UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ÂNGELA DO CÉU UBAIARA BRITO

PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE UMA PROFESSORA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Versão Corrigida

São Paulo/SP

2013

ÂNGELA DO CÉU UBAIARA BRITO

PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE UMA PROFESSORA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação, da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de Doutora em
Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

Orientadora: Tizuko Morchida Kishimoto

São Paulo/SP

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.046 Brito, Ângela do Céu Ubaíara

B862p Práticas de mediação de uma professora de educação infantil / Ângela do Céu Ubaíara ; orientação Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo : s.n., 2013.

368 p. : il., grs. tabs. fotos.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Psicologia da educação 2. Democratização do ensino 3. Mediação cultural - Educação 4. Educação infantil I. Kishimoto, Tizuko Morchida, orient.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara Brito. Práticas de mediação de uma professora de educação infantil. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

Aprovado em: 05 de abril de 2013

Banca Examinadora

Prof. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto
(Orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz

Instituição: Universidade Federal do Ceará
(UFC)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Instituição: Universidade Estadual do Rio de
Janeiro (UERJ)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Suely Amaral Melo

Instituição: Universidade Estadual de São
Paulo, campus Marília
(UNESP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Mônica Appezzato Pinazza

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para a minha família, em especial aos meus pais, Pedro de Brito Cordeiro e Josefina Ubaiera Brito, e à amada filha, Clarice, pela companhia e pelo apoio constante em mais uma jornada de minha formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por permitir a conclusão de mais uma etapa da minha vida.

À Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, minha orientadora, pelo acolhimento, presença, paciência, contribuições e partilha durante todo o processo de investigação e construção da tese. Agradeço a possibilidade de acompanhar e partilhar com ela, durante os três anos de douramento, os estudos, os encontros de orientação e o trabalho no grupo de pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil (pesquisadores e professores), que significaram um divisor de águas para meu desenvolvimento profissional. Obrigada por tudo.

À Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza e à Prof. Dra. Célia Vectore pela contribuição na fase de qualificação.

À Maria Letícia Ribeiro dos Santos, imagem e ação de educadora e de ser humano que jamais esquecerei. Serei sempre grata por me aceitar em seu agrupamento e dividir comigo momentos de parceria, discussão, ações e participação na práxis pedagógica.

À Daniela Fagundes Portela pelos inúmeros momentos de partilha e estudo. Agradeço por constitui-se uma amiga nesse processo de investigação e construção de tese.

À Malba Cunha Tormin pela amizade que constituímos e pelas energias sempre positivas e trocas de experiências.

À Valéria Sitta pela amizade e pelos ricos diálogos durante a fase final de meu doutorado.

À minha família pelo apoio e amor incondicional. Em especial, agradeço às minhas irmãs, Marilyn Ubaiara Brito, Janicélia de Jesus Ubaiara Brito, Ilka Vanessa Ubaiara Brito Macedo e Ir. Daniela Maria da Conceição, que partilharam do início ao fim essa jornada.

Aos meus irmãos, Astrogecildo Ubaiara Brito, Astrogenildo Ubaiara Brito e Alaam Ubaiara Brito, que me apoiaram e incentivaram incondicionalmente nesse percurso.

À minha amada filha, Clarice Ubaiara Brito, que soube superar todos os momentos de ausência e saudade durante esse processo.

Aos meus pais, Pedro de Brito Cordeiro e Josefina Ubaiara Brito, por acreditarem e incentivarem a realização deste doutorado.

Aos colegas do grupo Contextos Integrados de Educação Infantil, com os quais partilhei estudos e práticas que foram significativas durante essa etapa.

Aos amigos de São Paulo: Ervinia Martins, Ruth Martins, Luciano Eiken, Fabiana Leite, Gilmar Lupion Moreno, Aparecida Leandro, Valentin Leandro pelo apoio e acolhimento.

Aos amigos do Estado do Amapá: Sabrina Carvalho Verzola, Osmando Brasileiro, Neura Nascimento, Alan Cunha, Jonathan Amanajás e Marco Aurélio Tavares pela presença e pelo apoio que, mesmo de longe, me incentivaram na realização do doutorado.

Aos funcionários da biblioteca da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia da USP pelo acolhimento e pela atenção durante os estudos.

Às irmãs da Congregação Missionária do Espírito Santo e do Carmelo Terezinha do Menino Jesus pelo incentivo e apoio, unidas a mim pela oração e amizade.

Ao Governo do Estado do Amapá pela liberação concedida para o estudo de doutoramento.

Em especial, às crianças envolvidas na pesquisa (2010 e 2011). Com elas partilhei, colaborei e aprendi lições inesquecíveis no contexto da educação infantil.

A child is wearing a bright yellow Pikachu costume with black-tipped ears and a red belly. They are holding a small white chick with a red comb. The background is a plain, light-colored wall.

“Com certeza na minha opção pelas crianças a maior beneficiada sou eu. Os ganhos são imensuráveis e a cada momento do meu fazer pedagógico ainda tento construir algo melhor para que no nosso cotidiano flua amor, responsabilidade, partilha e até rusga, ou melhor, rugas de amor, como o que ocorre na relação com algumas crianças para que percebamos que não somos apenas um, e sim um dentre outros para construirmos NÓS. É no NÓS que se sustenta a partir do EU que me faz aos 53 anos continuar acreditando na criança com todas as suas nuances, potencialidades e competência, que me ajuda a fortalecer, significar e ressignificar a minha prática. [...] o caminhar é meu e das crianças é nosso e das pessoas que cruzam o nosso caminho e com sensibilidade enxergam além do externo [...].”

Letícia, 2010

RESUMO

BRITO, A. C. U. **Práticas de mediação de uma professora de educação infantil**. 2013. 368 p. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

O presente trabalho na área de Psicologia e Educação tem como objeto de estudo práticas de mediação de uma professora em conjunto com a pesquisadora, visando melhorar o envolvimento das crianças durante as atividades. O campo de investigação é a educação infantil de uma EMEI na cidade de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa são crianças de 4 e 5 anos e a professora da turma. O estudo enquadra-se na modalidade de pesquisa educacional, que discute prática de melhor qualidade, sustentadas nos saberes praxiológicos, tendo como pressupostos a educação democrática, que acredita na criança como ator social, atuante em seu processo de aprendizagem, subsidiada por uma pedagogia para a criança participativa. A pesquisa adotou uma concepção de educação com base na experiência que requer um currículo para a criança participativa sustentada por Dewey (1959a, 1959b, 1973, 1976). A prática pedagógica concebe a mediação como eixo de aprendizagem baseado em Vygotski (1978, 1995, 1999) e a brincadeira na educação infantil como possibilidade de aprendizagem. A metodologia baseou-se no paradigma qualitativo e na utilização de um estudo de caso com o uso de pesquisa-ação, observando as orientações de Elliott (2000a, 2000b), Kemmis e Smith (2008) e Máximo-Esteves (2008), o que exigiu um compromisso ético e uma investigação colaborativa entre a pesquisadora e a professora. O tempo estendido por mais dois anos (2010 e 2011) possibilitou mudanças da práxis pedagógica. Como ferramenta para a coleta de dados, foram utilizadas na investigação a escala criança-alvo (Target), nos itens correspondentes ao envolvimento da criança e suas interações, e a escala de empenho do adulto (LAEVERS, 1994; PASCAL; BERTRAM, 1999). Durante a análise, pesquisadora e professora realizaram planejamentos e avaliaram conjuntamente as ações. Para a triangulação de dados, foram utilizadas as vozes das crianças, da professora, da pesquisadora e dos pais dos alunos. Os resultados estão divididos em três eixos de discussões, baseados na teoria de Lev S. Vygotski, tendo sido analisadas as práticas de mediações entre sujeitos, signos e instrumentos. Assim, as mediações foram discutidas em parceria estabelecida entre a professora e a pesquisadora, no sentido de possibilitarem um envolvimento mais significativo da criança na organização de um ambiente com materiais diversificados, por meio da utilização de signos e da interação de parceiros mais experientes. As ações colaborativas de empenho do adulto favoreceram o interesse das crianças, possibilitando a vivência de experiências em plenitude na participação do contexto educativo.

Palavras-chave: Educação democrática. Mediação. Escalas educacionais.

ABSTRACT

BRITO, A.C.U. **Mediation practices of a kindergarten teacher**. 2013. 368 p. Thesis (Ph.D.) - School of Education, University of São Paulo, 2013.

The work in the field of Psychology and Education has as its object of study, practices mediation of a teacher in conjunction with the researcher to improve the involvement of children during activities. The field of research is in early childhood education in a EMEI in São Paulo. The research subjects are 4-5 years old children and the teacher. The study fits in the educational research modality which discusses practice of best quality, sustained by the praxeological knowledge, having as assumptions, the democratic education that believes in the child as a social actor, who participates in the learning process, supported by pedagogy for the participative child. The research adopted a concept of education based on an experience that requires a curriculum for the participative child sustained by Dewey (1959a, 1959b, 1973, 1976). The pedagogical practice conceives the mediation as the axis of learning based on Vygotsky (1978, 1995, 1999) and the prank in early childhood education as possibilities of learning. The methodology was based on the qualitative paradigm, in the use of a case study using action research, observing the guidelines of Elliott (2000a, 2000b), Kemmis and Smith (2008) and Maximo-Esteves (2008), in which an ethical commitment and a collaborative investigation between the researcher and the teacher is required. The length of time longer than two years (2010 and 2011) allowed changes of pedagogical praxis. As a tool for data collection, the child scale target (Target) was used in the investigation, in the corresponding items to the involvement of children and in their interactions and the scale of commitment of adult was also used (LAEVERS, 1994; PASCAL; BERTRAM 1999). During the investigation, the researcher and the teacher performed planning and jointly assessed the actions. For the triangulation of data was used the voices of the children, the teacher, the researcher and the parents. The results are divided into three areas of discussion, based on the theory of Lev Vygotsky, in which we analyzed the practices of mediation between subjects, signs and instruments. Thus, the mediations were discussed in a partnership between the teacher and researcher in the sense of allowing greater involvement of the child in organizing an environment with diverse materials, through the use of signs and the interaction of more experienced partners. The actions of collaborative effort made by the adults favored the interests of children, enabling a full experience concerning the participation in the educational context.

Keywords: Democratic Education. Mediation. Educational Scales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura de análise na investigação.....	131
Figura 2 – Exemplo de dados tratados para análise nos itens da escala Target e empenho do adulto	133
Figura 3 – Frequência do nível de envolvimento das crianças – sessões de março a abril – 30 observações com o uso da escala Target – 2010	145
Figura 4 – Desenho de Daniela sobre sua família	155
Figura 5 – Frequência do nível de envolvimento das crianças – 20 observações com uso da escala Target – comparativo dos meses de maio, junho, agosto e setembro de 2010	156
Figura 6 – Frequência do nível de envolvimento das crianças – sessões de outubro a novembro – 20 observações com uso da escala Target – 2010	165
Figura 7 – Divisão das crianças por tema de interesse	166
Figura 8 – Grupo de trabalho – criando uma história.....	173
Figura 9 – Criação de uma apresentação das crianças do grupo Casa, após a intervenção da professora	176
Figura 10 – Dados de envolvimento da criança – abril, maio e junho de 2011 – 20 observações	181
Figura 11 – Dados de envolvimento da criança – agosto, setembro e outubro de 2011 – 20 observações.....	181
Figura 12 – Dados de envolvimento da criança – referente ao interesse pelo tema aranha – março de 2010 – 7 observações	184
Figura 13 – Portfólio sobre o projeto na Teia da Aranha, direcionado à família	188
Figura 14 – Crianças organizando o poema para levarem para casa	189
Figura 15 – Atividade das crianças realizada com a família	190
Figura 16 – Crianças organizando, escolhendo os livros e colocando em suas sacolas, para levar para casa	195
Figura 17 – A criança lê a história contada em família e ouve o registro de histórias de outras crianças	197
Figura 18 – Livro produzido pelas crianças – 2011	198
Figura 19 – Indicadores de envolvimento da criança – observação na 17ª sessão, de junho de 2010	206
Figura 20 – Nível de envolvimento das crianças – 8 observações em relação ao jogos coletivos – 1º semestre de 2010	208

Figura 21 – Nível de envolvimento das crianças – 10 observações em relação ao jogos coletivos – 2º semestre de 2010	209
Figura 22 – Nível de envolvimento das crianças durante 40 observações de práticas com signos e linguagem – 2010 (abril a novembro).....	224
Figura 23 – Uso do calendário com signos	225
Figura 24 – Jogo de palavras cruzadas com os nomes das crianças.....	227
Figura 25 – Nível de envolvimento das crianças durante 40 observações de práticas com signos e linguagem – 2011 (abril a novembro).....	228
Figura 26 – Mosaico de imagens do ambiente do agrupamento quando chega à EMEI.....	231
Figura 27 – Mosaico de imagens das crianças arrumando a sala.....	231
Figura 28 – Ambiente arrumado em áreas de aprendizagem	232
Figura 29 – Frequência dos níveis de envolvimento das crianças –15 observações referentes à brincadeira de faz de conta – 1º semestre de 2010.....	243
Figura 30 – Nível de envolvimento das crianças – 15 observações referentes à brincadeira de faz de conta – 2º semestre de 2010.....	253
Figura 31 – Nível envolvimento das crianças – 20 observações na área do faz de conta – 2011	262
Figura 32 – Mosaico de imagem das crianças em atividades de desenho – 2010-2011.....	265
Figura 33 – Mosaico de imagem das crianças em atividades de artes – 2010-2011	265

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Coleta de dados durante o ano de 2010 (1º e 2º semestres).....	109
Tabela 2 – Coleta de dados durante o ano de 2011 (1º e 2º semestres).....	117
Tabela 3 – O processo de discussão durante a pesquisa-ação – ano de 2010 e 2011	124
Tabela 4 – Atividades desenvolvidas com as crianças – observações de março e abril.....	143
Tabela 5 – Descrição dos excertos que especificam as formas de interação no grupo – ano 2010	161
Tabela 6 – Descrição de indicadores de envolvimento da criança pelo interesse do tema das borboletas	171
Tabela 7 – Descrição dos excertos que especificam as formas de interação no agrupamento – ano 2011	177
Tabela 8 – Indicadores de envolvimento – observações sobre o tema aranha – 2010.....	185
Tabela 9 – Registro das vozes das crianças sobre o tema borboleta.....	191
Tabela 10 – Descrição de indicadores de envolvimento das crianças – referente ao Excerto 10 – junho de 2011	212
Tabela 11 – Descrição de indicadores de envolvimento da criança-alvo – referente ao Excerto 11 – 2010.....	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Observação de empenho do adulto – referente à 7ª sessão de abril (Excerto 1)	148
Quadro 2 – Observação de empenho do adulto – referente à 29ª sessão de setembro de 2010 (Excerto 2).....	152
Quadro 3 – Observação de empenho do adulto – referente à 43ª sessão – novembro de 2010 (Excerto 3).....	160
Quadro 4 – Observação de empenho do adulto – referente ao processo de construção do texto com as crianças	170
Quadro 5 – Observação de empenho do adulto – referente ao trabalho com o grupo Casa – 2011	175
Quadro 6 – Observação de empenho do adulto referente à mediação do Excerto 7 – 2010	202
Quadro 7 – Observação de empenho do adulto referente à mediação do Excerto 8 – 2010	205
Quadro 8 – Observação de empenho do adulto referente à mediação do Excerto 9 – 2010	211
Quadro 9 – Observação de empenho do adulto referente à mediação no brincar de lanchonete de verdade – 2011	218
Quadro 10 – Observação de empenho do adulto referente ao Excerto 15 – 2010	235
Quadro 11 – Observação de empenho do adulto referente ao Excerto 21 – 2010	256
Quadro 12 – Observação de empenho do adulto referente ao Excerto 22 – 2010	258
Quadro 13 – Observação de empenho do adulto referente ao Excerto 31 – 2010	268

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1- Trabalhando com tinta a dedo (7ª sessão - abril de 2010)	147
Excerto 2- Acompanhando a atividade (29ª sessão - setembro de 2010)	151
Excerto 3- Alice e a construção da boneca (43ª sessão - novembro de 2010).....	157
Excerto 4- O grupo Cabaninha planeja junto (39ª sessão - novembro de 2011)	173
Excerto 5- A aranha-golias (3ª sessão - abril de 2010).....	186
Excerto 6- A casa do tatu-família - escola-família (35ª sessão - outubro de 2011).....	192
Excerto 7- Registro da brincadeira de boliche (5ª sessão - abril de 2010)	201
Excerto 8- Jogar dados e marcar pontos (17ª sessão - junho de 2010).....	204
Excerto 9- Jogando cartas em pequenos grupos (10ª sessão - maio de 2011)	209
Excerto 10- Consultas médicas (15ª sessão - junho de 2011)	212
Excerto 11- Registro sobre a construção do parque (23ª sessão - agosto de 2010).....	220
Excerto 12- Estudando, aprendendo e descobrindo novas palavras (24ª sessão - agosto de 2011).....	222
Excerto 13- Marcando dias no calendário (3ª sessão - abril de 2011).....	225
Excerto 14- Palavras cruzadas (6ª sessão - abril de 2011).....	228
Excerto 15- Resolvendo problema com um brinquedo e discutindo regras (8ª sessão - maio de 2010).....	235
Excerto 16- Faz de conta na casinha (2ª sessão - abril de 2010)	238
Excerto 17- Sharpay e sua filha doente (4ª sessão - abril de 2010).....	244
Excerto 18- Ida ao médico (9ª sessão - maio de 2010).....	247
Excerto 19- Brincando de super-herói (22ª sessão - agosto de 2010)	251
Excerto 20- Os tecidos viram tendas de circo (31ª sessão - setembro 2010).....	252
Excerto 21- Armando tendas com as crianças (21ª sessão - agosto de 2010)	255
Excerto 22- O tecido virou piscina no pátio da escola (38ª sessão - outubro de 2010).....	257
Excerto 23- Falando sobre a brincadeira (39ª sessão - outubro 2010).....	259
Excerto 24- Brincando de restaurante (5ª sessão - abril de 2011)	260

Excerto 25- Tomando café na lanchonete (5ª sessão - abril de 2011).....	260
Excerto 26- Fazendo construção com blocos grandes (15ª sessão - junho de 2010).....	263
Excerto 27- Canetas coloridas vazias, brincadeira à vista no parque (29ª sessão -setembro de 2011)	267
Excerto 28- Experiências no parque, com a lupa (33ª sessão - setembro de 2010).....	268
Excerto 29- O pássaro de Sharpay, no pátio (26ª sessão - setembro de 2011).....	270

SUMÁRIO

1 Introdução.....	25
2 Interfaces	32
2.1 Compreendendo a investigação: uma pesquisa com base nos saberes praxiológicos	32
2.2 A finalidade da educação democrática	38
2.3 A concepção de criança	44
2.4 A pedagogia da infância, com base na participação da criança.....	48
3 Quadro teórico-metodológico.....	54
3.1 Quadro teórico: concepção de educação	55
3.1.1 A educação da criança com base na experiência	55
3.1.2 O currículo para a criança participativa.....	62
3.1.3 A mediação na educação	69
3.1.4 A mediação na educação infantil: possibilidades de aprendizagem	79
3.1.5 A brincadeira na educação infantil	82
3.1.5.1 John Dewey e o brincar	83
3.1.5.2 Vygotski e o brincar	86
3.2 Quadro metodológico: caminhos metodológicos	89
3.2.1 Paradigma qualitativo	90
3.2.2 Opção por um estudo de caso com o uso de pesquisa-ação.....	92
3.2.3 Compreendendo o uso da pesquisa-ação	95
3.2.4 O uso das escalas (Target e empenho do adulto) na pesquisa	101
3.2.4.1 Escala criança-alvo (Target).....	101
3.2.4.2 Escala de empenho do adulto	105
3.2.5 Procedimentos da investigação.....	106
3.2.5.1 Coleta dos dados em 2010 - sessões observadas	107
3.2.5.2 Coleta de dados em 2011 - sessões observadas	116
3.2.5.3 Sessões de discussões (2010-2011)	122

3.2.5.4 A filmagem no campo	128
3.2.5.5 Entrevistas	129
3.2.5.6 Notas de campo	129
3.2.5.7 Organização, interpretação e análise dos dados	130
3.2.6 Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	136
3.2.6.1 Perfil da professora.....	136
3.2.6.2 Perfil das crianças.....	137
3.2.6.3 Perfil da pesquisadora	138
4 A mediação sujeito–sujeito: práticas que envolvem a predominância das pessoas (adulto ou criança).....	140
4.1 Práticas de mediação: professora e crianças.....	140
4.2 As mediações no contexto familiar	184
5 A mediação por signos: práticas com artefatos (signos e linguagem).....	199
5.1 As práticas de mediação das crianças com os signos	199
6 A mediação por instrumentos: práticas que envolvem a predominância dos objetos (materiais)	230
6.1 As práticas de mediação com os materiais	230
6.1.2 Práticas de mediação nas áreas de aprendizagem.....	237
6.1.2 Práticas de mediação na área externa da EMEI.....	266
7 Reflexões finais	272
Referências	277
APÊNDICE A – Termos de consentimento	290
APÊNDICE B – Fichas de observação	293
APÊNDICE C – Parecer sobre aspectos éticos	296
APÊNDICE D – Excertos analisados.....	298
APÊNDICE E – Textos coletivos	329
APÊNDICE F – Livro QUEM QUISE QUE CONTE OUTRA.....	337

1 Introdução

A presente investigação tem por objeto de estudo as práticas de mediação de uma professora que trabalha com crianças de 4 e 5 anos, na educação infantil¹. A intenção é propor mudanças, considerando práticas de melhor qualidade sustentadas pela mediação que possibilita a criança participar de sua aprendizagem como sujeito que tem iniciativa e autonomia na construção do conhecimento. Segundo Vygotski (1995), a criança que é mediada pelos artefatos culturais na utilização dos signos em um ambiente com disponibilidade de materiais para viver a experiência significativa — ou na realização de suas atividades em colaboração com um adulto ou na interação mútua com outra criança mais experiente — avança em sua aprendizagem, pois é favorecida pelo processo de mediação.

A prática de mediação que envolve as interações das crianças é fortificada na pedagogia sustentada pela democracia, pois, como define Dewey (1959c), na educação democrática, o processo de aprendizagem é efetivado com a interação da criança em colaboração com o adulto ou outras crianças e em um ambiente que possibilita a participação. Dessa forma, tais práticas permitem o envolvimento da criança, item fundamental para a aprendizagem, o qual Laevers (1994) define como uma qualidade da atividade humana reconhecida pela concentração e persistência, motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto em nível físico como cognitivo, na profunda satisfação e forte fluxo de energia, determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de cada criança.

Nesse contexto, tece-se um quadro de indagações: é possível, dentro das escolas municipais de educação infantil, mediar práticas de qualidade que incluam o brincar e as interações²? E quais os processos de interações e mediações que podem levar a uma qualidade das práticas, nas quais as crianças fazem parte de suas aprendizagens? Em que medida as mediações possibilitam a participação das crianças? As práticas de mediação permitem a interação da criança com o adulto, outras crianças e os artefatos da cultura (signos e instrumentos), favorecendo possibilidades de aprendizagem?

¹ O objeto de estudo foi definido em colaboração com a professora que faz parte da pesquisa.

² A brincadeira e as interações constituem o eixo que norteia as práticas de educação infantil, garantido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b).

Em outras palavras, centralizando as questões que orientam o trabalho, define-se três perguntas principais³:

- Quais as mediações feitas pelo adulto dentro de uma educação que partilha valores democráticos, éticos e participativos, que insere a criança nesse processo como sujeito de sua aprendizagem e que pode garantir mais envolvimento e interações?
- Em que medida as práticas de mediação favorecem as ações das crianças em suas aprendizagens, como um ser social que participa na tomada de decisões, no contexto educativo?
- Em que medida as práticas de mediação possibilitam as experiências das crianças, considerando o eixo da brincadeira e as interações, favorecendo sua participação?

As perguntas problematizam uma investigação que se justifica na proposta de mudanças para se efetivar práticas de mediação que permitam um contexto de educação no qual a criança seja participativa e coconstrutora do processo educativo. Essa proposta sustenta-se em um currículo com base na relação que considera a sociedade, a cultura, o conhecimento e a subjetividade, definido por Barbosa (2010) em uma ampla investigação sobre as propostas curriculares na educação infantil. Essa forma de trabalho escuta as múltiplas vozes que compõem a comunidade escolar, principalmente as das crianças, validando sua forma peculiar de ver o mundo articulado com as práticas culturais.

Entretanto, Barbosa (2010) afirma que são recorrentes outras concepções educacionais sustentadas por currículos voltados à normalização das crianças com efetivação de práticas para o controle social e tarefas fragmentadas e planejadas com base em um calendário de eventos e currículos centrados em concepções científicas para o desenvolvimento humano e nas áreas de conhecimento.

As propostas curriculares dos municípios no Brasil, em relação à educação infantil, identificam uma diversidade nas concepções pedagógicas e apontam que é “possível verificar a existência de propostas que percebem o currículo como resultado do entrelaçamento de saberes”, mas, “existem também currículos orientados pela listagem de conteúdos e objetivos ou pelas áreas de conhecimento” (BARBOSA, 2009, p. 111).

³ As perguntas centrais foram definidas a partir do objeto de estudo, em colaboração com a professora.

Para Barbosa (2010, p. 8), essa diversidade compõe um desafio que exige compreender “o currículo não apenas como um plano prévio de ensinar a vida, mas também como abertura à experiência de viver, junto com os bebês e as crianças pequenas, as situações propostas”, o que norteia uma prática baseada na participação da criança, favorecida pela mediação na educação democrática que rejeita uma pedagogia transmissiva, de controle social ou espontaneísta. Tais estratégias devem ser orientadas por uma pedagogia de infância sustentada por uma concepção que considere as vozes das crianças escutadas e inseridas no cotidiano escolar, trazendo sua peculiar forma de ver, compreender e vivenciar a realidade em espaços que propiciem a interação com diferentes agrupamentos, para que possam vivenciar experiências desafiadoras, pautadas pela descoberta e pelo incentivo à criatividade (BARBOSA, 2010).

Por tais razões, esse trabalho justifica-se por enfrentar o desafio que leva à formulação de propostas de análise das práticas de mediação favorecidas pelo adulto para processos educacionais com a participação da comunidade escolar, especialmente as crianças. Tem-se como objetivo observar o envolvimento e as interações que elas estabelecem durante as atividades, verificando o interesse que leva à aprendizagem, propondo a mediação que atenda a viver as experiências educacionais de forma plena e significativa. Especificamente, pretende-se:

- Avaliar, compreender e analisar o empenho do adulto no desenvolvimento do brincar e em outras experiências (uso da escala do empenho do adulto);
- Avaliar, compreender e mediar o envolvimento da criança no brincar e na participação das atividades (uso da escala de envolvimento da criança); e
- Identificar as experiências que favorecem maior ampliação no brincar e no envolvimento da criança, possibilitando a mediação com sua participação (uso da escala Target).

Como procedimento metodológico, utilizou-se de um estudo de caso com uso de pesquisa-ação na relação sujeito–sujeito, sustentada por uma pesquisa de cunho educacional, que propõe mudanças durante o processo de investigação e que vai além de compreender, conhecer e registrar práticas de mediação, no contexto da educação infantil.

Essa forma peculiar de investigar, que se propõe à mudança em colaboração, na participação ativa dos pesquisadores (interno e externo)⁴, evidencia ganhos pessoais e profissionais para ambos, possibilitando melhora da autoestima e da autoconfiança, maior capacidade de autoanálise, melhora das interações com outros professores, desenvolvimento de atividades e maior atenção às crianças. A pesquisa-ação é constituída por uma trilogia de atributos, caracterizada pelos ganhos pessoais e profissionais e pela prática educativa (ZEICHNER, 2001).

Assim, a investigação teve a necessidade de buscar uma professora interessada na reflexão de sua prática pedagógica para promover mudanças a fim de melhorar a qualidade do seu método de trabalho. A profissional que aceitou fazer parte da pesquisa é membro do grupo de professores da rede pública e frequenta o Contexto de Professores⁵, que, na sua essência, constitui uma comunidade de práticas de professores da rede pública vinculada à Universidade de São Paulo, na busca de reflexões e práticas pedagógicas de melhor qualidade.

Para Elliott (2000a, 2000b), esse profissional tem de ser flexível, reflexivo e disposto a um trabalho colaborativo. Esse é o perfil da profissional que participa da investigação, pois, enquanto professora de educação infantil, ela busca continuamente a mudança em contexto de reflexão.

Após firmado o vínculo entre a pesquisadora e a professora, consolidou-se um período de estudo partilhado, que se configurou na forma de uma investigação educacional. Para Elliott (2000a, 2000b) e Kemmis (1993), os sujeitos da pesquisa precisam tomar essa decisão, pois ela envolve um repensar teórico e prático, dialético no contexto.

No processo colaborativo, definiu-se, com os sujeitos da pesquisa, o objeto de estudo: as práticas de mediação da profissional com as crianças. A partir da decisão de investigar e de estudar as práticas de mediação, discutiu-se a natureza dessas práticas, no sentido de entender se eram adequadas e qual o referencial em que se fundamentavam, se atendiam à diversidade, aos interesses e às necessidades das crianças, propiciando a ampliação das experiências. Assim, foram discutidas questões relativas à continuidade das experiências, às iniciativas, à autonomia e participação da criança e à importância da

⁴ Segundo Máximo-Esteves (2008) e Elliott (2000a), considera-se o pesquisador acadêmico como pesquisador externo e a professora como pesquisadora interna. Ambos são pesquisadores da práxis.

⁵ O Contexto de Professores faz parte do grupo de pesquisa Contextos Integrados em Educação Infantil, da Universidade de São Paulo – USP.

mediação. Essas compreensões foram sustentadas por autores como Dewey (1976), Oliveira-Formosinho (2011) e Vygotski (1995).

Tais discussões levaram à compreensão de que práticas de melhor qualidade exigem um espaço organizado para a criança ativa, com equilíbrio entre a iniciativa infantil e o trabalho orientado, no momento de planejar e de desenvolver as atividades. Também exige atenção privilegiada aos aspectos emocionais da criança, estabelecendo uma relação de bem-estar no ambiente educativo, onde se deve utilizar uma linguagem enriquecida, possibilitando novas experiências na diversidade de atividades realizadas com as crianças (ZABALZA, 1998). As práticas de melhor qualidade devem ser favorecidas por rotinas estáveis, em uma programação com continuidade e significado para a criança, na possibilidade de materiais diversificados (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; ZABALZA, 1998). Essas práticas são sustentadas à luz de uma concepção de educação na qual a pesquisa fundamentou-se, sobretudo e especificamente, nos trabalhos desenvolvidos por autores como Dewey (1959a, 1976), Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), Oliveira-Formosinho (2011), Moyles (2002, 2006), Moyles et al (2010), Brougère (2010) e Vygotski (1995, 2007b).

Para Kemmis e Smith (2008), a investigação educacional requer uma concepção de educação que direcione e sustente as mudanças no processo. As modificações discutidas sob o prisma de uma concepção orientam a prática da professora, que é alimentada pela discussão da teoria e pela análise da prática. Segundo Schmied-Kowarzik (1983) e Freire (1983), a mudança somente tem sentido se partir dessa autorreflexão da dialética, que envolve a teoria e a prática na relação dialógica.

A investigação proporcionou mediações sobre a práxis pedagógica, respeitando os processos, os sujeitos e as ações desenvolvidas pela prática da professora. A partir dessa percepção, para colher dados, a fim de evidenciar se, de fato, as práticas pedagógicas da professora levam ao envolvimento das crianças e à sua participação por meio das mediações, foram utilizadas as escalas Target e de empenho do adulto, as quais fazem parte de um conjunto de escalas do Projecto EEL – *Effective Early Learning* –, de autoria de Ferre Laevers, destinadas à avaliação formativa, ou seja, são instrumentos para planejamento do cotidiano escolar (LAEVERS, 1994, 1996).

Usou-se a escala Target com o objetivo de obter um panorama detalhado do cotidiano da criança, nas experiências que vivencia no grupo, mostrando as oportunidades educativas oferecidas, analisando o nível de envolvimento e suas interações. Tal escala

possibilitou uma análise mais precisa das mediações, no sentido de discutir como elas se processavam para que a criança pudesse ter ou continuar com um envolvimento de melhor qualidade (PASCAL; BERTRAM, 1999).

A escala de empenho do adulto, destinada aos profissionais da educação, favoreceu um panorama da ação do adulto com seu grupo. A escala é um instrumento eficaz para repensar a prática do profissional, uma vez que possibilita analisar sua própria ação (LAEVERS, 1994, 1996; PASCAL; BERTRAM, 1999).

O uso das escalas possibilitou a análise do contexto investigado, pois os dados colhidos foram essenciais para o diagnóstico do contexto observado e possibilitaram reflexões com base no quadro teórico partilhado entre a pesquisadora e a professora para propor alternativas de ação para melhor atender às crianças.

A pesquisa-ação levou a pesquisadora e a professora a planejar e a avaliar em conjunto as ações. Dessa forma, para cada proposta nessa investigação, houve sempre coletas de dados feitas antes, durante e depois das ações, de modo a evidenciar o processo e a direção da mudança. Essa forma de trabalho cooperativo possibilitou as discussões e as mudanças, em processo com as crianças. Vale ressaltar que, para a triangulação de dados, foram ouvidas as vozes das crianças, da professora, da pesquisadora e dos pais das crianças.

A trajetória de pesquisa compreendeu dois períodos de ano letivo (2010 e 2011), com a mesma professora e agrupamento da educação infantil, e envolveu as práticas de mediações com as crianças. A investigação teve uma forma peculiar de pesquisa de campo, densa no contexto de pesquisa-ação, tendo a professora e a pesquisadora partilhado um referencial teórico-metodológico para a compreensão da práxis, na perspectiva de uma educação que visa à participação. A tese divide-se em sete capítulos, na estrutura que segue:

Esta introdução define o objeto de estudo da investigação, os objetivos e as perguntas que orientam o trabalho discutido por uma pesquisa educacional, que busca patamares de melhor qualidade, quando se efetivam práticas mediadas para uma criança ativa e participativa.

O capítulo 2 trata da interface da pesquisa, que alicerça a investigação nos saberes praxiológicos, na finalidade da educação democrática, na concepção de criança e na pedagogia da infância com base na participação.

O terceiro capítulo define o quadro teórico-metodológico. Nessa etapa, discute-se a concepção de educação baseada na experiência e na participação da criança, segundo os pressupostos de John Dewey, e a mediação e as possibilidades de aprendizagem, discutida na perspectiva de Lev S. Vygotski, bem como a importância do brincar na educação infantil. Também é descrito, nesse capítulo, o caminho metodológico pelo qual se optou, definido por um paradigma qualitativo, que aborda um estudo de caso com uso da pesquisa-ação para o desenvolvimento profissional e considera a práxis docente como contexto de reflexão. Detalha-se os instrumentos de coleta de dados como as escalas Target e de empenho do adulto, os procedimentos da investigação e o perfil dos sujeitos da pesquisa.

O capítulo 4 discute os dados da pesquisa, referentes ao primeiro eixo de análise, a mediação sujeito-sujeito: práticas que envolvem a predominância das pessoas (adulto ou criança). Nesse capítulo, os dados mostram a mediação realizada pela interação da professora com as crianças, entre as crianças na relação participativa e colaborativa e a mediação possibilitada por um adulto no âmbito familiar envolvendo os contextos familiar e escolar.

O quinto capítulo discute o segundo eixo de análise, a mediação por signos: práticas com artefatos (signos e linguagem). Os dados enfatizam a mediação na qual a professora se vale da simbologia para possibilitar a compreensão do pensamento da criança.

O sexto capítulo discute o terceiro eixo de análise, a mediação por instrumentos: práticas que envolvem a predominância dos objetos (materiais). Compreende as mediações nas quais o espaço com materiais são os mediadores no processo de participação da criança, enfatiza o empenho da professora na organização do espaço e no oferecimento da diversidade dos materiais para a criança na construção de suas experiências pelo brincar e as interações.

As reflexões finais consideram que as mediações que propiciam maior envolvimento das crianças, possibilitando as ações como um ser social que participa na tomada de decisões, no eixo da brincadeira e nas interações, derivam do empenho da professora ou de outro adulto (familiar), da oferta de um ambiente interativo com materiais diversificados, do trabalho com signos e da interação com parceiros mais experientes. Outra constatação é a relevância da pesquisa-ação para o desenvolvimento profissional dos envolvidos (pesquisadora e professora), que possibilitou um repensar sobre suas práticas educacionais.

2 Interfaces

O capítulo tem o propósito de mostrar a especificidade da pesquisa que requer uma abordagem de investigação da práxis educacional em direção à mudança para a melhor qualidade. Dessa forma, descreve-se nos próximos itens a interface da pesquisa na compreensão de uma investigação com base nos saberes praxiológicos, na finalidade da educação democrática, na concepção de criança e na pedagogia da infância, com base na participação da criança. Tal interface subsidiou a adoção de uma concepção de educação discutida, posteriormente, no capítulo 3.

2.1 Compreendendo a investigação: uma pesquisa com base nos saberes praxiológicos

A investigação da práxis educacional estabelece um processo de constante comunicação, de forma dialética, entre os envolvidos na compreensão da teoria e da prática. Requer planejamento nas ações desenvolvidas e analisadas pelo pesquisador e pelos pesquisados, orientados por uma concepção teórica que indica a direção das ações e das reflexões, para as mudanças no cotidiano escolar. Essa forma de investigação exige um enquadramento ético, para acompanhar e colaborar no processo da pesquisa. Segundo Máximo-Esteves (2008), a investigação de natureza social, e particularmente a que incide sobre a vida cotidiana, exige que o investigador se coloque a si mesmo em um envolvimento ético.

Tal enquadramento ético, que envolve a práxis, difere da pesquisa que está voltada somente para a prática de forma descritiva, pois esta não requer um compromisso com a mudança de ações. O pesquisador que investiga a prática pode descrever processos, teorizar e refletir sobre os dados selecionados, sem a preocupação de mudar o cotidiano escolar; como informa Máximo-Esteves (2008, p. 66), é uma investigação baseada numa “relação desnivelada entre investigador e investigado, sendo o primeiro o sujeito activo produtor do conhecimento e o segundo o objecto passivo fornecedor da informação”. Esteban e Zaccur (2002, p. 12) afirmam que essa forma de pesquisa insere “variáveis sobre a prática dos educadores, mas não desatam antigos nós” nos quais a escola ainda continua excludente, com práticas que não refletem mudanças.

Reconhece-se a seriedade das investigações sobre a prática que “são de denúncias e anúncios”, mostrando a realidade da educação (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 12). As

pesquisadoras refletem sobre as instituições de educação infantil, os sistemas escolares, suas dificuldades e a imagem de infância em vários contextos. Detectam a fragilidade das intervenções dos professores e a dificuldade de repensar mudanças significativas para o processo educacional. Essas investigações apontam para as mudanças de concepções na educação infantil, as quais orientam a construção de estrutura de um novo espaço que propicie o brincar, equacionando as difíceis relações entre os professores e as crianças e, principalmente, a necessidade de efetivar a formação profissional. Tais orientações, que partem da investigação sobre a prática, possibilitam uma reflexão com um olhar mais profundo para se pensar na investigação que mude as práticas educacionais.

Máximo-Esteves (2008, p. 69) reflete que a natureza teórica dessas pesquisas que tem o propósito de

[...] orientação das práticas, de teor convincente e persuasivo, a rondar, por vezes, o proselitismo. Versam os fundamentos teóricos, as finalidades, as vias metodológicas, enfim, trata-se de um discurso orientado para o que deve e como se deve ser feito. Não se sabe muito sobre o seu grau de aceitação na prática, o *modus operandi* das orientações teóricas, as adaptações efetuadas perante a realidade dos diversos contextos, em suma, o impacto que a teoria teve, realmente sobre as vantagens da investigação-ação dos professores e na vida das comunidades escolares.

Assim, questiona-se: como a professora de educação infantil pode fazer parte dessa investigação? Como a professora se percebe, ao ver essa investigação, como se olhasse por uma vitrine sua prática cotidiana e teorizasse sobre o que deve fazer?

Essas perguntas tecem um quadro complexo, analisado por Esteban e Zaccur (2002), que identificam professores que, muitas vezes, assimilam o discurso pedagógico, mas não revitalizam a prática. Identificam também a resistência de professoras que voltam para suas antigas práticas, já consolidadas. Em outros casos, quando as práticas se renovam, pode haver um movimento pelo novo, pelo moderno, que se confunde com a não mudança, resultando em ações fragmentadas. Há professoras que fazem a releitura atenta de sua prática, acoplada a uma reflexão voltada para seu cotidiano, na busca de mudanças que nascem da análise do seu fazer. Essas professoras não seriam autoinvestigadoras de suas práticas?

De fato, esse quadro da investigação educacional é complexo, quando retorna ao cotidiano escolar, pois quem o vive não se reconhece no texto teórico, sente-se negado. De outro prisma, quem teoriza precisa estar atento para não se abstrair da realidade da escola, exorcizando o que possa tumultuar a racionalidade do construído teórico elaborado

(ESTEBAN; ZACCUR, 2002). E como não deflagrar uma dicotomia tão grande entre teoria e prática? Qual é o papel do investigador, no contexto escolar? Qual é o papel da professora, na investigação? Como investigar, fazendo uma trajetória para a mudança no cotidiano escolar?

Para tantos questionamentos entende-se que a investigação educacional vai para além de um simples olhar sobre a prática, envolvendo um compromisso ético com a mudança. Para Máximo-Esteves (2008), esse tipo de investigação rejeita o clássico modelo dicotômico sujeito–objeto, dada a sua relação de assimetria e comunicação unilateral. A autora propõe que se “respeite de igual modo o conhecimento de ambos os intervenientes, não só pelas vantagens decorrentes da aceitação de pontos de vistas plurais, mas também porque ambos partilham o estatuto de seres *sentipensantes*”, nas quais as relações se estruturam no modelo sujeito–sujeito permitindo a coconstrução democrática do conhecimento coletivamente útil (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 66).

Tal investigação propõe-se a discutir a questão de outro ângulo, entendendo a pesquisa não como um fim em si mesma, mas como recomeço de novas ações. Assim, o papel do pesquisador educacional envolve processos colaborativos com a partilha de ações e de concepções que ajudam a pensar, refletir e mudar o contexto investigado. O pesquisador não exclui a professora de sua ação, mas juntos investigam, analisam e buscam possibilidades de mudança (ELLIOTT, 2000a, 2000b; MCKERNAN, 1996).

O primeiro passo é entender como acontece essa investigação: em que difere de uma descrição das ações do educador, no âmbito da práxis? A investigação não pode acontecer tendo as discussões teóricas dissociadas da ação metodológica, pois uma está correlacionada à outra. Esteban e Zaccur (2002, p. 15) afirmam que não se trata de descartar a necessidade do aprofundamento teórico, mas, ao contrário, de dar ao aprofundamento teórico o sentido de ir além da busca de respostas, num movimento refletido, e acionar um “diálogo mutuamente alimentador entre o pesquisador acadêmico e a professora envolvida, com significativo avanço para todos os atores envolvidos”. A teoria e a prática permeiam um processo indissolúvel.

Assim, no processo a iniciativa parte do pesquisador externo, o papel que a ele cabe será o de mobilizar e organizar o grupo e disponibilizar-se a si mesmo como fonte de recursos técnicos e operacionais. No ponto de vista metodológico, as decisões são de responsabilidades de todos os pesquisadores (interno e externo), no sentido pleno de colaboração e construção de conhecimento (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008).

Esse tipo de investigação sustenta-se na práxis, que requer um eixo teórico-metodológico, pois é teoria e prática que a fundamentam e possibilitam a significação necessária ao trabalho educacional. Trata-se de uma pesquisa de cunho educacional que é colaboradora para a formação do professor e do pesquisador externo que, além de acompanhar e pesquisar, é sujeito ativo, participante no processo. Tal pesquisa insere uma formação que não se baseia somente na teoria ou no empirismo da prática. Nesse sentido, Formosinho (2002) corrobora ao discutir a academização da formação de professores de crianças, rejeitando tanto o saber redutor na definição de um único critério quanto o empirismo que comporta uma educação de experiência, obtida pelo cotidiano, o que não amplia e nem possibilita a reflexão. Na sua compreensão, a formação dos professores deve ser fundamentada na construção dos saberes praxiológicos, na ação situada.

A práxis se estabelece como o lócus da pedagogia, a qual se organiza em torno dos saberes, na construção da ação, em articulação com as concepções teóricas — teoria e saberes com as crenças —, as crenças e os princípios (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Na compreensão dos autores citados, define-se a práxis como o lugar em que a pedagogia nasce, cresce e transforma-se em constante reflexão, sendo dialética em seu contexto. Aristóteles (1985) foi o primeiro a discutir a ciência, na esfera de uma práxis, quando analisa a ética em sua obra *Ética a Nicômaco*. Para o autor, a ética é uma ciência prática, discutida no âmbito de uma praxiologia que envolve o pensar, os conhecimentos, os saberes (teoria) e o fazer, o agir (prática) não de forma separada, mas em uma inter-relação que a fundamenta e dá sentido, em direção ao bem e à verdade.

Para Aristóteles, “nas ciências práticas o saber não é mais fim para si mesmo em sentido absoluto, mas subordinado e, em certo sentido, servo da atividade prática” (apud NODARI, 1997, p. 384). A atividade prática é ação. Aristóteles (1985) define que a origem da ação é a escolha e a origem desta está no desejo e no raciocínio dirigido a algum fim. A escolha não pode existir sem a razão e o pensamento, ou sem uma disposição moral, pois as boas e as más ações não podem existir sem uma combinação de pensamento e caráter. Para ele, “o pensamento por si mesmo, todavia, não move coisa alguma, mas somente o pensamento que se dirige a um fim e é prático” (ARISTÓTELES, 1985, p. 114).

Aristóteles (1985) ainda define que o conhecimento, em sua plenitude, envolve três formas específicas de raciocínio, as quais classifica como sendo teórico, técnico e prático

(*epistéme*, *techné* e *phronesis*). Essas formas de raciocínio são guiadas por uma disposição distinta, com seu próprio objetivo (*telos*).

A *epistéme* significa a disposição para alcançar o conhecimento e a contemplação da verdade, e a forma específica de ação associada à *epistéme* é a teoria ou contemplação, que envolve o raciocínio teórico sobre a natureza das coisas. Aristóteles considerou esta última como a mais alta forma de raciocínio do ser humano, que pode ser associado à descoberta da verdade sobre a natureza das coisas, através da contemplação filosófica e científica, que se constitui em uma teoria específica, na análise de uma área do conhecimento, incluindo a teologia, a metafísica, a astronomia, a matemática, a biologia, a botânica e a meteorologia (KEMMIS; SMITH, 2008). Kemmis e Smith (2008) definem que, no ensino, o professor que age de acordo com a disposição de *epistéme*, tem uma ação contemplativa da teoria e uma natureza que tem consequências nas diferentes formas de pedagogia e de abordagens para a educação.

Outra forma de disposição denominada por Aristóteles (1985) é chamada de *techné*, que se constitui na disposição para agir corretamente, fundamentando-se em uma regra. O autor define que a forma específica de ação associada à *techné* é a *poiésis*, ou seja, a tomada da ação. Essa forma de ação envolve, particularmente, os meios e os fins, que se podem definir como razão instrumental para fazer algo para atingir um objetivo ou resultado conhecido (KEMMIS; SMITH, 2008).

Entende-se que uma educação que envolve a *techné* está no âmbito do fazer, da ação, na utilização de materiais, sobre os quais se tem domínio, aplicando-os na aprendizagem da criança. É uma forma essencial de raciocínio que permite à pessoa fazer determinadas coisas para melhorar a aprendizagem e continuar em um ciclo de ação. Nesse âmbito educacional, seria a prática pela prática, baseada no empirismo, sem a reflexão da ação. Kemmis e Smith (2008) definem que a disposição de *techné*, ou “fazer da ação” da *poiésis*, pode significar no ensino o fazer de uma sala de aula bem gerida. Seria o preparo de um conjunto de trabalhos que visam à aprendizagem ou à produção pré-definida dos conhecimentos ou de habilidades, nas crianças. Essa forma de processo não permite que a criança possa compartilhar a aprendizagem. Ela recebe um conjunto de atividades pré-definidas, para execução, e não tem a possibilidade de construção, mas, sim, de reprodução.

A terceira forma de disposição, baseada em uma ciência prática e reflexiva, a qual Aristóteles (1985) denomina *phronesis* é a disposição para agir com sabedoria e prudência. A

phronesis é guiada pelo objetivo geral (*telos*) do julgamento sábio e prudente, de fazer a coisa certa, o que não significa apenas seguir uma determinada regra, norma social ou convenção. É algo maior, que tem como consequência uma questão que serve para a história, tanto para os indivíduos em causa, como para o bem da humanidade (KEMMIS; SMITH, 2008). O saber da *phronesis*, constantemente exposto à revisão, possibilita uma educação para o indivíduo, de forma esclarecida (enquanto um saber de si), das condições de seu próprio agir e a consideração do outro, implicado na decisão.

Para Kemmis e Smith (2008), no caso do ensino, *phronesis* é o tipo de raciocínio no qual o professor pensa a educação de forma comprometida com uma dupla tarefa: do autodesenvolvimento de cada aluno, individualmente, envolvendo os próprios interesses e, simultaneamente, do bom desenvolvimento da humanidade. Esse compromisso traduz-se em ação, na práxis da educação, que é algo maior do que o ensino, pois este pode ou não produzir um bom aprendizado, que contempla o interesse de cada indivíduo e o bem da humanidade.

Então, entende-se que o ensino que visa a não mais do que produzir alguma ação específica para a aprendizagem não é práxis educativa, pelo contrário, é uma espécie de *poiésis* ou “fazer da ação”, que a constitui como uma forma de ação guiada apenas pela intenção de trazer uma aprendizagem predeterminada, utilizando meios conhecidos (KEMMIS; SMITH, 2008).

A práxis, na educação, é uma ação intencional, guiada por um propósito moral maior do que aquele de produzir aprendizagem. Kemmis e Smith (2008) afirmam que a forma de ação distinta para *phronesis* é a práxis, que envolve o raciocínio prático sobre o que é sábio e correto de se fazer em uma determinada situação. Os autores ressaltam que a disposição que orienta o professor que pretende atuar, educacionalmente, de forma comprometida para o bem da humanidade, pode exigir *techné*, obtendo o conhecimento sobre a aprendizagem de ofício. No entanto, tem algo a mais, ou seja, para educar a criança em seus próprios interesses e para o bem da humanidade, ele precisa ter a disposição da *phronesis*, vivendo e demonstrando o que é bom para as pessoas e bom para a humanidade, pois isso se enquadra nos princípios da ética.

Essa forma de educação, revestida na práxis pelos princípios éticos, é discutida por Freire (1983) na obra *Pedagogia do Oprimido*, que expressa uma forte compreensão no âmbito da práxis comprometida pela vida. O autor não lança ideias fragmentadas, mas pensa

na existência da educação no “esforço totalizador da práxis humana”, que busca na interioridade “retotalizar-se como prática da liberdade” (FREIRE, 1983, p. 3).

Para Freire (1983, p. 40), os processos que levam à mudança da sociedade acontecem por intermédio da práxis, pois é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. A possibilidade de transformação exige um repensar crítico, que leva ao comprometimento pela práxis, com mudanças em processos constantes de libertação. Assim, o autor define que ao envolver-se pela práxis, tem-se uma ação dialógica, na qual os sujeitos encontram-se para a transformação do mundo em colaboração. “A colaboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre os sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (FREIRE, 1983, p. 197) entre os envolvidos, pelo ato educativo. Assim, a investigação que parte dos entendimentos da *phronesis* de Aristóteles (1985), na ação dialógica de Freire (1983), sustenta-se na práxis que requer mudanças no cotidiano da educação.

Tais compreensões possibilitam definir, para essa investigação, um quadro teórico-metodológico, integrado no capítulo 3. A partir do momento em que a pesquisa se propõe a investigar a práxis, a teoria vincula-se à metodologia, pois a coerência teórico-metodológica guia as ações, visando a mudanças que partem de uma reflexão para a ação (ARISTÓTELES, 1985; ELLIOTT, 1998; KEMMIS, 1993; KEMMIS; SMITH, 2008). Os pressupostos teóricos que alicerçam essa pesquisa auxiliam na compreensão da investigação no âmbito da práxis, que é a forma de ação da *phronesis*, que se estabelece no processo investigativo, com ação dialógica em colaboração, para realizar mudanças de melhor qualidade.

2.2 A finalidade da educação democrática

A democracia e a educação infantil, de forma interligada, são fundamentais para estabelecer práticas com potencialidades de aprendizagem, em processos de colaboração entre a criança e o adulto. Segundo Moss (2011), a democracia é, para a educação, um valor básico que sustenta a prática na formação das crianças, e a educação é um meio de fortalecer e de sustentar a democracia; ambas formam um eixo inseparável, unido-se na aprendizagem das crianças em participação.

Os princípios da educação democrática e sua finalidade são baseados no respeito dos interesses das crianças e na sua liberdade. Isso significa respeitar “os interesses do grupo partilhados por todos em plenitude”, no princípio da liberdade. A educação democrática requer a “liberdade no sentido do grupo colaborar com outros grupos” no ato intelectual, favorecendo a ampliação de suas experiências (DEWEY, 1959a, p. 132).

Essa educação promove a liberdade e a individualidade, sem que os fins educativos sejam os caprichos, os sentimentos e os desejos pessoais e momentâneos das crianças. A liberdade deve ser entendida no sentido de “poder projetar, elaborar julgamentos sobre as coisas, selecionar e ordenar meios para buscar fins percebidos como relevantes” (PINAZZA, 2007, p. 75).

Na educação democrática, a liberdade é vista como finalidade de construção e reconstrução dos saberes, que transcende o simples ato de movimentação e segue em direção do pensar e repensar sobre as coisas que se podem realizar. Dewey (1976, p. 72) afirma que

A única liberdade de importância permanente é a liberdade da inteligência, ou seja, a liberdade de observação e de julgamento exercida a partir de propósitos intrinsecamente válidos. O erro mais comum sobre a liberdade é, eu creio, identificá-la como liberdade de movimento e com o lado externo ou físico da atividade.

Essa liberdade possibilita que os envolvidos no processo educativo possam pensar na educação, a partir dos propósitos que envolvem a participação de todos. Assim, o respeito aos interesses e à liberdade, na educação democrática, compreendem um complexo quadro de relações que somente pode ser sustentado nas discussões, no interior de suas práticas, as quais envolvem o profissional responsável, a instituição, as crianças e a família. Essa educação não se estabelece em discurso que requer qualidade total ou oferece um mercado de uma educação que põe um produto à venda para a família, prevendo resultados imediatos, sem considerar o interesse da criança.

Moss (2011) afirma que a democracia está em perigo nas instituições, por dois discursos presentes na educação: qualidade e mercado. O discurso da qualidade é fortemente gerencial e entende a educação como uma tecnologia para a produção de resultados pré-determinados. Tal discurso preocupa-se em trazer práticas em que crianças, professores e instituições entrem em conformidade com o especialista, que prevê uma educação baseada em normas e técnicas, para atingir uma qualidade total. Por outro lado, o discurso dos mercados favorece a desregulamentação, mas compreende a educação infantil e os cuidados como uma

mercadoria para venda, aos pais e consumidores. O que menos importa nos discursos é o interesse da criança e a liberdade de fazer parte de sua aprendizagem.

Tais discursos impedem práticas em que os princípios democráticos estejam presentes na educação das crianças, uma vez que enxergam apenas os resultados, o produto que gera a educação. Outro ponto a salientar, nos discursos, é a falta de participação dos envolvidos no processo educativo, pois observa-se a educação somente a partir dos objetivos a serem alcançados. Mas a educação democrática efetiva-se quando as crenças nos valores, nos interesses das crianças e suas motivações encontram-se envolvidas pelos elementos do processo educativo. Esses elementos são, ao mesmo tempo, a criança — com seus interesses, suas ideias, opiniões e ações — e os objetivos, nos significados e valores incorporados nas experiências da sociedade e sua cultura (DEWEY, 1930).

Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) corroboram essa teoria, definindo que esse processo educativo não se situa de um dos lados contra o outro, priorizando a criança ou os objetivos, mas a sua essência é a interação desses elementos fundamentais. Segundo as autoras, “a teoria educativa precisa constantemente de refletir os dois elementos e sua interactividade, em vez de se entrincheirar de um dos lados” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 20).

Entende-se que a educação democrática estabelece-se na relação dialógica, pela interação dos interesses da criança e os objetivos, para educá-la na participação e na construção do conhecimento, sob o prisma da experiência plena. Essa relação dialógica, no contexto educativo, privilegia a riqueza de aprendizagem, que se estabelece com princípios democráticos, sustentando os interesses dos envolvidos na sociedade. Dessa forma, a educação e a democracia são processos indissociáveis da vivência social.

Para Dewey (1959a, p. 132), a educação que se estabelece na sociedade

[...] é democrática na proporção que educa [...] os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Esta sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem ocasionar desordens.

Então, para a vida em uma sociedade democrática, é necessário que a educação seja também democrática, na vivência dos valores e na reconstrução, para que haja a mudança, que parte de processos para a vida. Essa educação que almeja a participação do

indivíduo na sociedade baseia-se nos princípios democráticos, que aspiram a um trabalho cooperativo em que todas as definições advêm de consensos obtidos livremente, com a contribuição da comunidade escolar. Tais definições sustentam a finalidade da educação democrática, na qual vivencia-se os valores de uma sociedade, na possibilidade de construção e reconstrução, pela interação com os demais membros, objetivando a igualdade, os interesses, a ética e a moral, para a vida em sociedade.

Para tanto, a criança que deve ser educada é uma criança social, e a sociedade é uma união orgânica de todos os seus membros. Dewey (1959a, p. 2) afirma que, na educação, “se eliminarmos o fator social da criança, nos restará somente uma abstração; se eliminarmos o fator individual da sociedade, nos restará somente uma massa inerte e sem vida”.

O meio social faz parte do processo educacional da criança assim como ela faz parte da sociedade (SARMENTO, 2001). Segundo Corsaro (2011, p. 129), na escola a criança “vivencia a cultura de pares” que é importante para sua relação e para a construção dos processos sociais. A escola faz parte do social e não pode ser excluída, pois “não se educa diretamente, mas indiretamente através de um meio social”. Essa forma de estabelecer os processos educativos favorece à geração infantil um ambiente onde a criança age, pensa e sente (DEWEY, 1959a, p. 19).

O aprendizado é uma relação na construção social, que tem sua essência no processo educacional, o qual traz os saberes voltados para o presente e para a vida, e a criança é um ser participante (CAGLIARI; BAROZZI; GIUDICI, 2004). Assim, a educação é social, é uma participação e uma conquista no modo de agir comum. É importante que haja, na educação, uma compreensão comum ou um uso comum no fazer, pois essas são a finalidade de educar, com bases nos valores democráticos (DEWEY, 1959a). Para Cagliari, Barozzi e Giudici (2004), essa é uma escolha filosófica, uma escolha baseada em valores, respeitando a criança e a sua participação.

A criança é entendida e reconhecida como um membro que participa da sociedade. Ela não existe apenas no lar da família, mas também no mundo mais amplo. Isso significa, na educação democrática, pensar a criança como um cidadão, com direitos de cidadão. Ela não está apenas incluída na sociedade, mas participa dos processos que a envolve. Entende-se que sua constituição não é somente física, mas social e de aprendizado, que se faz fora e dentro da escola (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Assim, a escola, na educação democrática, é primariamente uma instituição social, a qual estabelece os processos de vida em comunidade, fazendo com que a criança partilhe dos recursos herdados a partir de um pensar reflexivo, para uso em sua vida. Dessa forma, a educação se estabelece com um processo de vivência que representa a vida presente, uma vida tão real e vital para a criança como aquela que ela tem na sua casa, na vizinhança ou no parque (DEWEY, 1940).

Essa vivência, na educação democrática, não está presente apenas em algumas situações, mas permeia todas as decisões do processo. Para Moss (2011), a educação democrática presente na educação infantil significa que os cidadãos, crianças e adultos, envolvem-se em práticas, as quais considera-se uma tomada de decisão sobre os propósitos, as práticas e o ambiente infantil. Tais práticas, sustentadas pelo princípio de Dewey (1959a), definem-se como sendo uma participação de todos, ou seja, todos aqueles que são afetados por instituições sociais devem ter uma participação na produção e gestão. Isso significa que uma educação democrática ouve as crianças em sua aprendizagem e também nas decisões de gestões, no ambiente que dividem com os adultos. Tais práticas são transformadas no cotidiano da vida real, para as crianças e suas aprendizagens (DEWEY, 1940).

A prática democrática vê as crianças como construtores ativos de sua própria aprendizagem e produtores de pontos de vista originais sobre o mundo. Para Moss (2011), Moss e Dahlberg (2008) e Carr e Hartnett (1996), são práticas que estabelecem uma pedagogia da invenção ou do ouvir, aberta a resultados imprevisíveis e a pensamentos novos que serão conhecidos a partir do momento em que todos participam. Os autores ainda julgam necessário que haja uma avaliação dos trabalhos da primeira infância, por meio de métodos participativos, envolvendo todas as partes interessadas (incluindo as crianças), tornando visível a prática e possibilitando o diálogo, a reflexão e a mudança.

Moss (2011) afirma que abordagem de avaliação, na educação democrática, é incorporada na prática da documentação pedagógica, com o seu potencial, não apenas para avaliação, mas também para a pesquisa participativa e para o desenvolvimento profissional, de planejamento e de ações democráticas. Para tanto, é necessário que haja as condições para a democracia, na educação infantil, como um espaço de discussão e decisões de todos. Moss (2011, p. 4) afirma que

Serviços para a primeira infância oferecem um espaço ideal para a prática democrática participativa: o Estado de todos por todos. Este espaço oferece oportunidades para todos os cidadãos a participarem – sejam eles crianças ou pais,

profissionais ou políticos, ou mesmo qualquer outro cidadão local. Essa ideia de participação, portanto, define o centro de educação infantil como um lugar social e político e, portanto, como um local de educação no sentido mais amplo.

Entende-se que, ao favorecer as condições para uma educação democrática, faz-se uma escolha filosófica, uma escolha baseada em valores, nos quais se definem uma imagem da criança, dos pais e dos trabalhadores. Para Moss (2011), é uma compreensão dos papéis como praticantes da democracia, na qual a prática democrática precisa de certos valores a serem compartilhados entre a comunidade da instituição de educação infantil, no respeito à diversidade, que se relaciona com a ética de um encontro, relacional, na educação infantil. Assim, esse espaço reconhece múltiplas perspectivas e paradigmas, que indicam que há mais de uma resposta para a maioria das questões e que há muitas maneiras de ver e entender o mundo.

Para tanto, a educação democrática exige um pensamento crítico, que introduz uma atitude crítica em relação às situações que levam ao envolvimento de todos, nas decisões e nas discussões dos valores que estabelecem as formas de participação.

A participação é baseada na ideia de que a realidade não é objetiva, de que a cultura é um produto em constante evolução da sociedade, que o conhecimento individual é apenas parcial e que, a fim de construir um projeto, o ponto de vista de todos é relevante, no diálogo com os outros, dentro de um quadro de valores compartilhados. A ideia de participação é fundada sobre esses conceitos, que implicam na própria democracia (MOSS, 2011; MOSS; DAHLBERG, 2008).

Para Moss (2011), a implicação importante dessa abordagem é a necessidade de examinar o quadro de valores da primeira infância e da educação. E para funcionar é preciso também examinar constantemente os fins da educação, os valores e as atitudes fundamentais da criança, na necessidade de sustentar sociedades abertas e democráticas. Tal prática democrática, em instituições de educação infantil, necessita do envolvimento dos pais, dos professores e das crianças, para a construção de múltiplas aprendizagens que servem à vida.

Assim, a potencialidade de aprendizagem é inúmera, quando a finalidade da educação é a democracia, no sentido de partilhar, em colaboração, a educação com a criança. Outro ponto a considerar, na finalidade da educação, são os conteúdos não fixados como uma ordem, mas que seguem o interesse da criança e que favorecem as construções de estudos por meio de projetos.

O trabalho com os projetos que partem do interesse das crianças é um exemplo de como a educação democrática está presente na construção de relações e interações, o que leva a viver a experiência, no caminho da construção de conhecimento. Segundo Pinazza (2007, p. 84), “os trabalhos com os projetos estão presentes nas recomendações pedagógicas que defendem ações inovadoras na educação”. Essas práticas representam a oportunidade de a criança de responsabilizar-se por um trabalho intelectual de resolução de problemas, o que requer um delineamento de planejamento em conjunto com o professor, na contribuição e na colaboração das ações. Esse processo favorece a interação, a liberdade, a investigação, as ações de participação, a negociação, enfim, as práticas identificadas na educação democrática.

Essas práticas possibilitam à criança ser investigadora de suas ações, no sentido de ter os problemas revolidos pela reflexão e pela experimentação pessoal. Ao adquirir conteúdos que advêm por meio dos projetos de seus interesses, ela é capaz de, posteriormente, adquirir noções científicas mais aprimoradas e específicas do saber (DEWEY, 1959a).

Assim, na educação democrática, a criança participa como membro decisivo de sua aprendizagem. Os processos são partilhados com ela, que vivencia a experiência plena, na reconstrução do conhecimento. Segundo Moss e Dahlberg (2008), a partir de uma perspectiva democrática, a criança é entendida como um cidadão competente, um especialista em sua própria vida, que tem opiniões que devem ser ouvidas, por direito e por competência, para que participe na tomada de decisões coletivas.

2.3 A concepção de criança

A concepção de criança compõe a conjuntura do processo de aprendizagem a ser trabalhada na educação infantil. Tal concepção é formada pelo conceito que se tem da própria ideia de infância que é “mais do que simplesmente o tempo entre o nascimento e o início da vida adulta. Está relacionada ao estado e à condição de vida de uma criança” e envolve a qualidade dos seus anos de vida (UNICEF, 2005, p. 1).

Essa infância tem uma imagem que depende do contexto social, que é diferenciado conforme a época, o lugar e a cultura a qual a criança pertence. Para compreender melhor a concepção de criança, a sociologia da infância dá contribuições, possibilitando um estudo sobre a imagem de criança, auxiliando a pedagogia a refletir sobre a educação com que se pretende trabalhar. James, Jenks e Prout (1998) definem um panorama

de imagem da criança, o qual classificam em dois períodos: imagens de criança pré-sociológica e imagens de criança sociológica.

O período que corresponde à imagem de criança pré-sociologia trata-a como sendo invisível na sociedade, ou seja, excluída do contexto social enquanto indivíduo que participa e é produtor de existência e de formação simbólica. Já o período de imagens de criança sociológica percebe-a como um ator social que não somente faz parte da sociedade, mas que contribui para a construção sociocultural.

O estudo da imagem da criança sociológica é interessante, porque quebra um paradigma enraizado na educação composta pela imagem da criança pré-sociológica a qual vê formas diferenciadas de educar a criança conforme sua imagem.

Assim, para uma “imagem de criança má” uma educação moralmente⁶ estabelecida, pois ela recebe toda a origem do pecado, na quebra com a aliança com Deus. A criança precisa se dócil e controlada, evitando assim relações extremas de poderes. A “imagem de criança inocente”⁷ e pura de coração propõe uma educação com vistas ao futuro, resguardando a criança de toda e qualquer contrariedade do presente (JAMES; JENKS; PROUT, 1998, p. 10, 13).

A “imagem da criança imanente” retrata-a como um ser que tem potencial. A criança não é má e nem boa, mas tem um potencial que precisa ser formado, pois são seres vazios⁸ e precisam ser educados para uma vida virtuosa na sociedade. A “imagem de criança naturalmente desenvolvida” é aquela que se desenvolve independentemente de seu contexto.⁹ A educação estabelecida prevê as etapas conforme o desenvolvimento orgânico que se pensa da infância. Entretanto, diferenciando-se das demais imagens citadas, tem-se a “imagem da criança inconsciente”, que tem uma vida social adulta, projetada no passado da infância

⁶ Educar a criança no princípio da moral e da virtude vem do mito de Hobbes (1974), que prevê a inimizade e a disputa como comportamentos naturais da humanidade, o que pressupõe a maldade.

⁷ A criança inocente pode ser lida nas obras de Jean-Jacques Rousseau (2004), principalmente em *Emílio, ou Da Educação*.

⁸ A ideia de seres vazios vem de John Locke (1986), que teoriza a mente humana comparada a uma *tábula rasa*, ou seja, ela representa um papel em branco, pronto para ser preenchido. Os conhecimentos a serem depositados no papel são uma metáfora aos conhecimentos transmitidos do professor para a criança.

⁹ Essa imagem de criança é sustentada em Jean Piaget (1998).

(estado inacabado, que necessita de formação para a compreensão do inconsciente¹⁰ no desenvolvimento do comportamento humano) (JAMES; JENKS; PROUT, 1998, p. 14, 17, 19).

