido, de Creche em detrimento de EMEI. Assim, observa-se que o que se entende por poder público não é um bloco homogêneo, pois é formado por sujeitos, e assim os sujeitos que elaboraram o material normativo orientador deixaram essa lacuna em sua significação do novo dispositivo legal, marcada no uso da língua. E, portanto, as leis passam a fazer sentidos para os sujeitos ao longo dos processos discursivos que se engendram na sociedade por meio das dimensões sócio-históricas as quais pertencem os discursos sobre Educação Infantil.

O bebê e a bebê, o menino e a menina se tornam criança à medida que se legitimam socialmente como condição de sujeito infantil com necessidades próprias e direitos assegurados sendo no caso do Brasil através do marco legal do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

A Educação Infantil tem papel relevante na história da infância, na medida em que opera como espaço de saberes infantis permeados pelo cuidar e educar; a escolarização da infância demanda constituir saberes escolares específicos, como salienta Dornelles (2007):

A maquinaria escolar constrói corpos disciplinados e para isso ela precisa constituir novos saberes, que passam a ser não só do lar mas, também, 'saberes escolares', advindos das ciências humanas. (DORNELLES, 2007, p.25)

A rotina da Educação Infantil com suas regras constitui os sujeitos infantis legitimando as práticas cotidianas sociais como as refeições dentre as quais a representada na imagem do refeitório [Figura 18], aquelas que tangem a higiene como troca de fraldas e cuidados com o corpo como quando uma criança se suja e a professora intervém para limpá-la e trocar sua vestimenta [Figura 19]

FIGURA 19 - Fotografia: Cuidar no pátio



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

Ao observar que a criança se sujou, a professora age e vai ao encontro da menina, tocando-a com as mãos; essa prática visibilizada na foto também está compreendida no sentido dado ao cuidar crianças na EMEI.

5.3.4 O toque das mãos

A professora ao observar as crianças brincando no pátio cuida com o olhar, intervém quando considerar necessário; nas faixas etárias de 0 e 1 ano, especialmente, o toque das mãos é um modo de comunicação e ao mesmo tempo de cuidado por parte da professora com seus alunos. Na imagem [Figura 19] a professora toca com uma de suas mãos para cuidar, segura o braço da menina que sujou-se com barro ao brincar no pátio, como indicamos. Entretanto, a outra mão da professora não aparece, está junto ao corpo da professora no lado não capturado pela fotografia; tal mão pode estar segurando algum objeto ou solta ao corpo ou mesmo sinalizando, não há como saber, apenas imaginar que as mãos sirvam a múltiplas demandas do cuidar.

O cuidado com a higiene, lavar, limpar as mãos da criança, cuidar para que não suje as demais crianças, trocar a roupa, evocam o cuidado maternal próprio da Educação Infantil que zela desse modo carinhoso estabelecido pelo vínculo afetivo entre professora e aluno.

Mas há a presença de outro toque de professora cuidadora [Figura 19], pois observando a outra mão que se localiza no canto esquerdo, segurando um menino suspenso, visualiza-se apenas uma mão que segura um braço apenas do menino, mas pelo fato de ele estar suspenso podemos presumir, pelo peso da criança e o modo de cuidar, que a professora suspende o menino ao segurá-lo com as duas mãos, respectivamente, pelos dois braços da criança. O que a imagem apresenta e representa ao mesmo tempo? Olhar a fotografia possibilita o ato de interpretar os modos de cuidar. Será que a criança ia andar ou desandar de cavalinho? Neste sentido, o cuidar da professora está presente no olhar e no brincar do menino ao andar de cavalinho.

5.3.5 O olhar da professora

O cuidar das professoras ao olhar as crianças no momento do brincar livre no pátio e suas intervenções de cuidado como na imagem do cuidar no pátio [Figura 19] evocam os ecos de memória das creches onde a assistência primava pelo atendimento integral da criança, ou seja, importava cuidar das crianças atendendo suas necessidades básicas. A ampliação das linhas de ação do cuidar crianças ocorre com o surgimento da Educação Infantil como prática pedagógica institucional escolar. De acordo com Campos (2012):

Se pensarmos na creche, a distância entre o que está envolvido no atendimento de crianças menores de 4 anos e a forma de operar das redes escolares é ainda maior. Quando a creche é integrada aos sistemas educacionais, o contraste entre as necessidades de crianças bem pequenas, de suas famílias e dos adultos que delas se ocupam em ambientes coletivos e a organização da gestão pública na educação, tradicionalmente voltada para ambientes escolares, leva a muitos impasses e dificuldades difíceis de superar. As características da creche de tempo integral clamam por uma pedagogia muito diferente daquela que os melhores esforços da burocracia educacional ainda não conseguiram, na maioria das vezes, sequer vislumbrar. (CAMPOS, 2012, p.16)

Com advento das EMEIs, por sua vez de políticas específicas na área como a distribuição de materiais pelo MEC, sendo o mais atual a já mencionada série de manuais de orientação pedagógica: **Brinquedos e brincadeiras nas creches** (2012), acontece essa virada de paradigma, descentrando do cuidar para o educar. Contudo, as marcas culturais enraizadas na sociedade do cuidado presentes na creche perduram até os dias atuais, a ponto de o próprio MEC designar creche e não EMEI em suas publicações. Ao longo do processo histórico, observam-se implicações ligadas à Educação Infantil, segundo Campos (2007):

Até pouco tempo atrás, a educação infantil se encontrava de alguma forma preservada dessa visão; porém, na medida em que ela se expandiu e assumiu um espaço mais significativo na sociedade – no mercado de trabalho para os profissionais da educação, nos orçamentos públicos, nas demandas sociais por acesso, na oferta de produtos didáticos -, também foi transformada em objeto desse tratamento de cunho mais tecnocrático por parte de quem toma decisões na gestão pública. (CAMPOS, 2012, p.17)

Os tons de mudança no tecer do cuidado às crianças na Educação Infantil também surge na fala da professora (SD18):

Eu nunca tinha...eu tinha trabalho como Educação Infantil duas semanas fora daqui. Então, eu tinha o...um outro pensamento da Educação Infantil...eu achava que era questão apenas de cuidado que era troca fralda. E eu vejo que aqui as gurias elas cobram bastante da gente essa

questão do pedagógico. Eu acho isso de extrema importância de não isso não seria escola. (SD18)

A professora, ao referir-se que antes só tinha trabalhado duas semanas com Educação Infantil, quer dizer que atuava nas séries iniciais do Ensino Fundamental antes de ingressar na EMEI X, sendo que sua formação é graduação em Pedagogia. Ela pondera que o enfoque do pedagógico na Educação Infantil é considerado “de extrema importância e isso não seria escola”, ou seja, muito ainda há que pensar e fazer para produzir sentidos pedagógicos condizentes à Educação Infantil que se deseja.

Na consciência de que cuidar na Educação Infantil amplia o foco para além do atendimento das necessidades básicas das crianças, a professora se refere (SD19) ao cuidado geral e anuncia o cuidado pelo olhar que reconhece a individualidade do sujeito infantil sensível sociável protagonista de sua educação.

É que tem o que é pra mim e o que tem no geral. O que é no geral né que muitas vezes até pela questão do tempo a gente acaba incorporando é aquela coisa hã observa se a criança tá suja, se ela tá precisando de alguma coisa, alimentação né. Mas eu acho que o cuidar é além disso, eu acho que é tu te importar com a criança, eu acho que é vê as necessidades dela porque às vezes ela não precisa somente daquele carinho. Às vezes ela tá precisando daquela que tu chamar a atenção claro não deixando de ser né, mas eu acho que o cuidar é tu ter todo esse olhar em cima da criança e ver as necessidades dela e o que que ela tá precisando naquele momento. (SD19)

Então, para a professora, cuidar é ter de olhar para a criança, identificar o que ela está precisando naquele momento. Logo, o olhar da professora poderá ser dirigido à individualidade em alguns momentos e em outros será dirigido ao grupo de crianças como, por exemplo, quando vão ao pátio.

O olhar da professora que cuida seus alunos no pátio é tarefa dinâmica e complexa na medida em que lida com situações diversas previsíveis e imprevisíveis. Ao observar a professora direciona o olhar a uma criança, a um grupo que brinca num canto; esse raio de visão que não contempla toda a turma é diferente do olhar na sala de aula na qual o espaço mais restrito favorece o enquadramento de todo o grupo. Assim, escapam ao olhar da professora muitos momentos do brincar livre das crianças no pátio porque não há como olhar todas as crianças da turma ao mesmo tempo num espaço mais amplo como a pracinha, com seus vários refúgios para se esconder como, por exemplo, o da casinha, e contando ainda com mais crianças de

outras turmas da escola. Então, não há como a professora olhar a todas, por mais que seja essa a sua intenção ao cuidar das crianças.

Nos diferentes efeitos de sentidos do cuidar elencados até aqui se percebe a existência da trama discursiva tecida nas práticas cotidianas verbais e não-verbais, gestos, falas, imagens, palavras escritas, palavras ditas compõem o mosaico da pesquisa se constituindo, num movimento que agrega conceitos e segue a dizer....

O cuidar no brincar, o cuidar no educar, o cuidar presente na prática pedagógica dos “trabalhinhos” como refere a professora ao se reconhecer como educadora, discorrendo sobre sua prática pedagógica (SD20):

Hã deixa eu ver...eu acho que hã quando eu trabalhava no berçário hã e sempre gostava de nenê, quando eu trabalhava no berçário hã devido a rotina assim não que eu não fizesse atividades mas é, era uma rotina mais puxada né. Tu não consegue ás vezes direcionar tanto hã tu brinca é mais o brincar né. É uma coisa mais lúdica, mas hã... Depois que eu saí do berçário que comecei a trabalhar em turma de um ano e agora com no projeto que eu tô agora que eu trabalho com todos essa parte do prático de botar a mão na tinta, de fazer, de ver parece assim que no berçário hã tu não via muito o que acontece né. Assim porque é mais o brincar, o estimular e os maiores não, eles te dão retorno, tu vê né os trabalhos que eles fazem. Então eu acho que desde que eu comecei a trabalhar com turma de um ano e agora no projeto eu me realizei mais. Até pude mostrar mais o meu como eu vou dizer assim hã a minha o meu potencial com as crianças como profissional. (SD20)

A professora que se identifica com as práticas cotidianas da Educação Infantil, se anuncia (SD21) como aquela a ser lembrada porque brinca, cuida e educa ao fazer “trabalhinhos”:

Depois os maiores já lembrar da profe que brincava, que fazia trabalhinho, que cuidava. Mas assim eu ficava assim bah né depois os pequeninhos que a gente mais se dedica até como mãe não lembram por que saem da escola digamos assim antes de ficar até o final até 3 anos.(SD21)

O fazer “trabalhinhos” remete às atividades realizadas com as crianças das faixas etárias superiores a um ano, logo, aquelas que já falam, caminham e demonstram pouco a pouco mais autonomia nas atividades da rotina da Educação Infantil. Já os menores do berçário, os bebês, são mais dependentes dos cuidados da professora de modo que o cuidar está presente na maior parte da rotina, sendo o educar mais restrito aos momentos de brincar explorando objetos e o próprio corpo

do bebê. Assim, a postura das professoras de berçário recria em muitos momentos a rotina da mãe que cuida seu bebê.

Então, os “trabalhinhos”, atividades registráveis, tais como os tradicionais trabalhos individualizados registrados em folha de ofício são mais presentes aos maiores como quando a professora menciona na SD20: *botar a mão na tinta*.

