

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

SAIONARA COSTA

**A INTERAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Contribuições para o processo de auto-avaliação na Formação Docente**

Dissertação apresentada ao colegiado do PMAE
como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre
em Educação – área de concentração: **Educação** –
(Linha de Pesquisa: *Desenvolvimento e*
Aprendizagem Grupo de Pesquisa –
Desenvolvimento e Educação da Infância)

**Orientadora: Prof. Dra. Maria Helena Vilarés
Cordeiro**

Itajaí (SC)
2006

FICHA CATALOGRÁFICA

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

AGRADECIMENTOS

Durante a realização desta pesquisa, em suas idas e vindas, muitas pessoas se fizeram presentes, acompanhando e vivenciando direta e/ou indiretamente a sua construção. Gostaria de agradecer:

À minha família pela presença e força diária;

Ao Fábio, pelo incentivo e toda sua paciência;

À professora Eliana por acreditar no meu trabalho e encorajar-me a entrar no Mestrado;

À professora Maria Helena, pelo engajamento, dedicação e companheirismo neste trabalho inovador;

Aos colegas da turma de 2004 pelos grupos de estudos, conselhos e momentos de café e lazer;

À Direção do Colégio pela disponibilidade de espaço para a realização da pesquisa;

Às minhas companheiras - amigas de todas as horas: Ana, Fê, Josi, Lurdinha, Rê e Sil, pelo apoio e incentivo;

À professora Amândia por suas importantes contribuições;

Ao tio Mário e a minha prima Michelle pela ajuda na seleção de imagens e edição do DVD;

Aos pais dos grupos Siri e Coração que autorizaram a realização da pesquisa nas salas de seus filhos;

E por fim... Às crianças, com quem partilho muitas experiências ao longo de cada ano. Este trabalho foi realizado pensando em vocês, para que cada vez mais, nós professoras, possamos atender prontamente às suas necessidades e oferecer possibilidades que promovam o desenvolvimento de vocês!

RESUMO

Esta pesquisa se propõe avaliar o processo de interação professora-criança no tempo de brincadeira livre, buscando perceber, no professor, o aperfeiçoamento de qualidades que ampliam as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os referenciais que embasam esta reflexão estão pautados em abordagens interacionistas. O foco central da reflexão volta-se para o papel do professor, enquanto sujeito mais experiente das relações em sala e provedor de situações significativas para o desenvolvimento infantil. Parte-se do pressuposto que a mudança das práticas interativas só poderá acontecer quando ele tomar consciência e refletir criticamente sobre as representações e emoções que alimentam e são alimentadas por essas mesmas práticas. Foram registrados em vídeo, transcritos e analisados nove episódios de interação entre uma professora (a própria pesquisadora) e as crianças por ela atendidas, durante o tempo de brincadeira livre, em duas turmas de Educação Infantil, nos meses finais de 2004 e durante o ano de 2005, perfazendo 110 minutos. Estes foram selecionados de um total de 3 horas de gravação, adotando-se como critério a qualidade do registro e a completude dos episódios. Foram analisados também os registros elaborados pela professora quando observou os vídeos pela primeira vez. Os diários da professora foram utilizados para esclarecer as situações, quando necessário. As categorias encontradas na análise foram agrupadas em duas grandes Unidades de Contexto: “Preparação do Ambiente” e “Processos Interativos”. Os eixos de análise utilizados para guiar a reflexão foram as três dimensões da qualidade de engajamento (Laevers,1994)[Sensibilidade, Estimulação e Autonomia]. Para compreender os comportamentos da professora, procurou-se também resgatar suas representações e conhecimentos na época em que as filmagens foram realizadas. A pesquisa mostrou que a interação professor-aluno em sala se inicia antes mesmo que a criança esteja presente, quando a professora organiza o ambiente. Em relação aos processos interativos propriamente ditos, foi observado que não existem fórmulas pré-determinadas para as ações da professora, mas que a existência de verdadeiras ações, capazes de criar zonas de desenvolvimento proximal e, portanto, situações de aprendizagem, dependem da capacidade da professora e da criança elaborarem uma intersubjetividade, ou seja, de compartilharem uma mesma interpretação da situação e dos objetos da interação. Isso exige que a professora coordene seus pontos de vista com os da criança, o que implica também o desenvolvimento de sua sensibilidade para “sentir” o que a criança está “sentindo” e identificar, em suas próprias sensações, os elementos que alertam para as inadequações na interação. Essa sensibilidade é necessária para que a professora reconstrua suas representações, sobretudo as que se referem às possibilidades de aprendizagem da criança em momentos de brincadeira livre e ofereça à criança a estimulação adequada para promover sua autonomia.

Palavras-chaves: interação professor-criança; formação de professores; auto-avaliação; educação infantil;

ABSTRACT

This research evaluates the process of teacher-child interaction during free play. It seeks to observe, in the teacher, the improvement of qualities that extend the possibilities for learning and development in the children. The theoretical references that form the basis for this reflection are based on interactionist approaches. The central focus of the reflection is the role of the teacher, seen as the more experienced person within the ECE classroom and the provider of significant situations to improve the children's development. It is based on the assumption that changes in interactive practices can only occur when the teacher becomes aware of and reflects critically on the representations and emotions that feed and are fed by these very practices. Nine episodes of interaction between a teacher (the researcher herself) and two groups of ECE children were video recorded, transcribed and analyzed. This was done during free play periods, in the final months of 2004 and during the year of 2005, totaling 110 minutes, from a total of 3 hours of film. The selection criteria were the quality of the recording and the completeness of the episodes. The notes written by the teacher when she observed the videos for the first time were also analyzed. The daily classroom notes produced by the teacher were used to clarify the situations, when necessary. The categories found in the analysis were grouped into two large Context Units: "Preparation of the Environment" and "Interactive Processes". The axis of analysis used to guide the reflection were the three dimensions of quality of engagement (Laevers, 1994) [Sensitivity, Stimulation and Autonomy]. To understand the teacher's behaviors, her representations and knowledge at the time when the video recordings were made were also investigated. The research showed that the interaction between the teacher and the children in ECE settings starts even before the child is present, when the teacher organizes the environment. Concerning the interactive processes, it was observed that there are no previously determined formula to guide the teacher's actions, but rather, the existence of true actions, capable of creating zones of proximal development and, therefore, learning situations, depending on the capacity of the teacher and the child to elaborate an intersubjectivity, which means sharing the same interpretation of the situation and the objects of the interaction. This requires that the teacher co-ordinates her points of view with those of the child, which means developing her sensitivity "to feel" what the child is "feeling" and to identify, based on her own sensations, the elements that point to inadequacies in the interaction process. This sensitivity is necessary for the teacher to reconstruct her representations, particularly those which concern the children's possibilities of learning during free play, and offer the right stimulation to promote the child's autonomy.

Key words: teacher-child interaction; teacher training; self-evaluation; Early Childhood Education.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	<u>210</u>
RESUMO	<u>511</u>
ABSTRACT	<u>612</u>
INTRODUÇÃO	<u>914</u>
1. O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	<u>1520</u>
2. DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM	<u>1924</u>
2.1. PERSPECTIVAS INTERACIONISTAS DE VYGOTSKY E DE PIAGET	<u>1924</u>
2.2. APRENDIZAGEM ATIVA	<u>2530</u>
2.2.1 A aprendizagem ativa na Educação Infantil: abordagem High Scope	<u>2530</u>
2.2.2 O papel do professor na promoção da aprendizagem ativa	<u>2732</u>
2.2.3 A organização do ambiente para promover a aprendizagem ativa	<u>3136</u>
2.2.4 Espaços e tempos para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: duas propostas pedagógicas para a Educação Infantil	<u>3742</u>
3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	<u>4247</u>
3.1. A Instituição e os atores	<u>4247</u>
3.2. Decisões Metodológicas	<u>4348</u>
3.3. Questões de Pesquisa	<u>4449</u>
3.4. Procedimentos de Geração de Dados	<u>4449</u>
3.5. Procedimento de Análise dos Dados	<u>4752</u>
4. A PESQUISA DA PROFESSORA	<u>5156</u>
4.1. Preparação do ambiente	<u>5156</u>
4.1.1 - Envolvimento de Pais	<u>5257</u>
4.1.2 – Registro das Atividades	<u>5863</u>
4.1.3 - Organização do Espaço	<u>6166</u>
4.1.4 - Organização do Tempo	<u>6469</u>
4.1.5 - Trabalho em Equipe	<u>7176</u>
4.2. Processos Interativos	<u>7681</u>
4.2.1. Organização do Planejar	<u>7782</u>
4.2.2. Organização do Fazer	<u>8287</u>
4.2.2.1. Ação Direta do Professor (brincar junto)	<u>8287</u>
4.2.2.2. Apoio verbal e Posição física	<u>8792</u>
4.2.2.3. Criação de Situações de Aprendizagem	<u>95100</u>
4.2.2.4. Mediação da interação entre as crianças	<u>102107</u>
4.2.2.5. Negociação de limites e cobrança sobre os combinados	<u>111116</u>
4.2.3. Organização do Rever	<u>115120</u>
5. CONCLUSÃO	<u>119124</u>
5.1. DISCUSSÃO	<u>119124</u>
5.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS	<u>125130</u>
6. referencias	<u>132137</u>
7. ANEXOS	<u>137142</u>
7.1 ESCALA DE ENGAJAMENTO	<u>138143</u>
2.2.5 Autonomia: o adulto	<u>138143</u>
2.2.6 Autonomia: o adulto	<u>138143</u>
7.2 REGISTRO DIÁRIO	<u>139144</u>
7.3 LISTA DE MATERIAL	<u>142147</u>
7.4 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO TE1	<u>148153</u>
7.5 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO OPF	<u>151156</u>

7.6 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO AD1	155 160
7.7 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO SA1	157 162
7.8 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO SA2	171 176
7.9 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO IC1	172 177
7.10 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO IC2	175 180
7.11 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO IC3	177 182
7.12 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO OR	180 185

INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo deste tema se originou a partir de minhas observações diárias e das necessidades destacadas no trabalho que realizo com a Educação Infantil no Colégio de Aplicação UNIVALI e no grupo de estudos de que participo há dois anos nesta mesma instituição, envolvendo as professoras da Educação Infantil e as professoras do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento e Educação da Infância do PMAE – UNIVALI. Juntas, nesse grupo, desenvolvemos o PINTEI - Programa Integrado de Educação Infantil, que inclui a realização de encontros mensais para refletirmos sobre a nossa prática pedagógica, tendo como apoio a leitura de livros que destacam as práticas na Educação Infantil como: “Qualidade em Educação Infantil” (Zabalza, 1998), “Educar a criança” (Hohmann & Weikart, 1997), “Bambini” (Gandini, 2002), entre outros.

Nesses encontros, procura-se provocar uma reflexão sobre a prática vigente a partir do referencial interacionista, uma vez que esta abordagem oferece subsídios para analisar a ação do adulto na disponibilização e acompanhamento das atividades desenvolvidas com as crianças. Para isto, direcionamos nossa discussão para o planejamento das rotinas diárias, a organização das áreas de interesse (cantos de trabalho) e a interação do adulto com a criança individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo. A principal preocupação é deixar que a criança se expresse através das oportunidades que criamos em sala e outros espaços coletivos e que os adultos acompanhem as demandas das crianças, atendendo-as e ampliando o interesse delas a partir de intervenções mais desafiadoras e instigantes de aprendizagem significativa (Relatório de atividades do PINTEI/2003).

À medida que os encontros foram acontecendo, as construções e reconstruções de conceitos aconteciam simultaneamente. A discussão de questões relacionadas à concepção de criança, educação, desenvolvimento infantil e ambiente constituiu a base deste trabalho. Paralelamente à realização do PINTEI, estava fazendo minha Pós-graduação com especialização em Psicologia da Infância e, com isto, os questionamentos aumentaram, assim como as dúvidas e incertezas, e o apoio da equipe me instigou a investir na busca de respostas para assim, ampliar minha compreensão sobre os processos educativos e desenvolvimentais as quais enfrento no meu trabalho em sala.

Questionava-me, sobretudo sobre o ambiente que preparamos para a criança e sua influência nos processos interativos e nos processos de aprendizagem: os espaços utilizados, a organização do ambiente e dos materiais; a rotina; o respeito às iniciativas das crianças; o

controle das atividades; o apoio dado pelo professor às atividades da criança; a organização das crianças durante a realização das atividades - em pequenos grupos, em grandes grupos, ou mesmo individualmente.

Tais indagações se fizeram presentes no meu cotidiano escolar e instigaram a realização desta pesquisa. Acreditamos que a busca em compreender tais assuntos proporcionará ao professor o auto-conhecimento do seu trabalho e que, a partir do uso adequado de metodologias para sua auto-avaliação e auto-formação, possam aprender a observar e refletir sobre o trabalho que realizam. O professor, como sujeito mais experiente das situações que se estabelecem no contexto da sala, precisa pensar na interação de maneira global, ou seja, considerando os vários aspectos nelas envolvidos. A nossa experiência com Educação Infantil nos permitiu pensar e praticar alguns aspectos que são importantes na interação, mas são anteriores à entrada das crianças na sala. Entre eles podemos destacar: a necessidade da professora conhecer as características do grupo de crianças com o qual irá trabalhar, através de conversas com a professora do ano anterior e com os pais no momento em que chegam à escola para entrega do material. Este encontro é proporcionado antes do início das aulas e possibilita que pais e professoras se conheçam, troquem informações sobre as crianças e sobre o trabalho que será realizado ao longo do ano. Para quê isso? Estas informações auxiliam na organização do espaço da sala com os materiais comprados pelas famílias, com objetos trazidos de casa e outros adquiridos pela professora ou já existentes em sala. Há um cuidado em oferecer objetos e materiais em quantidade e variedade, oferecendo às crianças momentos prazerosos de brincadeira, os quais facilitam a sua socialização com as demais crianças e a liberdade de escolher com o que brincar, sem que haja conflitos com as outras crianças. Organizar o ambiente é fundamental para que efetivamente a sala e as interações entre professora/crianças/objetos possam provocar desafios e possibilitem novas oportunidades de exploração e construção do conhecimento.

Nosso grupo estudou, refletiu e (re) significou sua prática à medida que as leituras sobre a qualidade do ambiente, baseadas em ZABALZA (1998, p.229), foram sendo realizadas. Nessa obra, o autor aborda a organização dos espaços na Educação Infantil como “um recurso polivalente que [as professoras] podem utilizar de muitas maneiras e do qual podem extrair grandes possibilidades para a formação”. Assim, as primeiras mudanças aconteceram no espaço da sala. Havia, em cada sala, os cantinhos da música, da higiene, da história, das lancheiras, do jogo e da casa, que eram utilizados pelas crianças no tempo dos ateliês, nos quais as atividades eram organizadas somente pelas professoras. No início e ao final da rotina diária, era disponibilizado material apenas de um canto, sendo que este também

era escolhido pela professora. Com base nos estudos e discussões, reorganizamos estes cantos em áreas de interesse: casa, artes, linguagem, natureza, jogos e blocos. Também diversificamos os materiais disponibilizados, seguindo as sugestões do livro “Educar a Criança” (HOHMANN E WEIKART, 1997).

No ano seguinte (2003) nosso grupo de estudos elaborou um “*folder*” para a Educação Infantil. Este “*folder*” apresenta a nossa oferta e o que nosso trabalho disponibiliza para a criança: trabalhar, brincar, aprender e explorar com criatividade. Entre outros aspectos, citamos a estrutura ampla, a exploração de várias linguagens, a valorização da afetividade nas relações, a integração entre todos na Educação Infantil e Colégio, o espaço próprio, as saídas de campo, a participação crítica na sociedade, os jogos e brincadeiras que propiciem o desenvolvimento saudável, a realização de ateliês, a participação da criança no planejamento diário, o número limitado de crianças por sala, as atividades de língua inglesa, a computação, a expressão e movimento corporal, a comunicação direta com pais e a comunidade e as vantagens de estarmos dentro da Universidade. O grupo trabalhou também com a reformulação das listas de materiais, com a organização de turmas mistas e discutiu muito sobre a qualidade desta oferta na Educação infantil, tendo como referência os textos do Miguel Zabalza (1998). Enfatizamos também a importância da participação dos pais, UNIVALI e patrocinadores neste processo.

Como citado acima, algumas etapas deste trabalho já foram encaminhadas, tais como a organização do espaço por áreas de interesse e a (re) formulação da lista de materiais. O passo seguinte foi refletir sobre a rotina diária proposta às crianças, e assim reestruturá-la em tempos de trabalho individual, pequenos e grandes grupos, lanche, recreio, parque e atividades extra-classe. Também foi enfatizada a necessidade de que fosse garantida a partilha do controle das atividades entre as crianças e as professoras em todos os tempos da rotina e independentemente da forma como o grupo estivesse organizado (individualmente, em pequenos grupos ou em grandes grupos). E agora, o que me desafia? Com certeza, a mim e ao nosso grupo de professoras, é a maneira como nós, professoras, interagimos com as crianças.

Apesar de organizarmos a rotina dividida em tempos nos quais professoras e crianças partilham o controle da atividade, nos questionamos se oferecemos possibilidades às crianças ou ainda dirigimos todas as suas atividades; se respeitamos as suas iniciativas; se sabemos escutá-las, ou antecipamos seu pensamento; se damos o apoio necessário, assegurando sua aprendizagem, ou se estamos caindo no espontaneísmo; se interferimos na atividade, o que permitimos que realizem autonomamente e como o fazemos.

Foi a partir destes questionamentos e na primeira reunião com a minha orientadora, que surgiu o interesse em estudarmos a interação professor-criança no contexto da Educação Infantil e, pensando na minha formação docente e nos próximos estudos que serão realizados no PINTEI, decidimos investigar a minha interação com as crianças durante o tempo de brincadeira livre.

Optar por ser sujeito de minha própria investigação não foi uma decisão fácil. Não era apenas a situação de me expor enquanto sujeito de pesquisa que me perturbava. Como pesquisadora, me preocupava muito mais com a possibilidade de produzir, ou não, um trabalho científico. Questões sobre objetividade X subjetividade de meu olhar, a impossibilidade, ou não, de manter o distanciamento necessário foram pensadas e repensadas, discutidas e rediscutidas. Desafiava-me a idéia de contribuir para a construção de caminhos que possibilitem aos professores a avaliação de sua própria prática de uma forma mais científica. Não se trata só de verificar os efeitos dessa prática no comportamento e no desenvolvimento e/ou na aprendizagem das crianças. Trata-se de criar uma forma de auto-avaliação em que o professor possa se olhar, isto é, se ver atuando, tomar consciência de todas as suas ações, seus gestos, suas expressões verbais e não verbais, sua postura física, seu tom de voz. Partíamos do princípio que o desenvolvimento profissional do professor não é uma questão apenas técnica. Mudar a prática implica também em mudanças de ordem afetiva e, para isso, é necessário que o professor se confronte, não apenas com suas ações, mas também com suas emoções; tomando consciência da relação entre suas ações, seu conhecimento e suas emoções. Consideramos que isso só é possível se o professor for sujeito de sua própria reflexão, de sua própria investigação. Esse tornou-se, então, o grande desafio que resolvi enfrentar: ser sujeito de minha própria investigação.

A partir da definição do tema desta pesquisa, os próximos desafios eram de ordem metodológica: Como tornar isso viável?

Optamos por efetuar gravações em vídeo, para que, posteriormente, pudéssemos trabalhar com esse material que se constituiria em um meio para eu me ver “no espelho” e buscar organizar as emoções, as sensações, as percepções, as dificuldades e impressões, tanto as vividas na época e revividas ali, na hora em que me defrontava comigo mesma, como as novas, provocadas por esse confronto. Optamos também por realizar esses registros nos momentos da rotina em que todas nós, professoras que participavam do PINTEI, tínhamos mais dúvidas sobre a adequação e os limites de nossas intervenções: os tempos em que as crianças assumiam um maior controle de suas atividades, pois podiam planejá-las, realizá-las

e revê-las. Contamos, para isso, com o auxílio de uma bolsista do PIPG¹ (Programa Integrado Pós-Graduação Graduaç, que realizou todas as filmagens. As filmagens foram realizadas em setembro, outubro e novembro de 2004 e março de 2005.

Entretanto, para que o trabalho não se limitasse a um relato de experiências, era necessário delimitar um **problema de pesquisa**, que foi assim formulado:

A reflexão do professor sobre sua prática, durante o tempo de brincadeira livre, suscita mudanças em sua interação com as crianças, no sentido de ampliar as possibilidades de desenvolvimento das mesmas?

Assim, esta pesquisa tem como **objetivo geral**:

Avaliar o processo de interação professora-criança no tempo de brincadeira livre, em uma sala de Educação Infantil, buscando perceber, no professor, o aperfeiçoamento de qualidades que ampliam as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Objetivos específicos:

- 1- Identificar, no ambiente preparado pelo professor, os elementos que ampliam e/ou restringem as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança.**
- 2- Destacar, no processo de interação com a criança, as qualidades e ações do professor que podem contribuir para ampliar ou para restringir as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança.**
- 3- Analisar, nas reflexões do professor sobre as suas práticas, os processos de tomada de consciência que propiciaram o aperfeiçoamento das mesmas.**

Acreditamos que a relevância e a originalidade deste trabalho consistem na possibilidade da professora pesquisar a sua própria prática, mediante a garantia das condições necessárias para se fazer este tipo de pesquisa: desejo e disposição, aprender a problematizar, buscar suportes em autores e profissionais da Educação Infantil [entre eles, colegas, especialistas, orientadora, grupo de pesquisa], dispor de tempo para pesquisa, acesso a materiais, fontes de consultas, bibliografia e espaço físico, e assessoria técnico-pedagógica

¹ Programa da UNIVALI em que o mestrando e um aluno da Graduação recebem uma bolsa e um auxílio de material para desenvolver um projeto conjunto de iniciação científica que complementa o projeto de Dissertação do mestrando sob a orientação de um professor doutor do Programa de Pós-Graduação.

para o desenvolvimento das ações, além da interlocução com a equipe de colegas (neste caso, tanto do PINTEI como do grupo de pesquisa, incluindo a própria orientadora).

Espero que este trabalho, além de proporcionar a minha iniciação para o “tornar-me” pesquisadora contribua para o avanço dos estudos do PINTEI, no que diz respeito à interação professor – criança, pois acreditamos que seja este um fator necessário para a valorização das vivências individuais e coletivas infantis no contexto de sala e, conseqüentemente, para a promoção do desenvolvimento das crianças. Espera-se que ela possa também servir como suporte para a construção de instrumentos de auto-avaliação e auto-formação que poderão ser utilizados tanto na formação inicial como na formação continuada de professores para avaliar as suas interações com as crianças, pelo menos no tempo da brincadeira livre.

1. O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A discussão sobre o professor pesquisador é extensa, pois nas pesquisas produzidas sobre esta temática é defendida a sua importância em todas as etapas do processo de formação docente (formação inicial, formação contínua e auto-formação), considerando-se este como um projeto que ocorre ao longo da carreira.

O movimento da pesquisa na formação do professor teve início na década de 90, apresentando um consenso sobre a importância da pesquisa na prática do professor. Diniz-Pereira e Zeichner (2002), Elliot (1998), Perrenoud (2000), Contreras (1994), Bogdan e Biklen (1994), Giroux (1986), Lüdke (2001), André (2001; 2006), Pimenta (2002), Lisita (2001), trazem para esta discussão a dimensão desta pesquisa como possibilidade de produzir conhecimento sobre os problemas experimentados pelos professores, com o objetivo de alcançar uma melhora da situação, da própria atuação e do seu grupo, em qualquer nível de ensino (Educação Básica à Pós-graduação). Os autores levantam pontos em comum sobre os cuidados que precisam ser tomados na pesquisa realizada pelo professor, quanto à articulação teoria-prática, reflexão crítica sobre a prática, importância dos saberes da experiência, papel ativo do professor e criação de espaços coletivos na escola, para garantir que o trabalho produzido se constitua efetivamente em uma pesquisa científica. Nesse sentido, Lüdke e André (2006), lembram que fazer pesquisa significa produzir conhecimentos com base na coleta e análise dos dados, de forma sistemática e rigorosa, o que requer do pesquisador trabalhar com: “corpus” teórico, vocabulário próprio, conceitos e hipóteses específicos, capacidade de argumentação, tempo, material e espaço. André (2001) relaciona ainda alguns aspectos relativos à pesquisa do professor, destacando os aspectos positivos - ligados à valorização do papel social do professor como agente de mudança e produtor de conhecimentos; quanto os negativos – que se referem à possibilidade da pesquisa voltar-se contra o professor [tudo vai ser resolvido se ele se tornar “pesquisador”], o que pode desvalorizar as práticas docentes e camuflar problemas verdadeiros.

De acordo com Zeichner (1993), para “tornar-se” professor-pesquisador é necessário que o professor seja um consumidor crítico das pesquisas produzidas no campo educacional e participante ativo em projetos de pesquisa.

Santos (2001, p.16), acrescenta que o professor-pesquisador trabalha rigorosamente na busca de identificar problemas e implementar estratégias para solucioná-los, à medida que gera e analisa os dados da sua pesquisa:

[...] É neste sentido que tem sido defendida a idéia de que o professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios.

Para Pereira (1998, p. 163) “nessa ênfase de pesquisa, os problemas a serem pesquisados só surgem na prática e o envolvimento do prático é uma necessidade indispensável”. Para tanto, a pesquisa educacional precisa ser realizada pelo professor, tornando-se constitutivas das próprias atividades docentes, definindo-se como condição de desenvolvimento profissional do professor e de melhoria de sua prática pedagógica.

Concordando com essa tendência, Diniz-Pereira e Zeichner (2001) valorizam a participação dos professores, não somente como sujeitos de pesquisa de outras pessoas, ou ainda consumidores das pesquisas produzidas em sua área de atuação, mas também como a possibilidade do próprio professor constituir-se como pesquisador, a partir da sua reflexão sobre a prática realizada em sala de aula. A respeito disso, Almeida (2001) considera necessária a substituição do modelo de *racionalidade técnica*, modelo em que o professor apenas administra e implementa os programas curriculares, pelo modelo da *racionalidade prática*, onde é considerada a autonomia do professor para refletir, decidir e criar, na sua atuação em sala. Para esta autora, (op. cit, p. 3), a prática do professor é um espaço de criação e reflexão, entendendo o professor como “sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional, processo em que a reflexão sobre a experiência prática é fundamental”.

Segundo Lisita (2001, p.115),

[...] Zeichner e Liston consideram necessário formar professores como profissionais reflexivos que consigam teorizar e produzir conhecimento sobre suas práticas. [...] Como esse é um processo eminentemente participativo, não pode ser realizado apenas por alguém que olha o “problema” de fora e comunica os resultados de sua análise, mas deve ser realizado também pelos sujeitos que o analisam, de dentro, com todas as suas nuances e contradições.

Schön, apud Santos (2001) aborda a questão do “professor reflexivo” como condição do professor para refletir sobre a sua prática (auto-reflexão), afirmando que tal postura do professor elimina a distância entre a pesquisa e o ensino. Esta aproximação entre pesquisa e ensino, segundo Santos (2001), ocorre devido ao desenvolvimento dos programas de Pós-Graduação decorrentes, sobretudo da ampliação do campo de pesquisa nas Universidades. Entre os anos de 1998 – 2002, a produção científica em Educação no Brasil obteve um crescimento anual de 54%, o que é mostrado nas matrículas de Mestrado que apresentaram [nesta mesma época] um crescimento de 35%; as matrículas no Doutorado

tiveram um crescimento de 65%. Em decorrência disto as titulações de Mestrado cresceram 92% e as titulações de Doutorado 113%.

O movimento de o professor pesquisar a sua própria ação é também apoiado por Cochran-Smith e Lytle (1999) apud Santos (2001), que argumentam que essa pesquisa possibilita a construção de processos de observação e compreensão sobre as experiências com suas crianças e, conseqüentemente, a produção de conhecimento e melhoria da Educação.

Para Pimenta (1996) investigar a própria prática exige um fio condutor e um distanciamento do professor para entender de forma mais sistemática e criteriosa o próprio trabalho. Considera também que a realização deste trabalho, considerando os aspectos acima destacados por Lüdke e André (corpus teórico, vocabulário próprio, etc.) torna o professor sensível e atento à complexidade do fazer docente. Como afirma Elliott (1998, p.141), “através da *reflexão em ação*, os problemas são construídos e estabelecidos a partir de fenômenos encontrados em sala de aula”.

André (2001) também destaca algumas condições necessárias para o professor que se propõe investigar a própria ação: desejo e disposição para a realização do trabalho, aprender a problematizar, buscar suporte em autores [colegas, especialistas], assessoria técnico – pedagógica, tempo para pesquisa, acesso a materiais [fontes de consulta, bibliografia] e espaço físico.

A postura do professor em pesquisar e refletir sobre a sua prática caracteriza-se como “pesquisa-ação”. Segundo Kemmis e Wilkinson (2002, p.44-45) “a pesquisa-ação tenta ajudar a orientar as pessoas a investigarem e a mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio da mudança de algumas práticas que constituem suas realidades vividas”. Estes autores também destacam a relevância de co-participantes na realização da pesquisa-ação, pois a auto-reflexão é melhor conduzida se houver a colaboração de outras pessoas neste processo, pois a consideram como um processo social e educacional voltado para as práticas de estudo, reestruturação e reconstrução social devido ao fato de que este acontece na interação entre as pessoas.

Segundo Pereira (1998, p.162) a pesquisa-ação deve ser utilizada:

[...] como base para a melhora da ação prática, a característica mais marcante dessa abordagem é a de ser um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui: aclarar e diagnosticar uma situação ou um problema; formular estratégias de ação, desenvolver essas estratégias de ação e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação e proceder os mesmos passos para a nova situação prática.

A pesquisa-ação não consiste em resolver uma questão prática da melhor maneira, mas,

[...] pelo delineamento do problema, pretende compreender e melhorar a atividade educativa [...] No campo da Educação, pesquisar do ponto de vista [da pesquisa-ação] supõe buscar estratégias de mudança e transformação para melhorar a realidade concreta que se opera. O professor procura trabalhar o conhecimento já existente, convertendo-o em hipóteses-ação, e procura estabelecer uma relação entre teoria, a ação e o contexto particular. Nessa ênfase de pesquisa, os problemas a serem pesquisados só surgem na prática e o envolvimento do prático é uma necessidade indispensável” (PEREIRA, 1998, p.163).

Este tipo de pesquisa “está sempre preocupada com questões importantes, e os investigadores [...] assumem sempre que a investigação irá reflectir os seus próprios valores” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 294).

Desta forma, Bogdan e Biklen (1994, p. 300) concluem dizendo que:

[...] A investigação-ação, decisória e pedagógica, alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa. Baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação. E, em vez de aceitar as idéias oficiais dominantes e habitualmente aceites, tais como “a escola educa” ou “os hospitais curam”, questiona estas afirmações e transforma-as em objectos de estudo.

Nesse sentido, a pesquisa-ação realizada pelos educadores e, mais especificamente, pelos professores, nos contextos em que realizam seu próprio trabalho, constitui-se em um valioso instrumento de auto-avaliação, tanto de cada educador, como da instituição como um todo.

[...] A auto-avaliação é um processo abrangente, dirigido pelo próprio professor de examinar, documentar e avaliar a qualidade do serviço de um determinado ambiente. [...] Os professores são treinados nos métodos de avaliação para que possam se tornar pesquisadores da própria prática. [...] [a] base de evidências [recolhidas] contribui para um relatório escrito abrangente, que pode ser usado para planejar melhorias e responder aos requerimentos de registro, inspeção e garantia de qualidade. Também serve como base para professores individuais obterem qualificação profissional (PASCAL E BERTRAM, 2004, p. 77).

Para avaliar a sua própria interação com as crianças, o professor precisa buscar um corpus teórico que subsidie a sua reflexão, não apenas para ter maior clareza do que é interação, mas também de como essa interação pode contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. É o que abordaremos no próximo capítulo.

2. DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM

2.1. PERSPECTIVAS INTERACIONISTAS DE VYGOTSKY E DE PIAGET

Aquino (1998), ao rever a literatura sobre a relação professor-aluno, observou que diferentes teóricos da educação, psicólogos, psicanalistas e filósofos, nos possibilitam compreender a relação professor - aluno e tudo que a envolve a partir de diferentes enfoques: político–filosófico, psicológico - interacionista e psicanalítico e os alicerces imaginários que revelam.

No enfoque político–filosófico, está em jogo o modo de agir do professor como determinante destas relações, pautada em diferentes concepções de mundo e do trabalho pedagógico. Assim, Aquino afirma que, neste enfoque, a interação é apresentada como cerne do processo educativo, dentro de limites preestabelecidos, como a distribuição espacial e temporal, o aspecto formal (o programa e o conteúdo) e as normas da instituição. E assim, mesmo reconhecendo que professor e aluno desempenham papéis diferentes, destacam que cabe ao professor tomar a maior parte das iniciativas. (AQUINO, 1998)

Já no segundo enfoque, psicológico - interacionista, as referências à relação professor – aluno parecem ter uma fonte de inspiração propriamente psicológica. Neste enfoque, além da conduta do professor, são consideradas as expectativas e percepções enquanto ordenadoras das condutas, tanto dos docentes quanto dos discentes. A ênfase está no processo de cada aluno e não em seus produtos.

O terceiro e último enfoque, o psicanalítico estabelece que a relação professor – aluno é condição imprescindível do ensino, por haver transferência do papel do pai para o professor, pela criança. A relação professor-aluno na psicanálise se dá à luz da intersubjetividade.

Para esta pesquisa, o enfoque que utilizaremos para compreender a relação professor–criança em uma sala de Educação Infantil será o psicológico – interacionista, no qual buscaremos referências em Vigotsky, Piaget, e outros pesquisadores que utilizam esses autores como referência, pois nossa preocupação está na compreensão da relação professor-criança para o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

O interacionismo engloba as abordagens que, em relação à origem do conhecimento, não privilegiam nenhum dos dois pólos, sujeito ou objeto, mas sim a relação que é estabelecida entre os dois. Como descreve Palangana (1994, p.133) “o processo de conhecimento implica em uma relação entre sujeito que busca conhecer e o objeto a ser

conhecido, de tal forma que entre ambos estabelecem-se relações recíprocas que modificam ambos”.

[...] A corrente interacionista deu espaço a vários estudos relativos à contribuição das interações sociais nas modificações dos conhecimentos e das competências práticas nas crianças, em relação às quais é amplamente reconhecida e demonstrada a importância do papel do adulto (pai ou educador) (VERBA & ISAMBERT in: BONDIOLI, 1998, p. 245).

De acordo com Palangana (1994, p.150) “Vigotsky deixa transparecer o peso das interações sociais em sua proposta teórica, especialmente quando analisa a função da linguagem no processo de desenvolvimento”. A discussão sobre o papel da linguagem é um fator que distancia as convicções de Piaget e Vigotsky.

Para Vigotsky, “a fala é, desde o estágio mais primitivo, socializada, e sua função primordial, tanto nas crianças como nos adultos, é a comunicação, o contato social” (PALANGANA, 1994, p.150). Desta forma, Vigotsky (1984) defende que aprendizagem e linguagem são indissociáveis, pois a interação entre os sujeitos e destes com o mundo acontece através da linguagem e de suas variadas expressões (oral, escrita, gestual, plástica, corporal, etc.). Portanto, por meio destas diferentes formas de interação, associadas à comunicação, é que se produz o conhecimento. Segundo o autor, esses conhecimentos se constituem pelas ações de ordem prática e simples da vida cotidiana.

Assim, Vigotsky (1984) entende que o processo de aprendizagem acontece antes mesmo de a criança entrar na escola. Desde o seu nascimento, quando acontecem as primeiras trocas com sujeitos mais experientes (mães, familiares, colegas), a criança desenvolve seu pensamento, pois aprende sobre as coisas e o mundo em que vive. O autor explica que o desenvolvimento do pensamento acontece a partir das conquistas que se dão primeiro no plano interpessoal, isto é, da cultura em que o sujeito está inserido, para só então serem internalizadas e apropriadas pelo indivíduo. Como afirmam Carvalho et al. (2002, p.39): “A cultura é dinâmica, devido a seus membros estarem num constante movimento de recriação e reinterpretção de informações, conceitos, significados, regras e expectativas”.

Portanto, são as interações sociais que proporcionam à criança pequena o estabelecimento de relações entre os objetos e o mundo que a cerca, não sendo capaz ainda de formular generalizações ou abstrações. Esse pensamento, construído nas experiências e vivências imediatas mediadas pela palavra é constituído pelo que Vigotsky (1984) denomina de conceitos cotidianos. As generalizações ou abstrações são produzidas a partir das trocas que a criança estabelece na escola, as quais lhe permitem construir os conceitos científicos, que constituem o conhecimento sistematizado ao longo da história da humanidade e que,

diferentemente dos conceitos cotidianos, organizam o conhecimento em estruturas hierarquizadas. Os conceitos cotidianos e científicos, apesar de diferentes, relacionam-se e influenciam-se mutuamente, pois são parte de um único processo, que é o desenvolvimento da formação de conceitos. Neste processo, o papel dos sujeitos mais experientes (pais, familiares, professores) é o de mediar as relações entre a cultura e a criança em desenvolvimento. Na sua interação com a criança, o adulto cria Zonas de Desenvolvimento Proximal, no âmbito das qual sua intervenção promove a aprendizagem da criança. Na concepção de Vigotsky (1984), o aprendizado se dá na Zona de Desenvolvimento Proximal, que depende da interação com o ambiente social no qual o sujeito está inserido e é caracterizada pela distância entre o nível de desenvolvimento real, etapa já alcançada pelo aprendiz, e o nível de desenvolvimento potencial, em que o aprendiz apresenta a capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de alguém mais desenvolvido. Enfim, a zona de desenvolvimento proximal consiste na distinção entre o que a pessoa realiza sozinha e aquilo que ela consegue realizar sob direção de outra pessoa mais experiente ou em colaboração com seus pares.

Assim, Vigotsky defende uma visão histórico-cultural do desenvolvimento, enfatizando a importância do ambiente social para o desenvolvimento e a aprendizagem. Para ele, a aprendizagem acontece na troca entre as crianças e entre estas com os adultos e é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento.

Já para Piaget, o desenvolvimento é provocado na interação da criança com os objetos do meio (sejam eles objetos físicos, materiais, ou objetos do conhecimento, conceituais), pois a sua ação direta sobre estes é que impulsiona o desenvolvimento dos esquemas mentais (PALANGANA, 1994). A ênfase de Piaget está no sujeito, não no sujeito psicológico, contextualizado histórica e socialmente, mas no sujeito epistêmico, universal, ou seja, no ser humano enquanto ser racional, já que ele busca compreender como se passa de um nível inferior para um nível superior de pensamento (de um pensamento mais simples, menos organizado e menos diferenciado para um pensamento mais complexo, mais diferenciado, mais organizado e mais abstrato). Portanto, Piaget centra sua investigação no desenvolvimento cognitivo, buscando conhecer as estruturas e os mecanismos do funcionamento psicológico comuns a todo ser humano. Nesse sentido, o contexto sócio histórico não é considerado como objeto de estudo, embora ele não negue a sua influência.

Piaget explica que o processo de adaptação do organismo ao ambiente é fruto da ação desse organismo sobre os objetos. A inteligência é vista como uma forma de adaptação mais sofisticada, alcançada pelos seres humanos, pois a ação deles sobre os objetos resulta na

construção do conhecimento que lhes permite sobreviver, acomodando-se ou provocando mudanças no meio, de forma consciente e planejada.

A adoção de um suporte teórico biológico permitiu-lhe também estudar a construção das formas de pensamento (estruturas) que caracterizam os sucessivos estágios de desenvolvimento. O autor defende que o desenvolvimento cognitivo inicia-se pelos reflexos inatos, como denomina as formas de ação isolada do indivíduo; em seqüência são construídos seus esquemas de ação, que garantem sua sobrevivência e que se organizam em estruturas sensório-motoras, que já são estruturas elaboradas do comportamento, construídas na ação. À medida que a criança se desenvolve, as suas ações são internalizadas, constituindo representações. Isto lhe possibilita realizar experiências com as imagens mentais ou os símbolos dos objetos e não apenas com os próprios objetos, o que torna o pensamento mais flexível e abrangente, já que não depende da presença concreta do objeto. As ações representadas vão se tornando reversíveis, constituindo as operações que se organizam em estruturas operatórias, primeiro concretas, ligadas ainda às ações anteriormente realizadas sobre os objetos, mas que vão se tornando gradativamente independentes das ações, até chegar ao estágio operatório formal, no qual o pensamento é construído por relações lógicas estabelecidas entre proposições (PALANGANA, 1994). A transformação das ações em operações permite que o sujeito supere o egocentrismo, tornando-se capaz de considerar o ponto de vista dos outros. O confronto de pontos de vista realizado por meio da linguagem provoca conflitos que levam o sujeito a reestruturar seu próprio pensamento. Além disso, a formulação de argumentos na discussão com o outro permite que o sujeito organize melhor seu pensamento. Assim, a linguagem é expressão do pensamento ao mesmo tempo em que organiza o pensamento, não sendo possível definir uma direção predominante nessa reciprocidade de influências (PIAGET, 1998).

O autor não prioriza apenas o ambiente social em que o sujeito está inserido, pois para ele as interações são necessárias, mas não são o único fator de desenvolvimento. Além da interação social (a que ele se refere como transmissão social, transmissão lingüística, ou transmissão educacional) existem mais três fatores que favorecem o desenvolvimento humano, são eles: a maturação – desenvolvimento biológico do organismo; a experiência – exploração física dos objetos e a reflexão sobre as relações entre os objetos; e a equilíbrio – processo auto-regulador, que permite que o sujeito compense os distúrbios provocados pelos objetos e situações externas, reestabelecendo o equilíbrio do sistema (no caso, de conhecimento) em um nível melhor que o anterior (PIAGET, 1964). Assim, a equilíbrio

funciona como uma motivação, pelo que pode ser considerada como o fator afetivo (SOUZA, 2002).

[...] Portanto, para haver atenção à experiência ou pensamento, há uma seleção, que determina quais eventos provocam o desequilíbrio e resultam em desenvolvimento cognitivo. Estas decisões importantes são tomadas pelo sistema afetivo (WADSWORTH, 1999, p.165).

A afetividade pode ser entendida, assim, como “energia” necessária para que as estruturas cognitivas passem a operar. Esta também influi na velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando a pessoa está motivada, aprende com mais facilidade. Assim, é possível dizer que não há um padrão de comportamento que não exija padrões afetivos como motivo.

É neste sentido que podemos afirmar que, para Piaget, o desenvolvimento acontece de dentro para fora e o papel do adulto, ou da pessoa mais experiente, é o de apoiar a construção do conhecimento, organizando o ambiente e propondo situações desafiadoras que serão significativas para o desenvolvimento da criança, ou da pessoa menos experiente. Desta forma, Piaget (1964, p. 1) explica a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da seguinte forma:

[...] O desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, ligado ao total processo de embriogênese. [...] Em outras palavras, o desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas do conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto: é um processo limitado a um problema, ou uma única estrutura. Em geral, a aprendizagem é desencadeada pelas situações provocadas por um experimento psicológico, ou por um professor, com respeito a algum tema didático, ou por uma situação externa. Ela é provocada, em geral, como oposto a espontânea. Assim, eu acho que o desenvolvimento explica a aprendizagem [...].

Assim, a origem do pensamento lógico, para Piaget, está na ação e por isso ele defende que deve ser proporcionada à criança a liberdade de manipulação dos objetos que estimulam o pensamento. Para ele, a ação da criança, e não o ensino, no sentido de transmissão de informações, é que promove o desenvolvimento e a aprendizagem: “Toda a ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito e eu penso que, sem essa atividade, não há didática ou pedagogia que significativamente transforme o sujeito” (PIAGET, 1964, p. 9).

Piaget acreditava que as interações entre pares seriam mais produtivas que as relações assimétricas entre a criança e o adulto, sobretudo porque este tenderia a ensinar à criança as respostas consideradas corretas em vez de incentivá-la a descobrir por si mesma. Nesse caso, o resultado seria a transmissão de uma crença e não uma autêntica aprendizagem,

ou seja, uma reestruturação do conhecimento. Para o autor, as interações sociais só resultariam em aprendizagem se fossem relações de cooperação, o que exigiria que as pessoas envolvidas fossem capazes de se colocar na perspectiva do outro, ou seja, já tivessem superado o egocentrismo. Esse pressuposto tem levado a crer que crianças pré-escolares, ou mais precisamente, crianças cujo pensamento não seja ainda operatório, não seriam beneficiadas, no seu desenvolvimento cognitivo, pelas interações sociais.

Alguns discípulos de Piaget têm realizado estudos experimentais com o objetivo de esclarecer essas questões, para as quais não existem ainda respostas conclusivas (vide PERRET-CLERMONT et al., 1995). Mesmo assim, esses estudos apontam que, em situações de aprendizagem, sejam elas experimentais ou escolares, as competências reveladas pelas crianças dependem: a) do *lugar* que cada parceiro implicado na interação ocupa na situação de interação, o qual depende do papel real e suposto e do *status* dos envolvidos; b) da *natureza do objeto* sobre o qual os envolvidos interagem, sendo que o objeto é uma construção cultural e social, que pré-existe à situação de interação, mas que também é resultado desta, o que permite falar de um compartilhamento dos pressupostos sobre o objeto e sobre a situação, entre os envolvidos na interação (*intersubjetividade*); c) do *contexto geral* em que ocorre a interação – ambiente físico e simbólico. (idem, pp.348-349)

Nicolet et al. (1995, pp. 374-375) esclarece que a intersubjetividade:

[...] dependerá da experiência passada de cada um [adulto e criança] e da sua actividade comum: a elaboração cognitiva necessária à obtenção da resposta “adequada” só terá lugar se o interlocutor se aproximar da criança naquilo a que Vygotsky chama a sua “Zona de Desenvolvimento Proximal”. A resposta a dar descobre-se através da interacção se, e apenas se, os dois agentes em presença conseguirem coordenar, adequadamente, entre si, os seus sistemas de interpretação da situação. Trata-se de uma competência simultaneamente individual e colectiva, social e cognitiva.

Desta forma, esses estudos parecem apontar para a natureza psicossocial das construções cognitivas, que, em situações de interação (como as que se dão entre adultos e crianças em espaços educativos) envolvem simultaneamente competências cognitivas e sociais. Assim, os estudos experimentais sobre as relações entre interação social e desenvolvimento da inteligência, que vêm sendo desenvolvidos pelos colaboradores e discípulos de Piaget na Escola de Genebra, se aproximam da perspectiva de Vygotsky no que se refere ao papel dos processos interativos na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças (vide PERRET-CLERMONT, 1995).

2.2. APRENDIZAGEM ATIVA

Aprender pela ação significa que a aprendizagem ocorre pela própria ação da criança, parte de sua iniciativa pessoal. As crianças agem a partir de seu desejo de explorar e sua aprendizagem é potencializada pelo apoio que as outras pessoas, sobretudo os adultos, oferecem a essas explorações. Desta forma, desde o seu nascimento, aprendem ativamente, desde que lhes sejam oportunizadas experiências diretas e imediatas com objetos, pessoas, idéias e acontecimentos.

É por meio da brincadeira que a criança observa, reflete e procura a melhor forma de integrar-se a esse mundo, que ela encontra já constituído ao nascer. Neste mundo, a criança enfrenta desafios ao interagir e tentar conhecer os elementos de sua cultura, como os objetos, os conceitos historicamente elaborados e que fazem parte do patrimônio cultural do grupo a qual pertence, os instrumentos utilizados por seu grupo para resolver problemas, tanto materiais como abstratos, os valores crenças e ideais etc. O empenho na superação desses desafios é motivada pela satisfação em resolvê-los, pelo prazer proporcionado por cada nova descoberta. Assim, na brincadeira ela cria e recria desafios, desenvolvendo sua capacidade de representar as situações - problema e as ações que realizou para resolvê-las. Assim, vai adquirindo novos conhecimentos, que são mobilizados e reestruturados a cada novo desafio. As representações que cria da realidade são estruturadas pelos conhecimentos adquiridos em experiências passadas e aqueles que vão construindo a partir das novas oportunidades, que proporcionam outras possibilidades de interpretação. Brincar prepara para a vida, tornando a criança saudável! É um momento mágico, servindo para situações variadas, pois, sensibiliza o ser humano a articular-se com os contextos emocionais, relacionais, sociais, críticos, nos quais se envolverá durante toda a sua existência (VYGOTSKY, 1987).

O espaço para brincar possibilita o desenvolvimento infantil, a construção de habilidades para: resolver conflitos, nos limites que o par ou mesmo o espaço estabelece; fazer escolhas; expressar desejos e interesses nas relações com seus pares, dominar regras da própria brincadeira ou do brinquedo e se concentrar na atividade escolhida.

2.2.1 A aprendizagem ativa na Educação Infantil: abordagem High Scope

Uma das propostas para a Educação Infantil que utiliza a aprendizagem ativa como referência e ponto de partida para sua estruturação é a abordagem High Scope.

Esta abordagem destaca que o objetivo máximo a ser realizado com seu trabalho é oferecer um modelo flexível e aberto que “apóie uma educação apropriada do ponto de vista desenvolvimentista em diversos contextos e ambientes” (HOHMANN e WEIKART, 2004, p.19-20).

Os autores esclarecem alguns pressupostos sobre o crescimento e desenvolvimento humano: “ao longo de suas vidas os seres humanos desenvolvem capacidades de forma seqüencial e previsível. Com a maturação vão emergindo novas capacidades” (p.20) e acrescentam que cada pessoa, adulto ou criança, apresenta características únicas e específicas, construídas a partir de suas interações com o ambiente. Estas características progressivamente se diferenciam em uma personalidade única. Há fases na vida da pessoa nas quais certos tipo de informações são aprendidas com mais eficiência.

Para Hohmann e Weikart (2004), uma experiência educativa apropriada ao ponto de vista desenvolvimentista consiste em desafiar as capacidades das crianças e adultos conforme vão emergindo em cada nível de seu desenvolvimento. Para isso, é imprescindível o encorajamento e o auxílio à criança ou ao adulto no sentido de desenvolver um padrão único de interesses, talentos e objetivos, oferecendo experiências de aprendizagem quando estas pessoas, crianças e adultos, mostram-se capazes de controlar, generalizar e absorver aquilo que aprendem e de relacionar essas aprendizagens com suas experiências prévias.

A aprendizagem ativa é enriquecida pelas interações sociais realizadas pela criança com outras crianças e adultos, considerando que cada uma tem seu ritmo próprio de desenvolvimento, interesses e vivências únicos. “O adulto é um apoiador e guia desta aprendizagem, através de experiências e possibilidades que integram a ação da criança” (HOHMANN & WEIKART, 1997, p.1).

Para Hohmann e Weikart (2004, p.20):

[...] Estas experiências sociais ocorrem no contexto das actividades da vida real, do dia-a-dia, que as próprias crianças planearam e iniciaram, ou estão integradas em acções imediatas pelos adultos, mas que permitem às crianças amplas oportunidades de escolha, liderança e expressão individual.

Portanto, quando encorajadas a trocar com seus pares, objetos e adultos e a se expressar livremente, há uma maior probabilidade de a criança atingir seu potencial de crescimento.

Trabalhar com a aprendizagem ativa é encorajar na criança a capacidade de construir seu próprio conhecimento, através da disponibilização de materiais, idéias e a presença do adulto para apoiá-la. No contexto de aprendizagem ativa, as crianças precisam de

espaços planejados e organizados pelos adultos para que possam efetivar esta aprendizagem (HOHMANN & WEIKART, 1997).

2.2.2 O papel do professor na promoção da aprendizagem ativa

No cenário da Educação Infantil o professor exerce um papel importante, no sentido de planejar e executar ações que promovam as interações entre as crianças, destas com ele, e ainda destas com os materiais disponibilizados intencionalmente pelo professor.

Laevers (2004, p.64) afirma que:

[...] As intervenções por parte do professor podem variar bastante, dependendo da natureza das atividades ou das respostas e iniciativas das crianças. Entretanto, é possível distinguir padrões individuais de como o professor intervém numa diversidade de situações. A noção de “estilo” é usada para compreender estes padrões.

Pascal (2004, p.89) alerta sobre “a importância das crianças serem adequadamente estimuladas nestas interações” e Rogers (1985) defende que os professores, quando atendem suas crianças demonstrando compreensão sobre o que estão fazendo, tomam cuidados e são autênticos neste atendimento, possibilitando que seus alunos aprendam mais e se comportem melhor. Rogers (1985) considera o professor como facilitador de aprendizagens significativas e pontua certas qualidades de ensino necessárias na sua atuação em sala de aula: *ser autêntico* – o professor mostra-se como uma pessoa real às crianças, permitindo que estas reconheçam que os sentimentos vividos por elas também podem ser sentidos pelo professor e comunicados por este, caso seja apropriado; *demonstrar apreço, aceitação e confiança* – significa o professor respeitar as características de suas crianças [potencialidades e sentimentos que possam perturbar ou promover a aprendizagem]; ter carinho sem ser possessivo; aceitar o outro e seus sentimentos em várias maneiras observáveis; *ter compreensão empática*, ser sensível e compreender as diversas reações das crianças.

Baseado no trabalho de Rogers, Laevers (1994) sistematiza essas qualidades do professor em três dimensões do seu comportamento: sensibilidade, estimulação e autonomia. Pascal e Bertram (2004) afirmam que essas qualidades podem ser resumidas no conceito de engajamento, definido como um conjunto de qualidades pessoais que permitem que o adulto “sintonize” com a criança, de forma a motivá-la, melhorando e ampliando seu processo de aprendizagem.

De acordo com Rogers (1985 p. 296), o engajamento ou comprometimento psicológico é essencial à construção do conhecimento. Para ele:

[...] O engajamento é uma realização. É o tipo de direção intencional e significativa que só é gradativamente atingida por indivíduos que crescentemente vieram a viver intimamente com a sua própria experiência, um relacionamento em que suas tendências inconscientes são tão respeitadas quanto o são as escolhas conscientes. É o tipo de engajamento no sentido do qual acredito que os indivíduos podem deslocar-se. É um importante aspecto de viver em pleno funcionamento.

Quando está engajado naquilo que realiza, neste caso, na sua interação com as crianças, o adulto consegue empatizar e colocar-se no lugar da criança, revelando sensibilidade em suas respostas às demandas da mesma; mostra-se confiante em relação à estimulação que oferece à criança, no sentido de otimizar seu processo de aprendizagem e sente-se seguro para compartilhar o poder com a criança, na medida exata para promover sua autonomia. De acordo com Cordeiro², poderíamos considerar que o engajamento do adulto permite que ele e a criança elaborem uma *intersubjetividade* (no sentido proposto por Nicolet et al., 1995), que seria necessária para a realização de interações, definidas, assim, como “processos de interpretação recíproca [do objeto e da situação] e de ação mais ou menos coordenada” (NICOLET et al., 1995, p. 367). Isso, na perspectiva de Vigotsky, corresponderia à criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Nesse sentido, a avaliação do engajamento do professor é também uma avaliação de sua capacidade de criar ZDPs, ou seja, oportunidades de aprendizagem para a criança e também para o próprio professor.

Pascal e Bertram (1995, 2001, p.16) criaram uma escala para avaliar o engajamento do adulto a Escala de Engajamento do Adulto (AES – Adult Engajement Scale), a qual:

[...] É baseada na noção de que o estilo de interações entre o educador e a criança é um fator crítico na efetividade da experiência de aprendizagem. Ela foca particularmente a **Sensibilidade** do adulto em relação à criança, o estilo da **Estimulação** do adulto e o grau de **Autonomia** que elas encorajam.

A dimensão *sensibilidade* – refere-se às respostas dadas pelo professor à criança, a partir de sua compreensão das reações da criança; a dimensão *estimulação* – refere-se às intervenções do professor que estimulam a ação da criança; e a dimensão *autonomia* – refere-se a respeitar e incitar a iniciativa da criança. O quadro apresentado no anexo 7.1, p.138, (apud BHERING, E. & SGANDERLA, A. P. (2002) explicita melhor essas dimensões.

Segundo Oliveira (2002, p. 203), a função do professor consiste em “ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe as expressões

² Manuscrito em preparação.

de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento”. A autora (idem, p. 139) acrescenta que o professor é exemplo de atitudes e hábitos e é “um recurso de desenvolvimento para a criança”. Precisa ser afetivo, observador, disponível, responsivo, conhecer os desejos das crianças, e propor novos desafios, além de ser exemplo e respeitar, nas suas relações com as próprias crianças, as normas para se relacionar com os outros. O professor também precisa ser firme, consistente e atento e ter o cuidado de registrar diariamente as experiências das crianças.

O professor é responsável por proporcionar interações positivas com seus alunos, como também por assegurar as trocas e aprendizagens paralelas das crianças, oferecendo momentos em que possam brincar todos juntos ou em pequenos grupos; e ainda que saiba atuar e intervir nestas situações. As crianças aprendem juntas, seja ao imitar uma brincadeira ou aprender possibilidades para desenvolver uma atividade, resolver um conflito ou uma situação-problema. Nas trocas entre pares, as crianças aprendem a se controlar, conhecem e aprendem a respeitar regras; respeitar o outro, ser colaborador.

