

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PRÓ-SABER
NORMAL SUPERIOR**

ANDREIA CRISTINA DE JESUS GOMES GONSALVES

A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rio de Janeiro

2012

ANDREIA CRISTINA DE JESUS GOMES GONSALVES

A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Superior de Educação Pró-Saber como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Normal Superior, com habilitação em Magistério da Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Maria Madalena Freire

Rio de Janeiro

2012

G588i Gonsalves, Andreia Cristina de Jesus Gomes

A importância do vínculo na educação infantil / Andreia Cristina de Jesus Gomes
Gonsalves . – Rio de Janeiro: ISEPS, 2012.–
39 p.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Superior de
Educação Pró-Saber, 2012.

Orientador: Profa. Maria Madalena Freire

1. Educação. 2. Normal Superior. 3. Educação Infantil. 4. Vínculo
Educativo. 5. Desenvolvimento Cognitivo. I.Título. II. Orientador. III. ISEPS.
IV. Instituto Superior de Educação Pró-Saber.

CDD 372

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do Pró-Saber

ANDREIA CRISTINA DE JESUS GOMES GONSALVES

A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Superior de Educação Pró-Saber como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Normal Superior, com habilitação em Magistério da Educação Infantil.

Defendido e aprovado em novembro de 2012.

EXAMINADORES

Profa. Maria Madalena Freire
Orientadora

Profa. Dra. Cristina Laclette Porto

Profa. Esp. Maria Delcina Feitosa

LICENÇAS

Autorizo a publicação deste trabalho na página da Biblioteca do Instituto Superior de Educação Pró-Saber, tornando lícita sua cópia total ou parcial somente para fins de estudo e/ou pesquisa.

Esta obra está licenciada sob uma Licença **Creative Commons**, maiores informações <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>.

Rio de Janeiro, 5 de dezembro de 2012.

ANDREIA CRISTINA DE JESUS GOMES GONSALVES

“ Talvez não tenha conseguido
fazer o melhor, mas lutei para
que o melhor fosse feito. Não
sou o que deveria ser, mas
Graças a Deus, não sou
o que era antes”
(Marthin Luther king)

Dedico este trabalho a minha filha Kevellyn e aos meus alunos, minha grande fonte de inspiração.

Especialmente ao meu esposo Washington, que suportou a minha ausência durante este período e apoiou minha escolha.

As minhas filhas Gleicelane e Glaucia pelo incentivo.

Aos meus colegas de equipe, do período em que estudei o caso norteador desse trabalho, especialmente a Felipe Sardinha, Mary Lucy Lopes, Valéria Gonçalves e Wanderléa Alves, que compartilharam comigo dos mesmos desafios da arte de educar e contribuíram com meu crescimento profissional.

Posso todas as coisas Naquele que me
fortalece.

(Epístola aos filipenses 1:3)

Agradeço a Deus que me deu forças e sabedoria para iniciar e concluir este trabalho.

À turma 2009, pela parceria, apoio e incentivo, durante nossa trajetória no curso.

À turma 2010, pela recepção e acolhimento nos períodos finais.

A todos os professores do Iseps que contribuíram com o meu crescimento e acompanharam meu processo de aprendizagem.

Especialmente à Madalena Freire, minha orientadora, que sempre me incentivou a transpor os inúmeros desafios durante o período de formação.

Ao Pró-Saber por me oportunizar a realização de um sonho.

A todos os funcionários do ISEPS, pela dedicação e respeito que me dispensaram ao longo desse período.

E a todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização deste trabalho.

“Só aprendemos e ensinamos por amor ou
por ódio, nunca na indiferença”.

Madalena Freire

RESUMO

O presente trabalho traz uma discussão sobre o desenvolvimento cognitivo da criança através da afetividade estabelecida entre educador e educando. Considerando a educação infantil como primeira etapa da educação básica, busca compreender a visão do professor sobre a concepção de vínculo educacional, bem como seus efeitos causados ao longo do processo de aprendizagem do aluno. Para tanto foi realizado estudo de caso, observação e reflexão da prática enfocando os aspectos primordiais às necessidades da criança. Diante dessa perspectiva, o professor de educação infantil deve se conscientizar da responsabilidade em garantir à criança, tão logo ingresse na instituição educativa, condições que contemplem seu desenvolvimento cognitivo afetivo e relacional, respeitando sua individualidade.

Palavras-chave: Educação infantil. Vínculo Educacional. Desenvolvimento Cognitivo.

SUMÁRIO

1 VÍNCULO: UMA NECESSIDADE HUMANA	15
1.1 Henri Wallon	17
1.2 Madalena Freire	18
2 A PROPOSTA DA CRECHE	20
2.1 A Visão dos educadores	23
3 RECONHECENDO O DESAFIO	27
3.1 Estabelecendo Vínculos	29
3.2 Vínculo é uma Escolha	31
3.3 O desenvolvimento Cognitivo	33
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
BIBLIOGRAFIA	39

INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico visa discutir a importância do vínculo na educação infantil. São, também, objetivos deste trabalho: dialogar sobre os aspectos fundamentais que culminam para um bom desempenho da aprendizagem do educando e conscientizar os profissionais de educação infantil de sua responsabilidade em estabelecer um vínculo afetivo com seu aluno, para que este possa atingir o máximo de seu potencial durante o processo de seu desenvolvimento

A importância do vínculo na educação infantil foi um tema que me fez refletir muito, tanto na minha trajetória pessoal, quanto na minha prática profissional, pois, ao observar o desenvolvimento das minhas filhas, passei a olhar com mais atenção o relacionamento com alguns alunos em particular.

Fiquei mais instigada a me aprofundar nessa questão, por um desafio pessoal e profissional, ao receber, no ano de 2010, um aluno rotulado com adjetivos negativos e que utilizava como principal canal de comunicação a agressividade. Esta combinação de fatores me fez questionar se realmente deveria continuar nesta profissão, porém, ao conhecer sua história, percebi que sua leitura de afeto era permeada de rasuras afetivas. Ignorar seu histórico de vida dentro de um espaço que, entre outros, tem como objetivos educar e contribuir para o seu desenvolvimento relacional é adotar uma postura autoritária, que priva a criança de aprender a lidar com seus conflitos, inerentes ao processo de descoberta do mundo. As marcas de vivência dessa criança ditarão as regras do caminho que os educadores deverão seguir. Ao estabelecer um vínculo, esses caminhos passam a fazer sentido tanto na vida de quem educa como na da criança em questão.

No meu caso, ao observar que minha colega de trabalho estabeleceu um vínculo com esse meu aluno, pude constatar que, no decorrer daquele ano, os resultados foram positivos para sua forma de se relacionar com as outras pessoas. Hoje, ela não trabalha mais conosco, então eu abracei a questão como desafio e passei a compreender melhor o sentido das minhas escolhas.