O cuidar crianças na Educação Infantil perpassa eticamente a trilha do fazer pedagógico, constituindo-se o sujeito-professora como educadora-cuidadora. Logo, há a presença de uma intencionalidade por parte das docentes que reconhecem os discentes como sujeitos de direitos calcados pela sensibilidade própria do humano como delinea Boff em sua obra **O cuidado Necessário** (2012 b):

Cultivar uma ética do cuidado que perpassa todas as disciplinas e impregna todas as nossas atitudes. Cultivamos o cuidado quando não consideramos apenas os dados, mas prestamos atenção aos valores que estão em jogo, atentos ao que realmente interessa e preocupados com o impacto que nossas idéias e ações podem causar nos outros. (BOFF, 2012b, p.264)

O sujeito infantil se constrói socialmente sendo a EMEI um espaço para seu desenvolvimento pleno reconhecendo a face da sensibilidade humana. No encontro sensível das palavras de Boff (2012 a):

É o sentimento que torna pessoas, coisas e situações importantes para nós. Esse sentimento profundo, repetimos, chama-se cuidado. Somente aquilo que passou por uma emoção, que evocou um sentimento profundo e provocou cuidado em nós, deixa marcas indelévels e permanece definitivamente. (BOFF, 2012 a, p.115)

No comprometer-se com o outro mediante as práticas de cuidado as quais se expressam na dimensão sensível e no cultivo diário da rotina, assim se define o cuidar, conforme a fala da professora (SD22):

Cuidar é zelar pelo bem estar físico, psíquico e social de cada criança durante o tempo em que se encontra na escola. Atender suas necessidades básicas (alimentação, higiene, sono, carinho, atenção, segurança...). (SD22)

Ao abranger as diferentes dimensões do zelo: físico, psíquico e social, o cuidar se constitui como prática a ser desenvolvida a serviço da integridade do sujeito infantil nas instituições de Educação Infantil. Nesta outra fala docente (SD23) que versa sobre o cuidar crianças encontramos:

Estar atento, zelar... Oferecer garantias que permitam a integridade física, emocional, cognitiva...(SD23)

A professora ao dizer: *oferecer garantias que permitam a integridade*, ao referir-se às crianças que cuida se reconhece como aquela que oferece as garantias. Deste modo, o poder exercido pela educadora é situado por ela própria como exigência ao desenvolvimento integral das crianças as quais são seus alunos.

Na formação integral do sujeito infantil existem as duas complementares dimensões do cuidar: individual e coletiva, presentes na Educação infantil, bem como ao longo da vida de qualquer outro sujeito que viva em sociedade. Tal perspectiva da prática do cuidar no trabalho da professora é assim indicada (SD24):

Prestar atenção às necessidades individuais e coletivas das crianças, desde cuidados com a alimentação, higiene, saúde até a brincadeira, diversão, distração e entretenimento no decorrer de seu dia. (SD24)

A expressão empregada: *prestar atenção* se constitui no modo como pratica o cuidar das crianças, ao observá-las e percebê-las como sujeitos que têm necessidades a serem administradas e atendidas por meio das práticas do cuidar e do educar na Educação Infantil oportunizadas pelas professoras.

5.4 Efeitos de sentidos sobre o educar

O educar, entendido como prática pedagógica presente na Educação Infantil, manifesta-se na EMEI X em cada atividade planejada que compõe a rotina diária. A perspectiva pedagógica voltada ao educar está amparada na legislação e respaldada pela equipe diretiva da referida instituição, a qual visa ao desenvolvimento infantil. Neste item, apresentamos efeitos de sentidos relacionados ao educar, com base no *corpus* constituído que aponta à EMEI X. Esta se encontra representada, tanto pelas imagens do arquivo da professora-pesquisadora, como nas falas das professoras entrevistadas, as quais foram consideradas como materialidades discursivas da Educação Infantil, que é assumida pelos sujeitos na instituição enfocada. A análise visa a mostrar de que modo se dá a especificidade desse educar na instituição na posição do sujeito-professora.

Como já relatado anteriormente, justifica-se que o educar é indissociável do cuidar na Educação Infantil, bem como o brincar de mesmo modo é indissociável ao educar; o fazer pedagógico institucionalizado se organiza de modo a conter intrinsecamente os binômios: educar X cuidar, educar X brincar.

A inclusão da educação da criança pequena no sistema educacional público assim está disposto no Manual emanado do MEC:

A educação da criança foi considerada, por muito tempo, como pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Hoje, a educação da criança pequena integra o sistema público de educação. Ao fazer parte da primeira etapa da educação básica, ela é concebida como questão de direito, de cidadania. As interações e a brincadeira são consideradas eixos fundamentais para se educar com qualidade. (Manual de Orientação Pedagógica- Módulo 1, p.7, MEC/SEF, 2012)

Conforme a citação acima do manual disponibilizado pelo MEC, ao tomar tais binômios como eixos balizadores da Educação Infantil, o sistema governamental, através das legislações pertinentes e das diretrizes normativas publicadas pelo Ministério da Educação (MEC), endereçadas às EMEIs e turmas de Educação Infantil atendidas nas Escolas de Ensino Fundamental (EMEFs), dispõe sobre o funcionamento de tais instituições escolares, enfatizando o objetivo de “educar com qualidade”.

Na concepção de Dornelles (2011), entretanto, as instituições escolares, por sua vez, ao objetivarem essa qualidade no ato de educar, estão também produzindo o disciplinamento dos sujeitos. Segundo Dornelles (2011):

Observa-se, assim, que a escola ou os colégios têm como função não só pensar o ensino e o aprender a aritmética, leitura ou caligrafia. Eles tratam, também, de produzir corpos, preparar homens para a sociedade, aperfeiçoá-los física, moral e intelectualmente. Isto só será possível por meio de um disciplinamento e um regulamento fundado na ordem. (DORNELLES, 2011, p.70)

Em que medida, então, os modos de disciplinamento escolares se fazem necessários na Educação Infantil? Como conciliar o cuidar, o brincar e o educar numa perspectiva de escolarização calcada no disciplinamento? Ao produzir tais indagações nos deparamos com o real da língua, que supõe a opacidade das palavras e a deriva do sentido, e assim também com as contradições que caracterizam os contextos na vida concreta onde os sujeitos produzem sentidos.

Por um lado, os modos de disciplinamento são promovedores da inserção social, qualificando-a para aceitação destes sujeitos infantis nas diferentes espaços sociais ao qual a criança for transitar. Assim, a disciplina organiza e dá subsídios para o desenvolvimento infantil se legitimar, atendendo as demandas comunitárias visando a formação de cidadãos.

Mas, por outro lado, a disciplina cerceia o sujeito infantil na medida em que tolhe suas vontades, inibe a livre expressão e formata o corpo da criança através de normas rígidas a engessando em padrões de comportamento esperados e aceitos pelos outros. A sensibilidade passa a ser envolvida nas atividades na EMEI buscando o aflorar sensível dentro de propostas pré-determinadas, enfim planejadas com a intencionalidade do alcance de objetivos. Sendo assim, por exemplo, os momentos de brincar livre poderão escapar por alguns instantes dos modos de disciplinamento quando as professoras deixam as crianças brincar sem qualquer tipo de intervenção. E, sobretudo, quando o sujeito-professora se dispõe a questionar aquelas práticas que não lhe fazem sentido e propor outras, ao definir os seus caminhos pedagógicos.

Logo, a disciplina presente na rotina da Educação Infantil delinea as práticas pedagógicas, sendo uma face do educar na EMEI à mostra nas falas e imagens a seguir enfocadas na análise.

5.4.1 Educar com disciplina

O educar com disciplina se evidencia na imagem [Figura 20], na qual as crianças estão realizando uma atividade dirigida com presença da professora bem próxima, sendo visualizado aqui apenas seu pé no canto direito. Cada criança faz o seu *trabalhinho*, colore o seu trenzinho com giz de cera junto à mesa organizada na qual cada uma tem seu lugar, seu espaço bem definido. Além da disciplina corporal, a referida atividade busca desenvolver a motricidade fina num fazer escolar na qual a criança deve segurar o giz de cera e pintar dentro dos limites do desenho.

FIGURA 20 - Fotografia: Educar com disciplina



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

Há também a presença na imagem do educar com disciplina no que tange a organização do espaço sala de aula e na forma do grupo se dispor em volta da mesa. Tal representação de atividade pedagógica remete a dimensão de controle exercida pela professora que rege essa forma de organização ao longo da aplicabilidade da atividade em questão por acompanhar de perto as crianças, cuidando para que nenhuma saia do espaço definido e permaneça focada a realizar a pintura do trenzinho.

O controlar se prende ao cuidar, caracterizando-se pela vigilância, orientando-se pela colocação de limites. Na Educação Infantil a professora observa atentamente seu grupo e intervém quando julgar oportuno. Mas, quando a professora se dispõe a educar com disciplina não impositiva, efetivando uma prática a qual atenda as necessidades das crianças, poderá porventura escapar do disciplinamento, atuando de modo a que o sentido derive para outro diferente. E, então, o sentido poderá ser outro, como por exemplo quando uma criança manifesta

uma forma de resistência ao modo de disciplinamento [Figura 21] ao realizar a atividade da imagem anterior [Figura 20].

FIGURA 21 - Fotografia: Resistência ao pintar



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

A menina [Figura 21] ao pintar o trenzinho com as duas mãos, utilizando um giz em cada mão, transgredir ao esperado, orientado, controlado que seria utilizar um giz de cera apenas com a mão dominante. Até que ponto o controle é necessário na Educação Infantil? Nas atividades dirigidas, como já mencionado, o controle pressupõe o cuidar no qual está vinculado ao educar com disciplina.

Logo, o efeito de sentido educar com disciplina na Educação Infantil dá visibilidade ao processo educativo que visa à docilização dos sujeitos infantis na posição de alunos na medida em que nas suas práticas as professoras controlam as ações das crianças supervisionando a partir de seu planejamento e expectativas docentes.

Desse modo, a rotina escolar figura como um dispositivo disciplinar no qual se delimita à organização dos espaços da escola, às atividades propostas pelas professoras e à distribuição em tempos determinados por horários: chegada, saída, lanche, almoço, dormitório, higiene, dentre outros. A seguir procuramos mostrar aspectos relacionados à rotina.

5.4.2 Rotina

A professora reconhece o papel da rotina em sua fala, apontando para um objetivo pedagógico (SD25):

Acredito que uma rotina bem definida traz segurança às crianças em geral, mas creio que o pátio e as brincadeiras e descobertas que ali acontecem trazem um colorido especial ao dia a dia das crianças. (SD25)

O enunciado discursivo que antecede a palavra *mas* marca a trama discursiva impregnada pelos modos de disciplinamento enraizados nas práticas de vigilância atreladas ao cuidar e ao educar. Assim, a professora reconhece que uma criança estará segura na medida em que for disciplinada mediante as práticas bem definidas da rotina, as quais são controladoras, mediante a padronização de condutas e delimitação do horário em tempos específicos: chegada-acolhida, café da manhã, lanche da manhã, almoço, dormitório, lanche da tarde, higiene, brincar livre, brincar dirigido, atividade “trabalhinho” dirigido, saída-despedida. A rotina, portanto, delimita os tempos de ser simultaneamente criança e aluno/a na EMEI. E, ainda, a professora, ao dizer: *as crianças em geral* amplia o sentido de rotina ao não restringi-lo às crianças na e da EMEI. Logo, ao generalizar, a professora, no fio do discurso, evidencia que até a criança que não frequenta a escola necessita de uma rotina bem definida para ter segurança.

O educar pressupõe no âmbito pedagógico objetivos pré-estabelecidos bem definidos que visam ao desenvolvimento das crianças em sua aprendizagem, compreendendo que esta ocorre através das atividades propostas pelas professoras, atreladas à rotina escolar. Assim, a professora representa a educadora, a qual se assume como responsável por toda a garantia de funcionamento de tais mecanismos. Ela deve se adequar às normas da equipe diretiva de sua escola,

alicerçada nos sistemas governamentais de ensino. Logo, nesta rotina disciplinada quem exerce o poder de vigilância é a educadora. Conforme Dornelles (2011):

Na escola de educação infantil este espaço é representado pelo quadriculamento de crianças por faixa etária e em cada grupo um adulto vigilante que deverá registrar não só sua conduta, mas sua presença e ausência, sua produção, seu desenvolvimento, localização, seu lugar de guardar pertences pessoais [...] (DORNELLES, 2011, p.73)

A professora vigilante controla a turma de alunos, cuida das crianças e permite que elas brinquem ao longo da rotina diária. A padronização das atividades da rotina representa este quadriculamento referido por Dornelles (2011). A professora ao se utilizar da palavra *bem* intensifica a potência da rotina definida pela EMEI, tendo seu protagonismo na medida em que ela é responsável por implantar na turma essa tal *rotina bem definida*.

Por sua vez, a professora, ao dizer que *a rotina bem definida traz segurança às crianças*, demonstra sua vigilância exercida como agente controlador que visa a segurança delas no estabelecimento dos vínculos. E ainda na padronização da rotina, porque ao repetir, formatar gestos as crianças já se tornam “automaticamente” enquadradas no sistema, atendendo as regras ao se portar como foi educada. Assim, a professora, ao promover as situações repetidas vezes na rotina com as crianças, contribui para a base da segurança no âmbito das relações tal qual a proporcionada pelos seus pais, conforme Faure (2008):

É a repetição de situações em que a criança pôde se sentir acolhida exatamente onde se encontrava que é a base de uma segurança fundamental nas suas relações consigo mesmo e com seus pais. É um forte apoio para desenvolver sua autoconfiança. (FAURE, 2008, p.35)

Neste contexto, a partir da posição do sujeito-professora, o termo segurança referido pela professora à criança evoca o pertencimento de sentir-se acolhido no grupo designado turma e no espaço designado EMEI.