Um exemplo de sala que pode ilustrar este último aspecto é quando o professor transfere para outra criança a responsabilidade de auxiliar seu par no que está fazendo. Isto descentraliza o poder, ou a detenção do saber pelo professor e mostra às crianças que todos os sujeitos da sala contribuem para seu aprendizado. A criança aprende com outras crianças. É importante valorizar a criança. Oferecer apoio sem interferir no que está fazendo; participar quando for solicitada(o), dar sugestões e aceitar dividir tarefas na sala; auxiliar na organização; demonstrar carinho verdadeiro; ser afetiva(o) com todos e ser paciente, assim como preparar bem as atividades propostas.

[...] O que o professor pode fazer para promover o progresso do conhecimento é facilitar que seus alunos façam antecipações a partir de suas representações e as coloquem à prova com o que acontece ou com as concepções de outros (DELVAL, 2001, p.80).

Segundo Hohmann e Weikart (1997), a Educação Infantil precisa estar centrada no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, considerando que a aprendizagem pela ação é uma condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento.

De acordo com Davis (1989, p. 54) “Cabe a ele [o professor] garantir a simetria das relações que se estabelecem entre os alunos, evitando que uns se calem, outros apenas obedeçam e outros ainda dominem. (...) criando condições para a colaboração, a compreensão mútua e a comunicação produtiva”. Além disso, cabe também ao professor, como integrante ativo destas interações e o mais experiente, pensar e organizar as atividades que garantam a

aprendizagem de seus alunos, sendo bem estruturadas e que promovam a interação entre as crianças, isto é, comunicação e trocas; observar e participar quando preciso; e auxiliar os alunos para que superem os desafios apresentados em seu processo contínuo de construção do conhecimento.

Oliveira (2002, p.206) explicita que a função do professor é “a de observar, documentar, oferecer materiais, coordenar situações envolvendo pequenos e grandes grupos, acompanhar o andamento dos vários projetos e interagir com as crianças enquanto elas neles trabalham”.

É no convívio diário que o professor conhece quais são os desejos de seus alunos, o que gostam de fazer, quais os brinquedos e brincadeiras favoritas, que tipo de material os aproxima ou que permite o trabalho individual e ainda conhece como seus alunos se envolvem em cada momento oferecido e como reagem frente a determinadas situações. É esse conhecimento que lhe permite oferecer, no espaço da sala de aula, áreas aconchegantes e atraentes para as crianças, aonde elas irão se encontrar para conversar, observar, manusear e explorar objetos, para trocar experiências com os demais sujeitos que ali se encontram. Segundo Hohmann e Weikart (1995/1997), cabe a nós, educadores, dar apoio às interações naturais das crianças com outras pessoas e com o meio.

Os pequenos são exploradores e precisam obter força e coragem para avançarem todos os dias. As interações com adultos que confiam, proporciona o “combustível” emocional para desvendarem os mistérios que enfrentarão no seu mundo físico e social. O adulto precisa encorajar a criança a resolver seus conflitos em vez de castigar ou resolver o problema por ela (HOHMANN e WEIKART, 1995:1997).

Segundo Delval (2001, p.73) o “conhecimento é resultado da interação entre o sujeito e a realidade que o cerca”. Nesse sentido, o papel do professor é o de organizar as situações de aprendizagem [tempo e espaço] de acordo com o que percebe e sente de suas crianças, seus desejos e vontades, mediante suas observações, o que cada criança já sabe. Isto é, o professor precisa conhecer e assim encorajar as crianças para que experimentem uma variedade de possibilidades, que favorecerão seu desenvolvimento.

Pozo (2002, p.17) alerta para a necessidade que o professor e outros adultos envolvidos na educação das crianças, têm em conhecer o:

[...] funcionamento da aprendizagem como processo psicológico, pois isto pode ajudar a [...] compreender melhor, e talvez a superar algumas dessas dificuldades, adaptando as atividades de instrução aos recursos, capacidades e disposições, sempre limitados, tanto de quem aprende como de quem tem de ensinar, quer dizer ajudar os outros a aprender.

A capacidade de aprendizagem, junto com a linguagem, o humor, a ironia, a mentira e algumas outras virtudes que adornam nossa conduta, constituem o núcleo básico do acervo humano, é isso que nos diferencia de outras espécies. Essas capacidades cognitivas são imprescindíveis para que possamos nos adaptar razoavelmente a nosso ambiente imediato, que é a cultura de nossa sociedade. Sem a linguagem, a ironia ou a atribuição de intenções não poderíamos nos entender com as pessoas que nos rodeiam. Sem essas capacidades de aprendizagem não poderíamos adquirir cultura e fazer parte de nossa sociedade. (POZO, 2002, p. 25)

Conforme Pozo (2002, p. 25) “a relação entre o aprendiz e os materiais de aprendizagem está mediada por certas funções ou processos de aprendizagem, que se derivam da organização social dessas atividades e das metas impostas pelos instrutores ou professores”.

A interação professor – aluno pode ser pensada e desenvolvida nesta mesma perspectiva, pois, quando o professor [seu grupo e instituição] se compromete com a melhoria da educação [planejamento, observações diárias, registros, avaliação, organização da rotina, tempo e espaço] há mais possibilidade de garantir a aprendizagem de suas crianças.

É preciso romper com as resistências e crenças de uma Educação Infantil que seja silenciosa, organizada e que todos aprendem igualmente e ao mesmo tempo. Para que a criança se desenvolva integralmente é necessário que conheça bem o ambiente em que foi inserida, manuseie os materiais e que seja respeitada em suas características individuais e ritmo próprio. Este ambiente exige do professor reflexão e reorganização de móveis e materiais, isto é, oferecer materiais diferentes, variar estes materiais e acrescentar outros conforme o solicitado nas e pelas experiências do grupo. A organização do ambiente é fundamental para que efetivamente a sala de aula e as interações possam provocar desafios e possibilitem novas oportunidades de exploração e construção do conhecimento.

2.2.3 A organização do ambiente para promover a aprendizagem ativa

A Educação Infantil é o espaço onde acontece o encontro de adultos (pais, professores e funcionários) e crianças na faixa etária entre 0 e 6 anos, constituindo-se em uma “rede de relações complexas onde adultos e crianças são igualmente protagonistas” (BONDIOLI, 1998, p. 75). Neste convívio diário, professores e crianças estabelecem contato com o mundo, trocam informações sobre sua cultura, regras e valores, e nesta relação se

modificam, motivados pela afetividade e pelos elementos desafiadores do contexto, que afetam o desenvolvimento de todos.

Martins e Szymanski esclarecem que, na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, *contexto* é “o meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais” (2004, p.76). Inaugurador dessa perspectiva, Bronfenbrenner define o desenvolvimento como um “conjunto de processos através dos quais as propriedades das pessoas e dos ambientes interagem para produzir constância/estabilidade e mudança nas características das pessoas durante todo o curso de sua vida” (1992, p. 189).

Os contextos de desenvolvimento incluem os ambientes em que a pessoa [adulto e criança] vive, mas também aqueles em que nunca esteve, mas que se relacionam com os primeiros, influenciando indiretamente seu desenvolvimento. Tais ambientes são denominados de microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, articulados na forma de estruturas concêntricas inseridas uma na outra, formando o meio ambiente ecológico.

O *Microssistema* é o “padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos” (BRONFENBRENNER, 1996, p.18). É neste contexto (família, sala de aula, escolinhas de esporte) que ocorrem os processos proximais, os quais produzem e sustentam o desenvolvimento.

Segundo Koller (2004, p.58), “as interações dentro do microssistema ocorrem com os aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente e são permeados pelas características de força, recursos e de demandas das pessoas envolvidas”. Assim, as salas nas Instituições de Educação Infantil, constituem para as crianças e as professoras um microssistema, no qual as interações entre as crianças – adultos – materiais são influenciadas diretamente pela maneira como a professora planeja e organiza este ambiente (áreas, mobílias e materiais); como propõe às crianças a exploração do mesmo e como partilha com elas os tempos vivenciados em conjunto.

Falar em Educação Infantil é pensar e construir um ambiente seguro, mostrando às crianças que vivemos em um mundo organizado, com regras e valores, possibilitando ao professor maior flexibilidade e direção nas coisas que se propõe a fazer e às crianças um maior número de experiências e descobertas.

[...] Poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de

uma estrutura física determinada, que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como e se tivesse vida (ZABALZA, 1998, p.233).

Para que a criança se desenvolva integralmente, é necessário que conheça bem o ambiente em que está inserida, manuseie os materiais e que seja respeitada em suas características individuais e ritmo próprio. A preparação deste ambiente exige do professor, como sujeito mais experiente, que antevêja as possíveis situações e interações que podem ocorrer no contexto da sala e, assim, organize o espaço dispondo os móveis e oferecendo materiais variados de acordo com as demandas surgidas nas e pelas experiências do grupo (ZABALZA, 1998). Esta preocupação com o ambiente é fundamental para que, efetivamente, a sala se torne palco de interações desafiantes que proporcionem novas oportunidades de exploração e construção do conhecimento (HOHMANN e WEIKART, 1995/1997).

Elemento fundamental do ambiente da Educação Infantil, o espaço (salas, corredores, pátio) deve priorizar áreas movimentadas que permitam as atividades de corrida, de pular corda, de jogar futebol, como também áreas tranquilas, onde possam jogar xadrez, ler histórias, ouvir música ou até mesmo descansar. O espaço deve suprir as necessidades das crianças. Portanto, é necessário pensar em todas as possibilidades que este pode oferecer e mostrar às crianças as variadas formas de explorá-las, por meio de brincadeiras e outras atividades.

[...] Para a criança, o espaço é o que se sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão, é grande, é enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar, é barulho forte, forte demais, ou pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor. O espaço então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (ZABALZA, 1998, p.231).

Assim, o espaço precisa ser planejado e organizado para contemplar todos estes aspectos apontados por Zabalza. Segundo Hohmann & Weikart (1995/1997), para ser um espaço encorajador, é necessário que ele seja seguro (suavidade, esquinas arredondadas, cores e texturas agradáveis, materiais naturais e luz, áreas tranquilas) e que ofereça um grande número de materiais às crianças, permitindo uma grande variedade de brincadeiras e de trocas.

Weinstein e Mignano (1993) apud Oliveira (1994, p.107) comentam sobre a sala que:

[...] A menos que ela se torne muito quente ou fria, muito populosa ou barulhenta, geralmente é tida simplesmente como um cenário, ou pano de fundo, para interação. Contudo, a organização da sala tem influência sobre os usuários determinando em parte o modo como os professores e alunos sentem, pensam e se comportam. Desta forma, um planejamento cuidadoso do ambiente físico é parte integrante de um bom manejo do ensino em sala de aula.

O acompanhamento diário da brincadeira infantil realizado pelos professores, por meio de observações e registros sistemáticos das mesmas, permite-lhes conhecer os desejos e interesses específicos de cada criança ou pequeno grupo. A partir destas informações, o professor reflete sobre a organização dos espaços, buscando transformá-los em cenários de um trabalho dinâmico e cheio de vida, que atenda às demandas identificadas. “O espaço é um retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis) e organização (dos materiais) a maneira como esta relação é vivida” (WARSCHAUER, 1997, p.31).

O espaço, a princípio, é organizado para receber a criança, de forma a promover a segurança, o estímulo à autonomia e à cooperação. Por meio das experiências neste espaço e nas relações com outras crianças e adultos, a criança conhece e entende o mundo que a cerca, apropriando-se dele de forma criativa e responsável. São estas interações que garantem que este microssistema - o ambiente da educação infantil - seja promotor do desenvolvimento das crianças e dos adultos que nele estão inseridos.

O professor, enfim, planeja e arruma os espaços para que estes funcionem como recursos para o desenvolvimento das crianças, isto é, “que estimulem a exploração de interesses, rompendo com a mesmice e o imobilismo de certas propostas de trabalho de muitas instituições de educação infantil” (OLIVEIRA, 2002, p.194).

Por isso, além da organização do espaço de sala, com diversidade de materiais e objetos e de mobiliário adequado ao tamanho das crianças, um outro aspecto relevante é a maneira como as professoras que atuam em instituições de Educação Infantil desenvolvem o trabalho com as crianças na sala. As crianças têm acesso livre a estes materiais, ou apenas os exploram quando a professora permite? Os materiais são utilizados, ou apenas ficam expostos na sala, sem que as crianças possam manuseá-los? A organização do espaço condiz com a proposta da instituição?

Sendo assim, a organização deste ambiente não é aleatória, mas determinada pelas concepções da professora e exige que ela elabore um plano de trabalho que leve em conta as características do grupo de crianças com o qual irá trabalhar. Conversando com a professora do ano anterior, lendo as avaliações da criança em outra instituição, e/ou conversando com os

pais no momento em que trazem o material de seu filho para o Colégio (o que, no caso do colégio onde foi realizada esta pesquisa, acontece em uma data previamente estabelecida, antes do início das aulas) a professora pode organizar o espaço da sala da aula com materiais familiares às crianças (da escola e de casa), que lhes transmitam segurança e com materiais desconhecidos, que despertem sua curiosidade. Este cuidado com a organização da sala proporciona à criança um sentimento de segurança e de continuidade, favorecendo a sua adaptação, que acontece durante os primeiros meses, ou apenas semanas. O acompanhamento diário e constante das professoras, ou professora e estagiária, fornecem as informações necessárias para que elas percebam quando é necessário fazer modificações, alterando o lugar de móveis e objetos, introduzindo novos materiais e substituindo, gradativamente, ao longo do ano, os materiais disponíveis.

É no convívio diário, que o professor conhece os desejos de suas crianças, o que gostam de fazer, quais os brinquedos e brincadeiras favoritas, que tipo de material os aproxima ou que permite o trabalho individual, e ainda conhece como elas se envolvem em cada momento oferecido e como reagem frente a determinadas situações. Esse conhecimento permite oferecer, no espaço da sala de aula, áreas aconchegantes, aonde as crianças se reúnem para conversar, observar, manusear e explorar objetos, enfim, trocar experiências umas com as outras. Segundo Hohmann e Weikart (1997), cabe a nós, educadores, dar apoio às interações naturais das crianças com outras pessoas e com o meio.

Durante a infância realizamos brincadeiras que dão prazer, com a intenção de nos divertirmos, socializarmos, conhecendo novos amigos e nos desenvolver cognitivamente. Quando o ambiente oferece materiais interessantes, significativos e relevantes com a faixa etária, torna-se atraente e permite que a criança desenvolva através de sua atividade. “Na altura em que refletir sobre o planejamento dos espaços para as novas gerações de crianças, activas e inteligentes, lembre-se das suas brincadeiras de infância preferidas” (HOHMANN e WEIKART, 1997, p.161).

Um ambiente rico em experiências torna possível cumprir um dos objetivos mais importantes da instituição da Educação Infantil, que consiste em socializar/ integrar a criança com o mundo e suas relações.

A organização dos materiais em sala pode ser feita por meio de áreas circunscritas (Carvalho, 1994), geralmente denominadas de “cantos”, “cantinhos”, “áreas de trabalho” ou “áreas de interesse”. A organização dessas áreas é feita de forma a tornar possível a implementação de propostas pedagógicas centradas na criança, oportunizando experiências de

aprendizagem diversificadas que têm como princípio fundamental a garantia da autonomia da criança na escolha do que fazer e de como fazê-lo.

As áreas podem ser organizadas em área da casa, local este que as crianças possam realizar suas brincadeiras de faz-de-conta (“lojas”, “consultórios”, “mamãe e filhinha”, “escolinha”, “biblioteca”, “casinha”, “supermercado”, etc); área das artes com diversidade de materiais para que as crianças pintem (lápiz de cor, tinta guache, pintura a dedo, aquarela, gizão, gizinho, lápis de cor), desenhem (lápiz grafite, carvão), recortem e coleem (papel sulfite, jornais, revistas, folhas, areia, purpurina, pedras, blocos de madeira), modelem (massinha, argila, papel maché) e façam construções (madeira, sucata: caixas, latas e potes de tamanhos variados, rolinho de papel higiênico, etc.); área dos jogos [jogos de regras: (xadrez, damas, jogo da velha); dominó; jogo da memória; quebra-cabeça; formas geométricas; blocos de madeira; cordas; bolas; pés-de-lata; etc.] e a área da linguagem (livros de história e científicos, gibis, revistas, CD’s, fitas de vídeo, aparelho de som, fantoches, fantasias, instrumentos musicais, alfabeto, etc.).

Assim, a experiência nessas áreas possibilita o desenvolvimento da criança com relação à livre iniciativa, independência, senso crítico, busca de soluções para pequenos problemas e a criatividade. As crianças, aos poucos, constroem sua autonomia e responsabilidade, como também se tornam mais organizadas, tendo um maior respeito com seus amigos, aprendendo a ouvi-los e ajudá-los quando necessário, assim como vão conquistando o domínio deste ambiente.

Diariamente, as crianças aprendem a explorar as áreas oferecidas em sala e são encorajadas a serem responsáveis pela arrumação dos materiais e objetos oferecidos nas estantes, o que facilita o acesso ao material nas tardes seguintes. Ao auxiliar na arrumação, as crianças desenvolvem a capacidade de auto-ajuda e um sentido de responsabilidade pelo ambiente que as rodeia.

Vivenciar um ambiente com riqueza de oportunidades, permite desenvolver a independência da criança com relação ao adulto. Este ambiente precisa ser sempre reelaborado, proporcionando novas possibilidades, fazendo com que a criança interaja com o professor, com o ambiente e outras crianças, focando sua participação em atividades diversas.

2.2.4 Espaços e tempos para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: duas propostas pedagógicas para a Educação Infantil

Duas propostas entre as que têm sido destacadas nos estudos sobre a Educação Infantil, uma americana (Fundação High/Scope) e outra italiana (Reggio Emilia), contribuem para a reflexão do professor sobre a organização do espaço e da rotina. O desenvolvimento dessas propostas tem mostrado que é possível implementar e ampliar, nos contextos de Educação Infantil, as idéias discutidas acima.

2.2.4.1 Abordagem High/Scope

Os princípios da abordagem High Scope são:

- 1º. *Aprendizagem ativa* - a atividade da criança estimula a própria iniciativa pessoal através das experiências-chave. As experiências-chaves são as “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e objetos que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (HOHMANN & WEIKART, 1997, p.5). Estas experiências são organizadas em blocos: representação criativa, linguagem e literacia (letramento), iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, espaço e tempo;
- 2º. *Interação adulto-criança* - o adulto brinca, conversa e ouve a criança, encorajando-a a resolver seus problemas;
- 3º. *Ênfase à estrutura e aos materiais apropriados*, isto é, organização do espaço em áreas específicas;
- 4º. *Rotina diária* - as atividades são organizadas de forma a proporcionar momentos de trabalho individual, em pequenos grupos e no grande grupo, assim como momentos em que o professor detém maior controle sobre as atividades e momentos em que a criança detém maior controle, sempre levando em conta o desenvolvimento das crianças. Por exemplo: tempo do círculo de saudações - 15 minutos; tempo do planejamento - 15 minutos; tempo de trabalhar - 50 minutos; tempo de organização - limpeza- 10 minutos; tempo de recordar- 10 minutos; tempo de lanche- 20 minutos; tempo de círculo- 20 minutos; tempo de pequenos grupos- 10 minutos; tempo para brincar lá fora- 30 minutos;
- 5º. *Observação da criança* - que orienta o planejamento do professor. Avaliar exige um conjunto de tarefas que os professores realizam diariamente para garantir que

observar as crianças, interagir com elas e planejar para elas envolve toda a energia e atenção do professor. Segundo Hohmann e Weikart (2004) “Periodicamente, a equipa usa as observações que anotou das crianças para completar um instrumento de avaliação da criança baseado na experiência-chave – o High/Scope Child Observation Record (COR – Registo de Observação da Criança (1992)”. Enfim, avaliar significa trabalhar em equipe para oferecer e dar o apoio necessário às crianças (Hohmann e Weikart, 2004).

Dentro da organização do espaço, as áreas específicas sugeridas são: *artes*: tintas, lápis, papéis, barro, argila; *construções*: brinquedos que representam figuras humanas multiraciais, figuras de animais, veículos; *linguagem*: livros escritos na língua falada na casa das crianças, livros que ilustrem diversidades raciais, étnicas e grupos culturais, livros com diversidade de situações familiares, livros refletindo adultos e crianças com deficiências; *casa*: bonecos (as) multiraciais, instrumentos de cozinha, roupas, cadeiras, acessórios (óculos, brincos, bonés); *música e movimento*: fitas, CD's, instrumentos musicais; *brinquedos*: quebra-cabeças da zona rural e urbana, representantes das ocupações dos pais e outros elementos da comunidade, figuras humanas e pessoas de diferentes raças.

O espaço físico, neste sentido, precisa ser acolhedor e orientado para a criança, isto é, ser seguro e convidativo para que encoraje os pequenos a olhar, ouvir, agarrar, fazer barulho, saltar, correr, comer e sujar de vez em quando. O ambiente precisa ter uma grande variedade de materiais e estar ao alcance para que as crianças possam agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo.

Esta abordagem prioriza a ação do adulto em organizar este ambiente que é disponibilizado para as crianças, isto é, fica sob sua responsabilidade: planejar a rotina diária, a disposição das áreas e materiais e a interação com as crianças. Oferece orientações sobre a maneira como o professor deve organizar este espaço, a fim de que este ofereça um número grande de possibilidades de aprendizagem para as crianças, para que exerçam e partilhem o controle sobre este ambiente com os adultos. Para tanto, alerta sobre a necessidade de se pensar nos tipos de mobílias e quantidade de materiais oferecidos em sala, como pode ser feito o uso destes, e como o adulto participa destes momentos. Hohmann e Weikart (1995:1997, p.164) destacam que “o ambiente deve ser planejado para apoiar diferentes tipos de brincadeiras e atividades”.

A consistência diária na rotina diária do High/Scope auxilia as crianças para que desenvolvam um controle do seu tempo e aprendam a ter noções de responsabilidade e

independência. As crianças são notificadas dos eventos que vão acontecer, como por exemplo: um passeio, um feriado ou a presença de um convidado especial. Com as atividades de rotina pretende-se proporcionar, principalmente, para a criança: consistência nas informações; controle do tempo; responsabilidade; independência e autonomia.

No que diz respeito à observação da criança, o programa considera fundamental para o professor acompanhar o conhecimento individualizado da criança que se molda não só nas interações com os educadores, crianças e pais, mas também no ambiente, nos horários e rotinas. O trabalho de equipe dos professores contribui para que estes debatam suas observações, as quais são registradas diariamente. As observações ajudam o professor a aprender mais sobre as crianças e tomar decisões sobre o espaço, materiais, horários, rotinas e responsabilidades diárias, que apoiarão as ações das crianças no dia seguinte. Esses registros são partilhados com os pais [os maiores parceiros] para poderem festejar e acompanhar o progresso dos filhos, dando continuidade e apoio ao desenvolvimento em casa.

Assim, o programa encoraja produtivas conversações entre os professores, pais, coordenadores e crianças. A colaboração é de extrema importância para o estilo de ensino proposto. É incentivada a aproximação e a comunicação efetiva entre os professores, compartilhando as experiências, falando sobre suas observações em sala para melhorar suas habilidades em planejar (HOHMANN e WEIKART, 1995:1997).

Na abordagem High/Scope existe uma alternância entre atividades iniciadas pelas crianças e atividades iniciadas pelos adultos. Na rotina diária oferecida, a criança vivencia o tempo de trabalho em que trabalha sozinha, com um adulto, em pequenos grupos e com uma ou duas crianças. Isso faz com que a criança desenvolva a capacidade de fazer suas próprias escolhas, resolver seus problemas, conversar com uma outra criança e conversar com a professora.

Os horários e rotinas precisam ser consistentes para permitirem que as crianças explorem, exercitem e ganhem confiança nas suas competências. Quando as crianças pequenas conhecem o percurso do dia podem sinalizar as suas necessidades individuais de alimentação, sono, higiene, troca de fralda e depois de participarem destas rotinas podem juntar-se de novo aos acontecimentos que interromperam (HOHMANN e WEIKART, 1995:1997).

À medida que vivenciam a rotina do grupo, percebem o sentido da continuidade e de controle, o que contribui também para que se sintam mais seguras na hora da separação dos pais e a aproximação com os educadores e outras crianças, pois, já sabem o que vão fazer.

Para Hohmann e Weikart (1995:2004, p.247) o processo planejar-fazer-rever, oferecido diariamente às crianças, é “a peça central da abordagem de aprendizagem pela acção. [...] Inclui todos os elementos da aprendizagem através da acção – materiais, manipulação, escolha, linguagem das crianças e apoio dos adultos”. O processo planejar-fazer-rever é o elemento central da rotina oferecida no Programa High Scope, sendo o tempo mais longo oferecido às crianças, com duração aproximada de uma hora e meia (HOHMANN e WEIKART, 1995:2004).

A seqüência do processo de planejar, fazer e rever (tempo de trabalho nas áreas) leva a criança a desenvolver a capacidade de fazer planos, executá-los e reconhecer suas realizações depois. Esta seqüência transfere o poder para a criança no controle de sua atividade, possibilitando que ela desenvolva a capacidade de tomar suas próprias decisões e fazer escolhas, acreditando cada vez mais em si mesma.

Participar desta experiência nas áreas de interesse significa e materializa a força da imaginação e a alegria da descoberta. A experiência em explorar as áreas da sala incentiva a livre iniciativa, o respeito às regras, aguça a curiosidade e a exploração individual constante. À medida que as crianças vivenciam este tempo, mostram-se mais responsáveis e independentes, pois escolhem e desenvolvem possibilidades de trabalho a partir do que é criteriosamente disponibilizado pelo professor, podendo agir de acordo com seus interesses.

2.2.4.2 Reggio Emilia

Considerado, de uma perspectiva pós-moderna (DAHLBERG, 2003) o melhor sistema educacional para a primeira infância do mundo, Reggio Emilia surge a partir de questionamentos tais como: o que a sociedade espera de suas crianças? Qual o papel a elas atribuído? Quais são seus direitos? Qual o conceito de suas possibilidades? (ANTUNES, 2004)

A construção da imagem da criança passa pela sua necessidade de experimentar o mundo. Segundo RINALDI (2002, p. 78) o Sistema de Reggio Emilia considera que:

[...] o que importa é a inter-relação e as infinitas formas nas quais a natureza e o ambiente interagem, bem como os lugares onde podemos encontrar situações paralelas a essa incrível dança da vida que é a criança e a vida na criança.

Os três grandes princípios desta abordagem, escritos pelo mentor de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi, são:

- 1°. As crianças comunicam seus pensamentos, seus saberes, seus sentimentos e sua imaginação através de múltiplas linguagens e, entre elas, nenhuma se destaca. É essencial que a criança descubra que o que aprendemos pode ser falado, mas pode também ser interpretado, desenhado, musicado, dançado, enfim, expressado por diferentes vias. É essencial que as crianças conheçam, experimentem e respeitem todas essas vias e saibam descobri-las em sua relação com o mundo;
- 2°. O mundo de conhecimentos é um bloco único, onde certas áreas são insinuadas por meio de projetos com um tema de trabalho e
- 3°. O relacionamento adulto-criança é visto como uma parceria, pois para que o objetivo comum seja alcançado – o saber – é necessário que interesses e envolvimento mútuos existam (ANTUNES, 2004).

Em Reggio Emilia acredita-se que “a creche, como contexto social e cultural, é o lugar ideal para o desenvolvimento e valorização da aprendizagem e experiência das crianças” (RINALDI, 2002, p.76). A creche é um ambiente de ação e reflexão. Ação e reflexão de crianças, pais e professores, onde são criadas oportunidades para o aprendizado e a construção do conhecimento. O espaço da creche precisa ser aconchegante, acolhedor, estimulante e seguro, isto é, um estímulo à investigação, intercâmbio, cooperação e conflito (2002, p.79).

A instituição de Educação Infantil é formada a partir da piazza (praça). Os demais espaços podem abrir-se em direção a esta piazza. Além das salas de aula, há um atelier, uma biblioteca com espaço para computadores, um arquivo e um almoxarifado, além de: cozinha, sala de refeições, sala para lavagem de brinquedos e os sanitários. As crianças são organizadas por faixa etária em uma grande sala de aula. “Nas creches a atenção dada ao ambiente físico possui uma qualidade particular que me lembra da necessidade por intimidade e envolvimento que as crianças mais novas têm” (GANDINI, 2002, p. 154).

O espaço é um elemento importante desta abordagem, pois ele dá as boas vindas aos pais, crianças, professores e visitas. É necessário que ele seja propício à exploração, em espaços internos e externos. Pais, professores, crianças e conselheiros participam, juntamente com arquitetos, do planejamento do espaço que será disponibilizado às crianças, incluindo a determinação da altura das paredes e janelas.

3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. A Instituição e os atores

Participaram desta pesquisa uma professora de Educação infantil [a própria pesquisadora], duas estagiárias de sala (uma em cada ano) e dois grupos de crianças atendidas nos anos de 2004 e 2005, no Colégio de Aplicação de uma Universidade de Santa Catarina. O grupo Siri era formado por vinte e três crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos e duas com oito anos, portadoras de necessidades especiais. O grupo Coração era formado por dezesseis crianças na faixa etária de três anos e onze meses a cinco anos e seis meses. Os nomes utilizados nesta dissertação são nomes fictícios, para preservar o anonimato das crianças.

O Colégio oferece atendimento para toda a Educação Básica: Educação Infantil (um ano e sete meses aos seis anos); Ensino Fundamental (Séries Iniciais e Finais) e Ensino Médio.

O Colégio foi fundado em 1978, por iniciativa da direção da Fundação de Ensino que a mantém. Gradativamente, a Educação Infantil vem ampliando a faixa etária atendida. Até 2004, recebia crianças a partir de 2 anos e 8 meses, sem fralda, até os 6 anos. Já em 2005, atendendo à demanda dos pais, o atendimento foi ampliado para crianças na faixa etária de 1 ano e 7 meses, com fralda, até os 6 anos.

O diferencial deste Colégio consiste em sua inserção no contexto de uma Universidade, o que possibilita aos professores, alunos e funcionários do Colégio, da Educação Infantil até o Ensino Médio, usufruir dos laboratórios e outros espaços oferecidos pela Universidade (Auditórios, Ginásios de Esportes, Centro de Vivência, Farmácia, Academia de Musculação, Biblioteca). Além disso, o Colégio conta com o apoio de professores especializados nas diversas áreas do conhecimento e estagiários de diferentes cursos que apoiam o trabalho realizado dentro e fora de sala. Destacam-se os cursos de: Psicologia, Nutrição, Odontologia, Medicina, Pedagogia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Educação Física, Enfermagem, entre outros, além do Mestrado em Educação.

Até o ano de 2004 as salas da Educação Infantil eram organizadas por idades: maternal (crianças de 2 a 3 anos), jardim (crianças de 3 a 4 anos), pré 1 (crianças de 4 e 5 anos) e o pré 2 (crianças de 5 e 6 anos). A partir de 2005, com o início do trabalho com turmas mistas, organizamos três grupos: grupo 1 (crianças na faixa etária entre 1 ano e 7

meses e 2 anos e 8 meses); grupo 2 (crianças na faixa etária entre 2 anos e 9 meses e 5 anos e 5 meses), que compõem dois grupos: grupo 2A (crianças de 2 anos e 11 meses a 4 anos) e o grupo 2B (crianças entre 3 anos e 11 meses a 5 anos e 5 meses); e por último grupo 3 (crianças de 5 e 6 anos).

3.2. Decisões Metodológicas

Estudos que buscam conhecer a dinâmica da interação de professores com as crianças utilizam-se da observação, por ser este um método adequado para investigar e registrar os processos de interação que ocorrem entre dois ou mais sujeitos, no próprio momento em que eles ocorrem. Não se trata de investigar representações, mas ações (interações), por isso a presença do observador *in loco* é fundamental. Segundo Richardson (1999) a observação é a base de toda investigação no campo social, podendo ser utilizada em trabalho científico de qualquer nível, desde o mais simples estágio até os mais avançados. A pesquisa educacional pode explorá-la utilizando diferentes técnicas de observação, como listas de verificação, avaliações e escala de avaliação, anedotários ou diários de comportamento, resumos periódicos, registros fotográficos, videografia, observações de amostras de tempo, além de outros.

Na observação participante, o observador se coloca na posição e no nível de outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado. Porém, no caso desta pesquisa, o observador é mais do que um simples participante, ele é o próprio sujeito observado, o que coloca um problema metodológico: como investigar a própria interação?

Optamos por efetuar gravações em vídeo, para que, posteriormente, pudéssemos trabalhar com esse material. Consideramos que ele se constituiria em um meio para que a pesquisadora-professora pudesse se ver “no espelho” e buscar organizar as emoções, as sensações, as percepções, as dificuldades e impressões, tanto as vividas na época e revividas ali, na hora em que se defrontava consigo mesma, como as novas, provocadas por esse confronto. “O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (BAUER, 2002, p.149). Ele permite verificar detalhes da situação que, passado algum tempo, poderiam ser esquecidos pelos sujeitos que observaram ou vivenciaram o acontecimento. Além disso, permite sua posterior reconstituição, o que possibilita que a análise seja realizada por alguém que poderia não estar presente no exato momento em que o fato ocorreu. Assim, o uso do vídeo é um aspecto

fundamental no caso desta pesquisa, devido ao duplo papel desempenhado pela pesquisadora: na hora em que os episódios se desenvolvem, ela é parte deles, mas não como pesquisadora e sim como professora. O papel de pesquisadora é assumido mais tarde, quando ela passa a observar e analisar os episódios videografados. Como afirma Bauer (2002, p.141) “[...] o aprender não é somente necessário para um reconhecimento básico, ele está também envolvido diferencialmente na percepção de detalhes significativos”.

Assim, escolhemos filmar o tempo de brincadeira livre realizado nas áreas da sala, tempo este mais longo de nossa rotina e que todas as professoras participantes do PINTEI tinham mais dúvidas sobre a adequação e os limites de suas intervenções.

3.3. Questões de Pesquisa

A partir das decisões acima, foi possível definir o foco da pesquisa e formular o problema a ser investigado: **A reflexão do professor sobre sua prática, durante o tempo de brincadeira livre, suscita mudanças em suas interações com as crianças, no sentido de ampliar as possibilidades de desenvolvimento das mesmas?**

Para viabilizar a investigação, o problema foi desdobrado nas seguintes questões de pesquisa:

1- Quais as reflexões e emoções desencadeadas na professora quando ela se vê interagindo com as crianças durante o tempo de brincadeira livre?

2- Que indícios de possibilidades de mudanças nas representações e nas práticas podem ser detectados nessas reflexões da professora?

3.4. Procedimentos de Geração de Dados

Foram realizadas filmagens das interações entre professora e alunos durante o momento de brincadeira livre nos meses de setembro, outubro e novembro de 2004 e março de 2005. As filmagens foram feitas por uma acadêmica do curso de Psicologia, bolsista do PIPG.

Anteriormente à entrada da filmadora em sala, enviamos aos pais das crianças envolvidas na pesquisa, o termo de consentimento, solicitando a eles que seus filhos pudessem ser filmados ao interagir com a professora no momento da brincadeira livre. Todos os pais devolveram o termo de consentimento assinado, sendo que, dos dezesseis termos assinados, um não autorizava a participação de uma criança na pesquisa e outro não

autorizando a utilização da imagem para fins de divulgação da pesquisa e/ou de ensino. As interações com a criança não autorizada a participar da pesquisa foram descartadas. Todas estas informações foram esclarecidas no termo de consentimento.

Para verificar a viabilidade do uso do vídeo, aprender a utilizar o equipamento adequadamente e familiarizar as crianças, a professora e a bolsista com a filmadora, realizamos um período de adaptação com este instrumento durante o mês de setembro/2004, que proporcionou algumas aprendizagens:

27/09/2004 A imagem está esticada na horizontal. **Fica sem imagem.** (risos) Por que a câmera parece meus olhos? Por que eu não apareço na filmagem? A filmadora está grudada ao meu lado e corre pelos cantos da sala mostrando imagens das crianças brincando. Com esta primeira filmagem aprendemos que: é necessário utilizar uma filmadora profissional e mesmo assim conferir a qualidade de seu som sempre que for utilizá-la; e que para realmente filmar a interação da professora com as crianças é preciso manter certa distância da professora para que esta também apareça nas filmagens.

Portanto, a princípio utilizamos uma câmera filmadora VHS do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento e Educação Infantil, mas, ao vermos estas filmagens posteriormente, percebemos algumas falhas quanto à qualidade do som (que dificultava a compreensão das conversas realizadas durante as brincadeiras) e a bateria da filmadora que já não funcionava mais, o que impedia que a bolsista acompanhasse o movimento da professora dentro de sala de aula. Para cada mudança de área da professora, a bolsista precisava desligar a filmadora, trocar de tomada e assim voltar a filmar.

01/10/2004 (O áudio é péssimo. A fala das crianças está distorcida). Continuamos com a filmadora VHS.

Nesta mesma tarde, após verificarmos o áudio e a imagem da filmadora constatamos a baixa qualidade de áudio desta filmadora, foi então que peguei um gravador para auxiliar na captação do áudio, levando-o comigo para qualquer canto da sala que eu fosse.

01/10/2004 Volto a atender Gilmara e seguro um gravador na mão. O uso do gravador foi uma tentativa para garantir a qualidade do áudio, mas percebi que ficar segurando-o era desconfortável e chamava muito a atenção das crianças.

Para solucionar estas dificuldades optamos por usar uma filmadora profissional solicitada à TV da universidade. A solicitação deste equipamento acontecia através de um ofício retirado na secretaria do curso (neste caso do Programa de Mestrado em Educação) e entregue à TV, para solicitação e agendamento do uso. Em algumas tardes não conseguimos usar a filmadora, por já ter sido solicitada por outros. O som desta filmadora profissional tinha

uma melhor qualidade. Essa experimentação com o equipamento revelou a importância de um treinamento por parte de nós alunos do Mestrado, para aprendermos a utilizar estas tecnologias em nossas pesquisas. Tal treinamento possibilitaria que, desde as primeiras filmagens, pudéssemos manter um padrão de qualidade.

03/2005 Iniciamos o ano utilizando a filmadora profissional da TV, solicitada através de requisição do Mestrado pela bolsista. Penso que os meses em que treinamos o uso da filmadora na sala de aula foram essenciais e indispensáveis, pois aprendemos a usá-la: descobrir a melhor posição para fazer as imagens, não colar a filmadora na professora, pois esta precisa aparecer; manter sempre uma visão geral da sala, mesmo que a professora esteja atuando numa área específica. Não podemos perder o foco da dinâmica do grupo. Nesta filmagem, apenas o áudio apresenta algumas falhas.

O treino com a filmadora realizado no ano anterior também nos mostrou a necessidade da professora repetir a fala das crianças, pois algumas delas falavam muito baixo e na filmagem não compreendíamos a sua fala.

03/2005 Posso ver neste trecho a minha preocupação em estar repetindo o que eles falam, pois além de ser útil para a minha pesquisa, permite que as outras crianças entendam suas falas.

Portanto, o uso adequado deste equipamento só foi possível após várias tentativas.

Ao vermos as filmagens realizadas no final de 2005, constatamos a importância de todo este processo que construímos para a geração dos dados desta pesquisa, pois:

28/11/2005 A qualidade da filmagem é ótima, áudio – vídeo – close na professora. Poucas vezes precisei voltar o DVD para compreender melhor a fala e quando fazia isto é para melhor compreender a fala das crianças, pois estas falam muito rápido. Melhoramos muito, pois me lembro que nas primeiras filmagens (nov./2004) ao usarmos a filmadora do mestrado, muitas fitas não pudemos utilizar, pois o áudio ficou muito ruim. Já no início e final de 2005 passamos a gravar com a filmadora profissional da TV Univali o que assegurou a qualidade do som e imagem. Ainda que, em muitos dias o problema estava com a bateria, viciadas de tanto ser usadas e acabando rapidamente antes mesmo de iniciar o tempo de fazer. Podemos observar isto nas várias interrupções ocorridas nas gravações

Além do tempo para nos acostumarmos com a presença da filmadora em sala e aprender a manuseá-la, a transcrição [das fitas e DVD's] exigiu muitas horas de trabalho. As transcrições foram feitas pela professora e pela bolsista, sendo necessário aproximadamente 8 horas para cada uma hora de gravação, o que é resultado da precariedade dos equipamentos utilizados. Fizemos a transcrição total de um DVD com filmagens de março de 2005, utilizando este material na elaboração de dois artigos sobre este trabalho apresentados no Educere – PUC-Paraná em outubro de 2005 e na 16th conferência anual da EECERA (European Early Childhood Research Association) em Setembro de 2006 (Island University).

3.5. Procedimento de Análise dos Dados

Para Pereira (1998, p.164) “do ponto de vista metodológico, a pesquisa-ação se concebe de modo amplo e flexível, não se modelando a priori, mas se desenhando na relação entre os elementos implicados nela”.

A pouca prática com este tipo de pesquisa e a falta de outras pesquisas que pudessem nos subsidiar, exigiu que fizéssemos várias tentativas em trabalhar com os dados.

Durante as férias de Janeiro de 2006, transcrevi, eu mesma, mais algumas fitas e tentei iniciar a análise do material, procurando identificar alguns elementos sugeridos na escala TCIS (Escala de Interação professor – criança) Farran e Colins (1996), e outros abordados na literatura referentes ao papel do professor nas interações com as crianças em sala de aula.

As primeiras tentativas de análise mostraram que as transcrições não eram adequadas para que eu me auto-avaliasse. Era como se, ao tornar-me pesquisadora, eu me despesse de todas as emoções e motivações que tinha como professora, voltando meu olhar mais às ações das crianças do que a mim mesma, buscando perceber o impacto de minhas ações no comportamento das crianças em vez de me ver nas interações. Ao transcrever as fitas, procurando manter a objetividade e o distanciamento, perdia também a essência afetiva de meu trabalho.

Lenira Haddad, pesquisadora participante do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento e Educação da Infância, do mestrado em Educação da UNIVALI, ao discutir o primeiro material da análise com a minha orientadora, pontuou que o fato de eu, a professora, estar transcrevendo as fitas, além do tempo que me tomou, me impediu de me rever nos episódios, posteriormente, na posição de pesquisadora. Sugeri então, que eu retomasse os primeiros vídeos não-transcritos e escrevesse todas as sensações e inquietações que estes produziam em mim e, a partir, desses registros, a análise realmente pudesse acontecer com o meu olhar de pesquisadora. Esta forma de abordar os dados permitiu a entrada da pesquisadora em ação. O material analisado por mim – pesquisadora - deixaria de ser, num primeiro momento, a transcrição do vídeo e passaria a ser o registro, elaborado por mim - professora, das reflexões e emoções que o vídeo me provocava.

Assim, voltei às primeiras fitas [não-transcritas] produzidas nos meses de setembro, outubro e novembro de 2004 e março de 2005 e, ao revê-las, fiz um registro de tudo que se passava na minha cabeça naquele momento: percepções, sensações, inquietações, sentimentos e indagações. No encontro seguinte, com a orientadora, ao fazermos a leitura dos

meus registros, observamos que nas filmagens assistidas, alguns aspectos do meu trabalho se mostravam relevantes em todas as fitas, sugerindo um primeiro esboço de categorias de análise:

Categoria 1 - Organização do Espaço

Categoria 2 - Organização do Tempo

Categoria 3 - Partilha do Controle das Atividades entre professor e crianças

Categoria 4 - Trabalho em Equipe (entre os professores)

Categoria 5 – Atendimento individual ao atendimento coletivo

Categoria 6 – Registro das Atividades

Categoria 7 – Envolvimento de Pais

Categoria 8 – Papel do professor

Categoria 9 – Concepção de brincar e aprender

Categoria 10 – Autonomia da Criança

Categoria 11 – Situações – problemas em momentos de aprendizagem

Voltamos então a observar os vídeos, buscando confirmar e/ou reorganizar essas primeiras categorias.

Para isso, organizamos os vídeos em episódios, definidos como o registro de situações em que era possível distinguir o início, o desenrolar e a finalização de uma interação da professora com uma ou mais crianças.

Em cada episódio, buscamos verificar a ocorrência ou não dos aspectos que tínhamos definido como pré-categorias.

Neste movimento, percebemos que algumas se sobrepunham e também que elas poderiam ser reagrupadas de acordo com o contexto enfocado, já que algumas se referiam à preparação do ambiente em que ocorriam os processos interativos e outras se referiam a esses processos. Assim, reorganizamo-las em duas grandes Unidades de Contexto, como é mostrado na figura 1:

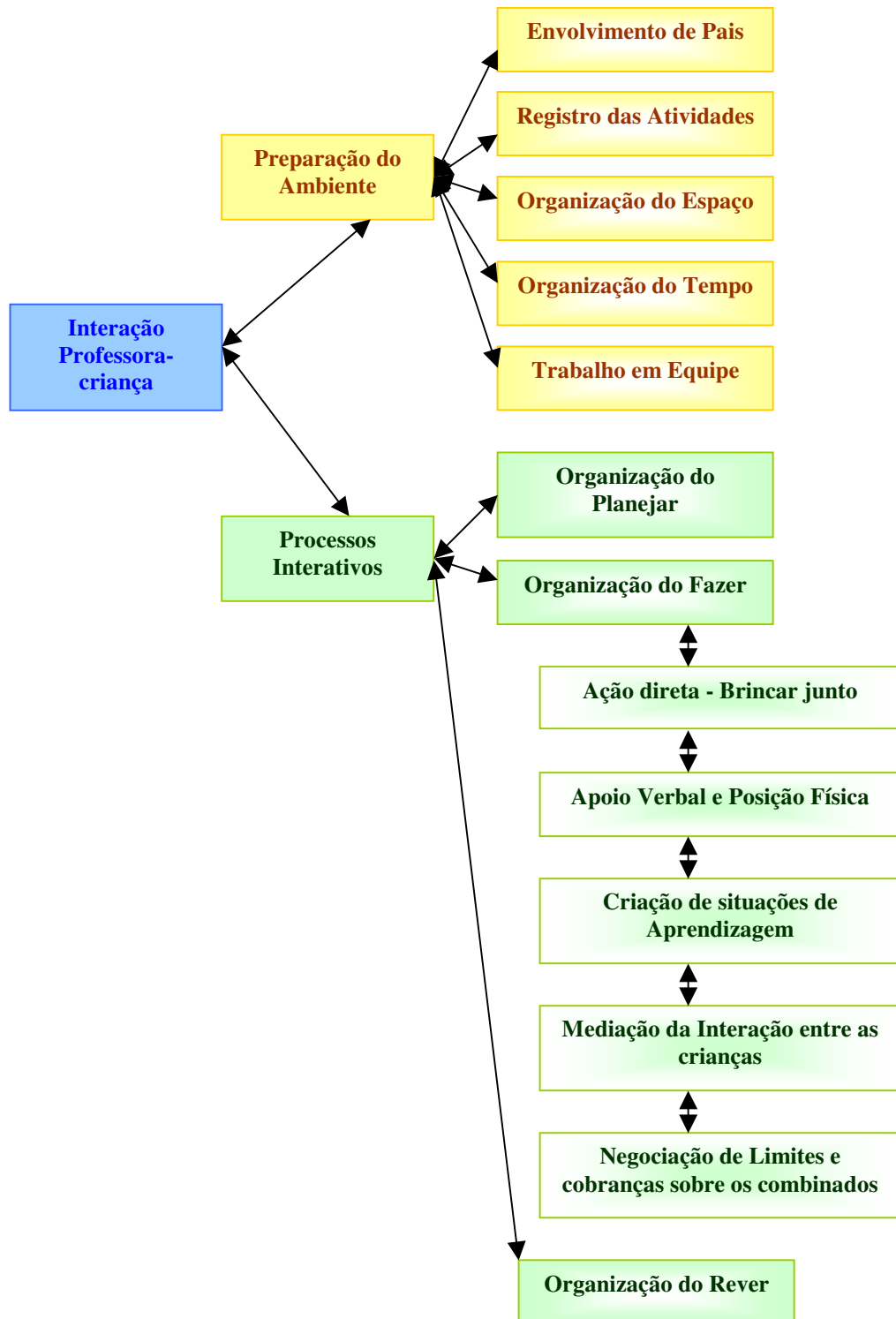


Figura 1 Esquema mostrando a organização das categorias de análise

Na categoria “organização do fazer”, a análise foi direcionada para as intervenções da professora junto às crianças, focalizando os seguintes aspectos: brincar junto, apoio verbal e posição física, criação de situações de aprendizagem, mediação da interação entre as crianças e negociação de limites e cobranças sobre os combinados. A definição desses

aspectos foi inspirada nas categorias de comportamentos propostas por Farran e Collins (1996), na Escala de Interação Professor-Criança (TCIS – *Teacher-Child Interaction Scale*).

O trabalho realizado a partir da organização das categorias em *Unidades de Contexto* consistiu em rever os vídeos e confrontá-los com os registros dos comentários, impressões, emoções e percepções que já havia efetuado, procurando, mais uma vez, verificar se essas categorias eram adequadas e incluíam o que os vídeos mostravam e tudo o que tinha sido registrado. Esse confronto dos registros com as imagens revistas gerou novas reflexões que serviram de base para elaborar o primeiro esboço do relatório de análise dos dados e permitiram selecionar alguns episódios mais representativos para ilustrar cada categoria. Posteriormente, foi realizada a transcrição detalhada desses episódios, não só para que pudessem ser incluídos no relatório, mas também porque o registro escrito permitia aprofundar as reflexões, sobretudo por colocar em maior evidência as falas da professora e das crianças. Como os episódios transcritos nesta etapa eram suficientemente ilustrativos das análises que pretendíamos mostrar, não houve necessidade de retomar as primeiras fitas que tinham sido transcritas em janeiro de 2006.

O processo de reflexão mobilizado quando a professora tomou consciência de suas ações e emoções ao “se ver” interagindo com as crianças, apontou algumas características dessa interação que puderam ser mais bem sistematizadas com o apoio da literatura existente sobre a interação professor-criança.

Para destacar essas características, consideramos como eixos de análise as três dimensões da qualidade de engajamento (Laevers, 1994): estimulação, sensibilidade e autonomia; além disso, para compreender os comportamentos da professora, procuramos resgatar suas representações e conhecimentos na época em que as filmagens foram realizadas.

Assim, no próximo capítulo, apresentaremos a análise dos dados gerados em cada categoria, dentro de cada uma das unidades de contexto, procurando destacar essas dimensões da qualidade de engajamento. Na categoria “organização do fazer”, essa análise será realizada para cada um dos aspectos da intervenção do professor que foram destacados na figura 1.

4. A PESQUISA DA PROFESSORA

Nesta parte da pesquisa mediante as imagens videografadas da interação professora-criança no tempo de brincadeira livre discute-se as categorias que constituem a interação professora-criança, organizadas em duas grandes Unidades de Contexto: Preparação do Ambiente e Processo Interativos.

A Unidade de Contexto “Preparação do Ambiente” discute as seguintes categorias de análise: *Envolvimento de Pais, Registro das atividades, organização do espaço, organização do tempo e o trabalho em equipe.*

Já a Unidade de Contexto “Processos Interativos” discute três categorias de análise: Organização do Planejar, Organização do Fazer e Organização do Rever. A categoria de análise “Organização do Fazer” divide-se nas seguintes subcategorias: “ação direta – brincar junto”; “apoio verbal e posição física”; “criação de situações de aprendizagem”; “mediação da interação entre as crianças”; e “negociação de limites e cobranças sobre os combinados”. Nesta Unidade, procura-se analisar as interações considerando as três dimensões do envolvimento sugeridas por Laevers (1994): sensibilidade, estimulação e autonomia.

Os extratos dos registros da professora ao ver os filmes são apresentados em caixas sombreadas e as transcrições são apresentadas em quadros.

4.1. PREPARAÇÃO DO AMBIENTE

Ao fazermos o primeiro artigo sobre este trabalho (Costa, 2005), analisando e discutindo dois episódios de março de 2005, destacou-se que o papel do professor na interação com as crianças inicia antes mesmo da entrada destes sujeitos em sala, pois uma condição identificada nos episódios e que favorece a interação entre adultos-crianças-objetos é a organização do espaço.

O professor, ao planejar e organizar o espaço, leva em conta as crianças que irá receber e as suas faixas etárias, disponibilizando materiais e áreas (atrativas e aconchegantes) e possibilitando às crianças um espaço que estimule seus movimentos livres, exploração de materiais, criação e conversas sobre o que estão a fazer, resolução de situações e conflitos, e, o apoio do professor durante este tempo para que alcancem seus objetivos e intenções de trabalho.

A partir da análise dos episódios selecionados outros aspectos desta preparação para a interação emergiram e revelaram a sua importância para que efetivamente as relações estabelecidas em sala promovam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os *aspectos* encontrados na preparação do ambiente são: *Envolvimento de Pais, Registro das atividades, organização do espaço, organização do tempo e o trabalho em equipe.*

4.1.1 - Envolvimento de Pais

Reconhecer a importância do papel das famílias no desenvolvimento das crianças, junto à escola, significa respeitar e mostrar às crianças quem elas são, como são as suas próprias famílias e possibilita que estas aprendam com as famílias das demais. Isto significa respeitar a história de vida e a origem de cada criança, possibilitando ao longo do trabalho que estas se reconheçam como responsáveis, através de suas escolhas e decisões, pela sua formação (HOHMANN e WEIKART, 2004).

No currículo High/Scope, para alcançar estes objetivos, os professores:

[...] Apóiam as famílias das crianças tentando compreender as culturas de origem das crianças; criar relações abertas entre os adultos e as crianças que se encontram envolvidas em contextos de primeira infância; influenciar positivamente a forma como as crianças vêem, ouvem, compreendem e aprendem, através das interações com as outras crianças; dar a todas as crianças poder para agirem com confiança e com respeito pelos outros, com base nas suas próprias decisões e capacidade de compreensão (HOHMANN e WEIKART, 2004, p. 100).

A responsabilidade pela promoção deste envolvimento deve ser pensada e colocada em prática pelas escolas, pontuando as diretrizes em sua proposta de trabalho, pois, a efetividade desta parceria enriquece as vivências educativas realizadas na escola (através da organização de momentos significativos pelos professores, outros adultos envolvidos e pelas famílias), contribui para a compreensão dos pais (quanto aos aspectos relacionados ao trabalho desenvolvido pela escola: desenvolvimento infantil, organização da sala e da rotina, papel da brincadeira, educação e conhecimento sobre seu filho) e enriquece a continuidade deste trabalho realizados pelas famílias depois em suas casas (ZABALZA, 1998).

Mantovani (2002, p.95) ressalta que:

[...] a equipe de trabalho [da Instituição de Educação Infantil] precisa ter a habilidade de processar os fortes sentimentos e contrastes de valores que, muitas vezes, surgem nas relações familiares através do contato com outras pessoas. [...] Parte do pressuposto de que não existem maneiras preestabelecidas de como ser bons pais. O objetivo [...] é ajudá-los a se

tornarem mais conscientes das próprias necessidades e das características e necessidades dos seus filhos.

Os pais precisam sentir-se parte integrante do trabalho desenvolvido com seus filhos, compartilhando idéias, valores, informações e conhecimentos que contribuam para uma melhora constante deste atendimento. Este que tem por objetivo promover a socialização das crianças com outras crianças, adultos, espaços e idéias e assim possam conhecer e compreender o mundo a qual pertencem, sabendo escolher a melhor forma de relacionar-se com ele.

A recepção dos pais na Educação Infantil, aonde esta pesquisa foi realizada, consiste já na primeira visita em apresentar-lhes como o ambiente é planejado, organizado e oferecido às crianças, levando-os a fazer uma visita por todos os espaços: salas. Cozinha, banheiros, parque, espaço alternativo. Os pais também conhecem o trabalho realizado com as crianças através da coordenação ou grupo de professoras, que lhes apresentam a organização da sala por áreas de interesse e suas atribuições e falam como é pensada a rotina diária destas crianças, de forma a proporcionar a partilha de controle das atividades entre professoras e crianças. Muitas vezes, após a visita e durante o ano, os pais desfrutam de um espaço acolhedor próximo à porta de entrada aonde os pais podem conversar com a professora, a coordenação, outros pais e aguardar seus filhos.

Uma vez que os pais escolhem esta Educação Infantil, são motivados diariamente a acompanhar o desenvolvimento de seu filho e o que seu grupo vem construindo, pois, é oferecido a eles a possibilidade de levar o seu filho até a sala, entrar e conversar com a professora e até mesmo brincar junto às crianças, ou ainda convidados a realizar atividades que sejam de interesse do grupo. Pais e professoras conversam diariamente, trocando informações e conhecimentos que auxiliam no atendimento às crianças.

Nas salas, não há mobiliário adequado que atenda às necessidades físicas das professoras e pais, e estes se acomodam nas cadeiras “baixinhas” usadas pelas crianças, para conversarem sobre as crianças, trocarem informações e falarem sobre as vivências do grupo. A oferta de cadeiras maiores em sala proporcionaria mais conforto aos pais durante sua permanência dentro do espaço em que seu filho convive com a professora e outras crianças. Em reuniões e conversas individuais, a equipe pedagógica busca outros espaços para a realização destes encontros, podendo ser usado a sala de professores, salas do bloco ao lado e auditórios, organizados com mobiliário adequado para os adultos.