Para James, Jenks e Prout (1998, p. 26, 28, 30, 32), diferenciando a criança das imagens pré-sociológicas, tem-se a imagem na perspectiva sociológica, que concebe a “imagem de criança socialmente construída”, a qual possibilita a construção de conhecimento. Já a imagem de “criança tribal”, numa abordagem antropológica, percebe a relação cultural em seus contextos. Também há a imagem de “criança como grupo minoritário”, vista como minoria, em relação aos adultos. Outra imagem em estudo é a “criança como estrutura social”, vista como ator social.¹¹

Tais imagens concebem a educação de uma criança, na construção social, histórica e cultural, como ser que participa. Outro autor que corrobora essas teorias, ao analisar a imagem da criança, é Woodhead (1999), que traz um contributo de imagem de infância vista como paradigma para as concepções, no contexto educacional, que define a criança em desenvolvimento, criança tribal, criança adulto e a criança social.

Para Woodhead (1999), as crianças vistas como seres incompletos, ainda incapazes de pertencer ao mesmo estatuto do adulto, compõem o quadro das imagens de criança em desenvolvimento e tribal.¹² Essas imagens definem uma concepção na qual a criança não tem direito de participar, pois não é vista como competente, uma vez que está à espera de informações para aprender. A criança adulto é considerada como competente, com capacidade comparável à do adulto. Esta não é vista como criança que vive sua infância. Mas, contrariando as três perspectivas, o autor acredita na criança vista como tendo competências sociais diferentes das do adulto, entretanto não inferior. Essa é a imagem da criança social (WOODHEAD, 1999).

A criança social constitui-se como participante de sua cultura. A teoria de Vygotski (1994) define essa imagem de criança vista como ser histórico-cultural que, por

¹⁰ Essa imagem de infância se sustenta na psicanálise de Freud (1976).

¹¹ Tem-se uma compreensão dessa imagem nos trabalhos de Qvortrup (2011).

¹² Essa perspectiva tribal de Woodhead (1999) difere da imagem de criança tribal de James, Jenks e Prout (1998), que considera a criança imersa na sua cultura, na perspectiva sociológica da criança.

meio de sua colaboração, reconstrói sua cultura, contribuindo para a transformação da sociedade em movimento; enfim, é uma criança participativa e ativa.

A criança aprende por meio das relações que constrói com os outros, em vivências sociais. Assim, faz parte do processo social em construção com o meio circundante (VYGOTSKI, 1978). Corroborando essa imagem de criança, Corsaro (2011, p. 97) afirma que a concepção de infância como uma construção social tem seu reconhecimento nas ações de “crianças que participam da sua determinação, agindo como agentes ativos e socialmente criativos”, as quais, em seus contextos culturais, produzem não apenas as “suas próprias culturas infantis”, mas têm nesse processo a oportunidade de contribuir para a produção das sociedades adultas.

Dessa forma, a criança adquire o *status* de um ser participante na sociedade. Tal compreensão de criança transcende o entendimento de que é um sujeito à espera de conhecimento, de forma passiva, vista como um objeto. Assim, passa a ser compreendida como participante. A criança tem capacidade para crescer em competência, por meio de suas ações participativas (WOODHEAD; FAULKNER, 2000). O principal eixo da criança social é a participação nos processos de construção de sua cultura e, principalmente, nos seus próprios processos educativos.

Essa complexa relação da criança participativa, vista como ator social, parte de um novo paradigma sustentado pela sociologia da infância, na qual é entendida como um componente da estrutura da sociedade, que reconhece a infância como uma construção social, elaborada com as crianças no conjunto das relações sociais negociadas (JAMES; PROUT, 1990).

Para James, Jenks e Prout (1998), a criança é agente ativo em processo de aprendizagem, digna de estudo, por direitos, que com voz própria envolve-se no diálogo, fazendo parte de seus contextos na tomada de decisões democráticas. A criança sustentada por esse paradigma “emerge como co-construtor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade”. A imagem de criança coconstrutora de sua aprendizagem emerge no processo de construção social e do *self*, do eu potencial que não passa pela experiência, mas se torna agente ativo em sua socialização coconstruída com seus pares (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

Para Moss (2001), a partir momento que se entende as crianças como atores sociais, como especialistas em sua própria vida, há de se propor trabalhos que as tornem visíveis por meio de suas escutas. As crianças precisam participar de seus estudos. Dessa forma, tem-se a necessidade de uma pedagogia na qual a criança seja construtora de seu conhecimento, uma pedagogia que viva a experiência plena. Uma educação para a vida e não preparação para a vida futura (DEWEY, 1959a).

Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), numa perspectiva pós-moderna, a pedagogia consiste em ir além de proporcionar um espaço em que novas possibilidades possam ser exploradas e entendidas, por meio da ampliação de modos de conhecimento reflexivos e críticos, por intermédio da construção. Tal pedagogia deve possibilitar que as crianças sejam coconstrutoras de significados de suas identidades e culturas.

Assim, a criança é entendida como um ser com competência, que constrói seu conhecimento, faz parte das decisões democráticas, nas relações sociais das quais participa, e contribui em seu próprio processo de aprendizagem.

2.4 A pedagogia da infância, com base na participação da criança

A educação sustentada nos princípios da democracia possibilita desenvolver os processos de aprendizagem centrados na participação da criança. Ela participa de sua própria aprendizagem, na construção dos contextos educativos, junto com o professor. Isso acontece quando a democracia está no coração das crenças, dos valores e nos princípios da participação.

Para Oliveira-Formosinho (2008b, p. 37) “os centros de educação infantil deverão ser organizados para que a democracia seja simultaneamente um fim e um meio [...]”. Isso significa a democracia “presente tanto no âmbito das grandes finalidades educacionais quanto no âmbito do quotidiano vivido por todos os actores, com a participação de crianças e de adultos”.

A educação democrática não é algo que se teoriza nos processos de aprendizagem com a criança. Também não se estabelece em ações isoladas, na prática da educação infantil. A educação democrática institui-se no ambiente educacional, quando é vivida em plenitude, à medida que as ações sejam partilhadas seguindo o interesse da criança e possibilitando a

reflexão, a discussão e a negociação diante das situações vividas por seus membros. Dewey (1959a, p. 144) institui a educação democrática como um “processo de vida no presente que permeia ações colaborativas” nas escolhas, nas decisões e, principalmente, nas experiências vividas e partilhadas pela interação.

Assim, a pedagogia da infância participativa sustenta-se na democracia, que favorece a prática da equidade — as crenças e os valores de igualdade —, no respeito da diversidade. A pedagogia da infância, nos princípios democráticos, institui-se como pedagogias participativas que, na sua essência, produzem ruptura com as práticas das pedagogias tradicionais transmissivas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Os objetivos das pedagogias participativas centram-se na criança, como ator do processo educativo, no sentido de construir esse processo em parceria com os demais envolvidos. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 100) definem que esses objetivos são “os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa”. Tais objetivos refletem uma imagem de criança de um “ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade”. Esses mesmos objetivos possibilitam as motivações intrínsecas das crianças, uma vez que elas estão participando como membros decisivos de suas aprendizagens.

Assim, a pedagogia da infância efetiva-se pela participação das crianças. Necessita-se de ações, na forma de fazer a pedagogia. Essas ações são as tarefas centrais estabelecidas por um modo participativo. A primeira tarefa é a construção de contextos educativos complexos e enriquecidos para a infância, os quais favoreçam a emergência das múltiplas possibilidades de aprendizagem, na participação do processo de construir conhecimento. A segunda tarefa situa-se no coração relacional, que se define como um espaço de interação e de escuta, a serviço da diferenciação pedagógica. A terceira tarefa consiste em compreender os processos de uma educação democrática, na tomada de decisão, na escolha de uma gramática pedagógica que possibilite o pertencimento a uma comunidade; consiste em aprender pela partilha das ações pedagógicas, contribuindo para a construção do conhecimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Essas tarefas possibilitam um repensar reflexivo da práxis, no sentido de estabelecer a educação democrática no cotidiano das ações educativas. Para Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011, p. 15), a prática na pedagogia da participação institui as ações da criança

[...] entendida como colaboração no âmbito do cotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar a criança para atender e lhe responder. O processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade educativa. As atividades são concebidas como ocasião das crianças fazerem aprendizagens significativas.

Dessa forma, a criança vivencia os processos educativos apoiados por uma gramática pedagógica pensada na ação conjunta com seus membros, na interação dos afazeres pedagógicos. Tais compreensões sustentam um modo de pedagogia baseada na participação da criança, denominada pedagogia-em-participação, instituída por Oliveira-Formosinho (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008a, 2008b, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; GAMBÔA, 2011).

A pedagogia-em-participação tem, em sua essência, a integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores. Centra-se nos atores que constroem o conhecimento, para que participem progressivamente, por meio dos processos educativos e das culturas que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. O pilar dessa pedagogia tem sua essência na democracia, que possibilita uma relação dialógica constante entre a intencionalidade do ato educativo e sua prossecução, no contexto com os autores (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Essa relação dialógica necessita de processos, para que a participação seja efetivada no cotidiano das ações das crianças. Os principais processos da pedagogia-em-participação são a observação, a escuta e a negociação. Segundo Oliveira-Formosinho (2011), as práticas desejáveis de observar, ouvir, escutar e negociar precisam se estabelecer situadas em um pensamento refletivo e crítico, no sentido de saber as direções e as intenções dos processos para o contexto educativo.

A observação como princípio da pedagogia-em-participação é entendida como um processo contínuo na educação das crianças. Essa observação necessita do conhecimento de cada criança, individualmente, que se reflete na compreensão dos seus próprios processos de aprendizagem e de desenvolvimento, à medida que se forma a criação dos significados para a experiência. No contexto das aprendizagens das crianças, a atribuição de significado é diferenciada, pois depende das experiências que a criança vive e de como ela constrói as relações em seus contextos. Nesse sentido, o professor precisa estar atento a cada criança,

para propor a melhor mediação que possibilite a sua cooperação, na construção de seus significados.

Para Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p. 28), isso requer uma

[...] simbiose entre a teoria e a prática, expressa pela observação da criança-em-ação, não a observação do indivíduo solitário, mas um indivíduo que se situa em vários contextos — familiar, profissional, comunitário e social. [...] a observação é contextual, pois não se observa a criança, e sim suas aprendizagem no contexto educacional que se criou, o que requer que, antes de observar a criança, observe-se o contexto que se criou.

Dessa forma, a observação na pedagogia-em-participação possibilita compreender a criança e seus processos de aprendizagem, favorecendo a cada uma delas as possibilidades educativas, para que na cooperação vivenciem experiências que sejam significativas e plenas.

A escuta, outro princípio da pedagogia-em-participação, constitui-se no ato de ouvir a criança, sobre sua colaboração na co-construção do conhecimento. Esse ouvir possibilita a participação dela no processo de aprendizagem. A escuta atenciosa favorece a condução no fazer pedagógico, de um “processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional”. Tal escuta requer uma ética de reciprocidade que assegure a cooperação entre os envolvidos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 28).

Para enriquecer o contexto educativo possibilitando as experiências de vida das crianças, requer-se que o adulto responsável por essa aprendizagem escute as crianças, para transformar essa escuta na base das atividades e dos projetos que partem de seus interesses. Assinala-se que escutar a criança é uma tarefa complexa, mas possibilita um leque de oportunidades em sua aprendizagem, pois é através da escuta que se pode avaliar esse contexto, balizando se é significativo ou se a criança está precisando de novas intervenções, ou seja, de mediações em sua aprendizagem.

Outro processo dessa pedagogia-em-participação é a negociação, que possibilita a discussão das ações do contexto educativo. Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) classificam a negociação como um instrumento de participação que afasta a perspectiva da pedagogia transmissiva. Pela negociação, a criança participa do centro do currículo, uma vez que debate, em cooperação, os conteúdos que servem para sua aprendizagem, ou seja, define as experiências que são significativas para a construção do conhecimento.

Tais processos definem o fim último da participação, que se estabelece pela diferenciação pedagógica. A diferenciação pedagógica consiste em encontrar uma “base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem da fatalidade de educar todos como se fosse um só, que conseguem superar o modo simultâneo”, respeitando a diversidade e os contextos de aprendizagem de cada criança. A diferenciação pedagógica assume “a heterogeneidade e a diversidade como riqueza” e consegue “a integração da autonomia individual de exercício de poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação coletiva” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 29).

Esses processos, no âmbito da diferenciação pedagógica, são sustentados pelos eixos da pedagogia-em-participação, que definem a intencionalidade para pensar-fazer pedagogia, no cotidiano das crianças. Os eixos dessa pedagogia consistem na compreensão da pedagogia do ser (eixo do ser-estar), na pedagogia de laços (eixo do pertencimento e da participação), na aprendizagem experiencial (eixo do experimentar e comunicar) e na pedagogia do significado (aprendizagem experiencial) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

O primeiro eixo pedagógico reside na pedagogia do ser, que possibilita compreender a aprendizagem da criança desde seu nascimento, no âmbito das semelhanças e das diferenças. O segundo eixo baseia-se no pertencimento e na participação, a partir da constituição e do reconhecimento, no processo educativo, de laços familiares, ampliados à comunidade local e sua cultura, centros da educação infantil. O terceiro eixo, sustentado pelo experimentar e comunicar, consiste na pedagogia de aprendizagem experimental, que concebe a intencionalidade no fazer-experimentar em continuidade e na interação, que possibilita a reflexão e a comunicação. O último eixo é o das narrativas das jornadas de aprendizagem, o qual possibilita a intencionalidade e a compreensão, com base na criação. Essa criação envolve-se pela prática de narrar e de criar simultaneamente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Esses eixos desenvolvem a intencionalidade pedagógica, que vislumbra uma mediação na pedagogia-em-participação, a qual, para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 107),

[...] cultiva as relações que sustentam o reconhecimento das similitudes e das diversidades; desenvolve aprendizagem experiencial e construção de significado através da utilização dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis; cria conversação e significados que se expressam na riqueza das linguagens plurais.

Dessa forma, a criança tem possibilidade de ser ativa em sua aprendizagem, pois os processos da pedagogia-em-participação efetivam possibilidades de práticas mediadas, respeitando os princípios de uma educação democrática, que reside nos interesse da criança e possibilita a liberdade na aprendizagem.

Assim, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 108) afirmam que a pedagogia da infância, com base na participação da criança, proporciona um “ambiente educativo de modo a criar oportunidades de aprendizagem ricas em possibilidades experienciais”, o desenvolvimento das identidades pessoais, relacionais e sociais, o desenvolvimento da pertença e da participação, o desenvolvimento da exploração, da manipulação e da representação, que favorecem a comunicação em torno das experiências, na criação de significados.

3 Quadro teórico-metodológico

A investigação com base na pesquisa educacional exigiu definir a concepção de educação para direcionar as mudanças propostas e uma metodologia que possibilitasse o pensar reflexivo das ações da professora, no âmbito de suas atividades. Assim, este capítulo tem a proposta de mostrar o quadro teórico-metodológico que possibilitou a discussão das mudanças no cotidiano escolar, sustentadas por uma concepção de educação a partir de uma investigação colaborativa entre a pesquisadora e a professora. Interliga-se, nessa pesquisa educacional, a teoria e a metodologia que propõem um trabalho com unidade indissolúvel, na práxis, atribuindo sentido para a mudança, no campo da pedagogia. Tal estudo possibilitou o pensar reflexivo para a mudança e foi o grande desafio nessa investigação, desde sua gênese, tanto para pesquisadora que construiu e desconstruiu conceitos de pesquisa e educação, como para a professora, em processo de aprendizagem profissional.

Apresenta-se, nos próximos itens, o quadro teórico que define a concepção de educação. Este capítulo discute a educação da criança, com base na experiência, e o currículo para a criança participativa, sustentado pela literatura de Dewey (1976, 1959a) e de outros autores em consonância com seu pensamento, que tem valiosas contribuições para a pedagogia da infância. Também aborda os processos de aprendizagem, nos itens sobre a mediação e a educação; e as possibilidades de aprendizagem pela cooperação, no cotidiano das atividades, com base em Vygotski (1995, 1978). São alinhavadas as contribuições de John Dewey, sobre filosofia da educação, e de Lev Vygotski, sobre a psicologia da educação, no sentido de entender os processos de aprendizagem centrados na criança, como um ser em construção, que aprende pela reconstrução da experiência (DEWEY, 1976, 1958, 1959c), em processos de mediação característicos da abordagem histórico-cultural (VYGOTSKI, 1978, 1995). Também discute-se a brincadeira na educação infantil, como possibilidade de aprendizagem. Tal discussão é sustentada pela literatura de Dewey (1934) e de Vygotski (1978, 2007d).

Este capítulo também aborda o quadro metodológico. Apresenta-se a metodologia sustentada pelo paradigma qualitativo, nos conceitos definidos por Denzin (1997), Denzin e Lincoln (1998, 2000), Imbernón (2002), Strauss e Corbin (2008), Stake (1995, 2000), Middlewood, Coleman e Lumby (1999), Goodwin e Goodwin (1996). Tal paradigma é baseado no estudo de caso com uso de pesquisa-ação. Fundamenta-se o estudo de caso na

literatura de Yin (1988) e a pesquisa-ação nas leituras de Thiollent (2008), Máximo-Esteves (2008), Elliott (1998, 2000a, 2000b), Kemmis e Smith (2008).

Nesse item também são definidas as escalas Target e de empenho do adulto, segundo Laevers (1994, 1996) e Pascal e Bertram (1999). Tais escalas forneceram dados para a reflexão da pesquisadora e da professora, no âmbito das atividades. Outro ponto abordado são os procedimentos da pesquisa, a coleta de dados e o perfil dos participantes.

3.1 Quadro teórico: concepção de educação

A concepção de educação que sustentou as mudanças na investigação tem seus pressupostos teóricos subsidiados por uma educação democrática e acredita na aprendizagem mediada para a criança participativa. Assim, apoia-se em John Dewey, para subsidiar a compreensão da educação democrática, baseada na ampliação e na continuidade da experiência, dentro de uma proposta curricular na qual a criança seja o início, o centro e o fim do processo. Tal aporte teórico possibilitou um trabalho participativo entre a pesquisadora, a professora, a criança e a família. Essa concepção de educação orientou a ação das profissionais, na definição dos rumos da mudança e na compreensão de uma educação participativa. Em relação à aprendizagem mediada para a criança, buscou-se a compreensão em Lev Vygotski, que considera os processos educacionais com base na mediação para a aprendizagem da criança, como ser histórico-cultural. Também discute-se, nessa concepção de educação, as possibilidades de aprendizagem por meio do brincar, na educação infantil. Esse item do quadro teórico apresenta os seguintes subitens: a educação da criança com base na experiência; o currículo para a criança participativa; a mediação e a educação; a mediação na educação infantil, com as possibilidades de aprendizagem; a brincadeira na educação infantil.

3.1.1 A educação da criança com base na experiência

Dewey (1930, p. 383) considera a “educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência”, que possibilita uma relação íntima com a aprendizagem. A experiência interliga-se com o processo científico do conhecimento, pois não é considerada como simples sensação, fruto do contato com os objetos e com seus atributos, isoladamente. As experiências efetivam-se pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e seus

atributos, em um processo de discriminação, por meio da experimentação. A experiência é individual e total, pois é complexa e inteira sintonia da criança com o meio circundante.

A criança, quando vivencia a experiência, faz um movimento de compreensão que favorece a aprendizagem a partir de sua ação. A experiência favorece a criança a enfrentar desafios, a criar hipóteses e a buscar respostas para sua indagação. Assim, entende-se que ela aprende por meio da experiência que é educativa, pois é significativa e provoca o interesse, o que leva à continuidade de uma experiência e a sua ampliação, favorecendo a aprendizagem.

Considera-se que a experiência educativa possibilita à criança avançar em suas descobertas, enfrentar os desafios que encontra, questionando e testando suas hipóteses. Para Dewey (1976, p. 7), “a experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento”, a qual favorece a percepção de relações e de continuidades antes não percebidas. Assim, a experiência educativa é reflexiva, uma vez que existe a participação pelo pensamento da criança, o que possibilita a “aquisição de novos conhecimentos ou conhecimentos mais extensos do que antes”, os quais são proporcionados pela ampliação dessa experiência. Tal ampliação alarga o conhecimento e enriquece o cotidiano da criança, na significação do ato de experienciar, de forma plena, e isso contribui para a sua transformação.

Corroborando essa ideia, Heidegger (1987, p. 143), na obra *De camino al habla*, define um conceito de experiência, no qual mostra que

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma [...] Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Esse conceito conecta a ideia de Dewey (1930), que define a educação como reconstrução e organização da experiência para a criança, o que não é algo que passa sem significado e sem deixar as marcas do conhecimento. Mais ainda, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” no sentido pleno da vivência e da descoberta de realizar algo, e a participação da criança faz parte do processo que favorece a flexibilidade e a capacidade de responder a outras indagações, possibilitando experiências mais ricas, que levam a outros aprendizados (BONDÍA, 2002, p. 21).

No entanto, Dewey (1976) alerta que nem toda experiência vivida pela criança pode ser considerada educativa. As experiências que produzem dureza, insensibilidade,

incapacidade de responder aos apelos da vida, que limitam a possibilidade de futuras experiências mais ricas, podem ser consideradas não educativas, ou seja, toda experiência que favorece um caminho que fecha a aprendizagem da criança, mostrando-se desconectada e que não proporciona um pensar reflexivo, não é educativa.

Nessa discussão afirma-se que toda educação, independentemente de sua concepção, favorece à criança a experiência, mas nem toda experiência favorece o processo educativo, do qual a criança participa e no qual constrói conhecimento. Nesse sentido, Dewey (1976, p. 27) afirma que

Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa. [...] Experiência pode aumentar a destreza de uma habilidade automática, de forma que a pessoa se habitue a certos tipos de rotinas, limitando-lhe, igualmente, as possibilidades de novas experiências. Uma experiência pode ser imediatamente prazerosa e, mesmo assim, contribuir para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse modo, atua modificando a qualidade das experiências subsequentes, impedindo a pessoa de extrair dessas experiências tudo o que elas podem proporcionar.

Essas experiências citadas pelo autor são desconectadas umas das outras e, por mais que ofereçam à criança ações agradáveis e interessantes, não se articulam cumulativamente, pois o que acontece é uma dispersão da energia que distrai a criança, desconectando sua ação da aprendizagem. A “falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos” (DEWEY, 1976, p. 27).

Uma experiência, para tornar-se educativa, parte de dois princípios fundamentais: continuidade e interação. Esses princípios interceptam-se e unem-se, favorecendo a qualidade das experiências que são vividas. O princípio da continuidade leva “algo de uma situação anterior para outra posterior”, ou seja, o que a criança “aprendeu no processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade, em uma determinada situação, torna-se um instrumento para compreender e lidar com uma situação posterior” (DEWEY, 1976, p. 45).

A experiência é contínua à medida que se amplia e possibilita a interação da criança. O princípio da interação conecta a ideia de trocas de experiências que possibilitam às crianças dialogarem entre si e refletirem sobre as situações, por meio da interação. A interação favorece à criança buscar por novas experiências na continuidade, pois “a união ativa entre a continuidade e a interação proporciona a medida da importância e do valor educativo de uma experiência” (DEWEY, 1976, p. 46), que leva a educação a ter experiências com qualidade, pois o problema da educação não é a falta de experiência, mas o caráter dessas experiências que, sem a ampliação e a interação, tornam-se falhas e defeituosas, do ponto de

vista da conexão com experiências futuras. Os princípios da continuidade e da interação definem a qualidade das experiências. Dewey (1976, p. 28-29) afirma que

[...] não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo de atividade em experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tem. [...] o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes.

Quando se busca selecionar essas experiências, é necessário atentar a um aspecto importante: a procura é a de experiências nas quais as crianças possam participar, fazendo a seleção, pois a direção do interesse da criança é que possibilita selecionar essas experiências, que terão continuidade e interação. Quando uma atividade é contínua, as consequências decorrem por dentro, ou seja, “a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós” (DEWEY, 1959c, p. 152). Existe fluxo e refluxo que são repassados de significação, e, assim, a criança aprende alguma coisa, pois, para ela, a experiência é uma “impulsão que designa um movimento de todo organismo para fora e para adiante”, que posteriormente será uma experiência completa (DEWEY, 2010, p. 143).

Ressalta-se que o interesse da criança, o que a leva à experiência, é a impulsão. Assim, alerta-se que a observação da criança revela muitas reações especializadas, que partem de seu interesse, mas muitas vezes elas não são o início de uma experiência completa. Tais reações serão experiências completas “à medida que são tecidas como fios, em atividades que convocam todo o eu a entrar em jogo” (DEWEY, 2010, p. 144), no sentido de não perder de vista o interesse da criança nas atividades generalizadas, em detrimento das diferenças e das divisões do trabalho, para tornar uma experiência mais eficiente. Quando se perde o todo que favorece a continuidade, na ampliação da experiência, não há a sua plenitude vivida pela criança (DEWEY, 2010).

Para a criança ter sua aprendizagem com base nas experiências, é preciso viver em plenitude a experiência, o que deixa de ser uma simples atividade dispersiva, centrífuga e dissipadora, no sentido de não provocar a mudança e a construção de conhecimento. Afirma-se ainda que não basta proporcionar à criança um grande número de experiências, sem que essas tenham conexão para o aprendizado. O excesso de experiências ou a possibilidade de ter acesso à informação, como expressa Bondía (2002), não leva ao saber da experiência, pois a criança não estará experienciando de forma plena, mas estará apenas tendo contato com as situações, que não proporcionam um pensar reflexivo e consequentemente não levam à aprendizagem.

A experiência requer, em seu contexto, formas de pensamento reflexivo. Uma experiência que não possibilita o pensar reflexivo não é uma experiência significativa para a criança. Para que seja significativa e plena, é preciso fornecer a ela condições para que possa investigar relações contidas nelas, criar hipóteses para a investigação e verificar, por meio das descobertas, as interfases que levam a compor um quadro de construções no seu conhecimento. Enfim, uma experiência significativa leva ao pensar reflexivo (AMARAL, 2007; MURARO, 2008).

Dewey (1959c, p. 159) define que a experiência se torna significativa quando surge o elemento intelectual que

[...] à medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isso muda-se a qualidade desta; e a mudança é tão significativa que poderemos chamar de reflexiva esta espécie de experiência — isto é, reflexiva por excelência. O cultivo deliberado deste elemento intelectual torna o ato de pensar uma experiência característica. Por outras palavras — pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. [...] Pensar equivale, assim, a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência.

Desse modo, a experiência que leva ao pensar reflexivo é uma experiência educativa e significativa, que nasce pela impulsão da criança e tem em seu percurso o caráter da continuidade e da interação. Essa complexidade, no sentido de viver a experiência, é que leva a múltiplas aprendizagens.

Tal experiência, relacionada ao pensar reflexivo, não se baseia no fato de armazenar uma grande quantidade de informações e de utilizá-las como reprodução. O fato de memorizar excessiva quantidade de informações não representa construção de conhecimento para aprendizagem, mas apenas um exercício mecânico de memorização, que nem sempre a criança utiliza de forma adequada. O pensar reflexivo possibilita que a criança não armazene de forma mecânica, mas que construa um elo com o conhecimento, enfim, que tenha aprendizagem por meio da experiência.

O pensamento reflexivo impulsiona um esforço consciente e voluntário, para esclarecer as crenças iniciais sobre os fatos e objetos do mundo, tendo a clareza de que essas crenças suscitam dúvidas e requerem a investigação das bases que as sustentam, pois pensar está relacionado ao ato de inquirir, investigar, examinar, provar, sondar, para descobrir algo novo ou para ver o que já é conhecido sob prisma diverso: é perguntar. Pensar dessa forma leva a criança a viver a experiência no movimento contínuo e denso nos processos do saber (DEWEY, 1959b).

Assim, é preciso que o pensamento reflexivo possua alguns elementos primordiais, nos quais se considera um estado de perplexidade, hesitação ou dúvida, e atos de pesquisa ou investigação, que têm como objetivo descobrir outros fatores, os quais sirvam para sustentar ou repensar a convicção sugerida. Entende-se que diante de um problema ou situação tem-se a consciência de que é preciso buscar elementos para a compreensão, quando a dúvida faz-se presente e, em seguida, ter a iniciativa de investigar, perguntar e inquirir, buscando estruturas para (re)organizar a reflexão na sua compreensão (DEWEY, 1959b).

Dessa forma, a educação que tem sua base na experiência desenvolve as capacidades para proporcionar o pensar reflexivo, levando a criança a indagar, questionar, ter dúvidas, perguntar e vivenciar, para adquirir novas experiências no contexto em que vivencia e explora o conhecimento. Também privilegia-se a formação de hábitos e de pensamento reflexivo, ao estabelecer “as condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões, criar problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade, na sucessão de ideias” (DEWEY, 1959b, p. 63).

A educação possibilitada pelo pensar reflexivo da criança leva a viver a experiência de forma contínua, ampliando cada vez mais as possibilidades de aprendizagem. Essas possibilidades de aprendizagem levam a criança a dois prismas, suscitados pela experiência, que são o interesse e o esforço de continuar no seu percurso.

O interesse é essencial para que a criança queira viver a experiência e para que continue mantendo o esforço para concluí-la. O interesse leva a novas experiências e, conseqüentemente, à sua ampliação pelo esforço voluntário da criança, em buscar cada vez mais conhecimento (AMARAL, 1998; MURARO, 2008; DEWEY, 1975).

É difícil desenvolver uma atividade sem que haja interesse. É necessária uma ligação entre a atividade e o agente que a executa, que motiva e provoca o saudável esforço. Segundo Muraro (2008), o interesse é sinal de crescimento intelectual, pois revela a atividade da mente, na construção e na reconstrução conceitual. A atividade conceitual, muitas vezes subjacente ao interesse, é promotora do desenvolvimento, na medida em que exige operar com as relações de meio e de consequência, na condução da experiência. O interesse é a base para se edificar os processos da aprendizagem na experiência, ou seja, ele é a força que gera o crescimento da experiência, desenvolvendo as capacidades que ali estão, exigindo cada vez mais para a sua complexa realização.

Na mesma direção, outros autores consideram a importância do interesse da criança pela atividade, em concepções diferenciadas. Vygotski e Luria (1996) consideram o interesse sob o prisma da atenção, no sentido de mediar a aprendizagem da criança. A criança, quando está atenta a algo que lhe interessa, tem possibilidade de aprender, pois a atenção leva à aprendizagem. Segundo Laevers (1994), o interesse está relacionado ao envolvimento da criança pela atividade. O autor afirma que uma criança significativamente envolvida desenvolve características de atenção, persistência, criatividade, continuidade, precisão e concentração, possibilitando a aprendizagem.

Para Csikszentmihalyi (1999), o interesse é o fato da criança encontrar-se em estado de fluxo, no qual não se dispersa da atividade em curso, o que proporciona a aprendizagem. Tais concepções confirmam o que Dewey (1975) define como interesse, o que, em sua teoria, é fundamental para que exista uma experiência. O interesse impulsiona o esforço, e na composição de ambos tem-se uma experiência vivida de forma significativa.

Ressalta-se que o interesse, que é passageiro, tem consequência desconectada com a experiência, pois a causa de um interesse momentâneo da criança, na experiência, não leva à atenção e nem à sua ampliação. Assim, consequentemente não proporciona aprendizagem pela reconstrução da experiência. Na mesma perspectiva, o esforço sem o interesse não leva à experiência e nem à aprendizagem.

Para Dewey (1975, p. 88), “o legítimo princípio de interesse é o que reconhece uma identificação entre o fato que deve ser aprendido ou a ação que deve ser praticada e o agente que por essa atividade irá desenvolver”. Essa complexa relação entre o aprender, a ação e o agente é que desenvolve a experiência, impulsionada pelo interesse genuíno, que leva à ampliação de uma experiência significativa. O interesse provoca o esforço e dá condições de a criança reconstruir novas experiências para a aprendizagem.

O interesse é a base para selecionar os trabalhos educacionais, apoiado nas raízes democráticas. As crianças interessam-se pelas coisas que desejam aprender, ou seja, elas têm necessidade de aprender as coisas que estão relacionadas com o seu interesse e suas experiências sociais. O interesse é a condição essencial para o desenvolvimento das atividades e está ligado a certas forças, é o impulso da criança que carece de desenvolvimento (AMARAL, 1998).

Para Oliveira-Formosinho (2011), uma educação da infância, que tem seu sustentáculo na aprendizagem experiencial, desenvolve-se na identificação dos interesses da criança, criando intencionalidade e propósitos no diálogo com todos os envolvidos no processo educacional. Isso possibilita viver a experiência educativa e significativa em plenitude.

Entende-se que essa educação tece sua proposta definida em um currículo que permeia as ações de uma criança participativa, na educação infantil. A definição de um currículo para a criança participativa fundamenta essa concepção de educação, que concebe a experiência como o pilar de sua sustentação na participação da criança, o que é discutido a seguir.

3.1.2 O currículo para a criança participativa

A educação que privilegia a experiência como fundamento para a aprendizagem da criança necessita de uma proposta curricular para a infância, a qual estabeleça práticas pedagógicas em que se considere os interesses das crianças como o ponto de partida no processo de sua aprendizagem, ampliando as experiências para a construção do conhecimento científico (DEWEY, 1976). Assim, transcende-se a máxima da educação transmissiva, em que se tem o planejamento do currículo construído pelo adulto, visando a etapas a serem cumpridas sem a participação da criança.

Para Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011, p. 60) a proposta curricular que prioriza uma concepção de educação na experiência requer a participação dos envolvidos no processo, que parte “do conhecimento dos interesses das crianças, dos interesses despoletados numa situação-problema”. Assim, cria-se um contexto educativo adequado, “assegurando não só a iniciativa mais a participação das crianças como a mobilização cuidadosa e pertinente dos diversos elementos da relação pedagógica”.

Entende-se que o currículo é uma ação contínua no processo e que assume a característica de construção e reconstrução, que parte do coletivo nas discussões e, ao mesmo tempo, do individual atendendo à necessidade da criança, na direção de viver as experiências com qualidade e continuidade. A criança é o centro do currículo e essa proposta proporciona desafios para que ela viva a experiência educativa motivada por seus interesses, sustentada

pela partilha, no processo de construção de conhecimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Para Dewey (1976), é necessário que as propostas curriculares considerem o educar e o aprender como um processo contínuo, no qual a criança seja o sujeito do fazer, na experiência. Nesse sentido, o autor afirma que a criança não pode estar do lado oposto aos objetivos da educação. Isso significa que, em proposta curricular, não se prioriza os objetivos em detrimento da criança. Ambos, no processo educativo, devem estar integrados.

Dessa forma, o currículo deixa de ser centrado no professor e nos objetivos a serem alcançados, mas não exclui tais objetivos e muito menos a responsabilidade do adulto sobre o educar. O professor tem como trabalho estruturar condições para o aprendizado infantil, pois é ele quem auxilia no desenvolvimento e quem organiza a estrutura do aprendizado (DEWEY, 1940).

A função primordial do professor é proporcionar uma educação para o aprendizado da criança, determinando, com base na experiência mais ampla e na sabedoria mais madura, uma educação que privilegie seus interesses e possibilite o pensar reflexivo, na continuidade das experiências (DEWEY, 1940).

Para Pinazza (2007), esse pode ser considerado o maior desafio ao professor, pois cabe a ele reconhecer os interesses das crianças e as suas experiências pessoais e considerá-las como ponto de partida para as atividades inteligentes e para as experiências ampliadas no processo educativo.

Dessa forma, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil — DCNEI (BRASIL, 2010), no Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL, 2009a) e na Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL, 2009b), discute-se o currículo para a educação infantil, concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (segundo o art. 3º).

Nessa proposta, as práticas pedagógicas da educação infantil devem ter dois eixos norteadores: as interações e a brincadeira, garantindo experiências que assegurem às crianças o direito de viver a infância e de se desenvolver. Entende-se que a criança é o centro do

currículo e que sua aprendizagem se baseia nas relações vivenciadas, respeitando sua infância enquanto criança que aprende pela experiência.

Oliveira e Cruz (2010, p. 4) afirmam que o currículo nas

[...] Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças.

A proposta requer um compromisso de subsidiar a educação da criança por meio da mediação, possibilitando viver esse processo na participação e nas experiências contínuas e significativas que possam se articular com outras experiências que partem do interesse das crianças. Tal aprendizagem se dará por “interação, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com o adulto e crianças de diferentes idades, nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p. 5).

Dessa forma, não se limita a criança a receber passivamente o conhecimento e os elementos da cultura. A criança vive a experiência e pela participação constrói sua relação com a cultura. Para Dewey (2002), somente a criança que vive e experimenta tem grandes possibilidades de aprender, pois entende-se que um conjunto de lições práticas, preparadas com o objetivo de fornecer informação, não poderá servir de substituto ao conhecimento de quem vive realmente a ação, adquirida pela experiência de conhecer e construir.

A criança também “afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens”, buscando “compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação”. Tais interações ocorrem entre os pares, com o adulto ou com os objetos (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p. 5).

Para Oliveira e Cruz (2010, p. 5), as experiências vividas na educação infantil devem

[...] possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis.

Compreende-se que, para desenvolver essas possibilidades, a mediação é importante na prática curricular, pois é elo que possibilita a criação de condições que favorecem a multiplicidade de aprendizagem para a criança. Essas aprendizagens, baseadas nos eixos norteadores da brincadeira e das interações, garantem práticas pedagógicas nas

quais as crianças possam vivenciar uma diversidade de experiências que sejam significativas ao seu aprendizado. Tais experiências são propostas às crianças, possibilitando sua vivência e participação, como descrito a seguir.

As crianças devem viver “experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” — art. 9º, I (BRASIL, 2009b). Isso significa proporcionar a ela uma diversidade de experiências, para fazer relações significativas, ampliando-as em outras situações.

Entende-se que as crianças estabelecem relações sobre si e sobre o mundo por meio das brincadeiras. Suas atitudes são expressas quando interagem e brincam com outras crianças, ou quando estão utilizando os objetos que servem a suas brincadeiras, como por exemplo, os materiais da casinha ou a construção de um posto de gasolina. Assim, “as brincadeiras, como forma de expressão, são também oportunidades para a manifestação da individualidade de cada criança, de sua identidade” (KISHIMOTO, 2010a, p. 3), pois a singularidade de cada uma deve ser respeitada. E as experiências expressivas são oportunizadas a partir da autonomia de escolher, fazer e brincar, para mostrar seus saberes na utilização das formas de expressão que conhece (KISHIMOTO, 2010a).

Para Trevarthen (2003), no verbete *Infancy, mind in*, promover as experiências nas quais a criança tem possibilidade de participar de sua brincadeira requer que o profissional tenha a clareza de que cada criança possui sua singularidade. Tais singularidades possuem impactos significativos em diferentes aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, e as brincadeiras auxiliam a criança nesse processo.

Na educação infantil deve-se propor “as experiências que favorecem a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” — art. 9º, II (BRASIL, 2009b). Entende-se que criança se expressa por gestos, ações, sons, olhares e depois pela fala. A linguagem, para ela, não é apenas uma, mas cem linguagens, como cita Malaguzzi (apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), que são desenvolvidas também pela brincadeira. Nas brincadeiras, a criança relaciona os nomes dos objetos e as situações do seu cotidiano e, pela imitação, a linguagem desenvolve-se (KISHIMOTO, 2010b).

Para Moyles (2002), o brincar proporciona um contexto muito apropriado para o desenvolvimento da linguagem, especialmente no domínio cognitivo e afetivo. As relações afetivas e cognitivas podem ser observadas quando as crianças brincam com fantoches e marionetes, criando suas histórias, ou quando são apoiadas por um adulto, constituindo-se mais um personagem que se comunica com a criança. Essas práticas de brincadeiras que envolvem a ampla expressão da criança são importantes para o desenvolvimento da linguagem.

É importante oferecer às crianças “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” — art. 9º, III (BRASIL, 2009b). Essas experiências são favorecidas por práticas pedagógicas, nas quais “as brincadeiras interativas” possibilitam que “a criança seja agente, tenha iniciativa e oportunidade de falar, de se expressar e participar do mundo letrado” (KISHIMOTO, 2010a, p. 7).

Para Whitehead (2010), as histórias e os livros empregam a linguagem em todos os seus variados ritmos, padrões e gêneros textuais. Oferecem exemplos muito ricos de novos vocabulários, incomuns e interessantes para o leitor que está emergindo. As histórias lidas para as crianças fazem parte de suas brincadeiras. Whitehead (2010, p. 302) cita um exemplo interessante:

Eu vi um grupo de crianças em uma pré-escola tão fascinadas pelo “chapinhar” e “chafurdar” dos versos rimados tradicionais de *We’re Going on a Bear Hunt*¹³, que elas correram para o jardim e criaram sua própria lama e rio em um grande tabuleiro de areia. Então, elas chapinharam e chafurdaram no tabuleiro enquanto cantavam a história palavra por palavra. Esse é o poder de versos, histórias e livros de figuras!

A brincadeira torna-se mais rica para as crianças, a partir de narrativas que ouviram ou que leram nos livros. A brincadeira também possibilita que a criança crie suas narrativas e histórias, por suas representações.

Outro ponto destacado na proposta curricular é a orientação para que “as experiências recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais” — art. 9º, IV (BRASIL, 2009b). Para Kishimoto (2010a), brincar de movimentação no espaço, contar os dias e quantidades de

¹³ Segundo Whitehead (2010), *We’re Going on a Bear Hunt* é um livro infantil de autoria de Michael Rosen, que versa sobre a emoção de caçar um urso. O livro é baseado em rimas infantis, publicado em diversos idiomas, inclusive em português.

crianças, anotar no calendário o clima, classificar conjuntos de objetos, jogar cartas, dominó, bingo e memória, entre outras ações lúdicas que envolvem a noção de espaço, tempo, proporções e quantidades, auxiliam a criança no letramento matemático.

As crianças utilizam marcas matemática próprias em seu brincar espontâneo e, às vezes, em grupos coordenados por adultos entram em contato com as representações simbólicas que auxiliam em sua aprendizagem (WORTHINGTON, 2010). Para Moura (2007) e Oliveira-Formosinho (2011), as experiências matemáticas na infância precisam da intencionalidade e da clareza do profissional que orienta a atividade. A professora precisa consentir ritmos, dar tempo, apoiar e esperar que a criança envolvida pela atividade chegue a conclusões matemáticas interessantes, quando estabelece correspondências entre número e quantidade de objetos e em outras situações lúdicas.

A criança, diante de situações lúdicas, “apreende também a estrutura lógica das brincadeiras e, deste modo, apreende também a estrutura lógica matemática presente” (MOURA, 2009, p. 80). Também a proposta curricular orienta a vivência de “experiências que ampliem a confiança e a participação das crianças, nas atividades individuais e coletivas” — art. 9º, V (BRASIL, 2009b). Dessa forma, as brincadeiras indicadas são as que as crianças conhecem, que partem de suas tradições e que podem ser ampliadas no decorrer das interações, com novas brincadeiras. É importante criar espaços para a criança brincar sozinha e em grupo, pois dessa forma experienciam novas situações (KISHIMOTO, 2010a). Para Moyles et al (2010), as crianças, nas brincadeiras, criam seus próprios espaços, que podem ser individuais ou coletivos, e formam suas comunidades e resolvem seus conflitos pela interação propiciada pelo brincar.

Outro ponto a salientar nas propostas curriculares é que as interações e a brincadeira “devem possibilitar situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças, nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” — art. 9º, VI (BRASIL, 2009b). A interação dos pares possibilita que as crianças avancem em suas relações e criem mais autonomia. As brincadeiras trazem para elas múltiplas possibilidades de aprendizagem, que podem ter vários desdobramentos, favorecidos pela mediação do adulto (MOYLES et al, 2010).

Para Kishimoto (2010a, p. 9),

A mediação do adulto durante a brincadeira é essencial para a autonomia e auto-organização da criança. Um ambiente bem organizado tem brinquedos para a criança

saber onde guardar. Esse hábito se adquire durante a brincadeira, em local tranquilo, com opções interessantes e o apoio constante e afeto da professora.

Ressalta-se que esse exemplo possibilita a construção da autonomia, pela criança, pois entende-se que é uma conquista cotidiana no ambiente da educação, na qual a realização de pequenas ações é valiosa para as crianças, pois estão em processo de aprendizagem.

Também nesse ambiente as propostas de brincadeiras “devem possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades, no diálogo e reconhecimento da diversidade” — art. 9º, VII (BRASIL, 2009b). O respeito pela diversidade está na organização de um ambiente e nas brincadeiras que caracterizam os diversos grupos étnicos, dos quais a infância brasileira faz parte, na imensa diversidade cultural que inclui o indígena, o negro, o ribeirinho, o afrodescendente e o descendente europeu.

Oliveira-Formosinho (2011, p. 37) afirma que a “educação para a diversidade não é um processo artificial de acréscimos curriculares”, em que as instituições de educação infantil desenvolvem práticas que trabalham o dia do índio, o dia do negro, o dia da comida e outras situações regionais; mas é “um processo integrado que é vivido e leva a decisões no âmbito de todas as dimensões da pedagogia”, o qual propõe uma experiência educativa da diversidade, integrada ao cotidiano pedagógico e que amplia as outras identidades.

O importante é “consentir diversidade de experiências às crianças” e respeitar motivações e ritmos; “[...] aprender o respeito pelas diferenças dos outros implica sentirmo-nos respeitados nas nossas diferenças: ritmos, motivações, gostos, aspirações e preferências” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 41).

Ressalta-se ainda que, quando se possibilita a diversidade, propicia-se também a interação das crianças. Kishimoto (2010b, p. 142) relata:

Essa questão me lembra a menina chinesa em um jardim de infância, em 2002, em Braga, Portugal, que, sempre calada, não interagia, mas rompeu o silêncio, quando um projeto multicultural lhe deu a possibilidade de trazer a cultura de sua família, iniciando a interação com seus pares. O mesmo ocorre com as crianças bolivianas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, sertanejas e outras, em sua entrada nas creches e pré-escolas do Brasil.

Ainda, “as experiências devem propor o incentivo da curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” — art. 9º, VIII (BRASIL, 2009b). O brincar envolve a curiosidade e a investigação das crianças, no sentido de que estão criando coisas

novas. O brincar com construções, além de permitir a exploração dos materiais, possibilita que a criança construa cenários que se transformam em contextos ricos de brincadeiras. Para Trevarthen (2003), as crianças criam e recriam mundos sociais em suas brincadeiras, aprendendo com seus pares. Essa interação com os pares, favorecida pelo brincar, faz com que as crianças aprendam novas relações que antes viviam somente na família. As crianças, quando estão brincando, envolvem-se por culturas lúdicas. Tais culturas “participam do processo de socialização das crianças” (BROUGÈRE, 1998, p. 32).

As crianças devem viver, na educação infantil, “experiências que promovem o relacionamento e a interação, com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” — art. 9º, IX (BRASIL, 2009b). Isso significa proporcionar elas uma diversidade de experiências, para fazer relações significativas, ampliando-as em outras situações.

Para Dias (2009), as crianças que têm contato com linguagens musicais, expressão corporal, arte, dança e poesia, entre outras manifestações da cultura, conhecem e aprendem possibilidades que poderão, sem dúvida, estabelecer uma forma pessoal e diferenciada de estar no mundo. Tais formas devem respeitar o meio ambiente, os recursos naturais, incluindo o respeito pelas tradições culturais brasileiras e o saber das tecnologias — art. 9º, X-XII (BRASIL, 2009b).

O eixo das interações e das brincadeiras, no desenvolvimento das experiências, no âmbito da educação infantil, propicia desconstruir uma visão equivocada da brincadeira como algo para passar o tempo com as crianças, sem responsabilidade de oferecer um brincar com qualidade.

3.1.3 A mediação na educação

O processo de mediação, na educação, impulsiona o aprendizado da criança. Para Vygotski (1978)¹⁴, mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa

¹⁴ Encontra-se nas versões de suas obras o nome do autor escrito como Vigotski, Vigotskii, Vygotski ou Vygotsky. Para não utilizar diferentes grafias, optou-se por Vygotski em toda a construção do texto de tese. Essa escrita encontra-se nas obras escolhidas que compõem os trabalhos de Vygotski na tradução do russo para o espanhol.

relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por elementos que servem como mediadores na atividade da criança.

No decorrer do processo educacional da criança, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas (VYGOTSKI, 1995). Dessa forma, a relação do ser humano com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma ação mediada pelo meio, ou seja, “a função indireta de um objeto como meio para realizar alguma atividade” (VYGOTSKI, 1978, p. 44).

Para Daniels (2003), a ideia de mediação envolve várias implicações significativas relacionadas à orientação pedagógica. Entende-se de forma mais ampla que a mediação auxilia na interação do sujeito e na compreensão das estruturas de conhecimento. Tal estrutura não depende de um desenvolvimento interno de maturação orgânica. Segundo Vygotski e Rieber (1999), a criança, por meio das possibilidades oferecidas, ou seja, pela mediação, constrói seu conhecimento. Mas como isso acontece?

Entende-se que a criança age em situações que a levam à aprendizagem, no cotidiano de suas relações, na medida em que ela interage com as pessoas ou com os artefatos da cultura¹⁵. Por exemplo, uma criança que se encontra em processo de aprender a falar, quanto mais o adulto conversa, canta, dialoga, no momento que realiza as atividades de cuidado, como alimentação e higiene pessoal, mais a criança tem possibilidades de aprender, pela interação, um número maior de palavras e de desenvolver diálogos com o adulto. Entretanto, uma criança, da mesma idade, que está distante dessas possibilidades de aprendizagem pela interação tardará mais a desenvolver a fala.

Outro exemplo é a criança com idade entre 3 e 5 anos que manuseia instrumentos eletrônicos com facilidade, pela observação que realiza do adulto ou sob sua orientação, e que, posteriormente, apresenta mais facilidade em experimentar os botões, associando a função à medida que os aperta. A criança envolvida por um artefato cultural, com apoio de um adulto, associa o signo à sua função. Essas possibilidades desencadeiam a construção de um conhecimento precoce, que talvez só fizessem parte do universo da criança anos depois, na idade entre 6 a 10 anos. Mas observa-se, nos tempos atuais, que as crianças muito

¹⁵ Segundo Vygotski (1978), tais artefatos são os elementos produzidos pela cultura do ser humano, como a linguagem, os vários sistemas de contagem, as técnicas mnemônicas, os sistemas simbólicos algébricos, os esquemas, os diagramas, os mapas, os desenhos, as placas de trânsito, os gestos e todo tipo de signos convencionais utilizados nos diferentes grupos sociais.

pequenas conseguem ligar, desligar e executar funções de forma correta em aparelhos eletrônicos, como televisão, celulares e *tablets*.

Desta forma, Vygotski (VINHA; WELCMAN, 2010) discute em sua teorização a importância do meio no processo de desenvolvimento da criança. O autor afirma que existe aprendizagem “quando o desenvolvimento da criança consiste gradativamente na ampliação de seu meio” (VINHA; WELCMAN, 2010, p. 683). Segundo o autor (VINHA; WELCMAN, 2010, p. 683), o meio é ampliado conforme a vivência de novas relações entre “a criança e as pessoas” que tornam possíveis as diversas formas de relações.

Tal ampliação é uma consequência do que a criança vivencia no meio, pois este “exerce uma ou outra influência, diferente em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se modifica sua relação para com aquela situação” (VINHA; WELCMAN, 2010, p. 691). O meio exerce essa influência pela vivência da criança, ou seja, “de acordo com o que a criança elaborou na sua relação interior para com um ou outro elemento, para com essa ou aquela situação no meio” (VINHA; WELCMAN, 2010, p. 691). Assim, entende-se que o meio determina níveis de desenvolvimento de acordo com o grau de compreensão da criança acerca dessa vivência.

Assim, para Vygotski (1995, p. 229), a criança “não espera se desenvolver para aprender algo, mas por meio da mediação impulsiona sua aprendizagem a partir do momento em que se estabelecem as possibilidades de aprender nas experiências significativas” que vivencia no meio. Com base nessa compreensão, o autor rejeita três concepções que explicam a relação sobre desenvolvimento e aprendizagem. A primeira defende que o processo de desenvolvimento é independente da aprendizagem da criança, no qual o aprendizado é externo ao desenvolvimento. A segunda compreende que o aprendizado e o desenvolvimento são dois processos simultâneos na educação da criança. A terceira pondera que o desenvolvimento depende da maturação e do aprendizado (VYGOTSKI, 1978). Mas, para Vygotski (1995, p. 230), “o aprendizado não é o produto do desenvolvimento, mas o impulsiona por meio dos processos mediados que são vivenciados pelo meio”.

Nessa perspectiva, a criança é vista com capacidade desde o seu nascimento, está em constantes processos de educação, e nisso a mediação é fundamental, pois colabora significativamente para alavancar a aprendizagem da criança que é vivida pelo meio. Vygotski (VINHA; WELCMAN, 2010, p. 691) ainda conclui que

[...] o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. *Esse é um entender dinâmico e relativo do meio* — é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedologia. (destaques do autor).

Dessa forma, é importante possibilitar os desafios para a construção de conhecimento, ou seja, proporcionar cada vez mais experiências significativas que irão ajudar a criança a estar em uma “zona de possibilidades intelectuais próprias” (VYGOTSKI, 1995, p. 239). O sentido da experiência significativa para a criança, na teorização de Vygotski (2007a), pode ser entendido como o da experiência plena designado por Dewey (1976), na qual a criança vive a experiência para a construção do seu conhecimento. A criança, ao adquirir um número maior de experiências, tem a possibilidade de criar um repertório mais amplo de estruturas para o conhecimento, ou seja, quanto mais se possibilitam experiências significativas a uma criança, maiores serão suas possibilidades de criação, pois “quanto mais rica a experiência humana, tanto maior será o material que dispõem” para sua aprendizagem (VYGOTSKI, 2007a, p. 17).

A partir do momento em que se oferece as experiências para as crianças, proporciona-se a elas situações que podem enriquecer suas estruturas intelectuais. Entretanto, entende-se dessa forma que não basta oferecer as experiências para as crianças, elas precisam ser significativas para a construção de suas estruturas intelectuais nas quais a mediação é o elo que as fortifica. Para Del Río e Álvarez (2007), esse fortalecimento representa a possibilidade da mediação a partir das experiências significativas para a criança no sentido de criar os meios auxiliares para a compreensão das relações.

A mediação, para Vygotski e Luria (2007), integra a utilização simbólica dos signos e dos instrumentos, incluindo nesse processo a interação colaborativa das pessoas. Vygotski e Luria (2007, p. 68) afirmam que na mediação simbólica “existem os instrumentos materiais (objetos externos) e os instrumentos psicológicos (os signos)”, os quais são meios auxiliares que servem como mediadores na educação infantil. Esses instrumentos auxiliam a aprendizagem da criança, principalmente nas funções psicológicas superiores de pensamento, tais como a atenção voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato, o comportamento intencional, a percepção direcionada e a ação conscientemente controlada.

Del Río e Álvarez (2007, p. 9), no prólogo do livro de Vygotski e Luria (2007) *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*, no capítulo *Una introducción evolutiva a la teoría de la mediación*, afirmam que “o modelo de mediação redefine portanto a concepção do sistema psíquico funcional” da criança no qual a mediação simbólica (signos e instrumentos) auxilia na capacidade das representações. Para Vygotski e Luria (2007, p. 10), a representação não é outra coisa a não ser uma apresentação mediada, ou seja, “uma reapresentação” que a criança internaliza e simultaneamente utiliza nas suas estruturais intelectuais.

A criança, em contato com os artefatos da cultura, controla voluntariamente sua atividade psicológica e amplia suas experiências (VYGOTSKI, 1995). Assim, os signos servem como um mediador na aprendizagem das crianças. Para Vygotski (1995, p. 145), “o signo constitui-se em um instrumento psicológico orientado para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo”; dirige-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. “Os signos são elementos que lembram ou simbolizam algo; são marcações que ajudam a memorizar e têm a função significativa, criada culturalmente” (VYGOTSKI, 1978, p. 44).

“O uso de signos serve como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico” (VYGOTSKI, 1978, p. 47), como, por exemplo, lembrar-se de uma data de aniversário, comparar coisas diferentes ou iguais, relatar um acontecimento, escolher usando atributos ou cores. Para Vygotski e Luria (2007), o signo age como um instrumento de atividade psicológica, de maneira análoga ao papel de um instrumento, no trabalho. A partir desse entendimento, a mediação por meio dos signos auxilia no processo de aprendizagem da criança.

Compreende-se que os signos orientam a construção do conhecimento da criança e possibilitam a aprendizagem, internamente¹⁶, pois, “se o ambiente está permeado pelos signos, a criança pode utilizá-lo como instrumento psicológico”, ou seja, os signos ajudam a criança a compreender as relações lógicas abstratas, na construção do conhecimento (VYGOTSKI, 2001, p. 90-91). A criança, quando está aprendendo os números já sistematizados pela cultura, utiliza-se de objetos como pauzinhos, bolinhas, algo que

¹⁶ Esse processo é denominado, por Vygotski (1978), de processo de internalização, no qual a criança constrói o conhecimento por meio da internalização em suas estruturas intelectuais, ou seja, as marcas externas tornam-se processos internos de mediação.

simbolicamente representa a quantidade do número que, posteriormente, internaliza-se por sua representação.

Cita-se também que, na aprendizagem da criança, a fala, como um signo, auxilia no processo de sua compreensão. Para Vygotski (1978), a fala possibilita o momento de maior significação no aprendizado da criança, pois dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, que acontece quando a fala e a atividade prática, que se encontram em duas linhas completamente independentes, agora convergem, possibilitando a compreensão da criança. A fala e a ação da criança, na resolução de problemas, fazem parte da mesma função psicológica complexa. Assim, Vygotski e Luria (2007, p. 32) afirmam:

[...] as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento.

Entende-se que a capacidade de falar, ou seja, de se expressar especificamente uma ação humana, habilita a criança a utilizar a fala como um instrumento psicológico (o signo), na solução de suas tarefas, a superar uma ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento (VYGOTSKI, 1978).

Para Vygotski e Luria (2007, p. 32-33),

[...] signos e palavras constituem para as crianças, primeiro acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. [...] E posteriormente, as funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova superior de atividade nas crianças.

Tais funções, favorecidas por meio da fala, possibilitam à criança o processo de aprendizagem, pois a fala torna-se uma ferramenta cultural utilizada pela criança. Essa ferramenta “enriquece e estimula o pensamento e, por meio dela, a mente da criança é reestruturada, reconstruída” (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 213).

A fala possibilita à criança superar limitações na compreensão de seu ambiente e, uma vez internalizada, torna-se uma parte profunda e constante dos processos psicológicos superiores, os quais ajudam a criança na organização, na unificação e na integração de aspectos variados do comportamento, os quais envolvem percepção, memória, atenção e solução de problemas (VYGOTSKI, 1995).

Outra forma de mediação utilizada é por meio dos instrumentos, que auxiliam a criança na realização de suas tarefas. São elementos externos ao indivíduo, construídos fora dele; sua função é provocar mudanças e controlar processos da natureza, que podem ser identificados nas ações das pessoas. (VYGOTSKI; LURIA, 2007).

Os instrumentos são objetos ou elementos que possuem uma utilidade prática, os quais a criança pode usar para a construção de suas experiências. É “um condutor de influência humana sobre o objeto da atividade”, que faz a diferença quando possibilitado à criança no seu processo educativo (VYGOTSKI, 1978, p. 55).

Sua utilização possibilita que a criança use o pensamento reflexivo na realização de suas atividades, auxiliando na construção do conhecimento. Por exemplo, a criança imagina que viaja em um trem; na utilização dos materiais, organiza as cadeiras na sala para formar um trem, realizando seu pensamento, ou o desenha com o auxílio de lápis e tinta, mas também pode modelar ou, simplesmente, montar um trem com blocos lógicos. O importante é que tenha à sua disposição os instrumentos para a realização de seu trem que, ao ter significado, possibilitará a construção de sua história.

Assim, considera-se que o uso dos materiais é essencial na educação da criança, principalmente quando se possui uma diversidade que atenda à construção de conhecimento dela. A mediação por meio do instrumento, ou seja, dos materiais, auxilia as crianças nas atividades práticas, o que, reflexivamente, possibilita a elas viverem suas experiências, pois estão em uma relação mediada (VYGOTSKI; LURIA, 2007).

Também a mediação acontece entre os sujeitos, nas interações com um adulto ou uma criança mais experiente, em situações nas quais se busca apoio para solucionar problemas ou dificuldades (VYGOTSKI, 1995). Essa mediação acontece quando há um clima democrático, que propicia ações colaborativas entre as crianças, que aprendem umas com as outras, incluindo nesse processo o adulto responsável pelo grupo.

A criança, quando é favorecida por uma atividade, em colaboração com um adulto ou um colega mais experiente, é envolvida por uma multiplicidade de possibilidades de aprendizagem. A criança supera suas dificuldades durante uma situação colaborativa, pois “resulta mais forte e mais inteligente de que quando atua sozinha” (VYGOTSKI, 1995, p. 240). A mediação que envolve a colaboração é, para a criança, desafiadora e favorece seu crescimento intelectual. Mas qual o papel do adulto na mediação da criança?

O adulto tem um importante papel no processo de mediação, pois a ele cabe a função de favorecer uma prática que envolve interações colaborativas entre as crianças. Tem a função de perceber quais os instrumentos e os signos que proporcionam ações enriquecedoras no ambiente educativo, possibilitando a troca de experiência, a colaboração e o auxílio necessário para a realização das atividades.

O adulto também é o mediador direto da ação da criança, é o parceiro mais experiente e colabora no processo de construção de conceitos e de aquisição de novas experiências. Atua como mediador a partir do momento que observa a experiência da criança e possibilita a sua continuidade, favorecendo múltiplas possibilidades de aprendizagem. Para Vygotski (1991), o professor é o organizador do meio educativo social, instiga a interação desse meio com cada criança. Essa construção é dialética e proporciona experiências significativas.

As atividades de cooperação que orientam a criança são essenciais para a construção de conhecimento. Pela colaboração, a criança encontra-se em uma zona de possibilidades, chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que favorece a aprendizagem e que se constitui um dos conceitos mais importantes na teoria de Vygotski (1995).

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) indica o que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto ou de um colega mais experiente. Para Vygotski (1995, p. 239), “as crianças podem fazer sempre mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração sob a direção ou ajuda de alguém, do que estaria fazendo sozinha”. Essas crianças são favorecidas por um universo de possibilidades que auxilia em sua aprendizagem.

Para explicar melhor essas possibilidades de aprendizagem por meio da mediação, Vygotski (1995, p. 242) analisou duas crianças que participaram de um experimento em que as possibilidades de mediação eram distintas, mas a idade intelectual e cronológica delas era a mesma. A primeira criança foi “estimulada e recebeu assistência sendo desafiada” nas atividades, já a segunda não recebeu apoio. A primeira criança respondeu melhor às expectativas, pois, em colaboração, pôde trocar ideias, sendo possibilitada pela mediação. O autor demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental para aprender, sob a orientação de um professor, variava enormemente, pois, com a intervenção, uma delas passou a ter idade mental superior, e o curso subsequente de seu aprendizado tornou-se, obviamente, diferente.

A possibilidade de mediações determina a zona de desenvolvimento proximal e favorece a criança a avançar em seu aprendizado (VYGOTSKI, 1995). O processo interno de construção de conhecimento da criança está ligado à trajetória de sua aprendizagem. A oferta de informações e os instrumentos necessários a uma criança oferecem maior possibilidade de construção do conhecimento do que aquela que não está envolvida por essas possibilidades, em seu processo educativo.

A zona de desenvolvimento proximal oferece à criança possibilidades de avançar e de contribuir significativamente para a construção de seu conhecimento. É fundamental propor desafios e possibilitar diversas formas de interação, para que possa ter condições de avançar na construção de seu conhecimento, a partir da troca de experiências (VYGOTSKI, 1995). A criança tem uma gama de condições de estar, constantemente, no nível da zona de desenvolvimento proximal, quando vivencia contextos educacionais em que existem possibilidades de troca de experiências, de manipulação de objetos, de interação com os colegas mais avançados, de discussão dos problemas, de tentativas de experimentar e de discutir o processo da experimentação e, ainda, de dividir suas dúvidas, anseios e perspectivas com outros colegas acerca do que vivencia no espaço educacional.

As atividades que envolvem o grupo, as tarefas em que as crianças interagem fora da escola com seus familiares, os diálogos com os adultos e as resoluções de tarefas em pares possibilitam uma maior abrangência da construção de conhecimento das crianças. Isso “significa que a atividade humana dentro ou fora da escola é essencial para o processo de aprendizagem da criança” (VYGOTSKI, 2001, p. 80).

Para compreender tal processo, Vygotski (2001) desenvolve estudos sobre a atividade humana, um dos mais importantes conceitos na abordagem histórico-cultural. Esse conceito define que “a atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana” (VYGOTSKI, 2001, p. 90), que no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores tem sua origem nas relações sociais do indivíduo no contexto social e cultural.

A partir desse conceito, sob a liderança de Leontiev (1995), formulou-se a teoria da atividade, que mediatiza a relação entre a criança e a realidade objetiva. A criança não reage mecanicamente aos estímulos do meio, ao contrário, por meio de sua atividade, põe-se

em contato com os objetos e fenômenos do mundo circundante, atua sobre eles e transforma-os, modificando também a si mesmo.

Para Leontiev (1995), a atividade é a interação da criança com o meio. Entende-se que cada organismo realiza a sua própria vida através da sua atividade, a partir do momento que entra em ação com o meio. A criança, nesse processo, é sujeito da sua própria vida. Assim, compreende-se que “a atividade humana tem uma qualidade social, quer dizer, com ela os indivíduos realizam sempre relações sociais com a realidade, com os outros indivíduos e consigo mesmo” (FICHETNER, 2010, p. 77).

Davydov (1999), em estudo mais alargado sobre a teoria da atividade, afirma que é importante para o desenvolvimento das tarefas, ações e operações o elemento primordial, o desejo, que considera o núcleo básico de uma necessidade. O autor acredita que o desejo deve ser considerado como um elemento da estrutura da atividade, que “as crianças reproduzem o processo real pelo qual os indivíduos criam conceitos, imagens, valores e normas” (DAVYDOV, 1988, p. 22). Diante desse processo, o ensino de todas as matérias na escola deveria ser “estruturado de modo que reproduza, de forma condensada e abreviada, o processo histórico real da geração e desenvolvimento dos conhecimentos” (DAVYDOV, 1988, p. 22), mas sempre incluindo o desejo, a ação que integra a necessidade da criança e a estrutura da atividade.

Compreende-se que o processo de desenvolvimento depende de uma atividade cognitiva inseparável do meio cultural. Isso caracteriza o processo de internalização das funções mentais. Ainda, Davydov (1988) postula que o caráter ativo da aprendizagem e da educação constitui-se numa forma específica de atividade da criança, que inclui a parceria adulto-criança e criança-criança nas relações com o meio. Vygotski (2001) afirma que é importante considerar que a criança não se desenvolve por um processo mecânico em etapas, mas pela atividade que estrutura a lógica do pensamento.

Desta forma, a mediação que se estabelece por signos, instrumentos e sujeitos tem seu sustentáculo na atividade que medeia a relação da criança com o meio. Tal relação somente é possível quando existir a atividade humana realizada pela própria criança, conduzida por seu desejo, fruto de uma necessidade de buscar a informação.

3.1.4 A mediação na educação infantil: possibilidades de aprendizagem

Vygotski (1995) e Vygotski e Luria (2007) assinalam grandes possibilidades de aprendizagem na educação, por meio dos processos de mediação. A educação resulta dos processos de mediações da cultura (signos e instrumentos) e inclui a interação dos sujeitos (criança e adulto).

No contexto da educação infantil, tais processos são favorecidos quando se tem clareza do estabelecimento de uma educação com finalidades democráticas, na participação da criança, que se contrapõe à instrução da pedagogia transmissiva que precisa “instruir ou ensinar alguma coisa diretamente para todos, todos os dias” (MOYLES, 2002, p. 101).

Para Moyles (2002, p. 101), é necessário ter uma relação de mediação na aprendizagem das crianças, assim concebe que

[...] o professor é o iniciador, o mediador, e o provedor da estrutura dentro da qual as crianças podem explorar, brincar e assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, isso faz as coisas ficarem muito diferentes. Mais importante, esta abordagem certamente libera os professores para passar mais tempo com as crianças. O professor se torna um organizador efetivo da situação de aprendizagem, na qual ele reconhece, afirma e apoia as oportunidades para a criança aprender à sua própria maneira, em seu nível e a partir de suas experiências passadas (conhecimentos prévios).

A partir desse entendimento, a criança, na educação infantil, participa de sua aprendizagem e tem o apoio do adulto como colaborador que auxilia ou favorece situações, nas quais as crianças interagem com outras mais experientes, seja no seu agrupamento ou com o agrupamento subsequente. Também o professor é o mediador responsável pela estrutura que favorece sua aprendizagem. Tal estrutura possibilita que a criança seja mediada por meio dos signos e instrumentos, ao entrar em contato, pela interação, com as brincadeiras e pelas diversas experiências.

No contexto da educação infantil, os signos são utilizados em práticas, tais como contar os pontos na brincadeira de acertar, marcar a data na agenda, conferir o dia no calendário ou nas páginas dos livros de histórias, comparar as diversas formas das letras e identificar o som de cada uma delas, pronunciando as palavras das histórias. Essas práticas mediadas por signos auxiliam na compreensão dos processos de construção de conhecimento das crianças.