Para reforçar a minha abordagem do tema, tive uma experiência, como mãe, que me surpreendeu muito. Minha filha mais jovem, Kevellyn, sempre demonstrou desinteresse sobre os assuntos relacionados à escola, para minha

grande frustração. Durante muito tempo, as atividades escolares eram praticamente uma tortura, para ela e para mim e, acredito, que para suas ex-professoras também. Ela acabou por repetir a série e atribuiu a culpa a tudo e a todos. Sua trajetória, na primeira etapa do ensino fundamental, foi sublinhada, por seus professores, por observações cristalizadas do seu comportamento. Os professores dos anos seguintes recebiam prontos os rótulos previamente estabelecidos do seu perfil relacional. Esse ciclo foi mantido durante os quatro primeiros anos consecutivos, o que lamentavelmente conduziu a atenção de todos, que estávamos envolvidos neste processo, para os pontos negativos e a negligenciar os positivos.

Felizmente esse circuito foi quebrado, a partir da intervenção de uma professora do quinto ano, quando a Kevellyn já tinha 11 anos de idade. O comprometimento dessa professora com seu desenvolvimento relacional, estabelecendo a formação de um vínculo, contribuíram para um salto qualitativo em sua aprendizagem. A partir daí, Kevellyn aprendeu a lidar com sua baixa estima, a reconhecer suas limitações e a valorizar seu potencial. Hoje com 14 anos, minha filha é motivo de orgulho, até mesmo para a diretora. Relaciona-se muito bem com os colegas da atual escola em que estuda o que já reflete mudanças em outros domínios sociais.

A professora da Kevellyn não desistiu dela, preparando o caminho para os profissionais que a sucederam. Eu também não desisti do meu aluno, pois atualmente outros educadores já conseguem trabalhar com ele. Seu desenvolvimento segue em um processo gradual, progressivo em alguns momentos, regressivo em outros, mas que nos permite uma reavaliação contínua de cada estratégia usada a cada nova situação.

A mãe desse meu aluno também é uma profissional da educação, contudo ainda não tinha fornecido nenhuma informação sobre qualquer particularidade do menino, o que sabíamos era muito vago. A única certeza era a de que seu comportamento expressava suas vivências, gritando por socorro. Quando a mãe teve a iniciativa de nos agradecer pelo acolhimento dispensado ao seu filho, deixou escapar de forma implícita um pedido de ajuda, revelando o despreparo dos nossos colegas em lidar com a estruturação do vínculo tão importante na educação infantil.

Para aprender, o aluno precisa fazer um vínculo, este é um desafio para o professor e para o aluno, independente da idade, pois a aprendizagem está entrelaçada aos vínculos constituídos por ambas as partes. Portanto, tão logo o educador aprenda a utilizar a observação como instrumento metodológico fundamental para conduzir sua postura, maiores serão as possibilidades de favorecer o desejo de aprender do aluno.

Durante o período de pesquisas e observações realizadas para este trabalho, pude constatar que uma das maiores dificuldades, que impedem o avanço de novas conquistas, é a divergência de mentalidades, que negligenciam a criança e suas necessidades básicas, de natureza física, emocional, social; restringindo o cuidar ao “tomar conta” e ignorando a responsabilidade diante desse desafio. Por outro lado, muitos educadores confundem o conceito de vínculo afetivo educacional e assumem uma postura paternalista, que induz a caminhos aleivosos comprometendo sua efetividade e limitando o desenvolvimento da aprendizagem.

As contribuições teóricas apresentadas nos capítulos seguintes apontam a importância da dimensão relacional para o desenvolvimento cognitivo da criança; para a responsabilidade dos educadores em assumir uma concepção de educação que contemple o desenvolvimento integral da criança e para o estreitamento de parceria com as famílias.

1 VÍNCULO: UMA NECESSIDADE HUMANA

O ser humano, em sua singularidade, desde sua vida intrauterina, demonstra a necessidade de constituir vínculos. Os indivíduos se formam e desenvolvem a construção do conhecimento pelas relações que estabelecem com outro sujeito. Por se tratar de um ser incompleto, não possui todos os seus comportamentos determinados biologicamente. É imprescindível para sua sobrevivência relacionar-se com sua cultura, desejar viver e aprender, interagir com o mundo.

Essas necessidades inerentes ao ser humano contextualizam a dimensão relacional que interage junto às outras dimensões que constituem o ser cognoscente. O racional do ser humano se forma através de suas percepções de mundo. As percepções, por sua vez, estão carregadas de sentimentos de medo, raiva, angústia, desejo, amor, ódio. Ao processar esses sentimentos, o ser humano desenvolve a capacidade de pensar, refletir, agir, construir, modificar, evoluir. Conforme afirma Madalena Freire, somos constituídos de cognição, razão, inteligência, mas também de afetividade, amorosidade. “Só aprendemos e ensinamos por amor ou por ódio, nunca na indiferença”. (FREIRE M, 2008, p. 24)

O processo de aprendizagem acontece de forma complexa. Antes mesmo de pensarmos nas primeiras letras, aprendemos coisas significativas que ficam gravadas em nossa memória e, quando menos esperamos, nos surpreendemos com lembranças que pareciam adormecidas ou passavam despercebidas.

Refletindo sobre a teoria cognitiva de Piaget, isso ocorre, porque o ser humano, em sua trajetória de desenvolvimento, é constituído de esquemas que são construídos desde o nascimento, tão logo o bebê passe a interagir com outras pessoas, através de um processo de assimilação, acomodação e organização. Esse processo permite a ampliação e a construção de novos esquemas e se organizam em diferentes etapas de estágios. Entretanto os esquemas de cada estágio estão contidos nos estágios seguintes.

Um exemplo muito utilizado no meio acadêmico para ilustrar essa teoria é descrito por Anna Maria Lacombe em seu livro *Acender um fogo*, da seguinte forma:

Se entregarmos um lápis a um bebê de seis meses, ele certamente vai levá-lo à boca. O bebê o “define” pelo esquema que já possui: que é sugar; e o lápis será “compreendido” como um “objeto para chupar”. Entre onze e doze meses, esse mesmo lápis já vai ser explorado de outras maneiras: como bater com ele sobre um objeto ou rodá-lo no chão. Esses novos esquemas que o bebê construiu, (bater e rolar) permitirão que a compreensão sobre o lápis se amplie: agora este é um objeto “chupante” que se pode também usar para bater e rolar. Aos dois anos, com novos esquemas construídos, o bebê descobre que o lápis produz “algo interessante” quando passado em uma superfície; passa então, a produzir rabiscos com o lápis. Sem intenção de representar coisas, mas sim pelo prazer motor de ver o resultado de seus movimentos: surgem então as primeiras garatuças. Aos três anos e daí para frente, a criança já construiu imagens mentais e vai tentar então, representar pessoas, animais e objetos, ampliando ainda mais o significado do lápis. Por volta dos seis, sete anos, o lápis ganha nova e definitiva função: escrever. Para tanto a criança precisa ter construído esquemas para a produção da escrita. Na fase adulta é muito comum alguém ser surpreendido mordendo a ponta de um lápis, rolando-o entre os dedos ou sobre a mesa enquanto pensa ou está distraído. Embora desenhar e escrever sejam funções definitivas do lápis ele não perde as funções atribuídas a ele nos estágios anteriores. (2006, p. 20)

Analisando por esse ângulo a teoria Piagetiana, o desenvolvimento cognitivo é o avanço gradativo de habilidades dos seres humanos e supõe um momento de construção, um momento de estabilização e um de desequilíbrio que anuncia a passagem para o estágio posterior, revelando a complexidade da construção cognitiva da criança, como ação interiorizada para a compreensão da realidade em que esta inserida.

