

CONFERÊNCIA¹

“EU CAÇADOR DE MIM”: a construção da identidade profissional do professor de educação infantil

Sinara Almeida da Costa²

A Educação Infantil vem passando por um longo decurso em que procura definir seu lugar e sua função atual na sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (BRASIL, 1996) é categórica ao assinalar, em seu artigo 29, a finalidade da Educação Infantil como sendo “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos³ de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Essa determinação, entretanto, não é suficiente para estabelecer, de forma concreta, a identidade dessa primeira etapa da Educação Básica, tarefa complexa que envolve a participação de vários sujeitos, entre os quais os professores.

Como demonstram inúmeras pesquisas (ALVES, 2001; CERISARRA, 1996; SALES, 2005 etc.) esses profissionais ainda se sentem confusos e inseguros diante de assuntos inerentes às especificidades de sua ação docente.

No Ano de 2005, realizei uma pesquisa no âmbito do mestrado que teve como objetivo identificar as representações sociais de professoras de

¹ Conferência proferida na Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA em 2013.

² Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: sinaraacs@hotmail.com.

³ É importante lembrar que a Lei 11.274/2006 alterou o artigo 32 da LDB, ampliando o Ensino Fundamental para 9 anos. Assim, as crianças de 6 anos passaram a fazer parte desta outra etapa da educação.

creches e pré-escolas sobre criança, Educação Infantil e papel do professor, no intuito de melhor compreender alguns dos fatores que embasam o trabalho docente. Um aspecto que me chamou atenção foi justamente a forma como tais professoras descreviam sua profissão, ressaltando muito mais o que ela não representava do que suas reais características. Assim, termos como “empregada”, “babá”, “funcionário de um pai” e até “cachorro” foram utilizados pelas docentes para descrever como se sentiam nessa profissão.

O mesmo tem acontecido nos cursos de graduação e formação continuada dos quais tenho participado como docente, quando os estudantes mencionam palavras como “palhaço”, “psicólogo”, “assistente social”, entre outras, para caracterizar a sua profissão.

Se por um lado é natural, no processo de construção de identidade, a identificação e incorporação do outro a si para depois negá-lo, por outro é, no mínimo, intrigante, porque, após 25 anos da promulgação da Constituição de 1988, ainda não se tenham observado muitos avanços em relação à profissionalidade específica do professor de Educação Infantil.

Se recordarmos um pouco da história dessa primeira etapa da Educação Básica, poderemos perceber que as instituições de Educação Infantil passaram por inúmeras transformações e a educação da criança pequena tem cumprido várias funções no decorrer dos séculos, como: guarda, proteção, alimentação e compensação de supostas carências que as crianças pobres teriam.

A compreensão que se tem da instituição de Educação Infantil permite vislumbrar qual é ou deveria ser o papel da professora (mulher!), papel este influenciado pelo que essa profissional pensa acerca da creche, da pré-escola e da população que é atendida no interior dessas instituições.

Várias foram as denominações, bem como as funções, referentes a essa profissional no decorrer dos séculos: pajem, monitora, jardineira, mestra, tia, entre outras. Tais designações estão intrinsecamente ligadas aos objetivos da Educação Infantil em determinados momentos históricos da sociedade.

Em sua origem, as creches foram consideradas como uma modalidade de caridade e, dadas as próprias características inerentes a esse tipo de entidade, as atividades nelas exercidas guardavam também um caráter de trabalho leigo, voluntário, mais dependente do idealismo e da boa vontade

das pessoas envolvidas do que de uma formação profissional específica (CAMPOS, 1991).

Essa visão dificultou que as pajens, profissionais que atuavam diretamente com as crianças, reivindicassem possíveis melhorias salariais e de condições de trabalho, já que essa atitude teria um caráter negativo na medida em que se contrapunha à imagem de caridade e de favor, associada ao tipo de atendimento destinado à população mais pobre.