O ambiente rico na diversidade dos signos (tais como letras, números, anúncios, versos, rótulos, palavras, frases, jogos de cartas, dominó e bingo) favorece a criança a fazer

suas relações, internalizando-os a partir do momento em que entra em contato com esses artefatos da cultura. Um exemplo dessa natureza é a aprendizagem de conceitos matemáticos, por meio do brincar com signos. As crianças brincam de fazer coleções e, nesse processo, vão internalizando a estrutura de contar, estabelecendo, na coleção, as relações de quantidade de mais ou de menos. A prática de contar pode ser mediada pelo adulto, ao propor à criança que faça o registro das quantidades em um bloco de anotações, assim, as crianças podem marcar por dia, por semana ou por mês quantos objetos chegaram a mais, em suas coleções (GRIFFITHS, 2006).

Dessa forma, o que se favorece à criança, na educação infantil, por meio da mediação em contato com os signos, é a linguagem simbólica. Tal linguagem inclui o sistema de contar, o sistema da linguagem escrita, os sistemas simbólicos algébricos, os diagramas, os mapas, os desenhos e outros sinais convencionais com os quais a criança está em contato, por meio da cultura (VYGOTSKI, 1978). Mas a mediação é significativa quando se organizam as experiências, para que a criança possa estar em contato com as diversas linguagens, no auxílio de sua aprendizagem.

Já a mediação no uso do instrumento, na educação infantil, favorece a organização de um ambiente, na diversidade de materiais, o que possibilita à criança enriquecer suas experiências. Para Dewey (1959c), Malaguzzi (1999), Oliveira-Formosinho (2011) e Moyles et al. (2010), o ambiente é facilitador para a aprendizagem da criança.

Malaguzzi (1999) considera o ambiente como o segundo educador para a aprendizagem da criança, no sentido de enriquecer suas experiências. Uma criança que brinca com uma boneca terá uma criatividade mais enriquecida, caso tenha à sua disposição mamadeiras, roupas infantis, remédios, fraldas, enfim, acessórios que favoreçam a brincadeira de mãe e filha. A criança tem a possibilidade de aprendizagem quando os materiais são diversificados em seu cotidiano, promovendo situações em que possa viver a experiência, criando e recriando nas suas ações.

Dewey (1959c) propõe em suas ideias pedagógicas uma estrutura de um ambiente onde a criança possa interagir e participar, pois em sua época as escolas eram estruturadas para as crianças ouvirem atentamente, e não para participarem. Da mesma forma, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) afirmam que o ambiente é uma estrutura que deve propiciar a participação da criança no uso de materiais diversos que podem ser estruturados e não estruturados.

Para Moyles (2002) e Moyles et al. (2010), é importante que a criança possa usar materiais estruturados e não estruturados, tendo à sua disposição opções para viver suas experiências, principalmente quando essas envolvem o brincar. A criança, por meio das interações, aprende a brincar de outras formas e ensina novas brincadeiras, em uma troca mútua de aprendizagem.

É interessante que a criança tenha, na área do parque, uma casinha de boneca estruturada, pois no seu interior pode criar situações que envolvem uma relação familiar, se tiver à sua disposição materiais que propiciem estender roupas, cuidar dos filhos, limpar a casa (MOYLES, 2002). Mas a disponibilidade de materiais não estruturados, como tecidos de diversos tamanhos, cores e espessuras, possibilita a criação de cabanas, acampamentos e túneis, ampliando sua imaginação e suas experiências.

A mediação por meio dos instrumentos consiste em oferecer a diversidade de materiais e, pela observação, em reorganizar os espaços conforme o interesse das crianças. Ressalta-se que observar as crianças é fundamental para se organizar os espaços e criar novas situações de aprendizagem, que partem de seus projetos. Oliveira-Formosinho (2011), ao referir-se à organização das áreas de experiências para as crianças, cita que as professoras ofereceram livros sobre a diversidade cultural e alguns acessórios específicos da China para as crianças que estavam interessadas na cultura chinesa. A consequência dessa mediação foi o interesse pelas culturas de outros países, ampliando a experiência que teve início com a cultura da China. A mediação, além de envolver outras situações, teve a organização do ambiente favorecido pelos materiais, para apoiar a aprendizagem da criança.

Entende-se que a prática de mediar precisa ter um olhar para a criança, no contexto de suas experiências, para ampliá-las, possibilitando a aprendizagem da qual a criança faz parte, como membro decisivo. Dessa forma, a mediação inclui a interação do adulto e de uma criança mais experiente, na colaboração das atividades.

O ponto central para mediar pela interação direta dos sujeitos, na educação infantil, é conceber o ambiente educativo como um processo em que todos os envolvidos são agentes, em construção de conhecimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011; HEDEGAARD, 1996).

Para Hedegaard (1996), o ambiente educativo que envolve uma relação de interação dos grupos, pares de crianças e adultos — que não necessariamente precisa ser o

professor do grupo, mas as pessoas que fazem parte da escola e, principalmente, a família — tem um potencial maior de aprendizagem na diversidade de situações, o que favorece às crianças aprenderem umas com as outras e também com os adultos.

Na educação infantil é preciso criar as situações em que as relações existem, pois, pela interação, as experiências são ampliadas. Segundo Whitebread (2010), é preciso propiciar trabalhos de grupos envolvendo as crianças em atividades colaborativas, que possibilitem articular seus entendimentos, avaliar seu próprio desempenho e refletir sobre sua aprendizagem. Uma prática interessante consiste em estabelecer, nos agrupamentos, monitorias, nas quais as crianças auxiliam umas às outras, em algumas tarefas orientadas pela professora. Também é importante dar tempo para as crianças encontrarem as soluções para seus problemas e, assim, aprenderem mutuamente.

3.1.5 A brincadeira na educação infantil

A brincadeira, na educação infantil, representa possibilidade de aprendizagem, a qual emerge da participação da criança, por meio de suas decisões e de suas escolhas, sendo um processo de interação social e cultural. Brougère (2010, p. 111) sugere que, na educação infantil, pode-se “construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados”. Assim, aumenta-se as chances de aprendizagem da criança, num universo de possibilidades.

Isso não significa pedagogizar¹⁷ a brincadeira da criança, mas possibilitar um ambiente rico para ela, no momento em que a brincadeira está presente na educação infantil. Dessa forma, entende-se que o brincar, nas situações educacionais, deve respeitar os interesses das crianças, favorecendo sua participação. Ainda, as brincadeiras presentes na educação infantil “proporcionam não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades” (MOYLES, 2002, p. 12), uma vez que, atentos, podem propor a continuidade de suas experiências, as quais surgem pela brincadeira. As crianças experimentam relações

¹⁷ Termo usado por Bujes (2002), ao se referir à relação de poder pedagógico sobre a criança, na infância. Ressalta-se que o uso da brincadeira com uma pedagogização da infância impede que a criança viva como experiência significativa, desrespeitando os interesses que emanam de suas decisões. Bujes (2002) afirma que, na infância, ações educacionais preestabelecidas pela instituição representam uma pedagogização em relação aos objetivos a serem alcançados, os que determinam um tempo em que a criança precisa aprender algo.

entre os sujeitos, vividas por meio da linguagem, da comunicação, do afeto, de jogos, de brincadeiras, de ações lúdicas, de fantasias, de curiosidades e de projetos que partem de um interesse coletivo ou individual, no qual são envolvidas pelo brincar, que permeia essas relações (DEWEY, 1960).

A seguir, discute-se duas teorias que percebem as brincadeiras nas possibilidades de aprendizagem. A teoria de John Dewey, na perspectiva da brincadeira como processo educativo, fazendo parte de uma experiência que parte do interesse da criança, e a teoria de Lev S. Vygotski, que discute a brincadeira simbólica como fonte de aprendizagem.

3.1.5.1 John Dewey e o brincar

Dewey (1934) atribuía uma grande importância ao brincar infantil, pois o considera uma expressão da atividade espontânea da criança e um instrumento que favorece a educação. O autor reporta-se aos estudiosos da infância como Froebel, Rousseau e Pestalozzi para compreender que a brincadeira parte da ação instintiva da criança e que é tão espontânea e inevitável que, em teoria, tem um lugar na prática escolar.

Para Dewey (1934), o brincar estabelece ligações entre as necessidades infantis e a compreensão do mundo adulto. Para a criança, o brincar significa a ação de expressar, de realizar não somente seus desejos, mas de compreender as relações sociais, no processo de interação. O autor define, na obra *Schools of to-morrow*, que a criança,

[...] através de seus jogos, além de aprender sobre o trabalho de reprodução do mundo adulto percebe os elementos que compõem este mundo, eles descobrem forma diferenciada de ações e processos que são necessários para continuar agindo no mundo dos adultos. (DEWEY, 1934, p. 108).

Dewey (1934, p. 109) afirma que as crianças “brincando, observam mais atentamente e deste modo fixam na memória e em hábitos muito mais do que se simplesmente vivessem indiferentemente todo o colorido da vida ao redor”. A brincadeira possibilita ações que a criança internaliza pelo seu ato, mesmo porque interage com outras crianças.

O autor exemplifica que jardins de infância modernos começavam a perceber o brincar como uma possibilidade educacional. Assim, usavam principalmente os jogos e o brincar das crianças em seus contextos fora da escola, não só como um método de fazer um trabalho interessante para elas, mas como valor educacional das atividades que as envolvem e para dar-lhes o direito de brincar com suas brincadeiras da vida diária. Por exemplo, criança

que brinca de casinha na escola está, em movimento, interagindo com seus pares e trocando experiências de vivências, enfim, está em processo de aprendizagem (DEWEY, 1934).

Entende-se que não se pode excluir o brincar das atividades educativas, como algo que seria somente externo à escola. O brincar nas relações familiares e sociais pode ser palco de ações no cotidiano escolar e constitui-se como experiência educativa para a aprendizagem da criança.

Dewey (1934) cita um exemplo de como o brincar é uma experiência contínua, que envolve o interesse e o esforço da criança. Ao ar livre, no parque de um jardim de infância, professores, em vez de utilizarem o tempo fazendo exercícios de ginástica ou jogos de grupo, propuseram-se a fazer uma cidade junto com as crianças. Eles usaram grandes caixotes para a construção de casas e lojas. As crianças, em pequenos grupos, cuidavam de cada detalhe, e em um trabalho coletivo e com grande organização, elaboraram a cidade. Pensaram em tudo, no serviço de correio, telefone e polícia, um banco para gerar o dinheiro e para mantê-lo em circulação. A maior parte do tempo foi gasto no trabalho de carpintaria, construção e reparação das casas, comércios e lojas. O trabalho educativo proporcionou um movimento físico, bem como o pensar nas relações de uma cidade. A atividade foi uma experiência significativa de brincadeira que, além de manter as crianças ocupadas e felizes, fez com que estivessem em constante aprendizagem, assumindo uma postura útil e responsável, que envolveu o trabalho e o brincar.

Essa forma de experiência que envolve a ação lúdica como um pivô para a brincadeira é vista por Brougère (1998) como cultura lúdica, que constitui um complexo conjunto de procedimentos para tornar o brincar possível. Para Brougère (1998, p. 24), “a cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana”.

Para Dewey (1940), as crianças, quando organizam suas brincadeiras, adquirem as estruturas e os procedimentos que envolvem os aspectos sociais, como, por exemplo, a brincadeira de uma loja ou sapataria. Para Brougère (1998), a estrutura para o início da brincadeira¹⁸ é a ação no contexto de uma realidade que constitui o interesse da criança.

¹⁸ Brougère (1998, 2010) salienta que a brincadeira não deve ser associada somente a uma aprendizagem pedagógica, desenvolvida especificamente dentro das escolas de educação infantil. Nesse processo, deve-se considerar que a brincadeira seja um espaço para as crianças se apropriarem e reelaborarem a cultura, que também são formas de aprendizagem.

Depois a criança continua na brincadeira, no imaginário, criando e recriando o espaço e as ações lúdicas. Tal brincadeira, em seu processo, possibilita um trabalho educativo.

Segundo Dewey (1973, p. 116), a criança, quando organiza sua brincadeira, está em um trabalho educativo, pois o “trabalho é centrado em torno dos interesses naturais das crianças”. Por isso o autor não dissociava o trabalho educativo do brincar e atribuía um valor pedagógico ao ato de fazer, de construir os brinquedos e as brincadeiras. A criança, ao fazer os acessórios para o brincar, está trabalhando, brincando e aprendendo. A experiência de fazer, pensar e organizar o brincar leva ao interesse e ao esforço, ou seja, à aprendizagem (DEWEY, 1960).

Na obra *Las Escuelas de Mañana*, Dewey (1960) descreve a ação de uma professora que organiza todo o trabalho em torno de atividades com jogos para crianças pequenas, estando à sua disposição uma diversidade de materiais, principalmente aqueles que fazem parte de sua comunidade. As crianças brincam de forma coletiva ou individual, organizando e interessando-se pelo brincar, que as leva a novas aprendizagens, à medida que se interessam pelos fatos e pelas oportunidades que surgem nas brincadeiras.

Segundo o autor, a brincadeira pode ser o ponto de partida para estudos posteriores, pois, a partir do brincar, as crianças podem se interessar por algo e, se houver o incentivo do professor na organização do processo educativo, podem ampliar a experiência e buscar novos conhecimentos (DEWEY, 1960).

O professor que observa o brincar das crianças pode proporcionar novas experiências, que partem de interesses despertados pela brincadeira e, a partir dessa observação, pode construir, pela interação, projetos que desencadeiem estudos mais contínuos que se organizarão aos simples atos do brincar. Essa é uma forma de ampliar a experiência da criança, partindo de seus interesses, e de construir com elas, em uma interação que leva à participação e a definições de ações, nas quais os envolvidos fazem parte de todo o processo, incluindo a fase de planejamento.

Dewey (1934) cita um exemplo de como um professor atencioso proporciona a ampliação da experiência. Em uma classe de aula as crianças organizaram uma loja de sapatos¹⁹ que forneceu a base para um trabalho por vários dias. As crianças vivenciaram a

¹⁹ Esse exemplo, citado por Dewey (1934), refere-se a uma classe de criança com 8 anos de idade (segunda série, na época).

criação da loja e suas funções: o fabricante de sapatos, o sapateiro e a família indo comprar os sapatos. Em seguida, eles escreveram a história de uma mãe que ia com os filhos na loja de sapatos. O professor usou a aritmética e o inglês nas lições baseadas na loja, e a classe escreveu histórias sobre ela. Os alunos estavam fazendo problemas usando a aritmética mental e foram muito além de um trabalho, normalmente, feito na classe sem a brincadeira. Para Dewey (1934), as crianças provavelmente não poderiam ter ido além nas lições se não estivessem interessadas pela brincadeira, a qual serviu para tornar reais seus problemas abstratos.

Por tais razões, compreende-se que não se pode excluir o brincar das práticas educativas, pois se acredita que, quando as brincadeiras, as músicas e as histórias estão presentes na prática dos professores, possibilita-se um leque de situações que têm como consequência a ampliação da experiência na aprendizagem da criança (DEWEY, 1934).

Assim, pelo brincar, a criança vivencia uma experiência educativa que é significativa. Possibilita-se um pensar reflexivo que, pelo interesse, a leva a um esforço de continuar em novas situações que partiram do brincar, ampliando sua experiência. Por isso, esse deve ser um dos eixos do currículo infantil, possibilitado pela interação de um professor que observa e incentiva, a partir da experiência.

3.1.5.2 Vygotski e o brincar

Vygotski (1978), ao investigar a gênese da brincadeira da criança, descarta que ela surge para satisfazê-la, uma vez que existem outras atividades que exercem essa mesma função, de forma mais plena do que a brincadeira. Para o autor, existem brincadeiras como os jogos de competições, com premiações, que levam a criança a ter um sentimento de insatisfação, quando não obtém êxito. Tais motivos levam o autor a considerar que “a brincadeira não surge com a perspectiva de satisfazer a criança” (VYGOTSKI, 1978, p. 92).

Para o autor (1978), a brincadeira surge, na idade pré-escolar, de necessidades e impulsos específicos da criança. A brincadeira “deve ser sempre entendida com uma realização imaginária²⁰ e ilusória de desejos irrealizáveis” (VYGOTSKI, 2007c, p. 116), pois

²⁰ Segundo Vygotski (1978, p. 93), “a imaginação é um processo psicológico novo para a criança e representa uma forma específica de atividade humana consciente, não está presente nas crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais”.

a criança, quando deseja fazer algo, como andar a cavalo, e não pode realizar o que deseja, projeta na ação de brincar o desejo para realizar sua vontade, que, nesse caso, seria cavalgar. Essa característica é típica da criança na idade pré-escolar, que é capaz de fazer representações simbólicas, de assumir personagens do mundo social e de se envolver em situações imaginárias, ou seja, lúdicas.

A partir do entendimento da gênese da brincadeira, Vygotski (2007c) discute o significado do brincar como uma forma de aprendizagem da criança. Para o autor, a brincadeira é essencial ao aprendizado na fase pré-escolar, pois, quando envolvida na brincadeira, a criança pode planejar, criar situações, resolver problemas, além de desenvolver a memória, a percepção, a atenção e as relações lógicas, uma vez que brincar é desafiante para ela. Esta instiga a ação simbólica para o real a ser recriado, subordinando os objetos e as ações a significados lúdicos, fenômeno denominado por Vygotski (1978) como movimento do campo do significado.

A situação imaginária tem a capacidade de provocar mudanças, uma vez que o significado constitui-se em uma cadeia de ações, deixando de ser apenas um atributo do objeto. Por meio da brincadeira, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva, que depende de motivações internas. Para Vygotski (1978), a criação de uma situação imaginária é um elo para o desenvolvimento abstrato. Mas como isso acontece na brincadeira da criança?

Na brincadeira, a criança dispõe de um conjunto de regras para exercer determinado papel. Tais regras advêm da relação em sociedade, ou seja, são as formas de comportamento social. Segundo Vygotski (1978), as regras na brincadeira imaginária da criança são ocultas, mas existem e são elas que conduzem a maneira de brincar.

A criança obedece às regras da brincadeira, que internaliza a situação lúdica. Logo, as brincadeiras com regras levam a uma ação imaginária. Isso significa que “brincadeiras que envolvem situações imaginárias são, simultaneamente, brincadeiras com regras e vice-versa” (VYGOTSKI, 2007c, p. 120). Assim, a criança comporta-se segundo as regras que envolvem a brincadeira, e isso provoca um leque de possibilidades imaginativas, com base nas quais a criança define conceitos.

Dessa forma, a criança, por meio da brincadeira, atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto, com o qual a criança estabelece um exercício desafiante, no momento em que brinca. Por meio da

brincadeira, a criança trabalha com o significado das palavras, que passam a substituir o objeto. Para isso acontecer, a criança precisa de um pivô em forma de outro objeto, por meio do qual ela faz o exercício de representação (VYGOTSKI, 1978).

Vygotski (2007c, p. 124-125) explica que a criança precisa de “um ponto de apoio em outro objeto”. Por exemplo, para pensar sobre o cavalo, precisa projetar no cabo de vassoura suas ações com esse animal. A criança, na brincadeira, “cria a estrutura significado/objeto”, em que o aspecto semântico, o significado da palavra e o significado do objeto são dominantes e determinam seu comportamento. Isso faz com que ela, por meio da brincadeira, opere com significados separados dos objetos, sem interromper a ação real com objetos da realidade.

Na brincadeira, os objetos perdem sua força determinadora, pois a “criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (VYGOTSKI, 1978, p. 96-97).

Ao analisar esse conjunto complexo, que é o significado e a ação contida na brincadeira, o autor define que a criança desenvolve a capacidade de autocontrole. Vygotski (2007c) explica o autocontrole na brincadeira descrevendo uma situação na qual o pesquisador induzia as crianças a uma vontade máxima de brincar, apresentando-lhes bombons, mas elas deveriam recusar os doces, pois a regra da brincadeira determinava que se tratavam de coisas não comestíveis. A criança desenvolvia o autocontrole de não querer os bombons, pois obedecia à regra. Assim, Vygotski (2007c, p. 127) concluiu que

A brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o “eu” fictício, em relação ao papel da brincadeira e a sua regra. Deste modo as maiores realizações nas crianças, são possíveis pela brincadeira, que posteriormente se transformarão em seu nível médio real, em sua moral.

Dessa forma é que a brincadeira faz a criança avançar, alcançar experiências que, posteriormente, servirão de suporte a outros processos de construção de conhecimento. Para Vygotski (2007c, p. 129-130), “a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Na brincadeira, ela está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento habitual”. É como se a criança estivesse acima de si mesma, pela brincadeira, ultrapassando sua idade mental.

Para Vygotski (1978), a brincadeira contém possibilidades de aprendizagem de forma condensada, para a criança. Assim, a relação entre brincadeira e desenvolvimento pode ser comparada à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pois a brincadeira fornece ampla estrutura básica para a mudança da necessidade e da consciência. A criança desenvolve-se, essencialmente, por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido é que a brincadeira pode ser considerada uma atividade principal, que determina processos de possibilidades para o aprendizado da criança.

Para isso, é importante possibilitar um espaço em que a criança possa brincar. É preciso fornecer elementos para o desenvolvimento cognitivo, pois, pela brincadeira, “a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de em uma esfera visual externa, dependendo das motivações e das tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOTSKI, 1978, p. 96). Então, como favorecer a brincadeira no âmbito das escolas de educação infantil?

As escolas de educação infantil devem promover atividades que favoreçam a brincadeira, pois estarão possibilitando uma grande fonte de aprendizagem para as crianças. É importante que ofereçam uma diversidade de atividades que possam atender às crianças, com estrutura de espaços apropriados para desenhar, pintar, correr e fazer movimentos. Também é interessante propiciar práticas em que a brincadeira esteja presente de forma contínua, contribuindo para a qualidade na aprendizagem das crianças. Estas precisam dispor de uma variedade de materiais, para que criem seus refúgios para imaginar, fantasiar e criar histórias de suas vivências ou de suas imaginações.

3.2 Quadro metodológico: caminhos metodológicos

A metodologia utilizada fundamenta-se no paradigma qualitativo em um estudo de caso com uso de pesquisa-ação. Esse item, no capítulo 3, tem como objetivo explicitar os caminhos metodológicos da investigação e apresenta os seguintes subitens: paradigma qualitativo; opção de um estudo de caso com uso de pesquisa-ação, compreendendo o uso de pesquisa-ação; uso das escalas (Target e empenho do adulto), procedimentos da investigação e perfil dos sujeitos da pesquisa.

3.2.1 Paradigma qualitativo

Entende-se que, ao fundamentar a investigação no paradigma qualitativo, a pesquisa adquire um caráter interpretativo e subjetivo em relação ao contexto investigado. Busca-se um desenvolvimento de ações contínuas com os envolvidos e uma análise do material coletado durante o processo de investigação. Tal metodologia tem significados diferentes em cada contexto, que define a sua forma e os instrumentos aplicados para obter os melhores resultados na investigação. Denzin (1997) define a investigação qualitativa como multimetódica, pois inclui uma perspectiva interpretativa, além das dimensões construtivistas e naturalistas, face ao seu objeto de estudo. Tal aspecto qualitativo envolve o “sujeito interpretativo” no contexto investigado (DENZIN; LINCOLN, 2000, p. 188).

Os sujeitos investigam a realidade no seu contexto natural, procurando dar-lhe sentido e interpretando os fenômenos de acordo com os significados que têm para as pessoas que dela participam. Entende-se que na “pesquisa qualitativa, os sujeitos envolvidos na investigação participam não como objeto de estudo, mas como sujeito intérprete dos fenômenos educativos” (IMBERNÓN, 2002, p. 14). Portanto, a investigação qualitativa implica a utilização de uma variedade de ferramentas (entrevista, experiência pessoal, histórias de vida, observações, textos históricos, imagens) para obter um maior número de informações sobre o objeto de estudo (DENZIN, 1997; DENZIN; LINCOLN, 1998). Pode-se considerar que essa metodologia oferece um conjunto de procedimentos que possibilitam explicar e investigar a realidade social e estudá-la, compreendendo seus fenômenos.

Strauss e Corbin (2008, p. 21) esclarecem que o valor de uso da metodologia qualitativa está na capacidade de ir além de gerar teoria, ou seja, na capacidade de basear a teoria nos dados. Os autores observam que “tanto a teoria como a análise de dados envolvem interpretação baseada em investigação feita sistematicamente” e trazem para a pesquisa uma credibilidade de investigação.

É importante observar, segundo Strauss e Corbin (2008, p. 22), que, ao utilizar os métodos qualitativos, “pode-se investigar situações, fatos ou fenômenos” sobre os quais pouco se conhece ou sobre os quais se tem muito conhecimento, pois há a possibilidade de se obter novos entendimentos e outras perspectivas sobre o assunto.

O estudo incide sobre o paradigma qualitativo, por utilizar um estudo específico de caso dentro de uma unidade de educação infantil, durante um período de investigação que se estendeu por dois anos letivos consecutivos, com o mesmo agrupamento de crianças (de 4 e 5 anos), no desenvolvimento da prática de uma mesma professora. Ainda caracteriza a presença constante da pesquisadora na colaboração das práticas, no processo de discussão, análise e intervenção, em conjunto com a professora.

Esses princípios são sustentados pela pesquisa-ação que é identificada, neste estudo, no estudo de uma concepção de educação democrática e participativa, defendida, anteriormente, no referencial teórico desta tese e partilhada pelos participantes da pesquisa, principalmente, pela professora Letícia.

O investigador qualitativo constitui-se em um parceiro dos envolvidos no processo da pesquisa. Nesse sentido, Stake (1995, p. 14) afirma que, nessa forma específica de investigar, “o pesquisador constrói o conhecimento em colaboração com os envolvidos”. O principal objetivo é o desenvolvimento de “construções partilhadas” entre os membros de um grupo, de uma sociedade e de uma cultura (STAKE, 2000, p. 17). Dessa forma, a pesquisa está no eixo de mudanças sociais e culturais que objetivam uma relação dialógica para a transformação do contexto.

Diante dessa compreensão de construções partilhadas, todo conhecimento e análises de dados não foram unicamente vistos pela ótica do pesquisador, mas resultaram de uma visão holística do processo de cooperação mútua entre a investigadora e a professora. O estudo qualitativo tem um “caráter holístico, empírico, interpretativo e empático”, que, neste caso, adentrou questões compartilhadas entre a professora e pesquisadora (STAKE, 1995, p. 12). Tais questões possibilitam um “pensar reflexivo que envolve tomada de decisão” por parte dos envolvidos (MIDDLEWOOD; COLEMAN; LUMBY, 1999, p. 31).

O caráter qualitativo desta pesquisa é representado pela análise das experiências investigadas no contexto da EMEI, em colaboração, na parceria de leitura dos dados. Essa parceria, além de envolver a pesquisadora e a professora, considera também um olhar externo da orientadora dessa pesquisa, a qual mediou algumas ações a partir das leituras e dos relatos dos dados analisados, o que muito contribuiu para a construção e ampliação de experiências e compreensões dos conceitos observados, registrados e estudados. Assim, o estudo em colaboração, a análise da prática da professora e o reflexo na aprendizagem das crianças provocaram mudanças de melhor qualidade no contexto educativo.

Seguindo as orientações de Goodwin e Goodwin (1996), descritas na obra *Understanding Quantitative and Qualitative Research in Early Childhood Education*, definiu-se as características de uma pesquisa qualitativa relacionada aos estudos com crianças: a observação das ações do agrupamento e da professora, o respeito pelas vozes das crianças, da professora e dos familiares e a interpretação dos dados na triangulação de fontes. Para isso, teve-se o cuidado de observar a perspectiva holística na análise dos fenômenos que influenciam a prática da professora em diversos contextos de formação; ouviu-se as crianças e seus responsáveis em contexto e também a professora do agrupamento durante o uso da multiplicidade de linguagens (brincadeiras, desenhos, músicas, gestos, expressões, linguagens oral e escrita, matemática, atividades artísticas e outras que fizeram parte de um contexto rico em processo de aprendizagem).

Ressalta-se a necessidade de afastamento do campo de investigação, no ano de 2012, para manter uma distância necessária que possibilitou reflexões e análises, na construção de escrita da tese. Tal afastamento favoreceu um pensar mais crítico e reflexivo da pesquisadora, pois, imersa no campo, era difícil proceder com a escrita das análises discutidas com a professora.

Esses procedimentos foram fundamentais para a compreensão dos processos da investigação que incidem na pesquisa-ação com mudanças da práxis, as quais provocaram reflexões na professora e na pesquisadora.

3.2.2 Opção por um estudo de caso com o uso de pesquisa-ação

Optou-se por um estudo de caso utilizando o princípio de colaboração e participação, fundamentadas pela metodologia de pesquisa-ação. O estudo de caso foi realizado dentro de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), na análise da prática de uma professora com um grupo de 30 crianças de 4 e 5 anos, no período matutino (das 7h às 11h). Tal instituição é localizada na cidade de São Paulo.

A pesquisa constitui-se em um estudo de caso, pois analisa a experiência em uma única sala na instituição de educação infantil. Segundo Yin (1988, p. 31), pode-se utilizar o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com um conhecimento que envolva tanto os “fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados”.

Nesta pesquisa, o estudo de caso evidencia a prática da professora que, no processo, revela o envolvimento e a aprendizagem das crianças nas diversas mediações em que se empenha, para propiciar a elas maior experiência. Escolheu-se o estudo de caso pela sua capacidade de lidar com a “amplitude de fontes” provenientes da documentação, dos artefatos, das entrevistas e das observações (YIN, 1988, p. 111).

Esse estudo de caso segue a definição de Yin (1988, p. 32), que consiste na “investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real”, baseado em várias fontes de evidências e em princípios éticos que o norteiam na fundamentação teórica de análise. Utilizou-se tais fontes, orientadas por Yin (1988), para compreender em profundidade as práticas de mediação da professora e, a partir dessa complexidade, propor discussões e intervenções para um patamar de melhor qualidade.

Investigou-se os portfólios e trabalhos das crianças nas análises das atividades e registros da professora, para se compreender as situações nas mediações a serem realizadas. Durante o período de investigação, foi possível o acesso aos registros de arquivo da instituição, no que se refere à situação familiar das crianças, para entender melhor o perfil dos sujeitos da pesquisa. Também foi possível o acesso ao mapa do entorno da escola, para a compreensão do contexto da comunidade. No entanto, respeitando o princípio ético desta pesquisa, essas informações serviram apenas para a pesquisadora compor uma compreensão do campo investigativo. Esses dados não serão explicitados de forma detalhada neste trabalho, para não se identificar a unidade onde foi realizada a investigação. Ressalta-se, porém, que a instituição tem cinco salas, uma sala de leitura, dois blocos de banheiros, uma copa para funcionários, uma cozinha, um refeitório, um pátio, um parque de brinquedos e uma área externa com mesas e cadeiras fixas.

A análise dos artefatos físicos prescindiu da observação do espaço externo da EMEI (parques, áreas, pátio). Foram analisados objetos e materiais da sala e, principalmente, as áreas de aprendizagem e o espaço interno, como a sala de leitura. Entende-se que a diversidade de material e a estrutura do ambiente na educação infantil constituem um item de qualidade para a aprendizagem das crianças (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; ZABALZA, 1998).

O uso de entrevistas e diálogos com registros da professora, diretora e pais das crianças foi necessário para a compreensão de alguns processos na investigação. Outra fonte de evidências utilizada foi a observação direta na sala com as crianças e a professora, com

filmagem de cinco minutos em diversos momentos de ações das crianças, para utilização da escala criança-alvo (Target) e filmagens de 2 minutos em diversos momentos de ações da professora, para o uso da escala de empenho do adulto (LAEVERS, 1994, 1993).

A observação participante foi importante para a análise do envolvimento das crianças e o empenho da professora. A partir dessa ação, pode-se propor estudos sobre a aprendizagem e, principalmente, uma intervenção no contexto, para ampliar as experiências das crianças. Essa fonte de pesquisa transcende o estudo de caso e se apropria de um trabalho cooperativo entre a professora e a pesquisadora, baseado nos princípios da pesquisa-ação, uma vez que a pesquisa parte para a ação de intervenção em parceria. Acredita-se que esses momentos de partilha tenham sido fundamentais e enriquecedores, tanto para a pesquisadora, que não consegue valorar em palavras a imensa aprendizagem que fez parte de seu processo de formação, como para a professora, que colaborou com a pesquisa nos momentos de análise e discussão em torno da mediação e ação de sua prática.

Tais momentos de aprendizagem proporcionados pela investigação significaram um estudo focado nos sujeitos em processos contínuos de aprendizagem e depois o objetivo do investigador em construir sua tese. Nessa perspectiva, Denzin (1989, p. 60) afirma que “a obrigação que não podemos esquecer é sempre para com as pessoas que estudamos e não para com o nosso projeto ou área de estudo”.

Para obter a credibilidade e a confiabilidade dos resultados na investigação, foi usada a triangulação dos dados em fontes múltiplas de evidências em estratégias híbridas (filmagens, registros de relatos, fotos e o uso da escala de empenho do adulto e Target). Ainda, foram mantidos gravadores ligados no campo com as crianças e, em alguns momentos, espalhados nas áreas de aprendizagem; assim, criou-se um banco de dados para o estudo de caso em que se organizou várias pastas para o arquivo, em meses de observação e, posteriormente, por criança e professora observada, e manteve-se o encadeamento de evidências, seguindo a origem das evidências, partindo das questões iniciais da pesquisa até chegar às conclusões finais do estudo de caso.

3.2.3 Compreendendo o uso da pesquisa-ação

O uso da pesquisa-ação possibilitou a reflexão da prática no sentido de melhorar a atuação profissional e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem das crianças (THIOLLENT, 2008; MÁXIMO-ESTEVES, 2008; ELLIOTT, 2000a, 2000b).

A proposta da investigação foi a de conhecer, em profundidade, o empenho da professora no processo de mediação e o envolvimento da criança na aprendizagem; assim foi possível a análise da prática, o enfrentamento dos desafios para maior envolvimento da criança na ampliação das experiências proporcionadas e a colaboração, tendo como pressuposto uma educação focada na concepção democrática e participativa no contexto da EMEL.

Quando se usa a metodologia de pesquisa-ação, é fundamental ter clareza da concepção de educação para que *in loco* se possa discutir, fundamentar, repensar ou sustentar na investigação a prática. Essa base epistemológica é fundamental para fomentar a mudança em processo de investigação, para que a pesquisa não se deflagre em uma tensão entre o profissional investigado e o pesquisador. A tarefa do pesquisador acadêmico é a de “consolidar uma forma de pesquisa colaborativa que seja transformadora da prática curricular e que, no processo, favoreça o desenvolvimento do professor”, o que resulta da transformação de sua prática, fruto de uma análise profunda de reflexão e ação na práxis pedagógica vivida (ELLIOTT, 1998, p. 142).

A pesquisa-ação é um meio de apoio à aprendizagem profissional do educador. Assim, os estudos colaborativos na investigação, além de fortalecerem e darem continuidade a uma concepção de educação com bases democráticas, possibilitaram a compreensão de como, nessa concepção, as mediações são fontes indispensáveis para proporcionar a aprendizagem da criança.

A investigação, contemplada pelos princípios de ação colaborativa entre a pesquisadora e a professora, requer a organização de condições de autoformação e de emancipação para os sujeitos da ação, a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade. Requer ainda o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva, o que, no caso, possibilitou o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e reflexões, que atuaram na perspectiva de superação dos desafios de sala; de

ressignificações, entre a pesquisadora e a professora, das compreensões do agrupamento de crianças e na articulação do processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos sujeitos da ação (pesquisadora e professora).

Por tais razões, não se pode confundir essa metodologia como uma série de procedimentos e técnicas normalizadas, que parte apenas da ação da pesquisadora em direção ao pesquisado. Elliott (2000a, p. 27) considera que essa metodologia tem como fundamento “um conjunto de ideias e princípios dinâmicos que estruturam, que determinam na busca da compreensão dentro do processo pedagógico”. É o processo que direciona as ações, que parte das discussões entre o investigador e o participante da pesquisa, estabelecendo o rumo da aprendizagem profissional mútua, de maneira que a pesquisadora aprende com a professora e vice-versa, com o foco na práxis pedagógica. A pesquisa-ação não parte de “intervenções com planejamento pronto, sem a discussão com os sujeitos envolvidos” (ELLIOTT, 2000a, p. 28).

Nesse sentido, Elliott (1991, 2000a) baseia-se nas ideias de Aristóteles (1985) ao defender que a metodologia tem um foco na práxis pedagógica (praxiologia), a qual exige uma ética no percurso de investigação; por isso, os dados não são ações de simples seleção e análise, mas constituições em construção e reflexão, que consideram a ética no processo envolvido e impregnado na ação educacional. Elliott (2000b, p. 130) afirma que “a metodologia expressa uma relação ética entre o agente externo e o interno, e não aplicação de uma bateria de técnicas objetivas”. Entende-se que, no percurso, existe uma negociação entre os envolvidos na ação colaborativa de investigação; assim, a ação dialógica está presente. O autor ainda ressalta que o diálogo tem um teor de negociação e, quando ele se esgota, a pesquisa-ação deixa de existir, ou seja, a ação colaborativa não existe mais entre os envolvidos.

Kemmis e Smith (2008, p. 3), na mesma direção, consideram a metodologia uma ação da “práxis” intrinsecamente ligada à responsabilidade moral e social, que considera a ética em sua essência. Práxis, para os autores, é um tipo particular de ação. É ação moralmente comprometida, orientada e informada pelas tradições, em um campo específico. Práxis resulta da reflexão da professora (teoria) e sua ação (prática), que está estreitamente envolvida pelo contexto. Práxis é o que as pessoas fazem quando tomam em consideração todas as exigências e circunstâncias e as confrontam em um determinado momento, levando à mais ampla visão do que se pode ser feito e do que é melhor fazer (ARISTÓTELES, 1985).

Entende-se que a pesquisa-ação fundamenta questões que transcendem o simples ato de investigar e faz o percurso da ação, não de forma pensada pelo prisma da pesquisadora, mas construída na epistemologia de uma concepção que sustenta a investigação em colaboração. Pode-se dizer que “isso significou uma ampliação do papel da pesquisa acadêmica no âmbito da pesquisa educacional” (ELLIOTT, 1998, p. 142).

Os autores da pesquisa qualitativa (STRINGER, 1996; THIOLLENT, 2008; MÁXIMO-ESTEVES, 2008) compreendem a pesquisa-ação como uma triangulação composta pelas ações principais: observar, para reunir informações e construir um cenário; pensar, para explorar, analisar e interpretar os fatos; e agir, implementando e avaliando as ações. A observância dessas ações, na prática de pesquisa-ação, possibilitou compreender a prática da professora durante a mediação com as crianças.

Diante desse contexto, a investigação contribuiu para o desenvolvimento profissional da pesquisadora e da professora. Entende-se que a pesquisa-ação resulta de um movimento constante de construção e mudança, ou seja, é dialético em sua constituição, e por isso contribui para o desenvolvimento profissional da pesquisadora e da professora.

Acompanhou-se o processo através da compreensão de conceitos discutidos durante a investigação. Assim, criou-se as condições para entender os desafios a serem superados, na medida em que os dados iam sendo coletados e analisados, abrangendo o empenho do adulto na mediação e o envolvimento da criança.

Essa forma de investigar, quando estabelecida como prioridade nas formações, transcende o simples ato de reflexão sobre os textos para a análise das práticas em contexto. Assim, entende-se que o profissional é investigador de sua própria prática.

No início da investigação, discutiu-se que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça os meios de um pensamento autônomo e que, principalmente, facilite a dinâmica de autoformação participativa (NÓVOA, 1995). A investigação colaborativa motivou a mudança essencial, fortalecida pela concepção de educação abordada, pois entende-se que a formação e a mudança da prática é um processo e não apenas um simples momento de reflexão. A mudança envolve um aprendizado contínuo, de características positivas no contexto escolar, pois a professora, como elemento intelectual, faz parte no individual (é necessário que ela queira a mudança e anseie por ela) e no coletivo (partilha da construção entre os profissionais) para que de fato aconteça (FULLAN, 1991).

Elliott (2000a) afirma que a investigação no processo educacional tem como intervenção a colaboração entre o pesquisador e o pesquisado. Caracteriza uma formação que pressupõe “reflexão da prática” (ELLIOT, 2000b, p. 69). Esse processo não ocorre de fora para dentro e nem de forma estanque, mas é construído pelos envolvidos na investigação e internalizado por ambos, no movimento do pensar reflexivo e prático. O autor compreende que o professor, como profissional autônomo que investiga e reflete sobre a sua própria prática, tem condições de discutir processos que contribuam para seu desenvolvimento, a partir da investigação em que atua em colaboração com um pesquisador externo.

O pesquisador, por sua vez, segundo Carr e Kemmis (1988, p. 173), atua como um “crítico amigo que ajuda os atores para que ajam com mais sabedoria, prudência e sentido crítico no processo de transformar a educação”. Para os autores, o amigo crítico possibilita um olhar externo sobre a prática, atuando como colaborador, no momento em que identifica e discute com o investigado conceitos, concepções, ações e atitudes, para a superação de desafios, que levam à melhoria da prática educativa. No entanto, Elliott (2000b) alerta que a contribuição do amigo crítico não é desconstruir a participação dos professores como investigadores de suas próprias práticas, mas tornar-se parceiro nesse processo.

Entende-se a investigação como um processo de constituição da práxis da professora, pois passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e, principalmente, pela reflexão crítica, como menciona Nóvoa (1995, p. 28): “passa por processo de formação, por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”.

Nessa mesma perspectiva, cita-se os trabalhos de Kemmis (1993), principalmente no artigo intitulado *Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research*. O autor entende que os professores não só podem melhorar a vida social por meio da investigação do desenvolvimento na situação presente, mas também em relação a toda a estrutura e processos sociais. Na opinião do autor, a formação crítica ou a investigação que propõe a ação emancipatória estão conectadas, de alguma forma, com a ação social. Entende-se como uma expressão concreta e prática de aspiração para mudar a prática educacional com ações compartilhadas de práticas sociais. É sempre um desenvolvimento profissional e crítico, no sentido de que é incansável a busca da melhoria em relação à prática. Mas também é crítico no sentido militante, pois visa criar uma forma de aprendizagem colaborativa, articulando a prática educativa, como cita Nóvoa (2005).

Ressalta-se que, a partir desse entendimento, a pesquisa com a professora envolvida não se constitui de forma pronta e acabada, mas considera-se a decisão da professora em querer analisar sua prática de mediação e em repensar as situações investigadas na sala. A constituição dessa forma de pesquisar parte do diálogo e da negociação entre os envolvidos, motivados em seus propósitos de ensinar e aprender na investigação de suas ações.

Assim, quando se pensa na investigação da ação, essa metodologia é um pilar que proporciona esse movimento na parceria com a pesquisadora. A metodologia conduz a reflexão, que é o pivô para a mudança no contexto cotidiano. A reflexão sobre a prática docente constitui dimensões múltiplas de aprendizagem no desenvolvimento profissional do professor. A análise e a reflexão sobre a prática possibilitam um leque de questionamentos e de saberes em ação para a mudança no contexto de formação.

O tema da reflexão é analisado por Dewey (1959b, p. 14), que atribui um significado notório para o pensar reflexivo: “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” e proporciona à professora encontrar as dificuldades e os desafios que devem ser superados em seu trabalho.

No contexto de análise sobre a prática, “a função do pensar reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa” (DEWEY, 1959b, p. 105), o que favorece a compreensão de múltiplas situações no espaço da escola. Por isso as práticas dos profissionais, vinculadas ao pensar reflexivo, conduzem a professora à participação com os demais colegas de profissão. Segundo Sacristán (1995, p. 74), “o professor não é técnico, nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos práticos preexistentes”, para que, na ação, a formação esteja inserida na participação.

A formação, focada no desenvolvimento profissional e refletida no contexto da instituição, possibilita aos professores discutirem sobre os seus desafios e percursos, no sentido de mudanças da prática, uma vez que eles investigam e, ao mesmo tempo, refletem sobre a ação. Para Pimenta (1999, p. 26), é necessário “tomar a prática existente como referência para a formação e refletir-se nela”. Nessa mesma perspectiva, Nóvoa salienta que “a formação deve estimular uma reflexão-crítica, que forneça ao professor os meios de um pensar autônomo, que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Nessa perspectiva, vislumbra-se o professor como um profissional que tem condições de gerar novos conhecimentos sobre a sua própria prática e seus saberes, no ensino e na aprendizagem. O contexto desse ensino-aprendizagem parte da experiência de olhar outros contextos, no processo de formação. Zeichner (2003) referencia a importância da formação reflexiva, que considere a reflexão como prática social e desenvolva as condições sociais do ensino, na análise do conhecimento profissional.

O desenvolvimento profissional dos professores está ligado a uma perspectiva reconstrucionista social, de prática reflexiva, rejeitando uma visão de abordagens das reformas educativas que ocorra de cima para baixo, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e políticos (ZEICHNER, 1993). Na mesma direção, Elliott (2000a, 2000b) cita, em suas obras, que a investigação que não proporciona o pensar da ação e a colaboração para as mudanças na prática, que partem da reflexão, não tem significado para o desenvolvimento profissional.

Para Fullan e Hargreaves (2000, p. 33), a formação dos professores em algumas instituições que não consideram a reflexão e a prática do professor “assumem a forma de algo feito para os professores”, ao invés de pensado em conjunto com eles. E quando novas iniciativas (como grupo de trabalho cooperativo, aprendizagem ativa ou mudança de rumos) são implementadas, diretores e administradores costumam referir-se a “treinamentos no ambiente de trabalho” para seus professores, como se eles fossem subalternos em uma espécie de fábrica.

A formação não tem terreno fértil no vazio e muito menos nas práticas que não são vivenciadas pelos próprios professores. A ação e a reflexão devem partir do contexto em formação e da experiência do profissional que, no cotidiano, enfrenta os desafios da profissão docente. Não se pode ignorar a forma como os professores trabalham e muito menos sua experiência, que está profundamente fundamentada na aprendizagem já acumulada. É importante usar todo o “contexto em colaboração com os professores na formação da prática”, em direção ao desenvolvimento do profissional (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 35). São esses os pressupostos que levaram à escolha de uma investigação direcionada à ação.

Essa forma de ação, ao avançar-se no desenvolvimento profissional, possibilitou um terreno fértil para as reflexões, sobre as quais se sustentaram as mudanças significativas e duradouras em processo de aprendizagem constante na práxis educativa.

3.2.4 O uso das escalas (Target e empenho do adulto) na pesquisa

As escalas educacionais foram utilizadas na investigação para compreender e analisar a mediação com as crianças.

3.2.4.1 Escala criança-alvo (Target)

A escala criança-alvo (Target) faz parte de um conjunto de escalas (empenho do adulto, envolvimento da criança) do Projecto EEL – *Effective Early Learning* (PASCAL; BERTRAM, 1999). Esse instrumento é inspirado na *Target Child* (SYLVA; ROY; PAINTER, 1980), que tem o objetivo de ser usada no cotidiano da educação infantil, possibilitando um panorama do dia da criança, mostrando as oportunidades educativas que as crianças experienciam, o nível de envolvimento que se obtêm delas e suas interações (PASCAL; BERTRAM, 1999).

A escala criança-alvo (*Target Child*)²¹, ou escala de oportunidade educativa da criança, utilizada nesta tese, analisa apenas os itens que se relacionam com a observação do envolvimento e as interações da criança. A seguir, especifica-se os itens de observação da escala.

Os itens de envolvimento da criança são compostos por cinco níveis:

Nível 1- Ausência de atividade: A criança parece estar ausente e não demonstra energia. Uma característica típica é a do olhar vago da criança.

Nível 2- Atividade frequentemente interrompida: Verifica-se interrupções frequentes na concentração das crianças. O envolvimento não é suficiente para fazê-las regressar à tarefa.

Nível 3- Atividade mais ou menos contínua: A criança encontra-se ocupada em uma atividade, mas não demonstra sinais de envolvimento real. A criança distrai-se facilmente do que está a fazer.

²¹ A escala *Target Child* fornece informação sobre as experiências de aprendizagem, o nível de escolha proporcionada às crianças, o seu envolvimento, as formas de organização do grupo e os modos predominantes de interação entre crianças e adultos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Nível 4- Atividade com momentos de grande intensidade: A atividade da criança passa por momentos de grande intensidade. Mesmo quando há interrupções, o nível da atividade é retomado.

Nível 5- Atividade contínua e intensa: A criança desenvolve uma atividade contínua e intensa e atingiu o mais elevado grau de envolvimento.

Esses níveis podem ser observados de acordo com os indicadores, que, segundo Laevers (1994), são:

- **Concentração:** A atenção da criança é direcionada para a atividade. Encontra-se a criança em profunda concentração. Ela tem como finalidade realizar a tarefa.
- **Energia:** A criança concentra um esforço considerável na atividade. Encontra-se muito interessada e estimulada na ação. Observa-se que a energia pode ser, frequentemente, demonstrada pelo alargar da voz ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. As expressões faciais caracterizam uma energia mental e revelam que a criança está concentrada na atividade.
- **Complexidade e Criatividade:** A criança age no sentido de transcender sua forma de ação rotineira, pois mobiliza sua ação de livre vontade, bem como as suas capacidades cognitivas e outras, para se dedicar a um comportamento mais complexo, que implica em observar os detalhes. Laevers (1994) explica que o uso da criatividade não implica que o resultado tenha que ser original. A criatividade existe quando a criança realiza um toque individual ao que faz, que contribui para o seu desenvolvimento criativo. Nessa situação, encontra-se a criança no limite das suas capacidades e não pode demonstrar mais competência.
- **Expressão Facial e Postura:** É importante observar, na ação da criança, os indicadores não verbais presentes. É observar a criança em seus detalhes, para diferenciar olhos perdidos de olhos brilhantes. A postura pode revelar alta concentração ou tédio. A criança que não se encontra envolvida demonstra certo desconforto em seu comportamento. A postura pode ser altamente significativa, mesmo quando a criança está de costas para o observador.
- **Persistência:** A persistência é a duração da concentração na atividade a ser realizada. As crianças que se encontram realmente envolvidas não abandonam facilmente o que estão a fazer, mas podem mudar de lugar para concluir sua atividade. As crianças

desejam continuar a atividade que lhes interessa e lhes dá prazer, não se deixando distrair pelo que acontece à sua volta. A atividade envolvida tem geralmente uma maior duração: a criança faz o seu tempo de envolvimento na tarefa, mas especifica-se que o tempo investido depende de sua idade e sua experiência.

- **Precisão:** As crianças envolvidas mostram um cuidado especial com o seu trabalho e estão atentas aos pormenores e detalhes em sua realização. A criança busca finalizar a sua tarefa não de qualquer forma, mas planejando e executando o que deseja concluir.
- **Tempo de reação:** O envolvimento da criança permite que ela esteja atenta e reaja com rapidez a estímulos. Expressa-se sobre sua atividade, quer mostrá-la aos outros colegas ou aos adultos por perto, demonstra grande motivação e entusiasmo. Nota-se que o envolvimento não pode ser visto apenas pela reação inicial, nele existe muito mais que isso, existe a criança que se interessa pela atividade por um determinado tempo.
- **Linguagem:** A criança envolvida na atividade não a deixa passar despercebida, isso pode ser observado através dos comentários que faz. Igualmente, a criança pede para que a atividade seja repetida e expressa um determinado prazer em realizá-la.
- **Satisfação:** A criança envolvida demonstra grande satisfação perante os resultados alcançados ou simplesmente pela atividade que pode realizar. Existe um prazer em concluir a atividade.

Segundo Laevers (1994), os indicadores constituem meios para que o observador compreenda melhor o envolvimento da criança. O autor alerta que não pode ser utilizado como uma regra rígida; os indicadores são aspectos que servem para o observador determinar o nível de envolvimento. O importante é compreender o contexto em que se pauta a atividade, os materiais que estão à disposição, o nível de iniciativa oferecido, bem como colocar-se na perspectiva da criança, para entender o que se passa naquele momento e o que ela realmente sente.

É por esse motivo que se pauta nos indicadores de envolvimento e na análise do contexto envolvido a observação e a análise dos dados, no sentido de oferecer mediações para proporcionar algum indicador não observado na criança ou para continuar a presença desses indicadores, visando ao envolvimento na atividade.

Outro item observado estava relacionado às interações que pudessem favorecer uma análise do agrupamento, no que se refere ao comportamento da criança. Na escala original, as interações são especificadas da seguinte forma:

- 1º) Interação equilibrada entre criança-alvo e adulto;
- 2º) Interação equilibrada entre criança-alvo e criança;
- 3º) Interação da criança-alvo com adulto;
- 4º) Interação da criança-alvo com outra criança;
- 5º) Interação da criança-alvo com um grupo de crianças;
- 6º) Interação do adulto com a criança-alvo;
- 7º) Interação de outra criança com a criança-alvo;
- 8º) Fala da criança-alvo consigo própria;
- 9º) Ausência de interação;
- 10º) Interação de grupo de crianças com criança-alvo;
- 11º) Interação equilibrada entre criança-alvo e grupo de crianças.

A observação das interações possibilita a compreensão de como acontecem as relações entre as crianças, nas atividades desenvolvidas. Dessa forma, obtém-se um panorama dessas interações, a fim de que se note a predominância entre professora e criança, criança e criança, criança e grupo, bem como a ausência de interação.

As interações podem ser verbais e não verbais e, em alguns momentos, podem se tornar um par mais avançado nas construções de conceitos entre as crianças. O encadeamento da observação das interações é importante para a avaliação do aprendizado da criança, que pode influenciar de forma positiva, como um par avançado, ou sua ausência de forma negativa. A análise poderá orientar para uma interação criança-grupo, criança-criança ou criança-adulto. Porém, especificamente para a análise desta investigação, somente estão sendo utilizadas as interações de criança-alvo com o adulto, criança-alvo com outra criança, criança-alvo e grupo e a ausência de interação.

O ponto principal no uso da escala foi observar as atividades desenvolvidas com as crianças e seu envolvimento, para analisar e possibilitar situações de mediações.

Os procedimentos de observações para a aplicação da escala criança-alvo (Target) seguiram as seguintes orientações: selecionou-se as crianças para a observação, levando em consideração o gênero e as crianças que necessitavam de mais atenção, conforme a professora já observara em 2009; observou-se as crianças por cinco minutos (filmagem e registro escrito em alguns momentos); filmou-se as crianças em diferentes dias no período da manhã (das 7h às 11h); registrou-se as observações na ficha (modelo no apêndice) utilizando-se uma ficha de registro diferente para cada uma das observações.

Após o uso da escala Target, possibilitou-se à professora a observação e análise das gravações e das anotações, para a discussão em colaboração com a pesquisadora.

3.2.4.2 Escala de empenho do adulto

A escala é definida como um instrumento eficaz para o repensar da prática do profissional e melhora da qualidade da educação infantil (LAEVERS, 1994, 1996; PASCAL; BERTRAM, 1999).

O uso dessa escala, na pesquisa, foi feito para refletir sobre o empenho da professora, uma vez que analisa sua atitude e sua prática na execução das atividades. Na escala de empenho, a professora é avaliada em escores que variam entre 1 a 5, os quais, conforme a orientação de Laevers (1994), são definidos das seguintes maneiras:

Nível 1- ausência total de empenho pelo adulto;

Nível 2- existe parcialmente a falta de empenho, com algumas marcações de empenho;

Nível 3- neutralidade, quando não apresenta nem o empenho e nem a falta de empenho;

Nível 4- existe a predominância do empenho e ausência de empenho em algumas atitudes;

Nível 5- empenho total.

São indicadas três categorias para a avaliação dos escores, que, segundo Laevers (1994), define-se em:

- **Sensibilidade:** A atenção e o cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança. Inclui também sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade.
- **Estimulação:** O modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção.
- **Autonomia:** O grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento.

Assim como na escala Target, não se aplicou a escala do empenho do adulto para definir o escore, mas, sim, para análise e reflexão que possibilitasse, a partir dos dados, a oferta de mediações adequadas.

Os procedimentos sobre o uso da escala de empenho do adulto consistiram em observar a professora em dois dias separados, durante uma semana, somente no período da manhã, das 7h às 11h, e em atividades registradas por filmagens, gravações ou anotações, durante dois minutos. Depois os dados foram analisados em conjunto, para as tomadas de decisões.

3.2.5 Procedimentos da investigação

Para o início da investigação, foram realizados alguns contatos com os participantes da pesquisa. O primeiro contato com a professora aconteceu no dia 23 de novembro de 2009. Realizou-se a reunião na Universidade de São Paulo (USP), com a orientadora desta pesquisa, a pesquisadora e a professora. A orientadora esclareceu que o trabalho realizado seria um processo de colaboração entre a pesquisadora e a professora e que consistia em uma investigação que pressupõe a ação na participação conjunta de ambas.

Essa é uma atitude a tomar do ponto de vista ético, pois dá a conhecer a finalidade e os objetivos da pesquisa-ação aos participantes, no sentido de entenderem os procedimentos da pesquisa e a contribuição para ambos os envolvidos (MÁXIMO-ESTEVEZ, 2008).

A investigação colaborativa possui uma característica ímpar, favorecendo a relação de troca de experiência e de (re)construção de contexto, propiciando múltiplos

aprendizados. Assim, entende-se que, nessa metodologia, a investigação não precede a ação, mas coexiste com ela, ao longo do processo, alargando mutuamente o âmbito da sua concretização. Compreendido esse contexto da pesquisa, os contatos com a professora serviram, no início, para estreitar a proximidade de relação, para que, no processo, a pesquisa e a ação pudessem ser mutuamente realizadas.

No mês de fevereiro de 2010, a pesquisadora reuniu-se com a diretora da instituição, para explicar o contexto da pesquisa a ser realizada. A primeira reunião com a diretora foi realizada no dia 24 de fevereiro, quando se conheceu a estrutura da escola e a sala da professora. No dia 5 de março de 2010, aconteceu a segunda reunião, para protocolar o documento com o pedido de autorização para a realização da pesquisa e a proposta de cronograma de observações com a professora. Os documentos foram protocolados e deferidos, e os envolvidos receberam os esclarecimentos sobre a pesquisa. Assim, iniciou-se o trabalho na instituição, precisamente na sala da professora.

Discutiu-se com a professora o uso das escalas, especificamente, a Target (criança-alvo), pois a escala de empenho do adulto já era conhecida da profissional. Tal escala, em outros momentos, já havia sido usada para a intervenção de alguns trabalhos realizados pelo contexto de professores, no grupo de que participa.

Durante o mês de março, as observações e as filmagens tiveram o objetivo de adaptação da pesquisadora com as crianças, para iniciar um vínculo de confiança. Essas observações e filmagens também foram utilizadas em discussões com a professora, com o objetivo de selecionar as crianças que iriam fazer parte da pesquisa, no uso da escala Target.

Após essa primeira fase, durante os meses do ano de 2010 e 2011, ao mesmo tempo em que houve observação de sessões, também destinou-se um período para a análise dos dados sobre avaliação do trabalho, na perspectiva das crianças, das famílias e da professora. A coleta de dados com as crianças ocorreu pela manhã, das 7h às 11h, e a discussão com a professora foi realizada no seu período de estudo, das 11h às 14h.

3.2.5.1 Coleta dos dados em 2010 - sessões observadas

Com base nos relatos da professora, que acompanhava o grupo desde o ano de 2009, observou-se que algumas crianças precisavam de mais atenção no processo de aprendizagem. A professora solicitou que tais crianças fossem acompanhadas para que

pudesse realizar um trabalho mais preciso, com base nas escalas. Também considerou-se as observações e filmagens realizadas no mês de março, nas quais verificou-se que algumas crianças apresentavam dificuldades nas atividades e pouca concentração. Assim, o grupo, em sua totalidade, foi observado nas ações de empenho da professora, mas as sessões da escala Target foram usadas em um universo de 20 das 30 crianças que frequentavam as aulas. No decorrer do processo de uso da escala, observou-se que oito crianças tinham pouca frequência, impossibilitando a continuidade de sessões aplicadas. Então, para a investigação, considerando os resultados válidos, foram analisadas 12 crianças no ano de 2010.

Conforme Sylva et al (2003, p. 48), para “uma avaliação mais precisa do contexto investigado, o ideal, em um primeiro momento é considerar apenas uma amostragem da turma em várias sessões de observações”, para compreender como se constituem as ações do adulto (empenho) e das crianças (envolvimento), nos momentos de atividades livres ou propostas. Também é importante, nas observações, considerar um equilíbrio entre os meninos e meninas, principalmente na aplicação da escala Target, que, além de incluir o item relacionado ao envolvimento da criança, observa as interações na aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

As crianças selecionadas foram seis meninas e seis meninos. Atendendo aos princípios éticos da Faculdade de Educação da USP (Portaria FEUSP n. 15, de 18/08/2006) de não identificar as crianças pelos seus nomes verdadeiros²², as mesmas escolheram os nomes que constam no texto desta pesquisa. A seguir, os nomes das crianças da forma que gostariam que fossem chamadas: Alice, Daniela, Sharpay, Florzinha, Dourada, Roberta, Thomas, Neymar, Pedro, João, Ventura e Léo.

Para Máximo-Esteves (2008, p. 107), é preciso “assegurar o direito à privacidade, protegendo o anonimato dos intervenientes através do recurso de denominação fictícias”.

No primeiro semestre, as coletas e as análises de dados foram observadas durante os meses de abril, maio e junho e, no segundo semestre, em agosto, setembro, outubro e novembro, conforme especifica a Tabela 1.

²² Parecer sobre aspectos éticos emitidos pelo Comitê de Ética na Pesquisa – FEUSP aprovado em 07 de fevereiro de 2012, sob o número 0001/2012 (apêndice C).

Tabela 1 – Coleta de dados durante o ano de 2010 (1º e 2º semestres)

Mês	Dias	Sessões²³	Momentos de observações	Excertos selecionados (interação observada-Item da escala Target)	Excertos selecionados para análise da escala Target e empenho do adulto	Outras atividades de pesquisas
Abril	06	1ª sessão	Roda de conversa Área de aprendizagem Parque			
	08	2ª sessão	Roda de conversa Projeto Atividade orientada Área de aprendizagem		Excerto 16- Faz de conta na casinha	
	13	3ª sessão	Projeto Área de aprendizagem Parque	Excerto A- Interação equilibrada entre criança-alvo e grupo de crianças	Excerto 5- A aranha-golias	Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	15	4ª sessão	Roda de conversa Área da aprendizagem Sala de leitura		Excerto 17- Sharpay e sua filha doente	
	20	5ª sessão	Roda de conversa Atividade		Excerto 7 - Registro da brincadeira de	

²³ Todas as sessões foram registradas e serviram para discussão com a professora e análise própria da pesquisadora; porém, nem todas as sessões mostram excertos registrados no capítulo de análise, pois, pelo grande número de excertos tratados, fizemos a opção de selecionar apenas alguns que retratam, de forma ampla, as discussões entre a pesquisadora e professora, na direção da concepção fundamentada nesta pesquisa.

Maio			orientada Parque		boliche	
	22	6ª sessão	Sala de vídeo Área de aprendizagem Roda de conversa	Excerto B- Interação equilibrada entre criança-alvo e outra criança		Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	27	7ª sessão	Área de aprendizagem Sala de leitura Parque		Excerto 1- Trabalhando com tinta a dedo	
	03	8ª sessão	Roda de conversa Projeto Área de aprendizagem		Excerto 15- Resolvendo problema com um brinquedo e discutindo regras	
	07	9ª sessão	Atividade orientada Projeto Área de aprendizagem		Excerto 18- Ida ao médico	Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
Maio	10-	10ª sessão	Roda de conversa Sala de computadores Área de aprendizagem	Excerto D- Interação equilibrada da criança-alvo com adulto		Entrevistas com pais ou responsáveis
	14	11ª sessão	Roda de conversa Área externa Parque			
	19	12ª sessão	Roda de conversa Projeto Atividade	Excerto E- Ausência de interação		Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)

			orientada Parque			
	24	13ª sessão	Sala de leitura Área de aprendizagem Parque			
	28	14ª sessão		Excerto G- Interação equilibrada da criança-alvo com o adulto		
Junho	01	15ª sessão	Roda de conversa Área de aprendizagem Sala de leitura		Excerto 26- Fazendo construção com blocos grandes	
	03	16ª sessão		Excerto H- Interação equilibrada da criança-alvo com um grupo de crianças		Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	10	17ª sessão	Atividade orientada Projeto Área de aprendizagem		Excerto 8- Jogar dados e marcar pontos	
	17	18ª sessão		Excerto J- Interação do adulto com a criança-alvo		
	24	19ª sessão	Roda de conversa Sala de leitura Projeto			Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
Agosto	09	20ª	Roda de	Excerto L-		

		sessão	conversa Área de aprendizagem Projeto	Interação equilibrada da criança-alvo com outra criança		
	12	21ª sessão			Excerto 21- Armando tendas com as crianças	Entrevistas com pais ou responsáveis
	16	22ª sessão	Área de aprendizagem Projeto Roda de conversa		Excerto 19- Brincando de super-herói	Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	19	23ª sessão	Atividade orientada Projeto Áreas de aprendizagem		Excerto 11 - Registro sobre a construção do parque	Conversa com a coordenadora da escola
	23	24ª sessão	Roda de conversa Área de aprendizagem Sala de leitura	Excerto I- Interação de outra criança com a criança-alvo		Entrevista com pais ou responsável
	26	25ª sessão	Atividade orientada Área externa Área de aprendizagem	Excerto M- Interação equilibrada da criança-alvo com um grupo de crianças		Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	30	26ª sessão	Roda de conversa Atividade orientada Área externa			Entrevista com pais ou responsável
Setembro	03	27ª sessão	Roda de conversa Atividade orientada			Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)

			Área de aprendizagem			
	10	28ª sessão	Roda de conversa Área de aprendizagem Sala de leitura	Excerto N- Ausência de interação da criança-alvo		Entrevista com pais ou responsável
	13	29ª sessão	Atividade orientada Projeto Área de aprendizagem		Excerto 2- Acompanhando a atividade	
	17	30ª sessão	Área externa Atividade orientada Projeto			Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	20	31ª sessão	Área de aprendizagem Roda de conversa		Excerto 20- Os tecidos viram tendas de circo	
	24	32ª sessão	Roda de conversa Área de aprendizagem Sala de leitura	Excerto O- Interação equilibrada entre criança-alvo e um grupo de crianças		Entrevista com os pais ou responsável
	27	33ª sessão	Roda de conversa Parque Área de aprendizagem		Excerto 28- Experiências no parque, com a lupa	
Outubro	04	34ª sessão	Roda de conversa Área de aprendizagem Sala de leitura			Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)

	13	35ª sessão	Área de aprendizagem Atividade orientada			Conversa com a diretora da escola
	17	36ª sessão	Área de aprendizagem Projeto Roda de conversa			
	20	37ª sessão	Roda de conversa Projeto Atividade orientada	Excerto F- Interação equilibrada da criança-alvo com outra criança		Entrevista com os pais ou responsável
	24	38ª sessão	Área externa Atividade orientada Roda de conversa		Excerto 22- O tecido virou piscina no pátio da escola	Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	27	39ª sessão	Roda de conversa Atividade orientada Parque		Excerto 23- Falando sobre a brincadeira	
Novembro	08	40ª sessão	Roda de conversa Área de aprendizagem Parque	Excerto C- Interação do adulto com a criança-alvo		
	10	41ª sessão	Atividade orientada Área de aprendizagem Sala de leitura			Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	16	42ª sessão	Projeto Atividade			

			orientada Área externa			
17	43ª sessão	Atividade orientada Área de aprendizagem Sala de leitura		Excerto 3- Alice e a construção da boneca		
22	44ª sessão	Atividade orientada Área de aprendizagem Área externa	Excerto P- Interação de outra criança com a criança-alvo		Entrevista com os pais ou responsáveis	
24	45ª sessão	Atividade orientada Sala de leitura Área de aprendizagem			Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)	

A Tabela 1 demonstra que a coleta de dados foi realizada durante a semana, em dias alternados, para analisar o maior número de atividades com as crianças. A observação minuciosa do campo possibilitou a obtenção de maior número de dados, o que, no decorrer das análises, foi um complicador, pois aumentou a dificuldade para a seleção das situações, ainda que ao mesmo tempo tenha aberto um leque de possibilidades para a reflexão com a professora, durante a pesquisa.

Para compreender e avaliar o contexto investigado, faz-se necessário obter observações em todos os dias da semana e nos diversos momentos de atividades, durante um longo período (SYLVA et al, 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

As observações foram feitas nos seguintes momentos de atividades: roda de conversa, área de aprendizagem, sala de leitura, atividades orientadas em área externa da escola, incluindo o parque. Especificamente, as análises representaram o brincar nas áreas de aprendizagem, que envolve o faz de conta, os jogos de construção, os jogos em grupo e o desenho. Observou-se o brincar em atividades propostas pela professora, na área externa da escola, bem como o brincar de forma livre, no parque. A investigação, porém, transcende o

brincar e analisa as atividades no cotidiano da prática, com ênfase do foco dessa investigação, que é a mediação.

3.2.5.2 Coleta de dados em 2011 - sessões observadas

A investigação teve continuidade em 2011, com a mesma professora e o mesmo agrupamento de crianças de 2010. Para o uso da escala Target, as coletas procederam conforme descrito em 2010. O grupo, em 2011, sofreu algumas modificações: crianças que iriam completar 6 anos em março daquele ano foram para o ensino fundamental e novas crianças ingressaram no agrupamento. Assim, para a continuidade da pesquisa em 2011, fez-se a opção de observar todo o grupo (28 alunos), porém foram selecionadas, para análise na tese, apenas 12 crianças, considerando que houve lacunas nos dados coletados, por motivo de troca de escola e não frequência dos mesmos no agrupamento, impossibilitando a uso da escala. Após o tratamento dos dados, foram consideradas apenas 12 crianças que permaneceram desde 2010.