Ou seja, o indivíduo constrói e reconstrói, de forma contínua, bases que darão condições de equilíbrio à sua formação. Sendo as dimensões distintas e interligadas, as experiências de afetividade vivenciadas por uma criança, ainda que seja um bebê, estarão presentes e refletidas em suas ações, ao longo de sua vida. A análise desta teoria sugere o seguinte questionamento: O professor de educação infantil pode desassociar a aquisição da aprendizagem da afetividade educacional?

Para responder a esta pergunta, é necessário que o professor faça uma autoavaliação de sua prática, lançando um olhar introspectivo de sua visão de mundo, procurar em suas lembranças os modelos significativos marcados em sua infância; a forma como se relacionou com seus educadores e os caminhos que percorreu culminando nesta escolha. Este questionamento não deve ser respondido de forma técnica, como quem assinala uma lacuna de sim ou não. A resposta para esta pergunta remete a que tipo de concepção o professor está

moldado, o que valoriza como prioridade na formação do ser humano, que contribuições pretende deixar no mundo. Não é uma resposta pronta e fabricada sob encomenda. Ao mergulhar nesta reflexão cada professor irá de encontro aos seus medos, angústias e frustrações, mas certamente revisitarão lembranças prazerosas, necessidades que foram atendidas, produções de sua autoria, que foram valorizadas. Após emergir desse mergulho reflexivo é natural que a sensibilidade esteja a florada, justamente por executar uma das tarefas mais difíceis do ser humano: entrar em contato direto com os próprios sentimentos. A partir daí, o professor deu o primeiro passo para se reconhecer como figura modelo no universo educativo.

O segundo passo é identificar suas limitações e a etapa de cada conquista, para que as dificuldades pertinentes a esta profissão não sejam usadas como esconderijo e para que não fiquem à sombra de quem transpôs as dificuldades encarando-as como desafios. Poderia simplesmente responder não a esta pergunta. No entanto, me permiti inúmeros mergulhos reflexivos, até chegar a uma resposta, e, assim, passei a me dispor a cada novo questionamento desenvolvendo meu contínuo processo de aprendizagem.

Cada professor encontrará sua resposta refletida em seus alunos, como se fosse uma marca registrada e atravessada por seu olhar. Representada por afeto ou ausência de; de respeito e valorização ou de cobranças repetitivas, de escuta ou silêncio; de produção ou reprodução, de afetividade ou hostilidade.

Este professor só não pode se esquecer de que seus alunos ainda estão na primeira etapa da educação básica.

1.1 Henri Wallon

Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em Paris, França, em 1879. Graduou-se em medicina e psicologia. Fez também filosofia. Atuou como médico na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ajudando a cuidar de pessoas com distúrbios psiquiátricos. Em 1925, criou um laboratório de psicologia biológica da criança. Quatro anos mais tarde, tornou-se professor da Universidade Sorbonne e vice-presidente do Grupo Francês de Educação Nova – instituição que ajudou a revolucionar o sistema de ensino daquele país e da qual foi presidente de 1946 até morrer, também em Paris, em 1962. Ao longo

de toda a vida, dedicou-se a conhecer a infância e os caminhos da inteligência na criança.

Propôs uma teoria fundamentada em quatro elementos básicos que se interligam: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa, considerou a formação da criança, uma integralidade que engloba intelectual, afetivo e social. Para Wallon, as emoções têm papel fundamental no desenvolvimento humano, e, na sua época, foi o primeiro a levar as emoções das crianças para dentro da escola, por acreditar que através das emoções o aluno exterioriza os desejos e as vontades.

O desejo e a vontade são elementos de aprendizagem. Para aprender, o ser humano precisa conectar a vontade imediata com o interesse.

Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos criamos. O desejo nos impulsiona na nossa curiosidade de encontrar respostas, na nossa vontade de fazer, no nosso interesse de conhecer, na nossa necessidade de aprender. (FREIRE, 2008, p.68)

Sobre o abrangente campo da afetividade, Wallon tem uma abordagem bastante atual sobre este tema, que perpassa o campo das emoções e estuda, com afinco, as manifestações afetivas como o medo, a raiva, a surpresa, a alegria, as tristezas, e os desdobramentos trazidos por cada uma delas e a leitura que fazemos. Suas teorias dialogam com outras sob alguns pontos de vista, encontrando complementaridade principalmente na psicanálise e na teoria piagetiana. Portanto, a teoria de Wallon indica a valorização da interação com os elementos da cultura e do meio para o desenvolvimento cognitivo.

1.2 Madalena Freire

Maria Madalena Costa Freire, Pedagoga e Arte-Educadora com ampla experiência profissional na educação, é coordenadora pedagógica do Instituto Superior de Educação Pró-Saber – ISEPS, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Tornou-se especialista e é considerada autoridade no processo de formação de professores, prática a que se dedica desde 1981, com grupos de reflexão e de estudo.

É filha do notável pensador Paulo Freire, que tanto contribuiu com a educação no Brasil e influenciou movimentos revolucionários na história da

pedagogia. Madalena Freire inspirou várias escolas consideradas inovadoras nos anos 80 e desde então, ela presta assessoria a secretarias de educação municipais, estaduais e instituições particulares.

Defende e incentiva a reflexão constante do educador como ferramenta imprescindível em sala de aula. Em suas palestras, explícita, em tom desafiante, o papel democrático do educador. Aborda com clareza e objetividade diferindo autoridade de autoritarismo, pontuando as marcas herdadas da concepção autoritária de educação. Dentre elas, destaco a constituição de limites na prática pedagógica, quando afirma que: “ninguém é livre na indisciplina, nela se é escravo da própria liberdade; ninguém é livre na desorganização dos limites, nela se é engolido por estes.” (2008, p. 35).

Trabalha com propostas baseadas em uma concepção de educação democrática, na qual valoriza a formação de grupo, no exercício e construção da aprendizagem. Segundo ela, “a identidade do sujeito é um produto das relações com os outros. Nesse sentido, todo indivíduo está povoado de outros grupos internos da sua história.” (2008, p. 97).

Em toda sua trajetória contributiva, revela sua preocupação com a qualidade da educação de base e da formação humana dos profissionais da área, a quem ressalta a conscientização da importância de ser educador.

Sua postura pedagógica dialoga com Celestin Freinet, Paulo Freire e atravessa o contemporâneo, resgatando valores através da observação, do registro e da reflexão, instrumentos metodológicos imprescindíveis na pedagogia freiriana. É autora de vários artigos e publicações e dos livros *A paixão de conhecer o mundo* e *Educador*, os quais quero destacar como referências norteadoras para o desenvolvimento desse trabalho.