Segundo Campos (IBIDEM), as peculiaridades do atendimento às crianças pequenas, principalmente em creches, têm contribuído negativamente para que as pessoas responsáveis pelas crianças nessas instituições construam uma identidade profissional. Entre essas particularidades estão

1. a de desempenhar, integrada à sua ação educativa, a função de garantir, durante parte do dia, a sobrevivência do educando;
2. a de atuar junto à população mais jovem de educandos.

Assim, o fato de muitas atividades desenvolvidas na creche implicarem uma interação mais “corpo a corpo” contribui para que não sejam percebidas como educativas e delegadas à esfera do doméstico, o que induz a uma desvalorização profissional, o que também tem relação com a presença maciça de mulheres nesse campo profissional.

O surgimento de outras modalidades de atendimento, preferidas pelo seu custo mais baixo, introduziu uma nova categoria de pessoal que atuava diretamente com as crianças: a monitora, sem formação especializada, que atendia grupos numerosos a partir de uma orientação, mais ou menos próxima, de professoras ou técnicos.

Essas reflexões podem facilitar a compreensão de algumas situações de trabalho, vivenciadas por profissionais dessa etapa educacional, e que ainda hoje se fazem presentes tanto no interior de uma mesma instituição quanto no confronto com outras. Um exemplo é a diferença salarial entre as professoras de Educação Infantil e daquelas das demais etapas da Educação Básica, ou, ainda, entre as docentes que atuam em creches e as que trabalham em pré-escolas.

Na origem dos jardins de infância, havia surgido, ainda, outra personalidade responsável pela criança: a jardineira. Essa personagem deveria concentrar-se, em seu trabalho, nos interesses e necessidades das crianças, que deveriam ser tratadas por ela com todo amor e carinho, mas sem inter-

ferir em seu crescimento. As jardineiras possuíam guias de trabalho, manuais, também destinados às mães, que mesclavam germens de uma psicologia do desenvolvimento com a religião. Dessa forma, Fröebel começou a definir essa mulher não como profissional, mas como uma “meia-mãe”, que conhecia os interesses e necessidades das crianças, mas que possuía essencialmente um “coração de mãe” a nortear sua conduta (ARCE, 2001). Para Montessori, discípula de Fröebel no início do século XX, a Psicologia do Desenvolvimento forneceria a cientificidade necessária para que esta mulher, de simples jardineira, se elevasse à categoria de mestra; entretanto, à mestra, ou professorinha, como era por vezes chamada no cotidiano das salas de Educação Infantil, caberia apenas o papel de coadjuvante no ensino-aprendizagem, sendo sua principal função organizar as condições ambientais para que a criança pudesse agir de forma autônoma. vale ressaltar, ainda, que a formação da mestra não deveria se caracterizar pelo conhecimento teórico, mas por uma autoformação, incluindo o treino e o aperfeiçoamento das seguintes aptidões: observação, calma, paciência, humildade, autocontrole, entre outras.

Com a chegada da educação compensatória no Brasil, contudo, no final século XX, conforme a qual as carências das crianças pobres deveriam ser supridas por meio da sua preparação para a alfabetização, a atitude exigida daquela que é responsável por sua educação nas pré-escolas também muda. A partir daí, suas ações ganharam um caráter mais formal de “ensino” como transmissoras de conhecimentos.

Essa figura assemelha-se à figura da “tia⁴”, que se propaga até os dias de hoje nas instituições de Educação Infantil, demonstrando uma caracterização pouco definida da profissional que atua com crianças pequenas.

Segundo Arce (2001, p.174)

[...] essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado [...] e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados.

⁴ É interessante chamar a atenção ao fato de que a denominação “tia” também é utilizada para nomear as professoras do Ensino Fundamental, e que, supostamente, pode ter sido “importada” pela Educação Infantil, evidenciando a ausência de uma identidade própria para essa etapa educacional.

Kramer (2005) chama a atenção para o fato de o significado dessas denominações, a que são submetidas as professoras, poder influenciar a visão que elas têm de si mesmas, de sua autoridade e poder. Para tanto, a autora remete a Bakhtin no que se refere aos processos de constituição da subjetividade. Segundo o estudioso, quando a expressão é materializada mediante a linguagem, ela exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental. Assim, o mundo exterior vai sendo adaptado às possibilidades da expressão, suas tendências e orientações, processo que vai constituindo o que Bakhtin denominou “ideologia do cotidiano”, que, embora não seja fixa ou ordenada em um sistema, acompanha os atos dos sujeitos e seus estados de consciência.