Contudo, a sequência discursiva (SD25), em sua parte após a palavra *mas*, aponta para um sentido diferente que parecer ser a posição que a professora defende. Refere, assim, que esta rotina, carregada de disciplina, visando o educar e permeada pelo cuidar, estabelece um ambiente restrito às crianças em modos delimitados por tipos de atividades e brinquedos. Não há espaço muitas vezes para a liberdade de criação, experienciar estético e aflorar da sensibilidade. De acordo com Redin (2010):

As rotinas na Educação Infantil são muito diferentes daquilo que pode ser considerado princípio para uma educação estética. O cuidado com as crianças não permite que as experiências com os objetos, com os materiais e mesmo com as diferentes pessoas possam se transformar em princípios de descoberta e educação do sensível. Crianças pequenas são constantemente submetidas às filas, colocadas em silêncio, sentadas e esperando (im)pacientes as ordens dos adultos. Para os bem pequenos, brincar significa, muitas vezes, ficar em um ambiente cercado com alguns brinquedos coloridos de plástico. Para os maiores até se pode ampliar o universo: cubos de montar, quebra-cabeças, pinos coloridos de encaixe, alguns carrinhos para os meninos e bonecas para as meninas. Tudo de plástico, acompanhando as tendências do mercado para crianças. (REDIN, 2010, p.248)

Consideramos então que ao mesmo tempo em que a rotina da Educação Infantil cerceia o sujeito infantil, acaba também por promover as potencialidades em seu processo de aprendizagem, o qual visa especialmente à autonomia da criança para seguir na vida escolar na instituição de Ensino Fundamental.

5.4.3 Autonomia

Autonomia é uma palavra constante no discurso pedagógico, manifestando-se desde a Educação Infantil. Nossa análise busca mostrar quais os sentidos dados a esta designação.

Nas falas das professoras entrevistadas, apresentadas como SD (26),(27),(28) e (29), tornam-se recorrentes sentidos de busca pela autonomia da criança, diminuindo sua prestação de cuidados, alavancando sua formação e a preparando para encarar o mundo que a cerca, estando segura para, ao final de seu último ano na EMEI, no caso na rede municipal de NH, ingressar no ano seguinte na faixa etária 4, ainda na Educação Infantil, porém em um novo espaço, a EMEF.

Na SD26, a autonomia pressupõe o processo de tomada de decisões pela criança para que ela possa buscar um futuro bancando suas vontades. Então, a criança passaria a se desenvolver de modo pleno, atendendo suas necessidades básicas, vislumbrando um porvir feliz, no qual tenha internalizado valores morais, optando pelas melhores opções e se constituindo em cidadã. Assim, a professora evoca o papel também da família nesta missão (SD 26):

Educar....Educar eu acho que é tu pegar um ser e mostrar pra ele. No caso da Educação Infantil tu mostra pra ele as possibilidades que têm e criar, ajudar a construir com ele essa questão da autonomia para que ele

possa escolher a possibilidade que ele quer seguir. Tá por isso eu digo que é um trabalho muito maior do que o da escola é um trabalho da família e escola. Por que mostrar as possibilidades do mundo que tem várias coisas e tu construir essa, essa moral, essa ética, hã, de maneira que a criança possa ter autonomia pra escolher o que é melhor. Eu acho que isso é educar. Não é tu chegar e dizer é assim, assim, assim e acabou. Não, tu tem que mostra pra ela que é assim, assim, pode ser de outro jeito, né, e que ela vai ter que ter... Eu acho que é criar esse suporte, que a criança possa escolher o que ela vai... (SD26)

A professora, na sequência discursiva a seguir, (SD27), cita a família mas numa outra perspectiva, a qual difere da SD26; a família como observadora e reconhecedora de como a criança potencializa seu desenvolvimento inserida na EMEI, e assim se torna mais preparada para viver socialmente. Argumenta que o aluno “que foi na escola desde pequeno” desenvolve-se mais e assim implicitamente se produz o sentido de que será bem sucedido ao ingressar na próxima etapa da escolarização (EMEF):

Eu acho é...essa parte de estimular o aluno né, de estimular a autonomia, de incentiva o aluno a querer descobrir as coisas. Hã porque assim agente ouve falar, sempre ouve falar assim de pais que já tiveram crianças na escola aqui: nossa como ele já desenvolveu ou bah eu tenho um sobrinho que nunca foi na escola e bem mais atrasado ou né tão desenvolvido como aquele que foi na escola desde pequeno. Hã é sinal que o nosso trabalho faz diferença. Que não é aquela coisa puxada mas dentro da faixa etária, dentro das possibilidades deles, das idades deles. Eles vão desenvolvendo, é visível. (SD27)

A seguir, na SD28, “a autonomia do aluno” mostra-se como uma finalidade do processo (“para o desenvolvimento”), estando vinculada ao “cuidado e educação”; estes fazem parte fundamental do processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil visando a autonomia do sujeito aluno:

Cuidado e educação. Para o desenvolvimento da autonomia do aluno. (SD28)

Delimita ainda seu campo conceitual na esfera pedagógica ao utilizar a designação “aluno” para criança, destacando assim o pedagógico da Educação Infantil.

Na imagem a seguir pode-se visualizar na prática de uma atividade dirigida com registro em folha de desenho, o já referido anteriormente *trabalhinho* na

Educação Infantil. Constata-se a representação da autonomia do aluno ao executar sozinho, ele mesmo, a atividade artística de pintura [Figura 22]:

FIGURA 22 - Fotografia: Ser autônomo



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

Ser autônomo está significando tomar decisões relativas ao trabalho que produz, aplicando a técnica de pintar com um pincel de papel crepom, escolhendo a cor da tinta e assumindo o gesto de pintar. Percebe-se a satisfação da criança em seu rosto e no olhar a sua produção.

Na [Figura 22] a professora que educa se faz presente no cuidado de preparar o aluno; arregaçou as mangas do blusão antes do deleite da criança ao pintar. A educadora aparece ao lado do aluno, podendo ser visualizada pelo seu braço e parte de seu tronco; está sentada, ficando, pois, no mesmo nível da criança que está em pé. O menino, na condição de aluno, executa a tarefa, segurando firme o bastão de papel crepom embebido em uma solução líquida, muito provavelmente água se tornando tintura no desenvolver pedagógico da motricidade fina. Na Educação Infantil um aspecto relevante, muitas vezes despercebido, é a diferença

de perspectiva de visão decorrente da posição corporal na relação entre criança e adulto-professora.

No manual do MEC para a Educação Infantil, encontra-se o sentido de maior autonomia relacionado à independização da criança aos adultos. Quanto menor a criança mais cuidados ela necessita e, por sua vez, maior é sua dependência da cuidadora e à medida que cresce se torna mais independente, exercendo sua referida autonomia. Nas recomendações do MEC:

Quanto menor a criança, mais ela precisa de adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, auxiliando-a na satisfação de suas necessidades. À medida que a criança cresce, o desenvolvimento de novas capacidades possibilita que ela atue de maneira cada vez mais independente sobre o mundo à sua volta, ganhando maior autonomia em relação aos adultos. (Referencial Nacional para a Educação Infantil, vol. 3, p. 18, MEC, 1998)

Ao mencionar a autonomia da criança em relação ao adulto, o MEC amplia as relações além do universo escolar, abarca o âmbito social no qual o sujeito infantil se insere. Assim, a autonomia da criança se dá em relação ao adulto nos diferentes ambientes em que perpassa. O educar passa a ser nesse sentido exercido pela escola e pela família da criança nas palavras da professora (SD29):

É uma ação a ser desenvolvida em parceria com a escola e com a família, visando à construção da identidade e da autonomia da criança.

Nessa formulação o objetivo de autonomia que concerne à Educação Infantil está acompanhado de outro objetivo: a construção da identidade.

O educar visa à autonomia da criança, se faz presente na EMEI na rotina diária, tendo destaque nas atividades dirigidas propostas pelas professoras sejam através de brincadeiras ou *trabalhinhos*. Os objetivos pressupostos no fazer pedagógico evidenciam a intencionalidade das educadoras como exemplificado na Pedagogia de Projetos.

5.4.4 Pedagogia de Projetos

A professora-pesquisadora ao revisitar seu arquivo pessoal se depara com as memórias do fazer pedagógico marcado nas fotografias que evocam os sentidos do educar e representam sua pedagogia carregada de intencionalidades. Numa sequência de imagens com a mesma temática se visualiza a Pedagogia de Projetos, por meio do enfoque do Projeto do Trenzinho, desenvolvido nos anos de 2011 e 2012, Figuras [23, 24], crianças no berçário, e nas Figuras [25, 26, 27 e 28] as mesmas crianças no ano seguinte, na turma da faixa etária de 1 ano.

O Projeto do Trenzinho surgiu a partir da demanda apresentada pela equipe diretiva a qual recebeu doações de livros para EMEI e propôs às professoras escolherem um livro para trabalhar com seus alunos, tendo o cuidado de registrar a execução deste Projeto visando à devolutiva através da amostragem dos registros aos doadores de tal material pedagógico. Logo, estes registros se tornaram pérolas no baú da memória da professora-pesquisadora a serem valorizados no compartilhar da trama discursiva tecida no presente mosaico.

Na pertença à base legalmente constituída dos manuais e referências do MEC para a Educação Infantil, a Pedagogia de Projetos se insere, atendendo plenamente a demanda governamental, social e pedagógica nas diferentes instâncias do ensino. Inclusive ser presença no já-dito do dizer da educadora a qual já possui internalizados esses sentidos de tal modalidade pedagógica a qual se recuse e exerce atuação por partir do binômio cuidar X educar na EMEI (SD30):

A nossa escola de Educação Infantil, por atender crianças de 0 a 3 anos tem a responsabilidade de cuidar e educar estas crianças, atendendo suas necessidades básicas, mas também promovendo e oportunizando a elas momentos pedagogicamente pensados e elaborados para que assim, consigam desenvolver-se de forma integral. Precisamos oferecer momentos prazerosos de descobertas e experimentações diversas, contemplando as diferentes inteligências. (SD30)

O já-dito, muitas vezes, binômio cuidar X educar na Educação Infantil é multifacetado com os sentidos e seus efeitos de sentidos presentes nos discursos apresentados até aqui e mais a se vislumbrar nas próximas páginas de análise. Contudo, o binômio se expande como já interpretado anteriormente quando compreende o brincar como elemento integrante e preponderante no desenvolvimento das crianças na EMEI. Então, na consciência tomada pelas

professoras, também representada nas imagens e mesmo na parcela de especificidade docente normatizada pelo MEC (2012) o brincar atrelado ao planejar ressoa como qualidade no educar:

Assim, neste manual, a brincadeira é sempre considerada com o sentido de um brincar de qualidade. Para educar crianças pequenas, que ainda são vulneráveis, é necessário integrar a educação ao cuidado, mas também a educação e o cuidado à brincadeira. Tal tarefa depende do projeto curricular, um documento orientador das práticas cotidianas, das programações diárias que acompanha a vida das crianças, que amplia gradualmente suas experiências em todo o período de vivência na creche e precisa ser construído pela equipe junto com as crianças e seus familiares. O brincar e as interações devem ser os pilares da construção desse projeto curricular. (Manual de Orientação Pedagógica- Módulo 1, p.6, MEC/SEF, 2012)

Sendo o Projeto Curricular norteador para o Projeto Pedagógico das professoras, logo, o Projeto Trenzinho parte destas especificidades se constituindo como exemplo do binômio cuidar X educar na Educação Infantil concretizado na prática pedagógica.

O Projeto Trenzinho Iniciou no ano de 2011 na faixa etária zero, também designada pelas professoras e demais membros da comunidade da Educação Infantil de turma do berçário. Assim, os bebês são assim designados apenas na referida faixa etária zero ou berçário e nas sucessivas etapas passam a ser designadas por crianças.