2 A PROPOSTA DA CRECHE

As mudanças sociais decorrentes do mundo contemporâneo vêm influenciando o comportamento das famílias, impulsionando a mulher ao mercado de trabalho cada vez mais com maior frequência. Dessa forma, a responsabilidade pela educação e cuidado dos filhos passa a ser dividida com outros membros da família, que nem sempre dispõem de tempo suficiente para dar atenção à criança. Outro aspecto muito comum nos dias atuais é a formação de famílias multiparentais proveniente de uniões dissidentes, que revelam fragilidade na definição dos papéis, no que diz respeito à educação da criança. Há ainda as monoparentais, com farto exemplo de mães adolescentes despreparadas para enfrentarem o imenso desafio de educar um filho.

A complexidade que envolve o ingresso da criança em uma instituição educativa independe da classe social à qual ela pertence. Cada contexto social reflete uma demanda, que gera uma expectativa em torno de cada realidade. Algumas famílias esperam, simplesmente, que suas crianças fiquem *guardadas* na creche enquanto se dedicam a outras atividades. Confiam seus filhos aos cuidados dos professores, entretanto desconhecem as atribuições e deveres da instituição que transcende o ato de tomar conta. Outras se sentem impotentes em cuidar e educar e repassam a tarefa para a creche, eximindo-se dessa responsabilidade.

Esse olhar direcionado à criança nos dias atuais remete a uma reflexão da trajetória que o papel da creche desempenhou nos últimos anos. Durante muito tempo, a creche se posicionou como uma instituição assistencialista cuja proposta central era cuidar das crianças pequenas de mães que necessitavam trabalhar. Com o aumento da demanda, essa necessidade passa a funcionar como um dos critérios determinantes no processo de seleção para as vagas, reforçando a mentalidade de que a creche foi criada como espaço depositário de crianças carentes, sendo reivindicada como um direito muito mais da mulher-mãe do que propriamente da criança.

A partir da década de setenta, movimentos populares pressionaram para que houvesse uma mudança de postura provocando ampliações significativas sobre as funções das creches.

A partir deste período, as creches passaram a ser pensadas e reivindicadas como lugar de educação e cuidados coletivos das crianças de zero a seis. E educar deixou de ser apenas, cuidar, assistir e higienizar. “A abertura política permitiu o reconhecimento social desses direitos manifestados pelos movimentos populares e por grupos organizados da sociedade civil”.
(ABRAMOWICZ,1999, p.10)

A constituição de 1988 reconhece a creche como uma instituição educativa, sendo um “direito da criança, opção da família e dever do Estado”.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA reafirmou, em seu Artigo nº 54, IV: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente (...), atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

A partir das conquistas e desafios presentes na Educação Infantil, o direito à educação responde ao princípio de igualdade, sendo considerada primeira etapa da educação básica, buscando atender às necessidades da sociedade contemporânea.

Diante de tais propostas, o reconhecimento da creche como um espaço de desenvolvimento integral, cresceu, porém é ainda permeado de preconceitos, limitando os efeitos qualitativos das conquistas alcançadas ao longo dos anos. É como se o tempo não tivesse passado. Mesmo depois de tantos avanços, a visão sobre o papel da creche, que atravessou décadas, ainda conserva uma imagem desfocada da realidade.

Felizmente, esse ciclo vicioso de mentalidades vem se dissolvendo, à medida que a creche assume seu compromisso social, buscando as famílias como parceiras, no processo de socialização e desenvolvimento da criança. A definição dos papéis tende a se tornar mais clara, entre instituição de Educação Infantil e família, visto que uma complementa a outra para efetivação dos direitos da criança. Os avanços e conquistas não se limitam aos pensamentos estagnados do passado e a criança passa a ocupar um espaço na sociedade onde é percebida e valorizada como um ser em pleno desenvolvimento, dotado de conhecimentos que merecem ser respeitados e ampliados.

Desta forma fica estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) uma política preocupada em assegurar os direitos da criança e impedir sua violação. Somente com a LDB de 96/, Art.29 fica determinado que:

A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Seção II, Art.29).

Refletindo sobre esta proposta é possível se observar uma ressignificação do sentido da creche, tanto entre as famílias como entre os profissionais de educação. Contudo, o reflexo dos conceitos que foram construídos ao longo dos anos, desencadeou um conflito de mentalidades entre ambas as partes.

Independente da configuração, algumas famílias olham para a creche como última alternativa, tendo como perspectiva e exigência dessa instituição, que a criança seja bem alimentada e receba cuidados como higienização e afeto. Outras também de diferentes perfis mantêm a mesma perspectiva, porém ampliaram a visão sobre o cuidar e valorizam a proposta da educação infantil, apostando em uma parceria para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Por outro lado, uma mentalidade ambígua circula entre os profissionais de educação. Enquanto muitos educadores lutam por um reconhecimento profissional por parte das famílias, para não serem tratados simplesmente como *tios e tias*; outros revelam a necessidade de se sentirem membro da família, se expressando através de posturas paternalistas que se confundem com o papel de *educador cuidador*.

Inserida entre estes conflitos está à criança, que precisa ser respeitada, sentir-se segura emocionalmente, para que tenha condições de se desenvolver conforme seus direitos constitucionais. E será neste espaço que ainda tão pequena, a criança construirá, através da interação com o outro, as bases de estrutura de sua personalidade. Em um processo contínuo iniciado na família a criança vai percebendo o mundo e se apropriando das experiências de seu grupo social, ampliando seu repertório comunicativo e sua afetividade.

O olhar do educador deve estar atento à importância da afetividade, como ingrediente imprescindível, nesta etapa de formação emocional da criança. E deve estar isento de resíduo paternalista, que cabe como atribuição

ao grupo familiar, para que se estabeleça um limite entre os papéis da família e da instituição educativa.

É incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e conseqüentemente perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. (PIAGET, 1962, p. 5)

O limite entre papéis deve ser claro na visão do educador. Para sustentar uma postura de comprometimento com o desenvolvimento cognitivo da criança sem se deixar levar por um apego permeado de paternalismo, o educador deve refletir primeiramente sobre sua concepção de educação, a fim de diagnosticar o conceito de vínculo educacional em sua prática.

Durante minha trajetória como educadora, observei o comportamento de muitos colegas que, com a melhor das intenções, adotavam afetivamente um ou alguns alunos. Acreditavam que assim valorizariam a autoestima e supririam possíveis necessidades afetivas da criança. A proteção dos educadores dedicada a estas crianças era compreendida como indispensável, assumindo, na maioria das vezes, um formato familiar sendo facilmente confundida com o vínculo educacional. A sutileza dessa diferença é quase imperceptível, para os que estão envolvidos diretamente com as crianças, assim como as consequências desse envolvimento.

Refletir sobre estas observações sugere alguns questionamentos: Como o educador infantil, pode estabelecer um vínculo educativo com seu aluno, sem submergir à esfera familiar? Até que ponto o paternalismo afetivo pode prejudicar o desenvolvimento da criança? Quais os sinais de alerta para que se evite adotar esta postura?