Ressalta-se que a estrutura do agrupamento modificou-se em 2011 e houve aumento no atendimento: em 2010, as crianças tinham uma jornada de quatro horas de atividades, e em 2011, conforme política de atendimento da Prefeitura de São Paulo, a jornada das crianças na escola passou a ser de seis horas diárias. Outro referencial é a inclusão de mais uma profissional, que atende duas horas dessa jornada. O agrupamento passou por períodos de adaptação, com a inclusão do processo de atendimento — adaptação que não significou apenas o aumento de carga horária, mas também de trabalhos pedagógicos diferenciados.

A coleta de dados dessa investigação não priorizou as duas horas das crianças com a outra profissional (período das 11h às 13h), apenas observou-se o empenho da professora Letícia e das crianças, em jornada de quatro horas (das 7h às 11h).

Seguindo a mesma dinâmica de coleta de 2010, as sessões foram observadas em dias alternados, como especifica a Tabela 2.

Tabela 2 – Coleta de dados durante o ano de 2011 (1º e 2º semestres)

Mês	Dias	Sessões	Momentos de observações	Excertos selecionados (interação observada - Item da escala Target)	Excertos selecionados para análise da escala Target e empenho do adulto	Outras atividades de pesquisas
Abril	05	1ª sessão	Roda de conversa Parque Área de aprendizagem			Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	08	2ª sessão	Roda de conversa Parque Atividade orientada	Excerto A1- Interação equilibrada entre criança-alvo e outra criança		
	12	3ª sessão	Roda de conversa Parque Atividade orientada		Excerto 13- Marcando dias no calendário	
	15	4ª sessão	Parque Roda de conversa Sala de leitura			Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	22	5ª sessão	Área de aprendizagem Parque Projeto		Excerto 24- Brincando de restaurante Excerto 25- Tomando café na lanchonete	
	29	6ª sessão	Atividade orientada Área de aprendizagem Roda de conversa		Excerto 14- Palavras cruzadas	Entrevistas com pais ou responsáveis

Maio	04	7ª sessão	Roda de conversa Área de aprendizagem Projeto	Excerto B1- Interação equilibrada entre criança-alvo e outra criança		Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	09	8ª sessão	Projeto Parque Área de aprendizagem			Entrevistas com pais ou responsáveis
	11	9ª sessão	Sala de leitura Parque Área de aprendizagem	Excerto C1- Ausência de interação		Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	16	10ª sessão	Área de aprendizagem Parque Projeto		Excerto 9- Jogando cartas em pequenos grupos	Entrevistas com pais ou responsáveis
	18	11ª sessão	Sala de leitura Área de aprendizagem Projeto			
	23	12ª sessão	Atividade orientada Projeto Roda de conversa			Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	25	13ª sessão	Parque Roda de conversa Projeto	Excerto N1- Interação equilibrada da criança-alvo com outra criança		
Junho	07	14ª sessão	Parque Roda de conversa Área de aprendizagem			

	10	15ª sessão	Área de aprendizagem Área externa Parque		Excerto 10- Consultas médicas	Entrevistas com pais ou responsáveis
	14	16ª sessão	Atividade orientada Área externa Parque	Excerto O1- Interação equilibrada entre criança-alvo e um grupo de crianças		Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	17	17ª sessão	Atividade orientada Área externa Roda de conversa			Análise de relatório das crianças
	21	18ª sessão	Roda de conversa Sala de leitura Parque	Excerto P1- Interação equilibrada da criança-alvo com um grupo de crianças		Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
Agosto	09	19ª sessão	Parque Área externa Área de aprendizagem			
	11	20ª sessão	Sala de leitura Área Externa Atividade orientada	Excerto I1- Interação equilibrada da criança-alvo com um adulto		Entrevistas com pais ou responsáveis
	16	21ª sessão	Parque Área externa Área de aprendizagem			Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	18	22ª sessão	Área de aprendizagem Sala de leitura			

			Roda de conversa			
	23	23ª sessão	Projeto Atividade orientada Roda de conversa	Excerto J1- Interação equilibrada da criança-alvo com um grupo de crianças		Entrevistas com pais ou responsáveis
	24	24ª sessão	Atividade orientada Projeto Área de aprendizagem		Excerto 12- Estudando, aprendendo e descobrindo novas palavras	Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	30	25ª sessão	Parque Área de aprendizagem Sala de leitura	Excerto D1- Interação equilibrada da criança-alvo e um grupo de crianças		
Setembro	05	26ª sessão	Área de aprendizagem Área externa Projeto		Excerto 29- O pássaro de Sharpay, no pátio	Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	09	27ª sessão	Parque Área de aprendizagem Roda de aprendizagem	Excerto H1- Interação equilibrada da criança-alvo com um adulto		Entrevistas com pais ou responsáveis
	12	28ª sessão	Área externa Projeto Área de aprendizagem			
	16	29ª sessão	Parque Sala de leitura Roda de conversa		Excerto 27- Canetas coloridas vazias, brincadeira à vista no parque	

	23	30ª sessão	Projeto Área de aprendizagem Parque	Excerto G1- Interação equilibrada da criança-alvo com um grupo		Entrevistas com pais ou responsáveis
	26	31ª sessão	Projeto Atividade orientada Roda de conversa			Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	30	32ª sessão	Atividade orientada Área externa Projeto			
Outubro	04	33ª sessão	Projeto Área de aprendizagem Área externa	Excerto F1- Interação equilibrada da criança-alvo com outra criança		
	06	34ª sessão	Sala de leitura Área externa Área de aprendizagem			
	10	35ª sessão	Atividade orientada Parque Área de aprendizagem		Excerto 6- A casa do tatu-família	Entrevistas com pais ou responsáveis
	19	36ª sessão	Projeto Sala de leitura Área de aprendizagem	Excerto M1- Interação da criança-alvo com um adulto		Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	20	37ª sessão	Parque Projeto Atividade orientada		Excerto 4- O grupo cabaninha planeja junto	Entrevistas com pais ou responsáveis

	26	38ª sessão	Sala de leitura Projeto Área de aprendizagem	Excerto E1- Interação equilibrada da criança-alvo com um grupo de crianças		Entrevistas com pais ou responsáveis
Novembro	03	39ª sessão	Área externa Atividade orientada Roda de conversa		Excerto 4- O grupo Cabaninha planeja junto	Análise e discussões de dados (professora e pesquisadora)
	10	40ª sessão	Parque Área externa Área de aprendizagem			Análise de relatório das crianças

A Tabela 2, assim como a Tabela 1, destaca apenas os excertos que estão no texto de análise de tese, mas, durante as 85 sessões de campo, foram observados e analisados vários outros que contribuíram para as discussões no processo de investigação.

3.2.5.3 Sessões de discussões (2010-2011)

As sessões observadas proporcionaram um olhar, em profundidade, sobre os diferentes aspectos da prática, que foram discutidos com o apoio dos textos teóricos que possibilitaram uma reflexão dialogada entre a professora e a pesquisadora.

Durante as análises das sessões, foram discutidos temas como: a organização do espaço em áreas de aprendizagem, com as crianças (HORN, 2004); a pedagogia de projetos (DEWEY, 1960; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2008a); a participação da criança no brincar (ABBOTT, 2006; KISHIMOTO, 2009, 2010a; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008b; MOYLES, 2010; BROUGÈRE, 2010; VYGOTSKI, 1978; DEWEY, 1960); zona de desenvolvimento proximal, utilização de signos no brincar e no processo de mediação, segundo Lev Vygotski (VYGOTSKI, 1978, 2007c); o brincar e a experiência (DEWEY, 1960, 1976). Os temas discutidos com o apoio da bibliografia citada ajudaram a refletir e a observar com clareza as situações analisadas em contexto de pesquisa.

A riqueza desse exercício de análise dos dados e a discussão com base na fundamentação teórica possibilitaram não somente uma reflexão crítica da prática investigada, mas a intervenção no contexto, o que favoreceu aprendizados *in loco*. Compreende-se que “é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44).

Corroborando essa ideia, Tardif (2000, p. 115) afirma que o professor é “um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta”. Ainda, Fullan e Hargreaves (2000), Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) e Formosinho (2002) consideram que a formação é constituída de modo consistente e intencional e que, no contexto da instituição, fundamentam os saberes das experiências compartilhadas e avaliadas no grupo. No caso dessa investigação, pesquisadora e professora, juntas, refletiram, analisaram e modificaram o contexto com as crianças.

Assim, verificou-se a formação em múltiplos contextos nos quais o profissional faz parte do processo, o qual envolve ações coletivas. A professora relata o seguinte: “[...] a experiência que estou vivendo é única [...] e a cada dia descubro que ainda tenho muito a descobrir”. Esse posicionamento da professora mostra com clareza que a sua formação se faz na caminhada e no aprendizado constante. A professora busca o aprendizado no processo de seu desenvolvimento profissional, que segue na direção de aprendizagem e crescimento. A Tabela 3 sintetiza o processo de discussão, durante a pesquisa-ação (2010 e 2011).

Tabela 3 – O processo de discussão durante a pesquisa-ação – ano de 2010 e 2011

Discussões - ano de 2010				
Sessões de discussões	Descrição dos excertos para discussão	Pontos de discussões	Teóricos estudados	Reflexões que partem do diálogo entre pesquisadora e professora²⁴
1ª sessão - 13 de abril	Organização do espaço, uso dos materiais.	Ambiente rico que favoreça a aprendizagem; Diversidade de materiais; Observar a criança e verificar o que pode ser oferecido para possibilitar a construção do conhecimento.	Horn (2004); Dewey (1959a); Oliveira-Formosinho (2008a); Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007)	Espaço para uma criança ativa e construtora de conhecimento; Possibilitar a diversidade de materiais para a criança experienciar outros contextos; Ampliar a experiência da criança.
2ª sessão - 22 de abril	Interação do adulto com a criança (professora e família).	Adulto como mediador do processo; Sensibilidade em perceber e apoiar a aprendizagem da criança; Discutir as categorias de empenho do adulto, sensibilidade, estimulação e autonomia na observação das ações.	Vygotski (1978) Pascal e Bertram (1999) Laevers (1994)	Possibilitar a criança a viver a experiência plena; Direção da atividade na parceria com a criança; ouvir a criança e identificar as suas dificuldades; envolver uma mediação para que faça parte do cotidiano familiar.
3ª sessão - 07 de maio	Construções de regras, respeito, uso do material.	A criança faz parte do ambiente; constrói suas relações.		Possibilitar que a criança reflita sobre sua ação no pensar; A criança dá o indicativo para que o ambiente

²⁴ As reflexões são frutos do diálogo entre a pesquisadora e a professora, a partir das análises dos excertos e das discussões das escalas (Target e empenho do adulto), que estão descritos no capítulo de discussões dos dados. Ressalta-se que foram várias as discussões, as quais, em média, geraram entre 10 e 20 minutos de conversas pedagógicas, com observação conjunta em campo, e entre 1 e 2 horas de diálogos transcritos das reuniões de formação, motivo pelo qual optou-se pela planilha que sintetiza os eixos de intervenções na práxis de investigação.

				educativo seja composto segundo a necessidade do agrupamento, para a construção de atividades que desejam experienciar.
4ª sessão - 19 de maio	Mediação por signos; uso do símbolo; O brincar no contexto das atividades.	Mediação no uso dos signos; Observar o brincar; Perceber os objetos para o brincar de faz de conta.	Vygotski (1978) Moyle (2010)	Possibilitar à criança marcar, fazer suas relações usando o simbolismo; compreensão da internalização do signo. A escolha e a opção para brincar possibilitam a continuidade da experiência e o brincar se faz com qualidade.
5ª sessão - 03 de junho	Mediação por signos – jogos de marcar O brincar entre as crianças.	Compreender o uso dos signos; as crianças se desenvolvem pelo brincar e na interação.	Vygotski (1978)	O uso de signos em diversas atividades na sala; Possibilitar a interação da criança pelo brincar.
6ª sessão - 24 de junho	Possibilitar a inserção de materiais; Reavaliar as ações em práxis.	Necessidade de novos materiais; Repensar a práxis a partir das ações, pela observação das crianças.	Oliveira-Formosinho (2011)	A criança precisa de novos contextos de brincadeiras; Permitir uma zona maior de autonomia, construção de conhecimento, apoiando a aprendizagem da criança.
7ª sessão - 16 de agosto	Brincadeira diversificada no faz de conta	Observar o brincar das crianças com novos materiais.	Horn (2004)	Criação de novas formas de brincar; Envolvimento e ênfase na linguagem oral, a qual possibilita a expressão da criança.
8ª sessão - 26 de agosto	A necessidade do registro pela criança.	A presença do signo escrito; o significado da escrita.	Kishimoto (2010b) Vygotski (1978)	A função social da escrita se faz utilizando a linguagem. O brincar e o letramento nas ações de mediações que possibilitam que a criança realize suas necessidades.

9ª sessão - 03 de setembro	Apoiando a aprendizagem da criança.	A mediação com a interação; signos e instrumentos.	Kishimoto (2010b) Vygotski (1978)	O registro, a observação, a negociação e a escuta possibilitam uma mediação em uma concepção que respeita a criança e a sua aprendizagem.
10ª sessão - 17 de setembro	O brincar e a participação; Temas de estudos: fruto do brincar.	O brincar da criança necessita de participação; Projetos que nascem com o brincar.	Oliveira-Formosinho (2011) Dewey (1960)	É preciso ter um olhar mais atento às ações das crianças, para perceber a melhor forma de mediar as ações.
11ª sessão - 04 de outubro	Propor atividades com a participação da criança.	Atividades negociadas com as crianças.	Oliveira-Formosinho (2011); Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007)	Construções de aprendizados na participação das crianças; momentos de construção de conhecimentos são privilegiados no diálogo e na negociação.
12ª sessão - 24 de outubro	Interações equilibradas entre as crianças.	As crianças aprendem na interação e na troca de experiências.	Oliveira-Formosinho (2011) Dewey (1976)	Possibilitar a interação é um dos eixos que fundamentam a aprendizagem no agrupamento, o que privilegia uma ação interativa de educar.
13ª sessão - 10 de novembro				
14ª sessão - 24 de novembro	O trabalho em grupo; Avaliação do ano de 2010.	As crianças aprendem em grupo. O grupo possibilita a discussão e o diálogo.	Oliveira-Formosinho (2011) Kishimoto (2010a) Brougère (2010)	Possibilitar contexto de discussões em grupo com as crianças faz parte de uma educação que é orientada para relações em parceria; Aprendemos que precisamos ter as atitudes de empenho e nelas a mediação acontece; O agrupamento cresce com as mediações.

Discussões - ano de 2011

Sessões de discussões	Descrição dos excertos para discussão	Pontos de discussões	Teóricos estudados	Reflexões que partem do diálogo entre pesquisadora e
--------------------------	---	----------------------	--------------------	--

				professora
15ª sessão - 05 de abril	As atividades que envolvem o faz de conta.	As crianças brincam e usam a imaginação em diferentes contextos que envolvem o brincar, na área de aprendizagem; O brincar orientado, o desenho e a pintura.	Elkonin (1998) Vygotski (1978) Kishimoto (2009)	A mediação da professora deve propiciar a imaginação da criança; os espaços na sala fazem com que isso aconteça quando elas podem ter acesso na relação de construção e imaginação, em suas atividades.
16ª sessão - 15 de abril	Uso do signo nas situações de organização de tempo.	Mediação que envolve o signo.	Vygotski (1978) Kishimoto (2010b)	Compreender a teoria da atividade para a aprendizagem da criança.
17ª sessão - 04 de maio	Interação do adulto que envolve a escuta da criança	Observar e ouvir a criança em contexto de interação no agrupamento.	Oliveira-Formosinho (2008a)	É importante intensificar a prática de ouvir as crianças e envolver uma amplitude de ações, na qual ela perceba que realmente está sendo ouvida.
18ª sessão - 11 de maio				
19ª sessão - 23 de maio	Interação das crianças nos jogos.	As crianças se envolvem em uma multiplicidade de aprendizagem, com os jogos.	Moyles (2002)	As crianças aprendem a controlar a emoção e a ansiedade; além de verificar as regras, criam e entendem os signos usados pelos jogos.
20ª sessão - 14 de junho				
21ª sessão - 21 de junho	A criança usando o apoio do signo.	A criança dá um salto em seu desenvolvimento, processo da zona de desenvolvimento proximal.	Vygotski (1995)	Compreender que o mediador tem a função de possibilitar a zona de desenvolvimento proximal.
22ª sessão - 16 de agosto	Atender a necessidade da criança.	Envolver-se no interesse da criança.	Dewey (1959a)	Os projetos que são construídos com as crianças têm mais significado e o mediador precisa se envolver a fundo nessas questões.
23ª sessão - 24 de agosto				
24ª sessão - 05 de setembro	As crianças impulsionam as atividades individuais.	Respeito pelo individual da criança.	Oliveira-Formosinho e Andrade (2011); Oliveira-Formosinho e	Existe no contexto da educação infantil o respeito pelo individual da criança. Em alguns

			Gambôa (2011)	momentos precisamos atender a especificidade e mediar as atividades, para que aconteçam de forma tranquila.
25ª sessão - 26 de setembro	O parque é um lugar de investigação.	As crianças encontram as coisas nos parques e as levam para a discussão.	Dewey (1960)	Os projetos são frutos dos interesses das crianças, é preciso ouvir, discutir e negociar.
26ª sessão - 19 de outubro	Brincando e aprendendo no parque; Relação escola e família	Atividades livres e orientadas no parque e na área externa; A família pode colaborar e fazer parte do aprendizado com as crianças.	Kishimoto (2009; 2010b)	A criança precisa vivenciar outros contextos de atividade, fora de sua sala. Existe a compreensão de que a criança aprende em todos os espaços da EMEI e também na família.
27ª sessão - 03 de novembro	Avaliando o trabalho no grupo de discussões das crianças.	A criança cresce com o confronto de ideias nos grupos e na realização do trabalho coletivo.	Oliveira-Formosinho e Andrade (2011); Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011)	A mediação é fruto da observação da práxis e com ela podemos mudar as nossas ações. Para isso, é preciso estimular, ser sensível e permitir a autonomia.

3.2.5.4 A filmagem no campo

Na investigação, foram realizadas filmagens das crianças e da professora, na utilização das escalas (Target e empenho do adulto).

As fitas de filmagens do campo investigado foram cedidas à professora, para que, posteriormente, fizesse as análises com os itens das escalas. Além das filmagens, também se manteve, no campo, gravadores de áudio²⁵ em pontos diferentes na sala. Essa alternativa foi importante para obter total clareza das vozes das crianças. Os gravadores foram utilizados também no pátio da escola, para gravar os diálogos das crianças e dos pais com a pesquisadora.

²⁵ Ressalta-se que, sempre que possível, houve a transcrição integral das situações gravadas, mas o ruído externo impossibilitou a percepção de detalhes contidos nos diálogos. Por esse motivo, algumas sessões foram descartadas, por não se obter a compreensão integral dos diálogos das crianças.

Os dados coletados e posteriormente descritos nas escalas de empenho do adulto e Target (apêndice B) foram analisados pela pesquisadora e pela professora, após terem sido vistos, em um primeiro momento, sozinhos. As discussões foram relacionadas à observação do empenho da professora, ao envolvimento das crianças nas atividades e às interações, no sentido de compreender-se como a mediação do adulto favorece um ambiente com riqueza de aprendizagem e envolvimento da criança. Principalmente, também foi possível identificar e ajustar as mediações que poderiam ser oferecidas para a ampliação das experiências.

3.2.5.5 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas com os pais, para com o objetivo de compreender como eles entendiam a prática da professora na aprendizagem das crianças. Elas elucidaram o posicionamento dos pais em relação às atividades que necessitavam de ajuda da família. Os pontos principais das entrevistas foram: compreensão das atividades que as crianças fazem na escola, relação família–professora e avaliação da prática da professora.

Também no ano de 2010 realizou-se entrevistas com a coordenadora e a diretora da EMEI, as quais serviram para compreensão de algumas divergências de práticas na escola e para a compreensão de um contexto amplo de concepção de educação. Ressalta-se que essas entrevistas não foram objeto de análise neste texto. Tais compreensões serviram para a pesquisadora entender como a instituição trabalhava com os agrupamentos.

3.2.5.6 Notas de campo

As notas de campo foram organizadas por dias e sessões observadas. Elas descrevem, com detalhes, as observações da pesquisadora. Essas notas ajudaram a elucidar algumas questões que somente as filmagens e as conversas pedagógicas não deram conta de transparecer no processo. As notas de campo refletem a observação e o posicionamento da pesquisadora sobre as sessões observadas e indicam os procedimentos que levaram à intervenção.

As notas também mostram com clareza o aprendizado interno da pesquisadora, na compreensão do cotidiano de uma educação participativa, com decisões democráticas no

agrupamento, em processo de mediação da professora, o que favorece um ambiente rico de possibilidades de aprendizagem.

Ressalta-se que durante os dois anos de pesquisa fez-se um diário oral por dias investigados, os quais compõem uma trajetória de campo que possibilitou à pesquisadora a entender seus próprios avanços na aprendizagem. Um exemplo dessa natureza refere-se às reflexões de início, que eram breves e sucintas quando gravadas (2010); as do ano seguinte da investigação (2011) são mais fundamentadas e completas, com sustentação teórica. Tais dados foram percebidos ao se retomar as gravações para compreender algumas avaliações específicas para a escrita de tese. Enfatiza-se que essa trajetória de gravar oralmente o registro avaliativo do campo foi um procedimento pessoal da pesquisadora que, posteriormente, constituiu-se em mais um elemento de sua formação e de autoinvestigação do desenvolvimento profissional.

3.2.5.7 Organização, interpretação e análise dos dados

A organização dos dados foi um procedimento fundamental nesse processo de pesquisa. Uma vez permanecendo muito tempo em campo, obteve-se uma quantidade expressiva de dados, os quais exigiram uma sistematização.

As filmagens foram analisadas por sessões e, posteriormente, como já mencionado, cedidas à professora, para sua observação. Os encontros e os comentários foram registrados, e, assim como as filmagens, a professora teve acesso às anotações da pesquisadora para o texto de construção de análise de dados triangulados com as observações e a fundamentação teórica. Esse procedimento foi fundamental para a discussão da mediação em contexto e para recuperar algumas informações não detalhadas ou ausentes no processo de observação das sessões e nos registros de anotações de campo.

Em relação aos dados coletados em diálogos com as crianças, obteve-se a gravação e a transcrição na íntegra, para, posteriormente, triangular com outras informações obtidas. Nesse processo, entendem-se algumas questões relacionadas às interações das crianças nos diálogos gravados.

Apesar de o objetivo desta tese não envolver um percurso de medição por criança, especificamente, houve a necessidade de selecionar as sessões individualmente, para melhor

compreender o envolvimento na aprendizagem. Assim, foi criada uma pasta, na qual constam as filmagens e o áudio de gravação para cada criança, bem como as ações de empenho da professora.

Durante o processo da pesquisa, também houve a necessidade de se construir um mapa conceitual, que descreveu a fundamentação da pesquisa bibliográfica, as anotações de observações, os registros de discussões com a professora e os comentários feitos na observação direta da ação. Esse mapa conceitual possibilitou a análise dos dados empíricos (oriundos da observação), dos resultados das escalas (oriundos da utilização da escala Target e empenho do adulto) e dos dados teóricos (o suporte teórico dos autores que sustentaram a leitura nas análises). Ressalta-se que a construção do mapa conceitual serviu para a compreensão da pesquisadora. A Figura 1 mostra o esquema do mapa construído que auxiliou nas análises dos itens das escalas (Target e empenho do adulto).

Figura 1– Estrutura de análise na investigação

Os processos de análise e de interpretação foram, a partir dos dados empíricos, coletados e tratados, com a finalidade de investigar a mediação nas atividades. Dessa forma, os excertos que servem de análise, nos capítulos 4, 5 e 6, foram organizados em uma escala de tempo de duração de uso da escala Target e empenho do adulto, triangulados com as vozes das crianças e a observação da pesquisadora. Tais excertos serviram para as análises sobre a discussão dos itens das escalas. A Figura 2 apresenta um exemplo de dados tratados, mas ressalta-se que nos capítulos de discussão constam apenas os excertos descritos e, no apêndice D, a triangulação com a imagem da criança e da professora na ação, suas vozes e o tempo de observação nas escalas, como descrito abaixo.

As crianças estão na área do faz de conta brincando, quando Florzinha e a coleguinha começam a fazer um vestido de noiva. Elas pegam os panos e produzem um vestido. (...) Logo Princesa e Dourada, que estavam brincando na casinha, aproximam-se e começam a ajudar (...) e ficam irrequietas, pois querem um véu. (...) Letícia observa à distância e de repente sai da sala. Quando retorna, as crianças ainda estão tentando fazer um véu. Letícia foi buscar, nos materiais da escola, um tecido de tule, para oferecer às crianças.

Florzinha, com ajuda de Roberta e Princesa, corta o pano para fazer o véu da noiva.
Dourada: “agora vai dar certo, vai ficar lindo isso”.

Quando as crianças começam a organizar a noiva, as outras crianças que estavam em seus afazeres se aproximam e querem ajudar. Em seguida, os meninos querem ser o noivo no casamento.

0-1 minuto e 30 segundos

1 minuto e 30 segundos a 2 minutos

2 minutos a 2 minutos e 40 segundos

Letícia observa os meninos querendo ser o noivo e se aproxima para organizar. Juntos, eles decidem quem será o noivo, o padre, o pai da noiva e quem vai tocar o piano para a entrada da noiva. As meninas fazem a recepção para a festa. A sala se mobiliza para a organização do casamento. As crianças arrumam a sala e providenciam as roupas do noivo e do padre. Letícia se propõe a fazer a aliança e o buquê.

O pai entra com a noiva enquanto o noivo a espera. No canto, a pianista toca para a entrada. As crianças prestam atenção atentamente na entrada da noiva. Observa-se que elas estão com suas filhas e ainda vestidas de médico e cozinheira. As crianças pararam suas atividades e se envolveram no faz de conta do casamento.

O padre, com ajuda das crianças, consegue fazer o casamento. Depois os noivos recebem os cumprimentos e vão para a recepção e cada um volta a seus afazeres nas áreas.
Alice: “Calma, vamos cortar o bolo”.
A pesquisadora constata: “a turma viveu feliz para sempre”.

2 minutos e 40 segundos a 3 minutos e 56 segundos

4 minutos a 5 minutos

5 minutos a 6 minutos e 30 segundos

Figura 2 – Exemplo de dados tratados para análise nos itens da escala Target e empenho do adulto

Tratar os dados dessa forma possibilitou a análise nos indicadores das escalas e a compreensão da prática, para analisar e propor a mediação em direção à concepção de educação que fundamenta a investigação. No decorrer do texto, constam os excertos transcritos e analisados e, no apêndice D, eles estão com as fotos no tempo de escala de observação, como mostra a Figura 2.

As discussões e as reflexões com a professora estão nos capítulos de análises de dados em relação às observações das crianças em contexto. Durante tais análises destacam-se a compreensão e reflexão das profissionais com o objetivo de mostrar os avanços e a tomada de decisões que possibilitaram a mediação.

Nessas discussões, foram usados os dados provenientes das escalas em relação aos indicadores que sustentaram as análises. As escalas (Target e empenho do adulto) não foram usadas para a classificação nos escores; para isso, usou-se os níveis de envolvimento no sentido de compreender o avanço das práticas que levam à participação da criança.

Durante esse processo, foram desenvolvidos os gráficos de envolvimento das crianças por sessões, meses ou semestre de observações durante a investigação. Para a construção dos gráficos, registrou-se o total de cada um dos níveis de envolvimento observados em uma frequência, que possibilitou as variações e os níveis médios do envolvimento, para o grupo selecionado. Em relação à escala de empenho do adulto, optou-se por descrever as atitudes em todas as categorias por sessão observada.

Para a sistematização dos resultados, usou-se a categorização dos dados em três eixos, nas práticas de mediações sujeito–sujeito, instrumentos e signos. Algumas sessões demonstram que as mediações, em alguns casos, envolvem a presença do parceiro mais experiente (adulto ou criança), os signos e os instrumentos, simultaneamente; mas, para a organização dos dados, as sessões consideraram os eixos para as discussões e análises. Tais eixos compõem os capítulos seguintes:

- Capítulo 4 - A mediação sujeito-sujeito: práticas que envolvem a predominância das pessoas (adulto ou criança);
- Capítulo 5 - A mediação por signos: práticas com artefatos (signos e linguagem);
- Capítulo 6 - A mediação por instrumentos: práticas que envolvem a predominância dos objetos (materiais).

3.2.6 Perfil dos sujeitos da pesquisa

3.2.6.1 Perfil da professora

A professora Letícia²⁶ tem 33 anos de profissão na educação e trabalha na escola — campo de pesquisa — há 16 anos. Tem uma vasta formação em educação infantil, é formada em Pedagogia, atuou como diretora de escola na rede de ensino do município de Osasco e assumiu diversos agrupamentos em dois cargos de professora (em dois municípios de São Paulo).

Letícia tem uma jornada de formação que transcende a formação sistemática no âmbito da escola, pois participou de vários grupos de formação de professores e, atualmente, há mais de oito anos, faz parte de um grupo de formação composto por professores da rede municipal de São Paulo, organizado por uma pesquisadora que tem sua temática em torno da infância, Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto. Nesse grupo, Letícia tem participado de várias pesquisas e projetos que incidem no processo de aprendizagem de sua formação, na discussão e troca de experiências com outros profissionais da rede pública, no Brasil e fora dele, principalmente com pesquisadores e professores da infância vindos de Portugal e do Norte da Itália (Parma).

Os anos de experiência da professora, juntamente com seu processo de formação, inegavelmente, foram fundamentais para o êxito da investigação. Ressalta-se que essa prática de pesquisa tem como pressuposto o empenho dos sujeitos envolvidos na investigação em quererem crescer com as análises em colaboração. Esse empenho foi observado na professora desde o início da pesquisa.

Ressalta-se que a professora busca continuamente a aprendizagem *in loco* com suas crianças, e a reflexão sobre suas ações surpreendeu em todas as conversas pedagógicas em colaboração.

²⁶ O nome Letícia não corresponde ao nome verdadeiro da professora, respeitando os princípios éticos da pesquisa de não identificar os sujeitos da investigação. A professora escolheu esse nome para o texto de tese.

3.2.6.2 Perfil das crianças

As crianças investigadas têm entre 4 e 5 anos de idade. Fazem parte do mesmo agrupamento há três anos consecutivos, com algumas alterações, como já citado anteriormente.

A renda econômica dos pais ou responsável varia entre um e três salários mínimos. A maioria das crianças reside na comunidade próxima à escola, em um conjunto habitacional (COHAB), não necessitando de transporte coletivo. Apenas quatro crianças utilizam o transporte de perua, para o acesso à escola. É importante essa identificação, pois foram observados os pais indo deixar e buscar as crianças na EMEI, estreitando um laço de responsabilidade e afetividade nos diálogos com a criança e, posteriormente, com a pesquisadora, enquanto esperavam a abertura dos portões, pela manhã, para entregarem as crianças às professoras.

Observar os pais e responsáveis na entrada da escola foi muito importante, pois foi possível gravar vários momentos de relação com as crianças e foram ouvidas impressões sobre o trabalho da professora, contido nas análises de dados. Observou-se muita responsabilidade dos pais com as crianças, uma vez que atendem às solicitações da professora, quando esta necessita do apoio da família para a realização das atividades.

Durante a pesquisa, observou-se que as crianças tinham uma relação de parceria com a professora. Elas a consideravam uma amiga que, em vários momentos, também era confidente de seus segredos infantis e de suas relações mal compreendidas na família e entre os colegas de sala.

Ressalta-se ainda que as crianças, em sua maioria, são migrantes da região Nordeste do Brasil, sendo algumas nascidas em São Paulo e outras vindas, ainda pequenas, para a capital. Assim, o agrupamento configura uma diversidade cultural aceita e trabalhada pela professora, respeitando a aculturação que envolve o ambiente onde as crianças se encontram.

3.2.6.3 Perfil da pesquisadora

A pesquisadora Ângela do Céu Ubaiera Brito tem 21 anos de profissão na educação, no Estado do Amapá. Iniciou sua carreira como professora de educação infantil, profissão em que trabalhou por sete anos consecutivos. Atuou como coordenadora pedagógica no núcleo infantil e na formação dos profissionais da educação básica e técnica.

À disposição da Secretaria de Educação do Estado do Amapá, teve experiência com uma diversidade educacional composta por ribeirinhos, indígenas e quilombolas. Participou da gestão de educação com ações voltadas aos professores de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico e educação de jovens e adultos.

A pesquisadora concluiu seu mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas, pela Universidade Federal do Amapá, cuja temática envolveu a educação ambiental na área ribeirinha de uma usina hidrelétrica. Ao iniciar a sua formação de doutoramento, preferiu uma universidade que trabalhasse há tempo na formação de profissionais de várias regiões do Brasil, a Universidade de São Paulo – USP.

A distância geográfica impossibilitou a pesquisa no Estado do Amapá, mesmo porque existia uma intenção primeira de formação integral, a qual não encontraria ressonância no próprio Estado, visto que as possibilidades estavam em São Paulo e em várias formações em contexto.

O período de três anos consecutivos em São Paulo (2010 a 2012) possibilitaram a realização da pesquisa-ação, que requer uma continuidade da investigação no campo. Requer também a formação integral da pesquisadora nas discussões com o grupo de pesquisa de sua orientadora e o acompanhamento de outros grupos, que atendem a formação de professores de educação infantil, coordenadores e diretores das creches e escolas municipais de educação infantil, da rede de São Paulo.

Outro aspecto importante na formação foi ter acesso ao referencial bibliográfico à disposição da pesquisadora, no acervo da USP e nas bibliotecas particulares dos professores dessa universidade. Esses materiais não seriam encontrados no Estado do Amapá.

A formação de doutoramento consecutiva de três anos possibilitou a participação em vários eventos, os quais em sua maioria aconteceram em São Paulo e na referida universidade, sobre a temática da infância em diversas dimensões, aspecto que muito

contribuiu para a aprendizagem da pesquisadora. Ressalta-se que essa investigação favoreceu uma aprendizagem sobre a concepção de educação que direciona a pesquisa, bem como a compreensão sobre o papel da mediação no envolvimento da criança e empenho do adulto.

4 A mediação sujeito–sujeito: práticas que envolvem a predominância das pessoas (adulto ou criança)

Este capítulo tem o propósito de mostrar os dados referentes às práticas de mediações entre os sujeitos. São mediações que marcam a interação da professora, no acompanhamento das atividades com as crianças, as que decorrem das interações das crianças e as que foram proporcionadas na relação com a família.

Para garantir a fidedignidade dos dados de envolvimento e interação da criança no uso da escala Target e dos dados de empenho da professora, provenientes do uso da escala de empenho do adulto nos casos estudados, foram utilizadas outras fontes de análise: a discussão entre professora e pesquisadora — durante a análise dos itens observados nas escalas (Target e empenho do adulto) —, as vozes das crianças e dos familiares e a documentação pedagógica.

4.1 Práticas de mediação: professora e crianças

As práticas de mediação que envolvem sujeito–sujeito constituem a intervenção direta da professora ou a interação com uma criança mais experiente no grupo. A importância do papel do outro é sustentada por Vygotski (1994) desde os primeiros anos de vida da criança. Segundo o autor, o caminho que a criança percorre para se envolver no mundo físico, cultural e social é, particularmente, exercido pelo sujeito. Ao explicar a relação entre os sujeitos nos primeiros anos de vida da criança, o autor menciona que “o caminho do objeto (mundo externo) à criança e desta ao objeto passa pelo outro” (VYGOTSKI, 1994, p. 116).

Esse outro, no início, é necessariamente o membro mais próximo da família. Posteriormente, as pessoas que fazem parte da trajetória da criança — os professores, colegas de agrupamento, ciclo de amigos e pessoas com as quais ela se relaciona no grupo social e cultural ao qual pertence — vão fazendo parte dessa tarefa, pois a criança não se limita somente a seu mundo particular, mas faz parte do mundo social e cultural.

Compreende-se que o sujeito exerce a função de mediador, mas não é como um instrumento, que se usa mecanicamente, fazendo analogia a uma ponte que serve para a

criança transpor o outro lado. A interação consiste em uma relação mútua, para que haja aprendizagem entre os sujeitos envolvidos.

Freire (1983) expõe uma proposta pedagógica baseada nas relações entre as pessoas e, nessas relações, o processo de aprendizagem é construção em comunhão com os outros, fato que elucida as análises de práticas, nas relações entre os sujeitos mediadores. Nesse sentido, o autor menciona que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983, p. 79). Essa proposta de Freire (1983) é similar à de Dewey (1964, p. 24) e entende que “o processo de educação é a ação recíproca na interação” em que se processam as relações entre os indivíduos na comunidade.

No mesmo sentido, Vygotski (1978, p. 12) atribui valor às “relações entre as pessoas”, pois juntas aprendem aspectos sociais e culturais de seu contexto. Tais relações levam à mediação que transcende o conhecimento existente e o amplia para novas construções em parceria. Essas novas construções, para Dewey (1976, p. 28), possibilitam a continuidade de uma “experiência educativa”. A criança tem interesse em continuar aprendendo e, pela “interação” com seu grupo, estabelece trocas de experiência, mantendo o “esforço educativo na aprendizagem” (DEWEY, 1976, p. 31).

Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) definem que as interações das crianças com o adulto fazem parte de uma dimensão importante na pedagogia para a infância, pois a análise do estilo dessas interações traz dados para identificar se a prática segue em direção a uma educação que prioriza a pedagogia transmissiva ou sustenta ações da pedagogia participativa. As relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa. Oliveira-Formosinho (2011, p. 113) afirma que “desenvolver as interações, refleti-las, pensá-las e reconstruí-las é um *habitus* que os(as) profissionais que desenvolvem a Pedagogia-em-Participação necessitam de promover”.

Entende-se que as interações adulto–criança, adulto–grupo de crianças, criança–criança, criança–grupo de crianças indicam o tipo de concepção educacional que, de fato, é posta na prática. A aprendizagem, quando sustentada por uma concepção que pressupõe a participação, faz com que as crianças se integrem, pois partilham uma relação de proximidade no processo educativo.

Mas para Vygotski e Luria (1996) nem todas as atividades orientadas pelo adulto são colaborativas, no sentido de favorecer a interação e participação da criança no processo. A ajuda mecânica, direcionada pelo adulto, não tem um contexto de interação e não pressupõe aprendizagem.

No mesmo sentido dos autores citados, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 29) ressaltam que “não é qualquer tipo de interação que é válida, no sentido de ajudar a provocar o desenvolvimento da criança”. As autoras citam três condições necessárias para encorajar a aprendizagem da criança, sustentadas nas pesquisas de Palacios e Olivia (1991), as quais são: 1- a criança precisa ter adquirido certo grau de maturação: entende que não se pode fazer exigências além de suas competências; 2- as interações devem respeitar as suas experiências anteriores e partir de onde está a criança: ter clareza de que, à medida que a criança vai adquirindo competência, é possível diminuir a ajuda e aumentar as exigências, para que realizem as atividades com mais autonomia; 3- as interações propostas devem ser encorajadoras, para que as crianças possam se sentir tranquilas e confiantes para estabelecer uma relação de trocas mútuas.

Assim, definem-se as interações estabelecidas como ações recíprocas no âmbito de uma educação participativa, na qual a criança e o professor têm um “papel que se diversifica no decorrer da interação”, possibilitando situações para que aconteça a aprendizagem (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 30).

Diante dessa compreensão, especificamente, nesse item sobre as mediações entre os sujeitos, observou-se a prática da professora e identificou-se como se realiza a mediação que parte da relação entre o adulto e as crianças e entre as próprias crianças. O primeiro uso das escalas (Target e empenho do adulto) indica a direção da mudança que parte da reflexão entre a pesquisadora e a professora.

A partir das observações nos meses de março e abril de 2010²⁷, compreendeu-se as mediações entre os sujeitos, no grupo de Letícia. Elas aconteciam em um ambiente que representava uma prática democrática. Nesse sentido, a organização da atividade era de forma orientada, na discussão do tema em voga, para as crianças, e de forma individual, na

²⁷ Ressalta-se que essas foram as primeiras observações, foram o pivô que deu início ao processo de análises para as discussões em parceria.

realização de seus próprios projetos. Define-se que existem, na rotina da sala, dois tipos de atividades: a auto-orientada e a atividade orientada pela professora.

A criança, nos momentos de auto-orientação nas atividades, realiza o seu projeto (nas áreas de aprendizagem ou no parque), constrói sua atividade com os materiais à sua disposição. As atividades orientadas pela professora são aquelas em que se têm uma proposta para as crianças, no coletivo ou em pequenos grupos, de forma flexível, para que tenham a possibilidade de participar e de ter ideias durante o processo de realização, favorecendo a autonomia. O grupo com 30 crianças e um adulto requer uma dinâmica de trabalho para que a professora, durante o dia, atenda às exigências, focalizando o interesse da criança.

O contexto é desafiador para a educação infantil, quando se tem um número excessivo de crianças. Essa é uma realidade presente nas EMEIs da cidade de São Paulo. Segundo Corrêa (2003), há em média 40 crianças por classe, com uma professora. Para Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), é uma situação que depõe contra a qualidade na educação infantil, ao dificultar o atendimento individual das crianças.

Dessa forma, a professora, ao pretender uma educação que atenda à subjetividade da criança, enfrenta os desafios diários e suas complexas e difíceis mediações que dependem da clareza da adoção de uma concepção educacional, com base na participação. Os dados de março e abril mostram uma rotina contínua, que retrata o cotidiano desse contexto nas atividades do agrupamento, explicitado na Tabela 4.

Tabela 4 – Atividades desenvolvidas com as crianças – observações de março e abril²⁸

Mês	Sessões observadas	Principais atividades desenvolvidas²⁹	Ações da professora
Março	1ª sessão – 06	Roda de conversa: A professora apresenta a pesquisadora. Explica a sua função na sala. A pesquisadora fala sobre o seu trabalho e responde as perguntas das crianças.	A professora trabalha com todas as crianças, procura dar atenção a todas e garante a participação da criança que lhe solicita. A roda não tem hora determinada para acabar, o importante é possibilitar a participação e o

²⁸ Descreve-se detalhadamente, na Tabela 4, apenas duas sessões observadas em março e duas em abril, como amostragem da rotina do grupo. Na Tabela 1, no capítulo 3, mostra-se, de forma geral as atividades observadas em todas as sessões de 2010 e 2011.

²⁹ Descreve-se as principais atividades que marcam a rotina estável do agrupamento, mas as crianças têm momentos de lanche e de higiene pessoal, durante suas atividades.

		<p>Área de aprendizagem: As crianças direcionam-se para as áreas de aprendizagem, as quais arrumam quando chegam à classe. As crianças fazem atividades conforme seus interesses.</p> <p>Parque: Atividade livre na área externa da escola.</p>	<p>diálogo sobre o tema.</p> <p>A professora acompanha as atividades das crianças.</p> <p>No parque, a professora acompanha o grupo e brinca com as crianças que lhe solicitam.</p>
	2ª sessão – 08	<p>Roda de conversa: A professora atende a exigência de uma criança e possibilita que ela conte a história que vivenciou a caminho da EMEI. Na oportunidade, ouve outras novidades relatadas pelas crianças.</p> <p>Projeto: As histórias das crianças são sobre encontros de aranhas. Discute-se questões sobre o projeto da teia da aranha.</p> <p>Atividade orientada: As crianças decidem com a professora que vão desenhar aranhas.</p> <p>Área de aprendizagem: As crianças, nas áreas, desenham as aranhas: usam o desenho com lápis e tintas. Depois de desenhar, algumas crianças vão brincar de faz de conta, na área da casinha.</p>	<p>A professora ouve com atenção a história das crianças. O momento coletivo da roda de conversa dá espaço às histórias subjetivas das crianças.</p> <p>A professora discute com as crianças e ouve suas indagações sobre o tema.</p> <p>A professora acompanha algumas crianças que estão às mesas.</p> <p>A professora observa as crianças brincando nas áreas.</p>
Abril	3ª sessão – 13	<p>Projeto: As crianças estudam sobre as aranhas. A pesquisa que interessa as crianças é sobre a aranha-golias.</p> <p>Área de aprendizagem: Algumas crianças brincam nas áreas, outras buscam desenhar a aranha-golias, e outras ainda fazem histórias sobre as aranhas.</p> <p>Parque: A professora brinca com as crianças, propondo um jogo de imitação.</p>	<p>A professora recebe as pesquisas sobre o tema da aranha, realizadas em casa, com a família. Possibilita a leitura e todos estudam juntos as informações.</p> <p>A professora discute com as crianças que a atividade é livre, na área, e algumas preferem ainda fazer atividades sobre a aranha. A professora acompanha um grupo de crianças, na massinha.</p> <p>A professora propõe uma brincadeira em grupo, com as crianças. Elas participam, falando os nomes dos animais que vão imitar. A professora ouve a sugestão e dá o comando: “Agora vamos imitar um sapo [...] e agora?”</p>
	4ª sessão – 15	<p>Roda de conversa: Hora de ouvir as histórias das crianças.</p>	<p>A professora partilha as histórias das crianças com o grupo.</p>

		<p>Área de aprendizagem: As crianças fazem atividades de acordo com seus próprios projetos.</p> <p>Sala de leitura: As crianças vão à sala de leitura. No primeiro momento, ouvem uma história sobre insetos e depois escolhem livros para ler, individualmente ou em pares.</p>	<p>A professora acompanha as crianças nas áreas.</p> <p>Depois da leitura para o grupo, a professora aproxima-se de uma criança e ouve sua história.</p>
--	--	--	--

Os dados da Tabela 4 mostram que a mediação da professora acontece, especificamente, quando as crianças estão realizando atividades nas áreas de aprendizagem. Nota-se que esse é o momento mais propício para que aconteçam as interações das crianças. Como exemplo, cita-se a 4ª sessão de abril, na Tabela 4, que a professora acompanha as crianças nas áreas de aprendizagem. Na mesma sessão, também aproxima-se de um grupo para ouvir histórias. Momentos como esses são possibilidades únicas de mediação.

O primeiro uso da escala de envolvimento da criança aponta o seguinte resultado (ver Figura 3).

Figura 3 – Frequência do nível de envolvimento das crianças – sessões de março a abril – 30 observações com o uso da escala Target³⁰ – 2010

Os dados mostram que já existia um nível de envolvimento muito bom entre as crianças (níveis 4 e 5) apesar da presença de outros níveis mais baixos da escala. Há 36,7% de

³⁰ Excepcionalmente, esse primeiro gráfico apresenta uma amostragem de envolvimento das 30 crianças do agrupamento de Letícia. Esse foi o primeiro uso da escala no grupo. Posteriormente, a observação foi focada e registrada nas 12 crianças selecionadas, conforme especifica a metodologia (capítulo 3).

observações em que as crianças encontram-se em atividades contínuas e intensas (nível 5) e 23,3% de observações em que elas se encontram no nível 4, o qual representa momentos de grande intensidade. Das 30 observações encontram-se ainda 13,3% no nível 1 e 6,7% no nível 2, níveis que mostram a ausência de envolvimento ou atividade interrompida. Ainda há 20% de observações que representam a atividade mais ou menos contínua, sem muita complexidade, com o nível 3, de envolvimento da criança.

Assim, na sessão de 22 de abril de 2010, um dos itens de discussão foi o processo de mediação entre os sujeitos, para possibilitar formas de interação que favoreçam o envolvimento das crianças. A partir dos dados da escala, foi possível identificar que 40% das situações que representavam os níveis de envolvimento 1, 2 e 3 ocorriam em atividades coletivas.

Na realização dessas atividades, as crianças apresentaram em alguns momentos ausência de concentração, de persistência, de esforço (energia) e pouca criatividade.

A pesquisadora observou:

Pesquisadora: Letícia, as crianças que não participam das discussões no momento coletivo perdem rapidamente o interesse pelo assunto e fica difícil envolver todo mundo nos diálogos. Mas percebo que você procura garantir o direito de todos em participar. O que pensa sobre isso?

Letícia: A roda de conversa é o momento interessante, mas preciso criar estratégias para garantir que todas as crianças participem; caso contrário, algumas crianças falam sempre e outras, mais tímidas, ficam caladas. Assim, uso o microfone³¹ para garantir a fala de todas. Mas tem dias em que o interesse da roda é em uma história específica, como no segundo dia em que estive conosco. A criança queria contar a história na qual encontrou a aranha no caminho da EMEI. Sabe, a gente tem que observar esses detalhes, a roda é um espaço de relação coletiva múltipla, em que acontecem várias coisas.

Acredito que, para melhorar no envolvimento das crianças, precisamos observar os detalhes e ficarmos atentas ao seu movimento. Os dados de melhor envolvimento mostram a intensidade

³¹ A professora combina com as crianças na roda a seguinte regra: “Hoje vamos usar o microfone para falar”. Assim, à medida que o microfone de brinquedo passa na roda, as crianças se organizam para expressar suas ideias, questionamentos e pensamento na discussão.

na atividade em grupo e isso precisa ficar mais forte no agrupamento (Registro – abril de 2010).

Pesquisadora: As crianças quando estão em grupo são desafiadas pelo processo de construção em suas atividades. O que pretende fazer para proporcionar melhor envolvimento delas?

Professora: Trabalhar com os pequenos grupos. Mas em alguns momentos precisamos estar juntos, no coletivo, sintetizando algumas discussões do grupo. As crianças, dessa forma, são desafiadas e a interação favorece a aprendizagem.

A partir dessas observações para avançar nas mediações, considerou-se duas situações: 1- A possibilidade de trabalho em grupo ou em duplas, como mediações positivas ao aprendizado da criança, principalmente quando o grupo tem em média 30 crianças, na sala sem auxiliar; 2- A intervenção direta da professora e dos coleguinhas, no sentido de propiciar o envolvimento na atividade, encorajando a criança, partindo do entendimento de que a aprendizagem é um processo mútuo de interação das crianças e a professora.

Tais situações foram observadas nos estudos de caso a seguir.

- **1º estudo de caso - 2010**

O Excerto 1 mostra a intervenção de Letícia, a partir de sua observação, na área de aprendizagem.

Excerto 1- Trabalhando com tinta a dedo (7ª sessão - abril de 2010)

Letícia observa uma criança com as tintas, na área de aprendizagem. No momento em que percebe que a criança está sem saber o que fazer com as tintas, Letícia aproxima-se e senta-se junto à criança. Naquela mesa, a proposta era trabalhar com a tinta a dedo.

Antes de Letícia sentar-se à mesa, observou-se que a criança sentou para trabalhar na área, mas demonstrou dificuldade em fazer a atividade com os materiais.

Letícia senta-se e primeiro deixa a criança mais confortável para pintar, levantando a manga da blusa que a atrapalhava no momento.

Letícia conversa com a criança sobre o uso da tinta com o dedo. Explica-lhe que, quando trocar de cor, ela precisa limpar os dedos na toalha, para não misturar as cores. Mas a criança pode misturar as cores no papel, se precisar.

Depois pergunta: “Então, vamos fazer? O que você quer fazer?”

A criança, com gestos, mostra o que deseja fazer no seu papel. E depois começa a desenhar.

Letícia observa a criança e depois oferece papel para limpar o dedo, quando quiser trocar de cor.

Enquanto Letícia conversa com Thomas sobre o seu desenho, a criança procede com envolvimento, fazendo seu desenho e limpando o dedo para trocar de cor.

Ao analisar esse excerto, observou-se que a criança, de início, não tinha envolvimento na tarefa, estava com um olhar vago e nem demonstrava interesse em explorar o material, simplesmente estava sentada à mesa. A criança apresentava ausência de envolvimento (nível 1). Letícia observou, panoramicamente, o grupo e fixou a mesa de tinta. Ao perceber que a criança encontrava-se perdida, sentou-se junto dela e identificou sua dificuldade, como descrita no Excerto 1.

A intervenção sujeito–sujeito foi primordial nessa situação. O fato de Letícia ter se sentado junto à criança e auxiliado no início da tarefa fez com que brotasse interesse pela atividade. Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 30) citam que

[...] uma relação positiva, construtiva entre as pessoas adultas e as crianças, é um dos elementos imprescindíveis, para a obtenção de novas aprendizagens estimuladoras das capacidades que as crianças apresentam.

A escala de empenho do adulto identificou uma relação positiva da professora com a criança, evidenciando atitudes de sensibilidade, estimulação e autonomia, como observado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Observação de empenho do adulto – referente à 7ª sessão de abril (Excerto 1)

Categoria observada	Nível de empenho
Sensibilidade: escuta a criança atentamente, dá atenção a sua dificuldade de pintar com os dedos.	5
Estimulação: apoia a atividade, esclarecendo como usar a tinta a dedo, encoraja a criança e pergunta o que deseja fazer com a tinta; permanece na mesa para auxiliar, caso necessário.	5
Autonomia: liberdade em ouvir suas ideias e, principalmente, liberdade de decisão, quando questiona se realmente queria permanecer ali na área ou se queria fazer outra coisa que não fosse desenhar: “Você quer mesmo brincar de desenhar aqui?”. “Pode escolher outra coisa para fazer”; “Se você não gostar da tinta pode brincar em outro lugar”.	5

Durante o processo de mediação da professora, usou-se novamente a escala Target. Na segunda utilização da escala, observou-se características de envolvimento na tarefa, pois anteriormente identificou-se o nível 1 de envolvimento da criança nos primeiros dois minutos; e, com a mediação de Letícia, a criança passou para o nível 5 de envolvimento, com a presença dos seguintes indicadores:

- **Concentração:** a criança, depois de saber usar o material e externalizar o que queria desenhar, mostra-se concentrada em seu desenho.
- **Energia:** a criança se esforça em fazer o desenho, encontra-se atenta às formas do desenho que deseja fazer.
- **Persistência:** a criança conclui seu desenho, troca de tinta sem o apoio da professora, escolhe cores variadas.
- **Criatividade:** a criança usa uma combinação bastante interessante de cores, dando identidade ao desenho.
- **Expressão facial e postura:** a criança desenha com um olhar atento aos seus movimentos.
- **Persistência:** a criança se envolve pelo desenhar com as tintas, muda de cor e cria novas cores.
- **Precisão:** a criança tem um cuidado especial pelo que faz, passa a tinta e procura não deixar o papel com muita tinta.
- **Satisfação:** é uma característica clara que apresenta a cada risco do desenho, sem fala, sem diálogo, mas o movimento e o olhar mostram a satisfação de fazer o desenho, principalmente quando troca as cores; e, depois do desenho concluído, a criança fica admirando-o, satisfeita.

Os indicadores apontam uma correlação entre o envolvimento da criança e o empenho do adulto, o que possibilitou, principalmente, a persistência e a satisfação no ato de fazer a seu modo o desenho, com o uso da tinta. O fato de dar autonomia à criança e ouvi-la possibilitou o envolvimento, pois o empenho da professora parte de uma relação dialógica, na qual a criança teve escolha, decisão em ficar na área. Ela escolheu se realmente queria permanecer na área depois de saber como se trabalhava com aquelas tintas.

Discutiu-se, nessa situação, que o empenho da professora possibilitou o envolvimento da criança. Esta última está constantemente em fase de aprendizagem no ambiente (mundo físico, social e cultural) e precisa do outro (adulto) para que possa se envolver, para conhecer e se sentir confiante em brincar com o material que parecia novo e em explorar as suas inúmeras habilidades. Esse elo, que o outro possibilita para a

aprendizagem do sujeito, é marcado “pelas relações sociais e culturais” que, conseqüentemente, “envolve as relações entre os sujeitos” (VYGOTSKI, 1994, p. 116).

Outro ponto que marca essa situação, no Excerto 1, é a direção da atividade. A criança necessitava, naquele momento, do adulto, o qual ofereceu suporte ao explicar o que se podia fazer com o material, deixando-a escolher a forma de fazer a atividade.

A direção é um dos conceitos discutido por Dewey (1976), como importante fator na condução da experiência da criança. O autor discute que o professor deve apresentar direção e desafio. A tarefa do professor é ver em que direção caminha uma experiência e, no contato e na comunicação, favorecer o suporte necessário para que ocorra a ação da criança. Ainda, Dewey (1976, p. 61) considera que o professor deve “equilibrar controle externo com crescimento positivo”, para que seja capaz de avaliar e de identificar as atitudes que realmente conduzem ao crescimento da criança e as atitudes que, no processo, podem ser prejudiciais. Nesse momento, o professor busca elementos para compreender as ações da criança para apoiá-la, como se demonstrou no Excerto 1.

Durante a análise, houve a seguinte discussão:

Pesquisadora: Letícia, o que observou nessa situação?

Professora: Observei que ele não sabia usar a tinta a dedo e estava olhando o material [...] ele veio de outro agrupamento e está em fase de adaptação, então procurei ver, no que você destacou um panorâmico pela sala, se alguma outra criança podia ajudar, mas logo percebi que todos estavam envolvidos em suas tarefas. Então [...] eu precisava ir lá auxiliar, e na atividade vai internalizando algumas regras básicas: “na tinta, levantar a manga da blusa para não sujar tudo”. Você está aqui e já percebeu que todos fazem isso. Mas o importante foi observar que não faltava interesse pelo desenhar e sim como o fazer com a tinta.

Pesquisadora: O fato de auxiliar a criança com o material possibilitou que ela fizesse seu desenho. Ressalto que o interesse pelo desenho a levou ao esforço para dar continuidade a sua atividade. Eu observei o interesse da criança pelo desenho e por esse motivo ela permanecia na área querendo desenhar.

Professora: A criança estava buscando formas para desenhar e quando encontrou continuou na área. A criança realizou seu projeto. Essa situação deixa claro que, quando se trabalha com a criança na construção do conhecimento, como um processo que se efetiva na interação com o

meio físico, social e cultural, se possibilita à criança realizar escolhas, levantar hipóteses, tomar decisões, responsabilizar-se por suas ações, ser solidário, construir regras, dialogar, investigar, pesquisar, contemplar saberes e fazeres e explorar as diversas linguagens [...] (Registro – abril de 2010).

Essa compreensão demonstra que a professora faz as mediações acreditando na criança como um ser capaz de construção e reconstrução de suas experiências no cotidiano de uma prática que possibilita a participação. Percebe-se, pelo posicionamento dela, o quanto é preciso prestar atenção às crianças, quando estão desenvolvendo suas atividades na área de aprendizagem, oferecendo apoio para a superação das dificuldades e possibilitando a continuidade da experiência.

O importante, nesse momento, foi perceber como se pode auxiliar a criança na sala, fazendo a mediação a partir da observação. A observação do grupo é um dos pontos centrais para desenvolver a mediação, pois é através dela que o professor pode pensar na atitude adequada para mediar, oferecendo suporte à criança para permanecer no envolvimento. Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) afirmam que a pedagogia-em-participação tem como eixo a observação, para compreender e acompanhar a criança favorecendo o suporte necessário à aprendizagem. No mesmo sentido, Dewey (1930, p. 44) define que no “contexto de uma educação democrática” a criança encontra apoio para realizar “sua atividade que parte do interesse e das relações que fazem parte do meio social”.

Entende-se que a observação é item fundamental para apoiar a atividade da criança e proporcionar a ampliação de sua experiência, enquanto a professora favorece a mediação para sua aprendizagem.

- **2º estudo de caso - 2010**

O Excerto 2 mostra a intervenção de Letícia na atividade de pintura de uma criança.

Excerto 2- Acompanhando a atividade (29ª sessão - setembro de 2010)

Letícia senta-se na área da tinta com Daniela.
Daniela está fazendo uma pintura.
Letícia observa atentamente.
Letícia: “Você terminou?”

Daniela: “Terminei.” (a criança fica olhando para uma parte do trabalho em branco)
 Letícia: “E aqui, ia fazer o quê aqui?” (Aponta para mesma parte do trabalho em branco)
 Daniela: “Ah, eu esqueci.” (A criança decide completar o desenho).
 Depois que termina, Daniela olha atentamente seu desenho e Letícia a observa.
 Letícia: “E agora, Dan?”
 Daniela: “Agora ficou legal.”
 Letícia: “Vamos arrumar as coisas aqui?”
 Daniela: “Certo.”
 Daniela pega os materiais e vai lavar para organizar a área.

Letícia acompanha o trabalho da criança e, ao perceber a tomada de decisão que deixou uma parte do trabalho em branco, faz um questionamento, possibilitando à criança mexer em sua criação ou deixar como desenhou.

Discutiu-se que propor uma mediação na aprendizagem da criança consiste em possibilitar sua decisão e respeitar seu ritmo de desenvolvimento. A professora conhece o processo da criança e sabe intervir, propondo que ela repense sua ação, assim poderá ter melhores resultados, pois, como citam Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) e Oliveira-Formosinho (2011), mediar depende do contexto e dos processos, na participação da criança.

A mediação parte do empenho da professora em possibilitar à criança a reconstrução do seu trabalho. Os itens observados na escala de empenho do adulto mostram como foi possível a mediação (Quadro 2).

Quadro 2 – Observação de empenho do adulto – referente à 29ª sessão de setembro de 2010 (Excerto 2)

Categoria observada	Nível de empenho
Sensibilidade: observa o trabalho da criança, valorizando sua pintura, pois conversa sobre seu desenho e ressalta: “Está muito bonito e eu gostei das cores”.	5
Estimulação: apoia a atividade e questiona para estimular seu raciocínio lógico, ao perguntar se ia deixar um espaço muito grande do papel em branco, sem desenhar. A professora pergunta: “E aqui, o que ia fazer aqui, não ia fazendo nada. Me fala daqui?”	5
Autonomia: possibilita à criança decidir se vai completar seu desenho ou não, apenas fazendo questionamento sobre o desenho, mas não impõe através da fala, apenas cria a possibilidade para a criança pensar e tomar a decisão.	5

Ao oferecer a mediação, o adulto constituiu-se como um par avançado, que no diálogo fornece suporte para a aprendizagem da criança. Segundo Vygotski (1995, p. 225), as crianças crescem pela “interação do outro” no sentido de aprenderem em colaboração. A intervenção, no Excerto 2, proporcionou que a criança reconstruísse seu desenho a partir da percepção de que ainda faltava algo para completar.

Os dados da escala de empenho do adulto (Quadro 2) mostram, na categorização de sensibilidade, autonomia e estimulação, atitudes de empenho total que constituem a mediação necessária para o repensar da criança, pois no envolvimento da criança observou-se o nível 3. Esse nível mostra que a criança estava realizando uma atividade mais ou menos contínua e depois foi favorecida pela mediação da professora. Essa mediação favoreceu a motivação, em relação à criatividade e à presença de indicadores de persistência, concentração, tempo de reação, precisão e satisfação. O questionamento sobre o espaço em branco possibilitou à criança olhar para seu desenho, observando os pormenores para acrescentar algo a mais. Ela foi criativa, ao analisar e ao reconstituir sua obra, pois o desenho não significava um produto que iria fazer e deixar, mas era um momento de experiência (DEWEY, 2010) que foi significativo pelo empenho de Letícia na mediação adequada para enriquecer o processo de experienciar da criança.

Dewey (2010), na obra *Arte como Experiência*, afirma que a arte deve ser uma experiência a ser vivida e experimentada. Para o autor, “a experiência é a arte em estado germinal” que, mesmo em sua forma mais rudimentar, pode conter a percepção prazerosa que constitui a experiência estética, vivenciada pela criança (DEWEY, 2010, p. 84).

A forma de experienciar e de produzir conduz a criança à ação prazerosa de vivenciar sua criatividade em diversas construções, que podem ser definidas como arte. Para Dewey (2010, p. 92), “a arte, portanto, prefigura-se nos próximos processos do viver”, o que se faz em uma construção cotidiana. Assim, a arte é prova concreta de que a criança é capaz de reconstruir, de restabelecer contextos e planos significativos que Dewey (2010, p. 93) define como “a união entre sentido, necessidade, impulso e ação, que é característica do ser vivo”.

O objetivo da compreensão da experiência que se configura como arte é um fazer envolvido com continuidade, como aconteceu no Excerto 2. A arte como experiência, no bojo do pensamento de Dewey (2010), está permeada de significado no contexto em que a criança

está inserida. Nessa perspectiva, a arte se reproduz na criação que envolve o estético e a percepção no fazer. A arte e a ampliação da experiência devem transpor os muros estéticos do belo e envolver outros significados.

Outro ponto discutido, nesse Excerto 2, foi o quanto a criança cresce na interação equilibrada com o adulto, item que foi observado pela escala Target. Nesse excerto, a interação acontece tanto do adulto para a criança, como da criança para o adulto. O equilíbrio dessa relação dá-se quando a interação favorece “aspectos dialógicos”, nos quais a criança interage com o adulto (FREIRE, 1983, p. 80). Freire (1983) considera que no processo de educação o diálogo entre os sujeitos é fundamental para estreitar a relação e confrontar pontos de vista.

A criança foi desafiada nessa relação e corresponde repensando seu trabalho, reavaliando o que poderia colocar no espaço em branco ou se deveria deixá-lo como estava anteriormente. A intervenção faz a criança avançar na aprendizagem, quando se oferece opções de repensar e tomar uma decisão.

Na esteira de Dewey (1959c, p. 174), analisou-se a consequência da intervenção do Excerto 2, pois

[...] no ato de pensar, depois de considerarmos a necessidade de fatos, dados, conhecimentos já adquiridos, devemos examinar os seus correlatos, que são sugestões, inferências, interpretações conjecturais, suposições, explicações tentadas: em suma, ideias.

A criança em colaboração observa aspectos que possibilitam entrar na “zona de desenvolvimento proximal” a partir do momento que reflete sobre sua própria ação (VYGOTSKI, 1995, p. 239).

Entende-se, com base nos autores citados, que a mediação favorece à criança um pensar reflexivo a partir do momento que entra na “zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKI, 1995, p. 239). A mediação proporciona à criança pensar e, diante de sua criação, ter mais ideias para completar a sua produção, como aconteceu com Daniela em seu desenho.

Depois dessa observação, a criança resolve desenhar com lápis de cera — nesse momento a professora não a acompanha. Observa-se que no desenho seguinte a criança tem mais cuidado em compor sua criação. Ela usa uma diversidade de cores e todo o espaço para fazer o desenho. Compõe uma história ao desenhar. Nesse momento, o nível de envolvimento

é 5 e representa uma totalidade de indicadores envolvidos na sua atividade. Depois a criança faz questão de mostrar o que desenhou para a pesquisadora (ver Figura 4).

Figura 4 – Desenho de Daniela sobre sua família

A criança relata: “Ângela, é minha família, eu, meu pai e mãe. Minha mãe você sabe quem é, e a outra é uma amiguinha de perto de casa, vamos passear. Hoje tem sol e é dia de passeio. Tá bonito? Vou contar a minha história para prô escrever”.

Os casos estudados nos excertos 1 e 2 levaram à discussão de que a mediação que parte da observação deve oferecer liberdade à criança. O professor, ao mediar, não pode impor mudança na ação da criança, pois assim estará fazendo uma educação transmissiva. O professor deve oferecer apoio para a escolha da criança, dar autonomia para que, pelo pensar reflexivo, ela tome uma decisão sobre o que lhe foi possibilitado pensar.

A segunda utilização da escala de envolvimento da criança mostra o quanto houve um aumento nos níveis a partir dessa mediação atenciosa da professora. Os dados, na Figura 5, apresentam o envolvimento nos meses de maio e junho comparados com os meses de agosto e setembro de 2010³².

³² A Figura 5 apresenta dados das 12 crianças selecionadas em 20 observações.

Figura 5 – Frequência do nível de envolvimento das crianças – 20 observações com uso da escala Target – comparativo dos meses de maio, junho, agosto e setembro de 2010

Observa-se que não há presença dos níveis 1 e 2 de envolvimento nas 20 observações com as crianças. O nível 3 é frequente ainda nos meses de maio e junho, representando apenas 10% e 5% das observações. Nos meses de agosto e setembro, os níveis de envolvimento que prevalecem são 4 e 5 (55% e 65% das observações) representando momentos intensos de aprendizagem nas atividades contínuas. Tais níveis representam um avanço no oferecimento das mediações se comparados com a primeira amostragem de envolvimento apresentada na Figura 3.

Com base nos dados da Figura 5, discutiu-se que a mediação em pequenos grupos em que se acompanha o processo da criança, de forma contínua, propicia a interação em colaboração entre o adulto e a criança e, conseqüentemente, melhora seu envolvimento.

Na reunião de 4 de outubro (11ª sessão), discutiu-se esses dados, e a reflexão pautou-se na participação da criança, na interação e negociação das atividades. A pesquisadora observa o seguinte:

Pesquisadora: A criança está envolvida quando faz parte do processo de sua educação. A colaboração do adulto somente tem sentido quando faz o movimento em direção à criança.

Letícia, você têm algumas frases que usa com as crianças: “Quem tem uma ideia?”, “Como podemos fazer isso?”, “De que forma vamos realizar tais coisas?”. São palavrinhas que

questionam e fazem a criança participar. Dessa forma, tem-se um processo negociado durante a atividade entre as ações da criança e da professora.

Professora: As crianças precisam ter possibilidades para pensar, precisam ser questionadas. Elas sabem tantas coisas e resolvem melhor do que quando se traz pronto. Entendo que somos um grupo e juntas estamos aprendendo. A colaboração em suas atividades somente vai ter significado se eu possibilitar que as crianças participem, caso contrário eu não estarei colaborando e sim determinando o que vão fazer.

Pesquisadora: Letícia, o que precisa fazer para possibilitar a interação no grupo?