Com base nessa teoria, pode-se inferir que, no caso da Educação Infantil, uma subjetivação está sendo formada no cotidiano, de forma a modelar aquelas que atuam com as crianças pequenas menos como profissionais, professoras e mais como “tias”, “meninas” (Ibid.).

É interessante atentar, ainda, para a pequena (praticamente inexistente!) participação masculina entre as professoras da Educação Infantil ao longo da história, até os dias de hoje. Segundo Cerisara (2002), a busca da identidade profissional das professoras de crianças pequenas exige que seja levado em consideração o gênero a que ela pertence, já que a categoria gênero é uma dimensão decisiva na organização da igualdade e da desigualdade na sociedade.

De acordo com Campos (1991), esse afastamento do homem de profissões ligadas à Educação da Infância pode ser compreendido tanto pelo atributo de trabalho “sujo” (principalmente em relação às creches), como pelos menores salários oferecidos para este trabalho. Além disso, a autora acrescenta outro complicador a essa lista: a sensualidade que impregna a interação adulto-criança pequena. Apesar de interdito, “suspeitar a presença do desejo nessa relação é mais facilmente admissível na interação mulher-criança que na homem-criança”. (Ibid., p.54). Assim, quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas, passam a ser “suspeitos” tanto em relação à sua moralidade, quanto acerca da sua masculinidade.

Esse fato é preocupante, haja vista a importância de as crianças poderem contar também com o referencial masculino nas instituições de

Educação Infantil, o que é indispensável ao seu processo de socialização e de desenvolvimento, como destaca Cerisara (1996):

O movimento que busca a integração e a complementaridade entre feminino e masculino supõe que se abra espaço para que o homem possa lidar com o afeto, o sentimento, a maternagem, assim como para práticas profissionais com feições masculinas dentro das instituições de Educação Infantil, com vistas a colaborar para a ruptura das discriminações de gênero nas ocupações ligadas ao cuidado e à educação das crianças de 0 a 6 anos e a contribuir para o processo de socialização de meninos e meninas. (p.166).

Talvez por toda essa carga histórica que acompanha as profissionais de Educação Infantil, o sentimento de desvalorização profissional ainda seja muito marcante na representação social das professoras sobre o papel que devem cumprir, o que, certamente, dificulta a construção de sua identidade.

Hoje, ao menos no âmbito acadêmico, sabe-se que, embora em alguns aspectos haja semelhanças entre o papel do professor que atua na Educação Infantil e aquele que atua no Ensino Fundamental, o primeiro possui especificidades que o diferenciam dos demais professores. Oliveira-Formosinho (2001) apresenta um quadro organizado em torno de três dimensões que expressam a singularidade da profissionalidade das professoras dessa primeira etapa da Educação Básica, que são:

1. características da criança pequena;
2. características dos contextos de trabalho e
3. características do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras.

Em relação à criança pequena, a estudiosa aponta três características específicas decorrentes do seu estágio de desenvolvimento, dos seus processos de crescimento e de sua vulnerabilidade.

Segundo a autora, “a criança é um todo integrado com uma dinâmica intensa.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001). Essa “globalidade” da criança requer dos professores um alargamento de responsabilidade.

Além dessa característica, a criança pequena apresenta certa dependência da família nas rotinas de cuidado (higiene, limpeza, saúde), fato que chama a atenção para sua vulnerabilidade (física, emocional, social) e que tem relação com a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos socioemocionais imprescindíveis para o progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento. É importante destacar, todavia, que essas características não excluem competência desde a mais tenra idade.

No que concerne às características dos contextos de trabalho, Oliveira-Formosinho (Ibid.) apresenta uma variedade de contextos em que se prestam os serviços educacionais, entre os quais estão os contextos pedagógicos (que possuem uma intencionalidade educativa assumida) e os contextos de custódias (em que prevalece uma missão centrada na guarda segura e nos cuidados às crianças enquanto seus pais trabalham). Essa diversidade de contextos influencia as condições de trabalho dos professores no que se refere à autonomia profissional, aos processos de trabalho e ao estilo de interação com as crianças.