2.1 A Visão dos educadores

Trabalhando há nove anos em uma creche municipal inserida em uma comunidade da zona norte do Rio de Janeiro, pude observar e conviver com essa prática e inclusive compartilhar da mesma mentalidade da maioria dos meus colegas. Entretanto, surgiram questionamentos, provenientes desse cotidiano, que direcionaram minha atenção para a gravidade dos efeitos

decorrentes desse tipo de vínculo. Observei que a totalidade dos alunos submetidos a um zelo excessivo por determinado(s) educador(es), desenvolviam, ao longo do período de estadia na creche, uma dependência emocional que dificultava o relacionamento com outros profissionais e até mesmo com outros educandos.

Muitos desses alunos, ao serem recebidos no seguimento posterior, por outros educadores, eram rotulados como crianças mimadas, difíceis, “queridinhos da titia”, entre outras. Essas classificações assumiam um caráter pejorativo, expondo a criança a uma segregação afetiva por parte do educador, que, mecanicamente, estabelecia uma relação isenta de empatia. Nos casos em que o professor adepto desta postura paternalista, acompanha a turma nos seguimentos subsequentes, o relacionamento aluno-educador atinge níveis desestruturantes e perceptíveis a todo o grupo, comprometendo não só o desenvolvimento relacional do aluno em questão, mas, também dos demais alunos.

Em contraponto, os alunos não inclusos ao sistema de vínculo regido sob o ponto de vista dos educadores, não se enquadram em um perfil construído culturalmente por esses profissionais. Tornam-se igualmente vulneráveis à segregação afetiva, ocupando a mesma posição das situações descritas anteriormente.

A rotina das creches adota o período de adaptação ou acolhida, que é realizada, normalmente, no início do ano letivo, com os alunos que ingressam nesse espaço pela primeira vez. Essa etapa é de suma importância para que a criança tenha condições de externar suas emoções ao lidar com pessoas desconhecidas e ambientes novos e para que o professor, além de observar o ritmo e a peculiaridade, garanta confiança a cada novo integrante.

Durante essa fase surgem os primeiros movimentos de aproximação ou distanciamento entre educandos e educadores. A partir daí vários aspectos são considerados, para a construção de um vínculo. Para compreender melhor a dinâmica desse processo, reuni relatos de colegas de diferentes segmentos, contextualizados em variados níveis de formação. Visando aproximar-me de um parâmetro norteador para tais critérios e da concepção dos educadores sobre o conceito de vínculo.

O que pude perceber, durante minhas observações, é que a construção desse conceito é subjetiva e variável, entretanto, contornada por um sentimento de proteção. Ou seja, o educador *adota* uma criança pelos mais variados motivos. Dentre eles, os que se destacam com maior frequência são: aparência estética, semelhança com um parente, projeção do desejo de maternidade, contexto socioeconômico, personalidade. Cada fator contribui tanto para a aproximação quanto para o distanciamento em relação à criança.

Para melhor analisarmos essas observações, selecionei algumas frases que refletem o movimento de aproximação dos educadores, colhidas durante a fase de pesquisa, realizada na creche onde trabalho.¹

Infelizmente é muito mais fácil se apegar a uma criança limpinha e bem cuidada (Samara)

Sempre sonhei em ser mãe de uma menina, imagino que se tivesse uma, seria parecida com a Geovana (Rose)

Sinto muitas saudades de quando meus filhos eram pequenos, cuidar do Elias é voltar no tempo. (Monica)

Sinto muita pena da Flávia, aqui é o único lugar que ela recebe carinho, alimentação e cuidados. Se eu pudesse a levaria para minha casa. (Flávia)

O Pedro é muito levado, mas é essa energia dele que me contagia, eu sou a única pessoa que o compreende. (Eliete)

A fala desses profissionais funciona como justificativa para a postura que adotam com seus alunos. Muitos demonstram orgulho na reciprocidade da criança, sem se dar conta das consequências futuras e imediatas, já que:

Escola não é casa. Casa não é escola. Casa é espaço privado,

1

Por motivos éticos os nomes das crianças e dos entrevistados foram preservados.

familiar, onde há laços de parentesco, primordialmente com duas autoridades centrais: pai e mãe, que são construídos e preservados na proteção da privacidade, na intimidade do lar (FREIRE, 2008, p.145).

Pontuar tais questões se fez necessário, pois o ambiente da creche é permeado de envolvimento afetivo, visto que trabalhar com crianças pequenas exige muita dedicação, respeito e amor.

Uma das faces do espontaneísmo, em relação ao trabalho com grupo, é a inadequação do vínculo estruturado neste. Se entendemos que uma instituição é constituída por um grupo, onde o vínculo que os liga é o profissional; o que acontece num grupo, numa instituição, quando a relação se estrutura num vínculo de parentesco?... (FREIRE, 2008, p. 144)

Por isso, a concepção sobre vínculo educacional é ponto de partida para compreendermos sua importância no desenvolvimento cognitivo da criança dentro desse espaço educativo.

3 RECONHECENDO O DESAFIO

Depois de cinco anos atuando como educadora infantil, sem nenhuma formação técnica ou embasamento teórico, no ano de 2009, ingressei na faculdade iniciando o Curso Normal Superior oferecido pelo Instituto Superior de Educação Pró-Saber (ISEPS). A partir das aulas no ISEPS, o conceito de vínculo na visão dos educadores e a forma como se constituía dentro da creche me chamou a atenção. Passei a refletir sobre minha prática e a questionar de que forma estaria contribuindo para a qualidade do desempenho dos meus alunos, pois até então compartilhava da mesma mentalidade dos meus colegas e atribuía ao vínculo educacional uma conotação de apêndice familiar.

No ano seguinte, recebi em minha turma, um aluno que me pôs em confronto com minhas fragilidades e limitações levando-me a questionar diariamente, a certeza da minha escolha profissional. Trabalhar com o Fred² havia se tornado um grande desafio; tive muitas dificuldades de me relacionar com ele, pois se tratava de uma criança que externava sua agressividade ao menor sinal de aproximação, frustrando todas as minhas expectativas. Pedi ajuda a outros colegas, porém ninguém sabia como agir. O fato era: tínhamos um aluno com pouco mais de dois anos, que desestruturava não só uma turma, mas mobilizava toda a creche. Sob o meu ponto de vista, não havia a menor possibilidade de estabelecer qualquer tipo de vínculo com ele, pois sua forma de se relacionar com o mundo despertava em mim um sentimento de rejeição. Só não me dava conta de que o vínculo já havia estabelecido.

Busquei informações sobre sua trajetória, perseguindo pistas que me revelassem as possíveis causas de seu comportamento e as informações que obtive não foram positivas. De concreto soube apenas que era oriundo da creche, onde sua mãe trabalhava como educadora; ela pediu a transferência do filho ao se farta das inúmeras reclamações sobre o seu comportamento.

2

O pseudônimo Fred foi adotado a fim de preservar a identidade do aluno.