A primeira atividade dirigida do Projeto Trenzinho foi a Hora do Conto [Figura 23]:

FIGURA 23 - Fotografia: Hora do Conto



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2012)

Na sala de aula, as professoras organizaram a turma de modo que uma supervisiona as crianças e a outra conta a história, deixando evidente a presença do olhar de quem cuida e a fala narrativa de quem educa. A organização da turma evidencia a aprendizagem já dada da disciplina para efetuar a atividade, bem como a participação mediante a escuta atenta por parte das crianças. O grupo dos bebês olha para a professora que conta a história, apenas uma menina olha a quem tira a fotografia. Contudo, a bebê está sentada seria uma questão de tempo retornar o olhar a sua professora e/ou a ser interpelada pela intervenção de uma das educadoras para se manter atenta à proposta pedagógica. E tal menina que nota ser fotografada esboça uma reação ao levar uma mãozinha até a face próxima à boca e retrair os seus olhos.

O corpo diz muito de quem somos e de que espaços sociais viemos; no caso das crianças, evidencia como estão se sentindo no grupo no qual estão inseridas, manifestando as aprendizagens já conquistadas até o presente observar de sua postura. No caso da referida imagem, [figura 23] as crianças se portam como alunos

da Educação Infantil, deixando visível sua condição discente através dos cuidados da professora e dos gestos exercidos pelas docentes em sua educação.

Parece haver sintonia entre o que relatam as professoras da EMEI X e o que diz o referencial curricular nacional do MEC para a Educação Infantil. Nos gestos da professora que cuida e educa se delineiam as práticas cotidianas da EMEI, e possivelmente, nesse gesto homogeneizante do sistema, nas demais instituições educacionais, na medida em que atendem a demanda curricular nacional (1998):

O professor precisa cuidar de sua expressão e posturas corporais ao se relacionar com as crianças. Não deve esquecer que seu corpo é um veículo expressivo, valorizando e adequando os próprios gestos, mímicas e movimentos na comunicação com as crianças, como quando as acolhe no seu colo, oferece alimentos ou as toca na hora do banho. O professor, também, é modelo para as crianças, fornecendo-lhes repertório de gestos, e posturas quando, por exemplo, conta histórias pontuando idéias com gestos expressivos ou usa recursos vocais para enfatizar sua dramaticidade. Conhecer jogos e brincadeiras e refletir sobre os tipos de movimentos que envolvem é condição importante para ajudar as crianças a desenvolverem uma motricidade harmoniosa. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 3, p. 31, MEC, 1998)

Na sequência das atividades, nos sentidos pressupostos por um Projeto, as crianças aprendem brincando, como no exemplo da segunda atividade do Projeto Trenzinho, realizada no mesmo dia da primeira, ou seja, próximo passo pedagógico da inicial [Figura 24]:

FIGURA 24 - Fotografia: Brincadeira cantada



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2012)

A brincadeira cantada surgiu após a Hora do Conto. Além do livro, a professora na primeira atividade [figura 23] tinha junto as caixas empilhadas que sucederiam o encadeamento do próximo momento planejado. As caixas representam os vagões do trem, e na imagem [figura 24], a locomotiva está junto à professora contadora de histórias, protagonista do fazer educativo naquele dia na EMEI na turma do berçário, aliada à professora cuidadora que ajuda na organização da turma e protagoniza o olhar cuidador, como quando segura no colo um bebê.

A professora que disponibiliza o brinquedo e conduz a brincadeira cantada chamando as crianças, uma a uma, junto aos vagões, para colocar um brinquedo referido na brincadeira cantada:

O trem de ferro
 Quando sai de Pernambuco
 Vai fazendo tique-taque
 Até Chegar no Ceará

O trem de ferro

Quando sai de Novo Hamburgo

Vai levando um _____(objeto apresentado pela professora)

Até chegar na capital.

(Letra da canção Trem de Ferro adaptada pela professora)

A retomada do Projeto Trenzinho se dá na etapa seguinte, no ano de 2012, quando as mesmas crianças se encontram na faixa etária de 1 ano e novamente brincam com o trenzinho, cantando [Figura 25].

FIGURA 25 - Fotografia: Trenzinho Vai e Vem



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

Mas desta vez, a brincadeira cantada varia, com novos modos de brincar, não sendo mais o trenzinho com os vagões [Figura 24], mas apenas a locomotiva [Figura 25] assim cantando:

O trem de ferro

/:Ele vai, ele vem:/ 3x

Até chegar no _____ (nome de uma criança)

(Letra da canção Trem de Ferro adaptada pela professora)

Em roda, no tapete da sala de aula, a turma brinca [Figura 25] no espaço onde aprendeu que é o território do educar, demarcado pela organização e orientações da professora. Também aparece na foto o tapete colorido, espaço do brincar com a professora brincalhona. E ainda neste espaço as crianças exploram livremente quando assim as professoras permitirem.

Na brincadeira representada [Figura 25], a cada entoar da cantiga uma das crianças é surpreendida com o trenzinho para seu deleite ao tocar e possuir por alguns breves instantes este brinquedo até a brincadeira continuar, ao cantar da próxima vez, na qual outra criança será chamada na música, seguida do receber o trenzinho em suas mãos. Assim, nas repetições da canção, uma a uma, as crianças são chamadas a desfrutar da brincadeira, sendo protagonistas na letra verbalizada e no tocar lúdico ao trenzinho.

Adiante após dias de brincar cantando a turma vai até o pátio na caixa de areia fazer *trabalhinho* em grupo, técnica de colagem com areia e cola [Figura 26]. A atividade dirigida quebrou a rotina do momento do brincar livre na pracinha, surpreendeu as crianças da turma e atraiu atenção das demais crianças das outras turmas presentes naquele espaço. A menina de blusa branca de calça rosa não é da turma da professora e nem aquela sentada de quem só se visualizam as pernas e os tênis cor de rosa. A socialização permeou o *trabalhinho* que acabou se tornando brincar dirigido pela professora a qual brinca junto, segurando a peneira e possibilitando uma forma de colar a areia diferente das experimentadas pelas crianças apenas utilizando as mãos.

FIGURA 26 - Fotografia: Vagão de areia



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

A obra coletiva representa o toque das crianças na superfície de papelão, cola e areia num misto de sensações que ficará marcado na memória e representado na exposição do trabalho, bem como na imagem [Figura 26]. A designação da fotografia em vagão de areia faz alusão à continuidade da atividade quando após a secagem o trabalho foi exposto no mural junto a rodas plásticas, coloridas pelas crianças com tinta e cola, criando assim o vagão do trem carregado com areia da pracinha.

Após as atividades dirigidas envolvendo o brincar, representar artístico, as crianças já familiarizadas com o meio de transporte ferroviário se movimentam num passeio pelos arredores da escola, seguindo de perto a locomotiva guiada pela professora [Figura 27]:

FIGURA 27 - Fotografia: Passeando com o trenzinho



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

De volta à sala de aula, a turma, na continuidade da atividade dirigida pelas professoras, as crianças se corporificam num trenzinho, no qual cada criança é um vagão conectado em fila, sendo a locomotiva a mesma do momento anterior, mas agora não é uma professora que puxa a frente e sim uma das crianças conforme a imagem [Figura 28]:

FIGURA 28 - Fotografia: Somos um Trenzinho



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2012)

A professora presente também pertence ao trenzinho, trata-se do último maior vagão que contempla e organiza os demais perfilados a sua frente. No ato de sentar lúdico as crianças exercem a conduta planejada pela educadora que cuida bem de

pertinho o andamento da referida atividade por ela proposta pedagogicamente. Ao final da imagem [Figura 28] outra criança espia pela porta de acesso ao pátio, curiosa a respeito do que a turma anda fazendo, possivelmente com vontade de brincar também de trenzinho e atenta às reações das crianças a quem observa.

O brincar, não só presente pelos atores da cena, mas se faz também representado pelo espaço mobiliado com vários tipos de brinquedos dispostos pela sala enquadrada na fotografia [Figura 28]. Todos os brinquedos não estão ao alcance das crianças, exceto a caixa do escorregador do pátio que deu o ar da graça na sala da faixa etária de 1 ano naquele dia e as bonecas no carrinho próximo à caminha. Os carrinhos de mão pendurados na parede, as caixas de brinquedos no alto das prateleiras e os bichinhos de pelúcia afixados no alto do elástico poderão ser alvo das brincadeiras infantis quando assim as professoras os disponibilizarem às crianças. Mas, há um brincar silenciado que poderá vir a ressurgir naquele espaço, as fantasias que poderão vir a ser guardadas nos cabides pendurados lá na parede embaixo das prateleiras dos brinquedos.

O cuidar necessário à saúde está presente na rotina diária no gesto de beber água, conforme a imagem [Figura 28], através do objeto bebedor disponível às professoras quando julgarem necessário ofertar água às crianças ou for a hora demarcada por ela própria para fazê-lo.

Portanto, o educar se constitui na proposta pedagógica de Educação Infantil, conforme as análises feitas relativas ao trabalho realizado na EMEI X. Essa proposta contempla o desenvolvimento da criança através de diferentes atividades, sendo as mesmas tangidas por objetivos específicos determinados no planejamento da professora; as “interações e as brincadeiras” estão presentes como eixos norteadores dessas práticas. Pode-se constatar a ressonância discursiva entre as práticas pedagógicas relatadas na análise e o discurso de orientação pedagógica do MEC (2012) destacado na citação a seguir:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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. A partir dessa perspectiva, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação

Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. (Manual de Orientação Pedagógica- Módulo 1, p.1, MEC/SEF, 2012)

5.4.5 Intencionalidade

Intencionalidade é outro termo que está inscrito na posição pedagógica manifestada na EMEI X, na qual se inclui o cuidado. A intenção estende-se ao planejamento criterioso, à organização espacial, à rotina e todas as práticas com as crianças. Manifesta-se também de modo a atender as exigências legais bem como dá sentidos ao planejamento das professoras como manifestado na fala de uma professora (SD31):

Agir com intencionalidade. Cada ação com a criança seja de cuidado ou pedagógica realizada com intenção. Visando o desenvolvimento dos pequenos, os objetivos devem estar claros no dia a dia do trabalho na escola. (SD31)

A intencionalidade pedagógica supõe que “os objetivos devem estar claros no dia a dia no trabalho da escola”. Inclui assim “os pequenos” na “escola”, fazendo uma generalização. Num efeito de sentido o qual reconhece a criança com suas potencialidades inseridas num grupo designado no vocabulário escolar de turma e na Educação Infantil acresce as designações de faixas etárias correspondentes dos 0 aos 5 anos. A professora deixa em evidência esse sentido ao prosseguimento da SD31 (SD32):

Me chama a atenção ser uma proposta que visa atender a cada faixa etária dentro de suas especificidades, e a cada criança com um ser com potencial próprio e único.

Tanto na EMEI quanto na EMEF bem como nos demais níveis de ensino toda etapa pedagógica se conclui com um processo de avaliação. O que potencializa o brincar na Educação Infantil são as propostas pedagógicas das professoras, os momentos presentes na rotina do “brincar livre” seja nas brincadeiras criadas pelas crianças na relação com seu próprio corpo e na relação com as demais ou naquelas acompanhadas de objetos lúdicos.

5.4.6 Avaliação criteriosa

O educar é considerado como processo de aprendizagem no qual a avaliação se dá num processo constante de observação pelas educadoras que registram os progressos da criança na relação com si mesma e ao grupo como diz uma das professoras da EMEI (SD33):

Também é importante a realização de uma avaliação individual, onde cada criança é vista como um ser único e cujos progressos pessoais não são comparados aos de outros colegas e sim, analisada a sua trajetória pessoal. (SD33)

Os registros avaliativos das professoras são materiais documentais que representam as crianças na interpretação de suas docentes se tornando assim um foco de manifesto poder como afirma Dornelles (2011):

A observação constante minuciosa de cada detalhe vivido pelas crianças no cotidiano da escola infantil individualizada cada uma delas, a partir da feitura de dossiês de avaliação ou pareceres descritivos, que as tornam objeto de um aparelho documental e conseqüentemente alvos do exercício de poder [...] (DORNELLES, 2011, p.71)

Assim, os registros de avaliação evidenciam as interpretações das professoras quanto ao desenvolvimento de seus alunos sendo um instrumento de poder e uma ferramenta usada por elas a partir da responsabilidade exercida sobre a turma na qual atuam.