Professora: Acredito que a colaboração é possibilitada pela interação das crianças e com o adulto durante as atividades. Oferecer um ambiente participativo para a construção do conhecimento, para que a interação ocorra entre elas.

Diante dessas reflexões, também se discutiu na sessão seguinte, de 24 de outubro de 2010, a interação equilibrada das crianças, que frequentemente é observada no agrupamento. Definiu-se, em colaboração com a professora, que é necessário propiciar situações que favoreçam a interação das crianças. Entende-se dessa forma que, conseqüentemente, se estará oferecendo momentos de aprendizagem. O estudo de caso seguinte mostra a interação das crianças.

- **3º estudo de caso - 2010**

Excerto 3- Alice e a construção da boneca³³ (43ª sessão - novembro de 2010)

Alice desenhou sua boneca e, depois de costurada, deveria desvirar o tecido e enchê-lo para concluir seu projeto. Alice tentou desvirar a boneca. Letícia ofereceu um lápis, para auxiliar. Alice tentou com o lápis, como Letícia lhe mostrou.

Durante um minuto e vinte e cinco segundos, Alice ficou olhando as colegas na mesa, depois voltou para desvirar sua boneca. Parecia incomodada pelo fato de não conseguir fazer a atividade.

Alice levantou e foi falar com Florzinha, que já havia desvirado a sua boneca com facilidade. Florzinha se propôs a auxiliar e ensinou como fez para desvirar a boneca. Alice, a princípio, demonstrou haver entendido e voltou para seu lugar, na mesa.

³³ A atividade da construção da boneca parte do interesse das crianças. As crianças ouviram a história *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, e construíram coletivamente uma boneca; mas a professora observa que as meninas queriam uma boneca para levar para casa e então propõe a construção individual da boneca em formato menor.

Ela mexeu na boneca, de um lado para o outro, mostrou um olhar vago, ficou desinteressada e deixou a boneca na mesa. Alice, naquele momento, não concluiu a atividade. Nesse momento, Letícia está à mesa, sentada, auxiliando outras crianças que estão na fase inicial da construção da boneca e observa Alice atentamente, encorajando-a.

Letícia: “Vamos, você consegue fazer.”

Alice busca ajuda de outra coleguinha, para ensiná-la. O grupo indica uma criança que executa a atividade com facilidade.

A coleguinha a auxilia, desvirando a boneca e a devolve à Alice.

Alice termina de fazer e depois vai encher e costurar a cabeça da boneca.

Em outro momento, senta-se para concluir sua boneca. Novamente precisa da ajuda direta da professora, que a auxilia na conclusão.

Observou-se o envolvimento da Alice, que no início representava o nível 3 e depois passou para o nível 4, quando estava em colaboração com outra criança, ou seja, precisou de um par mais avançado para concluir a atividade. O auxílio foi fundamental para que a criança se sentisse segura em realizar sua tarefa.

Esse excerto possibilitou a discussão de que é importante as crianças poderem ter momentos em que possam trabalhar auxiliando umas às outras. A interação da criança favorece a construção e a troca de experiências na aprendizagem. A “pluralidade das experiências” se cria quando a criança interage possibilitada pela mediação entre o grupo, em colaboração (OLIVEIRA-FORMOSINHO; GAMBÔA, 2011, p. 29).

Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011, p. 29) afirmam que no âmbito da pedagogia-em-participação “a imagem da criança competente, como sujeito de direitos e especificamente do direito à participação com os pares e adultos” é a base conceitual que favorece a interação durante o processo de experimentação.

Na discussão, a professora faz a seguinte análise do Excerto 3:

Professora: A Alice precisava viver essa situação em algum momento. Ela auxilia muito as crianças na sala, mas precisou de outra criança para concluir sua atividade. Essa relação é interessante para perceber que precisamos uns dos outros. O grupo fez a mediação, esse momento foi rico entre as crianças e de aprendizagem para a Alice.

Pesquisadora: Letícia, concordo com sua observação, mas ressalto que quando a atividade é muito difícil para a criança, por mais que seja interessante, leva à falta de envolvimento. Ao contrário, se a atividade for fácil demais também gera a ausência do envolvimento (LAEVERS, 1994).

O importante nessa situação foi perceber a sua forma de trabalho em equipe, pois favoreceu à Alice envolver-se na atividade, pois encontrou apoio de quem já concluía a tarefa com satisfação. A mediação foi o elo que superou a falta de envolvimento e de habilidade da criança, mas essa mediação ampliou o universo da interação equilibrada de Alice com outra criança.

Professora: Verdade, a Alice, frequentemente, estabelece interação com outra criança sendo o par mais avançado, mas nessa situação necessitou de um par colaborativo para apoiar sua estrutura intelectual em relação às habilidades práticas. A atividade estava além das habilidades dela, esse foi o motivo que levou à falta de envolvimento.

Outro ponto de discussão referiu-se à forma democrática que o grupo estabeleceu para ajudar Alice. O grupo indica a criança mais experiente na atividade para ajudá-la. Entende-se, na esteira de Dewey (1959a), que o ambiente de comunidade democrática estabelece a ação colaborativa entre seus membros. Ainda, Freire (1983, p. 79) se reporta à relação em comunhão para um aprendizado mediado pelo meio circundante, que possibilita a “relação dialógica” na construção do conhecimento.

Entende-se também, a partir dos autores, que a participação da criança se estabelece no ambiente democrático na relação de construção de suas atividades, que possibilita formas diferenciadas de viver as experiências em contexto de aprendizagem. Dewey (1959c, p. 175) diz que, “quando uma ideia é dita, ela é para a pessoa a quem foi dita um fato e, não uma ideia”. Para o autor, o ato de pensar é original, quando faz surgir considerações que ainda não tinham sido anteriormente aprendidas, como foi o caso de Alice, ao descobrir como se vira a boneca. Ainda, o autor elucida:

A criança de três anos que descobre o que se pode fazer com blocos, ou a de seis anos que percebe o que acontece quando põe cinco centímetros e mais cinco centímetros juntos, é verdadeiramente um descobridor, mesmo que toda a gente no mundo já o saiba. Ocorre um genuíno incremento da experiência; não é apenas mais um item mecanicamente acrescentado, mas um enriquecimento com uma nova qualidade. [...] A alegria que as próprias crianças sentem com as suas próprias experiências é a alegria da construção intelectual da criatividade, se me é permitido usar esta palavra, sem ser mal entendido. (DEWEY, 1959c, p. 175).

Concluiu-se que, entre as crianças durante suas interações, a aprendizagem é uma construção mútua. Rinaldi (1999) afirma que a educação não se processa na criança de forma abstrata, mas sobre cada criança, as outras crianças e o adulto. O autor esclarece que “as crianças, por sua vez, não suportam passivamente sua experiência, mas tornam-se agentes

ativos em sua socialização, construída em parceria com seu companheiro” (RINALDI, 1999, p. 116).

Nesse sentido, a práxis é, cotidianamente, um processo de construção que inclui valores e conhecimento, durante as relações de troca, parceria e diálogo. A partir dessa compreensão, discutiu-se que a interação em pequenos grupos é favorável às crianças, pois essas interações constituem-se uma forma de atender às necessidades do grupo em seus diversos interesses.

Essa é uma alternativa para os agrupamentos que têm 30 crianças em classe. Entende-se que, ao concentrar a prática somente em atividades coletivas, não se estará proporcionando espaços de interação às crianças. As atividades em pequenos grupos tendem a favorecer um maior volume de relações em parcerias entre as crianças e o adulto.

Na escala de empenho do adulto, a mediação apresenta-se da seguinte forma:

Quadro 3 – Observação de empenho do adulto – referente à 43ª sessão – novembro de 2010 (Excerto 3)

Categoria observada	Nível de empenho
Sensibilidade: observa a criança e possibilita que busque auxílio entre os colegas.	4
Estimulação: encoraja com palavras positivas: “Vamos, você consegue”. Auxilia a realizar a tarefa.	4
Autonomia: possibilita a um grupo apoiar a criança, deixando-a buscar ajuda entre os colegas.	4

O empenho do adulto, nas três categorias observadas no Quadro 3, inclui a interação com o grupo; porém, pelo fato de ser tão solicitada pelas crianças, o empenho da professora não foi total. Mas a criança recebeu uma interação equilibrada com o grupo e vice-versa. Discutiu-se que propiciar a interação das crianças consiste em mediar no campo da troca de experiência que nem sempre está entre o adulto e a criança, mas frequentemente entre as crianças, em processo de partilha de seus aprendizados.

Nos três primeiros casos citados, a mediação sujeito–sujeito (adulto–criança e criança–criança) ocorreu em um contexto pedagógico caracterizado por uma relação de aprendizagem não transmissiva, construída pelas relações que permeiam o ambiente do

agrupamento. Considerando os itens da escala Target, correspondentes às interações nas 45 sessões observadas no ano de 2010, têm-se os seguintes dados baseados em 15 excertos, conforme a Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – Descrição dos excertos que especificam as formas de interação no grupo – ano 2010

	Área de aprendizagem	Descrição do excerto (observação da criança-alvo)	Interação observada (item interação da escala Target)
01	Casinha	Excerto A - A criança-alvo está fazendo comida para um grupo de crianças; pergunta o que querem comer e depois questiona se está boa a comida. Ouve o grupo e volta a brincar de fazer outras comidinhas.	Interação equilibrada entre criança-alvo e grupo de crianças.
02	Casinha	Excerto B - A criança-alvo está fazendo seu bebê dormir e conversa com outra criança sobre o sono de sua filha; existe um diálogo entre as duas crianças.	Interação equilibrada entre criança-alvo e outra criança.
03	Casinha	Excerto C - A criança-alvo está embalando sua filha para dormir; a professora pergunta se precisa de um pano, que estava próximo, a criança olha e continua a fazer sua atividade.	Adulto interage com a criança-alvo.
04	Massinha	Excerto D - A criança-alvo está fazendo bichinhos de massinha; o adulto senta-se à mesa e conversa com a criança; os dois fazendo coisas diferentes. A criança ensina o adulto a fazer um bichinho que aprendeu.	Interação equilibrada da criança-alvo e adulto.
05	Massinha	Excerto E - A criança-alvo está à mesa com um grupo de crianças, fazendo coisas com a massinha;	Ausência de interação.

		pega um pedaço grande de massa e fica na mesa, trabalhando. O grupo conversa e sugere o que fazer com a massa, mas a criança-alvo continua fazendo o seu trabalho sozinha e não interage com o grupo.	
06	Pintura	Excerto F - Criança-alvo conversa com outra criança, sobre como se faz um time de futebol. A outra criança presta atenção e dá algumas dicas.	Interação equilibrada da criança-alvo com outra criança.
07	Pintura	Excerto G - Criança-alvo mostra seu desenho ao adulto, com quem conversa sobre o que desenhou. O adulto ouve sua história.	Interação equilibrada da criança-alvo e o adulto.
08	História	Excerto H - Criança-alvo conta uma história para um grupo de crianças, que ouve atentamente e faz algumas perguntas.	Interação equilibrada da criança-alvo e um grupo de crianças.
09	História	Excerto I - Criança-alvo está lendo, oralmente, sozinha, quando chega outra criança e fica ouvindo a história.	Interação de outra criança com a criança-alvo.
10	História	Excerto J - Criança-alvo ouve atentamente uma história contada pelo adulto.	Interação do adulto com a criança-alvo.
11	Jogo de montar	Excerto L - Criança-alvo monta uma cidade junto com outra criança.	Interação equilibrada da criança-alvo com outra criança.
12	Jogo de montar	Excerto M - Criança-alvo brinca de cercado de dinossauro com um grupo de crianças. As crianças organizam os dinossauros por tamanho e criam uma fazenda de	Interação equilibrada da criança-alvo com um grupo de crianças.

		dinossauros.	
13	Jogo de montar	Excerto N - Criança-alvo monta uma lavagem de carro e, quando chega outra criança, prefere afastar-se e brincar com o carro, sozinha.	Ausência de interação da criança-alvo.
14	Desenho	Excerto O - Criança-alvo desenha com um grupo de outras crianças. Existe um diálogo e a perspectiva de troca, no grupo.	Interação equilibrada entre criança-alvo e um grupo de crianças.
15	Desenho	Excerto P - Outra criança observa a criança-alvo e começa a conversar, dando-lhe sugestão de cores para colocar no desenho. A criança-alvo parece não ouvi-la, não manifesta nenhum comentário sobre suas sugestões e pinta de outra cor.	Outra criança interage com a criança-alvo.

Observou-se que, dos 15 excertos citados, as interações no grupo, no período de 2010, acontecem entre a criança-alvo com outra criança (5 excertos). Também há uma interação das crianças com o adulto (4 excertos); a criança-alvo que interage com o grupo de crianças (4 excertos); e ausência de interação da criança-alvo (2 excertos). Essas formas de interação mostram que a concepção de educação, nesse agrupamento, excluiu uma relação unilateral, que parte apenas do adulto como transmissor de um arquivo posto pela cultura, para as crianças.

O encadeamento equilibrado das interações mostra o quanto existe uma práxis dialógica, que possibilita a multiplicidade de aprendizagens, sustentadas nas interações das crianças e do adulto.

Com base nos dados observados, Letícia explica o seguinte:

Percebo que esse agrupamento tem um bom relacionamento. As interações das crianças são claras e elas conseguem se envolver, trabalham juntas e também envolvem quem chega aqui.

Claro que ainda existe quem prefira trabalhar sozinho, e não vejo isso como um problema, as crianças têm seus momentos, suas escolhas e, às vezes, constituem atividades que não buscam parceiros e nem me querem por perto. Vejo que o trabalho em pequenos grupos ficou forte na sala e isso é um ganho para a qualidade educacional das crianças (Registro – outubro de 2010).

O posicionamento da professora é coerente com os excertos descritos na Tabela 3 e mostra a presença do ambiente educativo que possibilita essas formas de interação. As discussões caminham em duas perspectivas: 1- a interação favorece uma concepção que privilegia a autonomia da criança e sua participação na aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011); 2- a interação é um elemento que possibilita uma experiência que favorece o pensar reflexivo na ação (DEWEY, 1976).

Sustentada por essas perspectivas concluiu-se que a experiência não é algo que se encerra em si mesma, como um produto, ela é continuamente favorecida pelas interações, como mencionam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) ao explicarem que, ao mediar a aprendizagem da criança a partir de sua agência, possibilita-se a experiência e a interação. Essa perspectiva implica ao professor fazer a diferença na pedagogia, transformando estruturas, sistemas, processos e interações, para se ter uma aprendizagem de experiência participativa. Os autores ainda ressaltam que “mediar a agência da criança requer a compreensão da interdependência entre a criança que aprende e o contexto de aprendizagem onde as interações são centrais” e “exige a ética de reconhecer que a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que desenvolve” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 113).

A partir dessas compreensões, o terceiro uso da escala de envolvimento da criança em 2010 mostra, nos meses de outubro e novembro (Figura 6), os dados que são frutos de uma prática de mediação que favorece a interação dos grupos.

Figura 6 – Frequência do nível de envolvimento das crianças – sessões de outubro a novembro – 20 observações com uso da escala Target – 2010

Os dados da Figura 6 mostram que, em outubro e novembro de 2010, em 20 ocorrências, as crianças apresentam uma frequência contínua no nível 5 de envolvimento (60% e 75% das observações). Tais médias de envolvimento comparadas com os meses de agosto e setembro, da Figura 5, representam um avanço de 5% a 10% das observações em que as crianças se encontram envolvidas em suas atividades.

Discutiu-se que as observações no nível 4 de envolvimento são referentes às atividades coletivas, as quais são identificadas com um nível muito bom. Um dado que melhorou o envolvimento nas atividades coletivas refere-se à conexão das atividades em pequenos grupos, ou seja, quando as crianças estão discutindo de forma coletiva o que já fizeram, anteriormente, em grupos, pares ou em parceria com a professora.

Fundamentados nos dados da Figura 6, algumas decisões foram tomadas para o trabalho em 2011. Decidiu-se manter a continuidade de uma prática que desenvolve a participação e a interação no grupo. Dessa forma, Letícia media atividades em que os grupos possam trabalhar juntos, pois essas mediações propiciam ao grupo maior envolvimento, mesmo quando, em algum momento, as crianças precisam desfazer o grupo e realizar as atividades individuais, anteriormente discutidas em conjunto. Assim, em 2011 utilizou-se novamente as escalas (Target e empenho do adulto) para analisar o progresso das mediações.

Destacou-se, nesse processo, o trabalho com projetos, o qual atende o interesse diferenciado das crianças.

- **4º estudo de caso - 2011**

Letícia media ações em que as crianças trabalham em pequenos grupos, cada um com um tema, como mostra a Figura 7.

Figura 7 – Divisão das crianças por tema de interesse

As crianças escolheram, de modo genuíno, como diz Dewey (1959c), e não segundo interesses passageiros³⁴, o que gostariam de estudar. Essa forma de trabalhar possibilitou às crianças permanecer por um período de tempo mais longo com o grupo e, na interação, elas trocaram diversas informações, construíram atividades no coletivo e investigaram juntas. Durante a busca de respostas para suas hipóteses, enfrentam desafios, gerando possibilidades de aprendizagem.

Observou-se que, ao se depararem com os desafios, as crianças buscam a interação com outras pessoas, para adquirirem mais informações. Nesse movimento, percebeu-se que elas, na interação com os adultos, principalmente em casa, com seus familiares, traziam informações para o grupo e a fonte citada era a família. O registro de algumas fontes marca essa relação:

“A minha mãe disse que existem borboletas de todas as cores”;

“A minha mãe disse que as borboletas da noite são mesmo chamadas de mariposas”;

³⁴ O interesse quanto aos temas surge entre as crianças, principalmente, quando estão brincando no parque e na área externa da EMEI, pois nesses momentos, descobrem coisas que não passam despercebidas pela atenção da professora. As crianças são investigadoras quando brincam.

“Minha irmã disse que a lagarta verde, grande, come muita folha”;

“Meu avô falou que as folhas caem para as plantas se renovarem”³⁵.

Ainda observou-se que as crianças, ao adquirem as informações, partilham com todo o agrupamento. Assim, o “grupo da borboleta” contagiou os demais grupos, que se interessaram pelo assunto e também foram investigar as borboletas. Até mesmo porque elas vêm da lagarta, comem folhas e vivem na natureza, como as lesmas.

Os trabalhos pedagógicos de Dewey (1929) relatam que, quando a criança interage tendo como elo o interesse, conversa sobre o tema, discutindo tópicos que despertam sua curiosidade, e busca respostas para suas hipóteses, ela possibilita a aprendizagem contínua. “O processo de educação é a ação recíproca na interação” (DEWEY, 1964, p. 24), em que se processam as relações sociais na vida em comunidade.

O projeto que parte do interesse da criança passa pelo desejo de experimentar tudo aquilo que considera capaz de fazer e superar desafios reconstruindo novas experiências no aprendizado contínuo. Tais projetos são formas de construção que envolvem a experiência e a participação da criança.

No processo de discussão, a pesquisadora faz a seguinte observação:

Pesquisadora: Letícia, agora tudo é borboleta na sala. As crianças querem saber mais sobre as fases da borboleta e são verdadeiras pesquisadoras sobre o tema.

Letícia: Você nem sabe, todos os dias aparecem coisas novas e formas de borboletas diferenciadas. E não é só isso, as crianças partilham as informações e encaminham o projeto, que é ampliado a cada aula. As crianças são investigadoras do tema e o interesse leva a novas conquistas no aprendizado.

Pesquisadora: As crianças estão em seus próprios projetos, mas o que você observa nessa prática?

Professora: As crianças falam sobre o que pesquisam, envolvem os pais nessa busca, trocam experiências entre si e as informações chegam ao alcance de todos. O trabalho em pequeno grupo não é isolado, muito pelo contrário, é rico em aprendizagem. Mas a prática de escrever

³⁵ Esses registros das vozes das crianças foram recolhidos no pátio da escola, nas áreas de aprendizagem, no parque, observando a natureza e, principalmente, na roda de conversa.

o que fazem é importante, vou propor situações de registro coletivo, apesar de que já fizemos vários registros de suas ações e de diversas formas: modelagem, desenhos, pinturas e outras.

Letícia medeia a construção de um texto coletivo, que parte da interação das crianças e dos conhecimentos que adquiriram sobre o tema. Na roda de conversa, faz alguns questionamentos com as crianças.

Questionamentos de Letícia:

- “Onde estava a lagarta que encontramos?”
- “O que fizemos?”
- “Como a gente olhava a lagarta?”
- “O que aconteceu?”
- “Que nome vamos dar à borboleta?”
- “Quem tem uma ideia?”

A partir de pequenos questionamentos, Letícia registra o texto, que parte das informações das crianças:

A borboleta Gabriela

Produção coletiva de texto

Era uma lagarta que tava grudada no muro, lá fora no parque, perto da casinha e das árvores. O Yuri e a Sharpay encontraram ela (a lagarta) e chamaram a professora Letícia e nós a capturamos. Colocamos areia, terra, folhas e um pedaço de tronco da árvore, pra ela não morrer e ficar perto das coisas que ela estava na natureza. Colocamos ela no balde e colocamos um tule e amarramos pra ela não escapar e fugir (25/03).

O tule tem um monte de furinho pra entrar ar, pra ela respirar.

Ela ficou em cima do armário, pra ninguém pegar e nem mexer, pra proteger ela e ela virar borboleta.

A gente ficou olhando um dia sim e um dia não.

Ela se colou no tule e ficou presa pra ela se encolher no casulo. Ela tem que ficar quieta porque, se ficar balançando, ela não consegue virar borboleta.

Um dia, a gente foi olhar e ela não tava lá. Ela estava dentro do casulo, virou pupa. Ela foi crescendo, nasceram as asas e ela ficou presa no casulo.

Ela perdeu a pele e as pernas que ficaram grudadas no casulo e ficou pendurada. Eram as partes da lagarta.

No dia 12 de abril, QUE LINDO! A lagarta virou borboleta e nós resolvemos devolver pra natureza.

A gente escolheu o nome da borboleta que as crianças falaram.

Na votação, a Gabriela ganhou porque tinha mais palitinhos. Tinha nove palitinhos. Foi o nome da Princesa que ganhou.

A Sharpay foi na sala da professora Patrícia chamar o Yuri pra ver a borboleta, pra conhecer.

Nós fomos pro parque junto com as crianças da Patrícia, devolver a borboleta pra natureza.

A Sharpay e o Yuri soltaram a cordinha e tiraram o tule pra borboleta voar.

A borboleta voou na frente de todo mundo.

Ela tava louca pra voar. Todo mundo tava numa roda e ela foi voando lá pro alto. Ela vai botar o ovo na folha, vai nascer uma lagarta, a lagarta vai se pendurar, vai virar pupa, vai ficar no casulo, vai cair as pernas, o pelo e a pele e ela vai ficar peladinha, ela vai dormir e virar borboleta.

Na natureza, as histórias são assim, voltam pro começo quando chega no fim.

O texto descreve um processo de descobertas e ações do agrupamento que envolveu um estudo sobre as borboletas. O texto somente foi possível porque envolveu todos os grupos e o empenho da professora. Notou-se que essa atividade coletiva, que teve discussões, anteriormente, feitas em pequenos grupos e com a professora, envolveu mais as crianças, pois significou uma socialização de suas ideias e das experiências que viveram no estudo da borboleta.

É importante ressaltar que esse tipo de mediação envolve a interação do adulto, que propicia a escuta da criança. Escutar as crianças e possibilitar que tomem a iniciativa significa também guiá-las de forma produtiva; é uma forma que referencia uma mediação, que parte da escuta, que também contempla o planejar, negociar as situações e permitir a tomada de decisão (GARDNER, 1999). Na mesma direção, Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) definem que observar, escutar e negociar têm como consequência a cooperação e decisão dos envolvidos.

Essas relações foram observadas no texto, que mostra as vozes das crianças, as ações e as decisões nas discussões e negociações, para um trabalho coletivo que favoreceu a tomada de decisão.

Letícia posiciona-se da seguinte forma:

“Faz parte da minha concepção de criança em ouvi-la, saber como vamos fazer e como podemos fazer [...] registro e anoto as observações e negocio com elas e busco no cotidiano providenciar as situações para resolvermos em agrupamento.” (Registro – maio de 2011).

Através do posicionamento da professora, percebe-se que a mediação parte de um conjunto complexo, que tem, em primeira instância, a criança, no ouvir, no observar e no possibilitar. Nesse processo, as atitudes da professora, observadas na escala de empenho, mostram o seguinte (ver Quadro 4).

Quadro 4 – Observação de empenho do adulto – referente ao processo de construção do texto com as crianças

Categoria observada	Nível de empenho
Sensibilidade: a professora ouve as crianças, suas indagações, suas dúvidas e curiosidades sobre as borboletas.	5
Estimulação: a professora apoia os grupos, fornece material sobre as borboletas, disponibiliza as pesquisas para lerem, permite o acesso à internet e fica com as crianças, olhando o site que mostra assuntos sobre borboletas. Eles ficam horas conversando sobre as descobertas das crianças. Ela observa, com as crianças, a lagarta capturada e anota, com elas, a sua evolução.	5
Autonomia: a professora possibilita o interesse da criança; permite que observem e anotem a transformação da borboleta, em forma de desenho; lê o que as crianças descobriam com seus pais, em casa; deixa as crianças envolvidas por suas escolhas e descobertas.	5

Concluiu-se que o empenho da professora favoreceu a continuidade de envolvimento das crianças, no trabalho em grupo, principalmente, a interação das crianças, equilibrada com o adulto e outras crianças.

Destaca-se o envolvimento das crianças pelo tema, em várias atividades registradas nos indicadores da referida escala, conforme a Tabela 6, a seguir.

Tabela 6 – Descrição de indicadores de envolvimento da criança pelo interesse do tema das borboletas

Crianças	Indicadores de envolvimento da criança					
	Concentração	Complexidade e criatividade	Expressão facial e postura	Persistência	Precisão	Linguagem
Sharpay	Estão atentos às explicações da professora sobre os tipos de borboleta; ouvem os relatos da pesquisa, lidos pela professora; na área de aprendizagem, fazem desenhos, modelagens na massinha e pinturas que reproduzem as borboletas.	Desenham, com precisão, suas borboletas em movimento, em suas atividades; buscam cores diferenciadas para pintar suas borboletas; criam borboletas com desenho de canetinhas, lápis e garrafas de plástico; fazem borboletas com ímãs de geladeira e criam histórias com borboletas.	As crianças têm um encantamento pelas borboletas; possuem uma postura confortável, na realização das atividades; percebe-se claramente a sua vontade de realizar as atividades.	Olham a borboleta capturada pelo grupo; pedem a câmera da pesquisadora e da professora, para tirarem fotos; buscam encontrar mais informações sobre as borboletas; leem atenciosamente e por várias vezes um livro que fala de borboleta.	As crianças têm cuidado especial pelas atividades que envolvem a construção de borboletas; planejam o que estão fazendo, na busca de fazer da melhor forma.	Escrevem e desenham sobre o que viram no parque, relacionado às borboletas; contam histórias sobre as borboletas ³⁶ ; conversam no pátio, na roda de conversa e no refeitório, sobre as borboletas.
Daniela						
Alice						
Florzinha						
Dourada						
Roberta						
Thomas						
Neymar						
Pedro						
João						
Ventura						
Léo						

Os indicadores de envolvimento descritos pela concentração, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão e linguagem evidenciadas pelas crianças são compatíveis com o nível 5. O tema não foi algo passageiro, mas uma experiência contínua, que envolveu ações complexas e criatividade no estudo do grupo, pois estava no centro de interesse das crianças e de suas descobertas (DEWEY, 1973).

³⁶ Ver, no apêndice F, o livro *Quem quiser que conte outra: as histórias que as crianças da sala 5 contam*. Esse livro é composto por histórias das crianças. A história de Sharpay está na página 364 e retrata sua paixão por borboletas.

Segundo Dewey (1976, p. 22-23), na “educação como experiência o interesse da criança” motiva sua ação que possibilita ser um investigador, ou seja, um “construtor de conhecimento”.

A construção do projeto que parte do interesse da criança tem sentido quando é vivenciada por ela. As atividades do projeto, quando experienciadas pela criança, conectam a construção do conhecimento ao seu aprendizado. Para Dewey (1975), a experiência tem que ser significativa para ter qualidade e possibilitar o conhecimento.

A experiência vivida pela criança proporciona sua aprendizagem no sentido de que é ela mesma quem constrói o caminho interno experienciado. Na teoria de Vygotski (1978, p. 56), isso é chamado de processo de internalização: a criança constrói o conhecimento por meio da internalização em suas estruturas intelectuais, ou seja, “a reconstrução interna de uma operação externa”. E uma vez internalizados, “esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento” da criança (VYGOTSKI, 1978, p. 100).

Diante dessa questão, Vygotski (1978, p. 100), afirma que o “aprendizado não é o desenvolvimento”, mas que o “aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” e impulsiona vários “processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Entende-se que o aprendizado é essencial e necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas das crianças.

- **5º estudo de caso - 2011**

Outra mediação da Letícia para favorecer o trabalho em grupo possibilitou a observação de uma atividade que necessitava da interação da criança. Letícia construiu máscaras com as crianças e percebeu que elas gostavam de usá-las, representando personagens, então propõe que formem grupos e montem uma história para apresentar no palco da sala de leitura. A Figura 8 mostra a formação de grupos feita pelas crianças.

Figura 8 – Grupo de trabalho – criando uma história

Destacam-se, nesse estudo de caso, dois grupos: Cabaninha e Casa. O Excerto 4 mostra as crianças no grupo Cabaninha. O grupo planejou sua história, que parte do conto da Chapeuzinho Vermelho.

Excerto 4- O grupo Cabaninha planeja junto (39ª sessão - novembro de 2011)

A professora havia proposto a formação de grupos.

O grupo cabaninha reuniu-se para discutir o que iriam apresentar.

A história de Chapeuzinho Vermelho foi a escolhida pelo grupo.

As crianças, à mesa, começam a falar sobre a história, dividindo os personagens entre si.

Princesa: “Aí o lobo é o Léo, fica na cama da vovó. Chapeuzinho fala, a chapeuzinho sou eu, que olhos grandes, minha vovozinha!”

Roberta: “Eu sou o caçador.”

Dourada: “Eu sou a mãe e você é a vovozinha.”

Léo: “Corre na hora que fala boca grande.”

Princesa: “Aí eu saio correndo, ‘o lobo, o lobo!’ ”

Léo: “Quando eu falar ‘que é para melhor te comer!’”

Princesa: “É mesmo, eu corro, ‘o lobo, o lobo, o lobo!’”

Princesa: “Aí a Roberta entra e parte a barriga do lobo.”

Léo: “Eu fico lá morto e a vovozinha sai.”

Princesa: “A vovozinha sai do lobo.”

As crianças organizaram a história e, com a ajuda da professora, verificaram as roupas para encenarem, na sala de leitura.

Observou-se que o grupo Cabaninha organizou, discutiu e planejou em conjunto a história. Houve uma interação equilibrada entre os envolvidos, para que acontecesse o trabalho em grupo. O Excerto 4 mostra que as crianças planejaram cada etapa da história e que, na interação, encontraram formas diferentes de compor suas falas.

O grupo Casa também deveria se apresentar, mas foi diferente, pois as crianças não interagiram, não se organizaram e não houve apresentação. Letícia ajudou, questionou para que saísse uma história, mas o grupo não produziu, as crianças ficaram sem iniciativa.

Na sessão de novembro de 2011, discutiu-se sobre o que aconteceu com o grupo Casa e Letícia relata sua posição de observadora, professora e mediadora do agrupamento:

Pesquisadora: Letícia, o que aconteceu com o grupo Casa?

Professora: Faltou envolvimento entre o grupo. Elas são ingressantes nesse agrupamento que caminha, dois anos, com essa prática [...] mas, em outro momento, preciso sentar com elas, com calma.

A pesquisadora faz a seguinte interlocução:

Pesquisadora: Esse é o sentido de observar, é preciso observar e possibilitar a mediação. Letícia, observei que as crianças esperavam um comando e o outro grupo logo chegou discutindo, olhando as possibilidades de roupas, dividindo papéis. A diferença entre os dois grupos mostra como a pedagogia da participação enriquece o processo de aprendizagem das crianças, possibilitando tomadas de decisão e práticas de organização para a resolução do projeto assumido: criar uma apresentação com uso das máscaras. Esse grupo novo não vivenciou, anteriormente, uma prática participativa e por isso esperava o comando de como iriam fazer.

Professora: Acredito que essas crianças precisam de uma atenção mais de perto; eu não posso deixar passar essa situação sem fazer nada. Eu observei e preciso fazer algo para que participem. Na primeira oportunidade eu vou sentar com elas e vamos conversar e fazer outra história.

Pesquisadora: Esse é o sentido de observar e ampliar a experiência das crianças. A mediação acontece quando possibilita à criança viver a experiência (Registro – novembro de 2011).

Entendeu-se que a prática que prioriza a ação da criança é um processo contínuo, que se faz no cotidiano e não em momentos isolados. O grupo Cabaninha realizou a atividade sem encontrar dificuldade, e essa atitude evidencia a continuidade da mediação, propiciada pelo empenho da professora, que acompanhava as crianças durante dois anos. O posicionamento da Letícia mostra que é preciso mediar no momento em que a ação está sendo

desenvolvida, mas, se não conseguir êxito, deve-se oferecer a mediação em outro momento, para superar a dificuldade da criança.

Em outra oportunidade, Letícia reuniu-se com o grupo Casa e eles conversaram sobre a construção de histórias e, com sua mediação direta, as crianças realizaram uma apresentação para o agrupamento. O empenho de Letícia com o grupo consistiu nas atitudes descritas no Quadro 5:

Quadro 5 – Observação de empenho do adulto – referente ao trabalho com o grupo Casa – 2011

Categoria observada	Nível de empenho
Sensibilidade: percebeu que o grupo não interagiu e não construiu história para a apresentação; buscou então ouvir das crianças questões como: O que é apresentar? Com podemos apresentar algo? Que histórias conhecem? De quais histórias gostam? Podemos fazer uma história? Os questionamentos possibilitaram que as crianças pudessem falar e ouvir os outros no grupo.	5
Estimulação: O que podemos fazer? Como podemos fazer a apresentação? Quem tem uma ideia? As crianças indicam que querem usar música e a professora incentiva. Querem usar música? O que vão fazer com a música?	5
Autonomia: as crianças decidiram que queriam apenas fazer movimento com a música. Letícia encoraja para que façam os movimentos, coloca a música e deixa as crianças criarem os movimentos para apresentar.	5

A professora mediu respeitando as ideias das crianças no grupo e quando percebeu que uma criança queria usar a música e fazer movimentos, encorajou-a a colocar em prática sua ideia e providenciou os materiais necessários para que acontecesse o envolvimento do grupo.

A Figura 9³⁷ mostra as crianças criando uma apresentação, apenas ao som da música.

³⁷ A sequência da Figura 9 é descrita na escala de envolvimento da criança em dois minutos de observação. A imagem está escura devido à pouca luminosidade do local para uma foto.

<p>A criança da frente abre os braços e em seguida as demais crianças do grupo fazem o mesmo movimento.</p>	<p>As crianças rodam em círculo, abrindo e fechando os braços.</p>
<p>0 a 1 minuto</p>	<p>1 minuto a 1 minuto e 30 segundos</p>

<p>As crianças rodam em círculo e abaixam. Novamente levantam-se, rodam e abaixam.</p>	<p>As crianças rodam, param e fazem movimentos, cumprimentando com as máscaras. Fim da apresentação. Letícia diz: “Muito bem. Parabéns. Muito lindo.”</p>
<p>1 minuto e 30 segundos a 2 minutos</p>	<p>2 minutos a 2 minutos e 30 segundos</p>

Figura 9³⁸ – Criação de uma apresentação das crianças do grupo Casa, após a intervenção da professora

A professora assumiu a perspectiva de uma educação infantil que adota a epistemologia embasada na interação e na experiência da criança. Letícia possibilitou essa epistemologia, criando um canal de conversa entre as crianças, no grupo, propiciando, assim, a interação.

A interação é um eixo fundamental da situação educativa, porém, além de reconhecê-la, é preciso efetivá-la de fato, enquanto profissional da infância. Em alguns momentos as crianças precisam da ajuda do adulto, para fazer o elo possível de integração.

³⁸ As fotos aparecem sem foco para poderem representar melhor os movimentos da criança ao som da música.

A interação é o segundo grande princípio de Dewey, em relação à natureza da experiência. “Esse princípio tem como base a ideia de que há sempre algum tipo de troca acontecendo entre nós, enquanto organismo, e o nosso ambiente” (DEWEY, 1976, p. 119). A interação das crianças e do adulto é uma forma de mediação, que possibilita a continuidade da aprendizagem. Para Dewey (1976, p. 45), “uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente”.

Entende-se que o ambiente educativo é, em outras palavras, qualquer condição que favoreça a interação e que inclua necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades para criar a experiência que envolve a criança. Dessa forma, o autor explica que, “mesmo quando uma pessoa constrói um castelo no ar, ela está interagindo com os objetos que constrói em sua fantasia” (DEWEY, 1976, p. 45).

Em relação às interações das crianças, no ano de 2011, registrou-se 15 excertos, observados durante as 40 sessões de campo, os quais revelam os seguintes aspectos, apresentados na Tabela 7:

Tabela 7 – Descrição dos excertos que especificam as formas de interação no agrupamento – ano 2011

	Área de aprendizagem	Descrição do excerto (observação da criança-alvo)	Interação observada (item interação da escala Target)
01	Área de faz de conta	Excerto A1 - A criança-alvo realiza uma consulta médica, coloca o aparelho no coração, pergunta se dói, ausculta o pulmão, pede para respirar, identifica que tem asma e gripe, depois medica o paciente.	Interação equilibrada entre criança-alvo e outra criança.
02	Área do faz de conta	Excerto B1 - A criança-alvo, conversando sobre receitas de comida, anota no bloco uma receita de macarrão e depois, com a outra criança, separa o material e juntas vão fazer a receita.	Interação equilibrada entre criança-alvo e outra criança.

03	Área do faz de conta	Excerto C1 - A criança-alvo está organizando a cozinha e outras crianças chegam para brincar; a criança-alvo continua na sua atividade e não interage com o grupo.	Ausência de interação.
04	Área do faz de conta	Excerto D1 - A criança-alvo está numa reunião com outras crianças, verificando o que se passa com um bebê que está com febre há três dias e depois vão juntas medicar o bebê e a mãe.	Interação equilibrada da criança-alvo e um grupo de crianças.
05	Jogos em grupo	Excerto E1 - A criança-alvo está à mesa com um grupo de crianças, jogando cartas; olha seus números e pede ajuda; outras crianças olham também e brincam, auxiliando uns aos outros.	Interação equilibrada da criança-alvo com um grupo de crianças.
06	Pintura	Excerto F1 - Criança-alvo pinta sua tela e outra criança ajuda na escolha das cores, elas conversam e a criança-alvo continua realizando sua atividade, aceitando sugestões.	Interação equilibrada da criança-alvo com outra criança.
07	Artes	Excerto G1 - Criança-alvo está com um grupo, fazendo colares de miçangas. Juntas, elas trocam ideias.	Interação equilibrada da criança-alvo com um grupo.
08	Artes	Excerto H1 - Criança-alvo está fazendo uma atividade de miçangas, na mandala. A criança-alvo está à mesa, interagindo com o adulto.	Interação equilibrada da criança-alvo e um adulto.
09	Artes	Excerto I1 - Criança-alvo está pintando na tela e troca ideias com o adulto, sobre o seu desenho.	Interação equilibrada da criança-alvo com um adulto.

10	Parque	Excerto J1 - Criança-alvo brinca de pega-pega com um grupo de crianças.	Interação equilibrada da criança-alvo com um grupo de crianças.
11	Parque	Excerto L1 - Criança-alvo faz bolinho para cantar parabéns, depois chega outra criança, que a convida para brincar.	Interação equilibrada da criança-alvo com outra criança.
12	Desenho	Excerto M1 - Criança-alvo está sozinha, fazendo um desenho e depois mostra-o ao adulto e retorna à mesa.	Interação da criança-alvo com um adulto.
13	Desenho	Excerto N1 - Criança-alvo desenha com outra criança e depois, juntas, fazem um só desenho.	Interação equilibrada da criança-alvo com outra criança.
14	História	Excerto O1 - Criança-alvo escreve história com um grupo de crianças. Elas trocam ideias e depois decidem fazer a história da bruxa.	Interação equilibrada entre criança-alvo e um grupo de crianças.
15	História	Excerto P1 - A criança-alvo, com o grupo de crianças, cria uma história que envolve o lúdico (borboletas e fadas). Depois as crianças apresentam a história para o grupo.	Interação equilibrada da criança-alvo com um grupo.

Observou-se a continuidade das interações, prevalecendo relações equilibradas entre as crianças, ou seja, entre pares e grupos (11 excertos), e o adulto com as crianças (3 excertos). As observações registram apenas um excerto com ausência de interação. A prática que possibilita a interação no grupo deixa a criança crescer em seu processo de aprendizagem, principalmente quando discute com seus pares. As discussões, as narrativas e as trocas de experiências entre as crianças “são um modo de pensarem acerca da vida, do aprender, do eu, dos outros, das relações que permitem compreensão. É, de fato, um processo de criação de

significado” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p. 82), que se possibilita no ambiente em que essas relações se completam.

A análise desses excertos também levou à discussão sobre o pensar reflexivo de Dewey (1959b), que possibilita um processo mais lógico de observação, sugestão e verificação. A interação instiga a criança a refletir e a pensar, possibilita um pensar sobre suas ações, o que gera a investigação, a indagação, a dúvida e a sugestão.

Esse pensar refletivo é expresso no Excerto P1 (Tabela 7), que mostra uma interação equilibrada da criança-alvo com um grupo de crianças. Observou-se, nesse excerto, que as crianças criaram uma história, à qual deram o nome de “Borboleta perdida no tempo”. O relato destaca as vozes da criança, interagindo com o grupo:

Criança-alvo: “O nome pode ser com borboleta.”

Grupo de crianças: “Pode ser, borboleta fica bom.”

Criança-alvo: “Pode ser a borboleta perdida.”

Grupo de crianças: “Legal, ficou bom.”

Grupo de crianças: “Pode ter fada!”

Criança-alvo: “Fada, gostei [...] gostei, pode ter fada, mas ela vai fazer o quê? Eu falo a borboleta perdida no tempo.”

Grupo de crianças: “Ela vai salvar. A fada pode salvar?”

Criança-alvo: “A fada vai salvar, gostei [...]”

A criança-alvo observa, ouve, expõe suas ideias e acata as ideias do grupo. A relação é no sentido de construção de pensamento, que instiga as ideias a partir da interação com o grupo, na construção de uma história que é inventada pelas crianças.

Nesse contexto, a prática de Letícia favorece uma mediação entre as pessoas que fazem parte do grupo (adulto-criança e criança-criança), que auxilia ou proporciona um ambiente propício, em que a criança possa participar. Os dados de envolvimento das crianças, em 2011, refletem a prática da professora pelo cuidado em proporcionar um ambiente em que as crianças interagem e aprendem em colaboração (ver Figura 10 e Figura 11).

Figura 10 – Dados de envolvimento da criança – abril, maio e junho de 2011 – 20 observações

Figura 11 – Dados de envolvimento da criança – agosto, setembro e outubro de 2011 – 20 observações

Observa-se que os dados de envolvimento nas figuras 10 e 11 representam uma continuidade da prática de mediação de Letícia, identificando com frequência os níveis mais altos, entre 4 e 5. Destaca-se que, nos meses de agosto, setembro e outubro tem-se uma frequência alta de observações que representa o nível 5 (75%, 85% e 90%), das 20 situações selecionadas. Tais níveis refletem a prática mediada da professora que possibilita a participação da criança nas atividades e, conseqüentemente, favorece maior envolvimento.

Ainda, analisando essas práticas na teia conceitual de Dewey (1973) e Vygotski (1995), entende-se que a relação entre o adulto e as crianças e entre elas próprias são postas no cotidiano escolar e que a diferença está no empenho da professora em conduzir o grupo,

para que as interações mútuas possam atuar na zona de desenvolvimento proximal. “O processo educativo consiste na interação [...] entre um e outro, que é a essência da teoria educativa” (DEWEY, 1973, p. 50).

A interação das crianças e do adulto possibilita um processo que, na linguagem de Vygotski (1995, p. 240), atua na linha que separa o “desenvolvimento real do desenvolvimento proximal”. Entende-se que o nível de desenvolvimento real “caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente”, enquanto a zona de desenvolvimento proximal “caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKI, 1978, p. 87). Isso significa que a ajuda no momento em que a criança apresenta menos envolvimento é fundamental para aumentar, progressivamente, seu envolvimento. Assim, a criança poderá realizar sozinha em outro momento, sem auxílio, com envolvimento pleno. Segundo Vygotski (1978, p. 89), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que o cercam”.

A aprendizagem é válida quando precede o desenvolvimento, que gera uma série de funções que estavam em um estado de maturação e permaneceram na zona de desenvolvimento proximal. Para Vygotski (1995, p. 243), isso é “precisamente o papel da aprendizagem em desenvolvimento”. O autor afirma que “a aprendizagem seria totalmente inútil se pudesse usar o que já amadureceu no desenvolvimento, se não constitui em si uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de emergência de algo novo” (VYGOTSKI, 1995, p. 243). Assim, a aprendizagem é verdadeiramente proveitosa quando realizada dentro dos limites do período para determinar a zona de desenvolvimento proximal.

Durante esse período, as influências sociais e culturais que envolvem a aprendizagem agem sobre o progresso do desenvolvimento, resultando em mudanças profundas. Durante os outros períodos, sem a colaboração ou interação com pares avançados ou com o ambiente, essas mesmas condições podem ser neutras ou mesmo “exercer uma ação oposta à marcha do desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1995, p. 243).

Mediar para que essas relações sejam contempladas consiste em mediar as próprias ações enquanto professora, no sentido de atender a necessidade das crianças e não propriamente as do adulto ou de um sistema que visa somente ao resultado. Outro ponto a destacar é que, dessa forma, a criança aprende e partilha com o adulto e com seu grupo o controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Segundo Vygotski (1978, p. 100), o aprendizado impulsiona os processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar

“somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. O autor ainda afirma que os processos internalizados tornam-se “parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (VYGOTSKI, 1978, p. 103).

Letícia, em um dos diálogos pedagógicos, diz o seguinte:

Professora: [...] ações, atitudes mudam e atualmente eu penso na pessoa, no humano da criança que necessita de construção e não de ordem para obedecer. A gente senta, conversa, observa e eu percebo que a gente cresce, eles mudam, eu aprendo. Lembra dele?³⁹ Quando eu ia falar, dançava, sapateava na minha frente; hoje, a gente tem uma relação e o agrupamento com ele, outra. E, quando me diz “eu quero desenhar com a tinta”, isso me diz tudo e não preciso de mais nada para entender que a criança está precisando de um ambiente em que possa interagir, criar, fazer, falar, e a gente fazendo parte disso tudo, junto e com elas [...] (Registro – novembro de 2011).

O relato da professora deixa claro que seu empenho favorece a criança, sua necessidade, na relação entre os sujeitos. É processo que não se encerra em uma única atitude, é antes uma continuidade de ações que o constitui como fato, na pedagogia da participação e nas múltiplas interações em contexto.

Dewey (1959c, p. 175-176) valoriza o empenho do professor:

[...] se o professor proporcionou as condições que estimulam o pensamento e assumiu atitude interessada para com a atividade de quem aprende, participando da experiência comum ou conjunta, fez, com isso, tudo o que uma segunda pessoa pode fazer para incentivar o aprendizado da outra. O resto é com a pessoa diretamente interessada. Se ela própria não puder conseguir a solução do problema (é claro que não isolada e sim em correspondência com seu professor e outros discípulos) e descobrir seu próprio caminho, não aprenderá, nem mesmo que possa dar resposta perfeitamente certa [...] Em tal atividade compartilhada, o professor é um aluno e o aluno é, sem o saber, um professor [...].

Dewey (1959c) possibilita pensar o quanto o empenho e a parceria do professor são elos para o envolvimento da criança, no ato de pensar, aprender, fazer e interagir, no processo educacional. Esse empenho não é algo isolado, mas parte de um olhar atencioso, uma escuta clara das vozes da criança pequena e uma atitude que possibilita a sua participação.

³⁹ Refere-se a uma criança que entrou depois no agrupamento.

4.2 As mediações no contexto familiar

Outro aspecto discutido durante a investigação foi a mediação que envolveu a presença da família, no auxílio das atividades. Letícia proporciona uma prática que transcende o muro da escola, envolvendo a família em dois eixos: a escola na casa da criança e a casa da criança na escola. Ações de mediação são múltiplas, em processo de partilha na aprendizagem, que parte de todos os envolvidos.

Atualmente, possibilitar ações que envolvem a família como membro participativo do processo de ensino aprendizagem é um desafio contínuo; mas, se houver mediação com o envolvimento em pequenas ações, o desafio torna-se possível e deve ser enfrentado.

Kishimoto (2010b, p. 135) afirma que, na educação infantil, pouca atenção é dada ao “ambiente psicossocial (interações entre equipe e crianças, entre pares, entre o ambiente e o amplo contexto de casa), o que afeta, na maioria das vezes, a prática pedagógica e o trabalho com as famílias das crianças”.

Em 2010, no trabalho com os projetos, Letícia buscou, junto com as crianças, saber mais sobre as aranhas, que foi o tema estudado pelo grupo. Verificou-se a intensidade do interesse pelo envolvimento das crianças, como mostra a Figura 12.

Figura 12 – Dados de envolvimento da criança – referente ao interesse pelo tema aranha – março de 2010 – 7 observações

As crianças demonstravam grande interesse pelo tema da aranha. Em 7 observações obteve-se a frequência de 85,7% no nível 5 e 14,3% no nível 4, o que demonstra um excelente envolvimento. Os indicadores de envolvimento nessas observações revelam a motivação da criança em saber mais sobre as aranhas, como demonstra a Tabela 8.

Tabela 8 – Indicadores de envolvimento – observações sobre o tema aranha – 2010

Crianças	Indicadores de envolvimento da criança					
	Concentração	Complexidade e criatividade	Expressão facial e postura	Persistência	Precisão	Linguagem
Sharpay	As crianças ficam atentas às histórias sobre aranha.	As crianças representam com precisão a aranha em diversas áreas de aprendizagem: modelam, desenham, pintam, fazem com tinta, canetinha e giz de cera.	As crianças têm uma postura de investigadores de aranhas no parque; elas procuram as aranhas no jardim e olham detalhes e diferenças.	O tema é um assunto presente nos diálogos das crianças.	Existe um cuidado especial em fazer as atividades sobre a aranha.	Contam histórias sobre as aranhas que encontram em casa.
Daniela						
Alice						
Florzinha	Cada informação da professora constitui-se em pivô para novas indagações.	Procuram representar principalmente a quantidade de pernas da aranha.	Quando estão realizando as atividades, a expressão facial é de envolvimento pela produção.	As crianças passam as informações sobre a aranha e indagam mais sobre o assunto.	As crianças têm interesse em fazer os detalhes da aranha.	As crianças conferem quantas aranhas encontram no jardim da EMEI e as teias que estão sem suas donas.
Dourada						
Roberta						
Thomas	Quando as crianças estão na sala de leitura, procuram livro sobre as aranhas.			As crianças buscam por informações sobre a teia.		Como diz uma criança: “Onde está a dona aranha de sua teia?”
Neymar						
Pedro						
João						
Ventura						
Léo						

A partir desse envolvimento, na roda de conversa, a professora planejou junto com as crianças uma pesquisa, a qual seria feita em casa, com os pais ou responsáveis. As crianças ajudaram a elaborar o bilhete, que seria colado na agenda e trazia os seguintes dizeres:

São Paulo, 11 de março de 2010.

Papai, Mamãe, Irmão e Irmã,

A gente viu teia de aranha embaixo do banco, lá fora e tirou foto.

A gente conversou e resolveu pesquisar sobre a aranha e pedir pro pai, pra mãe, pro irmão e pra irmã ajudar a pesquisar sobre a aranha e trazer pra escola, pra gente descobrir coisas de aranha. Obrigada por pesquisar.

Todo mundo da Letícia

A mediação de Letícia foi favorável, na realização da pesquisa com a família, pois as crianças trouxeram suas pesquisas para o agrupamento. Na sessão de discussão, compreendeu-se esse processo com a professora.

Pesquisadora: Letícia, o que acha desse trabalho com a família?

Letícia observa: A família responde favoravelmente e as crianças sentem prazer e orgulho ao adentrar os portões da escola, carregando a pesquisa como um troféu, verbalizando “é minha pesquisa, eu fiz”. [...] as crianças contam quem as ajudou (Registro – abril de 2010).

Na roda de conversa, Letícia vai lendo com as crianças as pesquisas. As informações que cada pesquisa traz para a sala geram uma nova discussão e fazem com que as crianças, envolvidas pelo tema, façam diversas atividades. O Excerto 5 mostra a descoberta da aranha-golias.

Excerto 5- A aranha-golias (3ª sessão - abril de 2010)

Durante o estudo sobre as aranhas, as crianças vão descobrindo e aprendendo sobre os vários tipos de aranha.

A aranha-golias chamou muito a atenção das crianças.

As crianças leem junto com a professora todo o material que chega e, atentamente, impressionam-se com a variedade de aranhas.

O interesse, nesse momento, está na aranha-golias. As crianças acham impressionante saber que elas comem ratos, lagartos, cobras e passarinhos.

Criança: “Ela é grande para comer ratos?”

A criança entende a pesquisa e não fica apenas admirada pelas fotos da aranha, mas intrigada pela informação descrita, fazendo referência ao tamanho da aranha, para comer ratos. Letícia, ao partir do interesse das crianças, demonstrando sensibilidade em escutá-los,

anota a observação “grande para comer ratos”. Letícia faz uma observação e questiona: “Diz aqui que essa aranha pode chegar a até 25 centímetros. Vamos ver, na régua, se é grande?”. Ela faz um desafio às crianças, estimula-os a ver que tamanho pode chegar a aranha e lhes dá autonomia para medir. A mediação envolve várias outras situações, que deixam as crianças envolvidas em seu interesse de saber mais sobre o animal.

Posteriormente, Letícia acessa a internet com as crianças, para olharem vídeos que mostram a aranha-golias comendo ratos e outros pequenos animais. Acessando a internet, descobrem mais sobre o artrópode e ainda sobre a aranha teceadeira dourada, que faz a teia grande, onde fica a fêmea.

Discutiu-se como as pesquisas ajudaram as descobertas das crianças e as estimularam a procurar mais informações sobre a aranha, a partir das que trouxeram de casa. Letícia posiciona-se da seguinte forma: “A cada pesquisa, novas ideias surgem e encaminham nosso percurso, na descoberta de novas informações”. A mediação, que parecia ser um momento pontual com a família, tornou-se um processo contínuo, durante o ano letivo de 2010.

Entendeu-se essa forma de trabalhar na perspectiva de Dewey (1958), o qual relata que a experiência deve ser ampliada, envolvendo todos os que fazem parte do processo educativo. Esse não é um privilégio isolado do professor e da criança, mas faz parte do contexto. A ação da professora, em direção à família, possibilitou que esta se aproximasse do aprendizado da criança.

Dewey (1929, p. 56) afirma que essa forma de trabalho é algo que permite analisar que o conhecimento não é apenas produzido pelas horas dentro da sala e não é propriedade do professor, ainda cita que “a participação da família oferece oportunidade para obter conhecimento”. Nessa direção, a professora enviou para a família um portfólio das atividades das crianças, sobre o projeto da aranha, explicando as atividades e as descobertas que fizeram em parceria. Nesse mesmo livro, disponibilizou, no final, uma parte para que anotassem sua opinião, avaliando e dando sugestões sobre o projeto (ver Figura 13).

Figura 13 – Portfólio sobre o projeto na Teia da Aranha, direcionado à família

O portfólio ia para casa e voltava com as impressões das famílias. Cita-se alguns trechos:

[...] quando Dourada viu a teia de aranha, ela chegou em casa falando pra gente e eu percebia que ela estava feliz com a descoberta, foi muito bom poder colaborar com a pesquisa teia de aranha (mãe de Dourada).

[...] quero agradecer a oportunidade de escrever nesse livro [...] E falar que realmente esse trabalho foi muito importante para eles, principalmente quando se tem o envolvimento dos pais, que é muito importante. [...] quando ela chegou em casa e falou para o meu esposo e para mim que a aranha é um aracnídeo e falou onde fica o abdômen, nós olhamos um para o outro, porque são palavras difíceis, estamos muito orgulhosos da nossa princesinha (mãe de Princesa).

[...] confesso que me arrependo de não ter me empenhado nas pesquisas, mas de tanto ela falar pra mim da aranha [...] daí me dei conta do interesse dela, do que ela ia me contando, de tudo que ela aprendia na sala de aula, e aprendi muita coisa [...] (mãe de uma criança que não foi identificada, pois não faz parte do grupo de sujeitos escolhidos para participar da amostragem).

[...] muito interessante, pois envolve os pais com os filhos, dentro da escola [...] acredito que, quanto maior for a participação da família, maior é a qualidade de ensino (mãe de Ventura).

Os relatos das famílias mostram a importância que elas atribuíram, ao trabalharem junto com a Letícia, bem como o reconhecimento de alguns que participaram pouco com os filhos. A mediação de Letícia possibilitou que a atividade em colaboração acontecesse, pois as crianças mostraram-se interessadas e os pais, envolvidos em participar das ações.

Oliveira-Formosinho e Costa (2011, p. 97) afirmam que

Quando as famílias são incluídas nos projetos e atividades das crianças valoriza-se o pertencimento à família e, simultaneamente, realiza-se a ligação ecológica entre as famílias e o centro de educação de infância. Promove-se o contato entre famílias e o respeito por todas as formas e ritmos de colaboração.

Entende-se que as famílias podem e devem fazer parte da rotina da criança na escola, participando do seu aprendizado. Em 2011, Letícia recebeu de uma mãe do grupo, um poema sobre as borboletas que estavam sendo estudadas. A professora leu o poema na roda de conversa e, a partir desse material, várias mediações de atividades foram possibilitadas. Uma mediação foi a de reproduzir o poema para todas as crianças e enviar para suas casas, na sacola do projeto “Livro que vai e volta”⁴⁰. A Figura 14 mostra as crianças levando o poema.

Figura 14 – Crianças organizando o poema para levarem para casa

Como retorno, as crianças leram o poema em casa e fizeram, junto com os pais, os desenhos sobre as borboletas do poema (ver Figura 15).

⁴⁰ Esse projeto constitui-se em levar o livro para casa e ler em família. Há mais detalhes dessa mediação neste mesmo capítulo.

Figura 15 – Atividade das crianças realizada com a família

O interessante foi que a contribuição do poema, para as crianças, partiu da família e foi socializada com todo o agrupamento. A mediação em possibilitar a atividade e em declamar o poema não apenas envolveu as famílias, como também possibilitou que as crianças entrassem em contato com outras formas de textos literários. O poema atende a uma particularidade que estava relacionada aos estudos das borboletas, tema de discussão do grupo da qual a criança fazia parte. A mãe da criança sentiu-se sensível em colaborar com o poema, que fazia parte de seu repertório. Letícia relata o seguinte:

Professora: “O poema ‘As borboletas’, de Cid Campos e Vinicius de Moraes, socializado para o grupo, foi uma contribuição da família de uma aluna e tornou-se objeto de estudo e de representação. Foi declamado com maestria pelas crianças” (Relatório de atividades – 2011).

O trabalho com o poema possibilitou práticas de letramento com as crianças. Para Kishimoto (2010b, p. 140),

[...] a aprendizagem da linguagem escrita pode ocorrer em casa ou na escola, por meio de escrita e leitura de cartas e cartões, internet, catálogos, receitas, guias de TV, lista de supermercado, jogos eletrônicos, de tabuleiro, livros, revistas, jornais.

Dessa forma, o poema de interesse das crianças foi o pivô para que as linguagens escrita e falada estivessem ao alcance delas e possibilitassem atividades ampliando as experiências de letramento. A autora afirma que “a troca de informações entre a casa e a instituição infantil traz dados sobre o capital cultural, social e linguístico da criança, criando aberturas para a aprendizagem da literacia” (KISHIMOTO, 2010b, p. 142).

O envolvimento das crianças durante as atividades com o poema mostra a curiosidade pelo tema. O registro de suas vozes, na Tabela 9, demonstra o intenso interesse pelas borboletas.

Tabela 9 – Registro das vozes das crianças sobre o tema borboleta

Crianças-alvo	Registro das vozes	Nível de envolvimento
Sharpay	“Do apartamento eu vejo borboletas voando lá fora. Tem borboleta da cor amarela.”	Nível 5
Daniela	“Prô, também tem borboleta em outros lugares, fora do Brasil?”	Nível 5
Alice	“Sabe, nós estudamos sobre as borboletas que são de várias cores, tem branca, amarela, preta e tem cor que nem dá para saber direito. Sabe por quê? Elas voam alto.”	Nível 5
Florzinha	“As borboletas gostam de ficar no jardim. Aqui eu vou fazer a borboleta no jardim.”	Nível 5
Dourada	“Prô, o que a borboleta come? A borboleta gosta da flor?”	Nível 5
Roberta	“As borboletas cuidam da natureza. Coloquei aqui uma borboleta, o jardim e o passarinho.”	Nível 5
Thomas	“Eu quero saber mais sobre as borboletas da noite. Onde fica a borboleta da noite durante o dia?”	Nível 5
Neymar	“A borboleta tem duas antenas na cabeça. Angela, sabe que uma borboleta quando senta em você é felicidade?”	Nível 5
Pedro	“Na natureza tem borboleta bem grande que voa bem alto. Eu fiz uma borboleta bem grande e colorida.”	Nível 5
João	“De que vive a borboleta? Ela vem da lagartinha?”	Nível 5
Ventura	“A teia da aranha serve para pegar inseto para ela comer, é uma armadilha para a borboleta no jardim, eu li com a minha mãe isso no livro.”	Nível 5

O registro das vozes das 11 crianças citadas representa o quanto o tema foi interessante. O nível de envolvimento foi 5, no qual as crianças estavam em atividades contínuas e intensas. Nota-se que, quanto mais as crianças são possibilitadas a viver as experiências a partir do tema de interesse, mais elas permanecem no fluxo maior de envolvimento em suas atividades (LAEVERS, 1994).

Letícia reflete o seguinte:

Professora: “A criança se interessa em saber mais sobre as borboletas de forma plena. Observa como faz a atividade e como gostam de declamar o poema da borboleta. Elas aprendem pela participação, que favorece a compreensão de outros contextos” (Registro – outubro de 2011).

Outra mediação feita por Letícia, envolvendo a família, atende ao interesse da criança que traz algo de casa. O Excerto 6 mostra a situação:

Excerto 6- A casa do tatu-família - escola-família (35ª sessão - outubro de 2011)

No pátio, João e sua mãe esperam o momento da entrada. João traz de casa um tatu (inseto), que encontrou no banheiro. O tatu está dentro de um vidro bem pequeno.

Mãe: “Ele insistiu em trazer, para eu não estressar logo de manhã bem cedo, pronto leva para a escola.”

João: “Ângela, é um tatu. Ele estava tão sozinho no banheiro de casa.”

Pesquisadora: “Legal, acho que ele vai gostar da escola.”

Na entrada, João logo mostra o tatu. Letícia ouve atentamente sua história e depois, na sala, Letícia pede para deixar o tatu em cima do armário.

Naquele momento, iriam descer com o agrupamento da Pathy, para o parque.

No parque, com os brinquedos da área externa, João encontra um barco e vai até a Letícia com sua ideia.

João: “Prô, posso fazer uma casa para o tatu aqui? Ele está sozinho na sala!”

Letícia: “Pode, vai na sala e pega seu tatu, cuidado, coloca a cadeira, ele está no armário.”

Ventura: “Eu vou com ele.”

As crianças foram resgatar o tatu na sala.

No parque, João e Ventura começam a fazer uma casa para o tatu. As crianças entram em conflito, sobre o que o tatu come.

As crianças vão até a Letícia.

João: “O que ele come?”

Letícia: “O que ele come? Onde ele estava?”

João: “Tinha coisa molhada.”

Letícia: “Será que você acha coisa molhada para colocar para ele? Folhas, terra, aí só tem areia.”

João e Ventura vão procurar e recolhem folhas, um pouco de terra e gravetos, para colocar na casa do tatu.

Ainda no parque, o tatu chama a atenção de outras crianças, que ficam a examinar como o tatu se comporta, na sua nova casa.

Na sala, João conta sobre o tatu para as crianças e todos olham o tatu na roda.

Depois Letícia pergunta:

Letícia: “O que vamos fazer com seu tatu agora?”

João: “Quero levar para casa, ele veio de casa.”

Letícia: “Tudo bem, pega a sua agenda que vou mandar um bilhete, explicando sobre o tatu.”

O interesse pelo inseto começou em casa, foi para a escola e depois voltou novamente para casa. É um processo que, se não fosse mediado, não iria acontecer. Houve a sensibilidade, o estímulo e a autonomia, por parte da professora. As suas ações possibilitaram,

no decorrer de 2011, a presença da família, a qual contribuiu com a aprendizagem das crianças.

Discutiu-se com a professora sobre a mediação que estabelece um vínculo com as coisas que as crianças trazem de casa. A pesquisadora diz:

Pesquisadora: Letícia, que momentos ricos de envolvimento foram proporcionados no parque pelo simples interesse de fazer uma casa para o tatu. Lá fora eu percebi que a mãe não se importava muito com o inseto, deixou trazer para não criar conflitos logo de manhã. Depois ela olhou para mim e disse: “Se não fosse com essa professora, eu tinha deixado chorar e nem vinha carregando isso para escola”. E eu registrei o quanto a sua mediação valorizou um interesse da criança proporcionando o envolvimento dela e dos outros coleguinhas.

A professora compreende a situação da seguinte forma:

Professora: As crianças são incríveis em suas ações. Elas querem partilhar o que encontram e buscam maneira do jeito delas para fazer essa partilha. Às vezes somos adultos insensíveis diante das descobertas das crianças e deixamos passar momentos de aprendizagem que vêm de casa ou nascem aqui mesmo na EMEI.

As reflexões, mais uma vez, confirmam que a aprendizagem motivada pelo interesse da criança é o pivô para o envolvimento pleno. A mediação que valoriza a participação da família transcende as barreiras de uma educação que não se isola na escola. A contribuição torna-se um laço que cria confiança entre a família e a professora. O importante é que essa ação seja um ciclo contínuo, na relação com a família.

Nessa perspectiva, a prática de Letícia possibilitou uma relação ampla de inserção da família, na rotina cotidiana de sua sala. Em 2010, discutiu-se sobre uma ação feita com Sharpay. A seguir, o relato feito pela pesquisadora, que possibilitou o diálogo:

Pesquisadora: “Observei uma criança entregando um DVD à Letícia, que dizia querer ficar mais tempo com ele. A professora disse à criança que podia ficar mais tempo. A criança não podia, pois o pai havia lhe pedido para devolver. Ao conversar com Letícia, ela me disse que percebe que as crianças querem e necessitam ler o livro e levar para casa, mas empresta o seu DVD, pois esse é seu e não da escola. Observou-se que existe uma cumplicidade entre as crianças e a professora, e que o envolvimento em ler e criar histórias tem um processo de transcender o momento da sala de leitura.”

Dialogou-se em direção à possibilidade de transcender esses momentos de sala e fazer um trânsito constante entre crianças, família e grupo. Letícia entende a necessidade da criança e pensa que poderia fazer um trabalho de parceria com a família, não algo momentâneo e muito menos mecânico, mas um processo contínuo em que todos pudessem participar e se envolver nas ações. A pesquisadora apoia a ação e possibilita várias reflexões, sobre questões como:

- As ações da escola não podem ter um fim em si mesmas.
- Muitas vezes, a família deseja participar e talvez nós, educadores, fechamos o espaço em nossas próprias concepções.
- A atividade, como já discutida em outros momentos, apresenta qualidade quando tem continuidade.
- A criança está dando o indicativo e o adulto tem o papel de mediar as situações.

As reflexões possibilitaram um repensar sobre as ações e, na semana seguinte, Letícia propõe para as crianças o projeto “Livro que vai e volta”.

O interessante é que Letícia planejou com as crianças como seria a atividade. Primeiro, perguntou se gostariam de ler em casa, com os pais, irmãos e avós. As crianças pareciam muito interessadas e juntas planejaram como iria funcionar. Organizaram a sacola, o bilhete para colarem na agenda, escolheram o livro e o dia que iriam levá-lo para casa (ver Figura 16).

Figura 16 – Crianças organizando, escolhendo os livros e colocando em suas sacolas, para levar para casa

A atividade passou a fazer parte da rotina do grupo: as crianças levavam o livro na quinta-feira e podiam trazê-lo a partir de segunda. Ao chegarem à escola, elas liam os livros na roda de conversa, para as outras crianças e faziam questão de dizer quem da família havia lido junto, em casa.

Percebeu-se que o movimento do livro com a família tinha significados mais amplos, além da leitura. Constituíam-se uma relação da família com o agrupamento. Na esteira de Whitehead (2010), entende-se que as histórias são maneiras de pensar e são importantes para as crianças, quando elas realizam suas atividades cotidianas, de criação de significado. “Os livros constituem um recurso imensamente amplo de mais histórias para as crianças e

adultos pensarem, e para compreenderem e explorarem novos mundos e experiências” (WHITEHEAD, 2010, p. 302). As histórias possibilitam um mundo linguístico rico, e as crianças ampliam suas experiências, em contato com a literatura.