Fred foi inserido na turma depois do período de acolhida, o que dificultou ainda mais a interação com as outras crianças, quase não falava, e sua comunicação com o meio se dava através de expressão corporal.

A equipe docente da minha turma, naquele ano, era composta por três educadores: Mary, Felipe e eu, tínhamos um bom entrosamento profissional, e sempre discutíamos juntos, todas as decisões a serem tomadas. Eu preciso relatar que apesar de exercermos igualmente a função de auxiliar, Mary tinha formação em magistério e cursava pedagogia no Instituto Nacional de Surdos (INES) e o Felipe era cientista social, formado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e cursava Psicologia pela Universidade Estácio de Sá, o que me fazia supor que meus colegas pudessem apresentar algum método eficaz para aquela situação. Entretanto, a proposta sugerida por Mary foi que evitássemos nos queixar de Fred junto a sua família, tomando como exemplo a atitude de sua mãe diante das reclamações dos demais educadores. Felipe pontuou que todo ser humano tem qualidades e defeitos, portanto, deveríamos exaltar o que ele tivesse de positivo. Observamos então que até aquele momento, Fred era um problema que ninguém dava conta, e que a partir dali o problema seria nosso.

No decorrer de três meses, deduzi que não daria conta do desafio de interagir com Fred, pois seu comportamento, cada vez mais agressivo, fugia ao controle, desestabilizava a turma e o meu emocional. A família, por sua vez, não demonstrava interesse no desenvolvimento da criança; questionava com frequência apenas sobre as rotinas de higiene e alimentação, impossibilitando um diálogo contributivo em prol do aluno.

Diante dessa situação, o envolvimento que toda equipe dedicou ao Fred, emergiu como fator positivo. Foi necessário replanejarmos as atividades e rotinas visando atenuar seu comportamento agressivo, a fim de minimizar situações conflitantes no cotidiano, evitando a sua segregação. A observação constante foi imprescindível para detectar um ponto de partida para o movimento de aproximação. A Mayri foi a primeira a perceber que Fred tinha um grande interesse por animais e especialmente por cavalos. Nossa equipe iniciou um trabalho sistemático partindo desse interesse para despertar o desejo de Fred em participar das atividades propostas. Conforme as orientações de Madalena, “a função do educador é de instrumentalizador dos

interesses com proposta de atividades, tarefas delimitadas que informem sobre seu conteúdo, para ir aprofundando seu estudo.” (Freire M, 2008, p.69)

Enquanto ansiávamos por resultados de nossas estratégias, um turbilhão de sentimentos inundavam-me provocando questionamentos. Por que Fred não mostrava interesse por quase nenhuma atividade proposta pelos educadores? Como, em tão pouco tempo de existência, esse menino pode receber tantos rótulos pejorativos e despertar sentimentos de rejeição nas pessoas? Eu ainda não sabia o quê, mas alguma coisa devia ser feita e com urgência.

3.1 Estabelecendo Vínculos

Essa situação me remeteu a minha filha Kevellyn, que, quando tinha a idade aproximada de Fred, teve muitas dificuldades de relacionamento no meio educacional. Não demonstrava interesse em aprender; era identificada por apelidos entre os alunos e rotulada, por alguns professores. Externava sua comunicação com agressividade e teve dificuldades durante o processo de alfabetização. O problema seguiu desde a educação infantil aos primeiros anos do ensino fundamental, até que felizmente, em 2007, quando ela cursava o 5º ano teve o privilégio de ser aluna de Conceição.

O papel dessa professora foi um marco na vida escolar da minha filha, pois, apesar de, na ocasião, eu não possuir um conhecimento pedagógico sistematizado pude perceber o quanto o interesse da Kevellyn havia se ampliado. Através de um olhar direcionado, a professora em questão provocava em seus alunos o desejo de aprender, e como consequência o desenvolvimento cognitivo.

Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos criamos. O desejo nos impulsiona na nossa curiosidade de encontrar respostas, na nossa vontade de fazer, no nosso interesse de conhecer, na nossa necessidade de aprender. (FREIRE, 2008, p. 68)

Esse processo refletiu em suas relações interpessoais, melhorando sua autoestima, pois um dos adjetivos que mais afetou a Kevellyn na transição de

sua infância, foi o de desprovida de inteligência, popularmente chamada de “burra”.

Até então ninguém conhecia o potencial dela, suas reações respondiam ao contexto social em que estava inserida, entretanto, a professora Conceição nunca subestimou sua capacidade de aprender e interagir com o meio. Dantas afirma que, “para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar.” (DANTAS, 1992, p.36)

Enquanto a professora mediava a comunicação e o interesse de sua aluna, desfiava o manto de agressividade que envolvia as atitudes de Kevellyn, e tecia um vínculo estruturante para o seu processo de aprendizagem. Desconheço sobre os métodos da professora Conceição utilizados em sala de aula, entretanto, identifico em sua postura, um exemplo de educação compatível ao conceito de vínculo educacional que despertou meu interesse em desenvolver esse trabalho.

Não me recordo de ser convocada uma única vez, pela professora, para ir à escola receber queixas da minha filha, salvo para as reuniões bimestrais, para assinatura de boletins em que a discussão sobre o comportamento dos alunos ocorria de forma generalizada. Ela costumava me comunicar o desempenho através de observações positivas anotadas no caderno. Esse mecanismo de comunicação chamou a minha atenção para minha ausência presencial na vida escolar da Kevellyn, pois já havia me habituado com seu insucesso escolar e me dado por vencida.

Os rótulos pejorativos direcionados a Kevellyn alimentaram a minha resignação; acreditava que cada ser humano nascia com um limite cognitivo delimitado e que os fatores externos não implicariam em mudanças significativas. Imersa em minha ignorância, reagia de forma automática cobrando maior dedicação e comparando-a com outras crianças de seu ciclo de amizade. Em resposta, ela se tornava cada vez mais agressiva, arredia e desinteressada. Contradizendo minhas convicções, buscava uma resposta para esclarecer seu fracasso escolar e os sinais de alertas me indicavam uma possível causa clínica. Após consultar psicólogos e psiquiatras, concluí que o problema era na escola.

Minha filha não estava doente, precisava caminhar com confiança sobre uma ponte de ligação entre a escola e a família. A transição entre esses dois universos tão distintos e articulados, somente foi possível a partir de uma intervenção mediadora da professora Conceição. Ajudou a Kevellyn a desconstruir o conceito de incapacidade que fora internalizado e ampliar suas perspectivas.

Enquanto mãe fui desafiada a cumprir o papel de educadora do mundo privado compreendendo que o aprendizado no seio familiar é natural, diferente do ambiente escolar. Percebi a importância de acompanhar seus passos, para preservar esse elo nas etapas seguintes.

3.2 Vínculo é uma Escolha

O comportamento perfeito de uma criança pode ser a aspiração de muitos adultos. O sonho de uma sala de aula em que a totalidade dos alunos respeite regras morais, sociais e internalize os conteúdos superando o alcance dos objetivos, desvela o medo do professor em confrontar-se com sua impotência em aceitar o desafio de assumir uma determinada postura.