5.4.7 Responsabilidade do trabalho

Na fala da professora o sentido de responsabilidade adquire tons de sensibilidade em relação ao estabelecimento de vínculos e valores sociais que corroboram para o efeito de seriedade atrelado à responsabilidade do trabalho com Educação Infantil (SD34):

Boas amizades, momentos de crescimento pessoais e grupais vividos neste período, a certeza de que trabalhar com educação infantil é algo muito sério e de extrema responsabilidade. (SD34)

A responsabilidade da professora implica no poder de relacionar-se com os alunos com autoridade, exercendo as práticas de cuidar e educar. Estas visam desenvolver a autonomia na criança para se tornar cada vez mais independente, atendendo a demanda social da geração de cidadãos. Maranhão e Sarti (2010) assim ponderam:

Nessa perspectiva, quanto mais cedo se estrutura a noção de si nas crianças, a partir de um cuidado baseado na responsabilidade dos adultos sobre elas, mais possibilidades terão essas crianças, que se tornarão jovens e adultos(as), de devolver à sociedade o que receberam, sob forma de responsabilidade pelo outro, portanto, responsabilidade social. Sendo assim, num mundo de privações de cuidados, seja no espaço privado da família ou no espaço público da creche, serão precárias as condições de se interiorizar a noção de responsabilidade pelos outros, base do exercício da cidadania (Sarti, 1999). (MARANHÃO E SARTI, 2010, p.233)

No experienciar diário a criança se constrói como sujeito infantil, ser social, evoluindo a partir do que lhe é fornecido nas condições de vida dadas pelos adultos que a cercam e são por ela responsáveis, sendo a família sua principal responsável seguido da legitimada socialmente, a escola.

5.4.8 Interação com a família

O efeito de sentido de interação com a família mostrou-se recorrente no dizer das professoras, apontando, especialmente, à relevância da participação da mesma na Educação Infantil, tanto como parceira da educação integral da criança, como para o estabelecimento de vínculos afetivos salutares; esses vínculos vão oportunizar um ambiente seguro e prazeroso, marcados nas datas especiais nas quais a família participa ativamente na EMEI. Nas palavras da professora (SD34):

Eu acho mais importante numa escola de Educação Infantil que algumas vezes acontece aqui na X e em outras de repente pode acontecer mais é a interação familiar na escola. Todas as datas como o dia da família na escola, ah reunião de pais, tá. Fora o principal que é pra mim é o trabalho pedagógico mas se tem que marcar algumas datas eu marcaria estas assim. Por que eu acho que numa Educação Infantil na verdade tipo nenhum de escola mas principalmente na Educação Infantil não tem como fazer um trabalho sem separar das famílias.(SD34)

Na interação entre família e escola estabelecem-se muitas vezes laços afetivos que demarcam às memórias do ser educadora a serem resgatados pela sensibilidade e um toque de nostalgia por aquelas crianças que já passaram por entre suas práticas pedagógicas; por sua vez as famílias com as quais se estreitaram vínculos além das atividades oficiais suscitaram vivências além das reuniões de pais. No dizer da professora, (SD35):

Eu acho que é o carinho que as crianças têm pela gente é e até as famílias né que já tiveram um filho daí aquele filho passou por aqui daí outro filho vem pra escola. Daí eles tem aquela referência daquela professora hã já cuidou, já cuidou do meu sobrinho, já cuidou do meu

irmão mais novo mais essas referências que as pessoas tão tendo de ti né! Por que eu assim nossa tô a 12 anos por aqui eu já faço parte da história dessa escola, né. Que eu gosto muito de trabalhar nessa escola, eu poderia trabalhar mais perto de casa e não eu prefiro trabalhar aqui, né. (SD35)

Também, no resgate sensível que traz a tona o ar de afetos pelo seu trabalho uma educadora produz o sentido de valorização do que ela “viveu na escola” com as crianças, que ficará nas suas lembranças (SD36):

Mas hã...eu acho que é isso, né, o que a gente deixa de... eu iria me lembrar de todas as coisas que eu vivi na escola né com as crianças, com as colegas, das contribuições que eu deixei pra escola. (SD36)

Outra professora em sua fala destaca a parceria entre a escola e a família como aspecto fundamental que qualifica o trabalho na Educação Infantil e afirma que todos, escola e família são responsáveis pelo desenvolvimento das crianças (SD37):

As datas de encontro da família na escola, com reuniões, homenagens e formações são importantes para o sucesso no trabalho, pois somos todos responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento das crianças. Essa parceira entre toda comunidade escolar é algo que gostaria de destacar na EMEI. (SD37)

Dando continuidade, em sua fala, a professora (SD37) expande o referencial (SD38) nas relações entre família e EMEI ao mencionar os valores: dedicação, respeito e carinho. Este último, de caráter mais afetivo referenda o gesto de vínculo entre as citadas instâncias mais uma vez designado pela educadora como responsável pelo desenvolvimento da criança. Ao dizer “cada criança”, a professora deixa em evidência que se trata de um ser único em formação, construindo sua identidade marcada por tudo aquilo que vive nos diferentes espaços nos quais ocupa seu lugar de sujeito infantil. (SD38):

A necessidade e importância do trabalho em conjunto com a escola e família. A dedicação, o respeito, carinho e responsabilidade com cada criança e sua família. (SD38)

Na trama discursiva se engendram os efeitos de sentidos da responsabilidade com a família como no discurso da professora (SD37) e na professora (SD 38): *Complementar a ação da família, numa relação de parceria e de responsabilidade técnica;* que enlaça os sentidos mantendo relação de parceria dando viés técnico o

qual poderá suscitar o cumprimento de objetivos tais como nas ações ditas pela professora, (SD39):

Primeira Reunião de Pais - momento de extrema importância onde combinações mútuas (famílias/escola) são acordadas e laços de confiança, respeito e cumplicidade são estabelecidos.

Dia da Família na Escola - momentos de encontro ao ar livre entre a família, resgatando o encontro com a natureza, as brincadeiras folclóricas e o contato direto e informal entre escola (professores)/famílias.

Festa de Natal - momento esperado por todos devido a comemoração da data e as apresentações que acontecem (geralmente apresentação do DVD). Confraternização de todos! (SD39)

A professora (SD39) nomeia os eventos aos quais destaca ao longo do ano escolar, tendo toda presença familiar carregada de intencionalidade e valorização da interação família X escola. Se para as educadoras o papel dessa interação visa promover o desenvolvimento da criança e já para as famílias o foco recai para o cuidado, a EMEI carrega ainda o sentido impregnado da creche.

Por mais que a legislação brasileira tenha avançado, que o sistema de ensino público designe EMEIs para os espaços institucionais de Educação Infantil como já citado anteriormente, o próprio MEC, como já nos referimos, ainda persiste em designar creche para EMEI como no Manual de Orientação Pedagógica (2012). Então, o cuidar acaba por se sobrepor ao educar, deixando escapar o tido sentido assistencialista enraizado socialmente. Ainda discorrendo sobre tal temática, Maranhão e Sarti (2010) afirmam:

A família é o lugar de onde a criança vem para a creche e para onde retorna todos os dias, finais de semana e onde é cuidada quando adocece e está temporariamente impedida de freqüentar um ambiente coletivo. Portanto, o que acontece com a criança na família é fundamental para a organização da creche, por constituir o contexto de referência da criança. . (MARANHÃO E SARTI, 2010, p.234)

Logo, a interdependência entre as instituições, família e escola, se dá cotidianamente já que as crianças são atores protagonistas em ambos os lugares se constituindo a partir das referências exercidas sobre elas. Nas relações tecidas nesse ir e vir, a criança transita sendo cuidada e educada como delineia Maranhão e Sarti (2010):

Apesar dos estigmas que ainda pesam sobre a creche, decorrentes de sua origem e de seu histórico assistencialista, esse espaço educacional tem se tornado gradativamente um serviço imprescindível para o crescimento e o desenvolvimento infantil, incorporado no imaginário social, com o qual as famílias contam, e precisam contar, para compartilhar o cuidado e a

educação das crianças (Maranhão e Sarti, 2008). Diante, de uma tarefa comum, o cuidado infantil, a dificuldade reside na delimitação de fronteiras entre o que cabe à família e o que cabe à creche como instituição pública e educacional. Neste caso, seguindo a característica que marca as instituições brasileiras, as fronteiras entre público e privado são imprecisas, pela histórica projeção do mundo privado sobre o mundo público (Holanda, 1963), confundindo e sobrecarregando os profissionais do cuidado e da educação infantis em suas tarefas cotidianas. (MARANHÃO E SARTI, 2010, P.225-226)

Cabe salientar: os profissionais que cuidam crianças não se limitam aos presentes nas instituições de atendimentos tais como abrigos, nem tampouco aos educadores que exercem o binômio educar X cuidar. Na rede de atendimento às crianças e aos adolescentes figuram os cuidadores no que tange a saúde: médicos, enfermeiros, agentes de saúde e assistencial social: assistentes sociais, líderes comunitários, voluntários de entidades civis. E, ainda, as pessoas presentes ao círculo de convivência das famílias das crianças que promovem a sociabilidade.

5.4.9 Educar para a sociabilidade

A EMEI como espaço social compreende relações de socialização, mas a intencionalidade pedagógica das professoras se legitima através da prática de atividades em grupo que promovem a construção de regras, contribuem para a criança despertar para se colocar no papel do outro e sair da sua condição egocêntrica própria das faixas etárias da Educação Infantil. O sujeito infantil se constrói no social sendo que os adultos propiciam experiências com limites tais como as evocadas no ambiente escolar através dos atos de educar e cuidar.

Eis que numa fala surge a expressão (SD3):

*A socialização em primeiro lugar e... à questão da descoberta das experiências assim é o que eu observo que mais chama atenção deles.
(SD3)*

Nesse sentido de destaque de um trecho de SD já citada anteriormente (SD3), o qual coloca como primordial a sociabilização, reconhece a dimensão social que a escola possui ao ser um espaço no qual a criança se constitui como sujeito na comunidade escolar, indo além das fronteiras de suas bagagens familiares. Assim, a professora legitima o papel da escola como formador de cidadãos para o mundo e não mera cuidadora e educadora do ser criança para com sua família.

A socialização no sentido de inserção das crianças na sociedade onde há relações éticas e morais estabelecidas se destaca nas normativas legais brasileiras que reportam à EMEI como meio e espaço de socialização de crianças: “A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas.” (RCNEI, vol.2, p.11, MEC, 1998)

Mas, não restrita a esfera social simplesmente, o MEC (1998) apresenta as dimensões pedagógicas a serem seguidas à risca como um modo de balizamento no qual quem o segue age de modo certo. Na medida em que as professoras referendam o que tange ao legislado de acordo com o que orienta o MEC em suas falas demonstram a uniformidade e discursos, os quais remetem a uma harmonia socializada escolar. Portanto, a socialização atende à demanda das famílias das crianças, dos educadores e, também do Estado.

Desse modo o sujeito infantil vai se constituindo como ser social, cidadão brasileiro e autônomo para se manifestar como aluno da rede municipal de Educação Infantil na qual se insere. Conforme o MEC (1998):

Aprender com o outro e recursos da própria criança – Para desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal. (RCNEI, vol.2, p.21, MEC, 1998)

Numa educação para a diversidade que abarca os diferentes nas suas condições peculiares, reconhecendo suas instâncias provocadoras de aprendizagem e interações fecundas; a EMEI passa a se tornar legitimamente um espaço de interação social pautada pela cultura de paz e harmonia. Mas, também, mantenedora da tradicional aprendizagem formal que mantém em voga os conhecimentos científicos e os qualifica para o desenvolvimento racional aliado ao já-dito desenvolvimento social, dando vazão à formação integral da criança.

Portanto, a intencionalidade da Educação Infantil não se limita aos objetivos pedagógicos, nem às expectativas das famílias das crianças, mas ultrapassa essas marcas discursivas na medida em que ressoa no emaranhado social tecido pelo que diz a equipe diretiva, o sistema governamental, no caso citado aqui o MEC e as polifonias ecoantes da vida cotidiana impregnada dos sentidos de ser criança

cuidada e educada pelos adultos que a cercam imersos nas culturas de rede com destaque às mídias digitais. Não basta ser criança na atualidade, se advém à vitrine do que vem a ser dito e se diz sobre ser criança nos meios da Educação Infantil. O sujeito infantil é moldado por si mesmo nas malhas modelares do social, como uma massinha de modelar com a qual as crianças brincam livremente ou sendo dirigida por uma educadora, indefere nos dois momentos deste brincar ao manipular a massinha com diferentes cores elas se mesclam e não mais retornam à condição inicial de apenas uma cor tida como absoluta e uniforme. As cores são as crianças em suas relações, nas interações que fazem entre elas e os demais sujeitos participativos de sua educação. Assim as crianças se mesclam, se formam e não há mais como retornar à condição inicial de ser apenas uma cor.