O âmbito alargado de relações e interações – com crianças, auxiliares, familiares, psicólogos, estagiárias etc. – que se requer dos professores de Educação Infantil, em vários níveis, também é responsável pela maior abrangência do seu papel e se constitui como mais uma singularidade de sua profissão.

Além disso, a especificidade da educação da infância revela-se, ainda, no fato de ser mais centrada na criança do que no processo educativo ou no professor, havendo, assim, um destaque para a interação iniciada pela criança.

Diante de tudo o que foi dito até aqui, especialmente no que se refere à especificidade da ação docente nessa primeira etapa educacional, pode-se inferir que, para ajudar de forma eficaz no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, o professor precisa desenvolver uma série de características, trabalhar/refletir sobre determinadas atitudes e construir determinados conhecimentos e habilidades importantes para sua prática profissional.

A primeira delas, a meu ver é a sensibilidade. Como falar em um professor de Educação Infantil que não seja sensível? Mas sensível a quê? Às necessidades (motoras, de respeito, atenção, segurança, carinho, elo-

gio, encorajamento etc.), características (físicas, intelectuais e emocionais) e interesses (curiosidade e imaginação) das crianças!

É necessário esclarecer, todavia, que para ser sensível a todos esses aspectos é necessário, antes de tudo, conhecê-los, ou seja, é preciso entender para atender, como nos lembra Dantas (2005). Assim, um papel importante do professor de Educação Infantil é entender as necessidades das crianças e atendê-las, ou seja, ser sensível e solícito. A sensibilidade não tem serventia sem a solicitude, ou seja, de nada adianta eu aquecer uma criança que chora de fome. Por outro lado, também não adianta entender que ela chora de fome e por uma formalidade qualquer dizer que ela tem que esperar até a hora do lanche, que ainda vai demorar, para comer. Assim, o professor deve ter uma sensibilidade para identificar o que a criança precisa em determinado momento e uma disposição para atender a essa necessidade.

Outro ponto que merece destaque se refere às funções da Educação Infantil, ou seja, às ações indissociáveis de cuidar e educar. Mas o que significa dizer que cuidar e educar são ações indissociáveis? Aparentemente simples, esses conceitos são muitas vezes confundidos por profissionais que afirmam ter, na rotina diária das creches e pré-escolas, o momento de educar e o de cuidar, nenhum mais importante que o outro. Acontece que esses momentos não ocorrem de forma separada. Sempre que eu cuido eu educo e vice-versa. É isso o que precisa ser compreendido. Assim, quando o professor conta uma história para as crianças ele as está educando (inserindo-as no mundo da literatura infantil, na cultura letrada), mas também está cuidando delas (a forma como acolhe suas dúvidas, suas opiniões, seus sentimentos diante do que está sendo lido etc.).

Outra tarefa importante do professor de Educação Infantil é ajudar as crianças a se conhecerem. Segundo Dantas (2005), se a criança se conhece mal, ela aprenderá mal, se ela não tem respostas sobre si mesma, não interessarão a ela perguntas sobre o objeto. Mas como o professor pode ajudar na constituição do sujeito? Segundo a teoria walloniana, esse movimento é dialético, repleto de avanços e retrocessos. Logo, o professor precisa realizar ações muitas vezes opostas, como libertar e limitar, o que não é fácil. O que a experiência empírica tem mostrado é que, quando se limita, só se limita e quando se liberta só se liberta. Mas há a necessidade das duas ações.

A teoria nos diz que o sujeito precisa ser limitado ou então as fronteiras do seu “eu” não se definem. Mas como fazer isso no interior das creches e pré-escolas? Como fazer dessa ação de limitar algo não agressivo e prejudicial às crianças?