Façamos uma alusão hipotética da situação, imaginando que, ao longo da revolução industrial, a tecnologia desenvolvesse um ônibus totalmente informatizado com capacidade de transportar cada passageiro a seu destino, através de simples comandos sensoriais; que fosse capaz de prever e desviar-se de possíveis obstáculos no trajeto de percurso, sem a intervenção do condutor. Seria o ônibus perfeito! Entretanto, o motorista perderia sua função ao ter seu papel descaracterizado e de fato jamais faria parte dessa conquista.

Analisando essa suposição, podemos perceber que a sala de aula ideal não é composta de alunos perfeitos, ou então, ao invés de seres humanos teríamos um amontoado de peças robotizadas e programadas para funcionarem dentro do previsível. Encontrar alunos como a Kevellyn e o Fred é um desafio pertinente à arte de educar e cabe ao educador optar entre enfrentar esse desafio ou se omitir.

O Fred estava longe de ser o aluno sonhado tanto por mim quanto por minha equipe, ignorá-lo somente reforçaria os rótulos que lhe foram atribuídos. A indiferença aniquilaria seu desenvolvimento, funcionando como instrumento

de segregação. O que precisávamos era mediar sua comunicação para que ele pudesse ter voz e fosse compreendido, respeitado e valorizado.

A família de Fred delegou à creche o papel que não dava conta de cumprir. Não tínhamos a pretensão de substituí-la, e sim a intenção de convidá-la a participar e acompanhar cada etapa do processo do filho. No primeiro momento, os papéis pareciam invertidos, porém mediante muita persistência, conseguimos aos poucos cumprir uma proposta. O que desejávamos de fato? Vermo-nos livre de Fred e conscientizar sua família da fragmentação emocional que ele havia sofrido ou encontrar um meio de canalizar seu potencial de forma construtiva? Encontramos a resposta no momento da escolha.

Educar é uma tarefa que exige reflexão permanente, nos livrar do Fred seria um alívio, pois, ele sozinho correspondia a uma classe repleta, tamanha a fonte de preocupações que nos causava. Em alguns momentos do dia, contávamos com apenas um educador para atender toda turma, o que tornava nossa rotina mais exaustiva. O Fred dificultava muito nosso trabalho, batia e mordida todas as crianças, inclusive os educadores; jogava longe qualquer coisa que lhe fosse oferecida; rasgava os desenhos dos companheiros ou ainda se autoflagelava. No dia seguinte, tínhamos uma fila de pais queixosos reclamando das marcas nas crianças e mesmo dos pais de Fred, questionando porque o filho retornou sujo ou machucado para casa.

Tive vontade de ir ou mandá-lo para bem longe, mas a vontade de superar o desafio despertava minha consciência para assumir outra postura. Com quantos Freds eu ainda haveria de me deparar em minha trajetória? Com quantas Kevellyns teria se deparado a professora Conceição?

O relacionamento da nossa equipe com a turma assumia um novo formato, pois, a Mary abraçou a causa com muita dedicação. Felipe e eu seguimos seu modelo e já conseguíamos nos comunicar com Fred e contornar muitas situações indesejáveis. Fazíamos questão de relatarmos aos pais, sobre suas conquistas e desempenho, percebemos que sua família desconhecia muito de suas curiosidades e aptidões. O interesse do menino por cavalos funcionou como ponte de aproximação, primeiramente do pai, que se prontificou a levá-lo ao zoológico e a dar-lhe mais atenção.

No final daquele ano, a Mary foi convocada para lecionar em outra escola, o Felipe foi deslocado para outra equipe e eu tive a opção de escolher

acompanhar a turma para o seguimento posterior ou não. Eu já sabia a resposta e não poderia hesitar. Ao responder que gostaria de permanecer com a turma no ano seguinte, fui questionada por muitos colegas se estava certa da minha escolha. Felizmente havia amadurecido, precisava dar continuidade àquele processo, enquanto estivava com a oportunidade nas mãos. Se havia dúvidas, a confirmação veio no dia seguinte a minha decisão. Os avós maternos de Fred, que nunca compareceram à creche, foram buscá-lo pela primeira vez e pretendiam que ele desfrutasse das férias em sua casa. As palavras desse casal aqui transcritas reforçam a minha teoria, ainda que ditas de forma inconsciente.

Não sei o que vocês fizeram com o Fred aqui nessa creche, pois, ele parece outra pessoa. Eu confesso que tinha medo de ficar com ele, quando minha filha precisava. Agora ele obedece, come sozinho, e até aprendeu a pedir desculpas... (avó)

Tenho até gosto em dizer que ele é meu neto! Bonitão ele sempre foi, e agora está mais inteligente... (avô)

Apesar de ser o último dia de aula, viemos conhecer os professores do Fred e agradecer o trabalho de vocês. Seja lá o que foi que vocês fizeram está funcionando. Os pais dele também precisam mandar o irmão dele para cá. (avó)

Diante de tais colocações, pude perceber que o resultado de tanto esforço e dedicação tornava-se nítido tanto para equipe quanto para a família, pois o comportamento de Fred refletia a apropriação de tudo o que havia internalizado ao longo daquele período. A devolução de seus avós funcionou como combustível, para darmos continuidade ao trabalho iniciado, sendo ainda o primeiro avanço significativo de alcance pela família.

3.3 O desenvolvimento Cognitivo

O respeito e a valorização do ser humano independem da faixa etária para serem percebidos. Uma criança com pouco mais de dois anos de idade foi capaz de absorver os conceitos que lhe foram atribuídos reagindo em conformidade a eles. Para a desconstrução dessa imagem negativa foi necessário percorrer um caminho reverso, sistematizando novos conceitos, ressaltando o positivo, incentivando a socialização. Ele se percebeu como parte valorizada de um todo, com compromissos, deveres e direitos iguais aos demais alunos. Na troca, conquistamos sua confiança enquanto ele construía sua autonomia sinalizando quando os conceitos e valores trabalhados faziam sentido ou não.

No ano seguinte, com a nova configuração da equipe, tive mais um desafio a superar, garantir todas as conquistas galgadas e não permitir um retrocesso. Os rótulos pejorativos ainda permeavam a visão de alguns colegas, sem a presença da Mary e do Felipe, precisava ampliar minhas parcerias, pois tinha o compromisso ético de manter estabelecido o vínculo educacional com o meu aluno. Minhas novas colegas de equipe, Valéria e Wanderléa acompanharam à distância o contexto desse processo. Saber o que pensavam e como se posicionariam enquanto educadoras diretas de Fred, era muito importante para mim. Descrevo aqui as expectativas delas em relação ao Fred e sua família, no início daquele ano letivo:

A ausência da Mary me preocupa, pois temo sua reação ao ser corrigido por outro educador que não esteja acostumado. (Wanderléa)

Acho o Fred muito agressivo, ele bate até em crianças maiores. (Wanderléa)

Fui informada que os educadores da creche anterior tomaram implicância com a mãe dele devido a tantas cobranças, pois trabalhando na mesma creche, ela insistia em exigir cuidados especiais, exercendo a mesma função. A criança percebe, quando é tratado com diferença e ainda falam mal da mãe. (Valéria)

Observo que ele tem a oralidade prejudicada e resistência em receber ordens. (Wanderléa)

Acredito que precise de ajuda clínica, parece sofrer de algum distúrbio não diagnosticado ou não revelado pela família. (Valéria)

Seria injusto afirmar que em uma turma com vinte e cinco alunos, o Fred fosse representado pela singularidade e que tão logo lhe foi possível perceber que não era o único, porém único, sentiu-se seguro para demonstrar seu potencial. A turma também respondia com avanços, considerando que algumas das características de uma classe de maternal II são a observação e a curiosidade, fertilizantes imprescindíveis no processo de aprendizagem. Seu interesse nos momentos de história desencadeou a explosão da fala. Constantemente, Fred, por exemplo, fazia queixa dos amigos, certo de que seria ouvido, participava das atividades e brincadeiras e gostava de se fazer presente.