Na miscelânea de cores, interações e relações discursivas se seguem a evocar as falas e imagens; compondo o mosaico, a seguir, analisamos algumas imbricações do cuidar com educar e brincar com educar. Assim, as massinhas de modelar bem que poderiam ser as palavras e as cores poderiam ser as imagens carregadas de sentidos.

5.4.10 Cuidar junto com educar, brincar junto com educar e brincar junto com cuidar

No mosaico discursivo colorido pela imagem das crianças e sonoro pela polifonia das vozes das professoras os já-ditos inscrevem as marcas no território a ser demarcado numa infância que escapa, suscitando ainda outros efeitos de sentidos. Seja num diálogo de entrevista (SD40):

Luize: E isso que eu ia te perguntar agora... o que seria educar? Explica um pouco mais...

Eu acho, que no meu ver, no meu trabalho, na minha postura hã pra mim os dois estão juntos né! Assim não tenho aquilo de só brinquedo e aí fazer outro coisa.. escrever e fazer o que eu preciso fazer e eles tão brincando não. Tu ta ali junto é junto. (SD40)

Nesse diálogo, as conexões entre cuidar e educar se soltam no ar das palavras pronunciadas pela professora:

Luize: Então pra ti seria o cuidar estaria junto...

Vinculado ao educar! (SD41)

Há mais ainda dizer no tecer da trama discursiva enriquecida pelas referências aos sujeitos protagonistas da prática do binômio cuidar X educar crianças, que figuram no âmbito da Educação Infantil institucionalizada na EMEI X, conforme se posicionam as professoras. Vejamos a (SD 42):

O comprometimento com o cuidar e educar. O estímulo para a autonomia das crianças. A crença nas capacidades e potencialidades de cada um, individual e coletivamente. Também o comprometimento dos profissionais da escola, desde a cozinha, passando pela limpeza, equipe diretiva até os professores. (SD42)

Além de reconhecer o papel atuante de outros sujeitos adultos na Educação Infantil, reforça-se a constatação de que as professoras se credenciam a partir dos modelos propostos pelo MEC e afirmam ser indissociável em sua prática a separação do cuidar e educar. Conforme síntese da professora (SD43):

Educar é cuidar intencionalmente, ou seja, não existe educar sem cuidar ou vice-versa. Enquanto cuidamos, educamos. Cada gesto, cada olhar, cada palavra deve ser pedagogicamente pensada. Nas atividades dirigidas preparadas diariamente, nos momentos onde materiais novos dão oferecidos ou desafios são propostos, o cuidado e o zelo pelo bem estar de cada criança se faz presente. (SD43)

Também na demonstração indissociável ocorrida na (SD44):

Luize: O que é pra ti cuidar de crianças?

É parte integrante do ato educativo. (SD44)

Observa-se nos enunciados (SD43) e (SD44) o destaque ao ato educativo como propósito amplo que contém o cuidar: *o cuidar é integrante do ato educativo, quando cuidamos, educamos*. Esses saberes, sobre a simultaneidade do cuidar, educar, brincar aparecem bastante naturalizados na posição de professora-educadora na EMEI X.

Na citação a seguir, mostramos o que diz a orientação do MEC, onde esses conceitos são vistos no âmbito temporal de seu desempenho, devendo estar integrados no âmbito da creche:

Na educação infantil, é fundamental a integração dos tempos de cuidar, educar e brincar. O planejamento coletivo, sobre o uso do espaço físico da

creche por professoras e gestoras, facilita a integração entre cuidar/educar e brincar em todos os tempos da permanência da criança na creche. (Manual de Orientação Pedagógica- Módulo 1, p.34, MEC/SEF, 2012)

Na turma de berçário, faixa etária zero, lá no tempo passado de 2011 já se contemplava esse caráter temporal didático bem como suas diretrizes de orientação pedagógica ao vislumbrar a atividade dirigida com um diferente tipo de tapete [Figuras 32 e 33]. De acordo com o MEC (2012):

Tapetes com diferentes texturas e cores ou objetos que podem ser explorados, trazem experiências significativas para os bebês. Estruturas com materiais pendurados de diferentes cores, tamanhos e texturas que ao serem puxados pelas mãos ou pés dos bebês, emitem sons e permitem que eles decidam sobre o que querem fazer – balançar, puxar, ver e ouvir. (Manual de Orientação Pedagógica- Módulo 1, p.15, MEC/SEF, 2012)

O tapete mágico [Figuras 29 e 30], papelão com tinta com poças de tinta de diferentes cores revestido com plástico transparente, disponibilizado no berçário pela professora atende as orientações acima, bem como dá oportunidade aos bebês de engatinhar numa nova superfície.

FIGURA 29 - Fotografia: Tapete Mágico I



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2012)

Ao experimentar as texturas do tapete as crianças brincam com as cores e olham sua criação em construção a cada toque no tapete seja com os pequeninos

dedos, mãozinhas ou o corpo a passar engatinhando sobre toda gama de cores disponíveis e que passam a se misturam dando vida à mágica dessa brincadeira tangível pelo educar, pensada a partir do cuidar, em não sujar a roupa dos bebês de tinta nos tempos de frio, a se perceber pelos trajas de inverno [Figuras 29 e 30]:

FIGURA 30 - Fotografia: Tapete Mágico II



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2012)

Toda atividade dirigida na Educação Infantil envolve o planejamento prévio por parte da professora com todo o cuidado na organização de materiais e uso do espaço escolar, como também encontramos definido no Manual de orientação elaborado pelo MEC (2012):

A professora é responsável pela elaboração das atividades do seu grupo de crianças. Uma programação adequada prevê para cada atividade os materiais necessários para o conjunto das crianças. A falta de planejamento ou a previsão inadequada dos recursos pode conduzir a situações de pouco envolvimento das crianças, gerando práticas que não satisfazem nem as crianças nem as professoras. Para que a atividade tenha qualidade, é preciso prever espaços, brinquedos e materiais de acordo com a proposta educativa definida para o agrupamento infantil. (Manual de Orientação Pedagógica- Módulo 5, p.15, MEC/SEF, 2012)

Neste ponto, cabe a seguinte constatação: na análise do dizer das professoras sobre a Educação Infantil praticada na EMEI X, dentre os efeitos de

sentido evidenciados, observamos que muitos destes são consonantes com as orientações recentes do MEC para a Educação Infantil. O que poderíamos concluir a partir desse fato? Um efeito de sentido de que uma experiência regional como a enfocada usa a sua tradição como referência diante das novas demandas da vida concreta, a instituição tem a autonomia que lhe dá a experiência de desafios vividos e significados na trajetória histórica; a memória discursiva da instituição circula no discurso dos sujeitos que a praticam, segundo MUTTI (2007), de modo que os sentidos memorizados servem de critérios para significar as novas demandas da prática, sempre em movimento.

Essa demanda se manifesta aos professores, posição estudada aqui nesta pesquisa, e também aos demais profissionais e familiares envolvidos com a Educação Infantil a partir do sujeito-criança com as características que apresenta hoje. E também se constituem como demandas a serem atendidas as políticas educacionais que chegam à instituição.

O que se pode dizer a respeito do funcionamento de um discurso educacional que pretende abranger a todas as realidades de Educação Infantil? Até que ponto vai essa condição de universalidade? Essa questão não foi colocada como objetivo da pesquisa, mas surgiu nos meandros das análises, pois o que dizem as professoras se aproxima do que diz o MEC. Sem pretender respondê-la, é possível tecer algumas considerações a respeito.

Nesse sentido, há que ser considerada como uma alteração de impacto o fato de o sistema educacional institucionalizado ter-se estendido à educação das crianças pequenas. É certo que para tanto esse discurso teve que ser elaborado, formulado como palavra de lei, o que supôs todo um trabalho simbólico de confronto de posições discursivas sobre infância, educação, sociedade, cuja síntese representa a posição oficial.

Mas o discurso legal precisa ser respaldado na prática à qual retorna. São os professores, agentes da educação praticada em suas instituições, que assimilam às suas práticas o que preconiza o novo dispositivo. Este trabalho hoje está se apresentando ao professor também. Ele tem que levar em conta as diretrizes ou orientações da política educacional vigente; por esse motivo nesta pesquisa

manifestou-se também, sempre que oportuno, o diálogo com as orientações oficiais do sistema.

Sob a condição de dar sentido à educação infantil na interação com cada criança e grupo da Educação Infantil que estão ao seu cuidado, o sujeito-professora da EMEI X conduz as suas práticas; no seu trabalho de significar o sujeito-professora conta com a história da área guardada na memória da sua instituição; à luz dessa memória onde ficaram guardadas representações da história antiga e recente, dialoga com as novas propostas, que passam a ser referidas na dinâmica do trabalho específico que lhe cabe.

Nos diferentes espaços da EMEI X as crianças, pouco a pouco, se inserem no universo escolar, pautado pelos sentidos do educar formalizado pelas marcas sociais atreladas à instituição escola, como a biblioteca [Figura 31]. A instituição mostra atender a demanda legal orientada pelo MEC (2012) que diz:

O conteúdo da escuta das crianças deve ser ampliado pela inserção de novos conhecimentos, especialmente provenientes da literatura infantil e da vida cotidiana. Essa prática requer o planejamento curricular e programático da creche, a formação das professoras para que tais gêneros de textos estejam presentes nas suas práticas cotidianas. Não se pode esquecer que há a necessidade de supervisão das práticas para verificar a continuidade dessas experiências na creche e a ação política de dar suporte material para que elas sejam implementadas. (Manual de Orientação Pedagógica- Módulo 1, p.23, MEC/SEF, 2012)

Ao longo dos primeiros anos de vida a criança inserida na EMEI já conhece e se reconhece como ser discente, portando-se como tal a partir das práticas pedagógicas rotineiras tais como a visita à biblioteca para ler um livrinho [Figuras 31, 32 e 33]

FIGURA 31 – Fotografia: Biblioteca



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

A turma na biblioteca [Figura 31] degusta da experimentação de ler um livrinho com o toque sensível, olhar atento e desenvolver da motricidade fina sentada no tapete. Um menino coloca seu livrinho no chão e busca com o olhar o do coleguinha ao lado possivelmente vislumbrando uma troca ou simplesmente desperto ao interesse do livro do outro. O sapatinho perdido no centro do tapete demonstra que o cuidado de por o sapato no pé da criança não é prioridade: por ora educar está no protagonismo com toda preferencial ao manipular dos livros.

Os livros específicos destinados às crianças da Educação Infantil com suas cores, relevos e características próprias facilita o despertar pelo gosto da leitura pelos pequenos leitores. O segurar o livrinho vai se tornando exercício rotineiro e dia a dia evidencia a constituição do sujeito infantil leitor como nos registros fotográficos da professora focados com apenas dois alunos [Figura 32] e um aluno [Figura 33]:

FIGURA 32 - Fotografia: Lendo um livrinho I



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

Nas fotografias citadas tendo como cenário o espaço pedagógico da biblioteca demarcado pelo educar, eis que se evidencia o brincar representado pelo objeto livro-brinquedo. Na definição de Paiva (2010):

Livro-brinquedo, portanto, é aquele que diretamente funciona como objeto lúdico de oferecimento à ação e à aproximação, não é um livro para ser visto apenas ou prioritariamente nas mãos alheias, adultas, ou para ser resguardado do toque como edição delicada, ou mesmo protegido dos usos, experimentações e sensações. Pelo contrário. Muitos livros-brinquedo já são até encerados no acabamento gráfico para resistirem ao toque-e-interaja e alguns são reaproveitados após brincadeiras de desenhar ou escrever e apagar, outros são imantados no miolo para receber personagens-imãs, e os de plástico são atóxicos para poderem ser levados à boca, mordidos, cheirados. Há ainda os livros que são mais rígidos em escolha de substrato de impressão para se tornarem mais resistentes à interação, locomoção, transporte e brincadeira. Mas todos, em comum, são livros no processo de adaptação para a ação do ler-brincando. (PAIVA 2010, p.112)

O binômio educar X brincar se evidencia assim na biblioteca da EMEI X conforme os registros fotográficos da professora-pesquisadora [Figuras 31, 32 e 33] manifestando desse modo a proposta pedagógica a qual leva em conta a materialidade lúdica como preponderante para aprendizagem de seus aluno/as inclusive no que tange a leitura e a escrita na medida em que disponibiliza às crianças livros-brinquedo. Conforme Paiva (2010):

A interface do livro-brinquedo é, por conseguinte, um fator determinante porque deve conseguir acionar os sentidos de seu leitor de endereçamento pelo chamamento escrito, visual ou tátil. Sua aparência deve sugerir: *brinque comigo*. E todas as suas abordagens de chegada ao conhecimento devem favorecer a psicomotricidade, o entretenimento e a ludicidade. Afinal, um brinquedo não deve frustrar, mas agradar e divertir, ensejando um “querer brincar de novo “ – como tentam livros-brinquedo de banho, livros de teatrinho de fantoche, livros de quebra-cabeça, livros que tomam a forma de cenários, de personagens estilizados e tantos outros em profusão. (PAIVA, 2010, p.112)

No mundo da literatura as crianças ingressam pelas mãos dos adultos seja através das idas à biblioteca na Educação Infantil, bem como mediante a contação de histórias por professores e familiares. E logo, as crianças estão já imersas neste universo de literatura como nas representações das fotografias [Figuras 31, 32 e 33]. Ao encontro do conjunto de fatores os quais promovem a qualidade da Educação Infantil como cita o MEC (2012):

[...] as concepções, o planejamento do espaço, do tempo e dos materiais, a liberdade de ação da criança e a intermediação do adulto – que faz a diferença no processo educativo, resultando em uma educação de qualidade para a primeira infância. Não se separa, portanto, a qualidade da brincadeira da qualidade da educação infantil. (Manual de Orientação Pedagógica- Módulo 1, p.6, MEC/SEF, 2012)

O menino segurando o livro, lendo atentamente as imagens se porta como sujeito infantil leitor ao manusear o portador de texto com todo cuidado e interesse [Figura 33] parecendo com uma criança maior do Ensino Fundamental que lê o texto escrito.