De acordo com Hohmann e Weikart (2004, p.117) “os adultos [professores] podem igualmente “agarrar” as famílias fazendo-as sentir-se desejadas e bem aceitas no contexto da

escola”, sugerindo a partilha de anotações e histórias que ilustrem as competências das crianças. A elaboração destes registros (fotos, bilhetes, e-mails, relatos individuais) é realizada pelas professoras quase que diariamente, informando aos pais os eventos, passeios, vivências do grupo e experiências significativas da criança. Os bilhetes coletivos são fixados no mural da sala e os individuais são enviados na agenda da criança ou soltos na pasta com elástico para que possam ficar em casa.

Em 2004, a partir da necessidade sentida por esta professora, em manter alguns pais, que não disponibilizavam de tempo para vir até a sala no horário de aula, informados sobre o que acontecia em sua sala, foi criado um grupo de discussão na internet. A professora apresentou a proposta aos pais e esta sendo bem aceita imediatamente enviaram seus endereços eletrônicos (e-mails) para ela que se prontificou a criar e colocar em funcionamento este novo canal de comunicação. A equipe de professoras já percebia que a presença dos pais na escola diminuía diariamente, devido às exigências de seus trabalhos e a correria do dia-a-dia, e acreditando que este canal de comunicação atenderia a estas necessidades, foram aos poucos se organizando para também usar o grupo de discussão. Já para o ano seguinte, na (re) organização da ficha de anamnese as professoras incluíram nesta entrevista a solicitação de e-mail dos pais.

Episódio EP1 03/2005

A idéia do e-mail do grupo surgiu no início de 2004, a partir da necessidade sentida por mim em manter alguns pais informados sobre as vivências em sala. Logo em seguida, numa busca na internet encontrei o site www.grupos.com.br, que trata de reunir um grupo de pessoas por meio de uma conta única, que permite através de e-mails cadastrados que o grupo envie e receba mensagens comuns àquele grupo. Todas as mensagens são moderadas pelo administrador do grupo, isto é, a pessoa que inscreveu o seu grupo. Neste caso, eu abri uma conta para o grupo Siri. Através de bilhetes e conversas no final da tarde informei aos pais sobre esta novidade e todos aderiram muito entusiasmados a esta nova ferramenta. Já em 2005 antes do início das aulas solicitamos na entrevista de anamnese o e-mail dos pais, por ser este um recurso cada vez mais utilizado por nossa comunidade e um canal de comunicação a qual podemos enviar um cartão, um bilhete ou um aviso.

Passei a socializar no e-mail do grupocoracao@grupos.com.br, além dos bilhetes, fotos e recados já enviados, os relatos diários do grupo. Os relatos diários do grupo consistem nos registros feitos pela professora e estagiária da observação da participação das crianças nos diferentes tempos oferecidos durante a tarde. Os pais responderam positivamente a esta iniciativa, fazendo comentários no início da tarde à professora e enviando mensagens ao grupo na internet. As crianças também faziam comentários na assembléia sobre o que tinham visto em casa e os depoimentos de seus pais. Algum tempo depois, a professora Fernanda descobriu também na internet um álbum de fotos, no qual poderiam ser adicionados um grande número de fotos do grupo e enviar aos pais para o e-mail do grupo. O álbum evitava que os e-mails fossem muito pesados, o que às vezes compromete o recebimento destes.

Em 2004, aconteceram os primeiros ensaios com estas duas novas ferramentas e aos poucos as professoras organizaram-se para vivenciar este trabalho junto ao seu grupo de pais. Já em 2005 todas as professoras, logo no início do ano, organizaram-se para realizar este trabalho, solicitando aos pais, através de conversas na porta e bilhete, o endereço eletrônico e criando o grupo. Em seguida, os pais solicitaram a inserção de outros familiares para que também pudessem acompanhar as vivências de seus netos, sobrinhos e/ou afilhados e do grupo.

Ao iniciar este ano letivo (2006) os questionamentos dos pais foram freqüentes já na primeira semana de aula questionando quando os grupos na internet iniciariam.

Bhering e Cordeiro (2006, p. 75) apontam que:

[...] o modelo de Hornby explica bem os níveis de participação [dos pais] e detalha que, como a comunidade de pais é bastante diversificada, não podemos desenvolver uma política linear de envolvimento de pais. [...] Devemos estar atentos às diversidades, diferenças e especificidades da família, pais e crianças.

A construção destes grupos na internet demonstra a sensibilidade deste grupo de professoras, ao perceber esta necessidade, e o cuidado que têm em envolver os pais no trabalho realizado em sala. Desta forma, as professoras promoveram, através destas informações, um maior conhecimento dos pais a respeito do atendimento oferecido aos seus filhos, o que reflete na segurança e confiança em toda equipe pedagógica. A partir do momento que o pai sente-se à vontade no ambiente freqüentado por seu filho e confiante no atendimento oferecido a este, a sua segurança reflete-se na adaptação da criança e no uso que ela faz deste espaço.

Hohmann e Weikart (1995:2004) destacam elementos que favorecem o envolvimento das famílias na escola: solicitar materiais que são usados em casa; conhecer a forma de interagir [dar apoio e respeitar o limite da criança]; trocar constantemente informações sobre as crianças; dar atenção ao que a criança fala; partilhar controle nas brincadeiras e conversas; buscar conhecer e compreender as forças e talentos das crianças e famílias, para assim reconhecer e valorizar; passar confiança às crianças e autenticidade na fala dos adultos; aceitar as brincadeiras e procurar entendê-las, participando e observando; ao valorizar as famílias as crianças sentem-se mais seguras para falar sobre suas famílias.

No comentário mostrado a seguir sobre um episódio filmado em outubro de 2004 relata a entrada de dois pais em sala durante o tempo de brincadeira livre. A visita do pai de Paulo foi para trazer-lhe o lanche, como faz diariamente, permanecendo pouco tempo em sala. Porém, nesta tarde, o tempo foi maior, pois Marcelo solicitou sua ajuda para que amarasse a lã

na pipa que pegou na área da casa para brincar. Já a visita da mãe de Letícia foi para trazer-lhe um carrinho que gostaria de partilhar com as demais crianças da sala no tempo de parque.

A entrada dos pais em sala é priorizada, pois a equipe pedagógica acredita que estes encontros permitem aos pais observarem seus filhos no convívio diário com seu grupo, conhecendo suas brincadeiras preferidas, reações mediante alguma situação, os combinados do grupo e as relações estabelecidas com os demais, o que favorece a troca com a professora e o estabelecimento de algumas ações conjuntas, tais como: a negociação de regras (brincou-achou-guardou), organizar os horários da criança da casa (tempo para ver TV, jogar videogame, brincar no computador, andar de bicicleta, etc.) e um local para que ela tenha materiais e brinquedos para explorar, criar e brincar. Estas visitas são tão frequentes que as crianças não alteram seu comportamento ou reações com a presença dos pais em sala.

Episódio EP2 01/10/2004

O pai de Paulo está na sala e atende Marcelo. Atendo uma criança que chega e converso com sua mãe. Em seguida, organizo o grupo para a assembléia final.

Estes momentos de partilha com os pais não se restringem apenas a levar e buscar as crianças e trocar informações sobre as vivências das crianças com as professoras. Os pais também são convidados pelas crianças para que “brinquem junto”, auxiliem em suas brincadeiras [como fez o pai de Paulo ao atender Marcelo que preparava a pipa para brincar], promovam visitas do grupo ao seu ambiente de trabalho para enriquecer a pesquisa do nome do grupo [assim como fez o pai da Letícia, aluna do grupo Coração, ao nos levar ao Museu de Anatomia] e preparem uma atividade para ser realizada com todo o grupo. Estas atividades mais frequentes são: contar histórias, receitas culinárias, jogar com as crianças e ensinar técnicas de pintura.

O episódio EP3 enfim, revela a sensibilidade da professora em compartilhar com os pais as vivências diárias de seu filho, abrindo assim espaço para que estes tragam novas informações que possam também facilitar e orientar o trabalho realizado em sala junto às crianças.

Mesmo com toda esta organização para envolver as famílias no trabalho realizado através de conversas diárias, bilhetes, grupo na internet e álbum de fotos, há algumas situações que ocorrem no dia-a-dia que não conseguimos controlar, como a apresentada no episódio abaixo.

Episódio EP3 03/2005

As meninas que brincam no canto da casa se aproximam de mim para mostrar o produto que estão a passar no rosto. Quando pego a embalagem do xampu vejo que este tem um resto do produto. Lembro-me que na época, isto me deixou preocupada e mostra que o cuidado precisa

ser dobrado na hora de colocar os materiais nas estantes para as crianças brincarem. Mas agora me lembro que nada fiz, pois a embalagem permaneceu na área e as crianças continuaram a brincar.

Além dos materiais solicitados na lista de material e entregues à professora no mês de fevereiro, ao longo do ano pais e professoras, através da observação e conversas diárias sobre as vivências das crianças, reconhecem a necessidade de acrescentarem novos objetos e materiais que enriqueçam e ampliem estes momentos. Para tanto, unem-se na arrecadação destes materiais em locais bastante variados (casa, escola, supermercado, com vizinhos) e os trazem ao Colégio para serem disponibilizados nas áreas da sala.

A sucata, embalagens vazias de produtos diversos, é um dos materiais mais arrecadados e trazidos para a sala, pois são de fácil aquisição e bem aproveitados pelas crianças que fazem construções e criam objetos para utilizarem em outras áreas, tais como: máquinas fotográficas, filmadoras, carros e mochilas à jato.

Além da solicitação no início do ano, um segundo bilhete foi enviado para casa no mês de julho, assim que as crianças voltaram de férias, pedindo aos pais sua colaboração nos enviando sempre que possível estas embalagens, pois como as crianças utilizavam-nas diariamente, acabam rápido. No bilhete foi destacado o cuidado que precisa ser tomado pelas famílias limpando as embalagens que são enviadas à sala, para que não provoquem mau cheiro e atraiam insetos.

Mesmo com todo esse cuidado, uma embalagem passou despercebida e quando a professora defrontou-se com a situação não conseguiu resolver de maneira a favorecer uma experiência significativa às crianças, pois pediu para que a lavassem imediatamente, limitando a autonomia das crianças em escolher o que fazer com aquilo. Mesmo durante a primeira análise deste episódio a professora ainda não conseguia perceber a situação como prazerosa e interessante para as crianças, o que pode ser verificado nas idéias que pensou para resolver: *“Agora vejo que poderia ter tomado duas atitudes: a primeira seria lavar a embalagem do xampu imediatamente assim como outras do mercado que precisassem e a segunda, preparar um bilhete e enviar aos pais pedindo que também tomassem cuidados, fazendo uma boa limpeza nas embalagens que enviam para a sala”*.

A troca com os pais poderia ter acontecido no sentido de informá-los sobre a situação e pedir mais cuidado ao separar as embalagens. A professora apenas conversou com as crianças e destacou a importância dos pais fazerem a limpeza das embalagens, o que pode ser conferido já nos dias seguintes, pois esta situação não voltou a acontecer. Apesar de que este acontecimento demonstra não uma dificuldade de comunicação com os pais, mas sim a

falta de sensibilidade da professora em transformá-la em uma situação de aprendizagem, pois poderia ter acrescentado água à experiência e ter explorado junto às crianças.

Além desta participação diária, ao frequentar a sala, trocar informações, os pais são convidados a participar das reuniões junto com as professoras para discutir questões do Projeto Político Pedagógico (metodologia, organização das turmas, oficinas extraclasse, etc.) e temas pertinentes à educação das crianças (limites, relação entre família e escola, importância da brincadeira).

Segundo Bhering e Cordeiro (2006, p.78):

[...] O envolvimento de pais é tão importante quanto qualquer outro aspecto da educação infantil e deve ser planejado juntamente com os outros elementos do Projeto Político Pedagógico. Além de ser imprescindível esta parceria, a política para a inclusão dos pais no processo educativo das crianças, não só enriquece o trabalho com as crianças, mas também pode trazer grandes benefícios sociais. A inclusão dos pais no programa da educação infantil fortalece a comunidade e os pais (famílias), esclarece dúvidas sobre o processo educativo, fornece importantes informações sobre o desenvolvimento e crescimento das crianças, e produz impactos positivos na relação familiar.

Neste sentido, cabe a equipe pedagógica do Colégio incluir no Projeto Político Pedagógico a proposta de relacionamento entre escola e pais, estabelecendo sua política e as ações que podem ser realizadas neste trabalho de parceria. Esta proposta pode ser apresentada a cada início de ano aos pais, mostrando o que a escola pensa e planeja para esta parceria destacando a importância da mesma para a qualidade do atendimento oferecido às crianças.

4.1.2 – Registro das Atividades

Segundo Hohmann e Weikart (2004, p.142) “é fácil esquecermos os detalhes, mesmo das experiências mais marcantes. Por essa razão é importante para os membros da equipe que documentem, de alguma forma, aquilo que observam nas crianças. Isso permite-lhes recordar, relatar e apoiar novas propostas nestas descobertas”.

Os registros, até o mês de abril de 2005, eram feitos no verso de folhas sulfites avulsas já usadas, que acompanhavam a professora a todos os lugares e tempos explorados com as crianças. Estas anotações feitas pela professora e estagiária possibilitam tanto o planejamento da tarde seguinte como a construção da avaliação individual entregue trimestralmente aos pais, falando sobre o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças no Colégio.

As formas de registro são as mais variadas entre as professoras: sulfites, tiras de papéis e, até mesmo cadernos são usados para as anotações. Um problema identificado por esta professora foi que ao retomar estas anotações no final de cada trimestre para digitar e fazer as avaliações, muitas informações tinham se perdido como, por exemplo: o dia em que a atividade aconteceu, local usado para a atividade, com que a criança brincou. Para evitar isto e, garantir todas as informações como data, local e número de crianças envolvidas, a professora organizou logo após o fechamento do primeiro trimestre, em abril de 2006, uma ficha para registros diários apresentada no anexo 7.2 (p. 139).

Episódio RA1 03/2005

O tempo de PLANEJAR foi realizado em roda na sala. Utilizo uma régua como microfone e conforme as crianças chegam à roda faço a entrevista. É claro, registro tudo no meu bloco. Nos primeiros meses de 2005 usei um bloco para registrar os depoimentos e vivências do grupo, exatamente até abril, quando digitei todas as informações contidas neste bloco que me auxiliaram na escrita das avaliações individuais e de grupo. Percebi, enquanto digitava que, algumas informações como a data, tempo da rotina, interação com professora e crianças e até mesmo local de realização da atividade tinham se perdido e quebravam aquela anotação. Para resolver esta situação organizei uma ficha de observação para guardar todos estes dados importantes, facilitando a consulta posterior.

Na semana seguinte, no dia 18/04, passamos [eu e minha estagiária] a utilizar esta ficha para os registros diários. Empolgada com esta nova forma de registro assim que cheguei em casa fui digitar todas as observações realizadas, pois também evitaria o acúmulo de informações para ser digitada no final do segundo trimestre.

Na tarde seguinte, mostrei à minha estagiária o relato do dia anterior já digitado e impresso e juntas lemos todo o material, fazendo novas anotações nas folhas [para enriquecer o registro]. O material ficou tão rico que decidimos socializar este relato com os pais através do Portifólio [álbum de vivências do grupo que os pais podem consultar diariamente disponibilizado em sala] e do e-mail do grupo.

Independente do método de documentação é importante que as professoras aprendam a juntar e inferir sobre as observações de cada criança para que possam compartilhar informações posteriormente com toda a equipe pedagógica e os pais (HOHMANN e WEIKART, 2004). Neste sentido, acompanhar as experiências vivenciadas pelas crianças neste ambiente, requer um olhar cuidadoso do professor que dê conta de analisar e interpretar as aprendizagens realizadas por todas elas. Este “olhar” remete a prática da avaliação em uma dimensão formativa, valorizando a interpretação e o uso de critérios bem definidos (utilizados como foco de observação), refletindo numa intervenção pedagógica consistente.

De acordo com Borba (2001, p.146):

[...] O olhar do professor precisa ampliar-se para além da sala de aula, atento ao inesperado e ao movimento do cenário, exigindo dele uma sucessão rápida de microações, sem, no entanto, desconsiderar os

referenciais de qualidade que pretende alcançar. Nesse sentido, a avaliação formativa é a intervenção pedagógica que ocorre no curso da ação de ensinar e aprender.

Sob esta ótica, acompanhar a criança em seu desenvolvimento exige, um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto sócio-cultural e manifestações decorrentes do caráter evolutivo do seu pensamento, destacando-se a importância do professor respeitar as individualidades e as sucessivas e gradativas conquistas de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Este olhar é facilitado pela construção de tais instrumentos de observação pelas professoras.

Para Hoffmann (1999, p.53), “o professor é o mediador nesse processo e a avaliação enquanto ação se realiza à medida em que ele intervém, ele “faz educação”, a partir do que observou e interpretou em termos do desenvolvimento da criança”.

Este acompanhamento diário, através da observação e preenchimento de folhas de registro possibilita ao professor (re) planejar as tardes seguintes dando significado ao que é explorado e realizado pelas crianças. Tal iniciativa em organizar suas observações diárias revela na atuação da professora: sensibilidade - ao respeitar e valorizar a criança e suas ações; estimulação - no sentido de que tais registros possibilitam fazer ligações entre as atividades e o brincar das crianças de tardes anteriores em situações futuras, e a construção da autonomia – pois ao acompanhar os processos diários a professora (re) conhece as características e limitações de cada criança e assim pode ajustar o apoio a suas idéias e escolhas.

As anotações diárias destacam também o papel que o professor assume em cada situação vivenciada em sala e à medida que retoma tais registros, proporciona-lhe refletir sobre suas ações e reações frente ao grupo de crianças.

A avaliação é um tema que vem ganhando espaço nas discussões do PINTEI, no sentido de que as professoras estão refletindo sobre como acontece a avaliação e os cuidados que precisam tomar na elaboração das mesmas, principalmente com relação à escrita. Hohmann e Weikart (2004) destacam que os professores precisam descrever “as ações das crianças tão objectivamente quanto possível, de forma a não subvalorizar, inadvertidamente, crianças que, por exemplo, exploram modelos em vez de os construir, ou que trabalham sozinhas em vez de o fazerem na companhia de outras” (p.143). Para, além disso, as professoras também tem se esforçado a organizar um encontro semanal onde possam discutir suas observações, juntar detalhes que tinham passado despercebidos e, ainda relacionar novas informações com aquilo que já sabem da criança, pois assim poderão traçar novos objetivos para o trabalho e contar com o apoio das demais professoras.

4.1.3 - Organização do Espaço

A organização do espaço é um dos elementos que a professora tem estudado ao longo de seu trabalho, com início nos primeiros encontros do PINTEI, na qual o grupo dedicou-se a estudar e refletir sobre a organização dos espaços oferecidos nesta instituição de Educação Infantil até a realização de sua monografia da especialização, em que desenvolveu uma reflexão sobre a organização de suas salas entre os anos de 2001-2004.

Anteriormente ao PINTEI, as salas de aula desta Educação Infantil já eram organizadas por cantos, mas na perspectiva de Celéstin Freinet, onde as crianças apenas exploravam quando a professora oferecia uma atividade. Este não é o trabalho realizado por Freinet, mas ao passar dos anos e esvaziamento da proposta na qual esta Educação Infantil acreditava, a maneira de explorar os cantos da sala havia se perdido. Com os estudos do PINTEI iniciados em outubro de 2002, o grupo começou a rever, reavaliar e reorganizar o trabalho com os cantos oferecidos em sala. O estudo começou a partir das leituras sobre o que diziam Zabalza (1998) e Hohmann e Weikart (1997) a respeito da organização dos espaços, e nesses encontros o grupo discutia sobre os materiais oferecidos e o que era necessário acrescentar nos cantos da sala. No encaminhamento destas discussões, o grupo trabalhou com a lista de material que é entregue aos pais no ato da matrícula, avaliando o que era solicitado e o que precisávamos acrescentar para que as áreas da sala promovessem a atividade infantil. A preocupação era com a variedade e quantidade de materiais e objetos que poderiam ser oferecidos em sala.

No anexo 7.3 (p.142), apresento as listas elaboradas nos anos de 2004 e 2005. Para o ano de 2004, a equipe pedagógica elaborou quatro listas de materiais, pois em cada uma delas, solicitavam materiais específicos para uma área da sala. Assim, as professoras acreditavam que conseguiriam compor os cantos, proporcionando certa variedade de materiais para a exploração das crianças. A distribuição destas listas foi feita pela Secretária do Colégio no ato de matrícula, e como as professoras não participam deste processo não puderam acompanhar a entrega das mesmas, o que não garantiu que elas fossem distribuídas igualmente, uma de cada área por vez. No primeiro encontro com os pais, quando as professoras receberam os materiais perceberam que muitos materiais se repetiam e algumas áreas não tinham materiais. Constatado isto, as professoras trocaram materiais entre si, garantindo que todas as áreas tivessem materiais e objetos convidativos à brincadeira infantil. Mediante esta situação no final de 2004 a equipe pedagógica organizou uma única lista de material para ser entregue aos pais na matrícula para 2005, sugerindo que estes escolhessem

cinco opções de uma variedade de brinquedos e materiais indicados para serem disponibilizados nas áreas, além da lista básica que solicita: tesoura, folhas (sulfite, cartolina, crepom, lustroso, panamá), lápis, giz de cera (fino e grosso), massa de modelar e etc. As professoras desta vez perceberam que a organização da nova lista obteve mais sucesso que a anterior, pois receberam uma grande quantidade de materiais para serem oferecidos em sala, possibilitando até mesmo um rodízio destes ao longo do ano e a troca com outras salas. A intenção desta reflexão consistiu em (re) organizar o trabalho oferecido até então pelos cantos às áreas, transformando-os em cenários de um trabalho dinâmico, dando vida ao espaço da sala ao facilitar o acesso das crianças. Todo este processo de mudança demonstra a sensibilidade do grupo de professoras em priorizar como foco para toda a organização do seu trabalho as especificidades e interesses da criança, considerando o seu bem estar, que podem ser verificados nos episódios apresentados a seguir.

No episódio OE1 a professora revela a sua preocupação com o mobiliário da sala e o que este favorece ou inibe a ação da criança, o que demonstra seu respeito e valorização das iniciativas da criança e a preocupação com a estimulação que este ambiente possa oferecer no sentido de favorecer a construção de sua autonomia e iniciativa, isto é, estimular a criança a ser responsável pelas suas ações, bem como proporcionar múltiplas experiências de aprendizagem.

Episódio OE1 27/09/2004

Fico satisfeita ao olhar para a organização da sala, vejo que esta já oferece materiais variados às crianças para que realizem suas brincadeiras. Os materiais são guardados em estantes abertas e na altura das crianças, facilitando o acesso e manuseio dos mesmos. Só o que me incomoda é que a maioria das estantes estão fixadas à parede, impossibilitando que as crianças possam movê-las e organizá-las conforme a brincadeira, tornando o canto mais aconchegante. Apenas quatro estantes de ferro são móveis, o que proporciona às crianças organizá-las conforme a sua necessidade. Há muito espaço vazio na sala e penso que os cantos poderiam ser mais aconchegantes e seguros, oferecendo mais estantes móveis para que as crianças sintam-se encorajadas e estimuladas a explorá-los.

A organização do espaço feita por áreas de interesse, possibilita o desenvolvimento da criança com relação à livre iniciativa, independência, senso crítico, busca de soluções para pequenos problemas e a criatividade. As crianças aos poucos constroem sua autonomia e responsabilidade, como também se tornam mais organizadas, tendo um maior respeito com seus amigos, aprendendo a ouvi-los e ajudá-los quando necessário, assim como vão conquistando o domínio deste ambiente.

A preocupação quanto às estantes da sala também revela sua preocupação quanto ao tornar este espaço aconchegante e estimulador para as brincadeiras infantis. A retirada das estantes fixas amplia o espaço da sala e a aquisição das estantes móveis permite às crianças

organizarem a sala conforme seus desejos e interesses a cada tarde durante o tempo de brincadeira livre.

Episódio OE2 01/10/2004

Após ajudar Gabriel atendo Gilmara. Em seguida vou arrumar o canto da casa. Enquanto organizo a sala, as crianças chamam a minha atenção.

Diariamente, as crianças aprendem através da observação e experiência a explorar as áreas oferecidas em sala e são encorajadas a tornarem-se responsáveis pela arrumação dos materiais e objetos oferecidos nas estantes, o qual facilita o acesso ao material nas tardes seguintes. Vários episódios ilustram a ação da professora em compartilhar com as crianças este momento, mostrando que a arrumação da sala é de responsabilidade de todos. Ao auxiliar na arrumação, as crianças desenvolvem a capacidade de auto-ajuda e um sentido de responsabilidade pelo ambiente que as rodeia. Este trabalho de arrumação precisa ser construído pelo grupo nas primeiras semanas em que chegam a esta sala. Para isto, o professor precisa estar junto com as crianças, tanto brincando junto, oferecendo novos elementos para as brincadeiras e materiais que podem ser explorados, quanto arrumando junto, lembrando o lugar do objeto e ajudando as crianças, para que aos poucos compartilhe com elas esta responsabilidade e assim possam se envolver na organização do tempo que ocorre a seguir, que é o tempo do rever.

O tempo de rever é ideal para que a professora resgate a discussão sobre a organização da sala, mostrando materiais que ficaram largados pela sala, verificando junto ao grupo quem utilizou e até mesmo a partir da discussão construir um combinado para este momento: achou-brincou-guardou. Combinado este que passa de um ano para outro e que as crianças são estimuladas a respeitá-lo e executá-lo. Por outro lado, mostra às crianças que a arrumação da sala não é só função do professor ou estagiária.

Os espaços oferecidos na sala do Grupo Siri permitem o “ir e vir” entre as áreas de interesse (casa, jogos, linguagem e artes), tanto para as crianças durante as brincadeiras como às professoras que podem circular pela sala e atender mais as crianças enquanto brincam. A própria forma de organizar a sala envia mensagens às crianças sobre a expectativa das professoras quanto ao seu comportamento (CARVALHO, 1994).

OE3 05/11/2004

Permaneço sentada em frente ao quadro durante todo o tempo de fazer, ajudando Gabriel e outras crianças a colar seus planetas na maquete. Aviso o grupo que já está na hora de arrumar a sala e fazer a assembléia do tempo de rever. Continuo a colar os planetas e algumas crianças aproximam-se para ver o que faço. Apenas quando tiro a pistola de cola quente da tomada e vou ajudar na arrumação é que todas as crianças integram-se a esta atividade.

Os episódios OE2 e OE3 mostram a liberdade proporcionada pela professora para que as crianças movimentem-se entre as áreas da sala, disponibilizando todos os materiais e objetos ao nível físico das crianças e colocando-se à disposição das crianças para ouvi-las, responder às suas dúvidas, mostrando valorização e respeito às suas idéias. Atitudes estas que revelam novamente a sensibilidade e estimulação da professora à atividade infantil.

No momento em que a professora solicita a arrumação da sala e permanece trabalhando com as crianças que constroem seus planetas, algumas crianças aproximam-se para ver o que estão a fazer, enquanto as demais começam a guardar os objetos e brinquedos utilizados. Assim, que retira a pistola de cola da tomada e relembra que é o tempo de arrumar todas as crianças empenham-se nesta atitude e rapidamente a sala está arrumada e as crianças sentam-se na roda para começar o tempo de rever.

Quando estão devolvendo os brinquedos e materiais nas estantes as crianças vivenciam naturalmente questões de localização e posição dos materiais (em cima, embaixo, próximo, perto, longe, ao lado) (HOHMANN e WEIKART, 2004). Todos os tempos vivenciados dentro deste espaço organizado por áreas de interesse são promotores de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Portanto, o professor precisa manter-se na busca constante para melhorá-lo diariamente.

4.1.4 - Organização do Tempo

A discussão sobre organização da rotina esteve presente nas primeiras reuniões do PINTEI, onde as pesquisadoras do grupo de Desenvolvimento e Educação da Infância levantaram dois questionamentos: o primeiro com relação à organização das atividades propostas às crianças, pois realizávamos todas estas em grande grupo, e o segundo quanto à oferta das aulas extraclasse oferecidas pelo Colégio: Inglês, Música, Educação Física e Informática ao longo da semana, pois a rotina até então oferecida mostrava-se incoerente com a proposta que estávamos construindo. Apesar das salas já estarem organizadas por áreas de interesse, não promovíamos um tempo prolongado de brincadeira em que as crianças pudessem explorar os materiais e, assim trocar informações e conhecimentos com outras crianças.

As vivências nas áreas eram breves, pois assim que começavam a trabalhar, uma das professoras extraclasse chegava à sala para buscá-los, levando-os a outros ambientes que não tinham tantos materiais e não lhe tiravam a concentração da aula. As leituras de Hohmann e Weikart (1997), Gandini (2002) e Bondioli (1998) e a discussão posterior feita no PINTEI

proporcionou mais um importante passo para o avanço de nosso trabalho. Procuramos rever nosso planejamento visando à oferta de uma rotina flexível e consistente para as crianças, para que pudessem efetivamente vivenciar momentos em que brincariam sozinhas, em pequenos grupos e até mesmo em grande grupo, variando a companhia das crianças periodicamente e realizando atividades que fossem de seu interesse.

O quadro abaixo apresentado na minha monografia de Especialização (COSTA, 2004) ilustra a rotina diária do Grupo Siri, rotina esta que já propiciava que o controle das atividades fosse compartilhado entre adultos e crianças, mas que ainda apresentava alguns problemas.

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13h30min	Brincadeira livre		Brincadeira livre	Educação física	Brincadeira livre
14h	Assembléia inicial	Educação física	Computação	Assembléia inicial	Assembléia inicial
14h15min	Final de semana		Tempo de trabalho nos cantos da sala	Atividade de grande grupo	Tempo de trabalho nos cantos da sala
14h50min		Assembléia			
15h	Lanche	Biblioteca	Lanche	Lanche	
15h25min	Higiene	Lanche/higiene	Higiene	higiene	lanche
15h45min	Parque	Parque	Inglês	Parque	Higiene
16h15min	Tempo de trabalhos nos cantos	Atividade de grandes grupos	Atividade de pequenos grupos	Música	Parque
16h45 min			Parque	Atividades de pequenos grupos	Brinquedos de casa
17h15min	Brincadeira livre	Brincadeira Livre	Brincadeira livre	Brincadeira livre	Brincadeira livre

Quadro 1 Organização da rotina diária do grupo Siri/2004

É apropriado esclarecer dois termos utilizados na rotina diária do Grupo Siri. O primeiro é brincadeira livre. Este termo refere-se aos tempos no início da tarde onde acontece a acolhida das crianças e no final da tarde enquanto as crianças esperam seus pais chegarem. Neste tempo não havia ainda uma preocupação da professora em acompanhar as atividades da criança, buscando criar oportunidades que se constituíssem em experiências de aprendizagem. O segundo termo é tempo de trabalho nos cantos da sala e refere-se à atividade realizada pela criança, mediante o planejamento, a execução de suas ações e a avaliação no final deste tempo (processo planejar-fazer-rever). Neste tempo, a professora já tinha a preocupação de garantir que as brincadeiras das crianças se constituíssem em verdadeiras experiências de aprendizagem. A partir de 2005, este tempo passou a ser chamada de tempo de brincadeira livre. O tempo de

acolhida (no início e no final da tarde) continua existindo até hoje em alguns grupos, sobretudo nos de crianças menores, mas, em 2005, no grupo Coração, as crianças já se organizavam para o tempo de brincadeira livre (planejar-fazer-rever) assim que chegavam à sala, pois já vinham com alguma idéia sobre as atividades que pretendiam realizar.

Anteriormente, quando o tempo de trabalho nos cantos da sala era organizado no final da tarde, as crianças iam para suas casas deixando materiais fora do lugar e eram interrompidas pelos pais que chegavam para buscá-las. Desta forma, ao reorganizarmos o horário do grupo Siri tivemos a preocupação de oportunizar, no final da tarde, momentos tranquilos com jogos da sala e outros materiais, isto é, o que na época chamávamos de tempo de brincadeira livre.

Episódio OT1 27/09/2004

Aprimorando as minhas observações diárias, tive a possibilidade de conhecer os interesses, preferências e limitações das crianças. Isto, juntamente com os estudos realizados no PINTEI, propiciou a (re) construção da rotina diária oferecida às crianças. Este reconhecimento das necessidades das crianças revela a minha sensibilidade. Fico satisfeita por, já nessa época, ter percebido que o momento mais apropriado para a realização do tempo de trabalho nos cantos da sala era no início da tarde. Isso propiciou que as crianças tivessem mais tempo para expressarem livremente as suas intenções e também as incentivou a participarem ativamente da organização da sala.

Assim, nosso tempo de trabalho nos cantos no segundo semestre, no grupo Siri, acontecia sempre no início da tarde. As crianças já tinham se habituado a organizar a atividade que iriam realizar logo que chegavam à sala. A entrada das crianças começava a partir das 13h15min (aproximadamente) até às 13h45min. As crianças brincavam nos cantos das 14h15min até às 15h, momento este em que terminávamos este tempo e fazíamos nosso lanche. No entanto, não era possível mantermos todos os dias esta organização do tempo, pois na terça-feira e na quinta-feira nosso horário de Educação Física era no início da tarde (14h e 13h30min, respectivamente).

Com este novo horário, ainda enfrentávamos alguns problemas: devido às aulas extraclasse, as crianças não vivenciavam todas as tardes os tempos de pequenos grupos e de trabalho nas áreas da sala. A rotina oferecida às crianças era repleta de interrupções, devido à realização das oficinas extraclasse em dias alternados: educação física (3ª e 5ª feiras), computação (4ª feira), biblioteca (3ª feira), música (5ª feira) e inglês (4ª feira). Apenas nas 2ª e 6ª feiras é que podíamos lhes oferecer um tempo mais prolongado para o trabalho nos cantos. Na 4ª feira, as crianças vivenciavam o tempo de trabalho nos cantos da sala, mas em um tempo menor (30 min) do que o habitual (aproximadamente uma hora), que acontecia

assim que voltavam da aula de computação, que acontece no bloco ao lado da Educação Infantil.

Para minimizar este problema, decidimos utilizar a linha do tempo para registrar com as crianças os dias das aulas extraclasse. Essa estratégia auxiliou as crianças a compreenderem esta rotina.

A linha do tempo é um suporte de informações, onde juntamente com as crianças a professora /registro a data e os dias da semana, os dias das aulas extraclasse (inglês, informática, música e educação física), aniversários e acontecimentos importantes para o grupo. Diariamente o grupo a consulta para conseguir fazer o planejamento da tarde. A necessidade da linha do tempo está relacionada com as aulas extraclasse. Estas aulas aconteciam em horários diferentes a cada dia da semana [como mostrado no quadro 3] e nunca aconteciam na sala do grupo, as professoras extra-classe ocupavam outras salas do bloco 15 para realizar seu trabalho, pois constantemente se queixavam que a sala (materiais e brinquedos) era uma concorrência muito grande para o seu trabalho.

Esta organização já incomodava o grupo de professoras da Educação Infantil, no primeiro semestre de 2004, pois sempre que estavam a realizar uma brincadeira interessante e gostosa precisavam parar e trocar de ambiente. Já na minha monografia da especialização [entregue em abril de 2004] fui questionada pela orientadora por que organizamos as aulas desta maneira. Este assunto continuava a me incomodar durante o segundo semestre de 2004, pois estas interrupções aconteciam em quatro tardes da semana e faziam com que a rotina oferecida às crianças se tornasse inconsistente. Somente consultando a linha do tempo é que as crianças conseguiam se organizar, mas, mesmo assim, não gostavam de interromper a atividade nos cantos e muitas me pediam para ficar na sala e não participar das aulas extra-classe.

Apesar de esta rotina ser fragmentada, portanto, não adequada para atender as crianças, ao oferecer este trabalho com a linha do tempo a professora proporcionou ao grupo a oportunidade de se organizar e de conhecer a seqüência das atividades realizadas durante as tardes, proporcionado que se sentissem mais seguras ao poderem prever os tempos que vivenciarão. A partir do segundo semestre no grupo Siri, as crianças realizavam a contagem das crianças do grupo e o planejamento, no quadro, com o apoio da professora. A cada tarde uma criança era sorteada para registrar o planejamento [por meio de desenho e escrita conforme sua vontade] e outra para fazer a contagem [em inglês e português]. Estas crianças sempre consultavam a linha do tempo para saber se naquela tarde havia alguma aula extraclasse para depois realizarem o planejamento.

O episódio OT3 destaca a importância da linha do tempo no auxílio à organização das crianças dentro de uma rotina ainda inconsistente, por apresentar inúmeras interrupções e como as crianças, apesar desta organização, tornam-se confiantes e autônomas nos tempos oferecidos a elas.

Episódio OT3 01/10/2004

As crianças questionam sobre a noite do soninho. A professora mostra na linha do tempo quando será e cola no dia algumas estrelas para identificá-la. Juntos, fazem a contagem de quantos dias faltam. A professora escreve no quadro “20 dias” para que o grupo possa fazer a contagem regressiva deste evento tão esperado.

Diferente do que foi apresentado até agora, a estrutura da rotina precisa ser flexível, respeitando as intenções e desejos, tanto dos professores como das crianças. Isto significa dizer que os tempos planejados pelo professor devem priorizar a partilha do controle das atividades entre ele e as crianças, ora realizando atividades iniciadas pelo professor e ora atividades iniciadas pela criança.

Dias (2003, p.99) ressalta que:

[...] A rotina deve nascer da leitura que as professoras fazem do grupo e de sua própria atuação neste contexto, porque o adulto também faz parte do grupo. Para tanto, é necessário que os adultos também participem ativamente do que as crianças propõem, se envolvam, experimentem, criem, brinquem com as crianças nestas vivências ricas de significados e informações.

Segundo esta mesma autora “a rotina influencia o comportamento dos componentes do grupo, permite algumas atividades e afasta outras, estrutura as interações (adulto/criança, criança/criança, criança/objeto) e acima de tudo, propicia mediações importantes e necessárias” (p.99).

As reflexões realizadas em nosso grupo de estudos PINTEI - Programa Integrado de Educação Infantil - sobre a oferta destas aulas extraclasse ao longo da semana, levaram-nos à conclusão que essas aulas não permitiam uma estrutura para os acontecimentos do dia, isto é, não definia a maneira como as crianças explorariam as áreas da sala e as possíveis interações realizadas com outras crianças e professoras durante os tempos propostos, o que nos mobilizou na montagem de um projeto para concentrarmos estas atividades em apenas um dia da semana. Esta idéia foi apresentada por uma das pesquisadoras do grupo de pesquisa e foi desenvolvida em 2005, no grupo Coração.

Nos anos anteriores era freqüente a solicitação das crianças em permanecer em sala com a professora referência. Portanto, o trabalho realizado nas oficinas extraclasse [Inglês, Informática, Educação Física e Música] buscava oferecer às crianças o desenvolvimento prazeroso destas diferentes linguagens, propondo às crianças a possibilidade de escolherem duas oficinas para participar a cada oficina, de acordo com seu interesse.

Assim, em 2005, diante destas constatações organizamos a concentração destas aulas na tarde de terça-feira. No primeiro horário – 14hs – as oficinas atendiam as crianças do

grupo 1 (1anos e 7 meses a 2 anos e 8 meses) e de duas salas do grupo 2 (2 anos e 9 meses a 4 anos e 3 anos e 2 meses a 4 anos e 5 meses). O segundo momento das oficinas atendiam as crianças do grupo 2 (4 anos a 5 anos e 5 meses) e 3 (5 anos e 6 meses a 7 anos). Esta organização promoveu que em todos os dias da semana as crianças vivenciassem momentos mais prolongados de brincadeira [nas áreas de interesse na sala], e à professora mais tempo para acompanhar e conhecer desejos e vontades de suas crianças. Já no tempo em que as crianças iam participar das oficinas extraclasse, acompanhadas pelas estagiárias da sala, as professoras referências conquistaram o tempo tão almejado de sentarem juntas e realizarem o planejamento semanal, discutindo as observações da última semana, conversando sobre as crianças (suas atitudes e desenvolvimento) e sobre o trabalho realizado para elas (espaço, rotina, avaliação), planejando assim as próximas atividades a serem propostas para as crianças.

A nova rotina é apresentada no quadro a seguir:

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13h30min	Brincadeira livre	Acolhida das crianças	Brincadeira livre	Brincadeira Livre	Brincadeira livre
14h		Oficinas Extra-classe			
14h50min	Assembléia inicial			Assembléia inicial	Assembléia inicial
15h15min	Higiene e lanche		Higiene e lanche	Higiene e lanche	Higiene e lanche
15h30min		Higiene e lanche			
15h45min	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque
16h15min	Pequenos grupos	Brincadeira livre	Pequenos grupos	Pequenos grupos	Pequenos grupos
16h45min	Grande grupo		Grande grupo	Grande grupo	Grande grupo
17h				Educação física	
17h15min	Espera dos pais brincando	Espera dos pais brincando	Espera dos pais brincando	Espera dos pais brincando	Espera dos pais brincando

Quadro 2. Organização da rotina diária do grupo Coração/2005

A rotina foi (re) organizada da seguinte forma: *tempo em pequenos grupos* – o professor acompanha sempre um mesmo grupo de crianças (durante um mês e depois trocar), apresentando materiais, mas cada criança explora à sua maneira. É uma oportunidade de interação e comunicação entre professores e crianças. A ênfase neste momento está na experimentação, conversação, resolução de problemas e obtenção de materiais adicionais necessários. O professor deve estar atento e utilizar idéias surgidas aqui para retomá-las em momentos de grande grupo, como também usar materiais da sala, observar preferências na

sala e oferecer no tempo em pequeno grupo. Para isso, este precisa planejar e concretizar experiências que apoiem a aprendizagem da criança; *tempo de grande grupo* - que consiste num espaço de troca entre crianças e adultos, podendo ser organizado pelo professor ou por sugestão das crianças, através da música, da história, da novidade do final de semana, de projetos de pesquisa referentes aos interesses do grupo, etc.; *tempo da brincadeira livre* - nas áreas de interesse (planejar-fazer-rever), as quais são pensadas e realizadas pela criança e ao término deste momento, são avaliadas na companhia dos seus pares e professores; *oficinas extraclasse* - que acontecem às terças-feiras e as crianças escolhem entre inglês, informática, música e educação física, sendo que poderão participar de duas oficinas; além dos tempos do lanche, higiene e parque.

Esta organização proposta ao grupo Coração (2005), e demais grupos da Educação Infantil, proporcionou experiências importantes às crianças, encorajando-as a envolverem-se com pessoas, objetos, idéias e acontecimentos, nos diferentes agrupamentos realizados durante a tarde. A rotina é apresentada com uma estrutura flexível, com os tempos planejados pelos adultos, mas que compartilham o controle destas atividades com as crianças.

Outro fator que revela a importância desta forma de organizar as oficinas diz respeito à troca entre crianças de diferentes idades. O grupo Coração [com crianças na faixa etária entre 3 anos e 11 meses e 5 anos e 6 meses] compartilhava estas experiências, na maioria dos encontros, com o Grupo Bola [com crianças na faixa etária entre 2 anos e 6 meses e 4 anos e 2 meses] e em outros momentos com os grupos Girafa e Formiga [crianças de 5 e 6 anos].

A troca entre as crianças com idades diferenciadas no interior do grupo, possibilita a troca de informações diversas e proporciona experiências novas por conta da relativa correspondência de habilidades e identificação com as outras crianças.

Segundo Verba e Isambert (1998, p. 257):

[...] As interações entre crianças de idade diversa podem ser benéficas para os menores no interior do grupo e podem fazê-las progredir em suas atividades. Por um lado, evidenciamos o estatuto do “prestígio” da mais velha, sem dúvida devido à maior competência cognitiva e social.

Desta forma, as crianças maiores ajudam os menores na ampliação de suas brincadeiras e conseqüentemente a progredir em seus interesses. Este progresso ocorre através da imitação pelos menores do que realizado pelos maiores do grupo.

Para, além disto, a organização da rotina diária tanto apóia as vivências e atividades diárias, como proporciona uma organização social que constrói um grupo e prepara o cenário, juntamente com a organização do ambiente, para as interações entre crianças-professoras-objetos em desenvolvimento (HOHMANN e WEIKART, 2004).

4.1.5 - Trabalho em Equipe

Trabalhar em equipe é uma condição necessária para se refletir sobre os elementos apresentados e discutidos até o presente momento, tais como a organização do ambiente, rotina diária, turmas mistas, avaliação e, assim poder colocá-los em prática.

Nosso trabalho foi fortalecido com a formação do grupo de estudos do PINTEI, iniciado há aproximadamente quatro anos, que conta com a participação de todas as professoras - referências de sala e coordenação, e eventualmente, também com a presença das professoras extraclasse. Os temas discutidos nestes encontros só puderam ser efetivados em sala através da colaboração entre as professoras a partir das leituras e discussões, o que promoveu o desenvolvimento da concepção da aprendizagem através da ação da criança e as organizações necessárias para efetivar esta concepção: organização do ambiente, rotina diária, turmas mistas, entre outros.

Este grupo constitui-se em um apoio à prática realizada em sala, pois as leituras e discussões realizadas embasam as mudanças nas ações e interações das professoras junto ao grupo de crianças. Segundo Hohmann e Weikart (1997) o ambiente dos professores precisa ser encorajador, seguro e ofereça apoio às dificuldades dos mesmos, potencializando seus talentos.

Além do PINTEI, as professoras tinham um horário de permanência individual com a coordenação, para conversar sobre o planejamento e trocar informações sobre o seu grupo. No entanto, as professoras precisavam de um tempo para sentar juntas e realizar as discussões pertinentes ao seu trabalho. Para o ano de 2004, professoras e coordenação organizaram um momento de reunião pedagógica, às segundas-feiras, voluntariamente, no final da tarde (17h45min), para discutir e organizar os projetos e eventos da Educação Infantil e trocas sobre o trabalho desenvolvido em sala com todas as professoras.

Em 2005, além dos encontros do PINTEI e das reuniões às segundas-feiras, mais um tempo foi proporcionado às professoras, às terças-feiras durante um período da tarde, enquanto as crianças participavam das oficinas extraclasse. As professoras sentavam juntas durante o tempo das oficinas [1h30min] para realizar o planejamento semanal. Os pequenos grupos de planejamento eram organizados da seguinte forma: no primeiro horário (14hs) participavam as professoras do grupo 1 (com crianças de 1 anos e 7 meses a 2 anos e 6 meses) e grupo 2 - A e B – (com crianças de 2 anos e 8 meses a 4 anos e 5 meses) e no segundo horário (16hs) participavam as professoras do grupo 2 (com crianças de 4 anos e 2 meses a 5 anos e 5 meses) e 3 (com crianças de 5 anos e 5 meses a 7 anos). Nestes encontros semanais,

as professoras socializavam no primeiro momento o planejamento da semana e no segundo momento discutiam sobre temas pertinentes àquele período: organização dos tempos da rotina, avaliação, portfólio, etc. Estes três momentos de encontro (PINTEI, reuniões pedagógicas e Planejamento Semanal) proporcionaram ricos momentos de conversa e reflexão entre as professoras, resultando na mudança de atitudes e concepções, o que promoveu o destaque do trabalho realizado por esta Educação Infantil. Atualmente, em 2006, as professoras apenas participam dos encontros do PINTEI.

No espaço físico desta Educação Infantil, todas as salas estão voltadas ao corredor coberto e organizado com materiais disponibilizados diariamente às crianças, o que promovia, além dos encontros semanais (reuniões pedagógicas e planejamento) e mensais (PINTEI), o encontro diário das professoras, realizando trocas de informações sobre as experiências dos grupos e das crianças de outros grupos que escolhiam brincar em suas salas.

Ao ingressar nesta instituição de ensino, em 2001, criei o hábito de atender, diariamente, crianças de outros grupos que procuravam a minha sala para realizar as suas brincadeiras. Estas visitas passaram a ser constantes, e com o tempo e o amadurecimento [meu e das outras professoras] criamos a oportunidade de, ao observar a brincadeira da criança em nossa sala, ter mais um olhar sobre as crianças, oferecendo à professora referência uma devolutiva desta experiência.

A possibilidade oferecida às crianças de ir e vir entre todas as salas foi intensificado com os estudos do PINTEI, pois passamos a acreditar que a educação de nossas crianças pode acontecer em todos os espaços oferecidos neste ambiente e que todas nós, professoras e coordenadora, somos responsáveis em promover estas experiências. A partir desta dinâmica, as crianças passaram a perceber todo o espaço da Educação Infantil como um espaço encorajador à sua aprendizagem e estimulador de inúmeras experiências, buscando assim que tinham vontade outra sala e materiais para brincar. As crianças menores demonstram preferência em brincar nas salas dos Grupos 2 e 3, pela diversidade de materiais e companhia dos maiores, dando-lhes atenção, ajuda e ampliando suas experiências. Já os maiores buscam sempre as salas do grupo 1 para ajudar na organização dos brinquedos ou cuidar dos menores enquanto brincam no escorregador da sala.

Neste trabalho as crianças contam com todas as professoras no apoio às suas experiências, mas também sabem que têm uma professora referência, que está lá na sala do seu grupo, com as crianças que o constituem e com seus pertences. Estas trocas propiciam que as crianças aprendam os combinados comuns a toda a Educação Infantil: avisar à sua professora a sua ida para outro grupo, manter a sala organizada, respeitar os amigos e combinados daquele grupo, tornando-as responsáveis por todo este ambiente.

Esta postura do grupo de professoras revela a sensibilidade e compreensão por elas construída, sobre a maneira adequada de apoiar o desenvolvimento das crianças, e vendo todo o ambiente da Educação Infantil como espaço estimulador e aconchegante para estas vivências. Desta forma, as vivências não necessariamente precisam acontecer na sala referência da criança, pois todos os espaços desta Educação Infantil são preparados para promovê-las.

O episódio TE1 (anexo 7.4, p.148) ilustra este trabalho e destaca as dimensões de sensibilidade, autonomia e estimulação envolvidas nas atitudes das professoras, tanto da professora do grupo Siri, quanto da professora do grupo Avião, ao proporcionar a ida de Bino até esta sala.

	O irmão de Marcela, Bino, está em nossa sala e observa a construção de sua irmã.
Marcela	ô Saio! (Chamando a professora da área das artes).
Professora	Oi?
Marcela	O Bino quer pintar com tinta. (mostrando à professora alguns potes de tinta de tecido que pegou na estante).
Professora	Mas Nana, com essa tinta de tecido não! <i>Fala e dirige-se à área das artes. Só se colocar camiseta. Vamos colocar a camiseta de pintura então? Pega os potes de tinta de tecido e guarda Mas nós vamos trocar de tinta. Vira-se para o armário para guardar. Pega as tintas para pintura a dedo no armário. Volta para a mesa de Bino</i>
Marcela	Fala: Saio! Saio! Ó! Mostrando o seu trabalho.
Professora	Está pronto já? Coloca as tintas de pintura a dedo em cima da mesa e chama Bino ó, vem cá Mano, senta aqui ó! A professora pega o telefone que Bino deixou na mesa e entrega para ele dizendo: ó, vai lá guardar o telefone primeiro, lá no canto da casa.
Bino	Pega a telefone com a professora e vai guardá-lo. Ao chegar lá volta até um pedaço com o telefone.
Professora	Isso! Coloca lá o telefone. Pega uma camiseta de pintura para ele.
Larissa	Saio, sabia... Ininteligível.
Professora	Ai que lindo! Fala para Larissa e vira a camiseta para Bino, que volta da área da casa. Deu? Vamos colocar a camiseta? Vamos colocar então! A professora está sentada para atendê-lo, ajudando-o a colocar. Marcela retorna do banheiro, tocando no ombro de Bino e falando:
Marcela	Esse é meu maninho!
Professora	O outro braço.
Bino	Aponta para a mesa. Coloca o braço pela gola e a professora fala rindo para ele:
Professora	Não, não, não! Volta aqui. Não. Dobra o braço aqui ó! Olha para o quadro e pergunta para Gilmara: deu, Gi? Olha novamente para Bino e diz: deu!
Marcela	Ô Saio olha aqui!
Professora	Levanta-se e olha para Marcela.
Marcela	Fala algo ininteligível.
Professora	Sinaliza com a cabeça respondendo à pergunta ininteligível de Marcela. Afasta-se da área das artes e fala para Marcela: pega a folha para ele, Marcela! Mas têm que lavar primeiro os pincéis.
Mariana	Fala para a professora enquanto esta sai da área das artes: ô Saio, vou pegar um pincel pra ele. (06'13")

Ao final da pintura, Bino organiza os materiais que usou e com a minha ajuda devolve as tintas à prateleira e volta para sua sala. Na tarde seguinte, quando o desenho secou, levei-o até a sala de Bino e mostrei para a professora Renata, que no mesmo instante o recebeu e mostrou ao Bino iniciando uma conversa sobre o que ele havia feito na sala do grupo Siri.

Nessa troca que aconteceu ao longo das duas tardes, onde na primeira aconteceu a realização da atividade de Bino na sala do grupo Siri e na segunda a devolutiva da professora para a sua professora referencia, ambas as professoras demonstram a atenção e o respeito à atividade da criança. A professora referência demonstrou sensibilidade e ofereceu estimulação adequada, ao perceber o seu interesse em explorar materiais de outra sala e permitindo que Bino fosse brincar na sala de outro grupo. Já a professora do grupo Siri demonstrou sensibilidade, ao respeitar e valorizar o interesse da criança possibilitando-lhe um tempo prolongado de brincadeira; autonomia, facilitando a transição desta entre as áreas da sala até fazer sua escolha, respeitando esta escolha e lembrando os combinados deste grupo (para trocar de brincadeira é preciso primeiro organizar o material trabalhado anteriormente;) e estimulação ao se mostrar aberta; acomodando e compartilhando os interesses das crianças.

Enfim, o trabalho em equipe consiste no estabelecimento de um clima de apoio e a oferta de um contexto de aprendizagem ativa às crianças.

[...] O trabalho em equipa é um processo interactivo. Ao trabalhar numa equipa os adultos utilizam muito dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com as crianças. **No seu melhor, o trabalho de equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo** (HOHMANN e WEIKART, 2004, p. 130).

Assim, como a colaboração entre as professoras exigiu toda esta caminhada, o trabalho realizado com as estagiárias de sala também possui o mesmo processo e precisa ser valorizado da mesma forma. No episódio TE2 é apresentada a troca realizada pela professora com a estagiária de sala, acadêmica do Curso de Pedagogia, a respeito do trabalho realizado com as crianças do grupo Siri.

Episódio TE2 05/11/2004

A estagiária da sala está colando os bilhetes na agenda que vai para casa, enquanto a professora atende as crianças durante o tempo de trabalho nos cantos da sala.

A atitude da professora revela a falta de sensibilidade com a estagiária através da falta de comunicação e ausência da partilha do trabalho desenvolvido em sala, pois esta ficava mais responsável pela organização dos bilhetes, acompanhamento das crianças ao banheiro, educação física e demais aulas extraclasse. Esta situação não permitia que professora e

estagiária trocassem informações e suas observações a partir de suas participações durante o tempo de brincadeira livre, pois somente a professora ficava responsável por isto. Os registros eram feitos somente pela professora, o que provocava um acúmulo de funções no momento de “brincar junto” com as crianças.

As estagiárias, acadêmicas do Curso de Pedagogia, estão em sala para aprender sobre como efetivar, no dia-a-dia, o que aprendem quando estão em sala na Graduação. Mas, a atitude da professora, ao não compartilhar com ela esta participação durante o tempo de brincadeira livre, limitou a sua aprendizagem com relação à importância da brincadeira, à interação entre crianças-adultos-objetos e o desenvolvimento infantil.

Percebo que manter o controle da sala apenas sob minha responsabilidade, nesta nova organização do espaço por áreas de interesse e a promoção de uma rotina flexível, provoca algumas restrições no atendimento oferecido às crianças. Ao tentar resolver todas as situações que surgem nestes momentos, eu não conseguia perceber e escolher a criança que precisava ser atendida primeiro, o que significa que eu perdia a oportunidade de proporcionar uma atividade significativa às crianças.

A reflexão provocada ao assistir os primeiros episódios videografados para esta pesquisa, me fez perceber a necessidade de partilhar informações e acompanhamentos em sala, pois só assim é possível dividir os registros e atendimentos, bem como oferecer às crianças a possibilidade de contar com mais um adulto para apoiar suas atividades.

Algumas situações apresentadas nos episódios selecionados para esta pesquisa, como por exemplo, na categoria de análise “Criação de Situações de Aprendizagem”, revelam que as trocas com a estagiária poderiam ter evitado muitas das situações experimentadas pela professora, como não permitir que as crianças brincassem no corredor, pois estava com outras crianças colando os planetas. A percepção desta atitude e as conseqüências para as crianças que estas traziam levaram a professora no ano seguinte [2005], transformar a relação que estabelecia com a estagiária, como mostrado no episódio TE3:

A estagiária nestes vídeos participa efetivamente no trabalho com as crianças em sala: nas rodas (dos tempos de planejar e rever) conversando e registrando os depoimentos e diálogos entre as crianças, e acompanhando-as durante o tempo de fazer.