No decorrer do ano, tivemos muitas interferências externas prejudiciais ao nosso trabalho, entretanto, um triste episódio revelou indícios do contexto familiar em que Fred estava inserido. Seu pai tentou agredir a educadora na presença do filho, ao questionar sobre um machucado no joelho da criança e não se sentir satisfeito com a resposta. Justificou seu comportamento alegando agir da mesma forma em casa. Eu não presenciei o fato, porém me senti agredida emocionalmente.

Wanderléa criticava as cobranças da mãe; tinha reservas quanto ao Fred e agora tinha aversão ao pai. Temi o comprometimento dessa relação como consequência. Surpreendentemente, Fred reagiu de forma inesperada, se aproximando cada vez mais da professora. Agia com ela do mesmo modo como foi acolhido no ano anterior e, entre uma peraltice e outra, lhe dedicava um gesto de carinho.

Apesar de constrangida, finalmente, a mãe de Fred se encaminhou à instituição para pedir desculpas à equipe em nome do marido. Aproveitei a oportunidade para falar do nosso trabalho, das conquistas de Fred, da importância de uma parceria.

Fragmentos da história que ela passou a contar foram revelados através do comportamento de Fred, ao longo de todo o período. Supunha que, da mesma forma, ele contava em casa o que aprendia na creche. Torcia para que seus pais percebessem seu desenvolvimento e reforçassem essa estrutura.

Ao final daquele ano chegamos ao último segmento da instituição, e de trabalho com o Fred na creche. Particpei do relatório de avaliação dos alunos, compartilhando de suas conquistas com todos os meus colegas de equipe. A partir daqui, descreverei a observações de todos os educadores que trabalharam com o Fred, nos dois segmentos de maternal I e II:

O Fred ainda tem pouca concentração, porém gosta de participar das atividades. Consegue formular frases, compreende nossa proposta. (Valéria)

Apesar da agressividade, logo no início Fred me despertou empatia, percebi sua ansiedade em se expressar. Noto que hoje traz narrativas do convívio familiar através da fala oral. (Felipe)

O trabalho da nossa equipe foi desconstruir os rótulos. (Wanderléa)

Gostei de ver, o Fred não se sentava a mesa nem na hora das refeições. Agora inclusive já come sozinho. (Felipe)

O Fred desenvolveu muito a oralidade, diminuiu a agressividade, expressa seus sentimentos. (Wanderléa)

Estou muito feliz com os avanços de Fred espero que esse trabalho tenha continuidade nas etapas seguintes. (Mary)

Essa experiência foi decisiva para a escolha do tema desse trabalho. Durante dois anos analisei a importância do vínculo educacional, no desenvolvimento cognitivo do meu aluno Fred. Ele não se tornou o aluno perfeito sob o ponto de vista de uma concepção autoritária, porém autônomo dentro do previsto para sua faixa etária. A construção da autonomia é um

processo contínuo que se inicia logo após o corte do cordão umbilical, se estendendo no percurso da vida adulta. Possivelmente seria inviável desenvolvê-la sem a interação com o outro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tive a oportunidade de transformar a sala de aula em um rico laboratório de observações, sendo desafiada a me desvencilhar do conceito de vínculo paternalista, que condiciona a criança a uma dependência emocional afetiva, restringindo sua capacidade de interação com outros educadores.

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 1996, p. 141)

Entretanto, foi necessário um exercício reflexivo, pessoal e profissional, para concluir que na educação de base se constituem marcas significativas, na trajetória de um indivíduo. Certamente se a Kevellyn encontrasse na educação infantil um profissional consciente de seu compromisso mediador, teria sido poupada da segregação afetiva e maiores chances de ampliar suas conquistas seriam possíveis.

Felizmente, Fred e ela protagonizaram histórias semelhantes, em épocas distintas, tendo em comum a intervenção necessária de seus respectivos educadores para se desenvolverem. A professora Conceição assumiu uma postura democrática, estabelecendo vínculos com a Kevellyn, acolhendo e buscando apoio da família.

A aprendizagem no âmbito educacional não ocorre de forma espontânea. O constante confronto com variadas funções em um grupo implica em mudanças comportamentais ou na cristalização de papéis, um movimento passível de intolerância e inquietação, que não isenta nem mesmo as crianças de vivenciarem tais conflitos. Cabe ao professor mediar o educando, coibir os

rótulos aprisionadores, visando uma educação libertadora e favorecendo a construção da autonomia para um desenvolvimento social, moral e cognitivo.

Considerando o vínculo um valioso instrumento metodológico, no processo de aprendizagem, pretendo a partir deste trabalho, despertar a atenção dos professores de educação infantil, para a responsabilidade que têm em estabelecerem um vínculo educacional com seus alunos. O educando necessita de modelos de referência e não de pais substitutos. A família deve ser acolhida e conscientizada de sua responsabilidade, para fortalecer a estrutura desse elo.

A indiferença segrega, aniquila, impulsiona o indivíduo a retribuir socialmente tudo o que conseguiu internalizar. O aluno de educação infantil ainda não tem maturidade para optar sobre em que concepção quer ser educado. Entretanto, nas etapas seguintes, deixará pelo caminho as marcas constituídas em seu processo de formação.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Anete. **Educação Infantil: Prioridade Imprescindível:** subtítulo. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases.** Dezembro de 1996.

BRASIL, Secretaria Municipal de Educação. **Estatuto da Criança e do adolescente:** lei nº 9.394. Rio de Janeiro: Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, 1990.

CORSINO, Patricia et al. (Org.). **Educação infantil:** cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados Ltda, 2009

FREINET, Celestin. **Pedagogia do Bom Senso:** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo:** relato de uma professora. São Paulo: Paz e Terra, 2008

FREIRE, Madalena. **Educador:** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

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

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

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LACOMBE, Anna Maria; LACOMBE, Anna Luísa. **Acender um fogo:** o jogo e o teatro na escola. São Paulo: Pró-saber, 2002.

PICHON-RIVIERE, Enrique. **Teoria do Vínculo:** São Paulo: Martins Fontes, 2007.