Desde cedo, as crianças precisam entender que, para estar junto do outro, ela tem que preservá-lo, que respeitá-lo. Quando elas não entendem bem isso, elas precisam ser confrontadas com uma escolha: ou você fica aqui junto de todos sem machucar ninguém e nem prejudicar o grupo ou você vai fazer outra coisa. Então, o que se quer, na verdade, é um tipo de sanção, que não é um castigo, e que ajude a criança a tomar consciência de que para estar com o outro ela não pode agredi-lo. Então, se ela maltratou, vai começar a fazer carinho, se entristeceu, vai alegrar, ou seja, vai reparar o dano que causou e tentar não repetir a ação. Todavia, é importante lembrar que, para que esse tipo de ação tenha resultados positivos, a escola inteira tem que estar envolvida, ou seja, se o professor não consegue de imediato acalmar uma criança que está tendo um acesso de raiva, a escola tem que entrar em ação e fazer a sua parte.

Mas limitar é apenas parte do que é necessário para a constituição do sujeito. Apesar de ser um passo importante para a coletividade e para a própria criança, que precisa ter clareza de até onde pode ir, essa é apenas metade da tarefa.

Assim, se por um lado o professor limitou a criança, agora é preciso ajudá-la a colocar para fora os seus sentimentos, a, como diz Dantas (2005), desengasgar. Logo, o professor precisa abrir “canais de comunicação” para que a criança possa expressar o que está sentindo e que está ocasionando aquele comportamento agressivo, repleto de raiva. Mas de que canais se está falando? Justamente de formas diversificadas de possibilitar a manifestação das múltiplas linguagens infantis (a do desenho, a da escrita, a do movimento etc.).

Certa vez, uma professora me contou que uma das crianças da sua turma estava atrapalhando a atividade coletiva gritando sem parar. Sua atitude, então, foi confrontá-la com a seguinte situação: para ficar aqui você não pode gritar. Cada vez que precisar gritar você deve ir até a janela, fazer isso e depois voltar ao grupo. A criança entendeu, levantou duas ou três vezes para ir até a janela, e depois continuou na atividade normalmente com seus colegas. Problema resolvido.

Infelizmente, contudo, não é isso o que acaba acontecendo na maioria das instituições de Educação Infantil do nosso país. O “cantinho do pensar”, geralmente composto por uma cadeira no canto da sala onde a criança é colocada, sozinha, cada vez que se comporta “mal”, já faz parte do cotidiano das nossas creches e pré-escolas. Mas se, para pensar sobre o que fez, a criança sempre precisar ficar sozinha, parada no canto da sala olhando para o infinito, o que será que ela vai aprender? No mínimo que pensar é muito chato! Além disso, a recorrência das mesmas crianças nesse tipo de situação demonstra sua ineficácia. Não estou afirmando que a criança nunca precise ficar sozinha. Algumas vezes isso é necessário. Quer dizer: se você vai bater, você vai ficar sozinho, mas pode chutar aqui esse travesseiro. Isso não é tão comum de ser feito.

O importante que o professor entenda é a idéia de que é preciso oferecer opções para a criança poder dizer para si mesma: “eu sou alguém que gosta mais disso”, porque aí ela está construindo a sua subjetividade.

Ouvir o que as crianças têm a dizer, tentar compreendê-las e ajudá-las também faz parte do rol de deveres do professor de crianças pequenas. Segundo Sarmiento (2011), a passagem da criança pela escola tem servido para garantir a transmissão de cultura para um sujeito que está inserido na sociedade em um processo de transição. Assim, a escola está centrada na comunicação, portanto, no poder do adulto sobre a criança. Para o autor, estudos sobre as crianças nos últimos 20 anos, entretanto, têm mostrado, de forma muito clara, que elas precisam ser conhecidas em sua verdadeira realidade. Nesse sentido, a escuta do que elas têm a dizer é fundamental.

Como lembra Alves (2008), todavia, o aprendizado do ouvir não se encontra em nossos currículos. A prática educacional inicia-se com a palavra do professor e há uma grande preocupação em relação a ela. Para o autor, na nossa sociedade, todos querem falar, mas ninguém quer ouvir, talvez por isso haja tantos cursos de oratória, mas não haja cursos de “escutatória”, o que seria importante, especialmente para o professor.