Ao rever o papel vivido por minha estagiária em 2005 reflito sobre a minha mudança de postura, e quanto este meu crescimento profissional tem sido importante e saudável para o grupo de crianças que atendo. Já consigo colocar em prática o significado do estágio e oferecer à minha estagiária a partilha dos trabalhos realizados em sala: acompanhar as crianças e reconhecer suas necessidades, aprender a atendê-las prontamente e estar disponível sempre para participar de suas brincadeiras, interagir com as crianças e planejar comigo.

O trabalho realizado durante o ano de 2005 com a estagiária, levou a professora a reconhecer que, caso já tivesse se conscientizado do papel da estagiária em sala, poderia já ter mudado situações vividas durante a realização do tempo de brincadeira livre, como por

exemplo, atender um grupo menor de crianças nos tempos de planejar e rever; revezar entre o acompanhamento das crianças que brincam na sala e no corredor, e por fim fazer o registro da tarde em conjunto, o que garantiu a riqueza de detalhes [em 2005] quanto aos depoimentos e vivências das crianças em sala.

Acredito que esta mudança só foi proporcionada pela realização desta pesquisa, que permitiu que eu me percebesse não somente nas ações e interações junto ao grupo de crianças, mas também nas ações e interações com os demais adultos.

Estes acontecimentos simbolizam o permanente processo de construção e (re) construção que passamos ao longo do nosso trabalho com a Educação. O ponto chave desta pesquisa é levar o professor a reconhecer através das filmagens de sua atuação em sala a necessidade de estar sempre aberto às mudanças, a novas leituras, reflexões e transformações, para que possa buscar sempre mais no sentido de melhorar o atendimento oferecido às crianças. Tal com notam Hohmann e Weikart (2004, p.136) “para a equipa ser bem sucedida os seus membros necessitam construir relações de apoio entre eles através da comunicação aberta, do respeito pelas diferenças e da paciência”.

4.2. PROCESSOS INTERATIVOS

Os processos interativos reúnem todas as categorias destacadas no levantamento das percepções e sentimentos da professora ao ver os vídeos de sua interação no tempo de brincadeira livre que dizem respeito ao desenvolvimento da interação (crianças-professoras-objetos) propriamente dita: trocas, ações, relações e interações que surgem neste tempo formado pelo processo planejar-fazer-rever.

O tempo de planejar acontece com um grupo de crianças reunidas, as quais são incentivadas pela professora a falarem sobre seus planos. Este tempo de planejar possibilita às crianças a conscientização de sua capacidade de dar forma e controlar as suas próprias ações. O tempo de planejar é um espaço para a criança envolver-se com mais imaginação, concentração e complexidade intelectual em seu trabalho (Hohmann e Weikart, 2004).

Durante o tempo de planejar a professora instiga a participação de todos priorizando o diálogo, ouvindo as conversas e participando também, pois o seu papel neste tempo é de descobrir o pensamento da criança, apoiar e acompanhar seu planejamento.

O planejamento pode ser feito individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo. Os dois últimos aumentam a qualidade dos planos, pois as crianças aprendem com as

demais e com a professora a elaborar seus planos cada vez melhor. A busca por espaços diferentes para a realização dos planos também permite a maior visibilidade dos materiais da sala.

Logo após o tempo de planejar, as crianças dirigem-se para a realização do plano, o tempo de fazer. Este é o momento em que as crianças colocam em prática seus planos e durante esta realização modificam conforme suas escolhas. Segundo Hohmann e Weikart (2004, p.296) no tempo de fazer “a criança explora, experimenta, inventa, constrói, faz-de-conta e brinca”.

Por último, acontece o tempo de rever, aonde as crianças conversam sobre as brincadeiras realizadas, isto é, tempo em que juntos dão sentido às suas ações. À medida que falam sobre suas experiências, as crianças desenvolvem uma melhor compreensão de suas experiências.

A construção deste tempo acontece gradativamente, até o momento em que as crianças sintam-se à vontade para falar sobre as brincadeiras que acabaram de fazer.

4.2.1. Organização do Planejar

O episódio discutido nesta categoria de análise foi filmado no início de 2005, nas primeiras semanas de aula, período este em que as crianças estão se adaptando ao Colégio, aos amigos e professoras e ao novo ambiente que as recebe. Este foi previamente organizado pela professora com materiais e brinquedos fornecidos pelos pais, pelas professoras, ou pelo Colégio.

A observação diária das crianças, realizada pela professora e pela estagiária, permite conhecer os gostos, as preferências, as potencialidades, as limitações e as atitudes das crianças. Mediante este conhecimento de cada criança, as professoras aprendem como chegar a cada uma seja para apenas observá-la, para fazer intervenção diante de algum conflito surgido na brincadeira ou até mesmo para brincar junto.

Com relação aos planos das crianças, Hohmann e Weikart (2004) apresentam três classificações: *o plano vago* – demonstra que a criança esta necessitando de tempo para observar todos os materiais da sala e ter noção de que possa fazer escolhas; *metódico*: a criança demonstra já saber o que fazer e inicia logo o seu trabalho; e por último o *plano detalhado*: onde a criança faz o plano, menciona o processo - atividade ou material, objetivo e com frequência detalha um ou mais passos durante sua ação.

No grupo Coração, a partir desta observação diária, a professora e a estagiária identificaram a necessidade de organizarem estratégias a serem realizadas na roda (tempo de planejar), para motivar e tornar este tempo de brincadeira livre divertido e estimulante, para que a criança participasse com prazer, utilizando recursos como: o uso de telefone (para que as crianças conversassem com a professora e entre si para falar sobre seu plano), de canudo sugerindo luneta (para as crianças tímidas focalizassem a área de seu interesse), de régua como microfone, simulando entrevistas, de máquina fotográfica, etc.

A preocupação nestes primeiros momentos de planejamento da brincadeira livre nas áreas da sala era encorajar o envolvimento das crianças, garantindo que tivessem sempre interesse em participar deste tempo de trabalho, reconhecendo a liberdade que têm para falar, fazer escolhas com base em seus interesses, decidindo não apenas o que fazer, mas também como fazê-lo.

[...] Uma vez que as crianças tenham um tempo e um espaço consistente para fazer planos, e efectivamente iniciem o processo de planeamento, demonstrarão ser planeadores competentes e capazes de tomar boas decisões. A par de estarem conscientes das suas atitudes e crenças face ao planeamento, adultos deverão igualmente estar conscientes de seus estilos de interacção pessoal (HOHMANN e WEIKART, 1995/2004, p.268).

De acordo com Hohmann e Weikart (1995/2004, p.250), “quando as crianças fazem planos, passam por uma grande diversidade de acções mentais”, entre elas destacam-se: *definir um problema ou objetivo* - isto é, decidir o que fazer levando em conta seus desejos e vontades; *imaginar e antecipar ações*, quando as crianças são oportunizadas a planejar a sua atividade e decidir como a realizarão, elas percebem que a sua ação é um meio para realizar a brincadeira; *expressão de intenções e de interesses pessoais* – a partir da expressão de seus interesses e desejos, a criança passa a ter mais clareza dos mesmos e a organizá-los; com o apoio imediato da professora e do grupo, a criança sente-se encorajada a se envolver em um conjunto de ações que a levem em direção ao seu objetivo maior, que é a realização da brincadeira; *transformar intenções em objetivos* – ao planejar, a criança organiza a sua brincadeira, seus desejos e interesses, transformando-a em uma ação intencional; *ponderar* – conforme a capacidade de planejar da criança se desenvolve, mais suas ações tornam-se estratégicas e eficazes; *fazer modificações ao longo do processo* – no decorrer da brincadeira as crianças modificam seu plano inicial, isto significa entender o planejamento como algo flexível que acontece antes e durante a brincadeira.

Episódio 03/2005

O tempo de planejar foi realizado com todo o grupo organizado em roda. A professora pegou uma régua com desenho de bichos para fazer de microfone e entrevistar as crianças, uma de cada vez, para que elas escolhessem a atividade que iriam desenvolver a seguir. A ordem da entrevista foi: Lisa, Brian, Amanda, Natalia, Luisa, Clarissa, Gilberto, Sabrina, Flávia, Ana Vitória, Antonio. Conforme iam sendo entrevistadas, as crianças dirigiam-se para as áreas da sala, para realizarem as atividades que tinham escolhido.

Flávia, Ana Vitória e Antonio são as últimas crianças sentadas na roda. Quando a professora termina de atender Sabrina, Flávia e Ana Vitória sentam-se bem próximas a ela para que ela as entreviste. Ela atende as duas crianças simultaneamente.

Enquanto a professora atende as meninas, Guilherme e Felipe chegam à sala, vindos do banheiro, onde estavam escovando os dentes, sob a supervisão da estagiária. Guilherme fala com a professora, com a sua escova na mão, e ela pede para que se organize, isto é, que guarde sua escova e volte para a roda para que ela possa entrevistá-lo. Quando termina de atender as meninas, a professora entrevista Antonio, que ainda estava sentado na roda, esperando sua vez.

(professora) **Todos foram entrevistados? Que chique!**

A professora solta a régua no chão próximo ao quadro. Há um corte na fita.

Observo que as crianças percebem que eu entrevisto primeiro quem está ao meu lado. Por isso, Flávia e Ana Vitória se aproximam de mim para serem entrevistadas.

Sem perceber, provoquei uma situação que, para algumas crianças, poderia se constituir em um problema: o que fazer para ser ouvida primeiro? Enquanto duas crianças tomaram a iniciativa de mudar de lugar, resolvendo o problema, outras crianças não perceberam e aguardaram que as chamasse. Fico feliz por não ter impedido que elas trocassem de lugar, mas preciso prestar atenção a situações como esta para perceber a forma de reagir de cada criança e, assim, provocar mais situações que oportunizem novas aprendizagens.

Essas situações, não planejadas, podem constituir oportunidades para o professor conhecer melhor as crianças, observando o modo como resolvem esses problemas imprevistos. Esse conhecimento permite que o professor planeje as atividades levando em conta as características particulares de cada criança, oportunizando situações de aprendizagem.

Entretanto, é importante não perder de vista os objetivos educacionais que tais situações podem promover. Por exemplo, neste caso, o comportamento da professora atendendo primeiro as crianças que estavam perto proporcionou que duas das crianças criassem uma estratégia para serem atendidas primeiro (embora, neste caso, isso tenha acontecido quase no momento em que elas seriam entrevistadas). Isso foi interessante porque mostrou que Flávia e Ana Vitória são capazes, em situações sociais como esta, de tomar iniciativas que lhes permitam atingir seus objetivos (ser ouvidas) sem, no entanto, violarem as regras estabelecidas pelo grupo (não interromperam os outros, não agrediram, não levantaram a voz; simplesmente, se deslocaram para um lugar mais conveniente). Porém, se o objetivo era que elas aprendessem a esperar a vez de falarem quando sentadas na roda, teria sido

melhor se a professora tivesse decidido previamente com as crianças uma regra para a organização das entrevistas, em vez de passar a palavra a quem estava mais perto.

Episódio OPF (anexo 7.5)

	<i>Quando volta a imagem do vídeo, a estagiária está junto com Felipe, guardando a escova e o saquinho de higiene no lugar apropriado.</i>
Estagiária	Vai lá com a Saio, Felipe!
	<i>A professora está atendendo Felipe que está sentado ao seu lado (em frente ao quadro). Felipe mexe na régua. Ele aponta para a régua e fala algo ininteligível.</i>
Professora	Ah?
Felipe	Parece... Tubarão! Ó! Parece tubarão! <i>Fala olhando para a professora, que também está olhando para ele para compreender a sua fala.</i>
Professora	Parece o quê?
Felipe	Tubarão!
Professora	Um tubarão?
Felipe	É!
Professora	Parece um tubarão! Tu sabes que animal é este? <i>Fala para Felipe mexendo na régua e olhando para ele.</i>
Felipe	Aham! Tubarão.
Professora	O quê? <i>A professora pergunta novamente para Felipe, pois sua linguagem é difícil de entender.</i>
Felipe	Tubarão é esse animal!
Professora	Tu sabes que animal é esse? <i>Pergunta novamente para Felipe.</i>
	<i>Gilberto aproxima-se e agacha-se para ver</i>
Gilberto	É um tubarão!
Felipe	É!
	<i>A professora olha para Gilberto, que logo responde:</i>
Gilberto	É golfinho!
Professora	Isso! <i>Gilberto afasta-se.</i>
Felipe	<i>Felipe fala olhando para a régua: não é tubarão! É golfinho! Não é? Pergunta à professora.</i>
Professora	Fala apontando para a régua: olha aqui ó, os golfinhos!
Gilberto	<i>(que se aproximou de novo)</i> Eles são brancos embaixo!
Professora	<i>Felipe mexe na régua. A professora está olhando para Gilberto que acaba de falar e pergunta: debaixo do corpo?</i>
Gilberto	<i>Aproxima-se de Felipe e da professora e toca na régua: aqui!</i>
	<i>A professora fica olhando para a régua e atende Amanda que a chama. A professora responde com um gesto ao que a criança fala.</i>
Felipe	<i>Olha para a régua e fala: ele tem mais preto aqui ó! Apontando para a barbatana do tubarão.</i>
Professora	É, aqui em cima do corpo é preto! <i>Confirmando o que Felipe acaba de falar. Fala olhando para ele. Luisa e Guilherme aproximam-se. Guilherme fala ao ouvido da professora que responde:</i>
Professora	Pode ser! Mas acaba... <i>É ininteligível a parte final da sua fala, pois outra criança fala muito próxima à câmera. Luisa fica atrás da professora apóia-se em seus ombros. A professora vira-se para falar com ela. Não é possível ouvir a conversa.</i>
Felipe	Saio! Saio! <i>Puxa a professora pelo queixo para que voltem à sua conversa.</i>

Professora	Tens razão! <i>A professora fala para Luisa que se afasta. A professora volta a mexer e olhar para a régua com Felipe.</i>
Felipe	<i>Aponta para vários lugares da régua e fala olhando para a professora: não é não! É tubarão!</i>
Professora	Como?
Felipe	Tubarão!
Professora	Tubarão!
Felipe	É! Porque essa cauda é de tubarão!
	<i>A professora mexe a régua e fica olhando para a indicação de Felipe.</i>
Felipe	Tubarão! <i>Confirma passando a mão na régua.</i>
	<i>A professora com o lápis aponta para a barbatana e pergunta sem olhar para Felipe:</i>
Professora	Isso aqui é do tubarão? <i>(referindo-se à barbatana)</i>
Felipe	É! <i>Aponta para outros animais da régua e diz: esse aqui é golfinho!</i>

Por que insisto em querer saber que animal é? Sinto-me incomodada com o fato de insistir para que Felipe me fale o nome dos animais e reconheça qual é o golfinho. Poderia ter aproveitado este momento para lhe mostrar várias possibilidades para sua brincadeira, pegando objetos de diferentes áreas (para mostrar que podemos utilizar materiais de diversas áreas para realizar nossas brincadeiras).

Por que não usei a palavra correta barbatana?

Acredito que no momento em que não uso o nome adequado da barbatana ao indicá-la para Felipe com o lápis, eu perdi a oportunidade de ampliar seu vocabulário. Há uma falta de sintonia entre eu e a criança.

A professora sente que não está *sintonizada* com a criança. Essa *sintonia* não é algo racional, mas sim uma sensação de mal-estar relacionado com a intuição de estar deslocado naquela situação. Quando a professora aprende a tomar consciência de suas próprias sensações, o reconhecimento dessa falta de sintonia serve de alerta para a possível inexistência de coordenação entre o seu sistema de interpretação da situação e o da criança (NICOLET et al., 1995). Esse é um indicador da dificuldade de construir uma *intersubjetividade* em relação ao objeto e à situação da interação, ou, em outras palavras, é um indicador de que está existindo uma dificuldade em criar uma ZDP.

Para sintonizar com a criança, o professor precisa desenvolver a sua sensibilidade para perceber o que é importante para a criança naquele exato momento da brincadeira, o que ela necessita ouvir ou espera que a professora faça. É essa sensibilidade que permite que ela compreenda as crianças mesmo quando estas não conseguem expressar-se, o que é muito comum em crianças pequenas.

4.2.2. Organização do Fazer

4.2.2.1. Ação Direta do Professor (brincar junto)

Felipe (grupo Coração - 2005) era novo no Colégio e, nestas primeiras semanas, se fazia observador neste novo ambiente. A professora, a estagiária e até algumas crianças que já estudavam neste Colégio, como a Clarissa, Brian e Antonio, se preocupavam em garantir que Felipe tivesse sempre uma companhia e, espontaneamente, ficavam junto dele, fosse no tempo de acolhida, na assembléia, no lanche, na higiene, no parque, no tempo de pequenos grupos ou no tempo de brincadeira livre.

No tempo de brincadeira livre, Felipe transitava entre as áreas da sala não conseguindo ainda se envolver com um brinquedo ou uma brincadeira de outra criança. Isso já acontecia havia três semanas. Para ajudá-lo a se envolver com os materiais e demais crianças, a professora passou a acompanhá-lo diariamente, encorajando-o a explorar o espaço da sala e seus materiais, possibilitando, assim, que ele conhecesse e se sentisse seguro neste novo ambiente. Aos poucos, as crianças partilharam este papel com a professora, oferecendo-se para brincar com ele, chamando-o para uma brincadeira já organizada ou sugerindo alguma brincadeira, com o objetivo de apoiar Felipe na elaboração de seus planos.

[...] Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas” (HOHMANN e WEIKART, 1995/2004, p.247).

Ao reconhecer a dificuldade de Felipe em se envolver em uma brincadeira, a professora preocupou-se em aproveitar o interesse dele pelos animais marinhos desenhados na régua para tentar envolvê-lo em uma atividade, utilizando para isto um local apropriado em que os dois pudessem conversar.

Na leitura do episódio OPF (Anexo 7.5, p. 151), podemos perceber que no desenvolvimento da brincadeira, isto é, quando se inicia o tempo de fazer, a professora se preocupa em organizar uma experiência de acordo com o interesse manifestado pela criança, mas não está muito segura de como interagir com ela.

Na primeira parte, durante o planejamento até o momento em que se dirigiu à área dos jogos, a situação revela a intenção da professora em encorajar a participação de Felipe neste tempo de brincadeira livre e envolvê-lo numa atividade. A preocupação da professora revela que ela tinha clareza de que o tempo de fazer é o momento em que as crianças colocam

em prática as suas intenções, brincam e resolvem problemas, fazem escolhas, revelam desejos e preferências, o que lhes proporciona numerosas e valiosas experiências de aprendizagem (HOHMANN e WEIKART, 1995/2004).

Acho que esta tentativa de envolvê-lo em uma brincadeira mostra-se correta até o momento em que começo a problematizar, mas não sei direito o que propor para Felipe. Fico quieta esperando que Felipe me dê alguma pista de como estimulá-lo em uma atividade, no meu ponto de vista, interessante. Felipe mostra-se envolvido com aquela brincadeira, e em nenhum momento se distrai ou pede para trocar de objetos. Eu também demonstro atenção à sua brincadeira, ficando na mesma posição física de Felipe e olhando sempre para ele.

Um fator relevante neste episódio é a posição física da professora, pois ao sentar-se na mesma altura da criança, demonstra a intenção de estabelecer uma relação de colaboração no apoio à brincadeira infantil. Neste tempo de brincadeira livre, a presença da professora constitui-se em um apoio ao desenvolvimento da criança e seu papel está em encorajar a aprendizagem ativa, transferindo gradualmente para a criança o poder de controlar sua própria aprendizagem, de acordo com seu nível de desenvolvimento. A observação, a participação e a sintonia com as crianças são importantes para que a professora descubra o que elas sentem e como elas pensam e raciocinam (HOHMANN e WEIKART, 1997).

Entretanto, será que o objetivo que a professora tinha em mente – ampliar o conhecimento da criança sobre os animais, estabelecendo comparações e fazendo classificações - correspondia ao interesse e à necessidade da criança naquele momento?

Felipe não sabia ao certo como explorar os animais e, mediante esta situação, procurei conduzir uma atividade de comparação e classificação dos animais, que lhe permitisse distinguir tubarões e golfinhos. Mas agora, ao rever a brincadeira, percebo que poderia ter apresentado a Felipe várias possibilidades para sua brincadeira, tal como construir uma casa para os animais com os blocos de madeira ou pegar bacias com água para mergulhá-los, isto é, mostrar-lhe possibilidades de exploração deste material e assim despertar o interesse do grupo para que também o explorasse, proporcionando a interação de Felipe com outras crianças. A sistematização e a ampliação dos conhecimentos construídos nessas experiências poderia ser posteriormente realizada nas atividades de pequenos grupos, onde desenvolvemos projetos com base no interesse das crianças.

Mais uma vez percebo que, ao não saber direito como apoiar a criança, ao invés de estimular Felipe a explorar os animais, proponho situações em que eu mesma lhe respondo, como, por exemplo, quando peço para que identifique a mãe do filhote de baleia cinza e eu mesma resolvo a situação por ele. Por que não deixei que Felipe identificasse a mãe do filhote de baleia? Por que fiz por ele?

A atitude da professora revela dificuldades em relação ao que seria uma estimulação adequada naquele momento, para que aquela situação se tornasse uma experiência de aprendizagem. Da mesma forma, a sua falta de sintonia com a criança, revela

dificuldades no que se refere à sensibilidade, pois não conseguiu se colocar no ponto de vista da criança, ou seja, não soube escutá-la e conduziu a situação de forma que a criança desse a resposta que ela esperava ouvir. Nesse contexto, ficou difícil compartilhar o controle da atividade, que ficou concentrado na professora, restringindo a autonomia da criança.

Segundo Pacheco (2005), pesquisas realizadas no Brasil por diversos autores demonstram a dificuldade dos educadores da infância em considerar o tempo-espaço da brincadeira como tempo-espaço de aprendizagem, sendo raras as escolas que adotam uma proposta pedagógica que incorpore a brincadeira como eixo norteador do trabalho com crianças.

Percebe-se, com a análise deste episódio, que não é feita a divisão de aprender e brincar nesta sala, no sentido de que a brincadeira seja priorizada somente no tempo de parque e dentro da sala apenas as atividades ditas pedagógicas (como se a brincadeira não fosse pedagógica). O papel da brincadeira, como eixo norteador do trabalho está bem claro. Apenas é observável que, em certos momentos, as intervenções da professora para garantir que a brincadeira se constitua em uma experiência de aprendizagem não são as mais adequadas, porque a professora assume a direção da atividade com um objetivo de que a criança aprenda determinado conteúdo (classificar os animais), perdendo a oportunidade de deixar que a criança se expresse livremente (que se considera ser a principal função da educação infantil). Assim, ao propor problemas apenas para obter uma resposta da criança, a professora perdeu a chance de trabalhar com as suas reais dificuldades ou necessidades, que consistiam em aprender a compartilhar brincadeiras com as outras crianças, no ambiente da sala.

De acordo com Pacheco (2005, p. 39):

[...] A prática pedagógica deve preservar a liberdade da criança de brincar, podendo interferir por intermédio da organização de um espaço estimulante e cheio de vida, selecionando materiais que viabilizem a brincadeira infantil e incentivando a interação das crianças com seus pares e com os adultos.

A dúvida da professora em relação ao tipo de apoio que deveria dar à criança naquele momento, fez com que escolhesse uma maneira inadequada de intervir com a criança. Poderia ter esperado um pouco, enquanto observava como Felipe faria sua exploração dos animais marinhos, já que, até este momento, ele não manifestara o desejo de mudar de atividade. A ansiedade em acertar, na sua forma de interação fez com que a professora iniciasse a brincadeira e que Felipe a acompanhasse. Esse movimento é contrário ao que se espera de um professor que atua como apoiador à atividade infantil. Segundo HOHMANN e WEIKART (1995/2004) o professor deve brincar em paralelo às

crianças, pois isto pode ser uma estratégia eficaz com crianças que se envolvem em brincadeiras exploratórias, como a de Felipe.

[...] Na brincadeira paralela, os adultos brincam junto das crianças utilizando os mesmos materiais que a criança usa, e fazendo-o da mesma maneira ou de forma muito semelhante àquela criança. O adulto pode introduzir variações na brincadeira [...]. No entanto, é importante que perceba que a criança pode não reparar nestas variações. É também possível que aconteça que a criança as integre na sua brincadeira se reparar nelas (HOHMANN e WEIKART, 1995/2004, p. 318).

Os mesmos autores defendem que o apoio do professor “é determinado pelo que as crianças fazem, pela compreensão das acções das crianças e pelas questões que aquelas acções colocam” (HOHMANN e WEIKART, 1995/2004, p. 305).

Acrescentam ainda que é necessário que os professores tomem consciência de suas próprias idéias sobre como as crianças aprendem e como estas idéias favorecem a participação das crianças neste tempo de fazer:

[...] Por exemplo, um adulto que acredite que as crianças aprendem ouvindo ou seguindo as instruções do professor provavelmente tenderá a controlar e dirigir as crianças durante o tempo de trabalho. Ao invés, um adulto que acredite que as crianças aprendem mais quando estão sozinhas tenderá a afastar-se delas durante o tempo de trabalho e concentrar-se-á em tarefas próprias aos adultos. Contudo, os educadores [que acreditam na aprendizagem pela ação] acreditam que as crianças aprendem mais através do seu envolvimento com pessoas, materiais, idéias e acontecimentos, e que é tarefa do adulto interagir pensadamente com as crianças ao longo do dia, por forma a lhes apoiar e encorajar o desenvolvimento” (HOHMANN e WEIKART, 2004, p.305).

A análise do episódio relatado sugere que, mesmo acreditando e defendendo a aprendizagem pela ação, a professora revelou que sua crença nas habilidades das crianças criarem situações em que essa aprendizagem fosse promovida era abalada quando as crianças reagiam como Felipe, que parecia não conseguir decidir o que fazer. Em relação a esse caso, a ação da professora revela uma outra crença: a de que as crianças que apresentam alguma dificuldade na organização da sua aprendizagem talvez aprendam de outra forma, ou seja, ouvindo e seguindo as instruções do professor.

Síntese

A partir da exploração da régua, no tempo de planejar, até o momento de exploração dos brinquedos, no tempo de fazer, Felipe mostra-se envolvido com a brincadeira proposta pela professora, o que sugere que a estimulação da professora era adequada. As questões levantadas pela mesma iam ao encontro do interesse de Felipe e, em nenhum

momento, a professora propôs um desafio ou fez questionamentos que não estivessem ao alcance da resposta da criança; pelo contrário, a professora trabalhou todo o tempo como um “eco” para a criança, repetindo sempre as informações dadas por ela. Hohmann e Weikart (1995:1997) sugerem que o professor, como companheiro na brincadeira da criança, evite assumir o controle da conversa. Para isso, o professor precisa escutar a fala da criança, apenas afirmando ou fazendo alguns comentários, ou levantando algumas questões, permitindo a continuidade da conversa e deixando a criança livre para se expressar.

A aprendizagem da criança acontece através da sua ação direta com objetos, pessoas e idéias, e desta mesma forma acontece a aprendizagem quanto à utilização da linguagem: “quando falam e escutam, as crianças vão descobrindo que a linguagem ajuda as pessoas a funcionar”. (HOHMANN e WEIKART, 2004, p.529)

Ao falar sobre a experiência que está realizando, a criança tem a oportunidade de fortalecer o que já sabe e de reconhecer como chegou até lá, organizando seu pensamento e fornecendo, à professora, pistas valiosíssimas sobre seu processo de pensamento, seus pontos de vista, seus interesses, suas habilidades e dificuldades, que ajudarão a professora a planejar as atividades dirigidas para essa criança.

Ainda assim, a própria professora ao visualizar sua interação neste episódio, sentiu-se incomodada, questionando-se sobre a adequação da estimulação que estava oferecendo à criança. Naquele momento, a professora demonstrava estar preocupada com o seu papel em apoiar a atividade infantil, mas o seu foco se centrou nos aspectos cognitivos, voltando todas as suas energias para o controle dos conteúdos instrutivos envolvidos em sua interação. Por isso, ao visualizar, o episódio, ela se preocupou que sua intervenção tivesse um caráter demasiadamente escolarizante, considerando, assim, que o problema estava no nível de estimulação. No entanto, a análise posterior da interação e das impressões da professora levou-nos a concluir que não se tratava de uma dificuldade em relação à estimulação e sim à sensibilidade. O foco nos aspectos cognitivos dificultara sua percepção de outros aspectos, impossibilitando-a de sintonizar-se com a criança, isto é, de construir um canal de comunicação com ela que lhe permitisse colocar-se em seu lugar, para que pudesse, de fato, compreender os seus sentimentos e dar-lhe o apoio necessário.

Acreditamos que a presença da câmera em sala “vendo” a professora, fez com que esta se visse através da câmera, e os questionamentos que isto lhe causou, reduziram seu nível de sensibilidade em relação à criança. A câmera despertou na professora indagações sobre a sua atuação como “ensinante” naquele momento de brincadeira, que a deixaram mais preocupada com sua intervenção com Felipe, direcionada à nomeação e à classificação das

famílias dos animais. Assim, preocupou-se em sistematizar informações, não conseguindo perceber quais eram os sentimentos envolvidos naquele momento e nem o processo de descoberta que estava sendo empreendido pela criança.

4.2.2.2. Apoio verbal e Posição física

Esta categoria de análise propõe-se a analisar e discutir três episódios. Os episódios AD1 e AD2 integram-se para a discussão da primeira situação e o terceiro episódio é discutido na 2ª situação. Os três episódios selecionados possibilitam aos professores refletir sobre o estar junto na brincadeira das crianças, isto é, observar e conhecer as intenções e desejos das crianças no tempo de brincadeira livre e escolher a maneira mais apropriada de envolver-se neste determinado momento, influenciado diretamente pelo apoio verbal e posição física assumidos pelo professor.

Hohmann e Weikart (1995:2004) apontam dois comportamentos do professor no momento em que apóia a brincadeira das crianças. O primeiro consiste em entender o significado da brincadeira e brincar com elas, dando o apoio necessário à sua atividade, e o segundo é fazer a criança perceber-se mediante um conflito ou situação de sala, buscando solução com esta e com outras crianças, servindo de modelo para os demais.

No primeiro comportamento, podemos acrescentar que, além da sensibilidade do professor ao ouvir a criança e reconhecer suas necessidades, é necessário que este saiba como se aproximar de forma a mostrar à criança que ela pode solicitar apoio ou participação da professora na brincadeira.

Foram selecionados dois episódios na qual a professora escolheu a mesma forma de envolver-se junto a dois grupos de crianças que realizavam uma brincadeira de faz-de-conta. Os dois episódios foram videografados em setembro de 2004.

No episódio AD1, duas crianças representam papéis de um filme que na época era muito divulgado e discutido na mídia, e apesar de cada criança representar um personagem presente neste filme, o enredo foi construído com uma narração original inventada pelas crianças.

Episódio AD1 27/09/2004(anexo 7.6, p.155)

	<i>Gabriel está vestido com o colete azul da área da casa e segura um pincel. Aproxima-se da professora e fala: vou ter que cortar mais um pedaço da fita. A Josélia vai brincar comigo! (acaba a imagem)</i>
	<i>Abre a imagem. Gabriel e Cláudia estão na minha frente. Cada um segura um pincel, fazendo-o de varinha.</i>
Professora	<i>Pergunta a Gabriel: eu preciso ser o fantasma, Gabriel?</i>

	<i>Gabriel gesticula e confirma com a cabeça que sim.</i>
Cláudia	É!
Professora	Vocês estão brincando do que?
Cláudia	De Harry Potter!
Professora	De repórter?
Gabriel	Harry Potter 4 – A casa maluca! É, quer dizer: Harry Potter na casa mal assombrada: O fantasma azul!
Professora	E eu vou ser o fantasma azul?
	<i>Gabriel confirma com a cabeça que sim e olha para a área da casa.</i>
Professora	E o que o fantasma azul faz?
Gabriel	Assim...
	<i>Paulo aproxima-se e fala para Gabriel: Olha ali ó! Gabriel fala com Paulo e afasta-se, pula a carteira. Mas não conseguimos entender o que ele fala. Gabriel conversa com Camila e Cláudia. A imagem mostra as crianças na área da casa.</i>
	<i>A professora está em pé e vira-se para a área perto das lancheiras e conversa com Marcela.</i>
	<i>A filmagem foca a interação da professora com as meninas, que será relatada mais abaixo.</i>
	<i>Interrompe a imagem. Ao voltar:</i>
Gabriel	<i>(retomando a brincadeira)</i> A idéia é assim ó! Nós entramos...
	<i>As crianças falam todas juntas.</i>
	<i>A professora está sentada na carteira e coça o nariz.</i>
Professora	Eu vi o DVD em filme, mas não vi a casa mal assombrada.
Gabriel	Não! É que não é o quatro de verdade, é só... <i>[fala, mas não dá para entender. Gustavo apenas explica que é uma criação dele].</i> Eu escutei... E fui lá embaixo com você... Aí você subiu <i>[Gustavo constrói a narrativa da brincadeira].</i>
Marcela	<i>Pede à professora que saía da carteira onde está sentada. As meninas que participam do teatro das ratinhas enfileiraram as mesas da sala para dividir a área da casa formando um corredor aonde iriam se apresentar. A professora responde-lhe:</i>
Professora	Mas nós estamos montando o nosso teatro também!
Gustavo	Isso não é teatro! <i>Fala para professora e olha ao seu redor.</i>
Professora	Vocês precisam se organizar não é Marcela! Nós estamos montando uma peça.
Gustavo	Não é teatro!
Professora	Ah!
Gustavo	Não é teatro!
Professora	Não é teatro?
Gustavo	É brincadeira. E é assim ó, olha... Aí você captura a Cláudia, aí...
Professora	Está bem! Você vai ser quem?
Gustavo	Eu sou o Harry
Cláudia	E eu a Hermione
Gustavo	E o Paulo vai ser o... <i>[(não identifico o que ele fala)].</i>
	<i>Cláudia também fala, mas não dá para entender. Há muito barulho. A professora pede para que a bolsista pare de filmar.</i>

As brincadeiras de faz-de-conta são as preferidas das crianças, pois propiciam que trabalhem com a imaginação explorando de forma criativa os materiais oferecidos em sala. É, sobretudo nestas brincadeiras que é possível perceber como elas significam e incorporam elementos da cultura dos grupos sociais a que pertencem, mais especificamente, de seu grupo familiar.

É fundamental destacar a importância de o professor conhecer, isto é, estar por dentro, daquilo que as crianças vivenciam fora do ambiente da Educação Infantil, sobretudo em suas casas, como vídeos, desenhos, histórias, músicas e brinquedos preferidos. Estas informações são fundamentais para a aproximação do professor da brincadeira infantil que reproduz tais vivências. Identificar e conhecer os elementos da cultura que as crianças reproduzem e incorporam nas suas brincadeiras em sala, permite ao professor estabelecer diálogos interessantes e enriquecer suas vivências, ampliando o envolvimento das crianças na brincadeira e garantindo que estas se constituam como autênticas experiências de aprendizagem, nas quais a criança dá sentido ao mundo em que vive e descobre meios para modificá-lo, tornando-se, assim, um sujeito ativo na produção da cultura de seu grupo.

Para que o professor possa compartilhar de forma construtiva das brincadeiras, é necessário que saiba escutar as crianças enquanto brincam, e mediante estas informações buscar materiais, sejam eles fitas, CDs, histórias e até mesmos desenhos da TV para integrar-se ao mundo infantil. Somente com esse conhecimento é que o professor poderá vivenciar e entender as brincadeiras realizadas pela criança.

Eu, sem ter conhecimento do filme Harry Potter, falo para Gabriel que não tinha visto esta parte do filme. Mas este título foi (re)construído por Gabriel pelo que ele já conhecia da obra Harry Potter.

No episódio AD1, a professora tem dificuldade em reconhecer e compartilhar os interesses das crianças, por falta de informação sobre os personagens do filme que escolheram representar e de escutar seus planos, o que impossibilitou que explorasse as suas idéias. Além disso, o estilo da comunicação escolhido pela professora, revela sua dificuldade em apreender o processo de construção das crianças, o que resultou em uma intervenção que, ao invés de provocar um maior desenvolvimento da brincadeira, atrapalhou a elaboração das crianças.

Por que tantas perguntas? Mesmo que não conhecesse o filme, poderia ter deixado Gabriel falar abertamente sobre a brincadeira que estava planejando realizar, evitando tantas perguntas, que não contribuíram para a estruturação de sua brincadeira.

Oferecer espaço e tempo para que as crianças falem sobre o que estão fazendo contribui para que elas coordenem suas intenções e ações, estruturando melhor o pensamento

sobre a atividade que desejam desenvolver, tornando-se capazes de estabelecer um objetivo e antecipar os próximos passos para alcançá-lo. No episódio acima relatado, propor que as crianças antecipassem o enredo e os papéis de todos os personagens era excessivamente complexo para elas naquele momento, pois estavam definindo seus papéis à medida que interagiam umas com as outras. Mesmo que cada criança pudesse antecipar suas próximas ações na brincadeira, com base em seus próprios interesses, pedir que antecipasse as ações do outro, neste caso da professora (fantasma azul) era exigir demais, pois elas ainda não tinham uma visão de todo o enredo e suas ações, nesse momento, eram apenas explorações, ensaios que poderiam, ou não, vir a se constituir em uma dramatização (teatro). Isso foi percebido por Gabriel que insistiu que não se tratava de teatro e sim de brincadeira. Portanto, o episódio revela a não existência de coordenação entre os sistemas de interpretação da situação da criança e da professora, ou seja, a não construção de *intersubjetividade*.

Houve, portanto, uma inadequação do grau de estimulação oferecida pela professora, devido à sua dificuldade em “ler” o contexto da brincadeira e escutar o que as crianças estavam dizendo. As crianças buscavam na professora uma companhia para sua brincadeira e não alguém que lhes cobrasse a elaboração e encenação de um texto.

Este episódio revela o desconforto da professora com relação às atitudes tomadas junto às crianças nesta brincadeira e que culminou na solicitação para que a bolsista interrompesse a filmagem.

Novamente, a câmera me provocou indagações quanto à minha atuação e isto é mais um indicativo de que, quando me sentir incomodada com o que estou a fazer em sala, é sinal de que a minha intervenção não está sendo adequada naquele momento.

O fato de a professora ter intuído que o sentir-se incomodada revela uma inadequação da intervenção mostra que, apesar de, na época, ainda não ter elementos teóricos para explicar essa relação, ela já tinha aprendido a prestar atenção a suas sensações e utilizá-las como uma forma de avaliação da efetividade de sua interação na criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal.

O episódio AD2, que ocorreu antes do corte da filmagem mostrado no episódio AD1, mostra que uma intervenção semelhante da professora pode se mostrar adequada em uma situação e inadequada em outra.

O grupo de crianças também desenvolve uma brincadeira de faz-de-conta realizando o “Teatro das Ratinhas”, o qual vinha sendo trabalhado por estas crianças havia aproximadamente duas semanas e por isto apresentava-se mais estruturado, com definição de papéis, falas, roupas, maquiagem, etc.

Episódio AD2 27/09/2004

	<i>A professora está em pé conversando com Marcela que está ao seu lado.</i>
Professora	Qual vai ser o teatro Marcela?
Marcela	Das ratinhas!
Professora	Das ratinhas? E você é quem?
Marcela	Homem-aranha
Professora	Hã?
Marcela	Homem-aranha <i>Reúne-se com as outras meninas que também participam do teatro. Elas brincam próximas ao local em que guardamos as lancheiras.</i>
Professora	E o que o homem-aranha vai fazer na peça?
Marcela	É... Ah, eu era as mães das ratinhas! <i>Fala abraçando Juliana e Gilmara.</i>
Professora	Ah! Você era irmã delas!
Marcela	Não! Mãe!
Professora	Mãe? Hum!
Marcela	<i>Fala para outra menina – a mãe das ratinhas!</i>

Neste episódio, quando a professora interagiu com Marcela, repetindo o mesmo estilo de diálogo e posição física utilizado com Gabriel e Cláudia, esta intervenção da professora instigou que ela explicitasse elementos da brincadeira que o seu grupo já tinha estruturado. Neste caso, a intervenção não prejudicou a continuidade da brincadeira e pode ter ajudado as crianças a tomarem consciência da estrutura que estavam construindo para a brincadeira, que era, para as crianças, uma peça de teatro, ao contrário da brincadeira das crianças no episódio AD1. Isso foi possível porque as crianças e a professora interpretavam a situação da mesma forma.

Mesmo assim, quanto à dimensão sensibilidade, a professora poderia ter escolhido uma forma de envolver-se na brincadeira deste grupo de crianças, que fosse fisicamente mais próxima delas. Este distanciamento físico a impede de conversar e oferecer novos elementos para este momento, que no caso da construção de um teatro, poderia ter acontecido ajudando as crianças na elaboração das falas e planejamento do cenário. Portanto, embora os seus questionamentos tenham auxiliado as crianças a explicitarem suas idéias, a estimulação oferecida pela professora não foi muito desafiadora.

Com relação à autonomia, a ação da professora mostrou-se adequada, pois proporcionou que as próprias crianças se organizassem e ficassem responsáveis por suas ações e tomadas de decisões para a realização da brincadeira (que material usar, acessórios, roupas e como arrumar as cadeiras e estantes).

A comparação destes dois episódios nos permite constatar que o estilo de intervenção da professora, apesar de ser igual nas duas situações propôs efeitos diferentes nas

brincadeiras das crianças. No episódio AD1 mesmo que a professora tenha atendido as crianças, ouvindo-as, a própria postura da professora, ao permanecer em pé, transmitiu uma mensagem de não valorização da brincadeira e isso pode ter contribuído para que, no primeiro momento, as crianças tenham se afastado, buscando encontrar outros elementos para a brincadeira. Portanto, neste episódio, não parece existir a construção de intersubjetividade entre a professora e as crianças.

A atitude da professora em permanecer em pé, em ambos os episódios, demonstra uma dificuldade com relação à sensibilidade, pois este distanciamento impediu que a professora se integrasse à brincadeira. De acordo com Hohmann e Weikart (2004, p.316) “associar-se com sucesso às brincadeiras das crianças depende da possibilidade de ver as coisas da perspectiva delas e de permitir às crianças manter o controle sobre a situação lúdica”.

De acordo com Hohmann e Weikart (2004, p. 604) “as conversas que são honestas e sinceras, em vez de didáticas e formais, ajudam as crianças a construir relações de confiança com os adultos”. Acrescentam que tais conversas são proporcionadas pelo nível físico escolhido pelo professor quando brinca junto às crianças, pois ao estar no mesmo nível das crianças, este pode ouvi-las atentamente, deixando que elas assumam o controle da conversa (Hohmann e Weikart, 2004). Enfim, o professor é capaz de aceitar “as pausas e intervenções não-verbais das crianças, e descobrem e lembram os interesses particulares de cada uma” (HOHMANN e WEIKART, 2004, p. 604-605).

A minha preocupação nesta época estava muito relacionada com a organização da sala, de manter as áreas organizadas, pois tinha receio do que as outras pessoas, pais e professoras, pudessem pensar de minha sala. E por isto, não consegui atuar junto às crianças como apoiadora de suas atividades, pois estava mais preocupada em manter a sala organizada enquanto as crianças brincavam.

Ambos os episódios evidenciam que as dimensões sensibilidade e estimulação precisam ser mais refletidas pela professora e confirmam o que foi observado na categoria anterior, que a dificuldade relacionada à dimensão sensibilidade gera dificuldades relacionadas com as outras dimensões, pois a atenção da professora não estava focada nas crianças.

É o professor, por sua maior experiência na interpretação das situações sociais, que deve buscar uma coordenação entre sua própria interpretação e a interpretação das crianças sobre a situação. Para isso, precisa estar sempre atento e sensível às escolhas e demandas das crianças neste tempo de brincadeira livre e como organizam a sua brincadeira, para que possa então escolher a maneira adequada de envolver-se em suas vivências.

[...] Como companheiros os adultos entram no espírito da brincadeira, ajustam o seu discurso e as suas acções ao ritmo e ao tema da brincadeira, aceitam ou assumem um papel relacionado com a actividade lúdica, seguem as regras estabelecidas pelas crianças e recebem as suas instruções e ordens (HOHMANN e WEIKART, 2004, p.319).

Hohmann e Weikart (2004) sugerem às professoras que a observação diária das áreas de interesse, para conhecer as brincadeiras realizadas pelas crianças, lhes proporcionará elementos para que possam juntar-se com mais tranquilidade às crianças que estão:

[...] a criar e a experimentar brincadeiras cooperativas, que fazem-de-conta e representam papéis, que se movem ao som da música; solitárias que pretendem juntar-se às brincadeiras de outras, envolvidas em brincadeiras paralelas, a explorar, manipular ou repetir acções, a fazer jogos, com dificuldades em iniciar um plano e [às] crianças cujos planos estão interrompidos (p.316).

Estas situações ocorreram com os dois grupos de crianças, mas não foram aproveitadas pela professora, pois ao ficar em pé e questionar tanto as crianças, perdeu a oportunidade de se mostrar parceira das crianças enquanto brincavam.

Quanto à dimensão estimulação, a professora poderia ainda ter propiciado um lugar mais tranquilo para que os dois grupos pudessem desenvolver suas brincadeiras sem serem interrompidos uns pelos outros. Isso poderia também ajudar a professora a aproximar-se de cada grupo sem ser solicitada por todos ao mesmo tempo, pois esta é uma situação que pode levar a professora a ficar de pé, mantendo um distanciamento das crianças para poder ter uma visão geral da turma. Segundo Hohmann e Weikart (2004, p. 538-539) “as conversas realmente significativas entre crianças e adultos tenderão mais provavelmente a ocorrer em contextos acolhedores e propiciadores de proximidade, como os que acontecem quando se lê uma história à criança”.

Esta postura destaca o cuidado que a professora deve ter ao se aproximar da brincadeira infantil, que mediante uma observação atenta e reconhecendo as intenções das crianças, possa evitar a sua intervenção no sentido de interromper e impor o seu significado na construção do enredo da brincadeira. Nesta situação, uma observação sensível e detalhada da professora poderia ter permitido a livre expressão das crianças e através disto conhecer os significados que as crianças estavam atribuindo à sua brincadeira.

[...] Como qualquer outra pessoa, as crianças conversam porque têm alguma coisa importante para dizer. Querem partilhar as suas experiências com pessoas que para elas são importantes, perceber o significado das suas descobertas, e enquadrar as suas observações do mundo num quadro de compreensão pessoal (HOHMANN e WEIKART, 2004, p. 529).

Respeitar as ações e expressões das crianças as encoraja a se verem como pessoas de valor e participantes da sociedade (Hohmann e Weikart, 1997). Revela a preocupação do professor em respeitar as suas vivências dentro e fora da escola.

O episódio AD3, apresentado abaixo, que é parte do episódio AD1, mostra, novamente, a dificuldade da professora no que se refere à sua sensibilidade.

Episódio AD3 27/09/2004

Marcela	<i>Pede à professora que saia da carteira onde está sentada. As meninas que participam do teatro das ratinhas enfileiraram as mesas da sala para dividir a área da casa formando um corredor aonde iriam se apresentar. A professora responde-lhe:</i>
Professora	Mas nós estamos montando o nosso teatro também!
Gustavo	Isso não é teatro! <i>Fala para professora e olha ao seu redor.</i>
Professora	Vocês precisam se organizar não é Marcela! Nós estamos montando uma peça.

Fica evidente neste diálogo entre a professora e a Marcela, a falta de sensibilidade da professora ao não respeitar a brincadeira das meninas, respondendo a Marcela como uma criança faria, ou seja, disputando com ela o espaço da brincadeira. A professora critica a criança, não lhe dando a atenção necessária. A restrição à *autonomia das crianças* revela-se também nesta atitude, pois a professora assumiu a situação, responsabilizando-se pela resolução do conflito ao invés de permitir que as crianças assumissem e a resolvessem. Este tipo de comportamento não contribui para que o professor promova a autonomia das crianças, pois elas não têm oportunidade de assumir o controle e a responsabilidade por suas ações.

Nestas situações, que ocorrem frequentemente em sala, o professor precisa estar atento ao seu papel dentro do grupo, que, nestes momentos, consiste em ser um apoiador das experiências infantis. Para que estas experiências sejam significativas para as crianças, faz-se necessária a construção de um clima de apoio em que o professor as encoraje a negociar e resolver situações como estas, apresentadas no episódio AD3.

Síntese

Podemos destacar, da análise destes episódios, que não existe um estilo de intervenção da professora que seja adequado a todas as situações. A mesma ação pode revelar insensibilidade e inadequação da estimulação em uma situação e ser perfeitamente adequada na estimulação em outra. O importante, para regular sua intervenção, coordenando seus pontos de vista com os das crianças, é que o professor esteja atento ao que as crianças estão expressando em suas ações e falas, ou seja, seja sensível ao que é mostrado pelas crianças.

Mais uma vez, a presença da câmera em sala trouxe à tona as representações da professora, pois ao ser filmada ficou preocupada em se mostrar interagindo com as crianças, ou seja, aparecer brincando com as crianças, o que impossibilitou que coordenasse a sua representação da situação com as das crianças. Esta preocupação em aparecer realizando sua intervenção na brincadeira com as crianças pode estar relacionada também com a concepção que a professora tinha naquela época quanto ao seu papel de transformar as brincadeiras em situações de aprendizagem. Para ela, criar situações de aprendizagem significava propor questões e desafios de forma a levar as crianças a interpretarem as situações do ponto de vista do adulto (no caso ela própria). Essa concepção, na prática, resultava na percepção da brincadeira espontânea como algo sem importância. Apesar disso, a professora não ficou à vontade diante da câmera, pois se sentia insegura em relação a sua intervenção, intuindo que havia uma falta de “sintonia” em sua interação com as crianças. Isso mostra que a professora, na época em que o episódio foi filmado, já tinha desenvolvido a capacidade de “ler” suas próprias sensações de forma a perceber quando sua intervenção não estava adequada. A reflexão sobre essas sensações, à luz da literatura, permite sugerir que elas se constituem em valiosos indícios de que não está sendo criada uma zona de desenvolvimento proximal e, desta forma, a professora não está funcionando como mediadora das aprendizagens infantis.

Podemos inferir também ao analisar este episódio que, mesmo não tendo se aproximado e participado da brincadeira de forma mais estimuladora, a professora ofereceu às crianças a oportunidade de tornarem-se responsáveis por suas ações, pois foram elas que escolheram os materiais que utilizariam e a local mais aconchegante para realizar a brincadeira. Além disso, apesar de incomodada com a situação, a professora não impediu as crianças de continuarem brincando do seu jeito.

4.2.2.3. Criação de Situações de Aprendizagem

Este episódio foi videografado no início do mês de novembro de 2004 nas últimas semanas de aula desse ano. Resgata elementos já questionados e discutidos nas categorias anteriores quanto à sensibilidade da professora, que serão analisados com o objetivo de identificar as possíveis mudanças ocorridas em sua prática a partir da realização desta pesquisa e das discussões no PINTEI.

Na discussão das categorias anteriores ficou evidente que as dimensões sensibilidade e estimulação precisavam ser mais refletidas pela professora, sendo que a dimensão sensibilidade mostrou-se como uma condição necessária para que a estimulação

oferecida às crianças fosse adequada. A sensibilidade está relacionada à observação da professora para conhecer os desejos e intenções das crianças, e assim poder valorizar e participar da brincadeira destas, sabendo identificar a possibilidade da criação de situações de aprendizagem. Portanto, a intervenção nas brincadeiras [apoio, valorização e criação de situações de aprendizagem] exige do professor o desenvolvimento de seu “olhar” sobre a brincadeira infantil (HOHMANN e WEIKART, 2004).

Segundo Hohmann e Weikart (2004) a posição assumida pela professora em sala exerce influências quanto ao desenvolvimento da brincadeira, à ampliação das experiências e envolvimento da criança na atividade. Portanto, o professor precisa estar sempre atento em como se aproximar das brincadeiras ou até mesmo manter-se distante, podendo utilizar como referência para sua aproximação o envolvimento das crianças na brincadeira, pois este é um bom indicativo se estas precisam ou não de auxílio.

Sganderla (2004) ressalta que o envolvimento físico do professor discutido na TCIS – Escala de Interação Professor Aluno (Farran e Collins, 1996) é constituído tanto pelo “apoio passivo” (como por exemplo, auxiliar a criança a sentar-se, permanecer de pé, etc.) quanto pelo “envolvimento físico ativo do professor” com as crianças como, por exemplo, tocar, mostrar alguma afeição através de um contato físico, atender a criança individualmente.

Episódio SA1 05/11/2004 (vide anexo 7.7, p.157)

No tempo de trabalho nas áreas da sala havia crianças que desenvolviam projetos individuais e sensibilizavam outras crianças do grupo para também participarem dos projetos. A experiência de Gabriel começou com o seu desejo de estudar os planetas, solicitando à professora que fossem juntos à Biblioteca do Colégio para buscar alguns livros sobre os planetas. Juntos leram o material em sala e Gabriel também os levou para casa. Gabriel ficou um bom tempo estudando os planetas até o momento em que começou modelá-los com massinha. Gabriel encontrava algumas dificuldades quanto às cores dos planetas. Foi então que a professora o convidou para ir até o computador, na sala da coordenação, buscar na internet uma foto dos planetas. Gabriel dedicou-se à construção de sua maquete, respeitando as cores e características de cada planeta. A professora trouxe para a sala também uma maquete do sistema solar e outros livros. Gabriel solicitou uma folha grossa e azul à professora para fazer o universo e após modelar planetas, estrelas e um cometa com massinha, chegou o momento de montar a maquete. Gabriel fez tentativas de montar a maquete usando cola, mas os astros não se fixavam; com fita adesiva também não deu. Foi então que a professora lhe ofereceu a pistola de cola quente para colá-los. A partir deste momento, não só Gabriel, mas o grupo todo solicitava diariamente a pistola para seus trabalhos com materiais pesados. Enquanto Gabriel fazia sua maquete, outras crianças também se envolveram neste trabalho.

Neste episódio, a professora teve o cuidado de se colocar em uma posição que lhe permitia ter uma visão de todas as áreas da sala. As crianças aproximavam-se dela sempre que necessitavam de sua ajuda para resolverem algum problema.

Gosto da minha posição com relação a toda sala, pois tenho uma visão de todas as áreas e todas as crianças. Esta posição favorece que eu atenda todas as crianças que se aproximam e solicitam minha atenção.

A professora revela sensibilidade ao preocupar-se com a sua posição física em sala, pois mesmo que estivesse acompanhando o projeto individual de Gabriel, manteve-se em um local que permitia a visualização de toda a sala, mostrando às demais crianças que estava sempre disponível para atendê-las. A transcrição deste episódio (anexo 7.7, p.157) revela a frequência com que as crianças se aproximavam da professora, solicitando a sua atenção e que a professora, sempre que possível, respondia prontamente às necessidades apresentadas. Para isto, algumas vezes pedia para que as crianças aguardassem, pois estava atendendo outra criança. O clima da sala parece ser muito agradável neste episódio, mostrando todas as crianças trabalhando e a confiança que têm na professora, pois sempre a procuram para contar algo ou pedir ajuda para resolver determinada situação. Enfim, a professora mostra-se como apoio durante toda a realização da brincadeira.

A dimensão sensibilidade revela-se desde o momento em que a professora acolhe a intenção de Gabriel, pois respeita e valoriza o seu interesse e atende a sua necessidade de estudar sobre os planetas. Em seguida, na continuidade deste atendimento, é possível observar que a estimulação da professora aconteceu de forma bem sucedida ao proporcionar para Gabriel a inclusão de novos materiais e encaminhamentos à brincadeira, tais como a ida à Biblioteca Infanto-Juvenil, uso do computador e internet, atividades estas apropriadas ao nível de desenvolvimento da criança. Isto também mostrou para Gabriel que estes espaços (biblioteca, sala de coordenação) também integravam o ambiente e que poderia utilizá-los sempre que sentisse necessidade, o que amplia as possibilidades de exploração do ambiente e, portanto, de promoção do seu desenvolvimento.

Durante todo o atendimento, a professora demonstra gestos corporais positivos [estar ao mesmo nível da criança, contato olho no olho] e valorização à atividade infantil, o que proporcionou o envolvimento de Gabriel na atividade e a participação de outras crianças, que também se sentiram motivadas a participar. O episódio evidencia que durante a realização da brincadeira há muito diálogo e descoberta entre as crianças.

A dimensão autonomia também se revela adequada, pois a professora partilha com a criança o controle de todas as etapas desta atividade sem, no entanto, assumir o controle. Este apoio da professora facilitou a auto-organização da criança e permitiu que esta assumisse o domínio do processo do que estava fazendo, inclusive que terminasse sua atividade em seu

próprio ritmo, pois Gabriel pode utilizar dois dias durante o tempo de brincadeira livre para executar este projeto.