FIGURA 33 - Fotografia: Lendo um livrinho II



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

Na familiaridade com os livros como no exemplo referido das visitas rotineiras á biblioteca, as crianças passam a ser agentes de sua leitura como portadoras de uma memória que perpassa este espaço e atravessa seu cotidiano a cada vez que toca um livro e são interpeladas por discursos vinculados ao universo da literatura. Então, essas práticas de leitura na Educação Infantil portam memórias, sendo também intradiscurso na medida em que conforme Orlandi (2013):

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando a cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2013, p.31)

Nas palavras de uma das professoras da EMEI X, numa síntese possível do binômio cuidar X educar impregnada dos já-ditos, já-pensados presentes no repertório discursivo pedagógico da docente (SD45):

Educar é cuidar intencionalmente, ou seja, não existe educar sem cuidar ou vice-versa. Enquanto cuidamos, educamos. Cada gesto, cada olhar, cada palavra deve ser pedagogicamente pensada. Nas atividades dirigidas preparadas diariamente, nos momentos onde materiais novos dão oferecidos ou desafios são propostos, o cuidado e o zelo pelo bem estar de cada criança se faz presente. (SD45)

O mosaico discursivo se silencia por ora ao tramar as últimas relações e tecer suas últimas palavras, mas os discursos não cessam de dizer o que o já-dito personificou nos sentidos e ecoa com muito barulho a permitir a escuta de seus efeitos de sentidos. Numa trama tecida pelas imagens e falas das professoras pela linha da navalha do fio do discurso que continuará a dizer mesmo no silêncio....

6 Considerações finais

O mosaico discursivo foi tecido nas malhas dos discursos que ecoaram pela escrita da professora-pesquisadora. O binômio cuidar X educar na Educação Infantil foi o tema do qual se partiu neste tecer colorido multifacetado pelos sentidos evocados nas falas das professoras da EMEI X e as imagens fotográficas das crianças de uma das turmas da mesma instituição.

Na incompletude consciente de quem se utiliza da perspectiva teórica da Análise de Discurso, sabendo que não evidenciamos tudo na análise e há mais por vislumbrar, enriquecida pelos autores e autoras de pesquisas sobre Educação Infantil e Estudos das Infâncias, visualizamos a força das marcas indissociáveis do cuidar e educar na Educação Infantil juntamente com o brincar, nas práticas cotidianas em uma EMEI a qual se insere no contexto legal governamental do MEC.

Desse modo, aliaram-se ao corpus de análise, para a interpretação de efeitos de sentidos o discurso legal do MEC, o qual complementa e se faz presença referencial aos sentidos evocados nas falas docentes e imagens discentes. No espaço escolar da EMEI, o planejamento determina muito de como são as práticas de cuidar e educar, na medida em que vai de acordo com os manuais de orientação, materialidades discursivas norteadoras disponibilizadas na instituição, tais como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 1998) e os Manuais de Orientação Pedagógica (MEC, 2012). A análise realizada mostrou que as professoras para desenvolverem as suas práticas pedagógicas na instituição de Educação Infantil também dialogam com os especialistas, cujas posições estão representadas nos manuais de orientação.

Considerando a seguinte observação de Redin (2010):

Na Educação Infantil, tudo deve ser supostamente educativo: os brinquedos, os materiais e os jogos. Os kits pedagógicos já vêm com instruções de uso, regras e ainda a indicação das idades para as quais os brinquedos se destinam, caso contrário, poderá não surtir seu efeito pedagógico. Tudo deve ter o seu tempo, a sua hora e o seu dia [...] (REDIN, 2010, p. 248)

As práticas pedagógicas: passear com o trenzinho caminhar segurando a cordinha), “trabalhinho”, momento do brinquedo livre na sala, momento do brincar livre na pracinha, hora do conto, brincadeira cantada, brincar de construir com as

peças de montar, professora brincalhona são recorrentes na Educação Infantil na medida em que posso notar à partir de minhas vivências enquanto professora da referida área há presença da recorrência de tais práticas em outras escolas e também pude observar a prática por parte de outras colegas professoras.

Entretanto, cabe destacar que na EMEI o brincar livre oportuniza o faz de conta que organiza, libera, potencializa o crescimento infantil individualmente, e em grupo, bem como as brincadeiras dirigidas pelas professoras da mesma forma corroboram para o desenvolvimento das crianças ao longo do processo de escolarização na qual elas estão inseridas conforme os sentidos evocados pelas falas das professoras nas entrevistas e as imagens fotográficas do arquivo da professora-pesquisadora apresentados na seção de análise sob o foco do discurso pedagógico.

Contudo, o brincar das crianças envolve sentidos outros que não estes vinculados ao pedagógico, numa dimensão que escapa a seriedade da instituição escolar através das manifestações expressivas infantis ao “descuidar” da professora-cuidadora-educadora. A posição do sujeito professora visa abarcar o controle total das atitudes da criança na escola, porém o olhar docente seleciona um raio de visão por mais que vise toda a turma sempre algumas crianças escampam do olhar por alguns instantes e daí eis que o brincar outro pode acontecer.

Nesse sentido o binômio educar X cuidar na Educação Infantil contempla o brincar como elemento o qual não apresenta um território definido, mas uma potência infantil que está presente na vida das crianças na escola e fora dela. Relacionando o exposto a respeito de cuidar e educar interroga-se sobre a relação destes com o brincar. Pode-se entender que as crianças no ato de brincar atravessam os modos como são cuidadas e educadas, desenvolvendo-se enquanto sujeitos infantis com especificidades. Portanto, as professoras e os professores da Educação Infantil contemplam o brincar em sua prática pedagógica na medida em que cuidam brincando e educam brincando, dando sentido às crianças na pertença ao universo escolar no qual se encontram chamado EMEI.

Nos cacos da memória discursiva desta dissertação ecoa o efeito de sentido do controle da infância, o qual é um avesso que está todo o tempo presente na EMEI, porque as crianças se escolarizam mediante um processo disciplinar que

controla seus corpos e delimita suas experiências. A rotina da Educação Infantil permite às professoras controlar seus alunos para atender seus objetivos e corrobora para o processo de produção do sujeito infantil que vive em sociedade com regras, direitos e deveres. No desenvolvimento da relação com o outro, no âmbito social, a afetividade se destaca, pois a criança se manifesta muito usando seu próprio corpo como linguagem. Desse modo, diante do controle exercido, há o risco de ser “podado” em suas expressões espontâneas. Entretanto, apesar dos mecanismos de controle da infância permearem o estabelecimento do que pode ser reconhecido como aceito pela sociedade como manifestação infantil, heterogeneamente, nas práticas da Educação Infantil há também espaços para que os sujeitos produzam sentidos outros, diferenciados.

Na rotina da Educação Infantil, carregada de sentidos de cuidar e educar, permeada pelo brincar a professora se difere das demais profissionais de outras áreas na medida em que exerce sua prática laboral sem a exigência de realizar um modo de tratamento formal com os sujeitos infantis alunos porque são crianças pequenas e carecem do estabelecimento de vínculos. Logo, as educadoras são surpreendidas pelo já habitual referencial afetivo ao qual promovem a cada gesto, olhar, prática de cuidar e educar. Conforme Maranhão e Sarti (2010):

A professora de educação infantil vivencia uma fronteira imprecisa de lugares, pelas próprias demandas da criança, que, num processo de identificação, pode chamá-la de mãe, ou que no final do dia pede que a leve para sua casa, como foi relatado por uma das professoras, em que pesem os esforços de profissionalização das relações na creche, por meio da busca de organização e estruturação clara das atividades e dos lugares de cada um. Trata-se de um espaço carregado de afetividade e, como tal, propício a manifestações inconscientes. (MARANHÃO E SARTI, 2010, p.235)

Então, a professora da Educação Infantil, atua junto às crianças, promovendo-lhes o desenvolvimento, imersas num meio organizado, planejado e constituído nas relações sociais que tecem diariamente ao frequentar a EMEI. De acordo com Maranhão e Sarti (2010):

Na relação cotidiana com aqueles que se ocupam de seu cuidado e educação, a criança identifica-se com o outro que atribui significado a suas demandas e reações e, assim, constrói sua própria identidade, numa relação na qual se articulam dialeticamente mundo objetivo e subjetivo. (MARANHÃO E SARTI, 2010, p.234)

Portanto, em futuros estudos se poderia aprofundar, focalizando a análise no processo de construção de identidades infantis, contemplando sua dimensão inconsciente.

Nas relações discursivas tecidas no cotidiano da rotina diária da Educação Infantil, a EMEI promove as interações que escapam ao dizer já constituído, criando novas possibilidades de análise do binômio cuidar X educar porque a linha a tecer desse mosaico é o fio do discurso que não cessa de dizer. Ainda há possibilidades de perceber as nuances da produção de sentidos; de quem diz e ouve, de quem fala e escuta, de quem escreve e lê, de quem cuida e é cuidado, de quem educa e é educado. Ao evocar a dimensão sócio-histórica dos sujeitos segundo Orlandi (1988):

Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos. E o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas. (ORLANDI, 1988, p.101)

Num laço de encontro às palavras de uma das professoras entrevistadas:

“O acolhimento, que contempla a diversidade e respeita a individualidade, tecendo um ambiente prazeroso e propício às aprendizagens.” SD(46)

Ao tecer deste discurso que se utilizou da designação tecer em seu dizer (SD46), o mosaico discursivo se cristaliza ao evocar as vozes outras, as quais se fizeram presentes em sua trama discursiva tecida pelos diferentes sentidos que se vislumbravam, por sua vez, nos efeitos de sentidos do binômio cuidar X educar pela sinfonia de vozes presentes em uma EMEI. Logo, “Assim é que pensar a criança e a infância, no interior das ciências humanas e sociais, indica-nos assumir uma perspectiva polifônica.” (GOUVEA e SARMENTO, 2009, p.13).

Na musicalidade presente no fazer desta dissertação me permiti reverberar alguns dos ecos em minha prática na posição de sujeito-professora da área da Educação Infantil. Assim, ao atuar com as crianças na escola, passei a controlar menos o brincar e deixá-las explorar mais os materiais dispostos na sala e não somente os brinquedos. Muitas vezes a bagunça foi grande, mas o tempo maior para guardá-los permitiu às crianças brincar de guardar os brinquedos para manter a sala organizada para o outro dia e também para a turma da colega professora do contra-turno. A harmonia das vozes se fez mais polifônica com arranjos criativos no planejamento e floreios espontâneos das crianças a brincar de novas possibilidades.

Logo, a fantasia passou a aflorar mais intensa no ritmo das manhãs escolarizadas de minha sala de aula.