Na pesquisa que desenvolvi no âmbito do doutorado e que visou compreender a constituição de si pela criança por meio das interações estabelecidas com a professora, inúmeros foram os exemplos de como as crianças têm sido pouco ouvidas nas creches e pré-escolas. Eis um deles:

Na sala de Laura (crianças de 3 anos) há duas meninas com o mesmo nome: Beatriz. Chamo uma de Bia para diferenciá-las. Em determinado momento Beatriz bate com o telefone nas costas de João, que começa a chorar. Sônia, auxiliar, pergunta a ele quem lhe bateu e ele diz que foi Beatriz. Sônia vai até Bia e pergunta porque bateu no colega. Bia olha para Sônia com ar de quem não está entendendo e diz: “Bati nele não!”. Sônia a olha e fala: “Pois vem cá.” Bia se aproxima. Sônia continua: “Dê um abraço no colega e peça desculpas.” Bia faz o que Sônia pediu e João, com ar que não está entendendo direito o que está acontecendo, abraça Bia. Beatriz observa tudo de longe com ar desconfiado e vai se afastando aos poucos.
(NOTAS DE CAMPO, 19/5/2009).

Situações como essa foram comuns na sala investigada. Ao serem obrigadas a se desculpar, mesmo quando não foram culpadas pela infração cometida, provavelmente, as crianças vão construindo uma imagem deturpada do significado dessa ação, o que certamente exerce uma influência negativa na constituição de sua subjetividade.

É necessário esclarecer, todavia, que as crianças serem pouco ouvidas e suas falas quase nunca levadas em consideração não significa que elas não estejam se manifestando através das suas cem linguagens, como diz Malaguzzi (1999). Pelo contrário, elas estão a todo momento participando ativamente do contexto no qual estão inseridas, seja através das suas falas, dos seus silêncios, dos seus gestos, das suas formas de olhar etc. Assim, “o fato delas não serem ouvidas parece ser decorrente mais da pouca habilidade desenvolvida pelos adultos para compreendê-las do que da sua capacidade de se expressar” (ANDRADE, 2007, p.40). Assim, mais oportunidades de reflexão acerca da prática docente desenvolvida pelo professor e oportunidades de aprender novas formas de agir são alternativas favoráveis à transformação dessa prática.

Também é necessário falar dos eixos norteadores das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009), quais sejam, as interações e as brincadeiras.

O papel mediador do professor na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento é evidente. Nessa perspectiva o professor deixa de ser o agente exclusivo de informação e formação das crianças, uma vez que a interação com as outras crianças também assume um papel fundamental no desenvolvimen-

to e aprendizagem de cada uma delas. Seu papel, contudo, é de extrema importância, já que é ele quem irá possibilitar e mediar as interações das crianças entre si e delas com os objetos.

Entretanto, para que esse profissional possa intervir de forma adequada, ou seja, para que possa planejar estratégias que permitam avanços, reestruturações e ampliações do conhecimento das crianças, ele precisa conhecê-las bem e compreender a forma como elas pensam o mundo. Dito de outra forma, esse professor precisa conhecer as características, hipóteses, descobertas, opiniões e dúvidas das crianças com as quais trabalha, o que só pode ser atingido através de uma relação de diálogo em que elas sintam-se à vontade para expressar aquilo que já sabem e o que ainda não compreenderam.

Em relação às brincadeiras infantis é comum ouvirmos professores afirmando a necessidade de estimular tais atividades, ressaltando que é importante possibilitar às crianças oportunidades para que possam brincar. Contudo, tais professores não parecem perceber a real importância dessas brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos, nem o seu papel diante delas, pois na maioria das vezes utilizam os momentos de brincadeira livre das crianças para organizar os materiais da sala, para preparar as atividades que serão desenvolvidas posteriormente ou conversar com os colegas.

Tal postura é preocupante tendo em vista que a brincadeira se constitui como necessidade vital para o desenvolvimento de qualquer ser humano, configurando-se, essa atividade, em “uma grandiosa escola de desenvolvimento social” (REGO, 2001, p.122).