A *autonomia* proporcionada às crianças é observada através da possibilidade que lhes é oferecida de organizarem a atividade sozinhas, pois todos os materiais estão à sua disposição nas estantes da sala, como por exemplo, a massinha de modelar e o papel cartão. Uma vez que a professora imprimiu, junto às crianças, a foto do sistema solar, este material ficou disponível para elas na área da linguagem, junto com outros livros que auxiliam nas pesquisas do grupo, podendo ser utilizadas sempre que necessário. Por último, podemos destacar ainda a liberdade de escolher os materiais para modelar os planetas a seu jeito.

Estes episódios mostram que a professora, mesmo ausente em determinadas áreas ou brincadeiras, estimula as crianças a se tornarem responsáveis por suas ações e se auto-organizem. As crianças revelam domínio do espaço e tomada de decisões sobre detalhes de suas brincadeiras.

No tempo de planejar da tarde seguinte, quando a professora sentou-se com os meninos que demonstraram interesse em fazer os planetas, lembrando o interesse que demonstraram na tarde anterior, estes solicitaram mais folhas com a foto dos planetas para que pudessem trabalhar. A professora, então, levou-os até a sala da coordenação, aonde tem o acesso à internet, mostrou aos meninos o site que acessou e falou-lhes que tinha salvado o arquivo no computador e precisava só imprimir.

De acordo com Hohmann e Weikart (2004, p.251-252) “quando a criança planeia, ela pára entre o impulso e a acção para moldar o desejo e o transformar numa acção *intencional*. O apoio do adulto no período de planejamento ajuda as crianças a formularem planos com objectivos”.

Durante a realização do tempo de fazer podemos observar o quanto o planejamento com a professora foi importante para as crianças, pois durante todo este tempo eles mostraram-se envolvidos com o que estavam fazendo, e seguros, pois ao relacionar os seus interesses com a sua ação, durante o planejamento, percebem que são capazes de fazer escolhas e realizá-las. Para Hohmann e Weikart (2004, p.254) “o planejamento tem a potencialidade de envolver as crianças em brincadeiras progressivamente mais complexas”.

No segundo episódio SA2 (anexo 7.8, p.171) que selecionamos para aprofundar esta discussão sobre a criação de situações de aprendizagem, também destaca a importância do papel da professora em estar próxima às crianças enquanto brincam, procurando reconhecer em seus gestos e falas a necessidade de sua intervenção e participação para a ampliação e desenvolvimento da brincadeira.

Brian inicia uma brincadeira embaixo da mesa do canto da casa com a Luisa e a Ana Cristina, enquanto Antonio dirige-se para o canto da linguagem. Brian tinha feito um plano vago no tempo de planejar, mas mostrava-se bastante envolvido com a brincadeira que desenvolvia com a Luísa embaixo da mesa.

Depois de um tempo, aproximadamente onze minutos em que essa brincadeira é interrompida por Felipe, que “rouba” os materiais, esboçando uma brincadeira de polícia e ladrão, as crianças retornam para baixo da mesa e a professora senta-se no chão, ao lado delas, para observá-las enquanto brincam.

Brian	Quer mexer um pouquinho no meu computador? (<i>pergunta para a professora que estava sentada perto da mesa</i>)
Professora	Quero!
Brian	Eu vou pôr nos jogos
Professora	Que jogos tem?
Brian	Stuart Little
Professora	(<i>fala para o Brian</i>) do Stuart Little? E como é que se joga?
Brian	Tu põe ele, o skate embaixo dele, se ele não tiver com o skate, ele não anda
Professora	Tá (<i>arruma o pezinho do teclado</i>)
Brian	Ele anda sozinho só quando tem os bichinhos de um lado, aí tu mata.
Professora	Tá, como é que eu faço pra matar?
Brian	Tu tens que pular em cima dos bichinhos
Professora	Vamos lá
Brian	Tá levantado o pezinho de dentro (<i>referindo-se ao teclado</i>)
Professora	Ó, Stuart (<i>digitando no teclado</i>)
Brian	(<i>mexe com o mouse</i>) Tem que pegar o skate, né? (<i>olha pra frente como se tivesse monitor</i>)
Professora	Aham! Tem que pegar o skate!
Brian	Não, só quem quer anda em cima do skate.
Professora	Ah pode andar sem skate também?
Brian	(<i>faz que sim com a cabeça</i>)
Professora	Ah, então vou andar um pouco com skate e depois eu vou trocar...
Brian	Só que não dá mais pra sair depois.
Professora	Ah, não? Fica até o final do jogo?
Brian	Não, então tem que pegar uns negocinhos, uns negocinho de impulso pra ti sair, senão tem que pular com o skate.
Professora	Mostra então como é que se joga pra eu aprender! (<i>entrega o teclado pro Brian</i>) Depois eu joga!

A professora demonstra sensibilidade na forma como se aproximou da brincadeira que as crianças realizavam embaixo da mesa, movida pela intuição que de todas as crianças envolvidas precisavam do seu apoio, pois ao sentar-se próxima a Brian, logo foi convidada a brincar. A presença do professor nas áreas de interesse encoraja a criação das crianças.

No desenvolvimento desta interação entre Brian e a professora, nesta brincadeira de faz-de-conta das crianças, a professora demonstrou habilidade ao assumir o papel que a própria criança lhe atribuiu sem assumir a liderança da mesma, evitando direcionar a sua realização. O episódio revela que a professora consegue coordenar sua interpretação da situação e do objeto (computador fictício) com a interpretação da criança. Essa coordenação

também foi possível, pois além de conseguir interpretar a situação de acordo com a interpretação da criança, a professora adotou uma estratégia colocando-se como aprendiz, oferecendo à criança o controle e a condução da brincadeira. Desta forma, as questões levantadas pela professora foram interpretadas pela criança como dúvidas genuínas e não como “testes de conhecimentos”, o que a deixou à vontade e a motivou a dar explicações que fossem realmente informativas. Além disso, a professora teve o cuidado de formular questões que apenas confirmassem as explicações já dadas pela criança ou a levassem a completar essas explicações. Não formulou perguntas para além daquilo que a criança estava colocando, ou seja, a introdução de um novo elemento foi feita pela criança e não pela professora e esta apenas estimulou a criança a completar as explicações sobre os elementos que ela ia introduzindo.

É neste sentido que Hohmann e Weikart (2004) acreditam que deve ser a intervenção do professor, interagindo com as crianças no sentido de enriquecer suas experiências de aprendizagem, sem escolarizá-las precocemente. Por exemplo, no episódio acima descrito, a participação do professor como um aprendiz que precisa ser orientado pela criança para conseguir realizar o jogo fez com que a criança aumentasse seu nível de envolvimento na brincadeira.

A intervenção da professora além de proporcionar o envolvimento de Brian em uma brincadeira também provocou um avanço na linguagem dele, revelando que a sua estimulação foi adequada e na medida certa, pois foi apropriada culturalmente e ao nível do desenvolvimento da criança.

Percebo que a linguagem de Brian neste episódio é muito mais rica e complexa do que em outros episódios cuja filmagem eu já assisti. É bem possível que esse enriquecimento da linguagem tenha sido provocado pela minha intervenção.

Ao comparar este episódios da filmagem com um trecho anterior, que não foi utilizado, pois apenas mostrava a interação entre as crianças, é possível que ao passar da interação criança-criança para criança-professora, Brian utiliza uma linguagem mais formal para conversar com a professora e também mais elaborada, estabelecendo relações e comparações neste diálogo.

As questões levantadas pela professora sobre o funcionamento do jogo estimularam Brian a construir uma representação mais detalhada do mesmo, introduzindo relações de tempo “*só quando tem os bichinhos de um lado*”, de espaço “*tu põe ele, o skate embaixo dele*”, “*Tu tens que pular em cima dos bichinhos*” “*Tá levantado o pezinho de dentro*” “*só quem quer anda em cima do skate*” e de implicação lógica do tipo se...então “*se*

ele não tiver com o skate, ele não anda”, “então tem que pegar uns negocinhos, uns negocinho de impulso pra ti sair, senão tem que pular com o skate”. As crianças desta idade, normalmente, não expressam verbalmente esse tipo de relações lógicas, limitando-se a usar frases mais simples, sem subordinação.

O professor, como o sujeito mais experiente das relações estabelecidas em sala e estudioso deste âmbito da Educação, considera que as crianças aprendem juntas, seja ao imitar uma brincadeira ou aprender possibilidades para resolver uma atividade, conflito ou situação-problema. Com isso, o professor é o responsável em organizar a rotina diária, tempo e espaço, de suas crianças, propiciando a elas a troca entre si e com ele mesmo.

Nessa mesma época (final do ano de 2004), nos encontros do PINTEI discutíamos nossos registros sobre o apoio dado às crianças mediante as brincadeiras e atividades que desenvolviam. Por isso, passei a acompanhar durante um tempo maior a brincadeira delas. Gabriel foi a primeira criança que apoiei um tempo maior, durante os dias em que se interessou pelos planetas, seu projeto pessoal.

Para Hohmann e Weikart (2004, p.87):

[...] Brincar num ambiente que existe apoio envolve todos os ingredientes da aprendizagem activa – **materiais** para brincar e manipular; **escolhas** a cerca do que, onde, como, e com que brincar; **linguagem da criança** enquanto brinca; e **apoio do adulto** durante a brincadeira, apoio esse que vai desde a preparação de um contexto em que seja possível brincar, até à participação real na brincadeira. Quando as crianças brincam nestas condições protegidas têm muitas oportunidades para tomar consciência e conhecimento dos outros; para observar e imitar aquilo que os outros fazem; para serem aventureiras; para se concentrarem nas coisas que lhes interessam; para trabalhar próximo dos outros e com eles; e para conversar sobre aquilo que estão a fazer e sobre o que sentem.

Ao valorizar a ação da criança na construção do seu conhecimento o professor oferece apoio à sua brincadeira sem interferir no que está fazendo. Este apoio pode acontecer através da observação ou até mesmo da participação, sendo um sujeito da brincadeira. Mas para que isso aconteça, faz-se necessário que este aprenda a ouvi-los, saiba dar sugestões e aceite as sugestões das crianças, que auxilie na organização destes momentos, que seja atencioso, demonstrando carinho e respeito pelas crianças.

Hohmann e Weikart (2004) sugerem alguns questionamentos que o professor pode fazer ao observar as crianças no início do tempo de fazer: a criança começou a concretizar seu plano? Já tem um plano em andamento? Está concentrado no que está fazendo? Interrompeu o trabalho relativo ao seu plano? Por quê? Para participar da brincadeira de outra criança? Está a terminar seu plano? Ou modificando?

São orientações que sugerem a forma adequada do professor se aproximar da criança, reconhecendo e valorizando a ação da criança, bem como estimular a ampliação desta experiência.

Síntese

Um aspecto relevante destacado nestes dois episódios é o reconhecimento da professora quanto à importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, pois suas atitudes nos permitem inferir que a professora considera que a criança não brinca apenas por brincar, mas sim que, é através desta ação que acontece o seu desenvolvimento intelectual, físico e afetivo. O brincar é uma ação do ser humano integral, que o desenvolve físico e intelectualmente, favorecendo a construção de vínculos afetivos e sociais positivos, sendo esta última uma condição necessária para que possamos conviver em grupos. Esta mudança na concepção da professora, em relação ao episódio do teatro (AD1) permitiu que ela se integrasse na brincadeira das crianças com grande tranquilidade e segurança, assumindo um papel de par das crianças, o que tornou possível a elaboração uma intersubjetividade envolvendo a professora e as crianças.

O professor torna-se responsável em proporcionar interações positivas com as crianças, como também em assegurar as trocas e aprendizagens paralelas entre elas. Para tanto, é necessário que ofereça momentos em que possam brincar todas juntas, em pequenos grupos ou individualmente e, ainda, que saiba e tenha sensibilidade para atuar e intervir nestas situações. Estas atitudes podem ser observadas nos dois episódios trabalhados nesta categoria de análise.

4.2.2.4. Mediação da interação entre as crianças

Durante o tempo da brincadeira livre, além de partilhar com a estagiária a observação e a participação das vivências das crianças, é necessário que o professor ofereça às crianças possibilidades para tornarem-se responsáveis em apoiar-se e ajudar-se entre si. Esse movimento de delegar às próprias crianças o apoio aos colegas amplia o processo de compartilhamento do controle e, portanto, de promoção da autonomia. Na prática isso representa uma mudança cultural, pois, diferentemente do que ocorre geralmente no contexto escolar e também em muitos contextos familiares, o adulto deixa de ser apresentado como a única referência para a resolução de problemas. Assim, as crianças aprendem que o saber não

é exclusivo do professor em todas as situações e que podem buscar recursos e apoio umas nas outras. Perceber o contexto da sala como um espaço de múltiplos recursos pode levar algum tempo, por isso a professora precisa estar atenta para a possibilidade das crianças interpretarem as situações de uma forma diferente do que ela espera. Por isso, muitas vezes ela precisa ir mostrando às crianças as possibilidades de recorrerem a seus colegas quando precisam de ajuda, indicando-lhes, por exemplo, quem pode auxiliar na escrita, quem consegue fazer rolos com a fita adesiva, quem pode ajudar a amarrar o tênis, quem sabe montar uma barraca, etc. A partir destas referências destacadas pelo professor, as crianças passam a reconhecer em seus parceiros o apoio que precisam para a realização de suas brincadeiras. No episódio ICI (anexo 7.9, p. 172) sintetizado abaixo, a professora utilizou deste recurso para integrar na sala uma criança nova que, todo início de tarde, ao chegar à sala, se mostrava triste, não conseguindo se envolver em nenhuma brincadeira.

Episódio IC1 01/10/2004 (anexo 7.9)

Manoela está há duas semanas no Colégio, vinda de Porto Alegre com sua mãe. Frequentemente chora, pedindo a mãe. No início da tarde de hoje, Manoela ao chegar ao Colégio, pediu para que sua mãe buscasse seu “roller” em casa para que pudesse brincar no tempo do parque. Sua mãe foi buscá-lo em casa, mas quando foi embora Manoela continuou em pé próxima à porta, triste, segurando um urso, sem se envolver em alguma brincadeira. Aproximo-me dela e inicio minha intervenção, conversando e tranquilizando-a, mas ela continua choramingando, sem se envolver. Gilmara pede para brincar com o “roller”.

Professora	<i>Fala para Manoela: Manoela, a Gilmara quer brincar com teu roller!</i>
Manoela	<i>Faz que sim com a cabeça.</i>
Professora	<i>Pode! Olha para Gilmara e confirma.</i>
Gilmara	<i>Pega a sacola e senta-se para retirar o roller de dentro e calçá-lo.</i>
Professora	<i>Fala algo ininteligível para Gilmara. Para Manoela: tens que falar como é que é! senta-se numa cadeira também para ajudar Gilmara. Pergunta para Manoela: como é que é? tem que usar tênis para andar?</i>
Manoela	<i>Faz que sim com a cabeça.</i>
	<i>As três conversam, mas é ininteligível.</i>
Professora	<i>Ó, é maior que o pé dela! Fala tirando o roller da sacola.</i>
Manoela	<i>Só observa.</i>
Professora	<i>Não é! fala mais, mas é ininteligível. Larissa olha e também fala algo ininteligível.</i>
Professora	<i>Responde (ininteligível).</i>
Larissa	<i>Pergunta para Manoela: depois eu posso brincar?</i>
Gilmara	<i>Calça o roller com ajuda da professora.</i>
Manoela	<i>Fala (ininteligível).</i>
Professora	<i>O quê?</i>
Manoela	<i>Responde (ininteligível).</i>
Professora	<i>Pergunta para Manoela: agora é só prender!</i>
professora	<i>Bem devagarinho vem cá! Fala para Gilmara que levanta-se da cadeira para andar.</i>

Gilmara	<i>Fica de pé. Dá os primeiros passos com desequilíbrio.</i>
Professora	<i>Fala para Manoela: você precisa ajudar, Manoela! Você tem bastante prática! Vamos ajudar?</i>
	...
Manoela	<i>Já não chora mais.</i>
Professora	<i>Fala com Manoela, mas é ininteligível. A professora representa com a mão o que Manoela pode fazer. Dá a mão para ela, para ir andando.</i>
Gilmara	<i>Desequilibra-se.</i>
Professora	Dá a mão pra ela, vai! Tu já sabes como é!
Manoela	<i>Entrega o urso para a professora segurar. Conversam ininteligível. Pega outro urso, agora pequeno, em sua sacola e dá para a professora para que segure.</i>
Professora	Gi! Dá a mão pra Manoela!
	<i>Débora e Betina só olham.</i>
Professora	<i>Pede para que Betina tire um papel que está próximo a sua boca.</i>
Larissa	<i>Fica por perto observando e imita como se deve andar de roller. Fala para a professora: ó, é assim, ó! Mexendo suas pernas para frente e para trás.</i>
Professora	<i>Confirma: é! Deslizando o pé. Fala para Gilmara: desliza Gi, desliza o pé fazendo o movimento com as mãos. Fala para Manoela: Manoela, mostra para elas como se anda! Fala ininteligível. Mas coloca o roller, para mostrar para elas como se anda! Vem cá, Gi! Deixa a Manoela mostrar. Fala ininteligível.</i>
Gilmara	<i>Volta para a cadeira para tirar o roller.</i>
	<i>Manoela colocou o roller e demonstrou como se andava. Com isso, atraiu a atenção da maioria das meninas, que se aproximaram, pedindo para andar também. Todas queriam ser as próximas, depois de Manoela. Respeitando a ordem de chegada das meninas, organizei uma lista no quadro e elas foram seguindo a lista sozinhas. Manoela ajudou todas as meninas a andar, segurando a mão delas.</i>

Percebi que essa era uma oportunidade para que Manoela começasse a interagir com as outras crianças e consegui envolvê-la na brincadeira, tornando-a responsável pela mesma. Com a elaboração da lista pude mostrar às meninas uma das maneiras que podem usar para organizar as situações que envolvem um número grande de crianças: fazer uma lista ordinal que fique visível a todos. Com isto feito as próprias crianças conseguiram se organizar, não sendo preciso a presença constante do professor.

O tempo todo, desde a chegada de Manoela à sala até o seu envolvimento na brincadeira iniciada por Gilmara, a professora mostrou-se sensível à situação daquela criança e, mediante suas indicações de que já estava sentindo-se bem, a professora aproveitou o brinquedo trazido por ela de casa para transferir às crianças o controle da situação.

Além de envolver Manoela em uma brincadeira, a professora mostrou para todas as meninas, que podem contar com o apoio uma da outra para resolver determinada situação. A professora proporcionou a autonomia da criança ao oferecer-lhe a possibilidade de tornar-se responsável em cuidar da brincadeira, fazendo com que ela se sentisse importante, aumentando assim, a sua confiança e segurança neste novo ambiente.

A professora ainda mostrou uma forma de organizar a brincadeira, quando se tem um número elevado de crianças, construindo uma lista no quadro pela ordem de chegada.

O apoio da professora consiste em encorajar as crianças a resolverem determinadas situações que surgem em sala, tornando-as responsáveis por tais situações. No caso de Manoela, que estava se adaptando ao grupo nestes meses finais do ano e que, pelo fato de assumir a responsabilidade da brincadeira, esqueceu a tristeza e aproveitou o restante da tarde junto com as outras crianças.

No episódio IC2 (anexo 7.10, p. 175), filmado em 2005, por estar experimentando uma situação nova já discutida na categoria de análise “Apoio Direto (brincar junto)” a professora demonstrou insegurança ao fazer a sua intervenção nesta brincadeira na área dos jogos.

	<i>Guilherme se aproxima com um carro em mãos da área da casa: brummm! Brummm! E fica ao lado de Felipe. Guilherme bate com o carro na primeira baleia perto dele e puxa outra para também esbarrar. Felipe pega as duas e levanta. A professora está sentada apoiando a mão no queixo e só observa os dois.</i>
Guilherme	É! Mas eu só quero brincar!
Professora	<i>Fala para Felipe Ele só quer brincar junto com a gente!</i>
Felipe	<i>Responde está bem! Coloca os animais de volta na mesa.</i>
	<i>Guilherme segura a régua.</i>
Professora	Como que nós podemos organizar a brincadeira, Afasta o pote dos animais que está no meio da mesa. para o Guilherme também brincar?
Felipe	<i>Fala algo. Esses dois! Segurando dois animais.</i>

Apoiei a participação de Guilherme na brincadeira de Felipe deliberadamente, pois conhecendo o interesse de Guilherme por pesquisas e computador, sabia que este poderia trazer muitas contribuições para Felipe e enriquecer as suas vivências em sala, mas, perdi a oportunidade de intervir no tempo certo, redirecionando a brincadeira. Deixei a situação sob responsabilidade das crianças, atitude que, nesta situação específica, se revelou demasiadamente espontaneísta, pois as crianças não tinham, ainda, condições para lidar sozinhas com seus conflitos. Neste caso, eu deveria ter assumido a situação, pois as crianças demonstraram não saber resolvê-la sozinha.

A atitude da professora ao receber Guilherme na brincadeira que está a desenvolver com Felipe mostra-se adequada, pois ao conversar com Felipe explicando-lhe o interesse de Guilherme, a professora demonstrou que consegue receber e valorizar o interesse da criança em participar da brincadeira. Mas, apesar de a professora lidar com estas situações diariamente, neste momento que Guilherme chegou batendo com o seu carrinho na baleia, ela não conseguiu mostrar claramente quais eram os seus limites, não valorizando as intenções originais de Felipe.

A professora demonstrou dificuldade em resolver tal situação e não estimulou a autonomia de Felipe para que resolvesse a seu modo esta situação. Na verdade, a intervenção da professora para que Guilherme participasse fez Felipe aceitar as atitudes de Guilherme, e a falta de intervenção com Guilherme permitiu que ele fizesse tudo o que queria.

Guilherme	O meu carro tem tudo para nadar! <i>Fala mexendo na régua.</i>
Felipe	<i>Responde-lhe: quem nada é a foca!</i>
Guilherme	<i>Dá um tapa em Felipe no rosto. Olha para a professora e diz: o meu carro tem motivo para nadar! Esse daqui!</i>
Professora	O teu carro nada? <i>Pergunta a Guilherme.</i>
Guilherme	Ele tem motivo como o submarino para nadar! <i>Olha para a câmara.</i>
Felipe	<i>Fica olhando para os movimentos de Guilherme.</i>
Professora	Motivo?
Guilherme	É! Motivo para nadar! <i>Fala para professora mexendo na régua. Ele tem controle para nadar. O que ele faz?</i>
Felipe	<i>Segura uma baleia e aproxima-se de Guilherme.</i>
Guilherme	Ah! O Submarino carro [...] fecha o vidro e vai para a água. Vai nadando [esbarra o carro na baleia] bate no peixe, bate na baleia [...] [pega os animais um a um e esbarra seu carro].
Felipe	<i>Fica observando.</i>
Sabrina	<i>Aproxima-se e entrega-me um desenho.</i>
Professora	Que lindo! O que você fez?
	<i>A professora vira-se mais uma vez, e deixa os dois na brincadeira.</i>
Guilherme	<i>Depois de bater em todos os animais fala: tudo resolvido!</i>
Felipe	<i>Olha para Guilherme e diz: você não pode bater nos animais! Não pode! É a natureza!</i> <i>Aproxima-se, pega a baleia e bate no carro de Guilherme.</i>
Guilherme	<i>Bate com o seu carro na baleia de Felipe. O vidro é protegido pela... [fala olhando para mim, mas não completa].</i>
Professora	Mas, você ouviu o que o Felipe falou?
Guilherme	Mas... Não! Mas por causa que o carro é protegido pelo vidro, nada quebra ele!
Professora	Mas é protegido por quê?
Guilherme	Porque se quebrar, o carro vai encher de água!

Faltou sensibilidade de minha parte para perceber que o processo que eu tinha iniciado com Felipe não poderia ser interrompido dessa forma, pois ele tentou várias vezes continuar a brincadeira com os animais, mas foi impedido por Guilherme. A minha omissão fez com que Felipe parasse de brincar com os animais até se afastar da brincadeira. Porque não falei nada do tapa? Por que não apoiei Francisco? Por que não consegui mudar a situação? Por que Felipe saiu da brincadeira? Por que não prestei atenção quando ele saiu? O que devo fazer para evitar isto?

Ao permitir que o processo iniciado com Felipe fosse interrompido desta forma, a professora revelou sua falta de sensibilidade, pois a sua omissão fez com que Felipe parasse de brincar com os animais até se afastar da brincadeira.

Para estimular a brincadeira, a professora poderia ter proposto uma saída para esta situação. Poderia integrar a idéia das duas crianças ou falar para Guilherme o que ela e Felipe estavam fazendo antes de sua chegada, que se tratava de uma brincadeira com as famílias dos animais, e assim encontrar junto com ele uma possibilidade de integrá-lo.

Oliveira (2002, p. 141) considera que:

[...] O papel do educador junto às crianças não pode descuidar do exame das relações que elas estabelecem entre si nas diferentes situações. Atos cooperativos, imitações, diálogos, disputas de objetos e mesmo brigas, entre tantos outros são grandes momentos de desenvolvimento. Todas essas situações são freqüentes nas creches e pré-escolas, devendo os professores criar condições para lidar positivamente com elas.

Durante a realização da brincadeira, a professora deixa Felipe e Guilherme conversarem para ver se eles entram num acordo. As duas crianças demonstram não conseguir resolver a situação sozinhas e, mesmo assim, a professora não oferece o apoio necessário. Guilherme ao ficar irritado com as falas de Felipe lhe dá um empurrão em seu rosto e a professora não toma nenhuma atitude.

A falta de intervenção da professora no momento que Guilherme dá um empurrão em Felipe reforçou o seu comportamento inadequado, permitindo que a brincadeira fosse interrompida e induzindo a outra criança a aceitar incondicionalmente a interferência de Guilherme. A professora perdeu a oportunidade de integrá-lo à brincadeira, respeitando o que Felipe já vinha construindo e evitando a agressão.

Há situações que as crianças apenas aprenderão a resolver mediante a oportunização do professor para que elas encontrem a saída. O professor deve permitir que as crianças negociem regras e se auto-ajudem, mas caso demonstrem dificuldade para resolver a situação, o professor deve atuar ativamente mostrando a eles como resolver, como aconteceu neste episódio, quanto à resolução de conflitos que surgem durante a brincadeira.

De acordo com Oliveira (2002, p.210)

[...] a proposta de oferecer as interações sociais com seus pares de idade pode ajudar as crianças a controlar seus impulsos ao participarem no grupo infantil: internalizar regras, adaptando seus comportamentos a um sistema de controle e sanções, ser sensível ao ponto de vista do outro e saber cooperar e desenvolver uma variedade de formas de comunicação para compreender sentimentos e conflitos e alcançar satisfação emocional.

Para isto, o professor tem que ser o responsável por criar um ambiente com relações afetivas e diversificadas, sabendo negociar os pontos de vista e as limitações das crianças.

Felipe	<i>Segura a tartaruga e a baleia.</i>
--------	---------------------------------------

Professora	Mas se ele matar os animais?
Guilherme	É pra, é pra!
	<i>Brian aproxima-se e fala com a professora.</i>
Guilherme	Ah!Ah! Eu quero falar! Eu quero falar! Abaixa-se e deita sua cabeça na mesa! Dá socos na mesa.
Professora	Guilherme, você tem que ter paciência e saber esperar o teu tempo!
Guilherme	Mas ... [não é possível entendê-lo].
Professora	Podem! Eles querem me mostrar! Clarissa mostra para a professora folhas de desenho. <i>Luisa, Clarissa e Amanda aproximam-se e mostram à professora uma embalagem de xampu que contém um resto do xampu.</i>
Professora	Ah! Laura! Isso você não pode passar no cabelo! Coloca o casaco na Natalia. Olha para Guilherme e fala: ô Guilherme! Mas se esbarrar os animais, não vai quebrar o vidro que protege o carro?
Guilherme	Não! Só se ele jogar um monte de coisa nele! Não é? Pega a baleia e esbarra contra o carro. Puf! Puf! Esbarra o carro na baleia e ela cai longe. Fica olhando para os animais enquanto a professora atende Natalia. Felipe não está mais nesta área. Clarissa continua a mostrar seus desenhos à professora.
Guilherme	Olha só! Fala e olha para a professora. Olha só! Olha só aqui Saio!
	<i>A professora pára e olha para ele. Guilherme esbarra a baleia cinza no carro e ela cai longe.</i>
Professora	Coitada da baleia!
Guilherme	É que os animais do mar [...], também batem no meu carro. O carro está procurando bandidos do mar. [olha para a câmera] só que quando ele encontrar bandidos do mar, ele [...].
Professora	Quem são os bandidos do mar?
Guilherme	Os bandidos? É a tartaruga. Ela é o submarino.
Professora	A tartaruga é um submarino?
Guilherme	É! Ela tem um bumerangue, mísseis de fogo. O casco é essa coisinha aqui, é uma areia controlada pela cabeça. E a cabeça é míssil de fogo! Impossível entender claramente o que ele fala. Há muito barulho na sala.
Professora	Nossa! Uma criança passa correndo e cai. Tem que tomar cuidado!
	<i>Guilherme continua a bater com os animais no carro. Eu escrevo na folha de desenho da Clarissa.</i>

No trecho em que a professora pontua limites a Guilherme, no que diz respeito à sua reação enquanto esta atende Sabrina, a intervenção da professora proporcionou que Guilherme vivenciasse a mesma sensação vivida por Felipe quando foi interrompido por sua chegada na brincadeira. A professora intervém colocando limites, mas esclarece a razão de sua intervenção, mostrando ao Guilherme que precisa aprender a dividir a atenção e tempo da professora com o grupo e a esperar. A professora mostrou que está consciente da necessidade de Guilherme aprender a lidar com a própria emoção e de socializar-se com as crianças do grupo. No momento seguinte, em que espera enquanto a professora atende Clarissa, ele demonstra que é capaz de esperar e controlar seus desejos e reações.

[...] A função dos companheiros de idade é a de polarizar atenções recíprocas, construindo fonte de interesse, imitação e percepção de diferenças. As interações que as crianças estabelecem entre si – de cooperação, confrontação, busca de consenso – favorecem a manifestação de saberes já adquiridos e a construção de um conhecimento partilhado: símbolos coletivos e soluções comuns. Para tanto, elas devem ser encorajadas a explorar seus interesses e idéias (OLIVEIRA, 2002, p.142).

O professor precisa conhecer as suas crianças, idéias, inquietações, limites e capacidade de resolver uma determinada situação, e ao se confrontar com tal situação, isto é, ao sentir-se incomodado com o que está vivendo na brincadeira, reconheça que este é o momento certo de intervir, como neste episódio, onde poderia ter feito a sua intervenção sem perder a idéia original de quem inventou a brincadeira e valorizando as contribuições de quem acaba de chegar.

Na situação acima, poderia recusar o atendimento às demais crianças? Poderia ter solicitado a Sabrina que colocasse seu trabalho próximo ao quadro para que no tempo de rever apresentasse ao grupo sua construção, pois valorizaria a sua atividade e oferecia ao grupo outras possibilidades de trabalho nas áreas da sala. Porém, considerando a situação anterior, acho que fiz bem em ter proporcionado o exercício de espera para Guilherme.

Quanto ao questionamento acima, não encontramos uma resposta para a resolução desta situação. Mas, a professora poderia retomar esta situação no tempo de rever e discutir juntamente com as crianças e juntos combinarem como podem fazer isto, a professora evitaria assim de resolver as situações sob o seu ponto de vista e possibilitaria às crianças que refletissem sobre esta situação e encontrassem saídas mais significativas para elas.

O último episódio IC3 (anexo 7.11, p.177) que escolhemos para discutir esta categoria da Mediação da interação entre as crianças, a professora mostra-se atenta aos acontecimentos de toda a sala centrando a sua atenção no que acontece na área da casa.

Ana Cristina desde o início do tempo de fazer tenta envolver-se na brincadeira desenvolvida por Brian e Luisa embaixo da mesa da área da casa. Foram várias tentativas de se aproximar, mas sozinha não conseguia, pois os dois já brincavam de “namorados” e Ana Cristina demonstrava interesse em ser a namorada de Brian também.

Apesar de eu não estar nesta área, percebo a situação e com o objetivo de ajudar Ana Cristina a se envolver na brincadeira dirijo-me para esta área e sento-me próxima à mesa. Após iniciar uma brincadeira com Brian, explorando jogos em seu computador imaginário (apenas dispõe de um teclado e de um mouse), Ana Cristina sente-se encorajada a se aproximar e se oferecer para participar da brincadeira.

Ana Cristina	Posso sentar? (<i>pergunta para professora</i>)
Professora	Pode amiga. Ó, a Ana Cristina vai brincar também.

Brian	Então tá, deixa eu ensinar o stu... O jogo do stuart
Professora	O Brian vai ensinar como é que se joga (<i>fala para Ana Cristina</i>)
Brian	Não, não é assim. Não é assim de esperar, tem que clicar em cima do X (<i>fala mexendo no mouse</i>)
Professora	Ta
Brian	Deu, já vai começar
Ana Cristina	Porque tá sujo? (<i>fala se referindo ao vestido rosa, com uma mancha azul</i>)
Professora	Isso aqui foi de outro tempo, os amigos estavam brincando ano passado, ai tinha tinta no chão, eles passaram com a roupa e pintou
Ana Cristina	Por que?
Professora	Vamos prestar atenção que o Brian vai ensinar. Vai lá Brian.
Antonio	Eu tô pondo um joguinho que eu não acho
Brian	Uh!
Antonio	Eu tô pondo um joguinho que eu não acho
Brian	Tirei dos jogos. Tirei dos jogos. Só pode mexer no mouse. Jogos, deu, peguei o skate.
Ana Cristina	(<i>começa a cantar</i>) " Eu gosto de você... " (<i>olha para a professora</i>)
Professora	(<i>canta junto com Ana Cristina</i>) (<i>professora pára de cantar e escuta o Brian</i>)
Brian	Peguei, agora tu põe o fog, agora tu põe o foguete no skate pra ele andar e daí tu tens que ir matando bem rapidinho, por que senão o skate foge
Ana Cristina	(<i>continua cantando e olhando para a professora</i>)

A presença da professora junto à brincadeira favoreceu a construção de um clima de apoio, onde Ana Cristina sentiu-se segura para novamente se aproximar, falar e até mesmo expressar-se através da música. Hohmann e Weikart (2004) afirmam que a posição física do professor faz com que a criança perceba que toda a sua atenção está voltada para ela.

Na continuação da brincadeira que pode ser conferida no anexo 7.10, Brian também foi estimulado pela presença da professora, pois quando Ana Cristina e esta começavam a jogar ele apresenta um outro jogo do seu computador que é o jogo com músicas, procurando a que elas tinham se proposto a cantar.

As dimensões de sensibilidade e estimulação são reveladas nesta interação. A sensibilidade é evidenciada quando a professora percebe o desejo da criança em participar da brincadeira e valoriza ao sentar-se próxima à mesa, mostrando que seria sua parceira a partir deste momento. A estimulação mostra-se adequada, pois a professora mostra-se aberta a resolver a situação, acomodando e compartilhando o interesse das crianças envolvidas. A intervenção da professora foi tão apropriada que Brian não hesitou em compartilhar a sua brincadeira. Podemos também destacar a dimensão autonomia, pois apoiou a escolha da criança e possibilitou que a mesma experimentasse aquela situação que tanto desejava.

Síntese

Verba e Isambert (1998, p.246) indicam que as pesquisas realizadas nos últimos anos, relativas às trocas entre crianças na creche, mostram que as interações entre “pares” traduzem informações diversas e constituem experiências novas por causa da relativa simetria de competências e de possibilidades de identificação com o parceiro.

Esta troca entre as crianças é favorecida quando os professores organizam o espaço de sala de forma a proporcionar às crianças o maior número de possibilidades de trabalho através da sua ação, exercendo o máximo controle sobre este ambiente.

De acordo com Oliveira (2002, p.210)

[...] a proposta de oferecer as interações sociais com seus pares de idade pode ajudar as crianças a controlar seus impulsos ao participarem no grupo infantil: internalizar regras, adaptando seus comportamentos a um sistema de controle e sanções, ser sensível ao ponto de vista do outro e saber cooperar e desenvolver uma variedade de formas de comunicação para compreender sentimentos e conflitos e alcançar satisfação emocional.

Desta forma, é responsabilidade do professor criar este ambiente com relações afetivas e diversificadas, estando sempre atento às necessidades que na análise destes episódios mostraram-se bem variadas.

Oliveira (2002, p. 141) conclui considerando que:

[...] o estudo do papel do educador junto às crianças não pode descuidar do exame das relações que elas estabelecem entre si nas diferentes situações. Atos cooperativos, imitações, diálogos, disputas de objetos e mesmo brigas, entre tantos outros, são grandes momentos de desenvolvimento. Todas essas situações são freqüentes nas creches e pré-escolas, devendo os professores criar condições para lidar positivamente com elas.

4.2.2.5. Negociação de limites e cobrança sobre os combinados

A negociação de regras e limites acontece diariamente, conforme as situações que vão surgindo em sala, sendo discutidas sempre em grande grupo, com professoras e crianças. Nos dois grupos em que foram realizadas as filmagens, ao estabelecer um combinado, fazemos em seguida o seu registro, que fica exposto em sala.

Priorizar o diálogo entre professoras e crianças favorece a construção de um clima de apoio, isto é, um equilíbrio entre liberdade e limite para que todos sintam-se seguros neste ambiente. Nem controle permissivo [a criança assume o controle de tudo], nem controle diretivo [o professor assume o controle de tudo], é preciso construir um clima de apoio onde seja priorizada a partilha de controle de todas as situações vividas em sala, em especial quando é para se discutir sobre os combinados.

Hohmann e Weikart (1995:2004) destacam os elementos que constituem o clima de apoio para que crianças e adultos aprendam juntos: *partilha do controle* – o professor precisa perceber o que as crianças querem, estar junto com elas, aprender com elas, delegar o poder deixando as crianças conscientes de suas atividades; *foco nos talentos das crianças* – observar os interesses e desejos naturais e planejar com base em seus talentos; *formação de relações autênticas com as crianças* – mostrar respeito pelo que fazem, se basear nos seus interesses pessoais, responder atentamente aos interesses da criança, dar feedback específico e ser honesto com as crianças.

Episódio LC1 27/09/2004

O barulho me incomoda, mas não falo nada às crianças no sentido de solicitar a compreensão e colaboração destas.

Episódio LC2 05/11/2004

Há muito barulho na sala!

Episódio LC3 03/2005

Percebo a sala muito barulhenta, as crianças estão entusiasmadas e falam muito alto enquanto brincam. Poderia ter feito minha intervenção solicitando a colaboração de todos para a continuação tranquila das brincadeiras, mas não fiz.

Será que é minha ausência nas outras áreas que causa este barulho? Ou falta combinar melhor com a estagiária o nosso atendimento às crianças? Será que minha presença junto a eles [crianças que falam alto] mudaria algo? Os questionamentos vão e vêm.

Nos exemplos apresentados acima (LC1, LC2 e LC3) e a retomada de suas filmagens revelam que o barulho que tanto incomoda a professora é gerado pelo envolvimento das crianças em suas brincadeiras e da alegria que elas sentem em participar deste momento. Portanto, o barulho produzido pelas crianças evidencia o momento prazeroso que estão vivenciando. Quando estão brincando, envolvidas e motivadas, as crianças falam e riem muito. A professora poderia ter solicitado este cuidado das crianças, relacionando aos cuidados que precisam ser tomados com a voz aprendidos no estágio de Fonoaudiologia, que acontece desde o início do ano. Esta conversa poderia ser retomada no tempo de rever pela professora, discutindo com as crianças sobre este “barulho” e juntos buscarem estratégias para resolver tal situação. Ao não socializar com as crianças sua angústia a professora guardou para si a situação, ao invés de tornar as crianças responsáveis por suas ações.

Ao rever estas filmagens o barulho não parece tão intenso como colocado pela professora “Será que é minha ausência nas outras áreas que causa este barulho?” “Ou falta combinar melhor com a estagiária o nosso atendimento às crianças?” “Será que minha presença junto a eles mudaria algo?”.

Durante a realização das brincadeiras, enquanto a professora atende as crianças, o barulho não interfere no trabalho realizado pelas crianças e no trabalho realizado pela professora, que as atende sempre atenciosa, afetiva, procurando estar sempre na altura física destas, realizando contato olho no olho. A professora revela em suas atitudes sensibilidade ao permitir a brincadeira das crianças, pois, com a sua intervenção solicitando que as crianças diminuíssem o tom de voz poderia interromper o momento e desconcentrá-las da atividade.

Episódio LC4 05/11/2004

“Antes de iniciarmos a assembléia, eu vou dar cinco minutos para nós colocarmos todos os cantos em ordem”.

O episódio LC4 nos traz uma informação interessante sobre a organização do grupo. Mesmo que o grupo realizasse sozinho a arrumação da sala, a postura da professora em permanecer sentada, fez com que as crianças ficassem próximas a ela até que terminasse de colar os planetas. Somente ao se levantar o grupo a acompanha. As demais crianças iniciaram a organização, mas o grupo só se uniu neste tempo quando a professora tirou a pistola de cola quente da tomada e começou a arrumar junto com as crianças. A presença da professora estimula a participação de todas as crianças no tempo de arrumação.

Os próximos episódios nos mostram o quanto a professora estimula a auto-organização e a tomada de decisão das crianças. O episódio LC5 filmado no ano de 2004 ilustra a liberdade das crianças em transitar pelos grupos da Educação Infantil [para solicitar materiais, levar recados], dado este encontrado em outros episódios, não só com a ida das crianças deste grupo como a vinda de crianças de outros grupos até esta sala.

Episódio LC5 01/10/2004

Peço para Bruno devolver a lã na sala da professora Ana. As crianças sabem que podem usar todos os espaços da escola, como também os materiais de outras salas. Mas aprendem desde cedo que precisam devolver o material usado no local em que buscaram, pois assim poderão tê-lo sempre que precisarem.

O episódio LC6 mostra as crianças trabalhando confortáveis, sem camiseta [devido ao calor que faz nesta época do ano], mas que para isso são estimuladas a guardarem num local, para que encontrem depois.

Episódio LC6 03/2005

Brian pede para tirar o tênis, peça que o organize próximo ao quadro. Em outros momentos peço para que as crianças guardem nas lancheiras, para outras que organizem próximo ao quadro, mas o que sempre trabalho é que aprendam a cuidar de seus pertences e que saibam onde encontrá-los quando desejarem.

Durante as atividades de pintura as crianças utilizam uma camiseta de adulto solicitada início do ano na lista de material, porém como nesta tarde fazia muito calor a

professora sugeriu que as crianças tirassem os tênis e camisetas e trabalhassem apenas de shorts. Para tanto, antes de iniciar a atividade, todas as crianças participantes responsabilizaram-se em guardar seus tênis e camiseta para que os encontrassem com facilidade depois.

Episódio LC7 01/10/2005

Estou em pé próxima ao quadro. No tempo de fazer, Gilmara escolheu registrar o planejamento da tarde no quadro. Gilmara faz a tentativa da escrita da palavra planejamento “PLAEAU” e registra os tempos da tarde através de desenho.

Gilmara também quis fazer a contagem no momento em que trabalhava no quadro, mas lembrei-a que havíamos combinado que outro amigo faria a contagem. Temos uma tabela em sala para garantir que todos façam o planejamento e a contagem

A realização do planejamento cooperativo realizado com todas as turmas já atendidas pela professora, possibilita às crianças que compreendam a organização e seqüência da rotina diária e que se organizem para tal. O planejamento cooperativo serve como um suporte de informação, podendo ser consultado sempre que necessário.

O episódio LC7 ilustra a autonomia proporcionada a Gilmara para fazer o planejamento da tarde. Mostra também que mesmo com atenções e atendimentos que oferece às outras crianças enquanto Gilmara registra no quadro o planejamento, a professora concentra-se em sua atividade e, quando ela pede para fazer a contagem, a professora pontua com cuidado que o combinado do grupo é escolher duas crianças por tarde, uma ficando responsável pelo planejamento e a outra pela contagem.

Síntese

Ao observar o barulho produzido pelas crianças ao brincar nas áreas da sala a professora poderia ter levado para o grupo no tempo de rever esta discussão para que juntos buscassem estratégias para diminuir esta situação. O tempo de rever é oferecido para oportunizar às crianças que falem sobre as suas percepções, sobre o que gostaram e não gostaram durante suas brincadeira, buscando soluções em grande grupo para revertê-las.

A organização dos pertences e do planejamento no quadro, não apresentam dificuldades em sua realização, pois são conversados diariamente pelo grupo na assembléia (tempo de grande grupo), realizada no início da tarde. As crianças já aprenderam que, neste tempo, elas podem falar sobre as suas conquistas e dificuldades em situações vividas no parque ou em outras aulas e, junto com o grupo, buscam solução para estes acontecimentos.

De acordo com Hohmann e Weikart (2004, p. 341) “ao pensarem sobre as coisas, [as crianças] começam a perceber que podem fazer as coisas acontecer, aprender coisas novas e resolver os seus próprios problemas”.

4.2.3. Organização do Rever

O tempo de rever é oferecido durante a brincadeira livre para que as crianças possam falar livremente e mostrar ao grupo o que fizeram em suas brincadeiras e, assim possam refletir sobre sua atividade.

O professor constitui-se em um elemento chave para a realização do tempo de rever, pois seu olhar atento, enquanto as crianças trabalham nas áreas da sala, possibilita-lhe partilhar, com o grupo, informações que podem fazer emergir experiências significativas para o seu desenvolvimento, instigando a participação das crianças.

Durante a realização deste tempo, o professor tem a possibilidade de descobrir como a criança pensa, como partilha seus pensamentos e suas observações sobre o que acabaram de fazer (HOHMANN e WEIKART, 2004).

No tempo de rever, realizado após o término da primeira parte da atividade, Gabriel apresentou ao grupo a folha com a foto colorida do sistema solar e as primeiras modelagens, contando ao grupo sobre a sua atividade, afirmando que na tarde seguinte daria continuidade a ela. A troca com o grupo proporcionou que Gabriel, ao mostrar o que fez, falasse sobre sua atividade e, assim, refletisse sobre o seu processo de construção, dando sentido à sua ação.

Na primeira tarde da atividade, Gabriel utilizou este livro e fez suas primeiras modelagens. A professora sugeriu que poderia também pesquisar em casa e na tarde seguinte continuar a atividade. No tempo de rever, Gabriel socializou com o grupo o início desta atividade e, na tarde seguinte, outras crianças juntaram-se ao trabalho.

Através desta socialização com o grupo, Gabriel teve a oportunidade, proporcionada pela professora, de falar sobre sua experiência, de tal forma que o restante do grupo, não apenas o ouviu, mas também juntou observações e idéias que já possuíam sobre o sistema solar. Neste primeiro dia, quando Gabriel mostrou a folha e junto com a professora falou o nome dos planetas, Larissa falou para todo grupo: “A minha irmã falou que tem mais um planeta agora, o Planeta X”, lançando mais um desafio para Gabriel, que pode contar na época com o apoio de sua família estudando mais sobre este planeta em sua casa. A partir desta discussão, outras crianças mostraram-se interessadas em estudar sobre os planetas ou

apenas modelá-los, contando com o apoio da professora e de Gabriel para realizarem esta atividade.

A professora revela a sua dificuldade em organizar todos os tempos de rever, realizando-os sempre em grande grupo. Além de, este momento em grande grupo favorecer a inibição de alguma criança, também faz com que outras que estejam querendo participar tenham que esperar para falar ou até mesmo que não consigam falar quando tenham vontade.

Episódio OR 05/11/2004 (anexo 7.12)

Antes de iniciar este tempo, Gabriel e Arnaldo já haviam colocado duas maquetes na roda com o propósito de socializar com o grupo as suas construções. Portanto, quando iniciou este tempo, a professora logo solicitou que Gabriel mostrasse ao grupo sua atividade. Gabriel é o primeiro a falar sobre seu trabalho sobre o Espaço e descreve para o grupo o que fez. As demais crianças conversam, mostram objetos.

A minha intervenção revela-se inadequada, pois não encorajo Gabriel a falar abertamente sobre o que fez, ele apenas responde às minhas perguntas sobre sua atividade, o que não parece ser adequado. Eu sou a mais interessada no trabalho de Gabriel. Lígia se distrai com uma máquina fotográfica. Resolvo a situação tirando-lhe a máquina.

A partir da leitura do episódio OR (anexo 7.12, p.180) fica evidente que a professora assume o controle deste tempo, não possibilitando que as crianças falem livremente. Isto revela a pouca autonomia proporcionada pela professora às crianças, pois ela domina a situação assumindo para si a responsabilidade deste diálogo ao invés de permitir que as crianças assumam esta responsabilidade e falem sobre o que fizeram.

Com relação a isto, Hohmann e Weikart (2004, p.351) salientam que:

[...] Se os adultos abordarem o segmento temporal do tempo de revisão como outro período obrigatório que é preciso “ultrapassar”, os resultados tendem a ser mecânicos, aborrecidos, pouco entusiasmantes. Utilizar a revisão para levar as crianças mais novas a tomar conta dos seus planos iniciais e daquilo que depois fizeram, ou esperar que as crianças dêem um registro cronológico dos seus actos durante o tempo de trabalho, geralmente destrói ou mina o espírito e o propósito da revisão.

Este recorte do episódio OR ilustra que a atitude da professora ao assumir o controle deste tempo escolhendo as crianças para falar, impossibilitou que ela percebesse que a máquina com que Lígia estava na assembléia poderia ser transformada numa possibilidade de envolvê-la nestes tempos de assembléia com o grupo, pois Lígia em grande parte destes encontros ausenta-se da roda ou apenas escuta as demais crianças contar o que fizeram.

Síntese

Sobre este tempo de revisão, Hohmann e Weikart (2004, p. 340) afirmam que “quando as crianças relembram as suas experiências do tempo de trabalho, formam uma versão mental dessas experiências com base na sua capacidade de compreender e interpretar aquilo que fizeram”. Isto significa dizer que, ao falar livremente sobre o que fizeram, as crianças escolhem sobre o que contar, revelando ao grupo as partes da sua atividade que foram significativas para elas.

Segundo estes mesmos autores, os professores que trabalham com o tempo de rever têm a possibilidade de conhecer o pensamento das crianças e como o socializam este pensamento e suas observações sobre o que acabaram de fazer.

Vejo a necessidade de realizar este tempo de rever em agrupamentos diferenciados, não somente em grande grupo, como sempre faço. Acredito que a organização do tempo de rever em pequenos grupos encoraja as crianças a escolherem o que contar, e ao contar construir a sua própria compreensão do que acabaram de fazer. Desta forma, posso também enriquecer este momento oferecendo várias formas de relembrar o que as crianças fizeram: mímica, teatro, conversas, desenho e escrita. E assim, conseguirei manter as crianças envolvidas e encorajadas a falar neste tempo.

Caso a professora tivesse reunido Gabriel junto ao pequeno grupo que realizou a atividade semelhante à sua, além de valorizar todo o processo vivido por Gabriel, poderia ter conhecido como foi para os outros meninos realizar este trabalho, permitindo que falassem abertamente sobre suas escolhas, sobre as necessidades que sentiram e o que poderiam programar para a tarde seguinte, já que algumas crianças não haviam terminado.

Hohmann e Weikart (1995:1997) destacam outras formas de organização que possibilitam a concretização de experiências importantes às crianças neste tempo de rever: tempos de pequeno grupo - que se constitui em uma maneira de tornar este momento de rever mais motivador e divertido às crianças, pois possibilita a elas oportunidades de interagir, comunicar e comentar suas descobertas a um grupo reduzido que lhe dará mais atenção; e com aqueles que partilharam as experiências que as crianças estão a relatar e ainda individualmente.

“Enquanto o *processo de planeamento* leva as crianças a envolver-se na criação de um objectivo e na antecipação de uma linha de acção que leve a experiências de aprendizagem activa, o *processo de revisão* ajuda a criança a dar sentido a estas acções. No tempo de rever as crianças envolvem-se em diversos processos importantes – apoiar-se nas memórias, reflectir sobre as experiências, associar planos a resultados e falar com os outros sobre as suas descobertas e acções” (HOHMANN e WEIKART, 1995/2004, p. 340).

A partilha do controle das atividades entre a professora e as crianças devem acontecer ao longo da rotina, principalmente no processo planejar-fazer-rever, pois ao

planejar, realizar e rever o que fizeram as crianças são incentivadas a construir a sua compreensão sobre o que fazem.

5. CONCLUSÃO

5.1. DISCUSSÃO

Retornamos às questões de pesquisa para desenvolver as reflexões desencadeadas na realização deste trabalho. Ao concluirmos nossa caminhada, percebemos que é a voz da professora-pesquisadora que deve se manifestar, evidenciando a idéia de experimentar uma proposta de auto-avaliação, mas, sobretudo, valorizando a coragem e o esforço da professora que, ao tornar-se pesquisadora, passou por um processo de dissociação de papéis e agora emerge inteira, mas diferente, não apenas professora, não apenas pesquisadora, mas professora-pesquisadora. Assim, decidimos que este texto final, é a fala da professora-pesquisadora que será escutada, na primeira pessoa do singular, buscando responder às duas questões de pesquisa formuladas para viabilizar esta investigação e que serão discutidas a seguir.

1- Quais as reflexões e emoções desencadeadas na professora quando ela se vê interagindo com as crianças durante o tempo de brincadeira livre?

No primeiro contato com os dados desta pesquisa, para a elaboração do projeto de qualificação, pontuei que, ao rever minhas imagens, senti frustração, alegria, medo, satisfação, desencadeando as primeiras reflexões sobre minhas escolhas e atitudes, o que gerou algumas idéias de mudança. À medida que fui me sentindo mais à vontade com as imagens e aprendi a trabalhar com elas, fui me tornando capaz de analisar e atribuir significados às sensações, emoções e idéias que me ocorriam ao me ver interagindo com as crianças. Buscando apoio na literatura da área para refletir sobre elas, fui me tornando capaz de tomar consciência de muitas das emoções e concepções que impregnam minha prática como professora de Educação Infantil, passando a utilizá-las como indícios da (in)adequação de minha interação com as crianças.

Detalho, a seguir, as emoções e sensações que senti com maior frequência e as reflexões que elas me despertaram.

Incômodo – A análise dos vídeos revelou que, já no início da realização desta pesquisa, eu estava desenvolvendo a capacidade de intuir quando minha intervenção não estava adequada, o que gerava algumas sensações desagradáveis. Percebi que o incômodo sentido durante algumas situações revelava que era nesses momentos que as crianças tinham mais dificuldade em expressar seus desejos e interesses e contavam com o apoio do adulto para ajudá-las. Entretanto, eu não tinha a reflexão necessária para fazer essa leitura e, por isso,

não tirava vantagem dessas sensações. A tomada de consciência deste fato, proporcionada pela câmera, me fez descobrir que, quando eu me sentir incomodada com determinada situação, é sinal de que devo parar para procurar compreender o que está acontecendo naquele momento e ajustar minha ação.

Insegurança – Esta sensação esteve estreitamente relacionada com a minha preocupação em não saber como intervir com a criança para estimulá-la em sua brincadeira. A análise posterior destas interações e do registro das minhas impressões nos levou a concluir que não se tratava de uma dificuldade em relação à estimulação e sim à sensibilidade. Tomar consciência de minha insegurança com relação a minhas intervenções me permitiu intuir que havia uma falta de “sintonia” em minha interação com as crianças. O foco nos aspectos cognitivos dificultava minha percepção das reais necessidades da criança, o que me impossibilitava de construir um “canal de comunicação” com ela. Compreendi que este “canal de comunicação” me possibilita colocar-me no lugar da criança, para que possa, de fato, compreender os seus sentimentos e dar-lhe o apoio necessário. “Estabelecer um canal de comunicação” pode ser traduzido como a elaboração da intersubjetividade. Esta consiste em interpretar a situação vivida naquele momento em sala, do mesmo ponto de vista da criança ou de um grupo delas, isto é, coordenar estas interpretações para reconhecer qual o apoio e desafios de que necessitam naquele momento e naquela situação.

Aprendi que preciso saber lidar com os sinais que a criança me oferece, sejam eles de satisfação, angústia ou insatisfação e também com os sentimentos que esses sinais mobilizam em mim mesma, de forma a escolher a forma apropriada de intervir nas brincadeiras, criando zonas de desenvolvimento proximal.

Preocupação - Nas primeiras filmagens, ao invés de me concentrar na criança procurando escutar o que ela tentava me dizer tanto verbal como corporalmente, eu me concentrava mais em minha própria atuação, tentando assumir um papel que eu considerava que seria o “correto”. Isto dificultou e, em alguns casos impossibilitou a elaboração de intersubjetividade, pois me impedia de coordenar a minha interpretação com a interpretação da criança, acerca da situação que estava vivendo. Esta preocupação em aparecer realizando minha intervenção na brincadeira com as crianças pode estar relacionada também com a concepção que eu tinha naquela época quanto ao meu papel de transformar as brincadeiras infantis em situações de aprendizagem. Para mim, criar situações de aprendizagem significava propor questões e desafios de forma a levar as crianças a interpretarem as situações do ponto de vista que eu considerava mais correto, ou seja, mais próximo da lógica acadêmico-científica. Percebi

que, na prática, minha representação de brincadeira era de algo menos importante, ou menos sério, do que os conhecimentos que eu achava que as crianças deveriam aprender.