Na tessitura presente nas fotografias do arquivo da professora-pesquisadora ecoam harmonia polifônica numa musicalidade que transcende ao tempo e ao espaço de seus registros. Como na última imagem [Figura 34] a rememorar as palavras que diz Didi-Hubermann (2012):

A idade da imagem de que fala Benjamin, aqui, é aquela onde: “a fotografia não busca gostar e sugerir, mas sim oferecer uma experiência e um ensinamento”. (DIDI-HUBERMAN, 2012, P.215)

FIGURA 34 - Fotografia: Turma da Educação Infantil



Fonte: ARQUIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2013)

O objetivo planejado era olhar a quem fotografava, olhar a frente, mas na livre manifestação de uma criança aprendemos que é possível ver além do esperado e apontar novos caminhos, vislumbrar uma novidade também próxima a nós que às vezes escapa por entre os dedos das certezas impregnadas nos sentidos recorrentes. Ao abrir o baú da memória discursiva deposito tudo que passou e deixo a imagem das crianças [Figura 33] a qual não cessa em dizer...

Referências

ALVES, RUBEM. A utilidade e o prazer: um conflito educacional. In: DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 10 ed. Campinas: SP, Papyrus, 2008, p.10-13.

ARROYO, Miguel. G. A infância interroga a pedagogia. In: GOUVEA, Maria C. S. SARMENTO, Manuel. (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2009, p.119-140.

BARBOSA, Maria Carmem S. HORN, Maria da Graça S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis S.(Orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem S. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil?. In: MÜLLER, Fernanda. CARVALHO, Ana Maria A. (orgs.). **Teoria na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p.177-188.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 a.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 b.

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro?. In: VEIGANETO. Alfredo [Et al.]. **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: UFRGS, 2004, p. 205-228.

CAMPOS, Maria M. Infância como construção social: contribuições do campo. In: MOMM, Caroline M. VAZ. Alexandre F. (Orgs.) **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p.11-20.

CORACINI, Maria José R. **Um fazer Persuasivo: O discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: Educ, Campinas, SP: Pontes, 1991.

DIDI-HUBERMAN. Quando as imagens tocam o real. **PÓS: Revista do Programa do Pós-Graduação em Artes da escola de Belas Artes da UFMG**, vol.2, n.4, Nov. 2012, p.204-209.

DIDONET, Vidal. NEIVA, Cláudio. Planejamento – informação e planejamento – educação pré-escolar. In: **Estudos de Planejamento 1**. Ministério da Educação e Cultura, 1985, 38p.

DORNELLES, Leni V. Na Escola Infantil Todo Mundo Brinca se Você Brinca. In: CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis. E. **Educação Infantil: Pra que te quero?**. Porto Alegre: Armetd, 2001, p.101-108.

DORNELLES, Leni V. Escolas Infantis e Jardins de Praça – Lugares da infância: das instituições à infância cyber. In: SIQUEIRA, Neiva A. Et al. (Orgs.) **Conversações**

Pedagógicas na Cidade que Aprende: Saberes específicos. Secretaria Municipal de Educação POA, vol.3. Porto Alegre: SMED, 2007, p. 23-32.

DORNELLES, Leni V. **Infâncias que nos escapam:** Da criança na rua à criança cyber. 3.ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FAURE, Jean-Philippe. **Educar sem punições nem recompensas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da Língua Portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (org.). **Glossário de termos do discurso.** Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2001.

FNDE, Portal do. 2014. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em 27/08/2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FROEBEL. Friederich W. **A Educação do Homem.** Tradução de Maria Helena C.Bastos. Passo Fundo: URF, 2001.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas:** A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOUVEA, Maria C. S. SARMENTO, Manuel. (Orgs.). **Estudos da Infância:** Educação e Práticas Sociais: Apresentação. Petrópolis: RJ, 2009, p.7-14.

GUIMARÃES, Ana Maria. M. A interpretação de texto: um olhar pedagógico na perspectiva de formação de um leitor ativo e crítico. ERNST, Aracy. LEFFA, Vilson J. (Orgs.) **Linguagens:** Metodologias de Ensino e Pesquisa. Pelotas: Editora da EDUCAT, 2012, p.187-201.

GUIMARÃES, Eduardo. **Designação e Significação do Real:** disputa atual na música brasileira. 2013. Disponível em <http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/eduardoguimaraes_sbpc.htm>. Acesso em 15/11/2013.

GUIMARÃES, Márcia C. M. SILVA, Fernanda C. F. **O professor de educação infantil:** cuidar ou ensinar? Um novo olhar. Resumo: IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, Goiânia: GO, 2011.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel.** Trad. Ivanise Monfrendini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita**: língua, sujeito e discurso. Trad. de Maria Fausta Pereira de Castro. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

INDURSKY, Freda. A representação do MST na mídia: discurso verbal e não-verbal. In: ZANDWAIS, Ana; ROMÃO, Lucília M. S. (Orgs.) **Leituras do político**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, p.173-200.

JUNQUEIRA, Gabriel A. F. Creches – Projetos políticos –pedagógicos para as creches comunitárias de Porto Alegre: necessidade e desejo qualificando o trabalho da educação infantil. In: SIQUEIRA, Neiva A. Etal. (Orgs.) **Conversações Pedagógicas na Cidade que Aprende**: Saberes específicos. Secretaria Municipal de Educação POA, vol.3. Porto Alegre: SMED, 2007, p. 33-42.

KOHAN, Walter O. Infância e Filosofia. In: GOUVEA, Maria C. S. SARMENTO, Manuel. (Orgs.). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: RJ, 2009, p.40-61.

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos – Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: GOUVEA, Maria C. S. SARMENTO, Manuel. (Orgs.). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: RJ, 2009, p.163-189.

LAGAZZI, Suzy. **Linha de Passe**: a materialidade significativa em análise. RUA [online]. 2010, no. 16. Volume 2. <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/pdf/16-2/10-16-2.pdf>>. Acesso em 06/07/2014.

LEFFA, Vilson J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. ERNST, Aracy. LEFFA, Vilson J. (Orgs.) **Linguagens**: Metodologias de Ensino e Pesquisa. Pelotas: Editora da EDUCAT, 2012, p.253-269.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso** – (Re)ler Michel Pêucheux hoje. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARANHÃO, Damaris G. SARTI, Cynthia A. “A creche é o pai”: instituição pública ou projeção de uma família idealizada? In: MÜLLER, Fernanda. (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010, p.223-239.

MEC. SEF. **Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1.p.75, Brasília: DF, 1988.

MEC. **Manual de Orientação Pedagógica**: Brinquedos e brincadeiras nas creches. Módulos:1,2,3,4 e 5. Brasília: DF, 2012.

MIGUEL, Ana S. B. **“Cuidar e educar”**: Um novo olhar para educação infantil. G-Faculdades Integradas FAFIBE. 2013. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/9/18052011155019.pdf>>. Acesso em: 29/09/2013.

MUTTI, Regina M. V. Uma aplicação da Análise do Discurso à Leitura e Análise de Textos. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, RS: PUCRS, 1991, p. 87-112.

MUTTI, Regina M. V. Memória no discurso pedagógico. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L. (Orgs.) **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007, p.265-76.

MUTTI, Regina M. V. ERNST-PEREIRA, Aracy. O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica. **Educação e Realidade**, v.36, n.3, Porto Alegre, FAGED/UFRGS, Set/dez 2011, p. 817 -836.

MUTTI, Regina M. V. FISS, Dóris M. L. Apresentação: Língua, Discurso e Sujeito na Educação. In: **Educação e Realidade**, v.36, n.3, Porto Alegre, FAGED/UFRGS, Set/dez 2011, p.643-650.

NOVO HAMBURGO, Prefeitura Municipal de. **Dados do município de NH**. 2014. Disponível em :<<http://www.novohamburgo.rs.gov.br/>>. Acesso em 28/08/2014.

OLIVEIRA, Maíra S. PRATES, Cibeli de S. Temas da Saúde em Instituições de Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis. E. **Educação Infantil: Pra que te quero?**. Armetd, 2001, p.39-60.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 11 ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Discurso & Leitura**. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PAGNI, Pedro Angelo. Da infância-criança à infância do pensar na relação pedagógica. In: MOMM, Caroline M. VAZ, Alexandre F. (Orgs.) **Educação Infantil e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 39-56.

PAIN, Sara. **Corpo, pensamento e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed/RS, 1999.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. **A aventura do livro experimental**. Belo Horizonte, Autêntica: São Paulo: Edusp, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Hacia el Análisis Automático del Discurso**. Madrid: Gregos, 1978.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. (Orgs.) **Papel da Memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 49-58.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**: Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2011 a.

PÊCHEUX, Michel. Especificidade de uma disciplina de interpretação. In: PIOVEZANI, Carlos. SARGENTINI, Vanice. (Orgs.) **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo, SP: Contexto, 2011 b, p.99-110.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: Estrutura ou Acontecimento. Trad. de Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PONTES, Maria de Fátima G. **Reflexões das professoras em seu estágio final de formação sobre o cuidar e o educar na educação infantil**. Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. UFRGS: RS, 2010, 47f.

PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo, SP: Cortez, 1999, p. 183-214.

RAUPP, Marilene D. Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. In: MOMM, Caroline M. VAZ, Alexandre F. (Orgs.) **Educação Infantil e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 139-156.

REDIN, Marita M. Ética, estética e Educação Infantil. In: MÜLLER, Fernanda. **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010, p. 240-255.

RUSSO, Ângela. **Intérprete de Língua Brasileira de Sinais**: uma posição discursiva em construção. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21851/000738782.pdf?sequence=1>>. Acesso em 03/09/2014.

SANTIN, Silvino. **Educação e Sensibilidade**, 1997. Disponível em: <http://labomidia.ufsc.br/Santin/Filosofia/Educa%C3%A7ao_e_Sensibilidade.pdf>. Acesso em: 15/11/2013.

SANTOS, Vera L. B. dos. Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-Conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis. E. **Educação Infantil**: Pra que te quero?. Porto Alegre: Arnetd, 2001, p. 89-100.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: GOUVEA, Maria C. S. SARMENTO, Manuel. (Orgs.). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: RJ, 2009, p.17-39.

SARGENTINI, Vanice M. O. Discurso, Identidade e a Fabricação da Memória. In: CORACINI, Maria José. GHIRALDELO, Claudete M. (Orgs.). **Nas malhas do**

discurso: memória, imaginário e subjetividade: Formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita. Campinas: SP, Pontes, 2011, p.89-110.

SARLET, Erica. **Ainda hoje plantaria minha macieira.** São Paulo, Sinodal, 1993.

SEHN, LUIZE. **Memorial Descritivo** - apresentado para o processo de seleção em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012, 6f.

SILVA, Telma D. Sobre o meio ambiente no curso da construção da cidade: acervos fotográficos. In: VI Seminário de Estudos em Análise do Discurso: 1983-2013 – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença – Resumos. Porto Alegre, UFRGS: RS, 2013, p. 55-56.

TEMPEL, Friedrich J. P. **O que muitas mães não sabem.** São Leopoldo, Sinodal: RS, 1978.

APÊNDICE A**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais)**

Eu, _____ fui informado/a de que a mestranda em Educação da UFRGS, Luize Sehn, tem por objetivo de sua pesquisa estudar discursivamente os efeitos de sentidos presentes na Educação Infantil do município de NH na EMEI a qual meu filho/a _____ é aluno/a. Concordo em autorizar o uso da imagem de meu filho/a contida nas fotos tiradas em sua EMEI, bem como estou ciente de que as imagens farão parte de texto que poderá ser publicado, mantendo-se sigilo no que tange à identificação. A concordância em participar poderá ser anulada por iniciativa minha.

Todas as minhas dúvidas foram respondidas com clareza.

Novo Hamburgo, _____ de _____ 2013.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professoras)

Eu, _____ fui informado/a de que a mestranda em Educação da UFRGS, Luize Sehn, tem por objetivo de sua pesquisa estudar discursivamente os efeitos de sentidos presentes na Educação Infantil do município de NH na EMEI a qual sou professor/a.

Concordo em conceder entrevista sobre o meu trabalho e/ou as relações que possuo com a EMEI, a qual será gravada em fita de áudio, bem como estou ciente de que as gravações serão posteriormente transcritas e empregadas na referida pesquisa, fazendo parte de texto que poderá ser publicado, mantendo-se sigilo no que tange à identificação.

Concordo em autorizar o uso de minha imagem contida nas fotos tiradas na EMEI, bem como estou ciente de que as imagens farão parte de texto que poderá ser publicado, mantendo-se sigilo no que tange à identificação

A concordância em participar poderá ser anulada por iniciativa minha.

Todas as minhas dúvidas foram respondidas com clareza.

Novo Hamburgo, _____ de _____ 2013.