Essa foi uma dimensão proporcionada, mas o movimento do livro para casa possibilitou outras dimensões, que mostram a relação dos pais nas situações, quando liam para as crianças e elas faziam questão de colocar isso para o grupo. Nas entrevistas com os pais, registrou-se alguns comentários sobre o projeto:

A mediação leva parte da atividade da escola para casa e também traz a casa para a escola. Nos relatos, os pais demonstraram que o livro significou muito mais do que um momento de leitura com as crianças. Representou um significado na relação e na proximidade com seus filhos e com as atividades da escola. Na constituição do projeto “Livro que vai e volta”, Letícia propiciou momentos diversificados de mediações com as crianças e com as famílias. Em 2011, a professora continuou fazendo essa prática com as crianças e, na sacola, elas levavam para casa outras atividades e propostas de leituras. Uma dessas propostas consiste em ouvir e registrar uma história contada em casa e socializada no grupo. Sobre isso, Letícia relata o seguinte (ver Figura 17):

Professora: “As histórias que as mães contam significaram um momento de envolvimento e de orgulho para as crianças, que ostentam a sacola do projeto como um troféu, quando realizam a leitura da história e apresentam a pintura feita junto com a mãe, para os amigos. Com esse projeto, as famílias têm contribuído para ampliar as experiências das crianças, na

perspectiva de experimentar ler e escrever com autonomia, mesmo que não o faça convencionalmente.” (Relatório de atividades da professora – 2011).

Figura 17 – A criança lê a história contada em família e ouve o registro de histórias de outras crianças

Durante o ano de 2011, foram feitos vários registros de histórias contadas pelas crianças. Os registros deram origem à produção de um livro⁴¹ (ver Figura 18). As crianças fizeram a apresentação, como consta a seguir:

A gente gosta de ler história, porque pode fazer várias coisas:

- Guardar na memória para contar para as pessoas;
- Fazer teatro;
- Brincar;
- Fazer pintura;
- Fazer desenhos maravilhosos;
- Escrever.

“Livro que vai e volta” é um projeto que tem uma sacola e a gente escolhe o livro, leva pra mãe ler, pra guardar na nossa memória e ler para os amigos na escola.

⁴¹ O livro foi feito com a impressão de aproximadamente 500 exemplares, o que possibilitou que cada criança levasse para casa 10 livros, em média. Ainda puderam distribuí-lo, no dia da mostra pedagógica. Encontra-se esse trabalho no apêndice F da tese e também digitalizado no site do Contextos Integrados de Educação Infantil – FEUSP, grupo de responsabilidade da Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto e Profa. Dra. Mônica Appenzato Pinazza.

Este livro tem histórias que as crianças do 6B, da sala 5, imaginaram.

São histórias lindas, que a gente faz com alegria, carinho e amor.

Figura 18 – Livro produzido pelas crianças – 2011

A mediação possibilitou que a família estivesse mais próxima das ações das crianças e, assim, que pudesse fazer parte de sua aprendizagem, no sentido que a professora relata como o “de viver novas experiências” e essas foram partilhadas pelo agrupamento, na concepção de que se está aprendendo sempre, em casa e na escola.

Bassedas, Huguet e Solé (1999) refletem que a comunicação frequente entre a família e a escola é uma forma de partilhar a ação educativa e é uma questão primordial. Por isso, convém cuidar e fazê-la funcionar, pois não se pode excluir a família desse processo tão precioso que é a aprendizagem da criança.

5 A mediação por signos: práticas com artefatos (signos e linguagem)

Este capítulo mostra a mediação na educação infantil possibilitada pelo uso dos artefatos da cultura, em especial o processo mediado pelo signo que auxilia nos processos internos da aprendizagem da criança.

Para garantir a fidedignidade da análise dos dados, incorporou-se na análise dos excertos situações da prática pedagógica (dados das escalas Target e empenho do adulto), selecionadas nos estudos de caso descritos, e registros de reflexão da pesquisadora e da professora, das vozes das crianças e de texto coletivo proveniente da documentação pedagógica.

5.1 As práticas de mediação das crianças com os signos

Os artefatos compostos pelos signos e pela linguagem contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vygotski e Luria (2007, p. 49) identificam que as “funções superiores de percepção, memória, atenção, movimento e outras, demonstram estar ligadas internamente ao desenvolvimento das atividades simbólicas das crianças [...]”, que fazem parte dos processos mediados pela cultura.

Luria (1992) afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é uma função simples, mas é um sistema funcional completo, que abarca outros sistemas. Segundo Bernardes e Asbahr (2007, p. 318), “uma das características básicas dos sistemas funcionais é a realização de tarefas invariáveis por mecanismos variáveis, que levam à execução do processo psíquico”. As autoras explicam que essa característica, a de realizar uma tarefa invariável por mecanismos variáveis, é atribuída por Luria (1992) como própria do sistema funcional que abarca as funções psicológicas superiores no gênero humano. “Essa variação dos mecanismos psíquicos é efetuada no sistema funcional justamente por envolver funções que não são realizadas isoladamente, mas, sim, em relação ao todo, num sistema integral” (BERNARDES; ASBAHR, 2007, p. 318). Tais funções envolvem o uso do signo, que exerce o papel de mediador nas relações internalizadas.

A utilização dos signos, nessas relações internalizadas, não somente ajuda a criança na resolução de problemas, mas também resulta em aumento significativo na eficiência da memória, percepção e atenção. Assim, os estímulos externos constituem-se em

um complexo mecanismo a serviço das funções superiores da criança, que significa “organizar bem o repertório psicológico” que favorece boas estruturas auxiliares, como recursos para a construção do conhecimento (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 190).

Vygotski (1995, p. 341) afirma que “a comunicação direta entre as mentes é impossível, tanto física quanto psicologicamente”. Essa relação acontece através de um caminho indireto, mediado. “Esse caminho é a mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois por palavras”, ou seja, com o uso internalizado dos artefatos culturais.

Observou-se, desde o início da investigação (1º semestre de 2010), as práticas de mediação da professora, por meios dos signos, que auxiliam as representações simbólicas (objetos, pauzinhos, bolinhas, letras e outros). Logo, surge o interesse em discutir tais situações. Nas sessões de discussão, a pesquisadora focaliza a mediação por meio dos signos para a professora compreender essa forma de mediação.

Pesquisadora: Letícia, as atividades que envolvem o uso dos signos estão presentes no grupo, o que pensa sobre o oferecimento desses artefatos?

Professora: Oferecer o uso dos signos, como pauzinhos, letras, números, pedrinhas, rótulos, é importante para o registro prático das crianças. Essa forma de trabalho é muito clara na minha prática, eu entendo que elas necessitam desse processo e fazem suas marcações, principalmente, quando o registro envolve o jogo.

Pesquisadora: É importante entender que nem sempre quando as crianças registram suas marcações estão internalizando um processo significativo de representação. Esse processo acontece, quando as crianças encontram significado ao representar, ou seja, quando existe a experimentação existe a internalização. Compreendemos em Vygotski e Luria (2007, p. 55) que “unicamente mediante a experimentação é possível penetrar com profundidade nas estruturas dos processos psíquicos superiores”. Dessa forma, as crianças vão crescendo em estruturas mentais, como afirmam Vygotski e Luria (2007) em suas pesquisas, sobre o uso dos signos e instrumento. Mas o que ainda não está claro em sua prática?

Professora: Essa representação que favorece as estruturas mentais das crianças é processo contínuo quando há participação delas no processo. Essa é uma questão que quero observar, mas preciso entender melhor: como as estruturas mentais são desenvolvidas nas crianças ao possibilitarmos o uso dos artefatos? De que forma posso mediar com os signos para o

desenvolvimento das estruturas superiores da criança? Preciso entender esses processos para ficar mais claro na minha prática (Registro – 22 de abril de 2010).

Dessa forma, os estudos seguintes visam à compreensão sobre os signos. Assim, uma das práticas frequentes consistia nas atividades que envolviam o brincar, com jogos para marcar o ponto. A própria criança é motivada a fazer sua marcação, possibilitando a construção interna de representação de quantidade. O 6º estudo de caso, descrito no Excerto 7, mostra uma situação que propicia a utilização de signos e possibilita às profissionais pesquisadoras entender o uso dos artefatos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

- **6º estudo de caso - 2010**

Excerto 7- Registro da brincadeira de boliche (5ª sessão - abril de 2010)

Letícia fez uma bola de papel com as crianças e surgiu a ideia de jogarem boliche. As crianças arrumaram uns pinos grandes (que estavam guardados no armário) no meio da sala e começaram a jogar.

Letícia observa e faz um questionamento:

Letícia: “Como vamos marcar os pontos? Quem tem uma ideia?”

Alice: “Vamos marcar na lousa, escrevendo cada um em seu nome.”

As crianças começam a jogar e marcam em seu nome a quantidade de pinos que derrubam.

Letícia observa a marcação das crianças e diz: “Cada um marca como sabe e como quer.”

Letícia faz esse posicionamento porque Florzinha está tentando copiar um número e, em seguida, marca com número e letras a quantidade de pontos.

As crianças possuem marcações diferentes, mas o princípio é o mesmo: marcar a quantidade de pinos que acertaram no boliche.

Na brincadeira, a professora escuta as crianças favorecendo a participação e construindo junto com elas o processo de organização da atividade. Entende-se que a brincadeira, a partir de situações participativas, supõe comunicação e interpretação pela criança, uma vez que não é uma forma de imitação idêntica (VYGOTSKI, 1978). Tal interpretação exige que haja decisão por parte da criança. Uma decisão que transcende a livre escolha de entrar na brincadeira, mas que perpassa um processo, com tomadas de decisão que direcionam seu rumo até chegar a sua conclusão (BROUGÈRE, 2010).

Para Brougère (2010, p. 106), “sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm sua

origem fora daquele que brinca”. Vale inferir que, na educação infantil, a brincadeira terá valor se a criança possuir poder de decisão, se escolher como brincar, caso contrário, a brincadeira é uma atividade sem valor, sem significado para a criança, que estará apenas seguindo os passos da professora.

Assim a mediação de Letícia, no Excerto 7, parte do empenho de ouvir as crianças, diante do desafio que encontravam em marcar os pontos. Ela as encoraja a marcar como sabem e propicia momentos de reflexão, ao fazerem suas marcações. Na escala de empenho do adulto, registrou-se as atitudes contidas no Quadro 6.

Quadro 6 – Observação de empenho do adulto referente à mediação do Excerto 7 – 2010

Categoria observada	Nível de empenho
Sensibilidade: a professora ouve as crianças sobre a ideia de marcar os pontos na lousa e providencia como fazer a marcação com giz.	5
Estimulação: tem atitude de encorajamento com as crianças, incentiva-as a fazer seus pontos do seu jeito.	5
Autonomia: propicia momentos em que os colegas contam juntos com as crianças que ainda não sabem fazer a sequência numérica. Abre momentos de reflexão e deixa a criança decidir como quer marcar: usando letras, números, pauzinhos, riscos etc.	5

Essas atitudes de empenho do adulto auxiliam as crianças que estavam com dificuldade de marcar. A partir da intervenção da professora, de que “cada um marca como sabe e como quer”, elas se sentem encorajadas e fazem suas marcações. Algumas crianças precisavam dessa mediação, para se envolverem na atividade e registrarem seus pontos na lousa, como as coleguinhas faziam.

Segundo Vygotski e Luria (2007, p. 58), o signo internalizado pela própria criança possibilita o uso da inteligência prática na construção de suas marcações para reproduzir o que se entende nas relações lógicas. O significado da marcação somente tem sentido quando é feito pela própria criança. Ao analisar essa situação, a pesquisadora e a professora discutem:

Pesquisadora: Letícia, percebe que a participação da criança é fundamental na brincadeira e que a criança desenvolve estruturas mentais quando faz a representação de modo significativo?

Professora: Percebi que as crianças se envolvem quando registram seus pontos. Existe significado quando estão jogando. Por tais motivos, é que entendo que não posso definir um padrão para marcar, seria a minha marcação e não vai adiantar nada, elas é que têm que ir lá, conferir e fazer suas marcações e elas vão crescendo. O que eu posso fazer é garantir a diversidade de formas de marcação e de objetos, papéis, números para marcarem. A interação ajudou no processo, pois as crianças têm vivência cultural diferente e assim auxiliam-se quando brincam. (Registro – 19 de maio de 2010).

O relato de Letícia mostra a compreensão de que as crianças, ao utilizarem os signos, vão fazendo suas representações e internalizando as quantidades, pois, segundo Vygotski e Luria (2007, p. 18), “à medida que adquire experiência, a criança adquire também um número maior de modelo para a sua compreensão”, que poderá utilizar, posteriormente, na sua aprendizagem. Entende-se assim que, ao brincarem usando a quantidade, as crianças estão vivendo experiências e acrescentando novas situações ao seu repertório pessoal. Kishimoto et al. (2011, p. 199) identificam, em suas pesquisas, que “o impacto do signo na mente infantil só ocorre quando a ação de estabelecer significado é conduzida pela própria criança”. É necessário que a criança realize a ação e que esta seja significativa, como ocorreu com as crianças, no Excerto 7.

A observação dessa mediação favoreceu a discussão de dois pontos: o primeiro refere-se ao oferecimento de artefatos (objetos que representam as quantidades), na sala, como algo necessário à criança, pois serve como um suporte, um andaime para sua aprendizagem, que envolve uma prática social; o segundo ponto, à aprendizagem da criança e à sua participação nas representações da quantidade durante a brincadeira. A criança atribui significados quando registra, anota, simboliza. Tais situações favorecem o controle interno na aprendizagem.

As pesquisas de Clay (1991) sustentam a importância da construção do controle interno necessário para o processo de aprendizagem da criança. Para o autor, o controle interno é adquirido a partir da ação da criança ativa, sujeito de seu processo de conhecimento. Ela passa a internalizar quando pode realizar, fazer, pensar e agir, ou seja, quando sua ação é mediada pelo signo.

Para Vygotski (1995, p. 86), “todas as funções mentais superiores são processos mediados, e os signos são os meios básicos usados para controlá-los e encaminhá-los. O signo

mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável”, verdadeiramente, central para o problema em sua totalidade. Nesse sentido, a mediação é um processo que envolve a participação da criança.

Para compreender melhor a participação da criança, no processo que envolve a mediação, analisou-se a situação contida no 7º estudo de caso, no Excerto 8, que mostra a mediação da professora ao encorajar a construção de um jogo, com a utilização de signos e a construção de regras.

- **7º estudo de caso - 2010**

Excerto 8- Jogar dados e marcar pontos (17ª sessão - junho de 2010)

Letícia propõe jogar dados com as crianças. Providencia os objetos para a atividade: copo, dado e balas para marcar os pontos.

Primeiro pergunta como podem jogar os dados:

Letícia: “Como podemos brincar com os dados? Alguém tem uma ideia?” Várias ideias surgem e na conversa, formulam-se as regras do jogo.

As crianças decidem marcar os copos com números e jogar o dado.

Alice marca os copos com a numeração de 1 a 6. Em seguida começa o jogo.

As crianças jogam o dado no copo marcado com número e contam os pontos com as balas. O número no copo indica a quantidade de bala que teriam .

Letícia: “Qual o número que acertou?”

A criança mostra no dedo.

Letícia: “Quantas balas você vai pegar?”

Pedro: “Duas.”

Normalmente, na brincadeira de dados, utiliza-se os copos para balançar os dados e arremessá-los, depois se confere a quantidade de pontos. Nessa situação, a professora não explica a brincadeira para a criança, o objetivo era brincar com os dados da forma que as crianças decidissem. Assim, elas construíram o jogo usando os dados e marcando o número nos copos.

Na construção do jogo, as crianças discutiram, analisaram hipóteses, testaram e chegaram a um consenso sobre como deveriam jogar. Observou-se que, durante a atividade, Letícia, ao intervir, não dava as respostas, mas se utilizava dos dados, dos copos e dos questionamentos, encorajando as crianças a pensarem a respeito da situação, possibilitando que o jogo fosse construído com a participação delas. A participação da criança na construção do jogo e sua ação em contar os pontos, registrando a quantidade com balas, possibilitaram a

construção de significados internos. A criança jogava e conferia os pontos e, em alguns momentos em que parava indecisa, existia a ajuda dos colegas, pois eles auxiliavam na contagem das balas.

As atitudes de empenho da professora, no Quadro 7, revelam o quanto ela possibilitou a participação da criança, o registro da quantidade e a negociação das regras, no ato de construir uma forma de jogar.

Quadro 7 – Observação de empenho do adulto referente à mediação do Excerto 8 – 2010

Categoria observada	Nível de empenho
Sensibilidade: a professora é sensível à ansiedade da criança e o primeiro impulso é controlar a sua própria ansiedade de chegar à roda ditando as regras de um jogo com dados. A partir daí, espera e ouve as crianças sobre como poderiam jogar, de que forma poderiam construir um jogo com os materiais (dado e copo) que ali estavam.	5
Estimulação: incentiva todas as crianças, ouve as ideias, questiona como poderia ser o jogo.	5
Autonomia: possibilita que as crianças testem suas hipóteses com relação às suas ideias, apoia a ação das crianças, deixando que elas mesmas organizem a forma de jogar.	5

As atitudes da professora mostram um empenho total. Esse empenho favorece o interesse das crianças, que constroem uma forma de brincar com os materiais à disposição. Esse interesse é fundamental, pois algumas crianças ficam tão envolvidas na brincadeira que mesmo depois de jogarem⁴² elas dialogam sobre as quantidades que acertaram e fazem comparações com as balas que representavam o número de acerto. Durante o jogo observou-se o diálogo de três crianças concentradas na brincadeira. Segue o registro:

Pedro: “Eu acertei o copo de número 2 e peguei duas balas.”

João: “Eu peguei 5 balas, acertei o copo de número 5, e depois eu peguei mais 1 bala que caiu no copo de número 1.”

Thomas: “Quantas balas você tem?” (a pergunta é direcionada a João).

João: “Eu tenho, deixa contar: 1, 2, 3, 4, 5, 6. Eu tenho 6 balas.”

Pedro: “Eu tenho duas só.”

⁴² A brincadeira acontecia de forma coletiva, cada criança na roda jogava uma vez e assim por diante.

O diálogo das crianças mostra a relação lógica que estabelecem, a partir da conferência dos pontos e da comparação de quem tem maior quantidade. As três crianças estavam plenamente envolvidas na brincadeira. Identificou-se na escala de envolvimento o nível 5 em relação a essas crianças.

No entanto, observou-se também a ausência de envolvimento de algumas crianças que esperavam sua vez de jogar, como mostra a escala Target, em relação aos indicadores de envolvimento, situação que se observa na Figura 19.

Figura 19 – Indicadores de envolvimento da criança – observação na 17ª sessão, de junho de 2010

Na Figura 19, as crianças que demonstram pouco envolvimento são Dourada, Roberta, João, Ventura e Léo. A falta de envolvimento resulta no nível baixo nos indicadores de concentração e energia. Essas crianças não conseguem manter a atenção no jogo durante dois minutos e ainda apresentam nível baixo no indicador de tempo de reação, demonstrando uma expressão facial cansada e fazendo poucos comentários sobre a atividade de jogar e acertar os copos. Mas as demais crianças, que permanecem envolvidas, demonstram, entre outras características, a satisfação de brincar quando chega a sua vez de jogar. Outro ponto observado que indica um bom nível de envolvimento é que, ao retornarem ao lugar na roda, o diálogo continua girando em torno da jogada.

No processo de discussão (junho de 2010), a pesquisadora relata o seguinte:

Pesquisadora: Em vários excertos analisados, como esses, observou-se que a duração do jogo e a quantidade de crianças favorecem a falta de envolvimento. Percebo que as crianças têm

interesse em participar, mas o tempo de espera as deixa desinteressadas. Uma atividade coletiva precisa envolver todas as crianças.

Professora: Na verdade é a duração do jogo, pois quando as crianças estão na jogada, o envolvimento é total. Mas percebo que esse momento é pontual. Acredito que jogos como esses, que levam um tempo e necessitam que as crianças reflitam para marcar, requerem a estratégia de pequenos grupos.

Pesquisadora: Letícia, a atividade em pequenos grupos é fundamental para que a relação entre as crianças seja mais profunda, pois são propiciadas a estarem em zona de possibilidades e trocas de experiência.

Professora: As crianças se envolvem mais e realizam mais jogadas em pequenos grupos. Isso precisa ficar forte na minha prática. Agora eu entendo que a possibilidade de trabalhar em pequenos grupos favorece a mediação com o uso dos signos para o desenvolvimento das estruturas superiores da criança. Percebi que a relação significativa da criança em utilizar o signo é que favorece elas entrarem na zona de potencialidade e possibilidade de aprendizagem. A realização de tarefas feita pelas crianças de forma participativa favorece o pensamento reflexivo, este que estudamos nas obras de Dewey, que é internalizado no sistema psicológico (Registro – junho de 2010).

Concluiu-se que trabalhar jogos em um grande grupo é um desafio constante, uma vez que os agrupamentos nas escolas municipais de educação infantil, com frequência, têm em média 30 crianças por sala. Mas uma forma de dar maior envolvimento é deixar os jogos nas áreas e propiciá-los em pequenos grupos ou dispor de mais um adulto para orientar. As pesquisas de Kishimoto et al. (2011) indicam a importância de dois adultos para dar suporte aos pequenos grupos durante os jogos com uma turma de 30 crianças de 6 anos.

As leituras de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) indicam que o trabalho em pequenos grupos possibilita que a professora identifique as dificuldades e verifique a necessidade de intervir, para criar mais oportunidade de aprendizagem. As autoras ainda ressaltam que os pequenos grupos são alternativas para enfrentar desafios presentes nos agrupamentos.

O envolvimento das crianças observadas no primeiro semestre de 2010, em relação às atividades coletivas que envolviam os jogos, demonstra que, entre as 12 crianças

selecionadas em 8 observações, tem-se uma frequência de 62,5% das ocorrências no nível 3 e de 12,5% de ocorrência no nível 4. O nível 5 mostra apenas 25% das observações em que as crianças estão com envolvimento total (ver Figura 20).

Figura 20 – Nível de envolvimento das crianças – 8 observações em relação ao jogos coletivos – 1º semestre de 2010

A análise desse envolvimento levou a repensar a prática pedagógica⁴³; assim, no segundo semestre de 2010 selecionou-se os jogos que exigiam um número menor de participantes e colocou-se à disposição na área do jogo. Essa mudança possibilitou outras formas de relação entre as crianças e um fluxo maior de envolvimento. Observou-se 10 ocorrências, no 2º semestre de 2010, que mostram resultados significativos nos jogos desenvolvidos nas áreas de aprendizagem, como demonstra a Figura 21.

⁴³ Ressalta-se que não foram excluídos da prática pedagógica os jogos coletivos, mas houve uma intensificação em priorizar os jogos em pequenos grupos.

Figura 21 – Nível de envolvimento das crianças – 10 observações em relação ao jogos coletivos – 2º semestre de 2010

A Figura 21 mostra 70% das observações de envolvimento total (nível 5) das crianças; 20% das observações de envolvimento estão no nível 4, que representa momentos intensos de aprendizagem; e apenas 10% no nível 3, nas atividades mais ou menos contínuas. Comparados ao primeiro semestre de 2010, nas atividades coletivas, os dados do segundo semestre indicam a média de aumento de 45% de envolvimento da criança, nas atividades com pequenos grupos.

No ano de 2011, intensifica-se a prática dos jogos nas áreas de aprendizagem: o 8º estudo de caso, descrito no Excerto 9, mostra o envolvimento pleno das crianças, quando estão em pequenos grupos.

- **8º estudo de caso-2011**

Excerto 9- Jogando cartas em pequenos grupos (10ª sessão - maio de 2011)

A turma está trabalhando em áreas de aprendizagem. Um grupo joga cartas. As crianças dividem o número de cartas entre os participantes.

Ventura: “Somos 1, 2, 3,4. Então será para quatro as cartas.”

As crianças olham atentamente suas cartas. Começa o jogo.

Leo: “Essa carta eu não tenho, vou passar de novo. Você tem Pedro.”

As crianças estão atentas aos números das cartas. Leo confere quantas cartas têm em sua mão.

Leo: “Eu tenho 4 cartas ainda para jogar.”

As crianças, em pequenos grupos, jogam com mais precisão e têm um maior controle da situação. Identificou-se que “o momento de trabalho em pequenos grupos é entendido como um tempo que permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p. 92).

Observou-se, no Excerto 9, a concentração, a atenção e o tempo de reação das crianças, além da energia dispensada durante o jogo, que são características predominantes de um envolvimento pleno. As crianças estão no nível 5 de envolvimento. Tal envolvimento manifesta-se ainda, através da ação da criança, em entender o jogo (regras) e acompanhar seu desenvolvimento, conferindo o número de cartas que faltam e identificando as que não possuem. Isso demonstra, claramente, na ação, a atribuição de significado que parte da criança.

A função das regras no jogo é considerada fundamental ao processo de aprendizagem, pois ela exige da criança percepção, memória e atenção, que são relações mentais integradas, as quais buscam as representações simbólicas escolhidas pela própria criança, na brincadeira, o que possibilita aprender a simbolizar, a dar significado às coisas e situações (KISHIMOTO et al., 2011).

A professora reflete:

Professora: O jogo é ideal para a brincadeira em pequenos grupos, no coletivo não daria tão certo. [...] eles nem precisam de mim, estão brincando e prestando atenção na jogada e nem se distraem [...] eles estão aprendendo com eles mesmos e com o jogo. (Registro – junho de 2011).

Pesquisadora: As crianças necessitam envolver-se no jogo, entendem as regras ou reformulam de acordo com suas necessidades. A brincadeira em pequenos grupos as deixa em um envolvimento que propicia a aprendizagem, que talvez a gente o perdesse ou não alcançasse em sua totalidade, se oferecesse no coletivo. (Registro – junho de 2011).

Compreende-se que a mediação com signos é processo que precisa ter significado para a criança e que esta precisa entender o símbolo, na reflexão de cada jogada, que segundo Vygotski (1995, p 90) é “aprender a dirigir os nossos próprios processos mentais com a ajuda de palavras ou signos que faz parte integrante do processo de formação de conceitos”.

Também analisou-se a mediação da professora no cotidiano das atividades, que mostra as atitudes de empenho que possibilitaram o envolvimento das crianças, como descrita no Quadro 8.

Quadro 8 – Observação de empenho do adulto referente à mediação do Excerto 9 – 2010

Categoria observada	Nível de empenho
Sensibilidade: a professora possibilita variedades de jogos na área de aprendizagem	5
Estimulação: apoia o grupo na escolha dos jogos de carta	5
Autonomia: as crianças decidem; ponto máximo do empenho na autonomia: uma decisão democrática; a decisão é das crianças.	5

A mediação da professora parte de uma ação em que as crianças se envolvem e, de forma negociada, decidem o jogo mais apropriado para brincar. Na discussão (junho de 2010), a pesquisadora compreende que:

Pesquisadora: As cartas e suas numerações têm significado para as crianças, elas criaram as regras e se entendem na jogada. Observei que passam as cartas e o critério é guiado pela regra que construíram no início.

Professora: A criança precisa desse momento, caso contrário fica sem entender como jogar. A criança sabe que são muitas cartas e cada uma tem forma diferente. A forma de simbolizar possibilita condições para a construção do pensamento. (Registro – junho de 2010).

Também observou-se que a construção do pensamento é um processo que acontece de forma individual. Vygotski e Luria (2007) afirmam que o uso de signos e instrumentos são formas de mediação social, mas a sua internalização é feita por cada sujeito que faz parte da ação. É a singularidade da aprendizagem que acontece internamente para cada ser humano.

Segundo Vygotski (1995, p. 151), a singularidade faz a “diferença em relação às formas superiores e inferiores de generalização”. O autor explica que a singularidade é capaz de fornecer uma análise nos diferentes modos de pensar de forma complexa, que está na

essência lógica da criança. Ainda “reconhece a singularidade qualitativa da psique e afirma apenas que os processos psicológicos são únicos” (VYGOTSKI, 1991, p. 100).

Assim, compreende-se que a aprendizagem não um é processo generalizado na criança, mas é um processo singular nas estruturas psicológicas, no desenvolvimento das funções superiores. E para possibilitar a singularidade desses processos, os signos devem ser utilizados pelas crianças, quando estão à disposição, servindo de mediadores na aprendizagem. O 9º estudo de caso, na situação do Excerto 10, mostra um contexto de consultas médicas. As crianças resolvem seus problemas e criam contextos sociais na brincadeira, com base no diálogo e no registro escrito.

- **9º estudo de caso - 2011**

Excerto 10- Consultas médicas (15ª sessão - junho de 2011)

As crianças estão no consultório médico, anotando os nomes dos pacientes, fazendo cadastro e, para isso, pegam para auxiliar na escrita o nome na chamada da sala.

Alice: “Seu nome é? Telefone para contato da Florzinha é 8384.”

Em seguida, Alice começa a examinar Dourada, que está com sua filha no colo. Escuta o coração com o estetoscópio, atentamente, e depois senta-se para prescrever a receita.

Neymar anota em seu bloco de papel o telefone 8384. Alice olha para ver se está certo e ele, conversando com a paciente (Dourada), diz:

Neymar: “Tem que fazer um cadastro.”

Alice, em seguida, entrega a receita à paciente e explica a medicação.

Depois Alice medica a paciente e faz algumas recomendações necessárias. Alice continua a consulta com a filha de Dourada, olha a garganta e escuta o coração, o estômago e a barriga. Levanta e diz: “Seu bebê está ótimo”. Volta para a mesa, continua a anotar, confere a fichas e continua a anotar.

Observando a situação, identificou-se os seguintes indicadores de envolvimento na tarefa (Tabela 10):

Tabela 10 – Descrição de indicadores de envolvimento das crianças – referente ao Excerto 10 – junho de 2011

Crianças	Indicadores de envolvimento da criança			
	Concentração	Persistência	Linguagem	Expressão facial e postura
Neymar	Concentra-se em anotar seus registros	Envolvido, fica escrevendo os	Escreve o nome nas fichas e fala sempre o	Mantém um olhar fixo no que escreve.

	na ficha.	dados.	que escreve.	
Alice	Mostra uma preocupação em atender a paciente.	Faz o processo de atendimento, sem perder o foco da brincadeira.	Pergunta tudo e fala bastante com a paciente.	Adota uma postura de médica, presta atenção na paciente e em sua filha.
Dourada	Espera pelo atendimento, prestando atenção na médica e em seu auxiliar.	Cuida de sua filha, mostra uma espera atenciosa, para saber o que a criança tem e se envolve no jogo simbólico.	Responde, fala, pede que olhem a sua filha.	Ouve atentamente e fica aliviada em ouvir que tudo está bem com sua filha.

A situação mostra que, entre outras características de envolvimento das crianças, no momento da consulta, tem-se a presença marcante da fala e, principalmente, da linguagem escrita. Nesse excerto, Neymar não quis fazer consultas, o interesse dele era escrever e fazer os cadastros, enquanto Alice consultava e anotava ao mesmo tempo. Alice, ao perceber que tinha dificuldades em escrever palavras, foi buscar auxílio nas fichas de nomes das crianças, apoiando-se em signos escritos, expostos na sala.

No diálogo sobre essa situação, analisou-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotski (1995, p. 239). Entende-se que a brincadeira foi o fio condutor que favoreceu o salto do desenvolvimento de Alice e de Neymar. As crianças, em vez de fazer rabiscos como escrita, queriam escrever convencionalmente os nomes de seus pacientes. Alice buscou suporte nas fichas da chamada, para realizar o cadastro de quem iria consultar. Fazendo o cadastro, tinha necessidade de ter o número de telefone; assim, fala uma sequência de números (8384) e não apenas um número. A brincadeira possibilitou à criança ingressar na zona de desenvolvimento proximal e comportar-se além de sua idade.

Segundo Vygotski (1978, p. 118), o próprio “brinquedo cria a zona de desenvolvimento proximal da criança”, pois quando está envolvida pela “brincadeira, se comporta maior do que é na realidade” ou seja, o desenvolvimento não corresponde a idade cronológica da criança, existe no processo uma avanço de sua aprendizagem.

Discutiu-se a importância de favorecer um ambiente com signos para o auxílio nas brincadeiras e, principalmente, de deixá-los ao alcance das crianças, como estava o cartaz da chamada com as fichas de nomes, para suporte quando necessário. Naquele momento, Alice utilizou-as para escrever com precisão os nomes dos colegas, em suas fichas de consulta, durante o brincar.

Professora: As coisas precisam estar ao alcance das crianças. As crianças, quando são autônomas, usam os objetos da sala em suas atividades, o que possibilita realizarem o que desejam. As minhas crianças escrevem no brincar, no registrar, na construção de histórias e não na exigência de fazer por fazer [...] observar isso me impulsiona a crer que esse é o contexto da educação infantil.

Pesquisadora: Na situação do Excerto 10, as crianças estavam na zona de possibilidades favorecida pela exigência da regra da brincadeira. Essa regra oculta, construída por elas, de escrever os nomes das crianças, fez com que entrassem na zona de desenvolvimento proximal e a brincadeira desencadeia esse processo. Letícia, você garantiu o ambiente democrático com os signos ao alcance das crianças, o que foi fundamental, pois serviu como suporte necessário para elas no momento que precisavam escrever. (Registro – junho de 2011).

A construção desse espaço lúdico possibilita a aprendizagem que multiplica a potencialidade da criança. Esse contexto foi extremamente importante para entender que o brincar, na educação infantil, possibilita práticas que contemplam o interagir. Essas práticas são orientadas pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), que indicam a brincadeira e a interação como os eixos norteadores das práticas pedagógicas. A criança, quando brinca, interage e propicia a aprendizagem.

Dewey (1959a) indica que a relação da criança que interage no ambiente, com outros e com os objetos, é processo que fortifica a sua aprendizagem, pois se multiplicam as possibilidades de vivência das experiências. Dessa forma, tem-se possibilidades de criar a zona de desenvolvimento proximal. Segundo Vygotski (1978, p. 100), “despertam-se vários processos internos de desenvolvimento”, principalmente quando a criança pode interagir com as pessoas ou com o ambiente. Tais processos são possibilitados somente quando se estabelece uma educação com base na democracia.

Na educação democrática, a mediação é favorecida pelos signos durante a brincadeira. Compreender esse contexto possibilita investir cada vez mais em um ambiente

educacional rico por artefatos da cultura. O 10º estudo de caso mostra a possibilidade do uso dos artefatos sociais no brincar.

- **10º estudo de caso - 2011**

Letícia, observando a interação da criança durante o brincar, na área do faz de conta, percebe a intenção das crianças em fazer um restaurante de verdade, para servir comida de verdade, e traz a situação para a roda de conversa. Na compreensão de Dewey (1940), tem-se a clareza de que um desejo ou impulso que parte da criança não é um ponto final. É uma ocasião e uma exigência para a formação de um plano e de um método de atividade.

Na conversa com as crianças, a professora questiona o seguinte:

Letícia: “A gente pode fazer um restaurante de verdade na sala?”

Daniela: “Podemos.”

As demais crianças, a princípio, concordam.

Letícia: “O que se serve no restaurante de verdade?”

Alice: “Comida de verdade.”

Letícia: “E como vamos fazer isso na sala? Precisamos de quê?”

Sharpay: “De fogão, de panela.”

Thomas: “De carne.”

Letícia: “Como vamos fazer isso se a gente não tem fogão de verdade aqui na sala? [...]”

O diálogo com as crianças é longo. Existia uma intenção de ir além do faz de conta, as crianças queriam realizar a brincadeira com comida de verdade. Resolveram, então, brincar de lanchonete, pois uma lanchonete com comida de verdade era algo que se podia realizar, estava ao alcance das possibilidades que existiam na sala.

Discutiu-se sobre o fato, antes de proporcionar esse momento às crianças, no sentido de concretizar a ideia. Um dos pontos da discussão foi que em diversos momentos, os

professores limitam a ideia das crianças e deixam morrer situações que podem ser múltiplas em aprendizagem. As pesquisadoras discutem o seguinte:

Pesquisadora: Letícia, o que leva você a realizar essa atividade com as crianças? O que significa esse processo na sua prática?

Professora: É preciso envolver-se em temas de interesse das crianças. E possibilitar formas para fazer.

As crianças querem viver esse brincar social, e é preciso fornecer suporte para que aconteça. Mas não é somente oferecer o suporte, é necessário ampliar as experiências das crianças, pois dessa forma entendo que existe a mediação, ir além de apresentar a cultura, mas possibilitar às crianças a vivência da cultura para construir novos processos com elas.

Eu queria mudar as coisas. Toda vez que vamos ao parque, observamos algumas crianças pescando, procurando coisas para pescar [...] se eu pudesse, mas não estão sob minha responsabilidade pedagógica, envolvia-me pelo pescar [...].

O significado que tem na minha prática é de entender que a experiência da criança não é um momento pontual, mas é um processo com continuidade e interação.

Pesquisadora: É uma questão de concepção de educação, envolver-se pelo interesse da criança, seguir a trilha da experiência, que nasce no momento genuíno e não passageiro, é acreditar na capacidade da criança, abrir mão do centro do currículo e partilhar a aprendizagem com as crianças. Quando não se busca esses processos na prática, não se está fazendo a mediação. Por isso, as crianças vão ficar pescando na imaginação, no parque, escutando o canto do passarinho e não se tem a professora para favorecer a continuidade da experiência que morre no parque [...]. O que falta é o pescar do adulto. (Registro – outubro de 2011).

As crianças planejaram com seriedade a lanchonete, confeccionaram o dinheiro, dividiram as funções. Utilizaram os signos da realidade social, fizeram dinheiro, papel americano, fichas, organizaram as mesas e os guardanapos (ver em Apêndice D texto completo com fotos).

Depois, a professora sentou-se na roda para construir, com as crianças, um texto coletivo, sobre o brincar de lanchonete. A seguir, o texto das crianças⁴⁴:

A lanchonete

Texto coletivo – 19/10

A gente pensou em fazer um restaurante na sala e depois resolveu fazer uma lanchonete, porque não tinham as coisas suficientes. Porque, no restaurante, tem arroz, feijão, carne, frango e várias coisas como linguiça, batata, salsicha e um monte de coisas que precisam de fogo. O nosso fogão é de brinquedo e só dá pra fazer comidinha de brincadeirainha.

A gente conversou e a gente falou o que iria ter na lanchonete e a professora escreveu na lousa. Iriam ter guloseimas (doces), suco, bolacha, bolinho de chuva, ovo de codorna e bife. Depois a gente viu que não podia, porque não tinha lugar pra fazer algumas coisas e resolveu que ia ter refrigerante, bolacha, guloseimas, sanduíche de pão com mortadela e sanduíche de queijo.

A gente fez o dinheiro com papel que a gente dobrou, cortou, pintou, pôs o número e fez as notas. A Roberta fez as moedas.

A gente fez uma roda e resolveu escolher quem iria ser garçom, garçonete, cozinheiro e caixa, fazendo uni duni tê, pomponeta e itaú. O garçom foi o Léo; a garçonete, a Roberta; os cozinheiros, a Florzinha, a Daniela, o Rafa e a Lia; a caixa foi a Carol.

A Lia e a Roberta foram colocar o requeijão nos potinhos e a Alice foi ajudar na cozinha.

A Alice, Sharpay e Thomas foram buscar o TNT pra ser a toalha. Não deu certo, porque ele era sujo demais e o outro era pequeno. Aí a gente desenhou no papel grande pra ser o jogo americano.

A Ângela (pesquisadora) e a Letícia também fizeram o desenho no jogo americano.

O Thomas, ele fez e colocou as placas de dinheiro e do caixa.

A gente foi lá fora, enquanto a Roberta, a Carol, o Léo, a Letícia e a Ângela ficaram arrumando as mesas.

A gente entrou, sentou nas mesas e foi na fila pra comprar.

A Carol foi tomar lanche e a Ângela ficou no caixa.

Esperava o garçom ou a garçonete e quando ele chegava, a gente pedia o que queria.

Depois que ia no caixa, teve gente que desfez o pedido e pedia outra coisa.

Nós comemos sanduíche de mortadela, sanduíche de queijo, paçoca, jujuba e maria-mole/marshmallow e tomamos refrigerante.

Alice e Ângela arrumaram e limparam as mesas.

⁴⁴ No texto, o nome das crianças e da professora foram substituídos pelos nomes que escolheram, seguindo a recomendação ética.

Quando terminaram, a gente fez roda de chão, pra gente conversar sobre a lanchonete.

Foi legal porque a gente compartilhou com os amigos e podia aprender e brincar ao mesmo tempo e sem briga.

Alunos do infantil II 6b - sala 5 - manhã

Professora Letícia

Colaboradora Ângela

O texto mostra que o brincar de lanchonete foi desenvolvido de forma planejada, pelas crianças. Elas participaram da execução e a mediação de Letícia consistia em fazer acontecer a intenção demonstrada pelo envolvimento da criança, na área, além de proporcionar a ampliação da experiência. Elas expressam, no texto, que o brincar deveria conter elementos da realidade, nesse caso, comida de verdade. As crianças queriam viver de verdade um brincar que tem sua base na cultura social. Essa forma de brincar retrata a cultura lúdica, que segundo Brougère (2010) é o pivô para as brincadeiras infantis. As crianças brincaram utilizando práticas sociais de frequentar uma lanchonete. O interesse delas teve continuidade pela mediação da professora, que se empenhou para elaborar um plano de ação em conjunto. A professora comprou e trouxe para a sala o lanche, que foi organizado pelas crianças.

As atitudes de empenho da professora consistiram em auxiliar o brincar (ver Quadro 9):

Quadro 9 – Observação de empenho do adulto referente à mediação no brincar de lanchonete de verdade – 2011

Categoria observada	Nível de empenho
Sensibilidade: percebe o quanto as crianças queriam realizar um brincar com elementos de verdade.	5
Estimulação: encoraja a identificarem como é uma lanchonete, os símbolos, o dinheiro, as placas, a organização, as mesas; montar uma lanchonete na prática, com as crianças.	5
Autonomia: apoia a ação das crianças e, em grupo, organiza a lanchonete, o preparo dos alimentos, o ato de servir, para, depois, ficarem nas mesas, conversando.	5

Percebe-se que, nas atitudes de empenho, Letícia é uma parceira das crianças no planejamento, possibilitando e viabilizando a brincadeira. A professora, no planejar, resolve as situações com as crianças, de forma democrática; assim, definem as funções e constroem os materiais para constituírem uma lanchonete.

Compreende-se que o encorajamento da professora nas brincadeiras e na organização de estruturas para viabilizar o projeto das crianças aumenta a quantidade e a complexidade da atividade na tarefa, bem como a qualidade do brincar. Na construção da lanchonete, as crianças utilizaram muito o signo (representação social) para que a brincadeira ficasse mais parecida com a realidade.

Dewey (1934) cita experiências como essas, quando relata em sua obra *Schools of to-morrow* brincadeiras organizadas por professores e por crianças que constroem uma estrutura para o brincar, criando uma experiência contínua, que possibilita a manutenção do interesse e o esforço da criança.

É importante observar as crianças para poder intervir no processo das brincadeiras. A observação do brincar, além de ser essencial e ajudar na mediação, “é, ao mesmo tempo, um processo exigente e gratificante para o profissional, desafiando-o a aprender a partir do que ele observa no comportamento espontâneo da criança” (HURST, 2006, p. 200; SMITH, 2006).

Outro ponto observado é a prática de registrar a atividade feita com a criança. Durante a investigação, dificilmente presenciou-se a professora sem a sua agenda, para anotar, principalmente quando discute os processos das atividades na roda. Letícia anota e identifica cada criança e suas vozes. Essa prática, por ser frequente no grupo⁴⁵, leva a criança a querer fazer registros individuais de suas ações. No 11º estudo de caso, descrito nos excertos 11 e 12, mostra-se o envolvimento de um grupo na atividade. Letícia propõe que as crianças registrem o que observaram, na visita que fizeram às obras do parque⁴⁶.

⁴⁵ A prática foi observada tanto em 2010 como em 2011. Recorta-se uma situação de 2010 para a discussão.

⁴⁶ O parque da EMEI estava sendo reformado em 2010, e a professora, com frequência, fazia visitas à obra para que as crianças pudessem acompanhar todo o processo da reforma.

- **11º estudo de caso - 2010/2011**

Excerto 11- Registro sobre a construção do parque (23ª sessão - agosto de 2010)

Letícia visita as obras do parque com as crianças, pois percebe, durante a semana, que elas estão muito interessadas na construção dos brinquedos.

No dia seguinte Letícia traz, como atividade, os registros fotográficos de quando visitaram as obras da construção do parque para as crianças poderem escrever ou desenhar e fazer seus próprios registros.

Alice escolhe a atividade em que o homem está fazendo o brinquedo dos pneus. Começa a desenhar primeiro.

Dialogando com o coleguinha do lado e olhando sua ficha de nome, escreve e fala as letras: p, h, i, a.

Coleguinha: “Faz o C do meu nome.”

Alice: “Não tem C nessa palavra.”

Alice faz questão de desenhar, mas escreve com auxílio de sua ficha da chamada e registra com letras o que fez; usa signos para escrever, sabe que palavras se escrevem com letras e como são muitas palavras, há necessidade de muitas letras. Depois diz à professora o que escreveu: “A gente viu o moço fazendo brinquedo de pneu.”

Observou-se o envolvimento da criança na ação, nas escolhas das atividades que queriam registrar, na escrita de algo que examinaram. Esse registro tinha significado para as crianças. A utilização do signo, na escrita, parte de uma prática social, que nesse caso consiste em guardar, com letras e palavras, o que viram na construção do parque da escola. Vygotski (2007a, p. 57) afirma que “as crianças escrevem melhor sobre aquilo que lhes interessa e sobre o que desejam escrever”, e possibilitar esse ambiente é viver, na prática, a função dos signos escritos.

Os indicadores de envolvimento, observados na criança, foram a persistência, a concentração e, principalmente, a linguagem, o diálogo sobre o que estavam fazendo (ver Tabela 11).

Tabela 11 – Descrição de indicadores de envolvimento da criança-alvo – referente ao Excerto 11 – 2010

Criança	Indicadores de envolvimento da criança			
	Concentração	Persistência	Linguagem	Complexidade e criatividade
Alice	Atenta ao seu desenho. Foca em escrever sobre o que viu no parque.	Não abandona a sua atividade, procura escrever letras e formar palavras e texto.	Conversa com a coleguinha sobre o assunto do parque, emite sua opinião e ouve a da coleguinha.	Faz o desenho da construção do parque com detalhes e busca pormenores para fazer o registro da escrita.

A criança envolveu-se na atividade de registrar a construção do parque, focalizando o tema e escrevendo suas impressões com detalhe. Essa situação é denominada por Vygotski (2007a, p. 28): “desenvolvimento a partir dos fatos”, que indica que a criança, ao viver as situações ou fatos pontuais, tem a necessidade de registrar para guardar, e que nessa idade o registro geralmente é o desenho.

Outro ponto analisado no Excerto 11 foi o esforço de Alice em querer escrever o texto (signos da escrita); para isso, buscou as letras de seu nome. Existe o interesse que impulsiona o esforço positivo da ação. Dewey (1975) se reporta ao esforço permeado de interesse, na atividade com significado para a criança. O envolvimento existe porque há interesse pelo que ela está fazendo, então a criança dedica um grau maior de esforço, de energia para a conclusão da atividade, situação que não caracteriza algo imposto, como prática da educação transmissiva.

Na discussão sobre o Excerto 11, a pesquisadora observa:

Pesquisadora: As crianças têm um envolvimento pela escrita como algo natural, mas que parte de uma prática que você [Letícia] favorece às crianças, em suas ações. Observo que eles anotam, desenham e escrevem. Os registros, durante as sessões, nos mostram que procuram registrar suas ações. Outro ponto é que as crianças falam e você anota, mas em alguns momentos elas param e ficam olhando você escrever e, quando levanta a cabeça, eles voltam a falar. O movimento da ação me possibilita entender que as crianças absorvem o registro com significado e por isso esse movimento constrói-se na sala, de forma mais densa e natural, com as crianças. Existe a necessidade de escrever para guardar as coisas. As crianças aqui estão imersas por mediações culturais na prática social. Escrever, conferir, olhar a quantidade, não é uma exigência posta às crianças. A sua mediação favorece que essa forma de signo social seja uma necessidade. As crianças fazem isso no brincar e eu tenho observado situações que me fazem compreender esse processo. Um dia, na sala de leitura, observo Alice lendo e ela depois diz que o livro tinha muitas folhas. Começa a conferir e chega ao final, com o número de 13 folhas. Fecha o livro e diz: “aqui tem 13 folhas”. A criança tinha uma necessidade de saber a quantidade de folhas do livro. O seu interesse foi o que a levou ao esforço de conferir. (Registro – agosto de 2010).

Depois de fazer essa observação sobre a importância de registrar, no processo de discussão, analisou-se o Excerto 12, que mostra na esteira de Dewey (1975) o interesse e o

esforço, conceitos importantes em sua teorização. Discutiu-se uma mediação com os artefatos da escrita, que possibilitaram o interesse de uma das crianças na descoberta de signos de seu nome e que mostraram a escrita significativa no processo da leitura.

Excerto 12- Estudando, aprendendo e descobrindo novas palavras (24ª sessão - agosto de 2011)

Letícia estuda as borboletas com as crianças, tema que se expande para uma discussão sobre cuidar da natureza. Na hora da roda de conversa, traz para as crianças um número especial de uma determinada revista infantil, que trata da preservação da natureza.

Primeiro Letícia lê a reportagem central “O planeta não é lixeira”, que fala sobre a reciclagem do lixo e o tempo que alguns produtos levam para serem destruídos totalmente na natureza. Abre-se então uma discussão com as crianças.

As crianças retornam para a mesa e, em pequenos grupos, leem o que interessa na revista e discutem as imagens que são reveladoras de um ambiente rico na natureza preservada.

Thomas prefere ficar sozinho, parece encantado com suas descobertas.

Ele lê atentamente a revista, busca ler as palavras e fica muito contente, pois consegue ler palavras simples como: de, para, natureza, lixo. Depois, começa a conferir as letras que encontra no seu nome, vira e diz à pesquisadora:

Thomas: “Ângela, tem todas as letras do meu nome e de São Paulo, tem S, A, O, P, A, U e tem o L, O.”

Quando Thomas fala de São Paulo, é porque torce pelo time de futebol e sempre está atento à palavra, em função do time.

Depois Letícia diz que elas podem levar o exemplar para casa, para que o leiam com seus pais. Thomas vibra com a proposta de levar a revista para casa.

A mediação que leva a criança a entrar em contato com os símbolos contidos em revistas, livros e jornais, desperta o desejo de buscar informações. A criança mostra, na situação, um envolvimento pelo que descobre e por isso busca os símbolos que têm significado em suas experiências (nome do time de futebol do qual gosta e seu próprio nome). O contato com as letras é propiciado em um contexto rico de leituras, pois favorece o entendimento das crianças na ação e possibilita também que descubram muitas outras coisas, por meio da leitura.

Na escala de empenho do adulto, analisa-se que a sensibilidade da professora em perceber que elas estavam querendo ler coisas sobre a natureza propicia uma leitura informativa para crianças. Ela encoraja a leitura, a escuta e a discussão sobre o assunto. Saber sobre a quantidade de lixo e o tempo que leva para degradar no meio ambiente foram temas que deixaram as crianças ainda mais envolvidas. Outro ponto a destacar é a possibilidade de ter várias revistas. O fato de deixar cada criança explorar um exemplar multiplicou o interesse delas, principalmente, quando souberam que poderiam levar as revistas para casa.

A concentração da criança é uma característica de envolvimento que levou à discussão de que a atividade era interessante, porque abordava um tema de interesse do grupo: o cuidado pela natureza. Na sessão de discussão, as profissionais observam:

Pesquisadora: Letícia, o que significou na sua prática essa atividade com as crianças?

Professora: Significou o entendimento de que a atividade é mediadora na aprendizagem das crianças, quando são desenvolvidas por elas em processo de participação. Observei que elas buscam informações sobre o assunto, procuram ler e saber como acontecem [...] esses símbolos têm significado para as crianças, que dizem algo consistente. As crianças gostam de ler e quando se trata do interesse delas tudo fica mais gostoso. (Registro – agosto de 2011).

Pesquisadora: A forma que você ofereceu a atividade proporcionou uma motivação e interesse nas crianças. Observei o fato do acesso à revista e como as crianças trocaram informações no manuseio das páginas, indicando reportagens diversas.

Professora: As crianças transformaram a atividade conforme o próprio interesse. O que aconteceu foi a possibilidade de ampliar as experiências, e as reportagens sobre o meio ambiente possibilitaram a continuidade do interesse das crianças. (Registro – agosto de 2011).

Entende-se que o interesse e o esforço da criança manifestam-se quando a atividade faz parte de suas experiências. A professora acredita que é importante registrar textos coletivos com as crianças, além de outras práticas, anteriormente presentes no grupo, como ler histórias, cantar e recitar parlendas, escrever sobre os seus desenhos e construir histórias, a partir de suas experiências.

A Figura 22 mostra o nível de envolvimento, durante o ano de 2010, nas sessões em que se observou o uso de práticas com o signo e a linguagem, como histórias, jogos e leituras em revistas.

Figura 22 – Nível de envolvimento das crianças durante 40 observações de práticas com signos e linguagem – 2010 (abril a novembro)

As práticas com signos (representação de quantidade, letras, bolinhas, pecinhas de jogos para marcar, números, símbolos e outros) e linguagem (histórias, leituras em revistas, chamada das crianças e livros) representavam momentos intensos de envolvimento nas crianças. Observou-se 40 ocorrências que mostram 70% das situações nas quais as crianças obtinham o nível 5 de envolvimento. Somando-se os níveis 5 e 4, obtém-se 85% de escore de alta qualidade do trabalho. Entretanto, ainda permaneciam, embora com baixo percentual, 15%, a somatória dos níveis 1, 2 e 3.

Em 2011, ampliou-se as atividades de uso de signos, na compreensão da linguagem como prática social. No 12º estudo de caso, observa-se o quanto as crianças cresceram em envolvimento, no entendimento de uma atividade pedagógica mediadora.

- **12º estudo de caso - 2011**

Letícia oferece o uso do calendário para as crianças marcarem quantos dias frequentam a escola (ver Figura 23).

Figura 23 – Uso do calendário com signos

A Figura 23 mostra que, na atividade, as crianças deveriam marcar com desenho os dias em que foram à escola e fazer um X nos dias em que faltaram. No espaço abaixo do calendário, fazem a contagem (Figura 23).

O Excerto 13 mostra o envolvimento de duas crianças na realização da atividade.

Excerto 13- Marcando dias no calendário (3ª sessão - abril de 2011)

Letícia propõe uma atividade, usando o calendário para marcar os dias em que as crianças frequentaram a escola e os dias em que faltaram.

Sharpay está à mesa, marcando seus dias no calendário.

Sharpay: “Faltai aqui porque minha irmã não me trouxe.”

Sharpay: “Eu queria vir aqui na escola!”

Daniela: “Mostra!”

Sharpay mostra no domingo.

Daniela: “É domingo, não tem aula aí. É dia de passear.”

Sharpay: “Agora eu sei, mas domingo tem macarrão no apartamento e eu como pipoca.”

Daniela: “Quando terminar, vamos conferir. Sharpay, quantos dias faltam para terminar esse mês?”

Sharpay: “Já vou terminar, amiga.”

As crianças utilizam o calendário para identificar diversas situações que transcendem o que foi de início proposto pela professora. A marcação possibilitou identificarem os dias em que elas não têm aula e quantos dias faltam para terminar o mês.

As crianças atribuem significados pessoais à marcação do calendário. Em outra mesa, elas falam os dias em que a pesquisadora não foi ao agrupamento. A criança chama e diz: “Ângela, você faltou aqui e aqui também [...] pega um para você marcar os dias que você não veio”. Outra criança mostra e diz: “O domingo é dia de jogo e aqui também tem jogo à noite”. A criança refere-se à quarta-feira⁴⁷.

As crianças sentem-se motivadas para usar o calendário e marcam as coisas que tem significados para elas. Entende-se nesse Excerto 13 o interesse e a motivação, pelo que as crianças fazem em seu cotidiano. Esse interesse pode ser entendido pela Teoria da Atividade. Tal teoria fundamenta-se nas premissas de que a atividade representa a ação humana, que é mediatizada pela relação entre o homem, sujeito da atividade, os objetos da realidade, que configuram a natureza humana e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, mediados pelas relações sociais do indivíduo, em seu contexto social e cultural (LEONTIEV, 1995).

A atividade mediatiza a relação entre a criança e a realidade objetiva. A criança não reage mecanicamente aos estímulos do meio; ao contrário, pela sua atividade, põe-se em contato com os objetos e os fenômenos do mundo circundante, atua sobre eles e transforma-os, transformando também a si mesmo (DAVYDOV, 1999).

Para Leontiev (1995), a atividade é como uma forma de interação de cada organismo com o seu ambiente, ou seja, de cada criança com seu meio. Cada organismo está realizando a sua própria vida, através da sua atividade. O resultado mais importante dessa perspectiva de atividade é que cada organismo deve ser considerado como sujeito da sua própria vida. E assim, o fenômeno da subjetividade aparece no mundo, simultaneamente com a origem da vida.

Davydov (1999), em estudo mais alargado sobre a teoria da atividade, indica o desejo, que é elemento primordial para o desenvolvimento das tarefas, ações e operações, o qual define como núcleo básico de uma necessidade. O autor acredita que o desejo deve ser considerado como um elemento da estrutura da atividade.

Assim, para Davydov (1988) o caráter ativo da aprendizagem e da educação constitui-se uma forma específica de atividade da criança. A meta da atividade de aprendizagem, incluindo a parceria adulto-criança e criança-criança, é a própria

⁴⁷ Frequentemente, às quartas-feiras, na cidade de São Paulo, há jogos de futebol entre os times.

aprendizagem. É importante considerar que a criança não se desenvolve por um processo mecânico, em etapas, mas pela atividade que estrutura a lógica do pensamento.

Entende-se também que o desejo indicado por Davydov (1988), para a realização de uma atividade, pode ser visto na teoria de Dewey (1976) como a vivência da experiência significativa para a criança. Assim, compreende-se que a atividade é mediadora quando a ação é feita pela criança, no ato de querer, desejar e fazer, utilizando o pensar reflexivo que internaliza os significados nas estruturas psicológicas.

A partir desse entendimento, Letícia propicia atividades que geram a motivação das crianças, para que possam ser ativas nas ações que criam conceitos, imagens, valores e normas. A mediação que se faz na utilização da linguagem escrita parte do nome das crianças, no jogo que elas demonstram interesse em realizar, mas precisam da ajuda de um adulto: a cruzadinha. No entanto, da forma como a professora propõe às crianças, elas podem fazer sozinhas (ver Figura 24).

Figura 24 – Jogo de palavras cruzadas com os nomes das crianças

A atividade oferece autonomia às crianças, pois a utilização de símbolos com a imagem das crianças que faziam parte desse jogo possibilitou que resolvessem as palavras cruzadas. A satisfação de concluir a atividade foi observada pelo tempo de concentração das crianças, que constitui um dos indicadores de envolvimento na tarefa. Outra observação foi identificar maneiras diferentes de resolver a cruzada, como demonstra o Excerto 14:

Excerto 14- Palavras cruzadas (6ª sessão - abril de 2011)

A criança está fazendo uma atividade, que é o jogo de palavras cruzadas com os nomes dos colegas.

A criança olha para a atividade e confere a quantidade de quadradinhos, para ver se vai dar para escrever a palavra.

Rafa: “Tem um, dois, três [...]”

Mesmo com a imagem indicando onde era para escrever, a criança faz questão de conferir e comparar a quantidade com os números de caracteres que constam em cada palavra e quadrado. Ao terminar a atividade, há a satisfação da criança.

Rafa: “Acabei, tudo certinho, todas as letras moram em sua casa.”

Rafa, com auxílio dos quadradinhos, procurou formas diferentes de fazer a cruzadinha, quis comparar a quantidade antes de escrever. A ação da criança, na atividade, possibilita a consciência da relação entre a quantidade dos quadrados e das letras. A criança sente-se motivada a fazer a cruzadinha, envolve-se e cria a sua maneira de resolver, não de forma mecânica no simples ato de olhar a figura e copiar o nome dos colegas no lugar apropriado, mas de forma reflexiva, pois pensa sobre as relações contando os quadradinhos e as letras do nome.

Atividades como essas proporcionaram a continuidade do envolvimento da criança em 2011. A Figura 25 mostra dados das crianças em 40 observações realizadas nos meses de abril a novembro de 2011.

Figura 25 – Nível de envolvimento das crianças durante 40 observações de práticas com signos e linguagem – 2011 (abril a novembro)

Observa-se o quanto as crianças avançaram em nível de envolvimento na continuidade de uma prática mediada na concepção que acredita na criança como sujeito capaz de realizar suas ações. Em 40 observações no ano de 2011, 80% das ocorrências apresentam o nível 5 de envolvimento, e 15% o nível 4, o que representa um altíssimo escore de 95% de alta qualidade do trabalho pedagógico, correspondendo um avanço no envolvimento das crianças em relação ao ano de 2010 (Figura 22). Outra observação é que não se encontrou mais o nível 1 nem o 2 de envolvimento no uso da escala em 2011. E o nível 3, com 5% (Figura 22) diminuiu 2,5% em relação ao ano anterior (7,5%) (Figura 25).

A mediação que utiliza artefatos (signos e linguagem) é uma situação típica de uma pedagogia que impulsiona a ação da criança acompanhada pelo pensamento sobre os fatos, que caracteriza a abordagem histórico-cultural de Vygotski (2007a), com ênfase na pedagogia da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), a qual possibilita à criança experienciar e refletir (DEWEY, 1976).

6 A mediação por instrumentos: práticas que envolvem a predominância dos objetos (materiais)

Este capítulo discute a mediação com diversidade de materiais para a criança enriquecer sua experiência. Para a análise dos dados, utilizou-se diferentes fontes: excertos de situações da prática pedagógica, dados do uso da escala Target e empenho do adulto, observação do espaço interno e externo da sala (áreas de aprendizagem e área externa), discussão da pesquisadora e da professora durante as análises das escalas, e registro das vozes das crianças.

6.1 As práticas de mediação com os materiais

As práticas de mediação que envolvem os instrumentos são constituídas pelo empenho da professora em disponibilizar os materiais (objetos) para viabilizar as atividades das crianças, principalmente, nas áreas de aprendizagem e na área externa da EMEI.

A partir das primeiras observações no agrupamento de Letícia, durante o mês de março de 2010, identificou-se que existia uma organização de espaço diferenciada das demais salas na EMEI. A professora utiliza as áreas de aprendizagem seguindo o princípio de educação, orientado por John Dewey, no que se refere às experiências que a criança vivencia no contexto educacional. O importante, na sala, é possibilitar que os materiais estejam ao alcance das crianças, para propiciar o brincar e as atividades de seus projetos.

Para a professora trabalhar as propostas que privilegiam a ação da criança, tinha-se a necessidade de reorganizar a sala diariamente, quando as crianças chegavam à escola⁴⁸, pois o ambiente apresentava uma estrutura voltada à concepção transmissiva, com mesas e cadeiras (Figura 26), e as crianças arrumavam, todas as manhãs, nas áreas de aprendizagem (Figura 27).

⁴⁸Existe, na escola, em relação a campo de investigação, uma divergência quanto à forma de entender a concepção de espaço para a criança, além de outras situações que envolvem uma complexidade de fatores; porém, a pesquisa não analisará a questão, atendendo os princípios éticos da investigação, pois somente a professora Letícia foi sujeito da investigação.

Figura 26 – Mosaico de imagens do ambiente do agrupamento quando chega à EMEI

Figura 27 – Mosaico de imagens das crianças arrumando a sala

Depois de arrumado o ambiente, a sala ficava com as áreas para o desenvolvimento das atividades, como se pode observar na Figura 28.

Figura 28 – Ambiente arrumado em áreas de aprendizagem⁴⁹

⁴⁹ A Figura foi composta com imagens de 2010 e 2011.

Discutiu-se a organização do espaço nas áreas de aprendizagem. Durante o diálogo, as profissionais questionavam sobre o espaço lúdico e mediador para a participação da criança.

Pesquisadora: Letícia, por que organizar o espaço todos os dias com as crianças?

Professora: Não acredito que esse ambiente com mesas e cadeiras possibilite a participação das crianças, não sou eu que quero assim, com as áreas para trabalhar. É uma necessidade nossa, do grupo, as nossas atividades necessitam de lugares para serem realizadas. Nós precisamos desse espaço com as áreas. Essa forma de arrumar a sala não é para ficar bonita ou adequar-se a cantos temáticos, mas é uma forma de nos organizarmos para a nossa proposta de trabalho, que é diferente de canto com coisas para mexer ou passar o tempo. Nós organizamos a sala em área que tem uma função, que é brincar, explorar, fazer a atividade e aprender.

Pesquisadora: Quais as possibilidades de trabalhar com as áreas de aprendizagem?

Professora: Entendo que o ambiente da sala, nas áreas de aprendizagem, se torna um facilitador de interação das crianças; e o adulto, um potencializador da aprendizagem. Dessa forma, a mediação do adulto e a organização da sala em áreas de aprendizagem trazem a possibilidade de atendimento individual e em pequenos grupos. Não se deve conceber o espaço de outra forma. As crianças sabem onde as coisas estão e logo de manhã, a gente arruma tudo e o dia começa nesse agrupamento (Registro – abril de 2010).

Concluiu-se que não se constituía uma perda de tempo a arrumação dos materiais na sala. O estudo de texto, no livro *Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil*, levou à compreensão que o espaço não é simplesmente físico, mas envolve as relações, ou melhor, é parte delas (HORN, 2004). O espaço deve ser construído como uma dimensão do trabalho pedagógico e faz parte do processo de aprendizagem. Para Horn (2004, p. 9), “o professor intervém e organiza o ambiente para que as relações e as aprendizagens possam ser otimizadas”.

A organização do espaço, na área de aprendizagem, possibilita o uso dos materiais de forma coletiva e individual, os quais favorecem a autonomia e a interação das crianças. É fundamental que a criança tenha um espaço onde os objetos e os materiais lhe favoreçam a criação, a imaginação, a construção, a experimentação e a brincadeira.

A sala deve ser organizada, para possibilitar que as crianças sejam conhecedoras de todos os materiais, objetos e utensílios existentes nesse espaço. Os materiais e objetos devem corresponder às necessidades das crianças (ARRIBAS et al., 2004; GERBEAU, 1981). Maura (2004, p. 342) orienta que “os materiais e os utensílios utilizados devem estar ao alcance e à disposição, já que dessa maneira a criança aprende a organizar sua atividade e a prever os materiais de que necessitará para realizá-la”.

A dificuldade de manter a sala organizada, com os materiais à disposição das crianças, passou a ser um objetivo pedagógico enfrentado pelo agrupamento de Letícia. Para que a aprendizagem tenha bons resultados, “é preciso organizar e distribuir os espaços na sala [...] um espaço motivador, no lugar que, muitas vezes, é o ponto de partida para as novas experiências, que acolhe diversas atividades” (MAURA, 2004, p. 342). Na concepção de Dewey (1959c), entende-se que o espaço favorece a produtividade da criança, possibilita o trabalho e a experiência pela participação, excluindo uma prática que leva a ouvir e a repetir informações.

Compreende-se que as crianças, pelo diálogo, encontram soluções para melhorar a organização da sala. Oliveira-Formosinho (2004) considera que as crianças podem e são capazes de resolver os problemas no contexto das atividades e que a professora deve favorecer para que aconteça essa intervenção, ouvindo as vozes de quem faz parte do contexto.

Maura (2004) também salienta que a tarefa do professor é a de canalizar o desejo de aprender, motivando as crianças e organizando sua atividade, e, ao mesmo tempo, de elevar seu grau de participação, autonomia e interesse. Para Maura (2004, p. 343), “o êxito de todo professor é conseguir despertar o grau máximo de atenção, o desejo de aprender e a capacidade de inter-relacionar tudo o que se aprender de novo com o que já se possuía”.

As discussões com as crianças possibilitaram um repensar na organização da sala e nas atividades, na responsabilidade de guardar os materiais e os objetos. É importante que a professora estabeleça o diálogo na sala, para a resolução dos problemas e para o esclarecimento das situações, observando as regras construídas no coletivo.

O 13º estudo de caso, descrito no Excerto 15, mostra uma situação de diálogos com as crianças, sobre o espaço e a construção de regras. A mediação envolve o agrupamento

nas discussões de regras já estabelecidas pelas crianças anteriormente e na responsabilidade de organizar o espaço.

- **13º estudo de caso - 2010**

Excerto 15- Resolvendo problema com um brinquedo e discutindo regras (8ª sessão - maio de 2010)

No dia anterior, as crianças encontraram na área da casinha, uma boneca rasgada. Naquele momento, as crianças estavam em plena atividade. Letícia guarda a boneca e, no dia seguinte, no início da roda de conversa, traz o problema, para juntos encontrarem a solução.

As crianças exploram a boneca na roda. Verificam como está destruída.

Letícia ouve e anota o que as crianças falam sobre o que aconteceu com o brinquedo. Não busca culpado, o objetivo era discutir a questão: pode-se brincar e destruir ao mesmo tempo?

Lembra as regras construídas por eles, mas, em vez de repeti-las, busca ouvir o que foi proposto pelo grupo, ainda em 2009, quando chegaram à escola, além das regras acrescidas em 2010.