A reflexão sobre essas sensações, à luz da literatura, permitiu-nos sugerir que estas se constituem em valiosos indícios de que, nessas situações, eu não estou sendo capaz de criar uma zona de desenvolvimento proximal e, desta forma, não estou funcionando como mediadora das aprendizagens infantis.

Satisfação – a alegria diante das imagens de meu trabalho foi sentida quando vi os episódios de novembro de 2004 e percebi a mudança quanto à importância atribuída por mim ao papel da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Esta mudança permitiu que eu começasse a me integrar nas brincadeiras das crianças com tranquilidade e segurança, assumindo o papel de par das crianças, tornando possível a elaboração de uma intersubjetividade que se tornou um canal de comunicação entre nós. De acordo com Belloni (2001, p.58) é através da “ação recíproca entre dois ou mais [sujeitos que] ocorre a intersubjetividade”.

2- Que indícios de possibilidades de mudanças nas representações e nas práticas podem ser detectados nessas reflexões do professor?

Como já coloquei acima, ao confrontar as imagens de minha atuação, identificando minhas emoções e refletindo sobre elas, (des)construindo a representação que tinha sobre o que é uma professora “ideal”, pude identificar o que realmente já consigo realizar e o que preciso mudar para que, efetivamente, possa contribuir para o desenvolvimento de minhas crianças.

Posso citar, por exemplo, a importância de ouvir as crianças enquanto brincam. É a partir do que a professora ouve das falas das crianças durante a interação com ela, com seus pares ou com materiais da sala, que pode oferecer novos elementos à brincadeira, que sejam adequados ao nível de interesse das crianças.

Comparando as minhas ações observadas no episódio dos planetas (episódio 7.7) e da brincadeira embaixo da mesa (episódio 7.8) com as de outros episódios, percebi a mudança quanto à minha valorização da importância do papel da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Gradativamente, fui capaz de melhorar a qualidade destes momentos de brincadeira livre com as crianças, conseguindo trabalhar a partir de seus interesses, pois, aos poucos, fui aprendendo a interpretar os indícios que elas oferecem em suas falas e ações, levando em conta a interpretação da criança das situações vividas para realizar minha intervenção no momento da brincadeira.

Minhas reflexões permitiram que, gradativamente, ao pensar sobre a sensibilidade, a desenvolvesse, o que já pode ser identificado nas filmagens de 2005.

O quadro 3 contém a síntese do que foi construído e encontrado na realização da pesquisa.

Emoções/sensações desencadeadas	Indícios de mudança
<p>Incômodo (falta de sintonia)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionado à forma de intervenção junto às crianças; ▪ Revelou que, desde o início da pesquisa, eu estava desenvolvendo a capacidade de intuir a inadequação de minha intervenção. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A tomada de consciência provocada pela câmera me mostrou que, quando eu me sentir incomodada e insegura com determinada situação, saberei que é hora de parar e procurar compreender o que está acontecendo naquele momento.
<p>Insegurança</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionada à estimulação oferecida às crianças. Ex: inadequação (Gabriel e Claudia) e adequação (Felipe e Marcela – teatro das ratinhas) ▪ Revelou dúvidas em relação ao apoio que deveria oferecer à brincadeira infantil. ▪ Revela a dificuldade com relação à sensibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descobri que não há modelos “corretos” de ação/interação junto às crianças. É necessário elaborar uma intersubjetividade. ▪ Concluí que o desenvolvimento de minha sensibilidade possibilitará colocar-me no lugar da criança, compreender melhor seus sentimentos e dar-lhe o apoio necessário. ▪ Compreendi que, quando consigo sintonizar com a criança, torno-me capaz de criar ZDPs e de assumir a mediação das aprendizagens infantis, o que me deixa mais tranqüila.
<p>Preocupação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionada à minha representação sobre ser “boa professora”, que me deixava tensa, bloqueando minha comunicação com as crianças. ▪ Dificultou a elaboração da intersubjetividade porque foquei mais em mim do que nas crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A preocupação com minha atuação me alerta para que eu preste mais atenção aos sinais emitidos pelas crianças em vez de focar minha atenção apenas em mim mesma. ▪ Descobri que a interpretação dos sinais emitidos pelas crianças e a atenção aos sentimentos e sensações que esses sinais desencadeiam em mim são fundamentais para a elaboração da intersubjetividade.
<p>Satisfação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionada ao reconhecimento de que tinha havido uma mudança na minha concepção quanto à importância do papel da brincadeira para o desenvolvimento infantil. ▪ Maior valorização da brincadeira. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A mudança de concepção permitiu que eu comesse a me integrar nas brincadeiras das crianças com tranqüilidade e segurança, assumindo o papel de par, sem perder de vista a intencionalidade de minha ação. ▪ Tornou possível a elaboração da intersubjetividade que se tornou um canal de comunicação entre nós.

Quadro 3. Síntese das emoções e reflexões desencadeadas pela observação dos vídeos

Com a realização desta pesquisa, percebi que a inadequação na dimensão *estimulação* estava relacionada com dificuldades na dimensão *sensibilidade*. Por outro lado, a promoção da *autonomia* mostrou-se adequada em quase todos os momentos analisados, pois sempre ofereci às crianças a oportunidade de escolherem e de se tornarem responsáveis por suas ações, selecionando materiais flexíveis e preparando locais mais aconchegantes para que elas realizassem suas brincadeiras.

As discussões realizadas sobre alguns conceitos de Piaget e Vigotsky, tais como a tomada de consciência, construção da intersubjetividade e a criação das Zonas de Desenvolvimento Proximal, possibilitaram a minha reflexão sobre as minhas emoções e ações, permitindo-me compreender que não há “modelos” de ação e interação junto às crianças, mas que é necessário estar conectada com as crianças.

A reflexão sobre o porquê me sentia angustiada ao “ver” minhas ações e reações durante o tempo de brincadeira livre, frente às necessidades apresentadas pelas crianças, desencadeou o processo de tomada de consciência que me levou a descobrir que minha maior dificuldade estava, precisamente, em conseguir coordenar a minha interpretação com a das crianças sobre a situação vivida por elas. O desconforto que sentia durante as primeiras filmagens revelou a necessidade de desenvolver a dimensão sensibilidade para que pudesse me aproximar das crianças e escutá-las, percebendo as suas reais necessidades e solicitações, atendendo-as de maneira adequada. Todo este processo desencadeado apenas foi possível realizá-lo pelo engajamento diário no meu trabalho em sala. Mediante as indagações e situações vividas, senti a necessidade de ir além, buscar autores, analisar dados e discuti-los. Enfim, fazer pesquisa.

De acordo com Rogers (1985 p. 296), o engajamento:

[...] É uma realização. É o tipo de direção intencional e significativa que só é gradativamente atingida por indivíduos que crescentemente vieram a viver intimamente com a sua própria experiência, um relacionamento em que suas tendências inconscientes são tão respeitadas quanto o são as escolhas conscientes. É o tipo de engajamento no sentido do qual acredito que os indivíduos podem deslocar-se. É um importante aspecto de viver em pleno funcionamento.

Ao estar engajada com a situação vivida na minha sala de Educação Infantil, na interação com as crianças, é possível que eu consiga empatizar e colocar-me no lugar da criança, revelando sensibilidade em minhas respostas às demandas da mesma; mostrando-me confiante em relação à estimulação que ofereço à criança, no sentido de otimizar seu processo de aprendizagem e sentir-me segura para compartilhar o poder com a criança, na medida exata para promover sua autonomia.

Retomando a idéia de Cordeiro³, podemos considerar que o engajamento do adulto permite que ele e a criança elaborem uma *intersubjetividade* (no sentido proposto por Nicolet et al., 1995), que seria necessária para a realização de interações, definidas, assim, como “processos de interpretação recíproca [do objeto e da situação] e de acção mais ou menos

³ Manuscrito em preparação.

coordenada” (NICOLET et al., 1995). Isso, na perspectiva de Vigotsky, corresponderia à criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Descobri também que a minha dificuldade em interagir com as crianças, apresentada nos primeiros episódios, estava relacionada com a minha preocupação em “representar” o papel de professora ideal, pré-estabelecido em minhas concepções, que consistia em propor desafios para a criança enriquecendo suas experiências e construindo novas aprendizagens, mas com vistas à obtenção de um conhecimento específico que eu própria determinava, seguindo um modelo do Ensino Fundamental.

Percebi que, para me sintonizar com as crianças, preciso de disponibilidade, abertura e sensibilidade para compreender as suas ações, isto é, perceber quais são os reais interesses delas durante a realização do tempo de brincadeira livre, sem que meus próprios pontos de vista e minhas preferências interfiram no processo, propondo um desafio ou uma atividade que não seja do interesse do que elas estiverem querendo realizar. Isto não quer dizer que nós, professoras de Educação Infantil, não devemos ter intenções nestes momentos, pelo contrário, em qualquer situação vivida em sala devemos ter claro quais são as nossas intenções com determinada atividade ou brincadeira e estarmos sempre atentas e preparadas para que estas sejam desencadeadoras de aprendizagens. Porém, é necessário ter o cuidado de não interpretar a situação de brincadeira de nosso ponto de vista, precisando saber ouvir as crianças e trabalhar a partir de elementos que elas ressaltam em suas conversas durante este momento.

Fica evidente a importância do diálogo para a promoção do desenvolvimento infantil durante as interações estabelecidas em sala, sejam estas com materiais, objetos ou pessoas. O professor precisa estar atento em todos os momentos da rotina e saber conversar com as crianças, seja apenas ouvindo-as, estimulando-as a falar ou partilhando a conversa com outras crianças. Hohmann e Weikart (2004) apontam que a conversa com as crianças precisa ser autêntica e deve acontecer em todos os tempos propostos às crianças: na acolhida das crianças, no tempo de brincadeira livre (processo planejar – fazer – rever), no parque, no lanche, no tempo de grande grupo e no tempo de pequenos grupos. O professor precisa também oferecer espaço e tempo para que as crianças possam falar sobre suas preocupações.

A intervenção da professora através do diálogo, da observação e enquanto participante das situações visa ampliar o envolvimento das crianças na brincadeira, explorando o ambiente de maneiras variadas, tornando sua atividade mais complexa. Para isso, além de ouvi-la, a professora acompanha a criança realizando um diálogo que sirva como um “eco”, pois ao ouvir novamente suas próprias intenções e tomar consciência de suas ações, a criança

pode internalizá-las, o que lhe permite organizar seu pensamento e até mesmo mudar algumas características de sua brincadeira.

Acredito que, para saber escolher a melhor maneira de intervir dentro das diversas experiências realizadas em sua sala, a professora, primeiro, precisa resgatar a criança que há dentro dela e permitir que esta dialogue com as crianças de seu grupo, para que, enfim, possa interagir com as crianças considerando as suas intenções enquanto educadora, explicitadas em seu planejamento semanal, que não é rígido mas que é necessário para que a professora não perca de vista suas intenções educativas.

Enfim, é preciso ser criança para ser professora, isto é, a intervenção somente será adequada e promoverá o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças quando, nós adultos, professoras de Educação Infantil, formos capazes de interpretar os objetos e a própria situação de interação de acordo com a interpretação realizada pela criança, sem perder de vista nossos objetivos educacionais.

5.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esta conclusão, gostaria de insistir em alguns aspectos que considero relevantes nesta pesquisa.

Ao longo do meu desenvolvimento profissional, influenciado diretamente pelo meu desejo constante de estudar, pelo PINTEI, curso de especialização e a realização desta pesquisa, posso identificar as mudanças conquistadas em minha prática ao longo dos anos, pois a partir dos estudos e reflexões passei a acreditar que as crianças aprendem através de sua ação e, para isso, faz-se necessário que eu, a professora, partilhe com elas o controle das atividades realizadas em sala. Este processo também me faz reconhecer que a mudança destas concepções não acontece da noite para o dia, mas que somente é possível transformá-las a partir do compromisso e do engajamento que estabeleço com meu trabalho. Estar engajado significa estar motivado para confrontar as próprias concepções e representações e colocá-las à prova, para que, efetivamente, o professor possa refletir sobre a sua prática. Pude observar também que aprender a escutar é condição imprescindível para o professor que se propõe a partilhar o controle das atividades com as crianças.

Todas as oportunidades vividas desde a entrada no mestrado: aulas, outros mestrados, grupos de estudo, grupo de pesquisa, leituras, trabalhos, filmagens, orientações,

projeto de qualificação, até o momento de chegar à defesa desta pesquisa, se fizeram importantes para o processo de tornar-me pesquisadora.

Um dos aspectos relevantes desta pesquisa foi poder refletir sobre a complexidade do trabalho realizado junto às crianças de 0 a 6 anos, a partir da identificação de todas as categorias que constituem a interação professora-criança organizadas em duas grandes Unidades de contexto: Preparação do Ambiente e Processos Interativos. Conscientizar-me de todos os elementos envolvidos me auxilia a avaliar as interações realizadas com as crianças.

Fica evidente, após ler todo este trabalho, que a utilização do vídeo mostra-se adequada para este tipo de pesquisa realizada pelo próprio professor em busca de se tornar pesquisador. As filmagens garantem a integridade dos fatos vividos naquela situação, isto é, são garantidas falas e reações dos sujeitos envolvidos nas interações que podem ser retomadas posteriormente para a discussão e reflexão, auxiliando no desenvolvimento da professora (habilidades práticas e teóricas) enquanto pesquisadora.

Para mim, a “presença” da filmadora em sala interferiu como um elemento desestabilizador, proporcionando reflexões e emoções mesmo antes de me ver interagindo com as crianças na análise dos vídeos, mas que só puderam ser organizadas e elaboradas durante a sua análise. O uso do vídeo também mostrou-se apropriado para a pesquisa que propusemos realizar, pois pude tomar consciência e avaliar minhas próprias ações, suas motivações e implicações, o que me permitiu modificar algumas de minhas maneiras de agir e pensar.

Além disso, foi possível produzirmos e enriquecermos os estudos sobre o trabalho em salas na Educação Infantil, buscando melhorar nossas práticas, tanto as minhas como do grupo com o qual trabalho, como também fazer reflexões e contribuições para todos os níveis de ensino (Educação Básica à Pós-graduação). O apoio buscado na literatura da área - Diniz-Pereira e Zeichner (2002), Elliot (1998), Perrenoud (2000), Contreras (1994), Bogdan e Biklen (1994), Giroux (1986), Lüdke (2001), André (2001; 2006), Pimenta (2002), Lisita (2001) nos forneceu elementos que se tornaram importantes e indispensáveis para a realização deste trabalho, nomeadamente ao que se refere à articulação teoria-prática, à reflexão crítica sobre a prática, à importância dos saberes da experiência, ao papel ativo do professor e à criação de espaços coletivos na escola, para garantir que o trabalho produzido se constitua efetivamente em uma pesquisa científica.

Zeichner (1993) destaca que para “tornar-se” professor-pesquisador é necessário que o professor seja um consumidor crítico das pesquisas produzidas no campo educacional e participante ativo em projetos de pesquisa. Acreditamos que isso também foi e será possível

acontecer sempre pelos encontros quinzenais com o grupo de Pesquisa Desenvolvimento e Educação da Infância, nos encontros mensais do PINTEI e em outras situações oferecidas pela Instituição como os encontros para Formação Continuada.

O exercício de reflexão sobre a prática realizado nestes diferentes encontros citados oportunizam a construção da identidade do professor enquanto pesquisador, pois segundo Santos (2001), o professor-pesquisador trabalha rigorosamente na busca de identificar problemas e implementar estratégias para solucioná-los, à medida que gera e analisa os dados da sua pesquisa. Vale ressaltar a idéia de Lüdke e André (2006) sobre o fazer pesquisa, no sentido de produzir conhecimentos com base na coleta e análise dos dados, de forma sistemática e rigorosa, exigindo do pesquisador trabalhar com: “corpus” teórico, vocabulário próprio, conceitos e hipóteses específicos, capacidade de argumentação, tempo, material e espaço.

Viver este processo de constituir-me como professora-pesquisadora proporcionou à minha prática profissional e do grupo de professoras com a qual compartilhei cada passo desta pesquisa a construção de processos de observação e compreensão sobre as experiências com as crianças e, conseqüentemente, produzir conhecimento que contribuam para a melhoria da Educação, aspectos estes apontados nos estudos de Cochram-Smith e Lytle (1999).

A pesquisa realizada pelos educadores e, mais especificamente, pelos professores, nos contextos em que realizam seu próprio trabalho, constitui-se em um valioso instrumento de auto-avaliação, tanto de cada educador, como da instituição como um todo.

No meu caso, o exercício de, ao olhar, descrever minhas sensações, para, só depois, fazer as transcrições e rever as minhas percepções, favoreceu a minha compreensão do trabalho realizado, tornando-me mais confiante e segura, pois percebo agora que consigo (melhor que antes) desvelar o significado que as crianças dão a suas ações, reações e interações.

A possibilidade de “me ver” junto às crianças mostrou-me que a observação diária realizada por nós, professoras, não é suficiente para garantir as escolhas adequadas na hora de intervir com as crianças. Além de olhar e escutar, precisamos agir com espontaneidade, para que possamos coordenar nossas interpretações com as interpretações feitas pelas crianças quanto às situações vividas e aos objetos de interação. Isso significa tornar-se sensível às diferentes formas como as crianças expressam seus interesses e necessidades. É esta coordenação que nos permite entender as ações das crianças e escolher a ação/reação/interação adequada para estimular a brincadeira delas naquele momento e, conseqüentemente, promover o seu desenvolvimento.

Após a realização da primeira auto-avaliação do meu trabalho, passo a descrever abaixo possíveis ações que acredito serem necessárias para o dia-a-dia em uma sala de Educação Infantil para que possam atuar como possibilidades de enriquecimento das experiências infantis dentro de algumas categorias de análise que auxiliaram o processo de reflexão sobre a minha prática:

Envolvimento de pais – Penso que para intensificar o trabalho realizado com os pais é necessário oferecer mobiliário para estes em sala, pois como a organização do espaço encoraja a atividade infantil a disponibilização de cadeiras para adultos incentivar a entrada e permanência dos pais em sala para que possam conversar com as professoras, observar seus filhos enquanto brincam e trocar experiências com outros pais. Um segundo aspecto, que já acontece, mas que penso ser necessário ser sistematizado, é o envio de bilhetes diariamente informando acontecimentos da sala e contando como foi para determinada criança uma experiência do grupo.

Para as instituições que ainda não desenvolvem este trabalho de parceria com os pais, sugiro que ofereçam um espaço, físico e temporal, para que estes possam entrar em sala, participar de atividades das crianças, conhecer o ambiente em que seu filho é educado e conversar com as professoras e outros pais. Este trabalho com os pais estabelece uma dinâmica de troca de informações sobre as crianças, que pode auxiliar tanto a escola como a família a observar as situações vividas pelas crianças e perceber o que podem fazer para enriquecer a experiência da criança e promovam seu desenvolvimento. Por último, para efetivar este trabalho é preciso evidenciá-lo no Projeto Pedagógico do Colégio.

Registro das atividades – O professor precisa planejar o que irá avaliar de suas crianças, como irá avaliar e como fará o registro desta observação. No anexo 7.2 é apresentado uma idéia do que ver e como registrar as observações da professora. Com estas observações penso que seria ideal oferecer um encontro semanal entre as professoras para a troca de informações dos grupos, das crianças e outras questões envolvidas no trabalho.

Organização do espaço – Atualmente, as estantes da sala são todas móveis, sendo algumas de madeira e outras de ferro. Penso que, para facilitar a organização e (re) organização da sala mediante os interesses das crianças durante as brincadeiras é preciso providenciar rodas com trava para as estantes, para que tanto professores como as crianças possam escolher a área em que querem colocar determinada estante e deslocá-la até este espaço.

Para tornar o espaço da sala dinâmico, convidando as crianças à exploração, é preciso organizar as estantes em locais diferenciados na sala, tornando as áreas de interesses

atrativas para as crianças. Portanto, quando se fala em montar cantos ou áreas em sala, não significa que estas tenham que ficar fixas no canto da sala, encostadas nas paredes. Ao contrário, as crianças sentem prazer ao caminhar entre as estantes e visualizar materiais diversificados por onde andam.

Organização do tempo – Para 2007, quero dedicar mais tempo para observação, estudo, reflexão e planejamento para o tempo de pequenos grupos, pois neste tempo o professor acompanha sempre um mesmo grupo de crianças (durante um mês ou quinze dias e depois troca), apresentando materiais que as crianças exploram à sua maneira e realizando atividades que estejam relacionadas com os projetos de trabalho do grupo. Durante este trabalho, professores e crianças conversam e interagem. A ênfase neste momento está na experimentação, conversação, resolução de problemas e obtenção de materiais adicionais necessários. Através da observação das atividades livres das crianças no tempo do fazer, o professor deve estar atento e utilizar idéias surgidas aqui para retomá-las em momentos de grande grupo, como também usar materiais da sala, observar preferências na sala e oferecer no tempo em pequeno grupo.

No tempo de brincadeira livre, principalmente no tempo de planejar e rever, é interessante organizar as crianças em pequenos grupos para que falem sobre suas idéias e desejos, bem como possam depois com as mesmas crianças falar sobre o que fizeram. A idéia de planejar e rever em pequeno grupo decorre da experiência que tive durante este ano de 2006, pois percebi que para as crianças torna-se menos cansativo trabalhar com um número menor de crianças, conseguindo ficar atentos à conversa porque não precisam esperar muito para falar.

Organização do fazer (ação direta do professor)– Para o professor palavras – chaves deste tempo são observação e diálogo, pois para interagir com as crianças o professor precisa estar atento para conhecer suas crianças e saber como se aproximar destas, seja para acompanhar a brincadeira de longe, para participar ou para auxiliar em determinada situação. Esta observação oferece ao professor informações para que possa planejar a tarde do(s) dia(s) seguinte(s), organizando materiais que possam ampliar as experiências das crianças.

Apoio verbal e posição física – Para estar junto às crianças e participar ou compreender suas brincadeiras o professor precisa conhecer o universo de suas crianças, isto é, conhecer o que gostam de fazer, de ouvir e de brincar. Entre elas, destaco os filmes que a criança assiste, desenhos, histórias e músicas vistas, ouvidas e apreciadas por estas. Faz-se necessário para isso estar sempre próximo delas, ouvindo suas conversas e brincadeiras. Ficar no nível físico da criança demonstra respeito e interesse pelo que a criança está fazendo.

Portanto, o professor tem que estar sempre próximos a elas, seja sentado no chão, na cadeira ou de cócoras.

Hohmann e Weikart (2004) sugerem que o professor precisa criar um clima de apoio com as crianças por este “ser essencial para a aprendizagem ativa” (p.63). Segundo estes autores, o professor apóia as crianças, partilhando o controle das atividades com estas. Ora a professora escolhe a atividade, ora a criança; centrando sua atenção nas capacidades da criança e não no que ela ainda não consegue realizar; construindo relações autênticas com elas; apoiando a brincadeira e adotando uma abordagem de resolução de problemas em situações de conflito.

Mediação entre as crianças – Além de acompanhar a brincadeira da criança para conhecer seus desejos e preferências, o professor deve estar atento às habilidades de cada criança e conforme as situações ocorrem na sala transferir para estas a responsabilidade de apoiar a criança que precisa de ajuda. Transferir para as crianças a resolução de pequenas situações, além de valorizar suas habilidades, deixa o professor mais livre para poder observar e acompanhar as crianças por ela escolhidas previamente. Anterior a esta minha compreensão, até o início de 2004, eu ficava muito confusa sobre o que fazer no tempo de brincadeira livre, pois as crianças dirigiam-se somente a mim para fazer perguntas, para pedir materiais ou para pedir ajuda, o que dificultava o acompanhamento da atividade das crianças a longo prazo. Buscar atender todas as solicitações das crianças ocupava todo o tempo e pouco eu conseguia avaliar das brincadeiras para propor continuidade em outras tardes. Depois que comecei a transferir para as crianças a responsabilidade para resolverem determinadas situações, tornou-se mais fácil para mim organizar os registros para avaliação das crianças e das atividades. Também percebi que tenho mais disponibilidade para acompanhar alguns casos individuais que realmente requerem minha intervenção, o que deixa as crianças mais confiantes e seguras em sala .

Organização do rever - Assim como no tempo de fazer, o rever deve servir também para que a professora possa acompanhar suas crianças e ofereça para estas, tempo para falar e pensar sobre o que fizeram. É um espaço em que o professor proporciona às crianças que planejem a continuidade do trabalho ou identifiquem o que será necessário para que continuem a brincadeira na tarde seguinte. Falo isto, pois até julho deste ano sempre dirigi este tempo de rever, falando muito, escolhendo as crianças para falar ou solicitando que prestassem atenção em que estava contando sua atividade. Depois que comecei a me preocupar em garantir que as crianças falassem livremente sobre o que fizeram, tenho percebido um maior interesse delas de participarem destes momentos e que, ao falarem sobre

a atividade, já planejam a sua continuidade na tarde seguinte, pensando nos materiais necessários, que precisam providenciar, para a sua realização.

Acredito que a realização desta pesquisa intensificou ainda mais meus questionamentos a respeito do trabalho oferecido às nossas crianças e o compromisso de, diariamente, sensibilizar minhas parceiras de trabalho para lutarem sempre pelos direitos das mesmas, planejando todo o trabalho tendo como foco a criança e permitindo-lhe vivenciar um ambiente que respeite as suas necessidades. Desta forma, valorizaremos as ações da criança e nos engajaremos na promoção de seu desenvolvimento.

Penso, ainda, que é necessário promover encontros regulares com toda a equipe de professoras, para que possamos, durante o planejamento, trocar informações e descobertas sobre as crianças em diferentes idades e discutir temas pertinentes a todas as faixas etárias atendidas em nossa instituição. Reconheço, portanto, a importância do trabalho em equipe para a melhoria do atendimento oferecido às crianças, pois este cria uma unidade de ação entre as professoras, favorecendo a realização de um trabalho comprometido com o desenvolvimento infantil.

Por fim, convido todos os leitores desta pesquisa, sobretudo as professoras de Educação Infantil, a discutirem as imagens contidas no DVD produzido com os nove episódios selecionados para este trabalho. Espero que, assim como foi para mim, este possa ajudá-las na reflexão sobre o trabalho que realizam na sua Instituição de Educação Infantil e que as encoraje a também avaliarem a sua prática e iniciarem este processo de mudança que é o tornar-se pesquisadora.

6. REFERENCIAS

ALMEIDA, C.M.D.C; (2001) **A problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da UNIUBE**. Revista Profissão Docente (on-line). Uberaba, v.1, n.1, fev.

ANDRÉ, M.E.A; (2001) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus.

_____.M.E.A;(2006) **Pesquisa e Formação de Professores**. In: Aula apresentada no PMAE (Programa de Mestrado Acadêmico em Educação). Univali – Itajaí/SC (gravação em vídeo).

ANTUNES, C. (2004) **As lições de Reggio Emilia**. Disponível em: www.educacional.com.br/ Acesso em 2/04/2004.

AQUINO, J. G. (1998) **Confrontos na sala de aula - uma leitura institucional da relação professor-aluno**. Summus: SP.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. (editores); (2002) Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes.

BELLONI, M. L. (1999) **Educação à distância**. Editora Autores Associados, Campinas.

BHERING, E.B.; CORDEIRO (orgs) (2006) **Orientações para elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional: relatório de assessoria**. TAWAKUL: Itajaí, SC.

BHERING, E., & SGANDERLA, A. P. (2002) **Avaliação da qualidade na educação infantil: um estudo sobre a interação adulto/ crianças**. *Resumo de Comunicação Científica* apresentado na XXXII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de psicologia, Ribeirão Preto.

BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. (1994) **Investigação qualitativa em Educação**. Porto Editora, LDA – Portugal.

BONDIOLI, A. (1998) **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed.

BORBA, A. M. (2001) **Identidade em construção: investigando professores na prática da avaliação escolar**. São Paulo: EDUC, Santa Catarina: UNIVALI.

BRONFENBRENNER, U. (1996) **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas.

CARVALHO, M.C. & RUBIANO, M.R.B. (1994) **Organização do Espaço em Instituições Pré-escolares**. In: OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez.

CARVALHO, A. & GUIMARÃES, M. (2002) **Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos**. In: **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex – UFMG.

CONTRERAS, J.D.(1997) **La Autonomia del profesorado**. Madri: Morata.

COSTA, S. (2004); **Reflexões sobre a prática diária a partir de referenciais sobre o ambiente da educação infantil. Monografia da Especialização. UNIVALI-SC.**

_____(2005); **A interação professor – criança em momentos de brincadeira na Educação Infantil**. V Educere. PUC-Paraná: Curitiba.

DAHLBERG, G; MOSS, P. & PENCE, A. (2003) **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. – Porto Alegre: Artmed.

DAVIS, C; SILVA, M.A. S. S.; ESPÓSITO, Y. (1989) **Papel e valor das interações sociais em sala de aula**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (71): 49-54. Novembro.

DELVAL, J. (2001) **Aprender na vida e aprender na escola**. Trad. Jussara Rodrigues. _ Porto Alegre: Artmed Editora.

DIAS, J. (2003) **A interação adulto/crianças em grupos de idades mistas na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado, Itajaí/SC - UNIVALI.

DINIZ-PEREIRA, J.E. & ZEICHNER, K. M. (orgs.) (2002) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D; PEREIRA, E.M.A.; (1998) **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB.

FARRAN, D.C. & COLLINS, E. N. (1996) **Teacher Child Interaction Scale**. Vanderbilt: Vanderbilt University and University of North Caroline.

GANDINI, Leila; EDWARDS, Carolyn; (2002) **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed.

GIROUX, H. (1983) **Pedagogia Radical**. Subsídios. São Paulo: Cortez.

HOFFMANN, J. (1999) **Avaliação na Pré-Escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação.

HOHMANN, M. & WEIKART, D.P. (1997) **Educar a criança pela ação**. 1ª edição portuguesa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (original americano publicado em 1995).

HOHMANN, M. & WEIKART, D.P. (2004) **Educar a criança pela ação**. 3ª edição portuguesa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (original americano publicado em 1995).

KEMMIS, S. & WILKINSON, M. (2002) **A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática**. In: DINIZ-PEREIRA, J.E. & ZEICHNER, K. **A pesquisa na formação docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

KOLLER, S. H. (org). (2004) **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

LAEVERS, F. (1994) **The Innovati Project “Experimental Education” and definition of Quality in Education**. Leuven, Belgium: Leuven University Press.

_____, F. (2004) **Educação Experiencial: tornando a Educação Infantil mais efetiva através do bem-estar e do desenvolvimento**. Contrapontos. Vol 4. n. 1. jan/abr. Itajaí: UNIVALI Ed.

LISITA, V; ROSA, D; LIPÓVETSKY, N; (2001) **Formação de professores e pesquisa: Uma relação possível?** In: André, M.A.; (org) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus (Série Prática Pedagógica).

LÜDKE, M. (2001) **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Edu. Soc. V.22 n.74 Campinas abr.

_____; ANDRÉ, E. D. A; (1986) **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.

MANTOVANI, S. (2002) Milão: Satisfazendo Novos Tipos de Necessidades Familiares. In: GANDINI, Leila; EDWARDS, Carolyn; **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Artmed: Porto Alegre.

MARTINS, E. & SZYMANSKI, H. (2004) **A abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ano 4 n. 1, 1º semestre.

NICOLET, M., GROSSEN, M. PERRET-CLERMONT, A.N; Testemos as competências cognitivas: Contributo Psicossociológico para a análise da situação de teste através do estudo dos comportamentos nas provas operatórias piagetianas. In: PERRET-CLERMONT, A.N; **Desenvolvimento da Inteligência e Interação Social**. 2ª. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

OLIVEIRA, Z. M. R. (2002) **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez.

_____, Z. M. R. (1994) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T.M. (orgs) (2002) **Formação em contexto**. São Paulo: Thompson.

PACHECO, A. (2005) **A representação social de brincar e de aprender de acadêmicas do curso de pedagogia**. Dissertação de Mestrado, Itajaí/SC - UNIVALI.

PALANGANA, I.C. (1998) **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vigotsky: a relevância do social**. Plexus: São Paulo.

PASCAL. C; BERTRAM, A; RAMSDEN, F. e SAUNDERS, M. (1995/2001) **Evaluating and improving quality in early childhood settings: a professional improvement programme**. 3rd edition. Worcester, UK: University College Worcester and Amber Publishing Company.

PASCAL, C. BERTRAM, T. (2004) **O Projeto Effective Early Learning: avaliando e aperfeiçoando a qualidade de aprendizagem nas instituições de Educação Infantil**. Contrapontos. Vol 4. n. 1. jan/abr. Itajaí: UNIVALI Ed.

PEREIRA, E.M.A. (1998) Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D; PEREIRA, E.M.A.; **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB.

PERRENOUD, P. (2000) **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PERRET-CLERMONT (1995), A.N.; **Desenvolvimento da Inteligência e Interação Social**. 2ª. Lisboa: Instituto Piaget.

PERRET-CLERMONT, A.N.; SCHUBAUER-LEONI, M.L., GROSSEN, M.; Interações Sociais no Desenvolvimento Cognitivo: novas direções. In: PERRET-CLERMONT, A.N.; **Desenvolvimento da Inteligência e Interação Social**. 2ª. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

PIAGET, J.(1998) **Seis Estudos de Psicologia**. (23ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ (1964) Development and learning (Desenvolvimento e aprendizagem). **Journal of Research in Science Teaching** XI, nº 3, pp. 176-186.

PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (2002) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

POZO, J. I. (2002) **Aprendizes e Mestres - a nova cultura da aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa. _ Porto Alegre: Artmed Editora.

Relatório do 1º ano do grupo de estudos PINTEI (2003) (Programa Integrado de Educação Infantil. Grupo de Pesquisa Desenvolvimento e Educação Infantil e Colégio de Aplicação UNIVALI. Itajaí.

RICHARDSON, M. J. e cols. (1999) **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª ed. Atlas: São Paulo.

RINALDI, C. (2002) **Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental**. In: GANDINI. L. EDWARDS, C. Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. – Porto Alegre: Artmed.

ROGERS, C. (1985) **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre, Artes Médicas.

SANTOS, L. L. C. P. (2001) **Dilemas e Perspectivas na relação entre ensino e pesquisa**. In: André, M. (org) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus (Série Prática Pedagógica).

SGANDERLA, A.P. (2004) **Um estudo de duas escalas de avaliação da interação professor/crianças em educação infantil**. Trabalho de conclusão do curso de psicologia. Univali: Itajaí/SC.

SOUZA, M. T C. (2002) Cultura, cognição e afetividade: inter-relações em diferentes perspectivas. A interação social e os objetos "afetivos" na perspectiva Piagetiana de construção de conhecimento. In LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org). **Cultura, cognição e afetividade: a sociedade em movimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

VERBA, M. & ISAMBERT, A. (1998) **A construção dos conhecimentos através das trocas entre as crianças: estatuto do papel dos “mais velhos” no interior do grupo**. In: Bondioli, a. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9ª ed. _ Porto Alegre: Artmed.

VYGOTSKY, L.S. (1984) **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes: São Paulo.

VIGOTSKI, L.S. (1987) **Imaginación y creación em la edad infantil**. Editora Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

WADSWORTH, B. J. (1999) **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget: fundamentos do construtivismo**. 5.ed. São Paulo: Pioneira.

WARSCHAUER, C. (1997) **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. 2ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ZABALZA, M.A. (1998) **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed.

ZEICHNER, K.M. (1993) **A formação reflexiva de professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: Educa.

7. ANEXOS

7.1 ESCALA DE ENGAJAMENTO

Escala de Empenhamento (ASOS –ECE – Forma B)	
Qualidades <i>que</i> favorecem o envolvimento da criança	Qualidades <i>que não</i> favorecem o envolvimento da criança
<p>Sensibilidade: o adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> – - é carinhoso e demonstra afeição, emoção, ternura; – - faz gestos corporais positivos e contato olho no olho; – - elogia esforço e rendimento; – - respeita e valoriza a criança; – - reconhece/atende as necessidades e preocupações das crianças; – - ouve e responde a criança; – - inclui a criança nas discussões. 	<p>Sensibilidade: o adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> – - é frio e distante; – - elogia indiscriminadamente; – - critica, rejeita e confirma o fracasso da criança deixando-a inferiorizada; – - não reconhece/atende as necessidades e preocupações das crianças; – - não ouve e/ou responde a criança; – - fala com os outros sobre uma criança como se a criança não estivesse lá.
<p>Estimulação: a intervenção</p> <ul style="list-style-type: none"> – - apresenta as atividades como motivadoras e divertidas; – - é apropriada culturalmente e ao nível do desenvolvimento das crianças; – - é aberta; acomoda e compartilha os interesses das crianças; – - estimula a criança a usar seus sentidos; – - faz ligações entre as atividades e o brincar da criança; – - é flexível na rotina de maneira a acomodar momentos mais prolongados para o brincar. 	<p>Estimulação: a intervenção</p> <ul style="list-style-type: none"> – Não motiva a criança; – Apresenta as atividades como uma ocupação; – É fechada; – Não acomoda e compartilha os interesses das crianças; – Explicações são vagas e confusas; – Reprime e subjuga a conversa e pensamento da criança; – Rotinas ritualizadas e prolongadas.
<p>2.2.5 Autonomia: o adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> – - estimula a criança a ser responsável pelas suas ações; – - facilita para que a criança se auto-organize e adquira domínio e tome decisões sobre algumas coisas; – - possibilita que a criança escolha e apóia suas idéias; – - dá oportunidades de experimentação; – - estimula a criança a terminar sua atividade naturalmente; – - encoraja as crianças a negociar os conflitos e regras. 	<p>2.2.6 Autonomia: o adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dominador ou laissez-faire; – Assume a responsabilidade ao invés de permitir que a criança assuma responsabilidade; – Não deixa a criança escolher ou experimentar as coisas; – Não permite negociações; – Não facilita para que a criança se auto-organize e adquira domínio e tome decisões sobre algumas coisas; – Impõe as regras e rotinas rigidamente

Fonte: Bhering, E., & Sganderla, A. P. (2002).

7.2 REGISTRO DIÁRIO

GRUPO CORAÇÃO

PROFESSORAS SAIONARA E JULIANA

GRUPO II – CRIANÇAS DE 4 ANOS A 4 ANOS E 10 MESES

ROTINA DIÁRIA 15/04/2005(6ª FEIRA)

Tempo da fruta no início da tarde

O QUE?	Assembléia Inicial
COMO?	Em roda no início da tarde.
POR QUÊ?	Para fazermos o planejamento da tarde e a contagem dos amigos.
COM QUEM?	Com todo o grupo – tempo de grande grupo.
Registro de Depoimentos	<p>(Antônio) contou o número de meninas da sala – 9- utilizando corretamente (uma, duas) para a contagem. (Beatriz) percebeu a ausência da (Bela) e a (Luisa) lembrou de virar o seu nome da chamada.</p> <p>(Clarissa) contou o número de meninos da sala- 5 e os amigos perceberam a ausência do Arthur (Antônio).</p> <p>(Gilberto) somou o número de crianças com as professoras.</p> <p>Assim que chegou, (Flávia), pegou uma bandeja e brincou com os grãos, colocando-os em recipientes variados, manualmente e também com colheres do canto da casa. Todo o grupo participou desta exploração. Faz-se necessário adquirir um funil para a sala.</p> <p>(Guilherme) sentou-se no canto da linguagem e ficou observando os livros do coração. “Eu estou vendo sobre o sangue”.</p>

PARQUE LANCHE E HIGIENE

O QUE?	Processo de planejar – fazer – rever
COMO?	Nos cantos da sala
POR QUÊ?	Para a realização das atividades de livre escolha
COM QUEM?	Crianças e adultos
REGISTRO DE DEPOIMENTOS	<p>Para o tempo de planejar a professora levou para a roda uma luneta feita com uma folha do canto das artes. Relembramos alguns combinados para este tempo: escolher os materiais com o qual irá trabalhar; organizar após a atividade;</p> <p>Saio mostrou no relógio o tempo para realizarmos esta atividade, das 16hs às 16h45min. “Quando o ponteiro grande chegar ao nove, vou tocar o apito, e nós começaremos a organizar a sala, guardando cada objeto no seu lugar, e em seguida faremos a assembléia para revermos nossa atividade.” (Saio)</p> <p>Cada criança com a luneta mostrou à professora e ao grupo o que queria fazer:</p> <p>“Fazer demolição no canto dos jogos. Eu vou ir ali [canto da casa] pegar dois carros e levar pra lá [canto dos blocos] fazer demolição. Depois que acabar a demolição eu vou para outro planeta, o planeta dos blocos” (Guilherme).</p> <p>“Canto da casa, brincar com o celular e o computador também.” (Flávia)</p> <p>“Canto da casa, brincar com o celular e o computador também” (Lisa)</p> <p>“Eu quero ir ali [canto da casa] brincar de consertar” (Natalia)</p> <p>“Canto da arte, desenhar uma princesa” (Clarissa)</p> <p>“Canto da arte, pintar de tinta [foi no canto e pegou o estojo de aquarela para mostrar] uma boneca” (Beatriz).</p> <p>“Pegar o carrinho, pegar os blocos pra fazer pista de carrinho” (Antônio).</p> <p>“No canto da sorveteria” (Silvia)</p> <p>“Vou fazer um castelo no canto dos blocos com as formas de bola [círculos]” (Brian)</p> <p>“Brincar ali [canto dos jogos] vou fazer... ainda não sei” (Ana Vitória).</p> <p>“Brincar com o carrinho” (Felipe).</p> <p>“Canto da casa, colocar a fantasia do coelhinho” (Luisa).</p>

“Cantos dos blocos, pegar uns carros e brincar com eles” (Gilberto)
 “Canto da casinha, brincar com fantasias”. (Ana Cristina) [esperou todos os amigos escolherem].

Tempo de fazer:

“Eu vou brincar com eles” (Brian).

“Ali é a venda da coca [cola]”. O Guilherme está brincando com a gente. [pega as figuras com imã] “a vaca da cidade, a árvore da cidade”. Eu vou lá pegar um boneco para guiar meu carro [referindo-se ao brinquedo que trouxe de casa] “(Antonio)”.

“O Guilherme não deixa eu brincar com aquele carrinho” (Gilberto)

“Quem escolheu brincar com esse carrinho?” (Saio)

“O Guilherme” (Gilberto)

“Pega o carro do (f)” (Antonio)

“Mais ele vai querer” (Gilberto)

“Escolha outro no canto da casa” (saio)

“Estão estragados” (Gilberto) [desistiu do seu planejamento e foi para o canto da casa brincar de teatro.] “eu vou mudar pra lá. Eu vou ser o policial, elas não têm”.

“Tú [na] não acha melhor uma pista dessa?” (Ana Vitória mostrando a sua construção com os triângulos)

“É legal” (Antonio) [Ana Victoria então levou a pista para perto dos meninos no canto dos blocos.]

“A nossa pista é da hotwells” (Guilherme)

(Natalia) terminou sua brincadeira com a caixa de ferramentas, guardou e questionou a Julia “posso brincar com a fantasia?” É que eu já guardei o material. Colocou a fantasia de borboleta, brincou com outras crianças na historia que a Luisa estava organizando. Guardou e foi fazer um desenho com canetinha. “Eu vou desenhar”.

(Luisa) organizou uma história. “A gente está fugindo da polícia” Luisa, Ana Victória, Lisa, Flávia, Gilberto e Natalia participaram desta brincadeira.

(Clarissa) explorou alguns materiais do canto das artes para seus desenhos: pincel atômico, giz de cera grande e aquarela.

(Guilherme) pela primeira vez brincou com outras crianças nos cantos, sempre mostrando a à professora o que estava fazendo e esperando um elogio.

(Beatriz) trouxe o apito para mim. “Ó Saio pra você apitar”

“Saio, já está chegando no número 8” (Gilberto)

“Nós [Ana Cristina, Ana Victoria e Lisa] vamos brincar de noiva [usando os tules da sala]” (Lisa)

Quando o ponteiro chegou no nove, saio apitou e as crianças começaram a se organizar.

“Acabou o casamento” (Lisa)

“Hora de guardar” (Brian)

Tempo de rever:

Com a luneta a professora procurou algumas crianças para contarem a atividade ao

	<p>grupo.</p> <p>“Eu pintei” (Clarissa)</p> <p>“Um monte de desenho. vai mostra: uma boneca no jardim.” (Luisa)</p> <p>“É isso clara?” (saio)</p> <p>“Não” (Clarissa)</p> <p>“Mas tem grama!” (Luisa)</p> <p>“É a Rapunzel no jardim. Nesse eu fiz uma boneca. Uma princesa. Tu e a tua amiga saio. [falando sobre cada desenho]. Eu pintei com tinta e giz.” (Clarissa)</p> <p>“O primeiro que ela usou foi canetão” (Beatriz)</p> <p>“Brinquei no canto da casa. Eu peguei a fantasia do coelhinho e fingi que eu era um coelhinho” (Luisa)</p> <p>“Ela pegou tudo dali” (Ana Cristina)</p> <p>Luisa mostrou os tules.</p> <p>“Ela pegou dois” (Brian)</p> <p>“Eu fui ao casamento da Luisa, da Flávia e teu Brian” (Luisa)</p> <p>“Eu fui num casamento também” (Ana Victória)</p> <p>“Eu brinquei de hotwells. É assim, ó! Se cai na água o carro pega choque e vai morrer. E depois eu peguei uns quadrados coloridos botei no lado da pista pra tomar cuidado quando ele vai morrer e daí game over, ele morre. E daí aperta o play e ele volta a seu normal. Daí depois pega uma vitamina e coloca no lugar onde vai pegar choque. Eu primeiro fui numa parte que podia ir a todas as partes do negocio, com o Antonio e o Brian, o Felipe e o Gilberto” (Guilherme)</p> <p>“Daí o (f) chegou e foi brincar comigo” (Brian)</p> <p>“Brinquei primeiro no canto dali [jogos]. Eu fiz uma pista diferente. Eu brinquei depois de casamento com a Luisa e daí depois quando deu o tempo de guardar eu guardei” (Ana Victória)</p> <p>“Eu brinquei no canto da casa com o mouse, bolsa, teclado, berço, boneca de estudar” (Flávia)</p> <p>“Eu vi o livro do patinho feio” (Beatriz)</p>
--	---

Cada criança recebeu um bilhete para entregar ao seu pai ou responsável referente ao presente do dia das mães. Xiiii! É surpresa!

Como estava muito quente fomos brincar no parque mais um pouco e também comemos fruta.

Bom final de semana!

7.3 LISTA DE MATERIAL

LISTA DE MATERIAIS PARA 2004 - LISTA A GRUPO 2

002 FLS DE PAPEL DUPLEX _____
 002 FLS DE PAPEL CARTÃO _____
 004 FLS DE CARTOLINA BRANCA
 001 FL DE PAPEL PANAMÁ
 004 FLS DE PAPEL CANSON A4
 002 ROLOS DE PAPEL CREPOM
 100 FLS SULFITE BRANCO
 050 FLS SULFITE COLORIDO
 002 FLS LIXA DE PAREDE
 02,0 M DE TULE _____
 02,0 M DE FITA DE CETIM (LARGA)
 002 CAIXAS DE MASSA PARA MODELAR (12 cores)
 002 CAIXAS DE GIZ DE CERA CURTON
 001 CAIXA DE GIZ DE CERA FINO
 001 LÁPIS GRAFITE
 001 ROLO FITA ADESIVA SCOTH 3M-25MM X 50MM (parda)
 002 CONJUNTOS/ CANETAS HIDROCOR (12 cores)
 01 PINCEL ATÔMICO
 001 CAIXA DE PINTURA A DEDO
 001 POTE DE ANILINA COMESTÍVEL
 002 POTES DE TÊMPERA GUACHE (250ML)
 002 POTES DE TINTA DE TECIDO
 001 ESTOJO DE AQUARELA (12 CORES)
 003 PINCÉIS (PEQUENO, MÉDIO E GRANDE)
 001 CAMISETA USADA (ADULTO) PARA PINTURA
 002 TUBOS DE TENAZ GRANDE (90g)
 02,0 M. CONTACT TRANSPARENTE
 001 TESOURA SEM PONTA COM O NOME GRAVADO (não precisa ser nova, com bom corte).
 001 PASTA COM GRAMPO TRILHO
 005 PLÁSTICOS (GROSSO) PARA PASTA DE ARQUIVO
 001 PASTA PLÁSTICA COM ELÁSTICO
 001 PASTA PLÁSTICA COM ALÇA (POLIONDA)
 001 PACOTE DE BALÃO (50 unidades)
 001 JOGO DE BALDINHO DE PRAIA

MATERIAL PARA HIGIENE: 01 CAIXA DE LENÇOS DE PAPEL- 01 ESCOVA DE DENTE- 01 SAQUINHO DE TECIDO OU MALHA- 02 SABONETES INFANTIS- 01 TUBO DE CREME DENTAL INFANTIL- 01 COPO PLÁSTICO- 01 MUDA DE ROUPA- 01 ALMOFADA.

CANTO DA CASINHA: LOUCINHAS; TALHERES; FANTASIAS; TELEFONE-CALCULADORA-RÁDIO-PEÇAS DE COMPUTADOR (EM DESUSO); SAPATOS USADOS; CINTOS (acessórios); CANGA; LENÇOL; ROUPAS USADAS; CARRINHOS; BONECAS; CARRINHO DE BONECA.

OBS: No início do ano letivo será adquirido 01 livro de literatura infantil, sugerido pela equipe da Educação Infantil.

UNIFORME DIÁRIO:	Camiseta branca com logomarca da *****I, calça ou bermuda na cor azul escuro. Para o frio, agasalho ou blusão de moletom também com a logomarca da *****
HORÁRIO DE AULA:	13h30min às 17h45min
ENTREGA DO MATERIAL:	13/02/2004 para a professora
INÍCIO DAS AULAS:	16/02/2004
REUNIÃO COM OS PAIS:	27/02/2004, às 19horas

LISTA DE MATERIAIS PARA 2004 LISTA B GRUPO 2-

002 FLS DE PAPEL DUPLEX _____
 002 FLS DE PAPEL CARTÃO _____
 004 FLS DE CARTOLINA BRANCA
 001 FL DE PAPEL PANAMÁ
 004 FLS DE PAPEL CANSON A4
 002 ROLOS DE PAPEL CREPOM
 100 FLS SULFITE BRANCO
 050 FLS SULFITE COLORIDO
 002 FLS LIXA DE PAREDE
 02,0 M DE TULE _____
 02,0 M DE FITA DE CETIM (LARGA)
 002 CAIXAS DE MASSA PARA MODELAR (12 cores)
 002 CAIXAS DE GIZ DE CERA CURTON
 001 CAIXA DE GIZ DE CERA FINO
 001 LÁPIS GRAFITE
 001 ROLO FITA ADESIVA SCOTH 3M-25MM X 50MM (parda)
 002 CONJUNTOS/ CANETAS HIDROCOR (12 cores)
 01 PINCEL ATÔMICO
 001 CAIXA DE PINTURA A DEDO
 001 POTE DE ANILINA COMESTÍVEL
 002 POTES DE TÊMPERA GUACHE (250ML)
 002 POTES DE TINTA DE TECIDO
 001 ESTOJO DE AQUARELA (12 CORES)
 003 PINCÉIS (PEQUENO, MÉDIO E GRANDE)
 001 CAMISETA USADA (ADULTO) PARA PINTURA
 002 TUBOS DE TENAZ GRANDE (90g)
 02,0 M. CONTACT TRANSPARENTE
 001 TESOURA SEM PONTA COM O NOME GRAVADO (não precisa ser nova, com bom corte).
 001 PASTA COM GRAMPO TRILHO
 005 PLÁSTICOS (GROSSO) PARA PASTA DE ARQUIVO
 001 PASTA PLÁSTICA COM ELÁSTICO
 001 PASTA PLÁSTICA COM ALÇA (POLIONDA)
 001 PACOTE DE BALÃO (50 unidades)
 001 JOGO DE BALDINHO DE PRAIA

MATERIAL PARA HIGIENE: 01 CAIXA DE LENÇOS DE PAPEL- 01 ESCOVA DE DENTE- 01 SAQUINHO DE TECIDO OU MALHA- 02 SABONETES INFANTIS- 01 TUBO DE CREME DENTAL INFANTIL- 01 COPO PLÁSTICO- 01 MUDA DE ROUPA- 01 ALMOFADA.

CANTO DOS JOGOS: JOGOS DE ENCAIXE; JOGOS DE MEMÓRIA; QUEBRA-CABEÇA; DOMINÓ; JOGOS PEDAGÓGICOS DE ACORDO COM A IDADE.

OBS: No início do ano letivo será adquirido 01 livro de literatura infantil, sugerido pela equipe da Educação Infantil.

UNIFORME DIÁRIO:	Camiseta branca com logomarca da ***** calça ou bermuda na cor azul escuro. Para o frio, agasalho ou blusão de moletom também com a logomarca da *****
HORÁRIO DE AULA:	13h30min às 17h45min
ENTREGA DO MATERIAL:	13/02/2004 para a professora
INÍCIO DAS AULAS:	16/02/2004
REUNIÃO COM OS PAIS:	27/02/2004, às 19horas

LISTA DE MATERIAIS PARA 2004 – LISTA C

002 FLS DE PAPEL DUPLEX _____
 002 FLS DE PAPEL CARTÃO _____
 004 FLS DE CARTOLINA BRANCA
 001 FL DE PAPEL PANAMÁ
 004 FLS DE PAPEL CANSON A4
 002 ROLOS DE PAPEL CREPOM
 100 FLS SULFITE BRANCO
 050 FLS SULFITE COLORIDO
 002 FLS LIXA DE PAREDE
 02,0 M DE TULE _____
 02,0 M DE FITA DE CETIM (LARGA)
 002 CAIXAS DE MASSA PARA MODELAR (12 cores)
 002 CAIXAS DE GIZ DE CERA CURTON
 001 CAIXA DE GIZ DE CERA FINO
 001 LÁPIS GRAFITE
 001 ROLO FITA ADESIVA SCOTH 3M-25MM X 50MM (parda)
 002 CONJUNTOS/ CANETAS HIDROCOR (12 cores)
 01 PINCEL ATÔMICO
 001 CAIXA DE PINTURA A DEDO
 001 POTE DE ANILINA COMESTÍVEL
 002 POTES DE TÊMPERA GUACHE (250ML)
 002 POTES DE TINTA DE TECIDO
 001 ESTOJO DE AQUARELA (12 CORES)
 003 PINCÉIS (PEQUENO, MÉDIO E GRANDE)
 001 CAMISETA USADA (ADULTO) PARA PINTURA
 002 TUBOS DE TENAZ GRANDE (90g)
 02,0 M. CONTACT TRANSPARENTE
 001 TESOURA SEM PONTA COM O NOME GRAVADO (não precisa ser nova, com bom corte).
 001 PASTA COM GRAMPO TRILHO
 005 PLÁSTICOS (GROSSO) PARA PASTA DE ARQUIVO
 001 PASTA PLÁSTICA COM ELÁSTICO
 001 PASTA PLÁSTICA COM ALÇA (POLIONDA)
 001 PACOTE DE BALÃO (50 unidades)
 001 JOGO DE BALDINHO DE PRAIA

MATERIAL PARA HIGIENE: 01 CAIXA DE LENÇOS DE PAPEL- 01 ESCOVA DE DENTE- 01 SAQUINHO DE TECIDO OU MALHA- 02 SABONETES INFANTIS- 01 TUBO DE CREME DENTAL INFANTIL- 01 COPO PLÁSTICO- 01 MUDA DE ROUPA- 01 ALMOFADA.

CANTO DA ARTE: BOTÕES (diferentes tamanhos, formas e cores); LANTEJOLAS; PURPURINA; LÃ (diferentes tipos e cores); PALITOS DE PICOLÉ; PALITOS DE CHURRASCO, CANUDINHOS (refrigerante); INSTRUMENTOS MUSICAIS (brinquedo).

OBS: No início do ano letivo será adquirido 01 livro de literatura infantil, sugerido pela equipe da Educação Infantil.