É no brincar que a criança consegue ir além do seu comportamento habitual, atuando em um nível superior ao que ela realmente se encontra. Além disso, ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança pode assumir diferentes papéis: ela pode tornar-se um adulto, outra criança, um animal, ou um herói televisivo; ela pode mudar o seu comportamento e agir como se ela fosse mais velha do que realmente é.

Em situações de brincadeira, a criança não se restringe às funções/significados atribuídos socialmente aos objetos (o cinto serve para segurar calças ou saias, a toalha serve para forrar mesas, o lápis serve para escrever etc.), mas emprega-lhes os significados que ela deseja (o cinto pode se transformar numa cobra, a toalha numa capa de herói, o lápis numa faca etc.); essa separação entre significado e significante é muito

importante no desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, durante a brincadeira, a criança abandona seu comportamento no campo perceptivo imediato e adentra o campo dos significados, aprendendo a agir numa esfera cognitiva em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

As brincadeiras também são importantes para o desenvolvimento moral das crianças. É na brincadeira que elas aprendem a ganhar, a perder, a negociar, a dialogar com respeito, seguindo regras, as quais são (re)construídas ou inventadas, muitas vezes, na própria brincadeira. Assim, valores morais como honestidade, fidelidade, perseverança, hombridade e respeito aos outros são construídos.

Segundo Santos (2001), a atitude do professor é, sem dúvida, decisiva no que se refere ao desenvolvimento do brincar, especialmente do faz-de-conta. Nesse sentido, ele pode assumir várias funções conforme o desenvolvimento da brincadeira:

1. Observador: a fim de garantir a segurança e o direito à livre manifestação de todos;
2. Catalisador: procurando, através da observação, descobrir as necessidades e os desejos implícitos na brincadeira, para enriquecer o desenrolar dessa atividade;
3. Participante ativo nas brincadeiras: atuando como um mediador das relações que se estabelecem e das situações surgidas, em proveito do desenvolvimento saudável e prazeroso das crianças.

Também é importante o professor distinguir brincadeira livre de atividade pedagógica que envolve brincadeira. Se pretende desenvolver brincadeiras com a turma, deve considerar que o mais importante é o interesse da criança por ela; por outro lado, se seu objetivo for a aprendizagem de conceitos e/ou habilidades motoras, pode trabalhar com atividades lúdicas; mas, então, não estará promovendo a brincadeira, mas atividade pedagógica de natureza lúdica.

Para finalizar, é necessário esclarecer que as ideias aqui apresentadas não esgotam o tema enfocado, que, obviamente, permite novas análises

inspiradas em olhares e abordagens diferenciadas. Dessa forma, outros aspectos relacionados à construção da identidade profissional do professor de Educação infantil precisam ser repensados e discutidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. L. de C. **As representações de bom professor presentes em educadoras infantis**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

ALVES, R. **A arte de ouvir**. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br>> Acesso em: 12/05/2008.

ANDRADE, R. C. de. **A rotina da pré-escola na perspectiva das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ARCE, Al. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Caderno de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p.185-191, julho, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: SEB/COEDI, 2009.

CAMPOS, M. Malta et al. Profissionais de creche. **Cadernos CEDES**. São Paulo, n.9, p.39-66, 1991.

CERISARA, A. B. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

DANTAS, H. **Entender e Atender: o educador poliglota**. [Palestra proferida na Faculdade Sete de Setembro, Fortaleza, 2005].

KRAMER, S. A Educação Infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v.II: século XIX. Petrópolis: vozes, 2005.

MALAGUZZI, L. *Ao contrário, as cem existem*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, J.; FORMOSINHO, João (Orgs.). **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria do Minho, 2001. (Coleção Minho Universitária)

REGO, T. C. **Vigotski: uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2001.

SALES, S. A. C. **Falou, tá falado: as representações sociais docentes sobre infância, criança, Educação Infantil e papel do professor**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SANTOS, v. L. B. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artemed, 2001.

SARMENTO, M. **É preciso ouvir as crianças**. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br>. Acesso em: 12/3/2011.