Então pergunta: O vamos fazer agora? Como vamos resolver isso? Quem tem uma ideia?

As crianças falam e Letícia anota. A conclusão é que vão consertar o brinquedo. Quem? Todos? A ideia é que seja uma equipe.

Novamente diante de um impasse, Letícia pergunta: Como escolher as pessoas que irão fazer parte da equipe?

Alice propõe: escolhemos no “uni-duni-tê”.

Formaram uma equipe e foram ao trabalho.

Letícia separa, com a equipe, o material para consertar a boneca e as crianças do grupo começam o trabalho, que tem continuidade durante a semana, até a conclusão do projeto.

As demais crianças têm outras atividades nas áreas de aprendizagem.

O Excerto 15 mostra a intervenção do adulto que traz o problema para a discussão com as crianças. A mediação consiste em muito mais que consertar o brinquedo, mas em refletir sobre o que aconteceu. O problema posto leva a criança a pensar, a refletir. A situação apresentada parte do empenho da professora. O Quadro 10 identifica as atitudes de empenho do adulto (ver Quadro 10):

Quadro 10 – Observação de empenho do adulto referente ao Excerto 15 – 2010

Categoria observada	Nível de empenho
Sensibilidade: a professora ouve os sentimentos das crianças sobre o brinquedo destruído e discute sobre o cuidado com os objetos que se usa, inclusive para brincar.	5

Estimulação: propõe uma discussão sobre o assunto, estimula o raciocínio e a comunicação sobre o que pensam.	5
Autonomia: incentiva resolver o problema e discute as regras da sala.	5

As atitudes de empenho da professora levaram as crianças a identificar o que é certo ou errado, a avaliarem sua postura. Ouviu-se várias opiniões na roda de conversa, em relação ao cuidado. Citam-se alguns registros abaixo:

“a gente brinca e cuida do brinquedo, que depois irá servir de novo”;

“a gente não pode vir aqui e quebrar, é para brincar [...]”;

“o brinquedo é nosso e todos têm que cuidar das coisas, são nossas coisas”;

“[...] quando a gente está brincando, não está destruindo, está brincando e não pode fazer isso, isso é feio [...] a gente pode deixar um recado no quadro para as outras crianças, do outro horário, saberem que não pode fazer isso também [...] o brinquedo é de todos os horários”.

A mediação possibilitou às crianças tomarem uma posição em relação à situação. A análise novamente levou à discussão sobre o pensar reflexivo de Dewey (1959b), que possibilita à criança fazer relações sobre sua ação. O pensar reflexivo, favorecido pela mediação, possibilitou a observação do brinquedo em suas situações de maus-tratos e levou a criança à sugestão de consertá-lo, a partir dos valores construídos no agrupamento.

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) afirmam que essas situações fazem parte de uma prática que concebe a construção dos valores, das ações, do pensar em partilha e das relações com um grupo que participa, reflete e analisa suas atitudes e ações, em processo de construção.

Na discussão, Letícia ressalta algo importante sobre a mediação, a partir da análise do brinquedo destruído pelo grupo:

Pesquisadora: Letícia, o que levou você a intervir em relação ao brinquedo destruído?

Professora: Sabe, não é fácil ver as coisas destruídas [...] são relações de valores destruídos [...] precisei fazer alguma coisa e chamar o grupo para a conversa [...] mediar dessa forma trouxe momento de reflexão e análise [...] é aprender a partir da ação da criança [...] (Registro – maio de 2010).

Entende-se, na concepção que privilegia a participação da criança, que essa mediação é a mais adequada, pois com o grupo discute-se, resolve-se a situação e internaliza-se valores, em processo de partilha.

Assim, na organização do espaço pela ação participativa do agrupamento identificou-se algumas situações que otimizam a aprendizagem. As crianças usam os materiais que lhes são disponibilizados, e a mediação do adulto está em possibilitar, nas situações, os materiais para a construção de suas atividades para, a partir desse processo, ser possível a ampliação da experiência. A seguir, analisa-se as práticas de mediação que têm como predominância os instrumentos, ou seja, os materiais que auxiliam e estruturam as atividades e as brincadeiras das crianças.

6.1.2 Práticas de mediação nas áreas de aprendizagem

As áreas de aprendizagem possibilitam às crianças a realização de atividades de auto-orientação ou atividades orientadas pela professora. As sessões mostram que a mediação que utiliza os materiais auxilia as crianças no fazer de suas experiências e, consequentemente, na aprendizagem.

Identificou-se que o empenho de Letícia constitui-se em observar as situações de envolvimento das crianças e possibilitar a multiplicidade de recursos para o desenvolvimento de suas atividades. As práticas de mediação com a utilização de diversos materiais possibilitam a autonomia da criança, na construção de seus projetos e brincadeiras.

As crianças, ao organizarem a sala, no espaço de área de aprendizagem, identificam-se com a área da casinha, onde o ambiente se assemelha ao lar doméstico. Na área, os móveis (fogão e penteadeira), o quarto para as filhas (bonecas), a cozinha e os acessórios para uso doméstico possibilitam a criação de histórias no faz de conta. Observou-se, nessa área de aprendizagem, no mês de março de 2010, o brincar de faz de conta presente nas situações de cuidados com os bebês (bonecas), trabalho dentro e fora de casa e situações em que as crianças levam seus filhos para as consultas médicas.

As sessões analisadas, em seguida, mostram que as crianças criam, na brincadeira, histórias que envolvem o contexto de brincar, na situação. Essas sessões possibilitaram o uso da escala Target e empenho do adulto para a melhoria do espaço que favorece a mediação.

O 14º estudo de caso, descrito no Excerto 16, mostra uma situação com riqueza de construção do cotidiano familiar das crianças, descrita a seguir:

- **14º estudo de caso - 2010**

Excerto 16- Faz de conta na casinha (2ª sessão - abril de 2010)

A sessão observada envolve as crianças Sharpay, Daniela, Alice, Florzinha, Dourada e Roberta.

As crianças arrumam a área da casinha com os materiais à sua disposição, colocam a toalha de mesa e os objetos de casa (panelas, pratos, talheres, pizza, jarras, comidas).

Sharpay: “Essa é minha filha. Eu vou fazer dormir agora.”

Daniela: “E vou dar de comer, a minha filhinha está com fome.”

Alice: “Alguém precisa ser a mãe de todas. Há! Já sei, eu sou a mãe de todas vocês.”

Florzinha: “Eu vou fazer a comidinha para almoçar e a Dourada e a Roberta vão me ajudar”.

As crianças, no início, decidiram os papéis e o brincar flui na área.

Florzinha: “Vou fazer o almoço com carne e frango.”

Dourada: “Coloca carne e mexe, vamos fazer carne mexida.”

Roberta: “Vamos também fazer frango de panela com molho, um molhinho.”

Florzinha: “Um molhinho bem gostoso com pimenta, sal e tomate.”

Enquanto a Florzinha e Dourada fazem a comida, Roberta arruma a mesa com Alice. Elas colocam os pratos e os talheres na mesa. Sharpay e Daniela apenas cuidam de suas filhas e não interagem com as demais na área. Em alguns minutos de observação, Sharpay (3 minutos) e Daniela (1 minuto e 45 segundos) saem da área e Florzinha, Dourada, Alice e Roberta continuam fazendo comida, arrumando a mesa e lavando louça. A professora passa pela área e Sharpay, que havia retornado ao espaço depois de alguns segundos, chama-a para olhar sua filha.

Sharpay: “Prô, a minha filhinha dorme.”

Letícia: “Muito linda sua filha, ela já comeu hoje?”

Depois, perto da mesa, a professora prova a comidinha feita e elogia.

Letícia: “Está muito gostoso.”

As crianças apresentam características predominantes de envolvimento de energia dispensada na atividade dos afazeres de casa, que consiste em cozinhar, arrumar, lavar louça e cuidar das crianças. O nível de complexidade em criar a receita na cozinha, com pratos diferentes, e a persistência em continuar na ação é uma característica de envolvimento da criança na tarefa. Todos ficaram envolvidos na tarefa, com exceção de Daniela, que em 1 minuto e 45 segundos afasta-se do grupo, deixa a sua filhinha mais adiante e vai para outra área.

O grupo (Sharpay, Alice, Dourada, Florzinha e Roberta) demonstrava os indicadores que consistem no envolvimento da tarefa, no nível 5. A criança Daniela

apresentou uma ação rotineira de cuidar da filhinha, não foi persistente na atividade e, em menos de 2 minutos, abandona-a e vai para outra área, iniciando outro brincar, pois para ela o projeto teve fim ao dar comida à filha. A atividade não pareceu satisfazê-la e, por esse motivo, abandonou a sua atuação de mãe.

No que se refere a Letícia, observou-se os indicadores de empenho do adulto. A estimulação está presente, no momento em que a professora fica um pouco no brincar, elogiando a filha da criança e fazendo perguntas que, naquele momento, eram sobre o cuidado dos bebês e a comidinha. A autonomia pode ser observada na arrumação da área, pelas crianças, e na possibilidade de criarem suas histórias sem que a professora determinasse quem vai ficar na área e muito menos quanto tempo iria ficar. O questionamento da professora, ao perguntar se a filha comeu, abriu possibilidades de autonomia para a decisão da criança. A sensibilidade foi observada quando a professora prova a comida e elogia a filha, que estava dormindo no colo da menina. A intervenção de questionar sobre a comida da filha de Sharpay possibilitou providenciar comidinha para a filha e envolver-se com as crianças que estavam fazendo a alimentação na casa.

Compreende-se, no Excerto 16, de início, algumas questões sobre a área da casinha, no oferecimento de materiais para que a ação imaginativa seja criada pela criança. A professora Letícia reflete sobre a organização e sobre a forma de acesso a essa área, as quais estão presentes no diálogo abaixo, com a pesquisadora.

Pesquisadora: Letícia, como compreende a área da casinha?

Professora: 1) Compreendo que o espaço da casinha precisa se assemelhar à realidade da criança, precisa de objetos de casa e detalhes, como toalha de mesa e outras coisas.

2) A diversidade de bonecas (negras e brancas) e a idade das bonecas (bebês, mocinhas) também têm que fazer parte desse espaço.

3) Não basta colocar os objetos, é necessário criar uma estrutura. Os materiais e os objetos têm que possibilitar o faz de conta, por isso faço questão de colocar os pratos, as colheres e as taças grandes e percebo que eles gostam desse tamanho. Verifico alguns detalhes como touca, pano de prato, toalha da mesa e mesa para o telefone.

4) O buraco debaixo do balcão é uma paixão, tantos contextos criados naquele buraco. A ideia veio de um encontro do Contexto de Professores em que se falou desse buraco no Japão, então

criamos um na sala. Observo que as crianças dormem nele e colocam os bebês e aí vão criando suas histórias.

Pesquisadora: A área da casinha reproduz as situações de casa e outras relacionadas à saúde e ao trabalho. Mas percebe outras questões de faz de conta nessa área?

Professora: Entendo que a área induz a essa ação, por ter objetos para esse fim, mas às vezes as crianças criam histórias diferentes. Agora, no início, ainda não observei, mas no ano passado [2009]⁵⁰, deixei tecidos e virou cabana. Tenho registro que foi casa do lobo mau e Branca de Neve. Eles têm, na sala da leitura, algumas roupas que propiciam um cenário diferente, mas precisamos criar uma área aqui na nossa sala, pois, devido à dinâmica organizada na escola, de apenas ir uma vez por semana na sala de leitura, percebo que falta tempo para as crianças construírem outros contextos.

Pesquisadora: E a relação dos meninos com essa área de aprendizagem? Observo que estão lá constantemente.

Professora: Normal, os meninos brincam na área da casinha e percebo que interagem muito bem com as meninas. Eu também não incentivo que a área seja somente das meninas. Às vezes, eu percebo algumas questões autoritárias, que marcam bastante a relação de gênero e vou lá conversar.

Pesquisadora: Acha que precisa melhorar a área da casinha?

Professora: Claro, sei que ainda faltam coisas que somem nessa relação de compartilhar a sala, e as pessoas não entenderem que as áreas são para o brincar e experimentar com responsabilidade, e não um brincar vazio ou espontaneísta, no qual a criança quebra, destrói e o adulto não faz nada. Ainda precisa de comida, tínhamos uma pizza que não encontramos mais, falta um banco para sentar, falta criar novamente uma sala de estar e falta organizar melhor, e percebo que querem dinheiro, e eu tenho uma cesta com notas que vou deixar para as crianças. Ainda, precisamos criar um varal, pois observo que precisam estender as roupas. (Registro – abril de 2010).

Letícia compreende a organização do espaço como uma ação necessária para o brincar e para trabalhar com autonomia, na construção dos projetos das crianças. Para ela, o espaço da casinha não é um canto com qualquer material, mas uma área que possibilita o

⁵⁰ A professora trabalhou com o mesmo agrupamento no ano de 2009 – primeiro estágio.

desenvolvimento do imaginário compatível com as experiências vividas pelas crianças. Kishimoto (2010b) enfatiza a importância de as brincadeiras serem de acordo com a cultura popular das crianças, pois essa cultura manifestada no brincar é objeto para estratégias educativas. Oliveira-Formosinho (2011) afirma que, ao respeitar a cultura popular nas atividades das crianças, se está possibilitando a interação que é o início para novas relações e novos estudos a partir de suas culturas. Entende-se que é importante as áreas de brincadeiras reflitam a cultura da casa das crianças, como seus hábitos domésticos rotineiros: comer pizza, estender a roupa no varal, ter dinheiro e fazer compras. Essa cultura faz parte do contexto social da criança.

Assim, é possível compreender que as crianças, nas idades de 4 e 5 anos, representam o mundo social na convivência com os adultos. Elas representam ações sociais na atividade de faz de conta. Vygotski (1978), em suas pesquisas, fez essa leitura e explica que as crianças buscam a realização de seus desejos imediatos, imaginando as situações nas brincadeiras. O autor afirma que, na idade pré-escolar, “emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente” que surgem na brincadeira que é “interpretada como uma realização ilusória e imaginária de desejos irrealizáveis” (VYGOTSKI, 2007c, p. 116). O estudo do autor revela que as crianças constroem suas histórias a partir da compreensão que fazem da realidade social no contexto em que estão inseridas.

Elkonin (1998), que possibilitou a continuidade das pesquisas sobre a brincadeira de faz de conta na perspectiva vygotskiana, relata em seus estudos que essa forma de brincar está ligada ao mundo social da criança. O autor define duas esferas existentes na brincadeira: a primeira refere-se a objetos e coisas, e a segunda é a atividade das pessoas, nas quais se pode incluir as relações e o trabalho. As crianças reproduzem o cotidiano de suas vivências, de forma que utilizam os objetos e as ferramentas para o auxílio de se brincar. Mas, assim como Vygotski (2007c), o autor também afirma que a criança dá a sua interpretação no brincar de faz de conta, pois entende que a reprodução não é cópia idêntica.

Em seus estudos, “Vygotski não toma a atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico, mas sim como uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribui para seu desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1998, p. 63).

Outro ponto discutido foi a concepção de espaço para a criança ativa, sustentada na teoria de Dewey (1959c), que percebe a criança como parceira de sua aprendizagem. A criança não necessita de uma estrutura que propicie atividades mecânicas, mas de um ambiente em que possa ser ativa no fazer. O espaço para a educação infantil precisa ser organizado, com oportunidades para a criança trabalhar e realizar suas experiências reflexivas, através da interação com os materiais e com as outras crianças e adulto. A diversidade de materiais multiplica as chances de a criança criar seu projeto e realizá-lo.

Na mesma direção, as pesquisas de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 11) discutem que o espaço pedagógico deve ser aberto às vivências e aos interesses das crianças e da comunidade e elencam características fundamentais, as quais constituem um espaço “organizado e flexível; plural e diverso; estético, ético, amigável; seguro, lúdico e cultural”, que integram intencionalidades múltiplas que incluem ser e estar; pertencer e participar; experienciar e comunicar; criar e narrar. Numa compreensão mais completa de definição, as autoras afirmam que esse espaço é “um lugar para o(s) grupo(s), mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar em que acontecem diferentes ritmos, identidades e culturas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p. 11).

Entende-se, nessas relações, que o papel da professora é o de propiciar a ação da criança, na aprendizagem. A partir dessa compreensão, buscou-se, em colaboração, favorecer a multiplicidade de possibilidade para a criança, na organização da área do faz de conta e de outras áreas de aprendizagem, na sala.

Foram inúmeras observações feitas na área da casinha, mas descreve-se algumas sessões que possibilitaram entendimentos sobre a mediação no brincar de faz de conta e continuidade do envolvimento. As primeiras sessões observadas, em março, abril, maio e junho de 2010, já mostravam um envolvimento muito bom das crianças nas brincadeiras de faz de conta. A Figura 29 apresenta 15 observações que mostram essa conclusão.

Figura 29 – Frequência dos níveis de envolvimento das crianças – 15 observações referentes à brincadeira de faz de conta – 1º semestre de 2010

A Figura 29 mostra um envolvimento total de 65% das observações (nível 5) e 33,3% (nível 4) em momentos intensos de envolvimento, durante a brincadeira de faz de conta. Observou-se que no nível 4 as crianças, quando paravam de brincar, era por falta de acessórios (bonecas, mamadeiras, chupetas) na área para a continuidade de suas histórias, mas sempre encontravam alternativas e logo voltavam ao envolvimento.

A descrição de alguns excertos desse período auxiliou na discussão para enriquecimento da área. Por exemplo, no 15º estudo de caso (Excerto 17), descreve-se uma mediação que foi proporcionada pela observação da professora, que envolveu seu empenho decorrente do envolvimento da criança.

- **15º estudo de caso-2010**

Registra-se uma intervenção da professora, quando observa uma criança que estava brincando com sua boneca doente. A situação descrita no Excerto 17 mostra a mediação, na utilização de um objeto, ou seja, um instrumento, segundo a concepção vygotskiana (VYGOTSKI; LURIA, 2007; VYGOTSKI, 2007c):

Excerto 17- Sharpay e sua filha doente (4ª sessão - abril de 2010)

A situação envolveu a criança Sharpay e a professora.

As crianças estão nas áreas brincando, quando Sharpay, em diálogo solitário com sua filha, chama a atenção da professora, que a observa:

Sharpay: “[...] Nossa, como está com febre, tem que tomar remédio e ir ao posto de saúde!”

A professora Letícia, ao perceber o diálogo da criança com a sua boneca, abriu seu armário e disse: “É uma maleta de médico e têm várias coisas para consultar e tem remédio [...] Você vai precisar?”

Sharpay: “Uma maleta de médico?! [...] Acho que eu vou precisar, professora.”

Sharpay pega a maleta e ao abri-la encontra injeção, remédio, materiais para primeiros socorros. Segura sua filha com carinho e medica com remedinho, depois deita e aplica uma injeção.

Sharpay: “Pronto vai ficar logo boazinha, se não passar vai tomar mais remedinho. Deixa eu ver agora a febre, nossa!!!! Ainda tá alta, vai precisar tomar isso agora”.

No Excerto 17, Sharpay brinca com sua filha doente. Mesmo sozinha, estava em um diálogo que possibilitou perceber sua preocupação com a filha. A situação demonstra os indicadores de envolvimento, entre eles, destaca-se a linguagem, por meio de seus comentários, e a presença de energia, de persistência e de concentração. Apresentava momentos intensos de envolvimento (nível 4).

Ao perceber o envolvimento da criança, Letícia observou que necessitava de algo para o empenho total. Com sensibilidade e estímulo, forneceu algo a mais, um objeto que fazia parte do contexto de uma ação médica: uma maleta de medicamentos. Outro ponto dessa mediação foi a autonomia dada à criança, ao oferecer a maleta, no momento que pergunta “você vai precisar?”. A criança poderia dizer que não, pois lhe foi proporcionada uma opção e não uma imposição.

Observou-se a satisfação da criança, de concluir a intenção de medicar a sua filha, no momento em que estava de posse da maleta. A mediação de Letícia foi decisiva para a continuidade da ação da criança, situação que poderia ter sido perdida, caso não houvesse a intervenção. A seguir, o diálogo das profissionais:

Pesquisadora: Letícia, sua mediação possibilitou que a criança continuasse no lúdico, com satisfação. O que pensa sobre isso?

Professora: A gente vê isso acontecer na prática, às vezes a criança precisa de algo para continuar em seu faz de conta. No ano passado (2009), na sala, tinha um consultório médico e essa maleta era dele, mas percebi que não mais interessava às crianças e precisávamos de mais coisas que têm em um consultório médico. Tirei a maleta da área e ainda tem algumas

coisas guardadas no armário [...], mas percebi que precisava de algo e lembrei-me da maleta. A construção da história foi longe e criou outras situações, como medicar a filha, aplicar injeção, medir a temperatura e dar mais remedinho (Registro – abril de 2010).

Conclui-se que retirar áreas e reorganizar contextos para o brincar são práticas que revelam o olhar atencioso da professora. A partir do diálogo, discutiu-se dois pontos principais. O primeiro, na linha de pensamento, de que a mediação pode acontecer na oferta de um objeto. A mediação do adulto pode acontecer no oferecimento de um instrumento que possibilite à criança ter continuidade na brincadeira. O segundo ponto foi a discussão de que ofertar uma educação que possibilite a liberdade de escolha da criança não significa deixá-la sozinha, sem um olhar atencioso às situações, pelo adulto.

Entende-se que perceber situações significa ter responsabilidade pelas possibilidades que se oferta. A ação da professora está no olhar mais atencioso que, ao notar a situação, faz a mediação. Se não tem condições, naquele momento, de intervir, deve anotar a observação, para que possa mediar posteriormente. Esse olhar para as ações da criança é refletido quando Letícia cita que já teve uma área de médico na sala e, diante da observação de desinteresse por parte das crianças, reorganizou o espaço e possibilitou novos materiais que desencadearam a atividade lúdica.

A educação que envolve a observação da criança tem esse movimento de reorganizar, rever e possibilitar outro viés do interesse da criança. Kramer (2009) orienta que a organização da sala deve viabilizar as atividades planejadas por professores e crianças, para que as desenvolvam de maneira flexível, criativa e cooperativa. Ainda alerta que a organização não é estática, pois novos materiais vão sendo introduzidos ou os antigos podem ser rearrumados. Para Kramer (2009, p. 75), “é importante, também, que as próprias crianças sejam as responsáveis pela manutenção e conservação da sala e de seus materiais”, os quais são considerados fundamentais no processo de manutenção do espaço para a continuidade do brincar.

No pensamento de Dewey (1959c, p. 291), a “educação deve apresentar um ambiente para que a interação possibilite a aquisição dos significados importantes, que serão, por sua vez, instrumentos de aprendizagem posteriores”.

O acesso ao texto *O brincar é bom! Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula*, de Abbott (2006), possibilitou a discussão de que o brincar não se desenvolve no

vazio e sem uma proposta, para que professora observe e registre. Essa compreensão foi observada na prática de Letícia, desde o início da investigação, e o texto ajudou a dialogar com pesquisas, as quais revelam, em outros contextos, a mesma compreensão identificada na ação da professora.

Letícia demonstrava, em suas ações, a compreensão de que não se brinca no vazio e nem se tem o brincar como fuga de situações. Abbott (2006, p. 95) esclarece que “o brincar é uma maneira de a criança aprender e que negligenciar ou ignorar o papel do brincar como um meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente e, na verdade, à própria vida!”. Essa reflexão levou ao diálogo sobre a responsabilidade de brincar, na educação infantil. Letícia afirma o seguinte:

Professora: [...] como educadora, eu estou comprometida com o brincar e não consigo entender que a criança brinca na EMEI para passar o tempo, ou como recompensa de bom comportamento. Sei que preciso de mais estrutura para oferecer o brincar com qualidade, mas na pouca estrutura que tenho, busco oferecer e não fazer da minha criança uma vítima do ensino centrado no adulto ou nas coisas que são prioridades na educação de um ensino fundamental. (Registro – maio de 2010).

A professora tem clareza do papel do brincar com seu grupo e busca, no contexto, observar as ações das crianças. Corroborando com essa posição, Smith (2006) discute que o brincar pode ser estruturado por meio do envolvimento do adulto. O autor reflete que algumas situações do brincar podem tornar-se muito repetitivas e argumenta que os professores “têm o papel-chave a desempenhar: ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar de formas mais desenvolvidas e maduras” (SMITH, 2006, p. 30). Ainda, o autor discute que o professor pode exercer a função de mediador, por meio de materiais, ou proporcionar estruturas e desafios, ao participar do brincar infantil.

Na mesma direção, Kitson (2006) alerta que os educadores precisam fazer com que as crianças avancem além dos seus horizontes imediatos, para que possam desenvolver-se e ampliar a complexidade de suas ações.

Para Moyles (2006, p. 13), o brincar não é qualquer atividade para a criança, mas é uma experiência significativa, a qual deve ser potencializada no cotidiano escolar e considerada como “um processo que em si mesmo abrange uma variedade de

comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidade e entendimentos”, nos quais as crianças aprendem.

A criança aprende por meio do brincar e aprende a brincar, pois a brincadeira é uma construção social que emerge do contexto sociocultural. Para Brougère (2010), não existe uma brincadeira natural, uma vez que a criança está inserida, desde seu nascimento, no contexto social. “A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura”, assim pressupõe uma aprendizagem social (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

A criança aprende pela brincadeira, no sentido de compreender, dominar e depois produzir uma situação específica, distinta de outras situações, pois “a brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica” (BROUGÈRE, 2010, p. 106).

Essa compreensão, analisada na esteira dos autores citados, ficou clara quando, em outro momento, observou-se uma situação do brincar entre duas crianças, descrita no 16º estudo de caso.

- **16º estudo de caso - 2010**

Excerto 18- Ida ao médico (9ª sessão - maio de 2010)

Sharpay estava brincando na área do faz de conta com sua filha.

Criança⁵¹: “Quero brincar aqui!”

Sharpay: “[...] Tudo bem, você agora é pai!”

Criança: “Tá bom, sou o pai [...]”

Sharpay: “Olha, a filha está doente, vamos lá levar ao médico?”

A criança que brinca como pai foi para a cama e deitou-se. E Sharpay vai até lá e diz:

Sharpay: “Você é o pai ou não é pai?”

Criança: “Sou, mas agora vou dormir.”

Sharpay: “Não, o pai não se comporta assim, a filha está doente, vamos ao médico!”

Criança: “Tá bom, ela vai tomar injeção.”

Sharpay: “Não, você é pai, o médico é que vai dizer.”

As crianças brincam com a maleta de médico, na área do faz de conta. A inserção da maleta de médico possibilitou o envolvimento das duas crianças, integrando-as. A área

⁵¹Essa criança não faz parte do grupo de observação, das 12 crianças selecionadas; por isso não se escolheu seu nome para constar no texto, atendendo ao princípio ético, ela não foi identificada.

tinha um material diferenciado das coisas domésticas e por isso podia oferecer outro contexto. Identificou-se que a inserção de um elemento novo, na área, levou a criança a pensar em uma brincadeira que envolvesse outra relação, na casinha. Além disso, o que chamou a atenção nesse excerto, quando discutido, foi a definição de papéis na ação da criança, pois na hora em que se propõe a ser pai, ela atua com definições de funções. As profissionais dialogam sobre o caso.

Pesquisadora: Letícia, percebeu a exigência da regra na brincadeira entre as crianças?

Professora: Observei que ele concordou e depois mudou de ideia, mas a regra na brincadeira é soberana, ela é que conduz o processo do brincar. A proposta do brincar das crianças envolve o que a gente estudou em Vygotski, as regras no brincar são ocultas, mas estão movendo a forma de atuação das crianças.

Pesquisadora: Esse caso mostra uma situação que foi ampliada pela inserção de um elemento novo. A sua mediação não somente atendeu a necessidade da criança, mas ampliou sua experiência, proporcionando um brincar social com envolvimento de ações relacionadas à saúde.

Professora: A mediação acontece quando se pode ampliar a experiência da criança. A inserção dos materiais possibilita novas brincadeiras. Essa situação nos leva a refletir que as crianças precisam ampliar suas experiências e que o brincar social não é somente relacionado aos afazeres de casa, existem outros contextos.

Observou-se que a criança busca a sua atuação baseada nas regras em que prevê a ação. O brincar imaginativo gera a construção de regras, no processo da ação. As leituras de Vygotski (2007c, p. 118-119) ajudaram na compreensão de que todo brincar de faz de conta “contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas previamente”. Essas regras mudam durante o brincar e têm sua origem primeira no modo de vida da cultura em que a criança vive e que são recriadas durante a brincadeira, na própria situação imaginária.

O brincar de faz de conta segue regras que dependem do papel que as crianças representam. No Excerto 18, identifica-se a cobrança do papel de pai que a criança deveria exercer na brincadeira. Kitson (2006, p. 110) colabora com essa compreensão, destacando em suas investigações que “a criança constrói um papel, projetando nele um componente imaginativo”, que tem conteúdos provenientes da cultura da criança, como ser pai ou mãe, na

função que se propõe naquela ação. Para Vygotski (1978), são as regras ocultas que devem ser seguidas pela criança que representa, por exemplo, a atitude de mãe, pai, filha ou trabalhador.

Outro ponto discutido foi a inserção de novos materiais, para possibilitar o imaginário das crianças em outros contextos, pois estava, ainda, muito relacionado aos afazeres de casa. A importância de inserir outros materiais parte da possibilidade de multiplicar a ação da criança e favorecer a vivência de outras relações e experiências, por meio da criatividade. Letícia compreende o seguinte:

Professora: É preciso dar opção para a criança e possibilidades para a construção de suas histórias. Percebo que as crianças são criativas, mas para isso é preciso possibilitar materiais para que se envolvam no faz de conta. Elas gostam de roupas diferentes, precisamos possibilitar, precisam experimentar mais situações. As crianças precisam ter escolhas para brincar [...] elas são criativas ao máximo e eu é que tenho de correr para alcançá-las. (Registro – maio de 2010).

Letícia aponta dois indicativos importantes na área do faz de conta: proporcionar escolhas nas atividades e ampliar a experiência das crianças. Essa reflexão, que parte da análise da prática e indica proporcionar autonomia para a escolha da criança, é um ponto que deve ser considerado, bem como a constante ampliação de suas experiências. A possibilidade de decisão da criança e a criação de brincadeiras que partem de seu contexto sociocultural é que possibilitam a aprendizagem da criança.

Dewey (1959a, 1959c), em sua teorização, diz que o pilar da educação é a democracia, que deve ser vivida na opção de escolhas que propiciem a capacidade de fazer, agir e pensar, por isso defende o projeto democrático. O autor declara, na sua obra *My pedagogic creed*, que toda educação procede da participação do indivíduo e é nessa participação que o conhecimento se constrói (DEWEY, 1940). Esse ponto foi fundamental para entender que se fazia necessária a inserção de materiais para novas experiências.

Também compreende-se, em Vygotski (2007a), que os elementos extraídos da realidade e das experiências anteriores do homem servem de suporte para a criação. Por esse motivo, quanto mais se possibilitar a experiência a uma criança, maiores serão as possibilidades para a sua criação. Vygotski (2007a, p. 17) afirma que, “quanto mais rica a experiência humana, tanto maior será o material que dispõem para sua imaginação”. Por isso

a imaginação de uma criança é motivada a partir das experiências que vivencia, deixando-a cada vez mais rica (VYGOTSKI, 2007b).

Então existe a necessidade de a professora ampliar a experiência de uma criança, possibilitando uma diversidade de vivências e de materiais para a construção de uma base sólida, a qual favorecerá a atividade criadora. Quanto mais a criança vivenciar novas situações, tiver acesso a uma diversidade de livros, ouvir histórias, poemas, parlendas, músicas diferenciadas, desenhar, modelar, esculpir, colorir e tiver à disposição materiais para a sua imaginação, mais poderá ser criativa e produtiva.

Em relação ao brincar, Moyles (2002, p. 36-34) alerta que “a tarefa do professor é proporcionar situações do brincar [...] que atendem às necessidades de aprendizagem das crianças”. Moyles (2002, p. 44) enfatiza:

A participação ativa da criança em todas as experiências de aprendizagem destinadas a encorajar o uso de todos os sentidos; oportunidades de viver novas situações de aprendizagem e, mais importante, de reestruturar o conhecimento existente e de transferir habilidades e conhecimentos inerentes para as novas situações e problemas, a fim de encontrar situações; oportunidade de descobertas e criatividade pessoal apoiada pelos adultos, levando à aprendizagem de independência do pensamento e da ação; interação de habilidade, princípios e valores sociais; envolvimento em situações lúdicas significativas e construídas, que permitirão o desenvolvimento e oportunidade de praticar e revisar habilidades em um ambiente consistente e estável, e de aprender sem medo e fracasso.

No segundo semestre de 2010, possibilitou-se novas inserções de materiais na área do faz de conta. As crianças expressavam a vontade de brincar em outros contextos, como o da sala de leitura utilizada uma vez por semana, que oferece fantasias de fadas e reis, príncipes e outros personagens da literatura infantil. Observando o interesse e o envolvimento delas, foram proporcionados alguns materiais diferentes, multiplicando suas escolhas.

O empenho da professora em proporcionar outros materiais (tecidos com diferentes espessuras, coloridos, brilhantes, grandes e pequenos) na área do faz de conta, além dos objetos que marcam uma relação familiar e doméstica, possibilitou formas diferenciadas de brincadeiras entre as crianças.

Registrou-se algumas sessões em que as crianças construíram um túnel com os tecidos de espessuras grandes e pregadores que estavam à disposição. Elas brincaram de super-heróis usando os tecidos menores como capas. Cada super-herói tinha um poder e uma

função diferente. O 17º estudo de caso analisa essa situação descrita nos excertos 19 e 20. O Excerto 19 descreve os diálogos recolhidos pelo gravador de áudio.

- **17º estudo de caso - 2010**

Excerto 19- Brincando de super-herói (22ª sessão - agosto de 2010)

Ventura: “[...] Eu sou herói do bem e tenho poder de fazer o bem [...].”

João: “[...] O meu poder é para salvar o mundo [...].”

Léo: “Vou pensar no meu poder [...] vamos brincar de [...].”

Ventura: “Corre, corre, pelo outro lado!”

Léo: “Não, não, não, por outro lado [...] vamos, corre, corre [...].”

Ventura: “Vamos salvar o mundo [...] corre, corre!”

João: “O túnel é grande demais [...] corre, corre, corre [...].”

Observou-se, no Excerto 19, o envolvimento das crianças na ação de brincar de super-herói. Elas partilham os signos da cultura (superpoderes dos heróis) na criação dos diálogos. As crianças se envolvem e não dispersam a atenção, demonstram criatividade e tempo de reação, na história que criaram, pois no mesmo túnel outras crianças brincavam de outras formas.

Essa atenção pode ser caracterizada de forma voluntária, como citam Vygotski e Luria (1996). Entende-se que a atividade mediada por instrumentos também é considerada relevante quando se trata da “função da atenção voluntária” (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 195). Essa função se diferencia da atenção natural, considerada uma das funções mais importantes para a manutenção da vida do organismo. Consiste na organização do comportamento que “prepara o homem para a percepção ou para as atividades” (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 195).

Segundo Vygotski e Luria (1996, p. 195), a atenção pode ser observada desde a mais tenra infância. O autor especifica que a criança muito pequena mediada por estímulos tem uma atenção que se chama de instintivo-reflexiva ou involuntária. Entretanto, assim que o estímulo instintivo se enfraquece, “o papel organizado da atenção desaparece” e o comportamento organizado volta a ser novamente um “comportamento caótico e indiferenciado”. Mas, ao longo do desenvolvimento, a criança passa a ter a capacidade de dirigir sua atenção de forma voluntária a elementos do ambiente que ela define como relevante.

Para Vygotski e Luria (1996, p. 162), “o comportamento da criança pequena caracteriza-se pela dissociação do mundo e concentração sobre o próprio eu, concentrando em seus próprios interesses e prazeres”. Os autores descrevem que, ao observar uma criança de 2 ou 4 anos brincando sozinha, esta se encontra imersa em sua brincadeira, não se distraindo facilmente. Entende-se que existe uma atenção voluntária ao envolver-se na brincadeira, pois ela se desliga de estímulos externos no momento em que se encontra envolvida internamente, consigo mesma.

A criança direciona sua atenção para os elementos que considera relevantes. No caso descrito, no Excerto 19, a brincadeira de super-herói possibilita a atenção das crianças. Há um bom nível de envolvimento na atividade, identificado pelos itens de energia, persistência e complexidade. Esse nível de envolvimento mostra o quanto as crianças direcionam a atenção na atividade.

Houve a intensidade de uso da linguagem na construção da história. Essa brincadeira, em especial, estrutura-se por um forte domínio da linguagem e de conhecimento partilhado das habilidades de super-heróis, que conduz o processo de envolvimento das crianças. A sessão, excepcionalmente, foi gravada por mais de 20 minutos, e as crianças foram até o término da aula brincando.

Os tecidos grandes e coloridos, em outras sessões, viraram tendas para um circo improvisado e os mais brilhantes serviram de roupas para a criação de uma história inventada pelas crianças. O Excerto 20 especifica, com detalhes, o interesse da criança na brincadeira de encenar a sua história, que tinha como palco um circo.

Excerto 20- Os tecidos viram tendas de circo (31ª sessão - setembro 2010)

Letícia perguntou à criança o que queria fazer no espaço. A criança respondeu:

Ventura: “Quero brincar agora de circo [...]. Vamos brincar de circo aqui [...].”

Letícia: “[...] Então pode brincar, organize e depois chama, que vamos assistir à apresentação de vocês, isso se desejarem.”

[...]

Ventura: “No circo tem palhaço, tem mágico [...].”

Léo: “[...] Eu vou ser o mágico agora [...].”

Thomas: “[...] No circo tem animais [...], tem quem andar na moto [...].”

Léo: “Ah [...] lindo coelho, saiu do pano.”

Ventura e Léo encontravam-se compenetrados na ação e Thomas olhou outros contextos na sala e retornou à atividade.

Observou-se que, no brincar com o circo, Thomas indica pouca concentração, pois sua atenção dispersava em alguns momentos, não demonstrando plenitude na atividade (nível 3 de envolvimento); entretanto, apresenta momentos que o envolvem, pois a brincadeira é interessante (LAEVERS, 1993). Em relação a Ventura e Léo, observou-se um investimento de energia, demonstrado pela linguagem e postura na representação, criatividade com elementos individuais e persistência na tarefa (nível 5 de envolvimento).

Em relação ao empenho do adulto, identificou-se itens importantes: o incentivo para providenciar os elementos para a brincadeira, principalmente, em prender a ponta do tecido no alto, onde a criança não alcançava, para formar a tenda, e a autonomia em deixar o espaço livre para as crianças, ao mesmo tempo em que havia o encorajamento (estimulação).

A partir desses excertos, discutiu-se o envolvimento da criança na área do faz de conta com os novos materiais disponibilizados (tecidos de espessuras variadas, liso, colorido e brilhante). A Figura 30 mostra que em 15 sessões observadas, no segundo semestre de 2010, as crianças alcançaram com mais frequência o nível 5 de envolvimento (86,7%), pois a área do faz de conta ofereceu novos e diversos materiais (ver Figura 30). Tal envolvimento representou um percentual de 26,7% em relação ao nível 5 no primeiro semestre de 2010 (ver Figura 29).

Figura 30 – Nível de envolvimento das crianças – 15 observações referentes à brincadeira de faz de conta – 2º semestre de 2010

Nas discussões, a pesquisadora e a professora compreendem essas situações de envolvimento da criança.

Pesquisadora: Letícia, qual a avaliação que você faz da intervenção na área do faz de conta, deixando os tecidos, barbantes e pregadores à disposição da criança?

Professora: [...] Já havia proporcionado o brincar com tecidos menores, em outros agrupamentos, mas oferecer essa diversidade de tecidos com cores e brilho e, principalmente, de vários tamanhos, possibilitou às crianças brincarem com outros aspectos que estavam querendo desde o primeiro semestre e ainda envolveram as coisas da casa [...], inventaram um outro mundo. [...] Legal foi observá-las no circo, sei que tem uma lona de circo aqui perto e elas fizeram o brincar do jeito delas [...], é a imaginação e a arte de reinventar no brincar [...]. Enquanto professora, é preciso deixar as crianças livres para a construção e dar tempo para usar os materiais conforme seus interesses.

Pesquisadora: Letícia, observou algo de diferente com o brincar de faz de conta, além do intenso envolvimento na sala?

Professora: O brincar de faz de conta proporciona o envolvimento das crianças, sempre na sala, mas notei a criatividade nas histórias e como todas elas se envolveram. Mas o que me impressionou foi o circo. [...] As crianças, além de brincarem, permitiram a gente assistir à apresentação. (Registro – setembro de 2010).

O segundo ponto de análise de Letícia foi importante, para entender que o brincar com envolvimento pode acontecer em momentos em que a criança está sozinha com um brinquedo, imerso no seu mundo imaginário, mas também acontece no envolvimento com outras crianças, na socialização e na construção da história. O brincar possibilitou-as a construir suas histórias e vivenciarem outras situações que fazem parte de suas relações sociais, como o circo, que há na comunidade dessas crianças.

Autores como Kitson (2006), Moyles (2006), Smith (2006) e Hislam (2006) afirmam que o adulto pode auxiliar no brincar e nas atividades das crianças possibilitando interações mais ricas e complexas. Kitson (2006) relata a importância de observar o brincar sociodramático das crianças e ainda fazer parte do brincar, no sentido de auxiliar sua aprendizagem. Para Kitson (2006, p. 109), a criança que trabalha sozinha faz as mesmas repetições no brincar, e a autora afirma que:

Trabalhando sozinha, as crianças repetirão frequentemente as mesmas formas de brincar, a mesma atividade de dramatização de papéis, modelarão o mesmo tipo de comportamento e resolverão problemas similares. Intervenções efetivas podem canalizar essa aprendizagem, ajudando a criança a construir novos dilemas e

desafios, encorajando-a e apoiando-a, e expandindo e motivando a competência e o desempenho linguístico.

Os textos da autora ajudaram a observar essa situação na sala, pois as crianças estavam muito entretidas somente com o faz de conta da casinha e precisavam expandir para outros temas de brincadeiras. O brincar imaginativo é importante para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Estruturar o brincar possibilita a ampliação e intensificação da aprendizagem da criança. “Por meio do brincar sociodramático, os educadores podem criar uma situação e uma motivação que estimulam as crianças para o comportamento de um nível cognitivo acima de sua norma” (KITSON, 2006, p. 119).

O 18º estudo de caso registra situações (excertos 21, 22 e 23) que consistem, novamente, no empenho de providenciar a inserção dos tecidos grandes para as crianças:

- **18º estudo de caso - 2010**

Excerto 21- Armando tendas com as crianças (21ª sessão - agosto de 2010)

Letícia apresenta a sacola de tecidos para as crianças, na roda. As crianças exploram e falam sobre a chegada do novo material, depois discutem o que podem fazer com tecidos na sala.

Letícia: “Quem tem uma ideia?”

As crianças decidiram prender os tecidos no alto e fazer tendas. Desceram e pegaram a escada. Mesmo sabendo que elas não alcançariam o alto para prender o pano, Letícia deixa-as agirem e incentiva as tentativas.

Letícia: “E agora, como podemos fazer? Como vamos fazer?”

Abre-se uma discussão sobre o assunto. As crianças logo têm ideias e pedem para Letícia prender o tecido no alto. As crianças ajudam a segurar a escada e Letícia prende o tecido.

Em seguida, elas se organizam e brincam com o tecido, como se fosse um mar.

Depois, uma equipe prende o tecido no outro lado da sala, para formar uma tenda e criar outro contexto de brincadeira, em pequenos grupos.

A mediação da professora, com os tecidos, apoia ações desafiadoras nas crianças, abrindo discussões de ideias, resoluções de problemas, favorecendo a autonomia e as escolhas nas áreas de aprendizagem. Letícia, com a intervenção de novos materiais, possibilitou uma diversidade de brincar entre as crianças. Ao identificar o empenho do adulto, verificou-se as atitudes contidas no Quadro 11:

Quadro 11 – Observação de empenho do adulto referente ao Excerto 21 – 2010

Categoria observada	Nível de empenho
Sensibilidade: a professora ouve atentamente as ideias e responde às inseguranças e incertezas de prender o tecido no alto, incentivando a busca de soluções.	5
Estimulação: apoia o desenrolar da atividade, estimulando a ação da criança.	5
Autonomia: cria possibilidades para as crianças para resolverem, autonomamente, o problema e a dificuldade de prender a ponta do tecido no alto.	5

O ponto de diálogo sobre essa ação, possibilitada pelo empenho da professora, foi em relação à continuidade de atividades que devem ocorrer no ambiente da educação. As profissionais analisam:

Pesquisadora: Letícia, o que significa a diversidade de brincar com os tecidos?

Professora: Significou uma ação contínua com as crianças. Oferecer os tecidos não foi momentâneo, mas agora é um material que faz parte do contexto de brincar das crianças. A brincadeira com os tecidos acontece, na sala e na área externa, de forma lúdica.

Pesquisadora: A diversidade de brincadeiras com os tecidos de diversos tamanhos possibilita uma continuidade no processo. Isso é oferecer qualidade para a criança.

As atividades, para serem caracterizadas com qualidade, precisam ter continuidade. Ofertar as atividades, como continuidade da educação infantil, é proporcionar às crianças a possibilidade de experienciar muitas vezes a ação, de forma diferenciada. O tecido transformou-se em cabanas, no pátio da EMEI, em casas de bonecas improvisadas debaixo da mesa, em túnel e em piscina.

O entendimento da atividade como uma experiência contínua é um dos fundamentos da teoria de Dewey (1976), expresso na obra *Experiência e Educação*, que consiste em proporcionar a continuidade da experiência. A “continuidade da experiência opera de forma diferente em variadas circunstâncias, permitindo o crescimento” com direção (DEWEY, 1976, p. 36). A orientação do crescimento representa a qualidade ao possibilitar aspectos do desenvolvimento intelectual e moral conectados à educação.

A concepção de uma educação que proporciona a experiência da criança com continuidade constrói uma prática com entendimento de que a criança tem o direito de vivenciar inúmeras vezes as atividades, no sentido de poder experimentar e nelas construir seu conhecimento.

O Excerto 22 mostra uma mediação de Letícia, com uso de um tecido bem grande (3 m) e flexivo, em uma atividade coletiva com as crianças, no pátio, na proposta de continuidade de experiência lúdica em grandes grupos.

Excerto 22- O tecido virou piscina no pátio da escola (38ª sessão - outubro de 2010)

Letícia propõe uma brincadeira no pátio da escola, com um tecido grande (3 m). A brincadeira consistia em balançar o tecido e jogar uma boneca para o alto. Mas as crianças começaram a brincar do jeito delas, entravam no pano e balançavam de um lado para o outro. O pano virou uma piscina. Daniela começou a comandar a brincadeira, falando as regras. Letícia, ao perceber, deixa Daniela no comando. Daniela: “Vamos contar até 1, 2, 3 já, balançam. Vamos balançar.” Daniela questiona as crianças dentro da piscina: “Querem sair?” E as demais continuam a balançar. Daniela continua balançando, depois para e olha em seu relógio imaginário no pulso e diz: “Agora deu o tempo.” Letícia, observando a ação de Daniela, reforça. Letícia: “Pessoal, a Daniela disse que já deu o tempo e agora podem sair.” Em seguida, Daniela escolhe mais três crianças e continuam a brincar. Em determinado momento, Daniela para e pergunta: “Quem ainda não foi? Vai agora quem ainda não foi!” A brincadeira continua com o comando da criança.

Os mesmos tecidos que foram contextos de atividades, nas áreas de aprendizagem, também possibilitaram continuidade no brincar de outras formas. Na escala de empenho do adulto, identifica-se as atitudes de Letícia descritas no Quadro12:

Quadro 12 – Observação de empenho do adulto referente ao Excerto 22 – 2010

Categoria observada	Nível de empenho
Sensibilidade: encoraja a criança e oferece apoio. Ouve as crianças e possibilita que brinquem da forma que desejam.	5
Estimulação: propõe uma atividade aberta, para que as crianças possam ter ideias. Incentiva o lúdico na brincadeira.	5
Autonomia: possibilita liberdade na escolha da brincadeira.	5

O empenho da professora possibilitou outras formas de atividade para as crianças. O interessante foi analisar como a atividade tomou proporção diferenciada no pátio da escola.

Letícia prolongou a brincadeira, ao mediar a partir das ações das crianças, apoiando a ideia que surge. Daniela assumiu o comando, sendo aceita pelo grupo, sem imposição. As crianças queriam vivenciar o lúdico de passar por baixo da ponte e de nadar na piscina.

Letícia destaca a vivência do lúdico, quando diz: “o lúdico está no imaginativo das crianças, que transcende a nossa proposta”. A brincadeira foi rica e envolveu as crianças, pois durante a semana ouviu-se ainda os comentários sobre o brincar no pátio com o tecido. Registrou-se alguns comentários das crianças no pátio sobre a brincadeira.

“A gente ontem passou por debaixo da ponte, tinhas coisas lá na ponte.”

“A piscina foi legal mesmo, eu nadei e nadei.”

“Pai, nem te falei a gente brincou bem legal de piscina, muita água [...] foi bem aqui (a criança pega o pai pelo braço e leva para ver o local, mostrando pela grade), olha aqui, fizemos uma piscina com o pano bem grande.”

A brincadeira possibilitou outras ações da professora. O Excerto 23 mostra o seu empenho, ao perceber, entre as conversas das crianças, o prazer de brincar com o tecido no pátio.

Excerto 23- Falando sobre a brincadeira (39ª sessão - outubro 2010)

Letícia percebe que as crianças gostaram da brincadeira com o tecido e propõem uma roda de conversa. Propõe que as crianças falem do que mais gostaram na atividade. Letícia anota, avalia a brincadeira.

Depois prepara um material com fotos da brincadeira e entrega às crianças, para que elas escrevam o que acharam de brincar daquela forma.

Thomas: “Foi radical e foi gostoso. E foi divertido e foi muito legal. E foi “irado⁵²” brincar na ponte embaixo.”

Florzinha: “Hoje a gente brincou de piscina, foi divertido, foi legal.”

Letícia ouviu cada criança sobre a brincadeira, o que fizeram e o que mais gostaram de fazer.

Letícia fez isso no coletivo, na roda de conversa e depois de forma individual.

As crianças escolheram a foto impressa na atividade e registraram, escrevendo sobre a brincadeira.

A situação mostra a importância de as crianças falarem sobre a atividade realizada, principalmente sobre essa atividade, que despertou momentos de diálogo entre elas. Letícia relata o quanto é gratificante para a prática ouvir as crianças e destaca: “Ângela, você ouviu? Foi radical, ‘irado’ [...]”. Radical e irado partem das crianças, do envolvimento que indica a satisfação, o prazer de brincar proporcionado pela mediação, que inclui a sensibilidade de escutar a criança, a autonomia em respeitar suas opiniões e a estimulação em encorajar a criança a falar e avaliar a atividade proposta.

Nota-se que a brincadeira da criança não tem outro fim senão o brincar, mas que pode gerar outros contextos, quando a professora observa e identifica a realização de outras ações que partem do interesse da criança.

No ano de 2011, essa área ganha um status mais amplo e com mais materiais à disposição das crianças. Os utensílios da casinha continuam na área, com a inserção de aventais, toucas de cozinheiro, geladeira, um balcão com pia e armário e guarda-roupa. Também foram disponibilizados materiais direcionados à área médica, como jaleco, estetoscópio, bloco de anotação para receitas médicas e agenda.

A área transformou-se no lugar onde tudo podia acontecer. Broadhead (2010, p. 101) traz a reflexão de que o brincar de faz de conta precisa ser expandido para um “lugar que é tudo aquilo que você quiser”, para que a criança possa criar recantos fechados que se tornam lugares de seus temas lúdicos, que pode ser uma casa, uma loja, um hospital, conforme surge

⁵² A expressão “irado”, na linguagem da criança, significa muito bom, interessante, o máximo.

o tema. Observou-se essa mudança na área do faz de conta. O 19º estudo de caso, descrito nos excertos 24, 25 e 26, registra essas alterações no espaço.

- **19º estudo de caso - 2011**

Excerto 24- Brincando de restaurante (5ª sessão - abril de 2011)

As crianças, vestidas de mestre cuca, com avental e touca de tecido na cabeça, arrumam a mesa, colocam a toalha, as cadeiras, os pratos. Logo os meninos chegam e começam a fazer os pedidos. Florzinha anota-os e leva-os até a cozinha.

Florzinha: “Pizza, ele quer pizza.”

Roberta: “Uma pizza saindo quentinha.”

Alice: “Vou fazer o suco e pegar refrigerante.”

Florzinha: “Refrigerante para a mesa.”

Alice: “Tem pedido de macarronada, uma macarronada com bastante molho.”

Alice: “Tem muita louça, preciso lavar a louça.”

Roberta: “Primeiro fazer a macarronada, não podemos deixar ninguém esperando.”

As meninas servem as outras crianças que passam pela área, elas permanecem lá um pouco e depois seguem.

A área, que muitas vezes foi palco de uma casa, agora tornou-se um restaurante. As meninas (Florzinha, Dourada e Alice) atendiam quem passava pela área, fazendo as comidas e brincando de mestre-cuca. Destaca-se, entre os indicadores de envolvimento, a precisão e a preocupação das crianças nos pormenores. As crianças utilizaram um livro que serviu de *menu* para fazer os pedidos. O empenho da Letícia esteve em proporcionar os materiais para que elas pudessem brincar, oferecendo a autonomia, no sentido de deixar os materiais à disposição, e a liberdade para montar seus cenários que, nesse momento, eram um restaurante. Identificou-se que as crianças puderam fazer daquele espaço um restaurante, principalmente porque encontraram as toucas de mestre-cuca, que representa um *chef* de cozinha.

Outra sessão, na área, identificou que esse mesmo espaço serviu de lanchonete para os médicos que estavam atendendo no hospital. Observa-se no Excerto 25:

Excerto 25- Tomando café na lanchonete (5ª sessão - abril de 2011)

As crianças estavam brincando de médico e resolveram fazer uma pausa para tomar café e conversar sobre suas consultas. Neymar pega o café.

Neymar: “Estou cansado.”

Alice: “Você já trabalhou muito hoje e eu também.”

Dourada: “Muita criança com vômito.”

Neymar: “Tem com febre e criança que nem tomou a vacina.”

Alice: “Eu apliquei vacina, injeção e escutei coração, barriga. Olhei o ouvido da filha de Sharpay, nossa, estava inflamado!”

A área serve à imaginação das crianças, para criarem contextos que se integram. O espaço que antes era um restaurante vira uma lanchonete para tomar café. Na área, minutos antes, no espaço da mesa, Sharpay, que tinha vindo da consulta médica, utilizava o espaço como sua casa. No momento em que Sharpay sai da mesa, os dois médicos e a paciente sentam-se e ali vira uma lanchonete.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 48), entende-se que o brincar de faz de conta possibilita às crianças criarem várias realidades e que os objetos “são o que a imaginação quiser, em que as ações se desenrolam na colaboração com os pares para criar mundos”, à medida que podem desfrutar de possibilidades para dar asas à imaginação.

Perceber essa situação levou à reflexão de que os objetos servem para a imaginação e a criação. O envolvimento no tema da lanchonete é marcado pela expressão da linguagem, que dá conexão à história e garante a manutenção da atenção. Essa característica é marcante em outras sessões observadas no ano de 2011. O envolvimento das crianças em 2010, quando estavam com 4 anos de idade, já incluía a linguagem, mas observou-se, com frequência, ainda a predominância na ação.

As sessões de 2011 mostram que a linguagem é um elemento presente em todas as situações. O pensamento das crianças revela-se pela expressão da linguagem, pelo simbolismo de assumir personagens ou situações de temas do cotidiano que lhes interessam e que estão presentes em todas as situações observadas. É a situação imaginária que antecipa e conduz as ações das crianças (VYGOTSKI, 1978).

A fala é organizadora da ação, como explica Vygotski (1995). A criança fala enquanto executa a ação, organiza seu pensamento. Para o autor, pensamento e fala estão conectados, na formação das ideias e ações, que têm como consequência o processo de execução e a discussão de suas próprias ações. Assim, o envolvimento, imerso na ação, parte da fala decorrente de uma função comunicadora. Observa-se, no Excerto 25, que o diálogo que as envolve na atividade é decorrente da ação, as consultas médicas. Essa percepção levou à discussão de quanto a criança pode desenvolver a linguagem, a sua comunicação, enquanto brinca. As crianças trocam experiências no brincar.

Smith (2006), em suas pesquisas, mostra que o brincar de faz de conta, favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e linguísticas. As crianças, no brincar com pares, entendem-se e, por esse motivo, trocam experiências e dialogam com maior naturalidade. O brincar possibilita essa integração entre as crianças. A criança fala daquilo que vivencia e experiencia.

O intenso envolvimento das crianças na área do faz de conta em 2011, com o enriquecimento de novos e diversos materiais, mostra que a continuidade de uma prática com qualidade possibilita a criatividade, a persistência, a concentração e a linguagem nas atividades das crianças. A Figura 31 mostra 20 observações das crianças, durante o ano de 2011, que reflete esse envolvimento.

Figura 31 – Nível envolvimento das crianças – 20 observações na área do faz de conta – 2011

Observa-se na Figura 31 que se tem a frequência de 90% das observações no nível 5 e apenas 10% delas no nível 4. Essa frequência de envolvimento indica que as crianças foram favorecidas pelo enriquecimento da área e a partir disso foi possível que elas vivessem outras experiência e novas situações lúdicas.

A inserção de materiais também foi feita nas outras áreas de aprendizagem, proporcionando à criança um envolvimento com complexidade e criatividade, na diversidade de opções que foi possível pela mediação que amplia a experiência da criança. Recorta-se o Excerto 26, na área destinada aos jogos, com blocos de construções.

Excerto 26- Fazendo construção com blocos grandes (15ª sessão - junho de 2010)

Letícia observa que as crianças querem fazer grandes construções. Então, deixa à disposição na área de aprendizagem, as caixas grandes de papelão.

Neymar e Ventura se interessam em fazer uma construção. Pedro, que estava brincando com carrinhos, aproxima-se e vai brincar na construção.

Pedro: “O que vamos construir?”

Neymar: “Um castelo bem grande.”

Ventura: “Vou pegar mais caixas, vamos precisar de mais caixas. Precisa fazer uma porta.”

As crianças montam e desmontam até chegarem a um acordo e o castelo fica sem porta.

O Excerto 26 mostra o diálogo entre as crianças, durante a brincadeira de construção com os blocos. Observou-se que os materiais neutros, como os blocos lógicos, favorecem o planejamento de situações como: definir o que fazer (castelo ou casa); verificar a quantidade de caixas necessárias; discutir sobre a existência ou não de uma porta e sobre satisfação de fazer algo grande.

O empenho da professora consistiu em perceber que as crianças queriam blocos grandes para a construção (sensibilidade), por isso ofereceu apoio à construção delas disponibilizando material (estimulação) e permitiu a opção de escolhas: as crianças colocaram outros objetos dentro da construção (autonomia). A partir do empenho da professora, registrou-se vários contextos de construção com as caixas. As crianças construíram castelos, casas e muros. Na discussão, a pesquisadora questiona o empenho da professora em favorecer um novo contexto de construção.

Pesquisadora: O que você achou dessa intervenção?

Letícia: Já fazia tempo que pensava em possibilitar essas caixas, no formato de blocos grandes; sei que não é o ideal, pois elas precisavam de blocos grandes e firmes. É o que temos no momento e mudou um pouco a construção das crianças, elas criaram outros contextos de construção que necessitavam experimentar, queriam fazer grandes construções.

Pesquisadora: Letícia, você acha que pode ainda oferecer outros contextos de construções ao brincar das crianças?

Letícia: Acredito que sim, precisamos vivenciar outras formas de brincar e deixar a criança vivenciar isso. Vamos pensar nisso e proporcionar.

Pesquisadora: E as outras áreas?

Letícia: Acredito que nas demais áreas fazemos a mesma coisa. Entendo que não posso fazer com que a minha criança passe 3 anos da EMEI apenas desenhando com lápis de cera ou cor e papéis pequenos. Eles experimentam em vários tipos de papéis, gosto mesmo desse grande e às vezes eles adoram os menores, tipo bilheteinho. Usam tintas, telas grandes e pequenas. Na massinha precisam de acessórios que ajudam a compor suas esculturas e fazem cada coisa linda. Aproveitar o rolo de papel higiênico na arte foi muito interessante. Fazer arte com miçangas e brilhos. Construir com tecidos, roupas e outras coisas que envolvem o lúdico. O olhar atencioso para as áreas de aprendizagem que possibilitam a construção e a experiência da criança para desenvolverem suas atividades e as brincadeiras é o nosso maior desafio na EMEI enfrentado diariamente (Registro – junho de 2010).

Esse relato da professora mostra a preocupação com a experiência das crianças, no sentido de proporcionar diversidade. As crianças, no contato com os materiais, em situações diferenciadas na rotina da educação infantil, têm a capacidade de construir várias formas de brincar e outras atividades, variando-as cada vez que entram em contato com os objetos. E o papel do adulto está em otimizar as situações. O professor de educação infantil deve organizar um ambiente estimulante, para que se possa ter inúmeras possibilidades de ação, ampliando assim as vivências de descobrimento e de consolidação de experiências (ZABALZA, 1998).

Zabalza (1998) considera a diversidade e a polivalência de materiais como um item de qualidade para a educação infantil. O ambiente “deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação” (ZABALZA, 1998, p. 53).

A partir desse entendimento, durante o ano de 2010 e 2011, observou-se que a professora se empenhou em enriquecer todas as áreas na sala para aumentar as possibilidades de criatividade e experiência das crianças. Cita-se que na área do desenho possibilitou-se que as crianças experimentassem, de várias formas e com técnicas diferentes, a pintura com materiais e tintas com uso de pincel, folhas e com uso do dedo, mãos e pés. Foram usados telas e papéis grandes e pequenos para construir suas histórias (ver Figura 32). Na área da arte, os materiais também foram diversos, como argilas, miçangas, botões, brilhos e outros (ver Figura 33).

Figura 32 – Mosaico de imagem das crianças em atividades de desenho – 2010-2011

Figura 33 – Mosaico de imagem das crianças em atividades de artes – 2010-2011

A sala de educação infantil deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, de todos os tamanhos e formas (ZABALZA, 1998; CRAIDY; KAERCHER, 2001; MOYLES, 2010).

A compreensão dessa necessidade foi importante nesse contexto, para entender que a intervenção do profissional também está em oferecer ferramentas (inserção de novos materiais e a diversidade para dar suporte às experiências) para que a criança possa se desenvolver e aprender no processo de construção. Gandini (1999) discute que o ambiente é visto como algo que educa a criança e cita Loris Malaguzzi (1999), expressando que o espaço é como um educador, no processo de aprendizagem.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 112), ao discutirem sobre a organização do ambiente na Pedagogia-em-Participação, definem que “os materiais, na educação de infância são um segundo educador porque medeiam a atuação do profissional, fazem parte integrante do método”. Assim, os autores, parafraseando a visão do observador de um rio, explicam que a seleção, disponibilização e utilização dos materiais são pensadas a montante, em coerência com a teorização educacional que sustenta a pedagogia, e a jusante⁵³, com base na reflexão avaliativa sobre como têm sustentado, no cotidiano, a coerência da ação.

6.1.2 Práticas de mediação na área externa da EMEI

Observou-se a inserção dos instrumentos na área externa da EMEI, principalmente no parque. Letícia proporcionou às crianças materiais diferenciados, para desafiar-las a novas formas de brincar, pois as observações no parque mostravam um brincar apenas com baldes, pás e tanque de areia. O 20º estudo de caso, descrito no Excerto 27, evidencia um empenho que levou a várias brincadeiras com canetões usados.

⁵³ Jusante e montante são lugares referenciais de um rio pela visão de um observador. A jusante é o lado para onde se dirige a corrente de água e a montante é a parte onde nasce o rio. Por isso se diz que a foz de um rio é o ponto mais a jusante desse rio, e a nascente é o seu ponto mais a montante. O termo jusante vem do latim *jusum*, que significa para o lado da foz, ou seja, toda água que desce para a foz do rio é a jusante, e a montante é a parte acima, de onde vêm as águas. Esse ponto referencial pode ser uma cidade às margens do rio, uma barragem, uma cachoeira, um afluente, uma ponte etc. Na linguagem coloquial, usa-se essas mesmas expressões para se referir a acontecimentos antes (a montante) ou depois (a jusante) de uma determinada data. Esses termos são muito empregados em diversas áreas das ciências, em especial nas exatas. (7GRAUS, [2012]).

- 20º estudo de caso - 2011

Excerto 27- Canetas coloridas vazias, brincadeira à vista no parque (29ª sessão - setembro de 2011)

Letícia traz para o parque várias canetas coloridas, secas ou quase secas. As canetas não servem para pintar na sala. O fim dos canetões seria a lixeira.

Letícia deixa-os no meio dos baldes e pás, para as crianças brincarem no parque.

As crianças brincam, escrevendo na areia.

Roberta: “Vou desenhar mais flores.”

Alice: “Vou fazer um coração.”

Neymar cria uma torre, com as canetas. Outro grupo cria uma cidade, com as canetas. Estão fazendo bloco de prédios.

Vários contextos de brincadeiras foram criados, com as canetas.

As canetas que seriam descartadas são contextos de brincadeiras e, na área da areia, diferenciam o brincar habitualmente feito com baldes e pás. Letícia fez a seguinte reflexão:

Pesquisadora: O que significou proporcionar esses materiais às crianças?

Professora: Proporcionar novos contextos no parque possibilita que as crianças possam fazer outras escolhas, além das propostas dos brinquedos do parque e dos tanques de areia. O importante é perceber que a proposta para as crianças, na área livre, pode ser diversificada com objetos da sala que podem ser usados na área externa da escola. Essas canetas seriam jogadas fora, como tantas já foram, mas estão aqui criando contexto para brincar.

Pesquisadora: As crianças em suas brincadeiras precisam de água, por que não tem uma torneira no parque?

Professora: Eu queria muito que isso fosse possível. Se eu tivesse o “poder”, colocaria uma torneira para água, mas é uma relação difícil, implica em diversas concepções. Na verdade, precisaria mudar algumas coisas (Registro – outubro de 2011).

Letícia entende que a área externa faz parte do aprendizado das crianças e pode ser diferente. A professora propõe mediações diferenciadas e as crianças armam tendas nas mesas, soltam bolhas de sabão, fazem pintura no chão e na área apropriada. Ainda observou-se que a mediação adequada possibilita a oferta do suporte que a criança necessita no momento. O parque é um local para a brincadeira, que se transforma em espaço de investigação pelas crianças.

O 21º estudo de caso (Excerto 28) mostra a mediação que proporcionou a descoberta de uma aranha no gradil:

- **21º estudo de caso - 2010**

Excerto 28- Experiências no parque, com a lupa (33ª sessão - setembro de 2010)

As crianças estão no parque, brincando, quando Léo corre em direção à Letícia e grita:
 Léo: “Prô, tem uma aranha amarela na grade!”
 Letícia vai em direção ao jardim e logo outras crianças juntam-se ali.
 A aranha é muito pequena e Letícia pede a uma criança para ir ao seu armário e pegar a lupa.
 As crianças examinam a aranha, com a ajuda da lupa.
 As crianças olham a teia e verificam que não está totalmente na grade.
 Pedro: “A aranha fez uma teia que está na grade e na folha.”
 Thomas: “Ela está na teia, ela se segura na teia.”
 Letícia observa as crianças examinando a aranha e faz alguns questionamentos, aguçando a curiosidades delas.
 Letícia: “Quantas pernas tem a aranha? Essa é diferente? O que tem de diferente?”
 As crianças procedem examinando a aranha, por alguns minutos.
 O parque transformou-se em local de investigação.

As categorias de empenho da professora, identificadas nesse excerto, foram as seguintes (ver Quadro 13):

Quadro 13 – Observação de empenho do adulto referente ao Excerto 31 – 2010

Categoria observada	Nível de empenho
Sensibilidade: dispõe de atenção, no momento em que vai verificar, com a criança, a sua descoberta.	5
Estimulação: apoia a ação da criança, fornecendo uma lupa para melhor observar a aranha.	5
Autonomia: proporciona a experiência à criança, quando a estimula a verificar com detalhes a aranha encontrada no jardim.	5

Essas atitudes de empenho de Letícia aguçaram a curiosidade das crianças sobre a aranha, e ocorreram descobertas interessantes, que não poderiam ser feitas a olho nu, mas foram possíveis com a ajuda de um instrumento apropriado (lupa). O importante, nessa mediação, foi perceber o interesse das crianças pela aranha, para garantir a continuidade da

observação e reflexão. As crianças estudaram o tema em 2010 e viveram momentos que proporcionaram aprendizagem. Depois de examinarem a aranha de forma mais minuciosa, elas pegaram a lupa e foram brincar de detetive, procurando pegadas pelo parque e outras coisas interessantes. Esses momentos podem estar no brincar do parque, como aconteceu no Excerto 28.

Outra reflexão que se fez, nas discussões dessa ação, foi a de considerar o apoio às ações das crianças, em suas descobertas, dando-lhes autonomia para poder experienciar. Destaca-se que o apoio da ação partiu da sensibilidade aguçada da professora, em fazer do momento do parque um lugar de aprendizagem, em contexto de brincar para a descoberta de coisas interessantes.