UNIFORME DIÁRIO:	Camiseta branca com logomarca da *****, calça ou bermuda na cor azul escuro. Para o frio, agasalho ou blusão de moletom também com a logomarca da *****
HORÁRIO DE AULA:	13h30min às 17h45min
ENTREGA DO MATERIAL:	13/02/2004 para a professora
INÍCIO DAS AULAS:	16/02/2004
REUNIÃO COM OS PAIS:	27/02/2004, às 19horas

LISTA DE MATERIAIS PARA 2004 – LISTA D

002 FLS DE PAPEL DUPLEX _____
 002 FLS DE PAPEL CARTÃO _____
 004 FLS DE CARTOLINA BRANCA
 001 FL DE PAPEL PANAMÁ
 004 FLS DE PAPEL CANSON A4
 002 ROLOS DE PAPEL CREPOM
 100 FLS SULFITE BRANCO
 050 FLS SULFITE COLORIDO
 002 FLS LIXA DE PAREDE
 02,0 M DE TULE _____
 02,0 M DE FITA DE CETIM (LARGA)
 002 CAIXAS DE MASSA PARA MODELAR (12 cores)
 002 CAIXAS DE GIZ DE CERA CURTON
 001 CAIXA DE GIZ DE CERA FINO
 001 LÁPIS GRAFITE
 001 ROLO FITA ADESIVA SCOTH 3M-25MM X 50MM (parda)
 002 CONJUNTOS/ CANETAS HIDROCOR (12 cores)
 01 PINCEL ATÔMICO
 001 CAIXA DE PINTURA A DEDO
 001 POTE DE ANILINA COMESTÍVEL
 002 POTES DE TÊMPERA GUACHE (250ML)
 002 POTES DE TINTA DE TECIDO
 001 ESTOJO DE AQUARELA (12 CORES)
 003 PINCÉIS (PEQUENO, MÉDIO E GRANDE)
 001 CAMISETA USADA (ADULTO) PARA PINTURA
 002 TUBOS DE TENAZ GRANDE (90g)
 02,0 M. CONTACT TRANSPARENTE
 001 TESOURA SEM PONTA COM O NOME GRAVADO (não precisa ser nova, com bom corte).
 001 PASTA COM GRAMPO TRILHO
 005 PLÁSTICOS (GROSSO) PARA PASTA DE ARQUIVO
 001 PASTA PLÁSTICA COM ELÁSTICO
 001 PASTA PLÁSTICA COM ALÇA (POLIONDA)
 001 PACOTE DE BALÃO (50 unidades)
 001 JOGO DE BALDINHO DE PRAIA

MATERIAL PARA HIGIENE: 01 CAIXA DE LENÇOS DE PAPEL- 01 ESCOVA DE DENTE- 01 SAQUINHO DE TECIDO OU MALHA- 02 SABONETES INFANTIS- 01 TUBO DE CREME DENTAL INFANTIL- 01 COPO PLÁSTICO- 01 MUDA DE ROUPA- 01 ALMOFADA.

CANTO DA LINGUAGEM: REVISTAS; JORNAIS; LISTAS TELEFÔNICAS; GIBIS; REVISTINHAS INFANTIS; FANTOCHES DE DEDO E DE MÃO; FITAS DE VIDEO INFANTIL (podem ser usadas); CDS DE HISTÓRIAS E MÚSICAS INFANTIS (podem ser usados);

OBS: No início do ano letivo será adquirido 01 livro de literatura infantil, sugerido pela equipe da Educação Infantil.

UNIFORME DIÁRIO:	Camiseta branca com logomarca da *****, calça ou bermuda na cor azul escuro. Para o frio, agasalho ou blusão de moletom também com a logomarca da *****
HORÁRIO DE AULA:	13h30min às 17h45min
ENTREGA DO MATERIAL:	13/02/2004 para a professora
INÍCIO DAS AULAS:	16/02/2004
REUNIÃO COM OS PAIS:	27/02/2004, às 19horas

LISTA DE MATERIAIS PARA 2004 – LISTA E

002 FLS DE PAPEL DUPLEX _____
 002 FLS DE PAPEL CARTÃO _____
 004 FLS DE CARTOLINA BRANCA
 001 FL DE PAPEL PANAMÁ
 004 FLS DE PAPEL CANSON A4
 002 ROLOS DE PAPEL CREPOM
 100 FLS SULFITE BRANCO
 050 FLS SULFITE COLORIDO
 002 FLS LIXA DE PAREDE
 02,0 M DE TULE _____
 02,0 M DE FITA DE CETIM (LARGA)
 002 CAIXAS DE MASSA PARA MODELAR (12 cores)
 002 CAIXAS DE GIZ DE CERA CURTON
 001 CAIXA DE GIZ DE CERA FINO
 001 LÁPIS GRAFITE
 001 ROLO FITA ADESIVA SCOTH 3M-25MM X 50MM (parda)
 002 CONJUNTOS/ CANETAS HIDROCOR (12 cores)
 01 PINCEL ATÔMICO
 001 CAIXA DE PINTURA A DEDO
 001 POTE DE ANILINA COMESTÍVEL
 002 POTES DE TÊMPERA GUACHE (250ML)
 002 POTES DE TINTA DE TECIDO
 001 ESTOJO DE AQUARELA (12 CORES)
 003 PINCÉIS (PEQUENO, MÉDIO E GRANDE)
 001 CAMISETA USADA (ADULTO) PARA PINTURA
 002 TUBOS DE TENAZ GRANDE (90g)
 02,0 M. CONTACT TRANSPARENTE
 001 TESOURA SEM PONTA COM O NOME GRAVADO (não precisa ser nova, com bom corte).
 001 PASTA COM GRAMPO TRILHO
 005 PLÁSTICOS (GROSSO) PARA PASTA DE ARQUIVO
 001 PASTA PLÁSTICA COM ELÁSTICO
 001 PASTA PLÁSTICA COM ALÇA (POLIONDA)
 001 PACOTE DE BALÃO (50 unidades)
 001 JOGO DE BALDINHO DE PRAIA

MATERIAL PARA HIGIENE: 01 CAIXA DE LENÇOS DE PAPEL- 01 ESCOVA DE DENTE- 01 SAQUINHO DE TECIDO OU MALHA- 02 SABONETES INFANTIS- 01 TUBO DE CREME DENTAL INFANTIL- 01 COPO PLÁSTICO- 01 MUDA DE ROUPA- 01 ALMOFADA.

CANTO DA SUCATA: POTES PLÁSTICOS (diferentes tamanhos e formatos); LATAS (Nescau, Neston, café solúvel); CAIXINHAS VAZIAS (sabonete, creme dental, perfume, remédios...); ROLINHOS DE PAPEL HIGIÊNICO (vazio).

OBS: No início do ano letivo será adquirido 01 livro de literatura infantil, sugerido pela equipe da Educação Infantil.

UNIFORME DIÁRIO:	Camiseta branca com logomarca da ***** calça ou bermuda na cor azul escuro. Para o frio, agasalho ou blusão de moletom também com a logomarca da *****
HORÁRIO DE AULA:	13h30min às 17h45min
ENTREGA DO MATERIAL:	13/02/2004 para a professora
INÍCIO DAS AULAS:	16/02/2004
REUNIÃO COM OS PAIS:	27/02/2004, às 19horas

LISTA DE MATERIAIS PARA 2005

002 FLS DE PAPEL DUPLEX
 002 FLS DE PAPEL CARTÃO
 004 FLS DE CARTOLINA BRANCA
 001 FL DE PAPEL PANAMÁ
 004 FLS DE PAPEL CANSON A4
 001 ROLO DE PAPEL CREPOM
 200 FLS SULFITE BRANCO
 100 FLS SULFITE COLORIDO
 001 m DE TECIDO DE ALGODÃO (LISO OU ESTAMPADO)
 002 FLS LIXA DE PAREDE
 002 M DE TULE
 002 M DE FITA DE CETIM (LARGA)
 002 CAIXAS DE MASSA PARA MODELAR (12 cores)
 002 CAIXAS DE GIZ DE CERA CURTON
 001 CAIXA DE GIZ DE CERA FINO
 001 LÁPIS GRAFITE
 001 ROLO FITA ADESIVA SCOTH 3M-25MM X 50MM (parda)
 002 CONJUNTOS/ CANETAS HIDROCOR (12 cores)
 002 PINCÉIS ATÔMICOS
 001 ROLINHO DE PINTURA
 002 FOLHAS DE CELOFANE TRANSPARENTE
 001 PANO DE LOUÇA
 001 CAIXA DE PINTURA A DEDO
 001 POTE DE ANILINA COMESTÍVEL
 002 POTES DE TÊMPERA GUACHE (250ML)
 001 POTE DE TINTA DE TECIDO
 001 ESTOJO DE AQUARELA (12 CORES)
 003 PINCÉIS (PEQUENO, MÉDIO E GRANDE)
 003 TUBOS DE COLA TENAZ (90g)
 02,0 M. CONTACT TRANSPARENTE
 001 TESOURA SEM PONTA COM O NOME GRAVADO (não precisa ser nova, mas que tenha bom corte).
 001 PASTA COM GRAMPO TRILHO PLÁSTICA
 005 PLÁSTICOS (GROSSO) PARA PASTA DE ARQUIVO
 001 PASTA PLÁSTICA COM ELÁSTICO FINA
 001 PASTA PLÁSTICA COM ALÇA (POLIONDA) tamanho officio
 001 PACOTE DE BALÃO (50 unidades)
 001 JOGO DE BALDINHO DE PRAIA
 001 NOVELO DE LÃ
 001 CAMISETA USADA (ADULTO TAM. P) PARA PINTURA
 005 REFIS FINOS DE SILICONE PARA COLA QUENTE

MATERIAL PARA HIGIENE: 02 CAIXAS DE LENÇOS DE PAPEL- 01 ESCOVA DE DENTE- 01 SAQUINHO DE TECIDO OU MALHA- 02 SABONETES INFANTIS- 01 TUBO DE CREME DENTAL INFANTIL- 01 COPO PLÁSTICO- 01 MUDA DE ROUPA- 01 ALMOFADA.

MATERIAL EM DESUSO:

OBSERVAÇÃO: TRAZER PELO MENOS 5 ITENS DE CADA CANTO

CANTO DA CASINHA: LOUCINHAS; TALHERES; FANTASIAS; TELEFONE-CALCULADORA-RÁDIO-PEÇAS DE COMPUTADOR (EM DESUSO); SAPATOS USADOS(MASCULINO E FEMININO); CANGA; LENÇOL; ROUPAS USADAS; CARRINHOS; BONECAS; CARRINHO DE BONECA; ACESSÓRIOS DA COZINHA EM DESUSO;

CANTO DOS JOGOS: JOGOS DE ENCAIXE; JOGOS DE MEMÓRIA; QUEBRA-CABEÇA; DOMINÓ; JOGOS PEDAGÓGICOS DE ACORDO COM A IDADE; BAMBOLE; 1,50m DE CORDA; ARGOLA; BOLAS DE TÊNIS, PING – PONG; BLOCOS DE ESPUMA (20X20); BOLICHE;

CANTO DA ARTE: BOTÕES (diferentes tamanhos, formas e cores); LANTEJOURAS; PURPURINA; PALITOS DE PICOLÉ; PALITOS DE CHURRASCO, CANUDINHOS (refrigerante); INSTRUMENTOS MUSICAIS (brinquedo); FORMINHA DE DOCINHO; ROLO DE MACARRRÃO; BACIA PLÁSTICA; CONCHAS; ROLHAS; ESPONJA DE LOUÇA; ALGODÃO;

CANTO DA LINGUAGEM: GIBIS; REVISTINHAS INFANTIS; FANTOCHES DE DEDO E DE MÃO; FITAS DE VIDEO INFANTIL (podem ser usadas); CDS DE HISTÓRIAS E MÚSICAS INFANTIS (podem ser usados); GRAVADOR, MICROFONE;

UNIFORME DIÁRIO:	Camiseta branca, alaranjada ou azul escura (com a logomarca da ***** calça ou bermuda na cor azul escuro. Para o frio, agasalho ou blusão de moletom também com a logomarca da *****
HORÁRIO DE AULA:	13h30min às 17h45min
ENTREGA DO MATERIAL:	02/2004 para a professora
INÍCIO DAS AULAS:	
REUNIÃO COM OS PAIS:	

7.4 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO TE1

	<i>Inicia a filmagem deste tempo de brincadeira livre e a professora está encostada no quadro, ao lado de Gilmara que escolheu realizar o planejamento (PAEAU) da tarde no quadro. Manoela está por perto observando. Agacho-me para falar com Manoela que está de costas para a filmadora e balança a cabeça, fazendo não. Gilmara desce da cadeira para falar com a professora que fica olhando para ela. Manoela vai em direção à porta. Larissa aproxima-se.</i>
Professora	Ta! <i>Responde para Gilmara e segura a mão de Larissa que conversa com a professora, mas é ininteligível. Só o....ininteligível eu sei! A professora levanta-se e observa Gilmara. Gilmara escreve os números espelhados. Tu já viu os números na linha do tempo. Gi? A professora aproxima-se para mostrar. Pega o número 1 e coloca ao lado de sua escrita. Está vendo o lado do número?</i>
Gilmara	<i>Aponta para o quadro, e faz o número 4 sem ser espelhado. Confere se na linha do tempo está correto.</i>
	<i>Pai de Paulo está na sala: Paulo, Paulo! Chama-o balançando a mão.</i>
Professora	<i>Afasta-se por um instante e volta para o lado de Gilmara e fala: Agora está certo! E os outros números? A professora fica observando Gilmara e olha para a outra área.</i>
	<i>Marcela e Inês voltam para a sala e a professora pergunta: Marcela foi buscar água no banheiro para sua atividade.</i>
Professora	Deu?
Marcela	Não!
Professora	<i>A professora vai para a área das artes, segura o furador enquanto procurar a anilina que está no mesmo pote. Pega a anilina azul e ajuda Marcela. Abre o pote e dá para Marcela que coloca na garrafa pet cheia de água. Depois de Marcela usar, a professora guarda a anilina e volta para o quadro. Dirige-se para o corredor ao encontro de Manoela e sua mãe que acaba de voltar trazendo seu roller.</i>
	<i>03':45" Bino, irmão de Marcela aparece na filmagem chegando à área das artes. Aparece também Arnaldo, Gabriel e Paulo nos blocos. Larissa vai ao encontro da professora no corredor. Yan, Leo e Inês brincam na área da casa. Pai de Paulo atende Matheus e sua pipa. Na área das artes Doroti (a bolsista) está sentada ao lado de Betina. Bino segura um telefone, pega um pouco de isopor na lata e ao aproximar-se de Marcela coloca o isopor na mesa.</i>
Marcela	Mano! Não
Bino	<i>Ri</i>
	<i>A imagem volta e a professora está novamente ao lado de Gilmara segurando um gravador (tentativa esta de assegurar a qualidade do som, pois o som da filmadora não era de boa qualidade). Manoela está na porta segurando uma bolsa grande de papel com seu roller que sua acabou de trazer.</i>
Professora	Está certo! Tem certeza? <i>Mexe no gravador ao perguntar para Gilmara.</i>
Marcela	<i>Da área das artes chama a professora: ô Saio!</i>
Professora	Oi?

Marcela	O Bino quer pintar com tinta.
Professora	Mas Nana, com essa tinta de tecido não! <i>Fala e vai para a área das artes. Só se colocar camiseta. Vamos colocar a camiseta de pintura então?</i> (pega os potes de tinta de tecido e guarda) Mas nós vamos trocar de tinta. <i>Vira-se para o armário para guardar. Pega as pinturas a dedo no armário. Débora aproxima-se da área e bate com seu cotovelo na cabeça da professora, que fala:</i>
Professora	Aí Débora! <i>Volta para a mesa de Bino.</i>
Marcela	Fala: Saio, Saio, ó! <i>Mostrando o seu trabalho.</i>
Professora	Está pronto já? <i>Coloca as tintas na mesa e chama ó, vem cá Mano, senta aqui ó!</i> Pega o telefone que Bino deixou na mesa e entrega para ele dizendo: ó, vai lá guardar o telefone primeiro, lá no canto da casa.
Bino	<i>Pega a telefone com a professora e vai guardá-lo. Ao chegar lá volta até um pedaço com o telefone.</i>
Professora	Isso! Coloca lá o telefone e pega uma camiseta de pintura para ele.
Larissa	Saio, sabia... <i>ininteligível.</i>
Professora	<i>fala para ela desvirando a camiseta para Bino: aí que lindo! Volta da área da casa e a professora pergunta: deu? Vamos colocar a camiseta? Vamos colocar então! A professora está sentada para atendê-lo, ajudando-o a colocar. Marcela retorna do banheiro, tocando no ombro de Bino e falando</i>
Marcela	Esse é meu maninho!
Professora	O outro braço.
Bino	<i>Aponta para a mesa. Coloca o braço pela gola e a professora fala rindo para ele:</i>
Professora	Não, não, não! Volta aqui. Não. Dobra o braço aqui ó! <i>Olha para o quadro e pergunta para Gilmara: deu Gi? Olha novamente para Bino e diz: deu!</i>
Marcela	Ô Saio olha aqui!
Professora	<i>Levanta-se e olha para Marcela.</i>
Marcela	<i>Fala algo ininteligível.</i>
Professora	<i>Sinaliza com a cabeça e fala para Marcela: pega a folha para ele. Mari! Mas tem que lavar primeiro os pincéis respondendo a pergunta anterior de Marcela ininteligível. Afasta-se da área das artes.</i>
	<i>Bruno e Gabriel selecionam materiais desta área para brincar.</i>
Marcela	<i>Fala para a professora enquanto esta sai da área das artes: ô Saio, vou pegar um pincel pra ele. 06':13"</i>
	<i>Mostra a professora atendendo Gilmara e Manoela na porta. A professora está ouvindo o gravador. Desliga-o. Corte na fita. A professora está na área das artes, pede licença a quem está em pé na sua frente. Gabriel fala com a professora.</i>
Gabriel	Aonde tem uma lá grande para a gente...
Professora	Um plano grande? Lã?
Gabriel	É!
Professora	Uma lã grande? Nós não temos <i>olha para o Gabriel e Bruno que está atrás dela. Tem que ver se a Ana tem ou a Josi! Marcela, pega o pote de pincel aí pra Saio! O pote estava no chão em frente à Marcela. A professora organiza a sucata.</i>

Gilmara	<i>Chama a professora.</i>
Professora	<i>Pega o pote de Marcela e guarda. Fala com Manoela que está na porta da sala: Manoela, guardar teu roller e brinquedo! Atende Gabriel. Organiza alguns materiais da área das artes, vai até o lixo e depois volta para o quadro.</i>

7.5 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO OPF

	<i>Quando volta a imagem do vídeo, a estagiária está junto com Felipe, guardando a escova e o saquinho de higiene no lugar apropriado.</i>
Estagiária	Vai lá com a Saio, Felipe!
	<i>A professora está atendendo Felipe que está sentado ao seu lado (em frente ao quadro). Felipe mexe na régua. Ele aponta para a régua e fala algo ininteligível.</i>
Professora	Ah?
Felipe	Parece... Tubarão! Ó! Parece tubarão! <i>Fala olhando para a professora, que também está olhando para ele para compreender a sua fala.</i>
Professora	Parece o quê?
Felipe	Tubarão!
Professora	Um tubarão?
Felipe	É!
Professora	Parece um tubarão! Tu sabes que animal é este? <i>Fala para Felipe mexendo na régua e olhando para ele.</i>
Felipe	Aham! Tubarão.
Professora	O quê? <i>A professora pergunta novamente para Felipe, pois sua linguagem é difícil de entender.</i>
Felipe	Tubarão é esse animal!
Professora	Tu sabes que animal é esse? <i>Pergunta novamente para Felipe.</i>
	<i>Gilberto aproxima-se e agacha-se para ver</i>
Gilberto	É um tubarão!
Felipe	É!
	<i>A professora olha para Gilberto, que logo responde:</i>
Gilberto	É golfinho!
Professora	Isso! <i>Gilberto afasta-se.</i>
Felipe	<i>Felipe fala olhando para a régua: não é tubarão! É golfinho! Não é? Pergunta à professora.</i>
Professora	<i>Fala apontando para a régua: olha aqui ó, os golfinhos!</i>
Gilberto	<i>(que se aproximou de novo) Eles são brancos embaixo!</i>
Professora	<i>Felipe mexe na régua. A professora está olhando para Gilberto que acaba de falar e pergunta: debaixo do corpo?</i>
Gilberto	<i>Aproxima-se de Felipe e da professora e toca na régua: aqui!</i>
	<i>A professora fica olhando para a régua e atende Amanda que a chama. A professora responde com um gesto ao que a criança fala.</i>
Felipe	<i>Olha para a régua e fala: ele tem mais preto aqui ó! Apontando para a barbatana do tubarão.</i>
Professora	É, aqui em cima do corpo é preto! <i>Confirmando o que Felipe acaba de falar. Fala olhando para ele. Luisa e Guilherme aproximam-se. Guilherme fala ao ouvido da professora que responde:</i>
Professora	Pode ser! Mas acaba... <i>É ininteligível a parte final da sua fala, pois outra criança fala muito próxima à câmera. Luisa fica atrás da professora apoiando-se em seus ombros. A professora vira-se para falar com ela. Não é possível ouvir a conversa.</i>
Felipe	Saio! Saio! <i>Puxa a professora pelo queixo para que voltem à sua conversa.</i>
Professora	Tens razão! <i>A professora fala para Luisa que se afasta. A professora volta a mexer e olhar para a régua com Felipe.</i>

Felipe	<i>Aponta para vários lugares da régua e fala olhando para a professora: não é não! É tubarão!</i>
Professora	Como?
Felipe	Tubarão!
Professora	Tubarão!
Felipe	É! Porque essa cauda é de tubarão!
	<i>A professora mexe a régua e fica olhando para a indicação de Felipe.</i>
Felipe	Tubarão! <i>Confirma passando a mão na régua.</i>
	<i>A professora com o lápis aponta para a barbatana e pergunta sem olhar para Felipe:</i>
Professora	Isso aqui é do tubarão? <i>(referindo-se à barbatana)</i>
Felipe	É! <i>Aponta para outros animais da régua e diz: esse aqui é golfinho!</i>
2ª parte	<i>O enfeite da régua chama a atenção de Felipe que fica em dúvida se é o desenho de um golfinho ou um tubarão. Após alguns minutos de conversa frente ao quadro da sala, a professora leva-o até a área dos jogos para lhe mostrar o pote com os animais marinhos e comparar com o desenho da régua. Neste pote há aproximadamente vinte animais, entre eles: baleias e tubarões, grandes e pequenos, além de foca, tartaruga, leão-marinho e golfinho.</i>
Professora	Vamos ali ao canto dos blocos ver... <i>Fala para Felipe ao levantar-se apontando para a área dos blocos. Dirigem-se até lá. Felipe acompanha a professora. Nós temos aqui na sala golfinho! Vou te mostrar! A professora puxa uma cadeira para sentar-se. Fala para Felipe: Pega ali o pote para nós! A professora senta-se e espera Felipe.</i>
	<i>Felipe dirige-se para outra área. A professora o chama.</i>
Professora	Aqui Felipe! Ó! <i>A professora aponta para o pote dos animais que está na estante amarela.</i>
	<i>Felipe pega o pote e o ábaco cai.</i>
Felipe	Opa! Caiu! <i>Coloca o pote em cima da mesa e levanta o ábaco. A professora mexe no pote e olha dentro dele. Estão sentados frente a frente. O reflexo do sol atrapalha a filmagem.</i>
Professora	Vamos ver! Aonde tem um golfinho aqui dentro? Vamos ver se a gente acha!
Felipe	<i>Começa a pegar alguns bichos no pote, tentando alcançar os que estão no fundo. Diz alguma coisa para a professora, mas esta não entende.</i>
Professora	Como?
Felipe	<i>Responde, mas o barulho das brincadeiras em outras áreas da sala nos impede de entendermos a sua fala.</i>
Professora	Os pequenos são golfinhos?
Felipe	São! E continua a mexer no pote. <i>A professora o ajuda segurando o pote para que consiga pegar os animais pequenos. Pega um pequeno animal cinza e diz à professora: Esse aqui!</i>
Professora	<i>Pega o animal da mão de Felipe e coloca perto da régua. Vamos ver! Olha só!</i>
Felipe	Mas ó, ele está machucado, ele! <i>Fala apontando para as manchas do animal. A professora sorri para ele e se aproxima para ver de perto as manchas. Felipe continua a falar, mas o barulho dificulta decifrar o que ele diz. Mas ele parece uma baleia, não é?</i>
Professora	<i>Olha para Felipe e balança a cabeça confirmando: Parece uma baleia</i>

	mesmo! <i>A professora aponta para a cabeça do animal e o aproxima da régua para comparar.</i>
Felipe	<i>Debruça-se sobre a mesa para ver de perto.</i>
Professora	Olha só! <i>Os dois conversam, mas não é possível entendê-los devido ao barulho da sala. A câmera está atrás da professora. A professora retira outros animais do pote, um de cada vez, mostrando-os a Felipe, que os nomeia.</i>
	<i>Professora mostra uma baleia</i>
Felipe	Baleia!
	<i>Professora mostra uma tartaruga</i>
Felipe	Tartaruga!
	<i>Professora mostra um golfinho.</i>
Felipe	Baleia!
Professora	Baleia?
Felipe	Um golfinho!
Professora	Esse é um golfinho? Olha só! Olha aqui no desenho! <i>A professora fala apontando para o desenho do golfinho na régua e coloca este animal ao lado. Segura o pote e retira uma baleia preta para mostrar a ele.</i>
Felipe	Tubarão! Baleia! <i>Pega uma baleia cinza pequena. Esse é um golfinho!</i>
Professora	Será que é um golfinho? Vê se ele é igual a esse daqui! <i>Apontando para a régua</i>
Felipe	Mas ele está todo machucado! <i>Fala apontando para as manchas do animal.</i>
Professora	Está todo machucado? Por que será que tem isso?
	<i>Felipe não lhe responde.</i>
Felipe	Machucado! <i>Pega outro animal, um tubarão martelo.</i>
Professora	Esse aqui ó!
Felipe	Tubarão!
Professora	Tubarão! Tu sabes o nome deste tubarão?
Felipe	<i>Aponta e pára para pensar. Olha para a professora e diz: É martelo! Do filme Procurando Nemo.</i>
Professora	<i>Olha para ele e pergunta: Ah! No Nemo aparece o tubarão-martelo?</i>
Felipe	Aham!
Professora	<i>Pega uma foca do pote e coloca na mesa.</i>
Felipe	Esse é foca!
Professora	<i>Lê o nome do animal embaixo do seu corpo. A foca! A professora pega outra baleia cinza, verifica o seu nome e mostra-lhe: ó!</i>
Felipe	Esse é golfinho! <i>Segurando-o junto com a professora. Felipe aponta para a barriga do animal.</i>
Professora	Olha só embaixo como é o corpo dele! <i>A professora fala passando a mão na barriga do animal.</i>
Felipe	Acho que é golfinho!
Professora	Olha aqui ó! <i>Pega um tubarão, coloca na mesa. Vamos ver! Cadê o golfinho? O golfinho é esse não é? (pegando o golfinho que estava ao lado da régua)</i>
Felipe	É!
Professora	<i>Fala para Felipe Olha o corpo dele embaixo!</i>
Felipe	<i>Segura o animal em sua mão. E fala para a professora: Esse é o golfinho! Felipe segura cinco animais em sua mão e fala: tem ,tem, tem, tem, ó!</i>

	<i>(referindo-se à barriga branca dos animais). Mostra para a professora e fala algo ininteligível.</i>
Professora	Responde-lhe confirmando: É! Todos são brancos embaixo! Mas eles são iguais embaixo? Olha só! Olha a barriga deles!
Felipe	Eles não são iguais embaixo!
Professora	Qual é a diferença deles? A professora pergunta-lhe segurando dois animais em suas mãos.
Felipe	Esse é igualzinho à baleia! Fala apontando para uma baleia cinza.
Professora	Ó!
Felipe	<i>Pega outro e diz: esse parece um tubarão! (referindo-se ao filhote de orca)</i>
Professora	Repete o que Felipe falou: Ele parece um tubarão!
Felipe	Ó! Parece um tubarão! Fala apontando para o animal.
Professora	Olha aqui no desenho! (referindo-se às listras na barriga do filhote da orca). Não, é baleia! Esse aqui é um filhote de orca! Ó! Coloca na mesa pega a baleia orca grande e confere e a coloca ao lado do filhote. Esse é daqui! Separa outro filhote de baleia cinza. Esse aqui também ó! Tem desenho embaixo!
Felipe	Esse é filhinho!
Professora	A professora coloca na mesa. Será que ele tem a mãe? Vamos procurar a mãe dele? Qual será a mãe dele?
Felipe	Essa aqui ó! Felipe aponta para a baleia cinza grande e a coloca perto do filhote.
Professora	Essa aqui é assim ó! Pega a baleia cinza grande que Felipe apontou e coloca perto dele. Essa aqui?
Felipe	<i>Olha para outro filhote cinza e apontando diz: É esse ó! Confirmando que este era o filhote da baleia cinza grande.</i>
	<i>A professora olha para outra área, pois escuta a voz alta das crianças brincando.</i>
Felipe	<i>Pega outro filhote de tubarão e diz: Acho [pausa na fala] que [...] esse [...] é um [...] tubarão!</i>
Professora	Tubarão?
Felipe	<i>Confirma que sim com a cabeça e diz: É! E entrega-lhe outro. Fala mais coisas, mas é impossível ouvi-lo. No jornal eu vi que [...] que tubarão [...] que tubarão e golfinho comem peixe!</i>
Professora	<i>Presta atenção ao que ele diz. Golfinho come peixe! Confirma olhando para ele.</i>
Felipe	<i>Continua a falar, mas é impossível entendê-lo. Pega outra baleia na mão e diz: baleia!</i>
Professora	Peixe come baleia?
Felipe	Não! Só tubarão come baleia!
	<i>Apesar do barulho consigo entender esta frase.</i>
	<i>A professora olha para ele, mas não comenta nada do que ele acabou de falar.</i>

7.6 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO AD1

	<i>Gabriel está vestido com o colete azul da área da casa e segura um pincel. Aproxima-se da professora e fala: vou ter que cortar mais um pedaço da fita. A Josélia vai brincar comigo! (acaba a imagem)</i>
	<i>Abre a imagem. Gabriel e Cláudia estão na minha frente. Cada um segura um pincel, fazendo-o de varinha.</i>
Professora	Pergunta a Gabriel: eu preciso ser o fantasma Gabriel?
	<i>Gustavo gesticula e confirma com a cabeça que sim.</i>
Cláudia	É!
Professora	Vocês estão brincando do que?
Cláudia	De Harry Potter!
Professora	De repórter?
Gabriel	Harry Potter 4 – A casa maluca! É, quer dizer: Harry Potter na casa mal assombrada: O fantasma azul!
Professora	E eu vou ser o fantasma azul?
	<i>Gabriel confirma com a cabeça que sim e olha para a área da casa.</i>
Professora	E o que o fantasma azul faz?
Gabriel	Assim...
	<i>Paulo aproxima-se e fala para Gabriel: Olha ali ó! Gabriel fala com Paulo e afasta-se, pula a carteira. Mas não conseguimos entender o que ele fala. Gabriel conversa com Camila e Cláudia. A imagem mostra as crianças na área da casa.</i>
	<i>A professora está em pé e vira-se para a área perto das lancheiras e conversa com Marcela.</i>
Professora	Qual vai ser o teatro Marcela?
Marcela	Das ratinhas!
Professora	Das ratinhas? E você é quem?
Marcela	Homem-aranha
Professora	Hã?
Marcela	Homem-aranha <i>Reúne-se com as outras meninas que também participam do teatro. Elas brincam próximas ao local em que guardamos as lancheiras.</i>
Professora	E o que o homem-aranha vai fazer na peça?
Marcela	É... A. eu era as mães das ratinhas! <i>Fala abraçando Juliana e Gilmara.</i>
Professora	Ah! Você era irmã delas!
Marcela	Não! Mãe!
Professora	Mãe? Hum!
Marcela	Fala para outra menina – a mãe das ratinhas!
	<i>Interrompe a imagem. Ao voltar:</i>
Gustavo	Sabe o cano voador que a gente apareceu? <i>Fala para a professora.</i>
Estagiária	Não apareceu Saio! <i>Fala tentando gravar, mas está tudo escuro.</i>
Gustavo	Fala para Josélia. Tem que tirar isso daqui olha!
Estagiária	Ah é! Com a lente duvido que saia alguma coisa.
Gustavo	A idéia é assim ó! Nós entramos...
	<i>As crianças falam todas juntas.</i>
	<i>A professora está sentada na carteira e coça o nariz.</i>
Professora	Eu vi o DVD desse filme, mas não vi a casa mal assombrada.
Gustavo	Não! É que não é o quatro de verdade, é só... [fala, mas não dá para entender. Gustavo apenas explica que é uma criação dele]. Eu escutei... E fui

	lá embaixo com você... Aí você subiu [<i>Gustavo constrói a narrativa da brincadeira</i>].
Marcela	<i>Pede à professora que saía da carteira onde está sentada. As meninas que participam do teatro das ratinhas enfileiraram as mesas da sala para dividir a área da casa formando um corredor aonde iriam se apresentar. A professora responde-lhe:</i>
Professora	Mas nós estamos montando o nosso teatro também!
Gustavo	Isso não é teatro! <i>Fala para professora e olha ao seu redor.</i>
Professora	Vocês precisam se organizar não é Marcela! Nós estamos montando nossa peça.
Gustavo	Não é teatro!
Professora	Ah!
Gustavo	Não é teatro!
Professora	Não é teatro?
Gustavo	É brincadeira. E é assim ó, olha... Aí você captura o a Cláudia, aí...
Professora	Está bem! Você vai ser quem?
Gustavo	Eu sou o Harry
Cláudia	E eu a Hermione
Gustavo	E o Paulo vai ser o... [<i>(não identifico o que ele fala)</i>].
	<i>Cláudia também fala, mas não dá para entender. Há muito barulho. A professora pede para que a bolsista pare de filmar.</i>

7.7 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO SA1

	<i>A professora está sentada em frente ao quadro, no lado direito (contrária a porta da sala), próximo à tomada que usará a esquentar a pistola de cola quente .</i>
Professora	Lísia! Canto! <i>(a professora fala para Lísia que está parada no centro da sala olhando para a câmera). Bruno!</i> <i>(a professora chama Bruno que está na área das artes fazendo sua atividade e Gabriel olha para a professora. Termina e vem, estou esperando!</i> <i>(Ao lado da professora há duas crianças brincando na área dos jogos. Quando a professora fala com Bruno, a câmera focaliza a área das artes e mostra que com ele, ocupando as oito mesas que estão próximas formando um grande mesa, há mais três crianças brincando também nesta área, modelando planetas com massinha. Bruno olha para a professora quando esta o chama, mas continua a conversar com Paulo e Leo que mostram-lhe algo. É ininteligível o que Bruno fala para eles. Arnaldo e Yan aparecem do outro lado da mesa desta mesma área modelando planetas.)</i>
	<i>Na área das artes Gabriel modela outros planetas. Arnaldo fala algo ininteligível à professora e dirige-se até ela, deixando a área das artes. Gabriel olha este movimento e continua a modelar.</i>
Professora	Não! <i>(responde a Arthur. Fala mais, mas é ininteligível)</i>
	<i>A câmera focaliza Gabriel a modelar. Bruno também modela e confere no livro o sistema solar apontando para a gravura. Rui também aparece na filmagem modelando planetas. Yan, tem uma das folhas que imprimiu com a professora, Gabriel e Bruno na sala da coordenação, modelando seus planetas sempre conferindo com as cores da gravura.</i>
Yan	<i>(fala para Gabriel olhando-o) Ô Ô! Gabriel...</i>
Professora	<i>(Lá do quadro fala para Gabriel) Gabriel, a cola já está quente!</i>
Yan	<i>(Completa sua fala) posso fazer um planeta dinossauro?</i>
Gabriel	<i>Gabriel olha para Yan e para a professora que o chama.</i>
Bruno	<i>Também olha para a professora.</i>
Professora	Gabriel está esquentando!
Gabriel	<i>Volta a olhar para Yan. Olha novamente para a professora e responde Ta! E volta a olhar para Yan que lhe pergunta novamente.</i>
Yan	Eu posso fazer um planeta dinossauro?
Gabriel	<i>Está olhando para sua modelagem e movimentando a cabeça, sem olhar para Yan, confirma que este pode fazer.</i>
	<i>Todos os potes de massinha estão em cima da mesa.</i>
Leo	<i>Leo se aproxima da mesa da área das artes, aonde Bruno, Yan, Gabriel e Rui brincam. Olha para a bolsista que faz a filmagem e pergunta Eu posso brincar com massinha? E pára ao lado de Yan que lhe fala</i>
Yan	Eu estou fazendo um planeta dinossauro <i>(fazendo uma bolinha com a massinha que está em sua mão)</i>
Gabriel	<i>Responde à pergunta de Leo Pode!</i> <i>Rui olha para Leo.</i>
Leo	<i>Leo em pé fala para Yan. Eu também quero fazer!</i>
Yan	<i>Responde-lhe Não! Eu estou dizendo que eu estou fazendo com massinha o planeta dinossauro. Yan continua a modelar e olha para Arnaldo que se aproxima da mesa.</i>
	<i>A câmera mostra Inês e Larissa brincando na área da casa de escritório. Marcelo está sentado atrás de Inês. Ouve-se neste instante a voz de Yan.</i>
Yan	Não! Não pode fazer igual, eu já estou fazendo, tu não pode fazer igual.
Gabriel	<i>Responde-lhe olhando para Leo e Yan que estão sentados a sua frente. Pode!</i>
Yan	<i>Fala para Leo O Arthur disse que não pode! (Leo e Yan olham para Arthur que se aproxima da mesa e pergunta)</i>

Arnaldo	o que?
Yan	Responde-lhe que não pode fazer repetida!
Leo	<i>Olha atentamente para Arnaldo.</i>
Gabriel	<i>Fala novamente Pode sim! E olha para Leo.</i>
Arnaldo	É! Não pode! <i>Fala para Leo. Não pode fazer nos meus planetas!</i>
Yan	E eu estou fazendo!
Leo	<i>Olha para a folha que está em frente à Yan.</i>
Yan	Eu estou fazendo <i>(olha para Arnaldo enquanto fala)</i> o planeta dinossauro.
	<i>Marcela aproxima-se da mesa da área das artes pintada e com a peruca da Emília, rindo para os meninos.</i>
Bruno	Ô Emília! Ô Emília, está tudo bem! <i>(Bruno vira-se para ver Marcela enquanto esta volta para a área da casa).</i>
Yan	<i>Olha para Arnaldo e fala:</i> Eu estou fazendo o planeta dinossauro.
Arnaldo	<i>Arnaldo afasta-se da mesa em direção à professora. Vira-se para Yan e fala:</i> pode fazer!
	<i>A filmadora foca a professora registrando numa folha de cor branca, no mesmo lugar em que irá colar os planetas. Gabriel está de joelhos à sua frente. A professora continua escrever e Gabriel volta para a mesa das artes. Arnaldo aproxima-se novamente da professora, fica de joelhos e fala com a professora.</i>
Arnaldo	Saio, olha aqui, eu coleí fitas <i>(a professora continua a escrever sem olha-lo)</i> Do Wolverine, ele tem garras! <i>(a professora não olha para Arthur que levanta-se e volta para a área das artes).</i>
Professora	Hã! <i>(sem levantar a cabeça e olhar para Arnaldo)</i>
	<i>A filmagem mostra Lísia limpando o chão (tinta preta) com folhas de papel. Inês e Marcelo saem da sala e a professora fala para Bruno:</i> Vai lá e diz para a Lucia (coordenadora), vê se ela pode! <i>A filmagem volta para a área das artes.</i>
	<i>Arnaldo dirige-se para junto da professora e Gabriel a olha. A estagiária continua a colar bilhetes, levanta-se e vai até a professora, fala algo ininteligível, a professora, também ininteligível, e a estagiária volta para a mesa na área da casa. Arnaldo se aproxima da professora e sai da sala. A câmera volta a filmar os meninos na área das artes.</i>
Professora	<i>Chama Gabriel</i> Ô Gabi, vem vê como é que é!
Gabriel	<i>Vai até a professora.</i>
	<i>O vídeo mostra a professora colando um papel cartão azul que Gabriel escolheu para fazer o Universo. Paulo está sentado em frente à professora.</i>
Gabriel	Vou pegar uma coisinha <i>(Fala para a professora e vai correndo à área das artes.)</i> para saber as posições <i>(Gabriel refere-se à posição dos planetas no sistema solar).</i>
Professora	<i>Continua a colar o papel azul com cola quente.</i>
Gabriel	<i>Volta com o xérox que fez com a professora aonde mostra a posição dos planetas em relação ao sol, coloca ao lado da professora e repete:</i> para saber a posição dos planetas. Aí! <i>Fala quando a folha cai de sua mão e volta correndo para a área das artes falando:</i> Eu estou fazendo um foguete ainda! <i>(ao chegar à área fica em pé modelando)</i>
Bruno	<i>Olha para Gabriel e em direção a professora e diz:</i> aí, daí agora eu não posso ver! <i>(referindo-se a folha do xérox da posição dos planetas que Gabriel levou para a professora)</i>
Yan	Eu estou fazendo mais um planeta! <i>(fala para Gabriel)</i>
	<i>No vídeo aparece a professora colocando os dois papéis azuis de Gabriel. Na filmagem ouve-se a voz das crianças brincando na área das artes.</i>
Arnaldo	Eu vou fazer o ... <i>(ininteligível)</i>
Yan	Não pode! <i>Responde para Arnaldo</i>
Gabriel	Pode sim!
	<i>Na filmagem apenas aparece a professora e Paulo.</i>

Professora	O que foi? Pergunta aos meninos que estão na área das artes.
	A câmera focaliza os meninos na área das artes. Estes lhe respondem algo ininteligível, só é possível entender o final: ele está fazendo!
Gabriel	Olha para a professora e comenta O Yan está dizendo que não pode fazer o planeta dinossauro, porque ele está fazendo.
Leo	Leo fala junto com Gabriel, olhando para a professora. Eu não estou falando, é o Yan que está falando! (Olha novamente para sua modelagem e continua sua atividade) que não pode fazer o planeta dinossauro.
Yan	Yan fica olhando para Leo e fala é que eu estou fazendo, e não pode fazer repetido. (fala e continua a modelar)
Gabriel	Se repetir, se quiser fazer pode! (fala enquanto modela seu foguete)
Rui	Que trabalha em frente a Yan recortando papéis, fala olhando para Leo – se fizer repetido eu não deixo jogar computador na minha casa. Só o Yan. (fica olhando bravo para Leo)
Bruno	Olha aqui ó, aquele joguinho é legal, não é? fala ao se aproximar de Rui.
	A câmera mostra as meninas na área da casa e a professora fala:
Professora	Letícia chama as meninas pra sala! (pois estas acabam de sair para o corredor)
Letícia	Meninas! Meninas! Menininhas! Vem pra sala!
	Bruno e Rui continuam a conversar – ininteligível.
Gabriel	termina o foguete e vai até a professora. Terminei meu foguete!
Professora	Deu! (fala ao terminar de colar as folhas azuis) vamos ver aonde colar! Aqui vai ser o Universo (fala apontando para o papel cartão azul que Gabriel escolheu para fazer o Universo). Gabriel agacha-se e dentro do prato aonde guardou os planetas que modelou com massinha pega o sol.
Gabriel	O sol vai dentro disso daqui! (fala ao pegar um círculo branco de massinha)
	Larissa e Inês aproximam-se. Larissa fala: ô Saio!
Professora	Vai colar primeiro? (pergunta a Gabriel o que este quer colar primeiro)
Larissa	As meninas estão convidando as pessoas para verem o teatro delas. (isto explica a saída delas da sala para convidar os demais grupos para assistirem a peça: As ratinhas).
Professora	Pega o sol de Gabriel e fala: deixa eu passar a cola aqui. (fala olhando para Larissa)
Professora	Só que...
Gilmara	Entra na sala Ô!
Professora	Gi! Não é agora (fala olhando para Gilmara) Gi, os amigos estão trabalhando agora! (cola o sol)
Gabriel	Fala algo com a professora ininteligível.
	a câmera mostra a área das artes. Rui, Bruno, Yan e Leo trabalhando em suas construções.
Professora	Somente a voz, pois a imagem está nas crianças. E agora?
	Conversa das crianças na área das artes:
Yan	Sabe o que é fala para os meninos
Leo	Eu vou fazer o planeta super-herói. Não é que existe? Pergunta olhando para Bruno e Rui.
Rui	Não responde apenas sinaliza com a cabeça um não.
	Apenas voz:
Não identificado	Saio!
professora	Hum?
	Volta a conversa dos meninos:
Leo	Eu vou fazer!
Yan	Vai cola no lugar que é pra colar!
Leo	Ri da fala de Yan.

	<i>a câmera volta para a professora que fala para Gabriel.</i>
Professora	Vai cola no lugar que é pra colar! <i>Na folha azul o sol e o círculo branco já estão colados. Marcela, Letícia, Inês, Paulo e Arnaldo observam enquanto Gabriel cola. A professora passa cola quente e entrega o planeta para Gabriel e aponta para o xérox. Fala: olha aqui ó!</i>
Gilmara	<i>Gilmara aproxima-se do grupo que está com a professora e fala: prof! Não é que eu pareço a Emília mesmo? Todas as crianças olham para ela.</i>
Professora	<i>olha para Gilmara e fala: só que eu não quero chamando os grupos agora. E continua a olhá-la.</i>
Gilmara	<i>Responde à professora: eu não estava chamando! Eu estava lá no banheiro, é...</i>
Professora	<i>Interrompe Gilmara e fala: A Marcela veio falar que você estava chamando. Olha em seu relógio e completa: não vai dar tempo de apresentar, vocês estão montando para quando chegar a assembléia vocês vão apresentar para o grupo siri.</i>
Gilmara	<i>Continua a se explicar: é que deu aquela idéia e a Débora (fala e olha para Débora) teve a idéia de pintar a boca assim (mostrando com é pintada a boca da Emília – boca em formato de coração) daí ela inventou e eu fui lá tirar!</i>
Professora	Hum!
Débora	<i>Fala olhando para a professora: não inventei! Ela que inventou!</i>
Professora	<i>Não responde ao comentário de Débora e volta a colar com Gabriel. Pergunta a Gabriel: e agora?</i>
Gabriel	<i>Aponta no xérox e fala: esse aqui! (pega o planeta Terra)</i>
Professora	A Terra! Então deixa eu passar cola pra você.
Guilherme	<i>Entrega-lhe o planeta.</i>
	<i>Marcela e Inês se afastam da professora.</i>
Professora	Deixa eu passar a cola pra você.
Gabriel	<i>Segura o planeta</i>
Professora	Deixa eu passar a cola, ô. Mais perto , senão não alcança. <i>(pois o cabo da pistola é pequeno). Passa a cola em outro planeta e Gabriel cola. Julio se aproxima para olhar a professora e Gabriel e fala algo ininteligível.</i>
	<i>A estagiária fala algo e a professora confirma com a cabeça. A estagiária guarda os bilhetes na pastinha.</i>
Professora	<i>Pergunta a Gabriel: qual você vai colar agora?</i>
Gabriel	<i>Olha para seu prato e a professora o espera. Pega duas estrelas feitas com massinha branca.</i>
	<i>A bolsista bate uma foto com a filmadora.</i>
Professora	<i>Ao voltar a filmar a professora passa cola nas estrelas e fala para Gabriel. Cuidado! Pra não queima a mão na cola.</i>
Gabriel	<i>Cola as estrelas.</i>
Ricardo	<i>Passa em frente da câmera e fala: é!</i>
Professora	<i>Olha para trás (área dos jogos) e ao voltar seu olhar diz a Gabriel: cai!</i>
Gabriel	<i>Pega outra estrela do prato e olha para uma criança que está em pé atrás dele e lhe fala algo ininteligível. Entrega para a professora a estrela.</i>
Professora	<i>Passa cola na estrela e puxa o fio, entrega para Gabriel.</i>
	<i>Renato e Julio sentam-se ao lado da professora para ver.</i>
Gabriel	<i>Olha para a professora e diz: colocar no centro esse!</i>
Professora	Não! Ela vai secar e vai ficar! <i>Fala para Gabriel</i>
	<i>A imagem volta à área das artes. Ao voltar para frente do quadro Ricardo e Julio falam algo a professora que lhes responde.</i>
Professora	Isso aqui é cola quente! <i>Fala olhando para os dois.</i>
Gabriel	Queima o dedo! <i>Entrega mais uma estrela para a professora passar cola quente.</i>
Professora	<i>Confirma o que Gabriel acaba de falar: é! ih! Isso queima mesmo! (e passa cola) já queimei de ficar bolha na minha mão.</i>

Gabriel	<i>Cola a estrela.</i>
Professora	Olha para Julio e fala: de tão quente que está!
Julio	<i>Fala algo ininteligível.</i>
Gilmara	Que está próxima fala: eu já queimei com isso também.
Gabriel	<i>Cola mais uma estrela.</i>
Professora	<i>Olha para Gilmara que acaba de falar.</i>
Gilmara	Eu também queimei um dia com isso. Repete sua fala anterior.
Professora	Olha para a porta e fala: Laura chama as meninas pra sala!
Gabriel	<i>Fala com uma criança que está atrás dele e que não aparece. Dá mais uma estrela para a professora, ao mexer a mão Gabriel toca a mão na parte quente da pistola e segura o dedo sentindo dor.</i>
Professora	Queimou? <i>(pega a estrela da mão de Gabriel e coloca na folha)</i> Eu avisei que era quente! <i>(com um tom de que já tinha avisado sobre o cuidado necessário. Pega a estrela, passa a cola e cola na folha)</i>
Gabriel	Mas não ficou uma bolha! <i>Fala olhando para a professora.</i>
Professora	Não! Não! Só quando ela está bem transparente, bem quente! <i>Pega uma estrela, passa cola e entrega para Gabriel colar.</i>
Gabriel	<i>Cola a estrela e mostra seu dedo à professora que olha e fala: .</i>
Professora	Passar uma pomada aí depois!
Gabriel	<i>Gabriel pega outra estrela e a professora fala:</i>
Professora	Pega bem na pontinha, não segura no meio.
Gabriel	<i>Gabriel arruma a estrela em sua mão e a professora fala:</i>
Professora	Isso! E passa a cola.
	<i>Leo aproxima-se e fala a professora: Olha o que eu achei! Mostrando a figurinha para ela.</i>
Yan	Está estragada! <i>Referindo-se a figurinha.</i>
Professora	Fala para Leo: joga fora então!
Arnaldo	<i>Aproxima-se com uma folha na mão, mostra para a professora e fala: fiz assim ó!</i>
Professora	Olha para a folha e diz: ótimo, ficou bem diferente.
Arnaldo	<i>Olha para sua folha e afasta-se.</i>
Professora	<i>Continua a atender Gabriel. *</i>
Bruno	<i>Está em pé atrás de Gabriel e fala: O Gabi posso pegar massinha?</i>
Professora	Fala ao olhar para a estrela de Gabriel: estrela de massinha!
Bruno	Ô Guilherme!
	<i>Marcelo está na área da casa segurando uma pipa e chama a professora.</i>
Marcelo	Saio! Saio!
Professora	Fala com alguma criança: chama as crianças pra sala e fechem a porta!
Marcelo	<i>Sorri olhando para a pipa e para a professora.</i>
Professora	<i>Está envolvida na colagem de Gabriel e não lhe ouve.</i>
Leo	Está próximo ao local que guardamos as lancheiras e chama a professora: Saio, Saio! Aonde tem faquinha? Aonde tem faquinha?
	<i>A estagiária continua a arrumar os bilhetes nas pastinhas e as meninas brincam no corredor sem a companhia de um adulto. **</i>
Professora	Responde a Leo: faquinha? Tem que procurar aí no pote!
Leo	<i>Olha para trás</i>
Professora	Aqui no armário!
Leo	<i>Aproxima-se da estante de ferro da área das artes e procura.</i>
Professora	Nesse armário aqui mesmo!
	<i>Marcelo continua lá na área da casa.</i>
Gilmara	Chama a bolsista e pede: aí! Me filma! Fazendo pose
Professora	Pergunta a Gabriel: qual é esse?
Gabriel	É, Saturno!
Professora	Saturno!

Débora	<i>Corre para o lado da bolsista falando: deixa eu ver! Deixa eu ver! Deixa eu ver! Para ver Gilmar fazer pose.</i>
Gabriel	<i>Cola o planeta</i>
Professora	Vai, outro! Olha para a folha azul apontando os planetas já colados: Saturno, Netuno, Terra...
Gabriel	<i>Pega outro planeta e entrega-lhe.</i>
Professora	É esse aqui? (aponta para um planeta no xérox e pergunta a Gabriel se é o planeta que acaba de lhe entregar. Passa cola)
Débora	<i>Conversa com a bolsista: deixa eu ver!</i>
Bolsista	Aqui olha!
Gilmar	<i>Também aproxima-se: deixa eu ver. Eu também não...</i>
Bolsista	Agora deu!
Gabriel	Júpiter! Urano?
Marcelo	<i>Chama a professora novamente, mostrando-lhe a pipa que está segurando e esta agora responde.</i>
Professora	Não dá para soltar agora! Referindo-se a pipa de Marcelo.
Gilmar	<i>Fala com a professora algo ininteligível, que a olha.</i>
Leo	Grita da área das artes: alguém me ajuda a procurar? Ô Saio, me ajuda a procurar?
Professora	<i>Continua a trabalhar com Gabriel. Esse é qual? Pergunta olhando para a folha.</i>
Gabriel	Vênus
Professora	<i>Não responde para Leo.</i>
Gabriel	Cuidado! Alertando a professora para não queimar a mão.
Professora	<i>Passa a cola e entrega para Gabriel colar.</i>
Rui	<i>Fala para Gabriel algo ininteligível. Que lhe responde: depois!</i>
Professora	<i>Pergunta a Gabriel: esse é qual?</i>
Gabriel	Aponta no xérox: esse aqui ó!
Professora	Marte! Pega o planeta com Gabriel e passa cola.
	<i>A imagem volta para a área das artes. Leo está com Yan e Arnaldo.</i>
Professora	Isadora fecha a porta! Eu não quero fora da sala.
Gabriel	<i>Entrega mais uma modelagem para a professora e diz: esse aqui é um meteoro. A professora olha para o xérox e Gabriel continua: que eu quis fazer, mas não dei!</i>
Professora	<i>Pergunta a Gabriel: tu fez todos os planetas?</i>
Gabriel	Fiz nove!
Professora	<i>Passa cola quente no meteoro.</i>
Paulo	<i>Pega o xérox do sistema solar e senta-se ao lado da professora e coloca a olha no chão: olha, olha!</i>
Professora	<i>Fala para Paulo: deixa eu ver! E fala para Gabriel: vai, cola! Só o meteoro! Um, (começa a contar os planetas), dois, três, quatro, cinco, seis planetas!</i>
Gabriel	<i>Olha para a professora, que pára de contar e olha para ele.</i>
	<i>Letícia, Julio, Ricardo, Rui e Paulo, estão sentados próximo a professora, e um deles fala para contar o último que Guilherme contou, referindo-se ao meteoro.</i>
Professora	<i>Olha para a maquete de Gabriel e olha para o xérox.</i>
Gabriel	Aponta o sol e fala: o sol você esqueceu de contar!
Ricardo	<i>Também aponta para a folha e fala algo ininteligível.</i>
Professora	Aponta e conta na folha quantos planetas. Mas o sol não é um planeta, é uma estrela! Fala para Gabriel.
Gilmar	<i>Aproxima-se e fala: Prof, a Marcela disse assim...eu peguei primeiro isso (referindo-se a fantasia que Gilmar está usando) e a Marcela está dizendo...</i>
Marcela	Não é!
Gilmar	<i>Continua a falar a frase de Marcela: pode tirar.</i>
Professora	<i>Olha para Gilmar</i>
	<i>Os meninos mechem na maquete e a professora diz:</i>

Professora	Deixa aqui agora!
Gilmara	<i>Insiste: Ô Pro! Eu peguei. Ô Pro eu peguei e a Marcela está dizendo: é meu (e continua a falar, pois a professora agora olha para ela) agora pode tirar, pode tirar!</i>
Professora	<i>Pede para Gilmara chamar a Marcela para conversar.</i>
Gabriel	<i>Entrega a professora outra modelagem</i>
Professora	Ah! O foguete! (Pega e passa cola) vamos encher porque ele é bem pesado, não é?
Julio	É o que?
Professora	Um foguete! <i>Responde sem olhar para Julio, pois está passando a cola.</i>
	<i>Gilmara e Larissa conversam próximas da porta da sala.</i>
Professora	Entra Gilmara!
Gilmara	Eu queria ver se ela está lá fora! <i>Responde e a professora continua a trabalhar com Guilherme.</i>
Professora	Aonde tu queres colar Gabi? <i>(E entrega para Gabriel o foguete)</i>
Gabriel	Deixa que eu cole! <i>Pega o foguete com a professora.</i>
Professora	Assim vai colar não é?
Gabriel	<i>Segura o foguete. Gabriel demora um pouco a colar.</i>
Professora	Vai rápido! Senão ela endurece!
Gabriel	<i>Escolhe o lugar para colar, cola e a professora aperta para garantir que cole mesmo.</i>
Paulo	Ele está arrumando. <i>Confirma o que Gabriel está fazendo.</i>
Professora	<i>Responde a Paulo: está! Fala algo ininteligível. O sistema solar. Olha para Paulo e para a porta.</i>
Letícia	<i>Faz comentários sobre o foguete. Ele está vindo para cá! Apontando a direção do foguete.</i>
Professora	<i>Responde ao comentário da Letícia: está! Pergunta para Gabriel: e os outros planetas que estão faltando Gabi? E conta novamente: 1,2,3,4,5,6.</i>
Gabriel	<i>Aponta para o meteoro com se a professora tivesse esquecido de conta-lo como planeta.</i>
Professora	<i>Repete a contagem: 1,2,3,4,5,6.</i>
Gabriel	<i>Coloca a mão na cabeça demonstrando preocupação.</i>
Paulo	<i>Fala para a professora: tem um que você não contou.</i>
Professora	<i>Responde-lhe ao tocar na modelagem que este diz ser um planeta: esse aqui é um meteoro!:</i>
Letícia	O que é um meteoro?
Gabriel	<i>Olha para o xérox e conta. Olha para a professora e diz: aqui também deu 7.</i>
Professora	<i>Confere contando no xérox e falando os nomes: Terra, Vênus, 1,2,3,4,5,6. conta e reconta. Aqui perto do sol, esse azulzinho!</i>
Gabriel	<i>Olha para a professora que lhe explica apontando no xérox: o oitavo é Plutão e o nono é Urano. Faltam esses dois! Conta novamente: 1,2,3,4,5,6,7. faltam dois então vai lá!</i>
Ricardo	<i>Que está sentado ao lado da professora também contribui: falta mais aquele, aquele cinza! Fala para a professora.</i>
Professora	<i>Recebe o ponto para assinar.</i>
Gabriel	<i>Olha para Ricardo, Julio e Letícia e pergunta: ei quem quer me ajudar a fazer o meteoro?</i>
Letícia	Eu! <i>Levantando o dedo.</i>
Gabriel	Mais o marciano cinza?
Ricardo	Eu vou fazer o cinza, a Terra!
Gabriel	<i>Põe a mão na cabeça e responde a Ricardo: não é Terra isso!</i>
	<i>uma menina fala algo para a professora.</i>
Professora	<i>Responde a esta criança que não aparece no vídeo: não é não! A Gilmara sabe!</i>

	<i>E fala para Gilmar que está perto dela: Gi, eu quero tênis no teu pé!</i>
Gabriel	Você vai fazer um marciano? <i>Pergunta a uma criança que está sentada na área das artes. Gabriel e Ricardo levantam-se e vão até a área das artes.</i>
	<i>Arnaldo, Leo, Yan, Bruno trabalham na área.</i>
Arnaldo	<i>Fala para Gabriel mostrando a impressão da internet: ó Gabi, igual ao teu! Gabi! Só que tem... Fala ininteligível.</i>
Gabriel	Que? <i>Olhando para Arnaldo e ri. Você pode ir lá ver o que eu coloquei lá.</i>
Arnaldo	Aonde? <i>Repete: aonde?</i>
Gabriel	Lá! <i>Aponta em direção a professora.</i>
	<i>Marcelo aparece no vídeo mexendo na pipa com um novelo de lã.</i>
Gilmar	<i>Fala para a professora: o Prof. Eu botei o chinelo.</i>
Professora	<i>Não fala nada.</i>
	<i>Os meninos continuam a trabalhar.</i>
Arnaldo	<i>Vai até a professora e ajoelha-se e fala: ô ô!</i>
Professora	<i>Confirma para ele: legal que ficou não é?</i>
Arnaldo	<i>Olha bem de perto e fala: nem dá tempo de tirar?</i>
Professora	Não! Agora está bem colado.
	<i>Julio e Arnaldo estão do lado da professora que esta segurando o xérox e novamente confere os planetas da maquete de Gabriel, mostrando aos dois. O Júpiter está aqui! Marte, Mercúrio, Sol, Saturno (os dois observam atentamente) Ah! Está faltando Urano!</i>
	<i>Leo sentado na área das artes vira-se e chama a professora. Saio, de quem é este CD?</i>
Inês	É meu!
Professora	Qual? <i>Pergunta a Leo?</i>
Leo	Esse que está tocando!
Professora	Lá fora?
Inês	É!
Professora	<i>Fala para Leo: não tem CD aqui.</i>
Inês	<i>Aponta para a quadra (que está na direção da janela em frente a Leo) Lá!</i>
Leo	<i>Olha pela janela.</i>
Estagiária	É uma historinha! Não é Inês? <i>Confirmando saber do que se tratava.</i>
Gabriel	<i>Está na área das artes com Ricardo e Letícia e explica-lhes como fazer. A conversa é ininteligível. Gabriel volta para perto da professora: olha o meteoro aqui? Mostrando-lhe mais uma modelagem sua.</i>
Professora	Cadê Plutão e Saturno? <i>Referindo-se aos planetas que estão faltando em sua maquete.</i>
Gabriel	Eu to fazendo assim!
Professora	<i>Sinaliza que sim com a cabeça.</i>
Gabriel	<i>Afasta-se voltando para a área das artes.</i>
Marcelo	<i>Brinca com a pipa na sala.</i>
Julio	<i>Conversa com a professora algo ininteligível.</i>
Professora	<i>Responde para ele: só mais esse! Quando acabar eu coloco outro. Referindo-se ao refil de cola quente.</i>
Gabriel	Ô Saio! <i>Chamando a professora lá da área das artes.</i>
Professora	<i>Olha para Gabriel</i>
Gabriel	<i>Pergunta-lhe: então é azul não é?</i>
Julio	Pra que? <i>Continua a perguntar sobre a pistola de silicone.</i>
Professora	<i>Fala para Gabriel: é, olha o papel que está com Bruno! (olha para a pistola.)</i>
Julio	<i>Apenas observa a professora.</i>
Julio	<i>Pergunta novamente: pra que?</i>
Professora	O que? <i>Pergunta para Julio</i>
Julio	Pra que isso daí? <i>Referindo-se ao refil da cola quente.</i>

Professora	Isso aqui é silicone. Para quando eu ligar na energia, essa ponta aqui aquece, ele vai derretendo, aí fica assim.
Julio	Ele é que derrete? <i>Pergunta apontando para a ponta de metal da pistola.</i>
Professora	Isso! Aí nós podemos usar para colar. Aí assim não cai.
Julio	Lá na minha casa tem um igual a esse. Mas não é tão, é um canudo. <i>Referindo-se ao tamanho do refil, dizendo que o da casa dele não era pequeno como o da professora.</i>
Professora	Na tua casa?
Julio	É! mais...
Professora	<i>Completa interrompendo Julio: é grandão? Mostrando na pistola com a mão.</i>
Julio	É!
Professora	Tem! É que tem de vários tamanhos.
Julio	<i>Sinaliza que sim com a cabeça. É!</i>
Professora	Na papelaria tem assim grandão! <i>Mostra juntando dois pequenos.</i>
Julio	Ã!
Professora	É um só!
Julio	<i>Fala algo ininteligível. É tudo aberto!</i>
Professora	É!
	<i>Marcela aproxima-se com a peruca. Bruno também observa. Gabriel aproxima-se.</i>
Gabriel	Ô Saio eu fiz aquele azul, qual falta agora?
Professora	Falta Plutão!
	<i>Bruno afasta-se da professora.</i>
Gabriel	Como é? <i>Perguntando sobre as características do planeta.</i>
Professora	Está com o Bruno a folha! Aqueles dois desenhados fora! <i>Refere-se aos dois planetas que desenhou nas cores originais, pois o xérox é preto e branco.</i>
Gabriel	<i>Afasta-se e volta para a área das artes e de lá fala. Não está com ele.</i>
Professora	Bruno quer montar o seu? <i>Pergunta para Bruno que esta no centro da sala.</i>
Bruno	Eu quero! Mas tem que fazer aquele de imprimir primeiro. <i>Referindo-se a impressão dos planetas que procuramos na internet.</i>
Professora	Vai lá falar com a Lucia, pede para ela imprimir pra você.
Gabriel	<i>Pega o xérox e vai mostrar a professora.</i>
Professora	Aqui ó! Urano! Você fez Plutão. Agora é Urano. Vira-se para a área das artes e fala. ô ô ô ô! E ri.
Julio	<i>Segura um refil nas mãos e chama a professora: Saio, Saio!</i>
Arnaldo	<i>Aproxima-se com sua tira de papel-cartão azul: ei Saio! cola pra mim!</i>
Professora	<i>Pega a pistola. Arnaldo coloca todos os planetas que modelou no chão e fala: olha aqui quantos planetas?</i>
Professora	<i>Fala: chega mais perto por conta do fio da pistola ser curto.</i>
Gilmara	<i>Aproxima-se e fala: o pro! Continua falando algo ininteligível.</i>
Arnaldo	Sabe qual os planetas Saio eu inventei?
Professora	Você inventou os planetas?
Arnaldo	É eu inventei, não quis fazer igual! <i>Referindo-se ao sistema solar que estava no xérox.</i>
Julio	<i>Apenas observa.</i>
Professora	Legal! Cada um faz continua a falar mais é ininteligível e que planetas você inventou? Me mostra.
Arnaldo	<i>Pega o primeiro esse é igual o outro, aquele.</i>
Julio	Esse aqui? <i>(Pergunta para Arnaldo apontando na maquete de Gabriel)</i>
Professora	Esse aqui com os anéis? <i>Apona para o mesmo que Julio apontou. Saturno! Pega o planeta, passa a cola quente e fala para Arnaldo: ó, cola! Entrega-o para Arnaldo. Cola aonde você quer colar, só não... uma criança fala com a professora que responde para a criança: pode! Volta a falar com Arnaldo: cola rápido antes que seque.</i>

Arnaldo	<i>Cola o primeiro planeta na folha.</i>
Paulo	<i>Aproxima-se novamente da professora.</i>
Arnaldo	<i>Pega outro planeta e fala: Esse eu não me lembro o nome.</i>
	<i>Uma criança que está em pé próxima a professora fala algo ininteligível.</i>
Professora	<i>Mas é algum desses daqui? Perguntando a Arnaldo apontando na maquete de Gabriel.</i>
Arnaldo	<i>É a Terra colorida!</i>
Professora	<i>Olha para a criança que se afasta e fala para Arnaldo: Ah! É a Terra colorida! Passa cola no planeta e quase cola, mas entrega para Arnaldo: ah! Tu cola! Que mais?</i>
Arnaldo	<i>É?</i>
	<i>Estagiária aproxima-se e fala com a professora. Esta olha para a estagiária.</i>
Arnaldo	<i>Entrega para a professora mais um planeta. Fala algo ininteligível.</i>
Professora	<i>Pega o planeta de sua mão e fala para ele: calma!</i>
Julio	<i>Segura um refil de silicone usado na pistola. Aponta para a pistola que está na mão da professora e fala: está acabando! Olha ali!</i>
Professora	<i>Responde ao seu comentário: é vai diminuindo, diminui muito rápido. Aí quando estiver aqui, mais ou menos, a gente coloca outro! Fala para Arnaldo: vai! Qual é o próximo?</i>
Arnaldo	<i>Mostra mais um e fala: esse é o planeta colorido!</i>
	<i>A imagem volta para a área das artes. Leo fala: eu vou fazer o planeta colorido. Letícia e Yan olham para ele.</i>
Gabriel	<i>Aproxima-se da professora com mais planetas em seu prato. Saio!</i>
Professora	<i>Pede para Gabriel esperar, falando algo ininteligível. Pede mais um planeta para Arnaldo: qual? Olha para Gilmara enquanto brinca e fala: quero a sua roupa colocada e tênis no pé!</i>
Arnaldo	<i>Entrega um e diz: é...Planeta Terra!</i>
Professora	<i>Planeta Terra! Vai... fala para Arnaldo pegar outro planeta. Para uma criança que não aparece no vídeo fala: não! Espere! Pede para Gabriel esperar um pouquinho – fala olhando para ele: Espera aí!</i>
Arnaldo	<i>Pega outro.</i>
Professora	<i>Passa o lápis ali! Pede para Gabriel alcançar o lápis que está ao seu lado.</i>
Gabriel	<i>Pega e fica segurando esperando que a professora pegue.</i>
Arnaldo	<i>O planeta que tem uma ponta assim! O planeta que tem ponta assim! Fala sobre o planeta enquanto entrega para a professora colar.</i>
Professora	<i>Ã!</i>
Julio	<i>Aproxima-se novamente da professora.</i>
Professora	<i>Pega com Arnaldo mais um planeta e ao colar fala: cuidado! Não põe a mão na cola fala ruindo para Gabriel que fica segurando o lápis esperando a professora pegar. A professora pega o lápis de Gabriel e coloca perto dela no chão.</i>
Julio	<i>Levanta-se e agacha-se e diz a professora: eu disse planeta Pluto!</i>
Professora	<i>Olha para Julio e sorri: mas tem o planeta Plutão!</i>
Julio	<i>Só olha sem falar nada.</i>
Gabriel	<i>Explica para a professora os últimos planetas que modelou: esse aqui é o meteoro!</i>
Professora	<i>Olha par Gabriel e voltar a olhar para Arnaldo.</i>
Arnaldo	<i>Entrega mais um: esse aqui é o planeta, o planeta Marte!</i>
Juliana	<i>Aproxima-se e fala com a professora: Ó Saio a gente pode colocar ...algo ininteligível.</i>
Professora	<i>Responde para ela: não! Ficar de tênis.</i>
Professora	<i>Volta a atender Arnaldo: Planeta Marte! Cuidado a mão na cola.</i>
Arnaldo	<i>É Marte! Pega outro. Esse aqui é o planeta Rosa.</i>
Julio	<i>Levanta-se.</i>

Professora	<i>Repete a fala de Arnaldo: é o planeta Rosa!</i>
Julio	<i>Senta-se ao lado de Gabriel e diz: deixa eu ver se está acabando! Referindo-se ao refil.</i>
Professora	Já tem pouca cola! <i>Responde a Julio. Olha para Gilmara e diz: Gilmara cadê o tênis? Que lhe responde algo ininteligível. A professora continua: mas eu quero dentro da sala. fecha a porta! E entre Gi!</i>
Gilmara	<i>Responde para a professora: a Inês, a Débora e a Marcela estão lá fora!</i>
Julio	<i>Volta para seu lugar e aponta para a pistola, dá um refil para a professora que coloca no lugar.</i>
Arnaldo	<i>Entrega mais um planeta e fala algo ininteligível.</i>
	<i>Imagem da área das artes e casa, mostrando as crianças enquanto trabalham.</i>
Professora	Olha, Grupo Siri, vamos começar a organizar os materiais para fazer a assembléia! <i>Fala para todo grupo. Olhando para as meninas que organizam o teatro fala: e vocês se apresentam. Continua a colar os planetas com o Arnaldo. Ricardo aproxima-se.</i>
Arnaldo	Esse aqui é outro! Planeta Animal!
Professora	<i>Olha para Arnaldo, pega a sua construção e passa cola: ah! Arnaldo é o planeta Animal.</i>
	<i>As meninas do teatro conversam e combinam o que vão fazer.</i>
Marcela	A gente vai lá fora ta pro [fessora]... Gilmara, Gilmara! <i>Chamando outra criança para ir para o corredor com ela.</i>
Professora	Não Marcela! Primeiro tem que sentar na roda!
Gabriel	<i>Que está sentado ao lado da professora, de Ricardo e de Letícia fala: Saio! Já está terminando?</i>
Professora	<i>Responde olhando para Gabriel enquanto cola o planeta de Arnaldo: já estou terminando! Só vamos deixar eu terminar de colar os planetas do Arnaldo.</i>
Arnaldo	<i>Entrega mais um planeta para a professora e fala: esse aqui é o planeta Marrom!</i>
Professora	Planeta Marrom? <i>Pega da mão de Arnaldo e cola. Depois olha para a área da casa, artes e olha para Gabriel e Ricardo: vem, olha, quem estava com a massinha, vai lá organizar para colocar no canto. Você [olha para Ricardo] e Julio recolher o lego!</i>
Arnaldo	<i>Mostra-lhe mais um planeta. Olha esse é outro! Entregando-o para a professora.</i>
Professora	<i>Enquanto passa cola quente no planeta de Arnaldo repete para Julio: lego, Julio! Pergunta para Arnaldo: qual é o planeta? Outro?</i>
Arnaldo	É!
Gilmara	<i>Aproxima-se da professora: a gente pode ir ali atrás?</i>
Professora	Não! Vocês vão se organizar e vão vir para a roda e vão esperar!
Gilmara	<i>Volta para a área da casa.</i>
Leo	<i>Aproxima-se da professora e fala: eu posso colar com essa cola?</i>
Professora	<i>Responde olhando para ele: pode! E continua a colar o planeta de Arnaldo.</i>
Gabriel	<i>Está na área das artes guardando os potes de massinha.</i>
Professora	<i>Repete para Julio: guardar o lego, depois você volta, vai lá guardar o lego. Vai lá guardar o lego, por favor!</i>
	<i>Corte na fita. Ao voltar a imagem Julio está em pé indo a direção da área dos blocos aonde brincou com os legos.</i>
Professora	<i>Continua a trabalhar com Arnaldo.</i>
Arnaldo	A Terra cinza! <i>Fala ao entregar para a professora mais um planeta.</i>
Professora	Deu Gilmara? Estão prontas?
	<i>Uma criança aproxima-se e fala com a professora que responde:</i>
Professora	Põe lá na minha bolsa, põe no armário que eu vou levar para casa.
	<i>Outra criança aproxima-se e mostra sua mão para a professora.</i>
Professora	<i>Responde para esta criança que se aproxima: é tinta que estava no chão!</i>

Arnaldo	<i>Entrega-lhe outro: esse aqui é o planeta verde!</i>
Professora	<i>Recebe e passa cola.</i>
Arnaldo	<i>Pega para colar.</i>
Professora	<i>Fala para Ricardo que voltou a sentar ao seu lado: vai guardar as suas coisas! Olha par Gabriel que se aproxima e fala: Gabi, vai lá guardar as massinhas e guarda pra mim!</i>
Arnaldo	<i>Fala junto com a professora entregando-lhe outro: esse é o planeta laranja.</i>
Professora	<i>Ao pegar pergunta: qual?</i>
Arnaldo	Planeta Laranja! <i>Recebe da professora e cola.</i>
Professora	<i>Olha para a área da casa.</i>
Lísia	<i>Fala com a professora: Saio vou lavar a mão!</i>
Professora	<i>Responde: vai!</i>
Gilmara	<i>Chama a professora.</i>
Professora	<i>Olha para ela.</i>
	<i>Foto – a bolsista tirou com a filmadora, dando um corte na filmagem. Ao voltar a imagem...</i>
Arnaldo	<i>Entrega outro planeta para a professora e fala: esse é o planeta Amarelo!</i>
Professora	<i>Segura o planeta e olha em direção à porta.</i>
Professora	<i>Fala para Lísia: rapidinho! Para fazer a assembléia! Que já estava saindo da sala.</i>
Arnaldo	Eu coloquei o amarelo porque é parte do laranja <i>(recebe da professora o planeta para colar)</i>
Julio	<i>Ao voltar da área dos blocos, depois de guardar o lego, Julio pergunta para a professora: Tu ainda está colando?</i>
Professora	É! <i>responde para ele. Ele inventou novos planetas.</i>
	<i>Foto – corte na filmagem. Ao voltar a imagem tem mais crianças ao redor da professora: Leo, Gabriel, Julio, Inês.</i>
Professora	Cuidado com esse aqui que é pequenininho. Cuidado com a mão na cola. <i>Fala para que Arnaldo cuide-se ao colar o planeta e para que não queime a mão.</i>
Juliana	<i>Está em frente a este grupo que acompanha a professora: Saio, não é que eu tinha uma foto da gente, quando eu era da Fé?</i>
Professora	<i>Pega outro planeta de Arnaldo e passa cola.</i>
Arnaldo	é o planeta verde!
Professora	É! <i>(sorri para Juliana) tem filme?</i>
Juliana	Não!
Professora	Não! De brincadeira!
Professora	<i>Entrega o planeta para Arnaldo colar. Ó! O meu dedo!</i>
Gabriel	<i>Espera segurando seu prato com suas últimas modelagens.</i>
Professora	<i>Fala algo para Gabriel ininteligível.</i>
Rui	<i>Aproxima-se e pergunta para a professora: aonde que eu coloco?</i>
Professora	<i>Responde a Rui: lá em cima da mesa!</i>
Gabriel	<i>Pega sua maquete dá a volta e senta-se em frente à professora, ao lado de Arnaldo.</i>
Julio	<i>Está em pé e segura três refis da pistola de cola quente e fala para a professora: olha aqui!</i>
Professora	É, ele... <i>Continua, mas é ininteligível. Põe lá em cima da mesa e já senta na roda.</i>
Gabriel	<i>Fala e pega um planeta.</i>
Professora	<i>Pega de Gabriel e pergunta: esse é qual Gabi?</i>
Gabriel	Esse aqui é o Plutão!
Professora	<i>Repete: é o Plutão! (ri para Gabriel)</i>
Arnaldo	<i>Que já acabou de colar, pega sua maquete e afasta-se falando algo ininteligível.</i>
Professora	Vai! <i>Responde para Arnaldo. Ó! Fala ao entregar o planeta para Gabriel colar.</i>

Gilmara	<i>Aproxima-se e fala algo.</i>
Professora	Responde-lhe: roda! Roda não o canto da casa em ordem. Fiquem com as fantasias mas vamos organizar!
Arnaldo	<i>Escolhe um lugar na roda e deixa sua maquete, como se estivesse guardando seu lugar.</i>
Professora	Ó! Fala para todo grupo antes de começar a assembléia eu vou dar cinco minutos (Gabriel segura um planeta esperando que a professora o pegu)e.
Gabriel	Agora só ele!
Professora	Continua: para colocar todas os cantos no lugar!
Arnaldo	<i>Depois de arrumar a maquete fala para a professora: Saio vou fazer mais, tem que fazer mais um. E dirige-se para a área das artes.</i>
Gilmara	<i>Aproxima-se novamente: o pro, a gente está nota 10 hoje?</i>
Professora	<i>Olha para Gilmara e fala: primeiro eu quero ver o canto da casa organizado.</i>
Gabriel	<i>Entrega outro: esse aqui é aquele azul!</i>
Professora	<i>Pega e cola.</i>
	<i>Paulo e Julio voltam e ficam ao redor da professora e de Gabriel!</i>
Professora	Plutão!
Gabriel	É! Plutão!
Professora	<i>Passa a cola e ela mesmo cola.</i>
Gabriel	<i>Pega outro planeta.</i>
Professora	Bem pertinho! Fala ao colar Plutão perto do Sol
Gabriel	Esse aqui é...
Professora	Qual?
Gabriel	<i>Aponta para onde a professora tem que colar.</i>
Arnaldo	<i>Aproxima-se e entrega um planeta dizendo a professora: é o último.</i>
Professora	<i>Pega o planeta. Tá! Responde para Arnaldo.</i>
Arnaldo	Planeta Vermelho
Professora	<i>Passa a cola e devolve para Arnaldo.</i>
Gabriel	<i>Observa os dois e ri: poderia chamar planeta estranho</i>
Professora	Ai ai ai meu dedo!
Arnaldo	<i>Ri.</i>
Gabriel	<i>Entrega um planeta para a professora, que pega passa cola e devolve para ele. Gabriel fala algo ininteligível. Arruma o planeta em sua mão e cola.</i>
Arnaldo	Faca! Faca! Faca! Cortando com a mão o fio produzido pelo silicone.
Julio	<i>Ajuda Arnaldo a cortar os fios.</i>
Professora	Cuidado!
Leo	Ô Saio! Leo aproxima-se da professora...
Professora	<i>Atende Leo. Que?</i>
Leo	<i>...e ao mostrar seu planeta fala:Esse é o planeta Céu!</i>
Professora	Que lindo!
	<i>Marcelo está junto com a bolsista fazendo várias perguntas sobre a filmadora. Passa em frente a filmadora.</i>
	<i>Ao voltar a imagem: Leo, Julio, Ricardo, Gabriel, Paulo e Rui.</i>
Leo	<i>Fala algo ininteligível.</i>
Professora	Responde-lhe: podes montar uma pra tí! Professora termina de colar os planetas, retira a pistola da tomada. Agora!
Gabriel	<i>Pega a sua maquete e afasta-se.</i>
Julio	<i>Fala algo sobre a pistola – ininteligível.</i>
Professora	<i>Responde para Julio e é ininteligível.</i>
Julio	Não! E entrega para a professora os refis que estão em sua mão.
Professora	Ei, ó Marcela, podes levantar o bumbum, e vamos arrumar. Fala para Marcela que está chegando com uma cadeira para a assembléia. Pega os refis de Julio e coloca no chão perto do quadro. Fala: vamos lá! Agora cada um no seu

	canto e vamos organizar! Vem! Arnaldo vem! Professora ajuda a arrumar a área das artes. Pergunta para as meninas se estas arrumaram os objetos da área da casa nas formas. As estantes da área da casa têm as formas dos objetos colados nas prateleiras para auxiliar na organização.
Arnaldo	Escreve seu nome em sua maquete.
Professora	Fala para Rui: rui pode colocar o papel dentro do balde? Foi você quem pegou!
Arnaldo	Ri.
Lísia	Bate fotos com uma máquina fotográfica.
	Gilmara, Larissa e Inês arrumam-se no espelho.
Professora	Chama Gilmara e diz: os objetos ainda estão em cima da mesa!
	Corte na imagem. Quando volta as crianças já estão em roda em frente ao quadro.

7.8 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO SA2

Brian	Quer mexer um pouquinho no meu computador? (<i>pergunta para a professora que estava sentada perto da mesa</i>)
Professora	Quero!
Brian	Eu vou por nos jogos
Professora	Que jogos tem?
Brian	Stuart Little.... Ah!
Professora	(<i>Natalia chama a sua atenção da professora</i>)
Brian	(<i>arruma o pezinho do teclado</i>)
Professora	(<i>fala para o Brian</i>) do Stuart Little? E como é que se joga?
Brian	Tu põe ele, o skate embaixo dele, se ele não tiver com o skate, ele não anda
Professora	Tá (<i>arruma o pezinho do teclado</i>)
Brian	Ele anda sozinho só quando tem os bichinhos de um lado, aí tu mata
Professora	Tá, como é que eu faço pra matar?
Brian	Tu tens que pular em cima dos bichinhos
Professora	Vamos lá
Brian	Tá levantado o pezinho de dentro (<i>referindo-se ao teclado</i>)
Professora	Ó, Stuart (<i>digitando no teclado</i>)
Brian	Não, só quem quer anda em cima do skate.
Professora	Ah pode andar sem skate também?
Brian	(<i>faz que sim com a cabeça</i>)
Professora	Ah, então vou andar um pouco com skate e depois eu vou trocar...
Brian	Só que não dá mais pra sair depois
Professora	Ah, não? Fica até o final do jogo?
Brian	Não, então tem que pegar uns negocinhos, uns negocinho de impulso pra ti sair, senão tem que pular com o skate.
Professora	Mostra então como é que se joga pra eu aprender! (<i>entrega o teclado pro Bruno</i>) Depois eu joga!

7.9 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO IC1

Professora	<i>Pega o pote de Marcela e guarda. Fala com Manoela que está na porta da sala: Manoela, guardar teu roller e brinquedo! Atende Gabriel. Organiza alguns materiais da área das artes, vai até o lixo e depois volta para o quadro.</i>
Manoela	<i>Está parada no centro da sala com a bolsa.</i>
	<i>Algumas mães chegam: Silvia traz Julio (9'30") Alba (11'36") traz um carrinho de boneca para Letícia e fica conversando com a professora.</i>
Professora	<i>12'08" Fala com Manoela. Curva seu corpo para conversar com ela. Quer brincar com a boneca?</i>
Manoela	<i>Demonstra estar muito triste e responde-lhe: não! Eu quero a mamãe!</i>
Professora	<i>Responde algo ininteligível, passa a mão em seu cabelo. Atende Gilmara que a chama. Responde, mas é ininteligível. A professora senta-se em cima da mesa da área da casa (metade da sala é toda para a área da casa). Atende outra criança que está na área dos jogos e não aparece no vídeo: queres ajuda para recortar? Olha para Manoela e diz: tu combinou com a mamãe! Puxa, ela foi na tua casa buscar teu roller pra voltar aqui e depois ir no médico.</i>
Manoela	<i>Fala algo ininteligível.</i>
Professora	Que?
Marília	<i>Fala algo ininteligível novamente.</i>
Professora	Ah! Mas ela vai ficar muito chateada contigo! muito mesmo! Porque ela saiu da Univali, foi lá buscar e voltou pra você brincar no tempo do brinquedo, e agora você faz isso! Não é legal, Manoela! Olha para a porta.
Manoela	<i>Fala algo ininteligível.</i>
Professora	<i>Passa a mão no seu cabelo e responde-lhe. É ininteligível. Olha para a mãe de Larissa que ainda está em sala e fala com a professora. Despede-se e vai embora. A professora então volta a atender Manoela e fala algo ininteligível.</i>
	<i>As meninas Gilmara, Isadora, Betina e Larissa aproximam-se.</i>
Professora	<i>A professora ri para elas. A professora passa a mão no cabelo de Manoela e fala: queres ajudar as meninas a levarem o lanche na geladeira?</i>
Manoela	<i>Balança a sua cabeça dizendo que não.</i>
Professora	Vem!
Gilmara	<i>Fala com a professora: ininteligível.</i>
Professora	<i>Responde-lhe: depois, embora. Referindo-se ao último numero do planejamento. A professora volta a olhar para Manoela e fala: você pediu e ela foi. A mamãe tem que ir ao médico. Tenta pegar a sacola com Manoela para guardar: vamos guardar?</i>
Manoela	<i>Fala algo ininteligível.</i>
Professora	Então ta! Mas tu não precisas ficar triste!
Manoela	<i>Responde-lhe ininteligível. Chora.</i>
Professora	<i>Passa a mão em seu cabelo e fala: não fica assim!</i>
Manoela	<i>Fala ininteligível e chorando</i>
Professora	Que? Mas tu vai andar devagar quando tu fores andar. Eu te ajudo!
Manoela	<i>Quer a mãe para ajudá-la.</i>

Professora	<i>Fala: a bicicleta da Lísia precisa de ajuda para andar. Então, eu vou ficar junto contigo. Tem a Doroti, tem a Joana que chega daqui a pouco. Enquanto a professora fala, seca as lágrimas de Manoela.</i>
Manoela	<i>Fala ininteligível.</i>
Professora	Ah?
Manoela	<i>Fala ininteligível.</i>
Professora	Mas nem dá pra ligar porque ela está no médico dentro do consultório, e o celular fica desligado.
Larissa	<i>Aproxima-se.</i>
Professora	Oi Larissa!
Larissa	<i>Fala algo ininteligível.</i>
Professora	Sabias que... Ininteligível também.
Inês	<i>Aproxima-se também e fica do outro lado da professora.</i>
Professora	<i>Fala para Manoela: tu sabes então! Eu acho que tu poderias brincar, não é? Porque o tempo passa mais rápido.</i>
Manoela	<i>Sinaliza que não com a cabeça.</i>
Larissa	<i>Conversa com a professora – ininteligível.</i>
Professora	<i>Olha novamente para Manoela e pergunta: o que tu me diz? Seca seu rosto novamente.</i>
Larissa	<i>Fala ininteligível.</i>
Professora	<i>Responde para Larissa olhando para Manoela, que abre um pequeno sorriso.</i>
Professora	<i>Fala para Larissa: já pensou? Fala sorrindo.</i>
Professora	<i>Conversa com Manoela olhando em seus olhos. Conversam mas é ininteligível.</i>
Larissa	<i>Continua a falar.</i>
Gilmara	<i>Chama a professora lá do quadro.</i>
Professora	<i>Faz um OK para Gilmara e fala: agora acabou!</i>
Manoela	<i>Olha para a área das artes.</i>
Gilmara	<i>Fala algo ininteligível.</i>
Professora	<i>Fala para Gilmara Ah! A contagem outro amigo faz! Larissa afasta-se. Tu sabes que é assim? (e pisca para Gilmara).</i>
Larissa	<i>Pega uma cadeira e senta-se ao lado da professora.</i>
	<i>Doroti –bolsista- fala e a professora ri.</i>
Gilmara	<i>Vem do quadro e fala com a professora algo ininteligível.</i>
Professora	<i>Fala para Manoela: Manoela, a Gilmara quer brincar com teu roller!</i>
Manoela	<i>Faz que sim com a cabeça.</i>
Professora	Pode! <i>Olha para Gilmara e confirma.</i>
Gilmara	<i>Pega a sacola e senta-se para retirar o roller de dentro e calçá-lo.</i>
Professora	<i>fala algo ininteligível para Gilmara. Para Manoela fala: tens que falar como é que é! senta-se numa cadeira também para ajudar Gilmara. Pergunta para Manoela: como é que é? tem que usar tênis para andar?</i>
Manoela	<i>Faz que sim com a cabeça.</i>
	<i>As três conversam, mas é ininteligível.</i>
Professora	Ó, é maior que o pé dela! <i>Fala tirando o roller da sacola.</i>
Manoela	<i>Só observa.</i>
Professora	Não é! <i>fala mais, mas é ininteligível. Larissa olha e também fala algo ininteligível.</i>

Professora	<i>Responde ininteligível.</i>
Larissa	<i>Pergunta para Manoela: depois eu posso brincar?</i>
Gilmara	<i>Calça o roller com ajuda da professora.</i>
Manoela	<i>Fala ininteligível.</i>
Professora	O que?
Manoela	<i>Responde ininteligível.</i>
Professora	<i>Pergunta para Manoela: agora é só prender!</i>
professora	Bem devagarinho vem cá! <i>Fala para Gilmara que levanta-se da cadeira para andar.</i>
Gilmara	<i>Fica de pé. Dá os primeiros passos com desequilíbrio.</i>
Professora	<i>Então fala para Manoela: você precisa ajudar Manoela! Você tem bastante prática! Vamos ajudar?</i>
	<i>Betina mostra um pote para a professora, que fala:</i>
Professora	Ah! Que lindo! Vai lá colocar para secar!
	<i>Gabriel também mostra uma construção.</i>
Professora	Ah! <i>Conversa com Gabriel, mas é ininteligível.</i>
Gabriel	É uma mochila a jato!
Manoela	<i>Já não chora mais.</i>
Professora	<i>Fala com Manoela, mas é ininteligível. A professora representa com a mão o que Manoela pode fazer. Dá a mão para ela, para ir andando.</i>
Gilmara	<i>Desequilibra-se.</i>
Professora	Dá mão pra ela vai! Tu já sabes como é!
Manoela	<i>Entrega o urso para a professora segurar. Conversam ininteligível. Pega outro urso, agora pequeno, em sua sacola e dá para a professora para que segure.</i>
Professora	Gi! Dá a mão pra Manoela!
	<i>Débora e Betina só olham.</i>
Professora	<i>Pede para que Betina tire um papel que está próximo a sua boca.</i>
Larissa	<i>Que fica só por perto observando, imita como se deve andar de roller. Fala para a professora: ó, é assim, ó! Mexendo suas pernas para frente e para trás.</i>
Professora	<i>Confirma: é, deslizando o pé. Fala para Gilmara: desliza Gi, desliza o pé fazendo o movimento com as mãos. Fala para Manoela: Manoela mostra para elas como se anda! Fala ininteligível. Mas coloca o roller para mostrar para elas como se anda! Vem cá Gi! Deixa a Manoela mostrar. Fala ininteligível.</i>
Gilmara	<i>Volta para a cadeira para tirar.</i>
Manoela	<i>Fala ininteligível.</i>
Marcela	<i>Mostra sua pintura para a professora: Profª olha minha bandeira!</i>
Professora	Ah! Que linda bandeira! <i>Fala enquanto tira o roller de Gilmara.</i>
	<i>A folha de Marcela cai e suja o chão.</i>
Marcela	Ah! Pintou o chão!
Professora	Coloca ali fora para secar Marcela! Tem que arrumar! Olhando para o chão. <i>22'41" Manoela coloca o roller para andar.</i>

7.10 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO IC2

	<i>Guilherme se aproxima com um carro em mãos da área da casa: brummm! Brummm! E fica ao lado de Felipe. Guilherme bate com o carro na primeira baleia perto dele e puxa outra para também esbarrar. Felipe pega as duas e levanta. A professora está sentada apoiando a mão no queixo e só observa os dois.</i>
Guilherme	É! Mas eu só quero brincar!
Professora	<i>Fala para Felipe Ele só quer brincar junto com a gente!</i>
Felipe	<i>Responde está bem! Coloca os animais de volta na mesa.</i>
	<i>Guilherme segura a régua.</i>
Professora	Como que nós podemos organizar a brincadeira, Afasta o pote dos animais que está no meio da mesa. para o Guilherme também brincar?
Felipe	<i>Fala algo. Esses dois! Segurando dois animais.</i>
Professora	Esses dois são para que? A professora pergunta para ele.
Felipe	<i>Responde à professora, mas não dá para entendê-lo devido ao barulho das áreas. Felipe entrega à professora um animal, que o guarda perto de outro animal pequeno.</i>
	<i>A professora vira-se e chama a atenção de Flávia: Flávia, cuidado para não [...] A professora fica de costas para os meninos. Felipe pega uma baleia grande e empurra o carro de Guilherme. Guilherme mexe na régua. Felipe empurra o carro três vezes com a baleia. Guilherme tira uma mão da régua e empurra seu carro contra as baleias até derrubá-las no chão. A professora continua a olhar para Flávia. Brian fala comigo, mas estou olhando para Guilherme e Felipe. Guilherme e Felipe conversam e apenas entendemos:</i>
Guilherme	O meu carro tem tudo para nadar! Fala mexendo na régua.
Felipe	<i>Responde-lhe: quem nada é a foca!</i>
Guilherme	<i>Dá um tapa em Felipe no rosto. Olha para a professora e diz: o meu carro tem motivo para nadar! Esse daqui!</i>
Professora	O teu carro nada? Pergunta a Guilherme.
Guilherme	Ele tem motivo como o submarino para nadar! Olha para a câmera.
Felipe	<i>Fica olhando para os movimentos de Guilherme.</i>
Professora	Motivo?
Guilherme	É! Motivo para nadar! Fala para professora mexendo na régua. Ele tem controle para nadar. O que ele faz?
Felipe	<i>Segura uma baleia e aproxima-se de Guilherme.</i>
Guilherme	Ah! O Submarino carro [...] fecha o vidro e vai para a água. Vai nadando [esbarra o carro na baleia] bate no peixe, bate na baleia [...] [pega os animais um a um e esbarra seu carro].
Felipe	<i>Fica observando.</i>
Sabrina	<i>Aproxima-se e entrega-me um desenho.</i>
Professora	Que lindo! O que você fez?
	<i>A professora vira-se mais uma vez, e deixa os dois na brincadeira.</i>
Guilherme	<i>Depois de bater em todos os animais fala: tudo resolvido!</i>
Felipe	<i>Olha para Guilherme e diz: você não pode bater nos animais! Não pode! É a natureza! Aproxima-se, pega a baleia e bate no carro de Guilherme.</i>
Guilherme	<i>Bate com o seu carro na baleia de Felipe. O vidro é protegido pela... [fala olhando para mim, mas não completa].</i>

Professora	Mas, você ouviu o que o Felipe falou?
Guilherme	Mas... Não! Mas por causa que o carro é protegido pelo vidro, nada quebra ele!
Professora	Mas é protegido por quê?
Guilherme	Porque se quebrar, o carro vai encher de água!
Felipe	<i>Segura a tartaruga e a baleia.</i>
Professora	Mas se ele matar os animais?
Guilherme	É pra, é pra!
	<i>Brian aproxima-se e fala com a professora.</i>
Guilherme	Ah!Ah! Eu quero falar! Eu quero falar! Abaixa-se e deita sua cabeça na mesa! Dá socos na mesa.
Professora	Guilherme, você tem que ter paciência e saber esperar o teu tempo!
Guilherme	Mas ... [não é possível entende-lo].
Professora	Podem! Eles querem me mostrar! Clarissa mostra para a professora folhas de desenho. <i>Luisa, Clarissa e Amanda aproximam-se e mostram à professora uma embalagem que xampu que contém um resto do xampu.</i>
Professora	Ah! Luisa! Isso você não pode passar no cabelo! Coloca o casaco na Natalia. Olha para Guilherme e fala: ô Guilherme! Mas se esbarrar os animais, não vai quebrar o vidro que protege o carro?
Guilherme	Não! Só se ele jogar um monte de coisa nele! Não é? Pega a baleia e esbarra contra o carro. Puf! Puf! Esbarra o carro na baleia e ela cai longe. Fica olhando para os animais enquanto a professora atende Natalia. Felipe não está mais nesta área. Clarissa continua a mostrar seus desenhos à professora.
Guilherme	Olha só! Fala e olha para a professora. Olha só! Olha só aqui Saio!
	<i>A professora pára e olha para ele. Guilherme esbarra a baleia cinza no carro e ela cai longe.</i>
Professora	Coitada da baleia!
Guilherme	É que os animais do mar [...], também batem no meu carro. O carro está procurando bandidos do mar. [olha para a câmera] só que quando ele encontrar bandidos do mar, ele [...].
Professora	Quem são os bandidos do mar?
Guilherme	Os bandidos? É a tartaruga. Ela é o submarino.
Professora	A tartaruga é um submarino?
Guilherme	É! Ela tem um bumerangue, mísseis de fogo. O casco é essa coisinha aqui, é uma... é uma areia controlada pela cabeça. E a cabeça é míssil de fogo! Impossível entender claramente o que ele fala. Há muito barulho na sala.
Professora	Nossa! Uma criança passa correndo e cai. Tem que tomar cuidado!
	<i>Guilherme continua a bater com os animais no carro. Eu escrevo na folha de desenho da Clarissa.</i>

7.11 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO IC3

	<i>(as crianças retornam para baixo da mesa e a professora se aproxima)</i>
Lisa	Roubamos esse daqui <i>(mostrando um teclado para as crianças que estavam embaixo da mesa)</i>
Brian	Roubamos tudo
Lisa	Eu falei assim pra Saio: roubamos o computador <i>(fala pra alguém que está debaixo da mesa)</i>
Professora	<i>(olha para o Brian e para a Lisa e sorri)</i>
Antonio	Encaixei <i>(fala ao conseguir montar o celular)</i>
Brian	Tudo aquilo ali é dele
Ana Cristina	Eu vou ser... <i>(fala pegando o vestido rosa da Luisa) Deixa eu ser? (pergunta pra Luisa)</i>
Brian	Eu vou lá roubar o carrinho
Ana Cristina	Deixa?
professora	<i>(está com o telefone e fala) Deu</i> <i>(desliga o telefone)</i>
Brian	Cuidado, Saio, chega mais pra lá <i>(empurrando o carrinho de supermercado para perto da mesa)</i>
Antonio	O celular .. É meu <i>(pega o celular do Brian)</i>
Brian	quer mexer um pouquinho no meu computador? <i>(pergunta para a professora que estava sentada perto da mesa)</i>
Professora	Quero
Brian	Eu vou por nos jogos
Professora	Que jogos tem?
Brian	Stuart Little, ...
Luisa	eu vou botar a música da Xuxa
Professora	<i>(arruma o teclado)</i>
Luisa	<i>(toca no braço da professora)</i>
Ana Cristina	<i>(fala alguma coisa para a professora)</i>
Luisa	Eu vou botar a música da Xuxa, tá bom?
Professora	<i>(fala para o Bruno) do Stuart Little? E como é que se joga?</i>
Brian	tu põe ele, o skate embaixo dele, se ele não tiver com o skate, ele não anda
Professora	Tá <i>(arruma o pezinho do teclado)</i>
Brian	Ele anda sozinho só quando tem os bichinhos de um lado, ai tu mata
Professora	Tá, como é que eu faço pra matar?
Gilberto	<i>(se aproxima e começa a mexer no teclado)</i>
Professora	Tá, como é que eu faço pra matar?
Brian	Tu tens que pular em cima dos bichinhos
Professora	Vamos lá
Brian	Tá levantado o pezinho de dentro
Professora	Ó, Stuart <i>(digitando no teclado)</i>
Professora	Tá, como é que eu faço pra matar?
Brian	Tu tens que pular em cima dos bichinhos
Professora	Vamos lá
Brian	Tá levantado o pezinho de dentro
Professora	Ó, Stuart <i>(digitando no teclado) (mexe com o mouse) Tem que pegar o skate, né? (olha pra frente como se tivesse monitor)</i>
Brian	<i>(faz que sim com a cabeça)</i>
Professora	Ah, então vou andar um pouco com skate e depois eu vou trocar...
Brian	Só que não dá mais pra sair depois
Professora	Ah, não? Fica até o final do jogo?
Brian	Não, então tem que pegar uns negocinhos, uns negocinhos de impulso pra ti sair, senão tem que pular com o skate.

Professora	Mostra então como é que se joga pra eu aprender <i>(entrega o teclado pro Brian)</i> Depois eu joga
Antonio	<i>(se aproxima da brincadeira embaixo da mesa)</i>
Brian	Espera
Antonio	Eu tenho um joguinho bem legal!
Brian	Eu tenho um mais fácil. Queres o da Xuxa? <i>(pergunta para a professora)</i>
Professora	Como que é o da Xuxa?
Brian	Tem que, tem que clicar em cima de uma musiquinha que sabe, daí, daí, daí canta junto, daí depois tu clica em cima dela pra cantar
Professora	Vamos brincar junto, então, com esse da Xuxa?
Brian	Vamos. Jogos, ativar <i>(fala, enquanto mexe no mouse)</i> Jogo
Gilberto	Eu quero! <i>(mexendo no teclado)</i>
Brian	Espera! <i>(fala para Gilberto)</i> . Deixa eu pôr jogos. Jogos, <i>(mexe no mouse)</i> Deu, já vai começar
Professora	Que música que tu vai escolher?
Luisa	Eu vou ligar meu som <i>(fala para a professora e Brian)</i>
Brian	Não sei <i>(responde para a professora)</i> . Ah, não, vamos joga outro jogo
Ana Cristina	<i>(se aproxima)</i> . Olha aqui, Saio! Saio, Saio!
Professora	<i>(não responde ao chamado da AC)</i>
Antonio	Eu pus a musiquinha da Xuxa
Professora	Qual música?
Luisa	Eu vou botar de novo
Brian	Qual música? Não sabemos
Professora	<i>(atende ao chamado de uma outra professora)</i>
Antonio	Só deste lado aqui que tu pode mexer, tá? <i>(fala para Gilberto, mostrando o teclado)</i>
Brian	Jogos, ti, tira. tira, deu, stuart <i>(e se vira para a professora)</i>
Ana Cristina	Posso sentar? <i>(pergunta para professora)</i>
Professora	Pode amiga. Ó, a Ana C. vai brincar também.
Brian	Então tá, deixa eu ensinar o stu... O jogo do stuart
Professora	O Brian vai ensinar como é que se joga <i>(fala para Ana Cristina)</i>
Brian	Não, não é assim. Não é assim de esperar, tem que clicar em cima do X <i>(fala mexendo no mouse)</i>
Professora	Ta
Brian	Deu, já vai começar
Ana Cristina	Porque tá sujo? <i>(fala se referindo ao vestido rosa, com uma mancha azul)</i>
Professora	Isso aqui foi de outro tempo, os amigos estavam brincando ano passado, ai tinha tinta no chão, eles passaram com a roupa e pintou
Ana Cristina	Por que?
Professora	Vamos prestar atenção que o Brian vai ensinar. Vai lá Brian.
Antonio	Eu tô pondo um joguinho que eu não acho
Brian	Uh!
Antonio	Eu tô pondo um joguinho que eu não acho
Brian	Tirei dos jogos. Tirei dos jogos. Só pode mexer no mouse. Jogos, deu, peguei o skate.
Ana Cristina	<i>(começa a cantar)</i> "Eu gosto de você..." <i>(olha para a professora)</i>
Professora	<i>(canta junto com Ana Cristina)</i> <i>(professora pára de cantar e escuta o Brian)</i>
Brian	Peguei, agora tu põe o fog, agora tu põe o foguete no skate pra ele andar e daí tu tens que ir matando bem rapidinho, por que senão o skate foge
Ana Cristina	<i>(continua cantando e olhando para professora)</i>
Antonio	Ele está mexendo no meu computador dele <i>fala para a professora sobre o Gilberto</i>
Ana Cristina	Vamos cantar? <i>(pergunta para a professora)</i>

Professora	Vamos cantar? <i>(pega uma colher de plástico para fazer de microfone)</i> Qual vai ser a música?
Ana Cristina	"Eu gosto de você" "Eu gosto de você. E gosto de brincar com você. Meu riso é tão feliz contigo, meu melhor amigo é o meu amor! E a gente canta, a gente dança, a gente não se cansa, de ser criança, a gente brinca da nossa velha infância" <i>(canta junto com a professora)</i>
Brian	ô, Luisa, tira o fio de cima e põe ele na tomada, aqui do lado . Peguei um <i>(fala como se estivesse jogando)</i>
Luisa	<i>(coloca uma colher perto da Ana Cristina, para que ela use para cantar)</i>
Professora	Um microfone pra ti! <i>(fala para a Ana Cristina)</i>
Ana Cristina	<i>(faz que não com a cabeça)</i>
Professora	<i>(agradece a Luisa)</i> Ela não quer. Obrigada Laura
Brian	Agora eu vou no chefão! Agora eu vou no chefão! Agora eu vou no chefão. Ainda bem, que eu tenho o ataque laser.
Professora	Vamos lá! <i>(fala para Ana Cristina continuando a música)</i> "Da nossa velha infância!..." <i>(Termina a música e faz um carinho na Ana Cristina).</i>
Ana Cristina	<i>(Canta olhando para a professora)</i>
Brian	<i>(continua a mexer no teclado).</i>
Professora	Qual agora?
Ana Cristina	abracadabra!
Professora	Hum, eu só sei um pedaço. Aí tu cantas e tu me ensinas o resto.
Ana Cristina	<i>(faz que sim com a cabeça)</i>
Professora	Como é que começa?
Ana Cristina	É hum! Como que começa?
Professora	Como que começa? Como?
Ana Cristina	É hum... Abracadabra, um toque vira mágica. Acredite que tudo é de verdade! <i>(até aqui a professora acompanha)</i>
Professora	<i>(toca no braço da Ana Cristina)</i>
Ana Cristina	<i>(e depois a Ana Cristina continua sozinha)</i> "A festa tá bonita"
Professora	Tem ess...! Só um pouquinho <i>(fala para Ana Cristina).</i> Tem essa música no jogo lá da Xuxa, pra gente clicar e cantar? <i>(pergunta para o Brian)</i>
Brian	<i>(faz que não com a cabeça e responde a professora)</i>
Professora	Procura, vê!
Brian	Tem, tem, tem!
Antonio	O meu tem!
Professora	Então procura! Vamos instalar! E a gente canta junto com o programa.
Antonio	O meu tem!
Professora	Tem, então também coloca. Vamos cantar nos dois jogos juntos!
Antonio	Pus, Pus,Pus!
Professora	Vamos lá!
Bruno	Espera o meu!
Professora	Ó, Espera o do Brian! Vai lá Brian!
Brian	Deu! Espera deixa eu clicar!
Professora	Avisa quando é pra começar a cantar!
Brian	Músicas! Deu!
Professora	Deu, vai lá! Abracadabra... <i>Ana Cristina canta junto com a professora.</i>
Luisa	Eu também sei!
Professora	Então ajuda! <i>(continuam a cantar até terminar a fita)</i>
Brian	Se eu não clicar no mouse, não vão começar! <i>(fala enquanto a professora, a Ana Cristina e a Luisa cantam)</i>
Luisa	<i>(continuam a cantar até terminar a fita)</i>
Ana Cristina	<i>(continuam a cantar até terminar a fita)</i>

7.12 TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO OR

Professora	Bom, vamos começar! <i>Pára e olha para Lísia e Inês que brincam com a máquina fotográfica na assembléia.</i>
Professora	Gabi, começa a apresentar o seu trabalho, Gabriel!
Gabriel	Começo.
Professora	Ó!
Gabriel	<i>Pega a maquete e levanta-se.</i>
Professora	<i>Chama a atenção de Lísia:</i> Lísia, olha o Gabi! <i>E pergunta para Gabriel:</i> o que você fez?
Gabriel	Espaço.
Professora	Há?
Gabriel	Espaço!
Professora	<i>Anota e fala:</i> ah! <i>E continua sua conversa com ele:</i> E o que você fez nesse espaço? O que você colocou?
Ricardo	<i>Olha atentamente para a maquete de Gabriel.</i>
Gabriel	<i>Explica sua maquete:</i> eu fiz o sol, a Terra, o foguete...
Arnaldo	<i>Completa:</i> meteoro
Gabriel	<i>Repete o que Arnaldo falou e continua:</i> meteoro e um planeta vermelho que parece um meteoro.
Professora	<i>Registra em sua folha e pergunta-lhe:</i> e esse sol, os planetas? E os meteoros?
Julio	Tem estrelas.
Professora	<i>Repete o que Julio acaba de falar:</i> ah! Tem estrelas! As brancas são as estrelas! <i>Anota em sua folha.</i> Eles formam o que Gabi?
Gabriel	O espaço!
Professora	Ah?
Gabriel	O espaço.
Professora	Aquilo que a gente viu aqui nesta folha o xérox esta na roda também qual é o nome que eles dão? <i>Mostra a folha para Gabriel e olha para a janela da sala.</i>
Arnaldo	<i>Ri!</i>
Gabriel	<i>Pensa e responde:</i> planetas!
Professora	Como?
Gabriel	Planetas!
Professora	Não! Os planetas são o que você desenhou.
Gabriel	<i>Pensa, olha para a janela e responde:</i> o sol é uma estrela de fogo!
Professora	<i>Inicia a falar para que Gabriel lembre:</i> sistema...
Gabriel	<i>Completa:</i> solar!
Professora	O sistema solar!
Gabriel	<i>Ri e olha para sua maquete.</i>
Professora	Aqui! <i>Olhando para o xérox.</i> Deixa eu ver o que é que fala.
Lísia	Ô Saio olha aqui!
Professora	<i>Responde-lhe:</i> Lísia, você pode bater fotos, mas brincar assim vai me atrapalhar.
Lísia	<i>Ri e continua a mexer na máquina fotográfica.</i>
Professora	<i>Olha o xérox dos dois lados e fala:</i> não! Aqui não (coloca a folha no chão) fala. O que mais tu queres apresentar?
Gabriel	<i>Olha para a área das artes!</i>

Professora	<i>fala algo para as demais crianças, mas é ininteligível. Se vocês continuarem....vamos prestar atenção!</i>
Gabriel	<i>Deixa sua maquete no chão e fala: canto das artes e vai buscar algo lá.</i>
Professora	Ah! Ó!
Julio	<i>Conversa com Arnaldo e fala com a professora: não é quando puxa as coisas daí arranca mesmo assim?</i>
Professora	Quem?
Julio	Quando puxa as coisas arranca?
Professora	Quem puxa?
Julio	<i>Não é, não é! fala apontando para a maquete de Arnaldo que está sentado ao seu lado. Tenta explicar: não é? você colocou cola quente. Daí né o Ricardo puxa minha mão, daí arranca assim.</i>
Professora	É preciso ter muito cuidado em trabalhar com essa cola quente. É porque assim ó pára e olha para as meninas e fala para Lísia: dá a máquina, dá a câmara pra mim! Estende a mão para Lísia pedindo para que esta entregue a máquina fotográfica. Lísia, dá a câmara!.
Lísia	<i>Fecha a porta da máquina e entrega-a para a professora que a coloca ao lado de suas folhas de registro.</i>
Professora	<i>Pega o lápis e fala: Gabi, conte mais! Ao levantar a cabeça o que é isso? Pergunta sobre um outro trabalho feito por Gabriel.</i>
Gabriel	É um dinossauro! Mas ele não está pronto!
Professora	Ah! Então ta! Fez um dinossauro também!
Gabriel	Eu tenho que fazer a outra perna.
Professora	Hum! O Gabi! Esse teu trabalho [referindo-se à modelagem dos planetas] tu fez tudo hoje?
Gabriel	<i>Afasta-se para guardar o dinossauro na área das artes. Ao voltar responde à pergunta da professora: fiz! Quer dizer! Ontem eu fiz os planetas...</i>
Professora	Aham!
Gabriel	Aí hoje eu fiz o foguete, a estrela, o sistema solar e o meteoro.
Ricardo	E.... mas não completa.
Professora	E hoje você montou! Não é? o Gabriel [que está em pé em frente a roda] e como você colou?
Gabriel	Com cola quente! Com cola quente!
Professora	Quem conhece cola quente? Pega a pistola e mostra ao grupo.
	<i>Lísia, Juliana, Inês e Ricardo aparecem no vídeo levantando a mão mostrando que já conhecem a cola quente.</i>
Julio	<i>Aponta para a pistola e diz: eu!</i>
Professora	Olha só! Porque o Gabi queria colar, mas ele falou [depois de tentar colar com tenaz] que ia dar, aí ele perguntou se fita colorida [tentou e viu que não dava]. A massinha para colar aqui no papel é muito pesada. E o Gabi quer pendurar este trabalho, não é Gabi?
Julio	<i>Está com a mão levantada.</i>
Gabriel	Uhum!
Professora	Do sistema solar!
Gabriel	Ou talvez levar para casa.
Professora	É!
Juliana	Saio! Saio!
Professora	Daí eu falei para o Gabriel que ele poderia usar a pistola de cola

	quente, ó, que tem esse silicone, que nós colocamos aqui dentro.
Ricardo	<i>Completa aí vai derretendo.</i>
Professora	Vai na tomada e como essa pecinha aqui ela aquece, ela vai derretendo o silicone, a gente pode colar.
Ricardo	É!
Professora	E esse material dura mais tempo. Ó!
Ricardo	E, e, e um dia a minha mãe estava)
	<i>Acaba a fita</i>