Discutiu-se que a mediação adequada pode atender um grupo ou uma criança e, para isso, é preciso que a professora seja sensível aos interesses das crianças. Para Letícia:

Professora: As crianças estão envolvidas com o tema da aranha, então buscam por isso e o parque é um lugar de investigação. E eu posso não ver isso, deixar passar em branco? (Registro – setembro de 2010).

A reflexão da professora leva ao entendimento de que a mediação é um contexto em movimento, que atende a criança e suas expectativas. Caso deixe de ser feita, as consequências serão a perda de momentos de aprendizagem. Na compreensão de Dewey (1960), contextos de aprendizagem nascem do interesse da criança, não como algo espontâneo e sem sentido, mas que partem da observação e do interesse de querer saber mais sobre determinado assunto. O importante é fazer a condução da experiência, o seu direcionamento, que irá fornecer novas descobertas e propiciar aprendizagem, com a participação dos sujeitos envolvidos.

A mediação que propicia atender a necessidade da criança pode ser direcionada ao agrupamento, com todas as crianças envolvidas, a uma parte do grupo ou apenas a uma criança. Esse entendimento é sustentado nas leituras de Formosinho (2002), que questiona a inserção de um currículo uniforme, para ser vestido de forma pronta nas crianças, sem respeitar seus anseios, sua participação e seu interesse no fazer e no pensar.

No 22º estudo de caso (Excerto 29), a mediação de Letícia atende apenas uma criança, para que possa ela concluir seu projeto.

- **22º estudo de caso -2011**

Excerto 29- O pássaro de Sharpay, no pátio (26ª sessão - setembro de 2011)

Letícia observa as crianças no pátio da escola. As crianças brincam livremente na área. Sharpay está brincando com folhas secas, que caem da árvore. Mexe nas folhas, aproxima-se de Letícia e diz: “Quero fazer um pássaro daqui.”

Letícia: “Faça. Você pode sentar aqui na mesa, acho que seria melhor.”

Sharpay mexe nas folhas e não consegue construir seu pássaro. Letícia a observa atentamente e diz: “Sharpay, vou pegar algo para você fazer o seu pássaro.”

Letícia sobe até sua sala e retorna com argila, para que a menina possa concluir seu projeto.

Sharpay manipula um pouco a argila e depois começa a fazer seu projeto. Primeiro, Sharpay modela o corpo do pássaro.

Outras crianças aproximam-se para ver o que faz.

Sharpay: “Tem que colocar uma asa de cada vez, depois o bico e o rabo e aí posso brincar com você.”

A turma sobe com Letícia, pois o tempo do parque havia acabado. Mas Letícia deixa Sharpay fazendo seu projeto.

Sharpay procura fazer os detalhes do pássaro, modelando as patas, o bico e ainda procurou uma pedra pequena, que serviria como olho. Durante a construção, com olhar de arquiteta e satisfeita, expressa:

Sharpay: “Te achei, meu pássaro, entre as folhas.”

Sharpay sobe somente quando termina de fazer o pássaro e depois o entrega a Letícia, que diz: “Primeiro vamos deixar secar e depois você pega e brinca.”

Sharpay queria fazer um pássaro das folhas que caíram no chão, e lhe foram proporcionadas condições, com a disponibilização da argila. No início, a criança sentia-se envolvida; depois, a dificuldade de realizar seu projeto tirou-lhe o envolvimento. Apresentando característica de desinteresse e falta de persistência, ficou irritada, pois arrumou as folhas secas e elas não ficaram como planejava.

A mediação de Letícia proporcionou novo envolvimento, e a argila ajudou a grudar as folhas. Sharpay voltou a apresentar os sinais que indicavam envolvimento na tarefa, principalmente, em dois itens fundamentais: a busca pelos detalhes, pelos pormenores na construção de seu pássaro e a satisfação de conclusão de seu projeto.

O simples material oferecido (argila) proporcionou o auxílio necessário para que a criança, envolvida na tarefa, pudesse realizar ações que levaram à aprendizagem. A criança planejou seu pássaro, colocou o mesmo número de folhas para formar a asa nos dois lados. Procurou folhas mais compridas para o rabo e modelou os pés. Antes colocou folhas, fez a análise e não ficou bom; tirou-as e modelou novamente. Ainda preferiu modelar o bico e procurou, no parque, uma pedra pequena para os olhos.

O excerto também mostra a autonomia e o respeito pela ação da criança: a professora deixa a criança concluindo sua tarefa. Letícia não podia deixar o grupo esperando, pois tinha outras ações emergentes para as crianças que não se interessavam em fazer pássaros naquele momento. A construção do pássaro apenas chamou a atenção das crianças, mas não era interessante para todas.

Fornecer a ferramenta adequada (argila) e possibilitar a autonomia foi o suficiente, na mediação, para garantir o envolvimento da criança. A professora enfrenta essas situações no seu cotidiano e, se não construir com o grupo a autonomia e tiver a sensibilidade de perceber e ouvir a criança, não poderá propiciar mediações como essa, descrita no Excerto 29.

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 112), “os materiais são um sustentáculo central para a mediação pedagógica da educadora junto da criança, visando experiências plurais para identidades plurais que desenvolvem em culturas plurais”, as quais fazem parte do contexto da educação.

7 Reflexões finais

Durante o percurso dessa investigação, as seguintes perguntas orientaram as discussões das práticas de mediação da professora com as crianças: quais as mediações feitas pelo adulto, dentro de uma educação que partilha valores democráticos, éticos e participativos, que inserem a criança como sujeito de sua aprendizagem e que podem garantir maior envolvimento e interações? Em que medida as práticas de mediação favorecem as ações das crianças em suas aprendizagens como um ser social que participa na tomada de decisões, no contexto educativo? Em que medida as práticas de mediação possibilitam as experiências das crianças, considerando o eixo da brincadeira e as interações, favorecendo sua participação?

Essas questões impulsionaram a caminhada de uma investigação em que presidiu a discussão, na práxis, e que significou não apenas indicativos do que poderia ser feito, mas também a possibilidade de fazer a intervenção, em colaboração com a professora. A primeira reflexão a ser feita refere-se à ação colaborativa entre a pesquisadora e a professora. Essa ação constituiu-se como o pilar da investigação que sustentou as práticas, as quais consideraram a partilha de uma concepção de educação democrática e ética, com a participação da criança como sujeito de suas ações, e uma metodologia de investigação que incluiu a pesquisadora e a professora, na análise dos dados, nas reflexões e nas mudanças, para favorecer as experiências da criança.

Considera-se que a tarefa mais complexa da investigação foi estabelecer a ação colaborativa, pois essa não pode acontecer de forma momentânea e nem unilateral. É uma tarefa que envolve ambas as partes, na continuidade da investigação. Tal colaboração efetivou-se no acompanhamento da professora e na reflexão contínua, para planejar as ações a serem implementadas, a partir das avaliações da prática. A presença intensa da pesquisadora, no campo, a fim de observar e discutir a práxis com a professora, dentro de um processo centrado na criança e de educação democrática, foi fundamental para o bom andamento da pesquisa.

Ressalta-se que, para se estabelecer essa ação colaborativa, foi preciso ter clareza de que a investigação faz-se na parceria e que as ações partem da avaliação sustentada pela concepção adotada, visando às mudanças. Para a pesquisadora, foi preciso dispor-se como parceira na investigação, a fim de possibilitar a reflexão que favoreceu a análise da prática, pela professora, impulsionando as mudanças. Caso contrário, se a pesquisadora não

proporcionasse a reflexão, corroborando para mudança da práxis, a pesquisa se deflagraria em ações que a pesquisadora determina à professora executar, sem que exista a negociação, a reflexão e a colaboração na investigação.

Outro ponto a considerar, na ação colaborativa, é a necessidade de estudos para que a reflexão não seja vaga. Há momentos que exigem estudos entre a pesquisadora e a professora, mas há outros em que ambas precisam compreender os fatos individualmente, preenchendo suas lacunas de conhecimento. Essas lacunas são diversas para ambas, pois apesar de suas trajetórias envolverem o ponto de conexão, que é a educação infantil, esta se processa em práticas diferenciadas, nas formações pedagógicas e na constituição das profissionais.

Assim, a investigação focalizou as mudanças discutidas durante a trajetória de observar, avaliar e refletir sobre a práxis pedagógica. O empenho da professora foi fundamental, para que as mudanças ocorressem, ao favorecer o brincar e as interações, no contexto das experiências vividas e ampliadas, a partir de envolvimento das crianças. Esse empenho possibilitou um ambiente diverso e rico, com materiais estruturados e atividades com signos, os quais favoreceram a mediação.

As práticas de mediações, possibilitadas pelo apoio do adulto, durante as interações entre as crianças e com o uso de signos e de instrumentos, favoreceram uma multiplicidade de aprendizagens que somente foi possível pela sensibilidade do adulto, em ouvir os anseios e interesses das crianças, na busca de ampliação das suas experiências. Estímulos foram oferecidos, para que ocorressem as experiências, propiciando às crianças um pensar reflexivo e desafiando-as, para que tivessem iniciativas na construção de conhecimento e na investigação de suas próprias hipóteses, com autonomia na tomada de decisões. Assim, as práticas de empenho da professora, sustentadas pela sensibilidade, estimulação e autonomia, foram essenciais para que as ações mediadoras possibilitassem o envolvimento da criança para a construção do conhecimento, na direção da continuidade das experiências.

Mas quais as dificuldades encontradas no percurso da investigação? A mudança que aconteceu no grupo da professora teve ressonância na instituição? Diante das questões, assinala-se que essa forma de investigação é prolongada e que durante os dois anos em campo encontrou-se várias dificuldades para se implementar as mudanças. Cita-se a dificuldade de estruturar a sala dentro de uma instituição de educação infantil que segue a pedagogia

transmissiva com o modelo de organização com mesas e cadeiras. Essa estrutura não era aceita pela professora, mesmo em período anterior à investigação. Ela já montava e desmontava o espaço, oferecendo às crianças um ambiente onde pudessem ter os materiais à disposição, para a realização de suas experiências. Assim, a partir da investigação, a estrutura da sala foi ampliada e enriquecida, pois os dados indicaram a necessidade de uma nova estrutura, para a participação e o envolvimento das crianças com a diversidade de materiais. No processo, enfrentou-se o desafio junto com as crianças, subvertendo a ordem e a estrutura. Quando se cita esse aspecto como uma dificuldade, é no sentido do desgaste emocional e físico, de arrumar a sala diariamente, mesmo a nova organização sendo entendida como de valor pedagógico, rico para as crianças, que tiravam tudo do armário e depois guardavam novamente os materiais.

Até o término da investigação, a arrumação dos materiais para atender a necessidade da criança de experienciar foi recorrente na sala da professora, sem ressonância na instituição. Para que isso acontecesse, seria necessário que toda a instituição se envolvesse na prática da reflexão, a fim de pensar as mudanças em direção a uma nova concepção de educação. Essa proposta não fazia parte dos objetivos da pesquisa, uma vez que ela se limitou a um estudo de caso com a professora e seu grupo.

Considera-se que a investigação, em um estudo de caso com uso de pesquisa-ação, gera desconforto para o profissional, principalmente quando as mudanças subvertem a ordem da instituição. No entanto, ressalta-se que, de forma oculta, ela insere uma preocupação, um gérmen dentro da instituição, que passa a repensar algumas práticas. Assim, a investigação é desafiadora, no sentido de discutir e enfrentar os problemas para mudanças e, principalmente, de sustentá-las em contexto educacional tão diverso como esse, no qual se realizou a pesquisa.

Na investigação, identificou-se mudanças de melhor qualidade, que favoreceram práticas de mediações nas quais a professora implementou projetos que nasceram do interesse das crianças, ampliando as suas experiências e possibilitando suas buscas na resolução de hipóteses. Favoreceram também o imaginário das crianças, nas histórias e nas construções de livros na sala, bem como no faz de conta, no brincar rico e privilegiado, em diversos contextos que possibilitaram experiências nas quais as crianças transcenderam a escola e envolveram a família no processo educacional. A parceria da professora com a família refletiu-se em ações colaborativas em prol da criança. Para se estabelecer essa parceria, foi

necessário insistência da professora, que acredita na educação como um todo e não fragmentada, apenas dentro da escola.

Essa forma de conduzir a educação da criança confirma que as reflexões e as ações não são frutos de pensar momentâneo, inflamando pela presença da pesquisadora em campo, mas requerem mudanças de atitude da professora, que fez a mediação para atender a criança individualmente ou aos grupos, consciente da necessidade ética de buscar sempre uma práxis de melhor qualidade, ou seja, a *phronesis* aristotélica.

Considera-se que houve aprendizagem contínua para a professora, a qual passou a refletir sobre sua práxis e possibilitou mudanças em contexto de participação com a criança. Observou-se, por inúmeras vezes, a inquietude da profissional na impossibilidade de realização de ações por falta de estrutura e entendimentos contraditórios. Observou-se também sua generosidade, em estar sempre aberta aos demais profissionais, partilhando suas conquistas, seus desafios e suas dificuldades com todos da instituição. Essa postura favoreceu um olhar mais atencioso à sua prática e um movimento de compreensão de suas ações, que se apresentava cada vez mais rico, durante a trajetória dessa pesquisa, desafiado pelas ações das crianças.

Em relação à pesquisadora, as mudanças também foram profundas, no sentido de entender as dificuldades de investigar a práxis pedagógica, em uma proposta de intervenção colaborativa que exigiu a desconstrução da postura de um investigador acadêmico, que simplesmente olha a prática educacional, analisando processos. Para atender à nova proposta, ela precisou compreender os contextos na investigação que se envolveu nos processos educacionais, a partir das reflexões junto com a professora. Tal estudo favoreceu a autoinvestigação da pesquisadora, em processo de aprendizagem, que pôde entender, na práxis, as concepções educacionais de Dewey e Vygotski, anteriormente apenas no plano teórico.

Ressalta-se, ainda, que todo esse processo levou à compreensão de que a criança precisa de uma educação que a torne agente, sujeito de suas ações, que possibilite o encantamento e a curiosidade que geram experiências significativas, e que, pela mediação, possa estruturar conhecimentos em contextos participativos.

Reflexões que continuam...

Não há como finalizar essas reflexões sem deixar a marca que impulsionou toda a mediação vivida em 2010 e 2011. Essa marca foi a compreensão das vozes (de criança e adultos), durante o processo de pesquisa. No decorrer da investigação, o elo que fortificou a prática foi o das vozes das crianças, que auxiliavam as reflexões para se efetivar as ações colaborativas em práticas mediadas, as quais tiveram ressonância com as vozes dos adultos. Essas vozes ajudaram a pesquisadora a compor o quadro complexo da investigação, no sentido de ler os dados com mais precisão e de refletir para buscar alternativas que resultassem dessa polifonia.

Cita-se a força da voz da criança quando uma delas diz à pesquisadora: “Ângela, você vai escrever muitas coisas no seu livro sobre a gente e vai colocar as fotos também, todas essas que você tira com sua máquina? Vou pedir para você escrever no seu livro que eu gosto daqui, do jeito da prô e como ela brinca. Ângela, escreve que eu gosto daquela boneca e de fazer ela dormir. E escreve que eu gosto de ler a história da menina bonita do laço de fita, de brincar no parque, de escrever o meu nome e de desenhar borboletas com a tinta [...] ah, por favor, escreve que eu gosto de ler histórias sobre borboleta e de cuidar da natureza... você escreve, Ângela?”⁵⁴

Foram inúmeros os pedidos para serem registrados na tese, inúmeras as discussões e as reflexões que levaram às mudanças, mas esta é uma tese que precisa ter início, meio e fim. Assim, nem todos os excertos, vozes das crianças, dos pais e discussões entre a professora e pesquisadora foram possíveis de ser inseridos na tese. Mas há, nesse trabalho de investigação, a mudança de um contexto, a qual adveio dessas relações tecidas como teia de aranha, em que não se vê o início e nem o fim, mas que tem um propósito. E o resultado compara-se ao processo da metamorfose que lança a borboleta ao voo, que possibilitou à pesquisadora e à professora viverem o colorido da infância das crianças da EMEI, como representa a imagem⁵⁵ ao fundo.

⁵⁴ Registro da voz de Sharpay em 2011.

⁵⁵ A imagem de fundo é uma tela pintada por uma criança da EMEI em 2011.

Referências

7GRAUS. **Significado de jusante e montante**. [2012]. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/jusante-e-montante/>>. Acesso em 18 jan. 2013.

ABBOTT, L. Brincar é bom! Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: MOYLES, J. R. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AMARAL, M. N. C. P. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneiras, 1998.

_____. **Dewey, filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. de Maria da Gama Kury. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

ARRIBAS, T. L. et al. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Currículo em movimento**. Brasília: MEC, 2010.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BERNARDES, M. E.; ASBAHR, F. F. S. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 315-342, junho/dez. 2007. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BONDÍA, L. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 20, 9 de dezembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009b.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BROADHEAD, P. Trabalhando juntos para apoiar a aprendizagem lúdicas e a transição. In: MOYLES, J. et al. **Fundamentos da educação infantil:** enfrentando o desafio. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneiras, 1998.

_____. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2010.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAGLIARI, P.; BAROZZI, A.; GIUDICI, C. Thoughts, theories and experiences for an educational project with participation. **Children in Europe**, Edinburgh, n. 6, p. 28-30, 2004.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CARNEIRO, M. A. B. (Org.). **Cócegas, cambalhotas e esconderijos:** construindo cultura e criando vínculos. São Paulo: Editora RBB, 2010.

CARR, W.; HARTNETT, A. **Education and the struggle for democracy.** Buckingham: Open University Press, 1996.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza:** la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Rocca, 1988.

CLAY, M. M. **Becoming literate:** the construction of inner control. 2. ed. Portsmouth: Heinemann, 1991.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 85-112, jul. 2003.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** Trad. de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, C.; KAERCHER, E. K. (Orgs.). **Educação infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Trad. de Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANIELS, H. **Vygotsky y pedagogía**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research — excerpts. **Soviet Education**, New York, v. 30, n. 8-10, ago./out. 1988.

_____. A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. **Activity theory and social practice**: cultural-historical approaches. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. Una introducción evolutiva a la teoría de la mediación. In: VYGOTSKI, L.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Trad. de Pablo del Río e Amelia Álvarez. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

DENZIN, N. K. **The research act**. Englewood Cliffs: N. J. Prentice Hall, 1989.

_____. Triangulation in educational research. In: KEEVES, J. P. (Ed.). **Educational research, methodology and measurement**: an international handbook. Oxford: Pergamon, 1997. p. 318-322.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. Introduction: entering the field of qualitative research. In: _____. (Eds.). **The landscape of qualitative research**: theories and issues. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

_____. The discipline and the practice of qualitative research. In: _____. (Eds.). **The Sage handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

DEWEY, J. **La escuela y la sociedad**. Trad. de Domingos Barnes. Madrid: Francisco Beltrán, 1929.

_____. **Pedagogía y filosofía**. Trad. de J. Méndez Herrera. Madrid: Librería Española y Extranjera, 1930.

_____. **Schools of to-morrow**. New York: E. P. Dutton, 1934.

_____. My pedagogic creed. In: _____. **Education today**. New York: G. P. Putnam's Sons, 1940.

_____. **Experience and nature**. New York: Dover Publications, 1958.

_____. Democracia e educación. In: _____. **El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico**. Buenos Aires: Losada, 1959a.

_____. **Como pensamos: como relacionar o pensamento reflexivo com o processo educativo — uma reexposição**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

_____. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959c.

_____. **Las escuelas de mañana**. Buenos Aires: Losada, 1960.

_____. **Dewey on education: selections**. New York: Modern Library, 1964.

_____. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

_____. **Interest and effort in education**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1975.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

_____. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Trad. de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

_____. **Arte como experiência**. Trad. de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J.; CARMICHAEL, L. **The child and the curriculum and the school and the society**. Chicago: University of Chicago, 1956.

DIAS, C. M. D. O brincar com as múltiplas linguagens na educação infantil. In: DIAS, C. M. D.; MEDEIROS, M. L.; SILVA, Z. F.; ANDRADE, C. **Brincar: o brinquedo e a brincadeira na infância**. São Paulo: Cenpec, 2009.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ELLIOTT, J. **Action research for educational change**. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

_____. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Trad. de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 2000a.

_____. **La investigación-acción en educación**. Trad. de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 2000b.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____. (Orgs.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores**. Alemanha: Universidade de Siegen, 2010.

FORMOSINHO, J. Academização da formação de professores de crianças. **Infância e Educação**: Investigação e práticas, Porto, n. 4, p. 19-35, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: _____. **Obras psicológicas completas**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 13.

FULLAN, M. **The new meaning of educacional change**. New York: Teaches College Press, 1991.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Trad. de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARDNER, H. Prefácio: Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Trad. de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERBEAU, C. **Cómo hacer?** La organización material del parvulario. Barcelona: Médica y Técnica, 1981.

GOODWIN, W. L.; GOODWIN, L. D. **Understanding quantitative and qualitative research in early childhood education**. Nova York: Teachers College Press, 1996.

GRIFFITHS, R. A matemática e o brincar. In: MOYLES, J. R. et al. **A excelência do brincar**. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artmed, 1996.

HEIDEGGER, M. **De camino al habla**. Trad. de Ives Zimmermann. Barcelona: Serbal, 1987.

HISLAM, J. Experiência do brincar diferenciadas pelo sexo e pelas escolhas das criança. In: MOYLES, J. R. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HOBBS, T. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Trad. de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HURST, V. Observando o brincar na primeira infância. In: MOYLES, J. R. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

IMBERNÓN, F. (Coord.). **La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado**. Barcelona: Graó, 2002.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. Hampshire: The Falmer Press, 1990.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge, UK: Polity Press, 1998.

KEMMIS, S. Action research and social movement: a challenge for policy research. **Education Policy Analysis Archives**. Tempe, v. 1, n. 1, 19 jan. 1993.

KEMMIS, S.; SMITH, T. J. (Eds.). **Enabling praxis: Challenges for education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. v. 1.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Trad. de Robero Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, M. K. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: MEC/SEB, 2010a.

_____. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. In: FRADE, I. C. A. S. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

KISHIMOTO, M. K. et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, 2011.

KITSON, N. Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão? In: MOYLES, J. R. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KRAMER, S. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

LAEVERS, F. Deep-level learning: an exemplary application on the area of physical knowledge. **European Early Childhood Education Research Journal**, n. 1, v. 1, p. 53-68, 1993.

_____. **The Leuven involvement scale for young children-LIS-YC: manual and videotape, experimental education series**. Leuven: Centre for Experimental Education, 1994.

_____. **An exploration of the concept of involvement as an indicator de quality in early childhood education**. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum, 1996.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1995.

LOCKE, J. **Pensamientos sobre la educación**. Madri: Akal, 1986.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MAURA, M. A. P. Organização e estratégias educativas. In: ARRIBAS, T. L. et al. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MÁXIMO-ESTEVEZ, L. **Visão panorâmica da investigação-ação**. Portugal: Porto Editora, 2008.

MCKERNAN, J. **Curriculum action research: A handbook of method and resources for the reflective practitioner**. 2. ed. London: Kogan Page, 1996.

MIDDLEWOOD, D.; COLEMAN, M.; LUMBY, J. **Practitioner research in education**. California: Sage Publications Company, 1999.

MOSS, P. **Beyond early childhood education and care**. jun. 2001. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/2535274.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. Democracy as first practice in early childhood education and care. In: BENNET, J. (Ed.). **Encyclopedia on Early Childhood Development**. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, 2011. Disponível em: <<http://www.child-encyclopedia.com/documents/MossANGxp1.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

MOSS, P.; DAHLBERG, G. Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation. **New Zealand Journal of Teachers' Work**, Albany, v. 5, n. 1, p. 3-12, 2008. Disponível em: <http://www.teacherswork.ac.nz/journal/volume5_issue1/moss.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.

MOURA, M. O. Matemática na infância. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, Maria da Graça (Org.). **Educação matemática na infância: abordagens e desafios**. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007.

_____. A séria busca do jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **A excelência do brincar.** Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOYLES, J. R. et al. **Fundamentos da educação infantil:** enfrentando o desafio. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MURARO, D. N. **A importância do conceito no pensamento deweyano:** relação entre pragmatismo e educação. 2008. 228 p. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NABUCO, M.; PRATES, S. Melhoria da qualidade em educação da infância a partir de dentro. **Infância e Educação: Investigação e Práticas**, Porto, n. 5, p. 29-42, dez. 2002.

NODARI, P. C. A ética aristotélica. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 24, n. 78, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento — um processo sócio-histórico. São Paulo: Spicione, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A participação guiada: coração da pedagogia da infância? **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, ano 38, v. 1-3, p. 145-158, 2004.

_____. (Org.). **A escola vista pelas crianças.** Porto: Porto Editora, 2008a.

_____. Perspectiva pedagógica da Associação Criança. **Revista Pátio:** Educação infantil. Porto Alegre, v. 6, n. 17, 2008b.

_____. (Coord.). **Desenvolvendo a qualidade em parceria:** estudos de caso. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009.

_____. (Org.). **O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação.** Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ANDRADE, F. F. O tempo na pedagogia-em-participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Espaço e o tempo na pedagogia-em-participação.** Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; COSTA. Por que a Lua é redonda e bicuda? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; GAMBÔA. R. (Orgs.). **O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-participação: A perspectiva da associação criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; GAMBÔA. R. (Orgs.). **O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R.; CRUZ, V. Currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Curriculares? In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: MEC/SEB, 2010.

PALACIOS, J.; OLIVIA, A. **Ideas y actitudes de madres y educadoras sobre la educación infantil**. Madrid: CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

PASCAL, C. Effective early learning: an act of practical theory. **European Early Childhood Research Journal**, n. 11, v. 2, p. 7-28, 2003.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**: nove estudos de caso. Porto: Porto Editora, 1999.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.(Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QVORTRUP, J. Apresentação: nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Trad. de Maria Letícia Nascimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Trad. de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio, ou da educação**. Trad. de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SARMENTO, M. J. A. Globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: FILHO, A. L.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SMITH, P. K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, J. R. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

STAKE, R. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

_____. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). **The Sage handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 435-454.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRINGER, E. **Action research: a handbook for practitioners**. Thousand Oaks: Sage, 1996.

SYLVA, K. et al. **Measuring the impact pré-school on children's social/behavioural development over the pre-school period**. London: Institute of Education University of London, 2003.

SYLVA, P.; ROY, C.; PAINTER, M. **Childwatching at playgroup in the nursery school**. London: Grant McIntyre, 1980.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. L. (Org.). **Didática, currículos, saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TREVARTHEN, C. Infancy, mind in. In: GREGORY, R. L. (Ed.). **The Oxford companion to the mind**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Situação Mundial da Infância 2005**: Infância ameaçada. Brasília: Unicef, 2005. Disponível em: <<http://www.unicef.pt/docs/smi2005.pdf>>. Acesso em: 12 jan. de 2013.

VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge, EUA: Harvard University Press, 1978.

_____. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madri: Machado Libros, 1991. (Obras Escogidas, 1).

_____. The problem of the cultural development of the child. In: VEER, R. van der; VALSINER, J. (Eds.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

_____. **Problemas de psicología general**. Madrid: Machado Libros, 1995. (Obras Escogidas, 2).

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **La imaginación y el arte em la infância**. Madrid: Akal, 2007a.

_____. **Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski**. Trad. de Pablo del Río y Amelia Alvarez. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizage, 2007b.

_____. El juego y su papel em el desarrollo psíquico del niño. In: _____. **Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski**. Trad. de Pablo del Río y Amelia Alvarez. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizage, 2007c.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Trad. de Pablo del Río e Amelia Alvarez. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizage, 2007.

VYGOTSKI, L. S.; RIEBER, R. W. **The collected works of L. S. Vygotsky: scientific legacy**. New York: Kluwer Academic, 1999. v. 6.

WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Sociocultural studies of mind**. Cambridge: Cambrige University, 1995.

WHITEBREAD, D. Desenvolvendo a independência na aprendizagem. In: MOYLES, J. R. et al. **Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio**. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2010.

WHITEHEAD, M. “Oi vovó! Eu estou escrevendo um romance”. Letramento na infância inicial: alegrias, problemas e desafios. In: MOYLES, J. R. et al. **Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio**. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2010.

WOODHEAD, M. Towards a global paradigm for research into early childhood education. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 7, n. 1, p. 5-22. 1999.

WOODHEAD, M.; FAULKNER, D. Subjects, objects or participants: Dilemmas of psychological research with children. In: JAMES, A.; CHRISTENSEN, P. (Eds.). **Research with children: perspectives and practices**. London: Falmer Press, 2000. p. 9-35.

WORTHINGTON. M. Multimodalidade, o brincar e as marcas que as crianças criam na matemática. In: MOYLES, J. R. et al. **Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio**. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2010.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Newbury: Park Sage, 1988.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Educational action research. In: REASON, P.; BRADBURY, H. (Orgs.). **Handbook of research on teaching**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001.

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

APÊNDICE A – Termos de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS PAIS E RESPONSÁVEIS

Eu, _____, RG _____ declaro saber da participação de meu (minha) filho(a) _____ na pesquisa *“Práticas de mediação de uma professora de Educação Infantil”*¹, desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelo(a) pesquisador(a) **Profª Ms. Angela do Céu Ubaiara Brito**, orientada pela **Profª Drª Tizuko Morchida Kishimoto**. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com as Profª Drª Tizuko Morchida Kishimoto (tmkishim@usp.br) e Profª Ms. Angela do Céu Ubaiara Brito (angelaubaiara@usp.br) ou na FE-USP: Faculdade de Educação de São Paulo: Av. da Universidade, 308 – Bloco B – Sala 18 – São Paulo – CEP: 05508-040; Fone: (11)30913519 ou 3091 3099 ramal 264.

O presente trabalho pretende analisar as ações intencionais da professora nas mediações durante brincadeiras e experiências propostas às crianças, que favoreçam a aprendizagem em múltiplos aspectos, por meio da pesquisa colaborativa. Os instrumentos utilizados na pesquisa serão vídeo, gravações e entrevistas com as professoras e as crianças e aplicação das escalas Target, envolvimento da criança e empenho do adulto. As cenas das crianças filmadas em sua rotina escolar, após serem avaliadas e transcritas serão desgravadas. Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Também, concordo que meu filho (a) possa escolher um nome fictício para ser colocado no texto da pesquisa para não ser identificado pelo seu nome de nascimento. Eu concordo com o uso de imagem da minha criança para o trabalho em questão. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

São Paulo, _____ de _____ de 201____

Assinatura dos pais ou responsáveis

¹O título da Pesquisa ainda é provisório, poderá ter outro título quando defendida, mas será avisado aos pais ou responsáveis, assim como receberão uma cópia da pesquisa em forma digital (CD de dados)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____ professora do agrupamento em que a pesquisa estará sendo realizada, declaro compreender meus direitos como participantes desta pesquisa intitulada “*Práticas de mediação de uma professora de Educação Infantil*”¹ orientada pela **Profª Drª Tizuko Morchida Kishimoto** e que tem como pesquisador responsável a **Profª Angela do Céu Ubaiara Brito** da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Nesta pesquisa pretende-se analisar as ações intencionais da professora durante brincadeiras e experiências proposta as crianças, que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento em múltiplos aspectos, por meio da pesquisa-ação.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Angela do Céu Ubaiara Brito** que irá realizar observações diretas, vídeo, gravações, entrevistas com a professora e as crianças e ações colaborativa com a referida professora. A referida pesquisadora esclareceu o seguinte:

A participação da professora participante da pesquisa será permitir a filmagem e gravações de áudio nas atividades com as crianças, que após serem avaliadas e transcritas serão desgravadas, e a aplicação da escala Target e de empenho do adulto esclarecida e estudadas com a pesquisadora anteriormente. A identificação será feita por um nome fictício escolhido pela professora, caso não concorde a pesquisa não a identificará de nenhuma forma. Os resultados da pesquisa serão publicados em parceria com a professora e a orientadora da pesquisa. Não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Não existem riscos nessa pesquisa e os benefícios serão no sentido compreender o processo de mediação no contexto da educação infantil. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profª Drª Tizuko Morchida Kishimoto (tmkishim@usp.br) e a Profª Ms. Angela do Céu Ubaiara Brito (angelaubaiara@usp.br) ou na FE-USP: Faculdade de Educação de São Paulo: Av. da Universidade, 308 – Bloco B – Sala 18 – São Paulo – CEP: 05508-040; Fone: (11)3091 3099 ramal 264.

São Paulo, ____ de _____ de 201 ____

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura da participante da pesquisa (professora)

¹O título da Pesquisa ainda é provisório, poderá ter outro título quando defendida, mas será avisado aos pais ou responsáveis, assim como receberão uma cópia da pesquisa em forma digital (CD de dados)

APÊNDICE B – Fichas de observação

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA ESCALA TARGET (CRIANÇA-ALVO)

NOME DO ESTABELECIMENTO .

OBSERVADOR

DATA

NOME DA CRIANÇA SEXO

Feminino

IDADE

No. DE CRIANÇAS PRESENTES

No. DE ADULTOS PRESENTES

ZONA DE INICIATIVA				1	2	3	4
HOR A	DESCRIÇÃO ATIVIDADE	DA	GRUPO (assinale o tipo de grupo dominante)	EXPERIÊNCIAS (pode anotar mais que uma experiência proporcionada)			
			GG	Conhecimento de si e do mundo ()			
			PG	Imersão nas diferentes linguagens e de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; ()			
				Experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; ()			
				Relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; ()			
				atividades individuais e coletivas; ()			
				Elaboração da autonomia, ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. ()			
		P		Vivências éticas e estéticas e reconhecimento da diversidade ()			
				Incentivo a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; ()			
			I	Relacionamento e a interação com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; ()			
				A interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra ()			
				A interação e o conhecimento das manifestações e tradições culturais brasileiras; ()			
				Utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas			
				Fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. ()			
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO (assinale o nível dominante)				INTERAÇÃO (assinale a interação dominante)			
1 2 3 4 5				CA ↔ A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ C CA → C C → CA CA CA ↔ GC CA → GC GC → CA			

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO:

OBSERVADORA:

DATA: _____

NOME DO DULTO: _____ M/F _____

Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES _____ Nº TOTAL DE ADULTOS PRESENTES _____

Nº DE CRIANÇAS COM NEE PRESENTES _____

MANHÃ (X) TARDE ()

DESCRIÇÃO DE CADA PERÍODO DE 2 MINUTOS		5	4	3	2	1	NP
HORA	SENSIBILIDADE						
	ESTIMULAÇÃO						
	AUTONOMIA						
HORA	SENSIBILIDADE						
	ESTIMULAÇÃO						
	AUTONOMIA						
HORA	SENSIBILIDADE						
	ESTIMULAÇÃO						
	AUTONOMIA						

APÊNDICE C – Parecer sobre aspectos éticos

COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA**Parecer sobre aspectos éticos 001/2012**

Projeto: Práticas de mediação de uma professora de Educação Infantil

Interessadas: Angela do Céu Ubaiara Brito e Tizuko Morchida Kishimoto

O Comitê de Ética na Pesquisa da FEUSP analisou a proposta da pesquisa em questão e, no que diz respeito aos aspectos éticos aí implicados, nada tem a opor aos procedimentos a serem adotados.

Encaminhe-se à Pós-Graduação para ciência dos interessados.

São Paulo, 07 de fevereiro de 2012

Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta

Presidente do Comitê de Ética na Pesquisa da FEUSP

APÊNDICE D – Excertos analisados

Excerto 1- Trabalhando com tinta a dedo (7ª sessão - abril de 2010)

<p>Letícia observa uma criança na área de aprendizagem com as tintas. No momento em que percebe que a criança está sem saber o que fazer com as tintas, Letícia se aproxima e senta-se junto à criança. Naquela mesa a proposta era trabalhar com a tinta a dedo.</p> <p>Antes de Letícia sentar-se à mesa, observamos que a criança sentou para trabalhar na área, mas demonstrou dificuldade em fazer a atividade com os materiais.</p> <p>Letícia senta-se e primeiro deixa-o mais confortável para pintar levantando a manga da blusa que o atrapalhava no momento.</p>	<p>Letícia conversa com a criança sobre o uso da tinta com o dedo. Explica à criança que, quando trocar de cor, existe a necessidade de limpar os dedos na toalha para não misturar as cores. Mas a criança pode misturar as cores no papel se precisar.</p> <p>Depois pergunta: Então vamos fazer? O que você quer fazer?</p> <p>A criança, com gestos, mostra o que deseja fazer no seu papel.</p>	<p>Letícia observa a criança e depois oferece papel para limpar o dedo, quando quiser trocar de cor</p>	<p>Enquanto Letícia conversa com Thomas sobre o seu desenho, a criança procede com envolvimento, fazendo seu desenho, limpa seu dedo para trocar de cor.</p>
<p>0 a 1 minuto e 30 segundos</p>	<p>1 minuto e 30 segundos a 2 minutos e 55 segundos</p>	<p>2 minutos e 55 segundos e 3 minutos a 20 minutos</p>	<p>3 minutos a 20 minutos e 4 minutos</p>

Excerto 2- Acompanhando a atividade (29ª sessão - setembro de 2010)

<p>Letícia senta-se na área da tinta com Daniela. Daniela está na área da tinta fazendo uma pintura. Letícia observa atentamente.</p>	<p>Letícia. Você terminou? Daniela: Terminei. Letícia: E aqui, ia fazer o quê aqui? (Aponta para uma parte do trabalho em branco) Daniela; Há, eu esqueci.</p>	<p>Depois que termina, Daniela olha atentamente seu desenho e Letícia a observa. Letícia: E a agora Dan? Daniela: Agora ficou legal</p>	<p>Letícia: Vamos arrumar as coisas aqui? Daniela. Certo. Daniela pega os materiais e vai lavar para organizar a área.</p>
<p>0 a 1 minuto e 30 segundos</p>	<p>1 minuto e 30 segundos a 2 minutos e 55 segundos</p>	<p>2 minutos e 55 segundos e 3 minutos a 20 minutos</p>	<p>3 minutos a 20 minutos e 4 minutos</p>

Excerto 3- Alice e a construção da boneca (43ª sessão - novembro de 2010)

<p>Alice desenhando sua boneca e, depois de costurada, deveria desvirar e encher para concluí-la. Alice tenta desvirar a boneca. Letícia oferece lápis para auxiliar. Alice tenta com o lápis como Letícia lhe mostrou.</p>	<p>Em um minuto e vinte e cinco segundos, Alice fica olhando as colegas na mesa, volta para desvirar sua boneca. Parece incomodada pelo fato de não conseguir fazer a atividade.</p>	<p>Alice levanta e vai falar com Florzinha que já havia desvirado a sua boneca com facilidade. Florzinha se propõe a auxiliar e ensina como fez para executar a atividade. Alice, a princípio, demonstra que entendeu e volta para seu lugar na mesa para fazer.</p>	<p>Ela mexe na boneca de um lado para o outro, mostra um olhar vago, fica desinteressada e deixa a boneca na mesa. Alice naquele momento não conclui a atividade. Letícia está à mesa sentada, auxiliando outras crianças que estão na fase inicial da construção da boneca e observa Alice atentamente a encorajando-a.</p>
<p>0 a 1 minutos</p>	<p>1 minuto a 1 minuto e 25 segundos</p>	<p>1 minuto e 25 segundos a 2 minutos</p>	<p>2 minuto a 2 minutos e 40 segundos</p>

<p>Letícia: Vamos você consegue fazer. Alice busca ajuda de outra coleguinha para ensiná-la.</p>	<p>A coleguinha a auxilia desvirando a boneca e a devolve à Alice.</p>	<p>Alice termina de fazer e depois vai encher e costurar a cabeça da boneca.</p>	<p>Em outro momento, senta-se para concluir sua boneca. Novamente precisa da ajuda direta da professora que a auxilia na conclusão.</p>
<p>3 minutos a 3 minutos e 40 segundos</p>	<p>3 minutos a 40 segundos a 4 minutos</p>	<p>4 minutos a 6 minutos</p>	<p>Novembro- 0 a 2 minutos</p>

Excerto 4- O grupo Cabaninha planeja junto (39ª sessão - novembro de 2011)

A professora havia proposto a formação de grupos.

O grupo cabaninha se reuniu para discutir o que iriam apresentar.

A história da chapeuzinho vermelho foi a escolhida pelo grupo.

As crianças à mesa começam a falar a história dividindo os personagens entre si.

Princesa: Aí o lobo é o Léo, fica na cama da vovó. Chapeuzinho fala, há a chapeuzinho sou eu, que olhos grandes minha vovozinha.
Roberta: Eu sou o caçador
Dourada: Eu sou a mãe e você é a vovozinha.

Léo: Corre na hora que fala boca grande
Princesa: Aí eu saio correndo, o lobo, o lobo!
Léo: Quando eu falar que é para melhor te comer!
Princesa: É mesmo, eu corro o lobo, o lobo, o lobo!

0 – 1 minuto

1 minuto a 2 minutos e 3 segundos

Princesa: Aí a Roberta entra e parti a barriga do lobo.
Léo. Eu fico lá morto e a vovozinha sai.
Princesa: A vovozinha sai do lobo.

As crianças organizaram a história, e com a ajuda da professora verificaram as roupas para encenar na sala de leitura para a turma

2 minutos e 3 segundos a 3 minutos

3 minutos a 5 minutos

Excerto 5- A aranha-golias (3ª sessão - abril de 2010)

<p>Durante o estudo sobre as aranhas, as crianças vão descobrindo e aprendendo sobre os vários tipos de aranha.</p> <p>A aranha- golias chamou muito atenção das crianças.</p>	<p>As crianças leem junto com a professora todo o material que chega e, atentamente, se impressionam com a variedade de aranha.</p>	<p>O interesse, nesse momento, está na aranha-golias. As crianças acham impressionante saber que comem ratos, lagarto, cobras e passarinhos.</p> <p>Criança: Ela é grande para comer ratos?</p>
	<p>0 a 1 minuto</p>	<p>1 minuto a 2 minutos</p>

Excerto 6- A casa do tatu-família - escola-família (35ª sessão - outubro de 2011)

<p>No pátio João e sua mãe esperam a entrada. João traz de casa um tatu (inseto) que encontrou no banheiro. O tatu está dentro de um vidro bem pequeno.</p> <p>Mãe: Ele insistiu em trazer para eu não estressar logo de manhã bem cedo, pronto leva para a escola.</p> <p>João: Ângela é um tatu. Ele estava tão sozinho no banheiro de casa.</p> <p>Pesquisadora: Legal, acho que ele vai gostar da escola.</p> <p>Na entrada, João logo mostra o tatu. Letícia houve atentamente sua história e depois, na sala, Letícia pede para deixar o tatu em cima do armário. Naquele momento iriam descer com o agrupamento da Pathy para o parque.</p>	<p>No parque com os brinquedos da área externa João, encontra um barco e vai até a Letícia com sua ideia.</p> <p>João: Prô posso fazer uma casa o tatu aqui, ele está sozinho na sala</p> <p>João: Prô posso fazer uma casa para o tatu aqui? Ele está sozinho na sala!</p> <p>Letícia: Pode, vai na sala e pega seu tatu, cuidado, coloca a cadeira ele está no armário.</p> <p>Ventura: Eu vou com ele.</p> <p>As crianças foram resgatar o tatu na sala.</p>	<p>No parque, João e Ventura começam a fazer uma casa para o tatu. As crianças entram em conflito sobre o que o tatu come.</p>	<p>As crianças vão até a Letícia.</p> <p>João: O que ele come?</p> <p>Letícia: O que ele come? Onde ele estava?</p> <p>João: Tinha coisa molhada.</p> <p>Letícia: Será que você acha coisa molhada para colocar para ele? Folhas, terra, aí só tem areia.</p>
		0 a 2 minutos	2 minutos a 3 minutos
<p>João e Ventura vão procurar e recolhem folhas um pouco de terra e gravetos para colocar na casa do tatu.</p>	<p>Ainda, no parque o tatu chama a atenção de outras crianças que ficam a examinar como o tatu se comporta na sua nova casa.</p>	<p>Na sala, João conta sobre o tatu para as crianças e todos olham o tatu na roda.</p>	<p>Depois Letícia pergunta.</p> <p>Letícia: O que vamos fazer com seu tatu agora?</p> <p>João: Quero levar para casa, ele veio de casa.</p> <p>Letícia: Tudo bem, pega a sua agenda que vou mandar um bilhete explicando sobre o tatu.</p>
3 minutos a 3 minutos e 40 segundos	3 minutos e 40 segundos a 4 minutos e 50 segundos	0 a 3 minutos	

Excerto 7- Registro da brincadeira de boliche (5ª sessão - abril de 2010)

<p>Letícia fez uma bola de papel com as crianças e surgiu a ideia de jogar boliche.</p> <p>s crianças arrumam uns pinos grandes, que estavam guardados no armário, no meio da sala e começam a jogar.</p> <p>Letícia observa e faz um questionamento.</p> <p>Como vamos marcar os pontos? Quem tem uma ideia?</p> <p>Alice: Vamos marcar na lousa, escrevendo cada um em seu nome.</p>	<p>As crianças jogam e marcam em seu nome a quantidade que derrubaram.</p>	<p>Letícia observa a marcação das crianças e diz: Cada um marca como sabe e como quer.</p> <p>Letícia faz esse posicionamento porque Florzinha está tentando copiar número e, em seguida, marcar com número e letras a quantidade de pontos.</p>	<p>As crianças possuem marcações diferentes, mas o princípio é o mesmo: marcar a quantidade de pontos que acertaram no boliche.</p>
0 a 1 minutos	1 minuto a 2 minutos	2 minutos a 2minuto e 30 segundos	

Excerto 8- Jogar dados e marcar pontos (17ª sessão - junho de 2010)

<p>Letícia propõe jogar dados com as crianças. Providencia os objetos para a atividade: copo, dado e balas para marcar os pontos.</p> <p>Primeiro, pergunta como podem jogar os dados.</p> <p>Letícia: Como podemos brincar com os dados?</p> <p>Alguém tem uma ideia?</p> <p>Várias ideias surgem e, na conversa, formulam as regras do jogo.</p> <p>As crianças decidem marcar o copo e jogar o dado.</p>	<p>Alice marca os copos com a numeração de 1 a 6. Em seguida começa o jogo.</p>	<p>As crianças jogavam o dado no copo marcado com número e contavam os pontos com as balas de bombons. O numero no copo indicava a quantidade de bala que iriam ter.</p>	<p>Letícia: Qual o número que acertou? A criança mostra no dedo. Letícia: Quantas balas vai pegar? Pedro: Duas.</p>
0 a 1 minuto	1 minuto a 2 minutos	2 minutos a 2 minutos e 30 segundos	

Excerto 9- Jogando cartas em pequenos grupos (10ª sessão - maio de 2011)

<p>A turma está trabalhando em áreas de aprendizagem. Um grupo se propõe a jogar cartas.</p> <p>Eles dividem o número de cartas entre os participantes.</p> <p>Ventura: Somos 1,2,3,4. Então será para quatro as cartas.</p>	<p>As crianças olham atentamente suas cartas. Começa jogo.</p>	<p>Leo: Essa carta eu não tenho, vou passar de novo. Você tem Pedro.</p>	<p>As crianças estão atentas aos números das cartas. Leo confere suas quantas cartas tem em sua mão.</p> <p>Leo: Eu tenho 4 cartas ainda para jogar.</p>
			<p>0 a 3 minutos</p>

Excerto 10- Consultas médicas (15ª sessão - junho de 2011)

As crianças estão no consultório médico anotando os nomes dos pacientes, fazendo cadastro e para isso pegam para auxiliar o nome na chamada da sala.
 Alice: Seu nome é? Telefone para contato da Florzinha é 8384.

0 a 1 minuto

Em seguida, Alice começa a examinar Dourada que está com sua filha. Escuta o coração com o estetoscópio atentamente e depois se senta para prescrever a receita.

1 minuto a 1 minuto e 49 segundos

Neimar anota em seu bloco de papel o telefone 8384. Alice olha para ver se está certo e ele conversando com a paciente (Dourada) diz: Neimar: Tem fazer um cadastro.

1 minuto e 49 segundos a 2 minutos e 20 segundos

Alice em seguida entrega à receita a paciente e explica a medicação.

2 minuto e 20 segundos a 2 minutos e 47 segundos

Depois Alice medica a paciente faz algumas recomendações necessárias.

2 minutos e 47 segundos a 4 minuto e 25 segundos

Alice continua a consulta com a filha de Dourada, olha a garganta, escuta o coração, estômago e barriga. Levanta e diz: “Seu bebê está ótimo”. Volta para a mesa, continua a anotar, confere a fichas e continua a anotar.

4 minutos e 47 segundos a 5 minutos e 59 segundos

Excerto 11- Registro sobre a construção do parque (23ª sessão - agosto de 2010)

<p>Letícia visita as obras do parque com as crianças, percebe, durante a semana que eles estão muito interessados na construção dos brinquedos.</p> <p>No dia seguinte, traz, como atividade, os registros fotográficos de quando visitaram as obras e orienta que podem escrever ou desenhar sobre a construção do parque colocando sua ideia.</p>	<p>Alice escolhe a atividade que o homem está fazendo o brinquedo dos pneus. Começa a desenhar primeiro.</p>	<p>Dialogando com o coleguinha do lado e olhando sua ficha de nome, escreve e fala as letras: p,h,i,a. Coleguinha: Faz o c do meu nome Alice: Não tem c nessa palavra.</p>	<p>Alice faz questão de desenhar, mas escreve com auxílio de sua ficha da chamada e registra com letras o que fez, usa signos para escrever.</p>
	0 a 1 minuto	1 minuto a 2 minutos	2 minutos a 2minuto e 30 segundos

Excerto 12- Estudando, aprendendo e descobrindo novas palavras (24ª sessão - agosto de 2011)

<p>Letícia estuda com as crianças sobre as borboletas, tema que expande para discussão do cuidar da natureza. Na hora da roda de conversa, traz para as crianças um número especial de uma determinada revista infantil que fala sobre a preservação da natureza.</p>	<p>Primeiro, Letícia lê a reportagem central “O planeta não é lixeira”, que fala sobre a reciclagem do lixo e o tempo que alguns produtos levam para serem destruídos totalmente na natureza. Abre uma discussão com as crianças.</p>	<p>As crianças retornam para a mesa e em pequenos grupos, leem o que interessa na revista e discutem as imagens que são reveladoras de um ambiente rico na natureza preservada.</p> <p>Thomas prefere ficar sozinho, parece encantado com suas descobertas.</p>	<p>Ele lê atentamente a revista, busca as palavras e fica muito contente, pois, lê palavras simples como: de, para, natureza, lixo. Depois, começa a conferir as letras que encontra no seu nome, vira e diz à pesquisadora:</p> <p>Thomas: Angela, tem todas as letras do meu nome e de São Paulo, tem S, A,O, P,A, U e tem o L, O.</p>
			<p>0 a 3 minutos</p>

Excerto 13- Marcando dias no calendário (3ª sessão - abril de 2011)

Letícia propõe uma atividade para marcar os dias que frequentam a escola e os dias faltaram.

Sharpay está à mesa marcando seus dias no calendário.

Sharpay: Faltei aqui porque minha irmã não me trouxe.

Sharpay: Eu queria vir aqui na escola!

Daniela: Mostra! É domingo não tem aula aí.
É dia de passear.

Sharpay: Agora eu sei, mas domingo tem macarrão no apartamento e eu como pipoca.

Daniela: Quando terminar, vamos conferir. Sharpay quanto dias faltam para terminar esse mês?

Sharpay: Já vou terminar amiga.

0 a 3 minutos

Excerto 14- Palavras cruzadas (6ª sessão - abril de 2011)

A criança está fazendo uma atividade que é o jogo de palavras cruzada com os nomes dos colegas.

A criança olha para atividade e confere a quantidade de quadradinho para ver se Avai dar para escrever a palavra.

Rafa: Tem um, dois, três [...]

0 a 1 minuto

Mesmo a imagem da criança indicando onde era para escrever, a criança faz questão de conferir e comparar a quantidade com os números de caracteres que constam em cada palavra e quadrado .

Rafa: Acabei, tudo certinho, todas as letras moram em sua casa.

1 minuto a 2 minutos

Excerto 15- Resolvendo problema com um brinquedo e discutindo regras (8ª sessão - maio de 2010)

<p>No dia anterior, as crianças encontram na área da casinha, uma boneca rasgada; naquele momento, as crianças estão em plena atividade. Letícia guarda a boneca e, no dia seguinte, no início da roda de conversa, traz o problema para juntos encontrarem a solução.</p>	<p>As crianças exploram a boneca na roda. Verificam como está destruída.</p>	<p>Letícia ouve e anota o que as crianças falam sobre o que aconteceu com o brinquedo. Não busca culpado, o objetivo era discutir a questão: se pode brincar e destruir ao mesmo tempo? Lembra as regras construídas por eles, mas, em vez de falar as regras, busca ouvir deles o que foi proposto pelo agrupamento ainda em 2009, quando chegaram à escola e as regras acrescentadas em 2010.</p> <p>Então pergunta: O vamos fazer agora? Como vamos resolver isso? Quem tem uma ideia?</p> <p>As crianças falam e Letícia anota. A conclusão é que vão consertar o brinquedo. Quem? Todos? A ideia é que seja uma equipe. Novamente diante de um impasse, Letícia pergunta: Como escolher as pessoas que iram fazer parte da equipe? Alice propõe: escolhemos no uni- duni- té. Formaram uma equipe e foram ao trabalho.</p>	<p>Letícia separa, com a equipe, o material para consertar a boneca e as crianças do grupo começam o trabalho que tem continuidade durante a semana, até a conclusão do projeto. As demais crianças têm outras atividades nas áreas de aprendizagem.</p>
	0 a 2 minutos	2 minutos a 4 minutos	4 minutos a 6 minutos

Excerto 16- Faz de conta na casinha (2ª sessão - abril de 2010)

As meninas com a área arrumada e Daniela preparando comida a sua filhinha

0 a 1 minuto

Alice discutindo com as coleguinhas que iria ser a mãe de todas

1 minuto e 30 segundos

Sharpay depois da intervenção da Letícia providenciando a comidinha da filha

1 minuto e 30 segundos a 2 minutos e 30 segundos

Excerto 17- Sharpay e sua filha doente (4ª sessão - abril de 2010)

Sessão observada e registrada no gravador de áudio.

<p>A situação envolveu a criança Sharpay e a professora</p> <p>As crianças estão nas áreas brincando, quando Sharpay, diálogo solitário com sua filha, chama a atenção da professora que a observa:</p>	<p>Sharpay : [...] nossa como está com febre, tem que tomar remédio e ir ao posto de saúde!</p>	<p>A professora Letícia, ao perceber o diálogo da criança com a sua boneca, abriu seu armário e retira de dentro uma maleta de médico</p>	<p>Letícia em direção a Sharpay diz:</p> <p>Letícia: É uma maleta de médico e têm várias coisas para consultar e tem remédio[...] Você vai precisar?</p>	<p>Sharpay olha interessada na maleta de médico e expressa com vivacidade</p> <p>Sharpay: Uma maleta de médico ?[...] acho que eu vou precisar professora.</p> <p>Sharpay continua a brincar com a sua filha com a maleta de médico.</p>
0 a 0, 10 segundos	0,10 a 0,30 segundos	0,30 a 0,40 segundos	0,40 segundos a 1 minuto e 20 minutos	1 minuto e 20 segundos a 1 minuto e 30 segundos

Excerto 18- Ida ao médico (9ª sessão - maio de 2010)

<p>Sharpay está área brincando e um coleguinha quiz brincar com ela. Sharpay olha e diz: Tudo bem, você agora é pai!</p> <p>Ele concorda com a função de pai e pega um telefone e fica na sala.</p> <p>Sharpay: Olha, a filha está doente, vamos lá levar ao médico</p>	<p>A criança que brinca como pai foi para cama e deitou-se. Sharpay vai até lá e diz:</p>	<p>Sharpay:: Você é o pai ou não é pai? Criança: Sou. Sharpay : Não, o pai não se comporta assim, a filha está doente, vamos ao médico!</p>	<p>A criança: Tá bom, ela vai tomar injeção. Sharpay : Não, você é pai, o médico é que vai dizer. As duas crianças seguem juntas.</p>
<p>0 a 30 segundos</p>	<p>30 segundos a 1 minuto</p>	<p>1 minuto a 1 minuto e 40 segundos</p>	<p>1 minuto e 40 segundos a 2 minutos e 15 segundos</p>

Excerto 19- Brincando de super-herói (22ª sessão - agosto de 2010)

<p>As crianças armam uma grande tenda na sala com a ajuda da Letícia.</p> <p>Os meninos brincam de super-herói. Observa-se que cada um decide pelo seu poder.</p>	<p>Ventura: [...] Eu sou herói do bem e tenho poder de fazer o bem [...]</p> <p>João: [...] O meu poder é para salvar o mundo [...]</p>	<p>Léo: Vou pensar no meu poder [...] vamos brincar de [...]</p> <p>Ventura: Corre, corre, pelo outro lado!</p> <p>Léo: não, não, não, por outro lado [...] vamos, corre, corre [...]</p>	<p>Ventura: Vamos salvar o mundo [...] corre, corre!</p> <p>João: O túnel é grande demais [...] corre,corre, corre [...]</p>
0 a 3 minutos	3 minutos a 3 minutos e 40 segundos	3 minutos e 40 segundos a 4 minutos e 30 segundos	4 minutos e 30 segundos a 5 minutos e 30 segundos.

Excerto 20- Os tecidos viram tendas de circo (31ª sessão - setembro 2010)

<p>Com a ajuda de Letícia o pano é preso no alto da sala.</p> <p>Letícia pergunta o que queriam fazer e Ventura tem a ideia: Quero brincar agora de circo [...] Vamos brincar de circo aqui [...]</p> <p>As crianças se organizaram e brincaram de circo.</p>	<p>Letícia: [...] Então pode brincar, organize e depois chama que vamos assistir à apresentação de vocês, isso se desejarem.</p> <p>[...]</p> <p>Ventura: No circo tem palhaço, tem mágico [...].</p>	<p>Ventura: No circo tem palhaço, tem mágico [...].</p> <p>Thomas [...] No circo, tem animais [...] tem quem anda na moto [...]</p>	<p>Léo: há.. lindo coelho, saiu do pano.</p>
0 a 20 minutos	0 a 1 minuto	1 minuto a 1minuto e 30 segundos	1 minuto e 30 segundos a 2 minutos e 40 segundos

Excerto 21- Armandando tendas com as crianças (21ª sessão - outubro de 2010)

<p>Letícia apresenta a sacola de panos para crianças na roda. As crianças exploram e falam sobre a chegada do novo material. Depois discutem o que podem fazer com tantos panos na sala. Letícia: Quem tem uma ideia?</p>	<p>As crianças decidiram prender no alto e fazer tendas. Desceram e pegaram a escada. Mesmo sabendo que eles não alcançariam o alto para prender o pano, Letícia deixa e incentiva eles a tentarem. Letícia: E agora como podemos fazer? Como vamos fazer?</p>	<p>As crianças logo têm ideias e pedem para Letícia prender o pano no alto. As crianças ajudam a segurar a escada e Letícia prende o pano. Em seguida, elas se organizam e brincam com o pano como se fosse um mar.</p>	<p>Depois, uma equipe prende o pano no outro lado da sala para formar uma tenda e criar outro contexto de brincadeira em pequenos grupos. A sala irá trabalhar nas áreas de aprendizagem.</p>
<p>0 a 1 minuto e 30 segundos</p>	<p>1 minuto e 30 segundos a 2 minutos e 55 segundos</p>	<p>2 minutos e 55 segundos a 3 minutos a 20 minutos</p>	<p>3 minutos a 20 minutos e 4 minutos</p>

Excerto 22- O tecido virou piscina no pátio da escola (38ª sessão - outubro de 2010)

<p>Letícia propõe uma brincadeira no pátio da escola com um pano grande.</p> <p>A brincadeira consistia em balançar o pano e jogar uma boneca para o alto. Mas as crianças começaram a brincar do jeito delas. Virou ponte e passaram por baixo e depois entram no pano e balançam de um lado para o outro. O pano virou uma piscina</p> <p>Daniela começa a comandar a brincadeira, falando as regras. Letícia, ao perceber deixa Daniela no comando.</p>	<p>Daniela: Vamos contar até. 1,2,3 já balançam. Vamos balançar</p>	<p>Daniela questiona as crianças dentro da piscina: Querem sair? E as demais continuam a balançar. Daniela continua balançando, depois para e olha em seu relógio imaginário no pulso e diz: Agora deu o tempo</p>	<p>Letícia, observando a ação de Daniela, reforça.</p> <p>Letícia: Pessoal, a Daniela disse que já deu o tempo e agora podem sair.</p> <p>Em seguida, Daniela escolhe mais três crianças e continuam a brincar. Determinado momento, Daniela pergunta: Quem ainda não foi? Vai agora quem ainda não foi! A brincadeira continua com o comando da criança.</p>
0 a 1 minuto	1 minuto a 2 minutos	2 minutos a 3 minutos	3 minutos a 5 minutos

Excerto 23- Falando sobre a brincadeira (39ª sessão - outubro 2010)

<p>Letícia percebe que as crianças gostaram da brincadeira com o pano e propõem uma roda de conversa.</p> <p>Propõe que as crianças falem do que mais gostaram na atividade. Letícia anota, avalia a brincadeira.</p> <p>Depois prepara um material com fotos da brincadeira e entrega às crianças que para elas escrevam o que acharam</p>	<p>Thomas: Foi radical e foi gostoso. E foi divertido e foi muito legal. E foi irado brincar na ponte embaixo</p>	<p>Florzinha: hoje a gente brincou de piscina, foi divertido, foi legal.</p>	<p>Letícia ouviu cada criança sobre a brincadeira, o que fizeram e o que mais gostaram de fazer. Letícia fez isso no coletivo, na roda de conversa e depois de forma individual. As crianças puderam escolher as atividades e registrar escrevendo sobre a brincadeira</p>
	0 a 2 minutos	2 minutos a 3 minutos segundos	

Excerto 24- Brincando de restaurante (5ª sessão - abril de 2011)

As crianças, vestidas de mestre cuca com avental e toca de pano na cabeça, arrumam a mesa, colocam a toalha, as cadeiras, os pratos.

0 a 1 minuto

Logo os meninos chegam e começam a fazer os pedidos. Florzinha anota e leva até a cozinha.

1 minuto a 1 minuto e 20 segundos

Florzinha: Pizza, ele quer pizza.
Roberta: Uma pizza saindo quentinha.

1 minuto e 20 segundos a 2 minutos

Alice: Vou fazer o suco e pegar refrigerante.
Florzinha: Refrigerante para a mesa.

2 minutos a 2 minutos e 30 segundos

Alice: Tem muita louça, preciso lavar a louça.

2 minutos e 30 segundo a 3 minutos

Roberta: Primeiro fazer a macarronada, não podemos deixar ninguém esperando.

3 minutos a 3 minutos e 10 segundos

Excerto 25- Tomando café na lanchonete (5ª sessão - abril de 2011)

As crianças estão na área do faz de conta vestidas de médico com jaleco e estetoscópio no pescoço. Durante 3 minutos passam várias crianças para serem examinadas e algumas trazem as filhas.

As crianças fazendo consultas médicas, anotando e ouvindo atentamente a mãe que está consultando sua filha. Depois juntos os três vão tomar café para relaxar de um dia cheio de consultas.

0 a 1 minuto e 30 segundos

Neymar: Estou cansado.

Alice: Você já trabalhou muito hoje e eu também.

Dourada: Muita criança com vômito.

Neymar: Tem com febre e criança que nem tomou a vacina.

Alice: Eu apliquei vacina, injeção e escutei coração, barriga.

Olhei o ouvido da filha de Sharpay, nossa, estava inflamado!

1 minuto e 30 segundos a 2 minutos e 44 segundos

Excerto 26- Fazendo construção com blocos grandes (15ª sessão - junho de 2010)

<p>Letícia observa que as crianças querem fazer grandes construções. Então, deixa na área de aprendizagem, à disposição, as caixas de seus materiais que iriam ser descartadas.</p>	<p>Neymar e Ventura se interessam em fazer uma construção. Pedro que estava com brincando com carrinhos, se aproxima e vai brincar na construção.</p>	<p>Pedro: O que vamos construir? Neymar: Um castelo bem grande Ventura: Vou pegar mais caixas, vamos precisar de mais caixas. Precisa fazer uma porta.</p>	<p>As crianças montam e desmontam até chegarem a um acordo e o castelo fica sem porta.</p>
	<p>0 a 1 minuto e 40 segundos</p>	<p>1 minuto e 40 segundos a 2 minutos e 30 segundos</p>	

Excerto 27- Canetas coloridas vazias, brincadeira à vista no parque (29ª sessão - setembro de 2011)

Letícia traz para o parque várias canetas coloridas secas ou quase secas. As canetas não servem para pintar na sala. O fim dos canetões seria a lixeira.

Letícia deixa no meio dos baldes e pás para as crianças brincarem no parque.

As crianças brincam escrevendo na areia.

Roberta: Vou desenhar mais flores.

Alice: Vou fazer um coração.

0 a 2 minutos

Neymar cria uma torre com as canetas.

0 a 2 minutos

O grupo cria uma cidade com as canetas. Estão fazendo bloco de prédios.

Vários contextos de brincadeiras foram feitas com as canetas.

0 a 2 minutos

Excerto 28 - Experiências no parque, com a lupa (33ª sessão - setembro de 2010)

<p>As crianças estão no parque brincando, quando se ouve Leo correr em direção à Letícia e grita.</p> <p>Léo: Prô, tem uma aranha amarela na grade!</p> <p>Letícia vai em direção ao jardim e logo outras crianças juntam-se ali próximo.</p> <p>Aranha é muito pequena e Letícia pede a uma criança para ir ao seu armário e pegar a lupa.</p>	<p>As crianças examinam a aranha com a ajuda da lupa</p>	<p>As crianças buscam olhar a teia e verificam que não está na grade.</p> <p>Pedro: A aranha fez uma teia que está na grade e na folha.</p> <p>Thomas: Ela está na teia, ela se segura na teia</p>	<p>Letícia observa as crianças examinando a aranha e faz alguns questionamentos aguçando a curiosidades deles.</p> <p>Letícia: Quantas patas tem a aranha? Essa é diferente? O que tem de diferente?</p> <p>As crianças procedem examinando a aranha por alguns minutos.</p> <p>O parque se transformou em local de investigação.</p>
0 a 1 minuto	1 minuto a 2 minutos	2 minutos a 3 minutos	3 minutos a 6 minutos

Excerto 29- O pássaro de Sharpay no pátio (26ª sessão - setembro de 2011)

<p>Letícia observa as crianças no pátio da escola. As crianças brincam livremente na área.</p> <p>Sharpay está brincando com folhas secas que caem da árvore. Mexe nas folhas e se aproxima de Letícia e diz: Quero fazer um pássaro daqui.</p> <p>Letícia: faça. Você pode sentar aqui na mesa, acho que seria melhor.</p> <p>Sharpay mexe nas folhas e não consegue construir seu pássaro. Letícia a observa atentamente e diz: Sharpay vou pegar algo para você fazer o seu pássaro.</p> <p>Letícia sobe a sua sala e retorna com argila para que a menina possa concluir seu projeto.</p>	<p>Sharpay manipula um pouco a argila e depois começa a fazer seu projeto. Primeiro, Sharpay modela o corpo do pássaro.</p> <p>Outras crianças se aproximam para ver o que faz.</p>	<p>Sharpay: Tem que colocar uma asa de cada vez, depois o bico e o rabo e aí posso brincar com vocês.</p> <p>A turma sobe com Letícia, pois, o tempo do parque havia acabado. Mas Letícia deixa Sharpay fazendo seu projeto.</p>	<p>Sharpay procura fazer os detalhes do pássaro modelando as patas, bico e procurou uma pedra pequena para o olho. Durante a construção com olhar de arquiteta e satisfeita expressa.</p> <p>Sharpay: Te achei meu pássaro entre as folhas.</p>
0 a 2 minutos	2 minutos a 3 minutos	3 minutos a 4 minutos e 5 segundos	4 minutos e 5 segundos a 6 minutos

APÊNDICE E – Textos coletivos

A LANCHONETE

TEXTO COLETIVO – 19/10/2011

A GENTE PENSOU EM FAZER UM RESTAURANTE NA SALA E DEPOIS RESOLVEU FAZER UMA LANCHONETE PORQUE NÃO TINHA AS COISAS SUFICIENTES. PORQUE NO RESTAURANTE TEM ARROZ, FEIJÃO, CARNE, FRANGO E VÁRIAS COISAS COMO LINGUIÇA, BATATA, SALSICHA E UM MONTE DE COISAS QUE PRECISA DE FOGO.

O NOSSO FOGÃO É DE BRINQUEDO E SÓ DÁ PRA FAZER COMIDINHA DE BRINCADEIRINHA.

A GENTE CONVERSOU E A GENTE FALOU O QUE IA TER NA LANCHONETE E A PROFESSORA ESCREVEU NA LOUSA. IA TER GULOSEIMAS (DOCES), SUCO, BOLACHA, BOLINHO DE CHUVA, OVO DE CODORNA E BIFE. DEPOIS A GENTE VIU QUE NÃO PODIA PORQUE NÃO TINHA LUGAR PRA FAZER ALGUMAS COISAS E RESOLVEU QUE IA TER REFRIGERANTE, BOLACHA, GULOSEIMAS, SANDUICHE DE PÃO COM MORTADELA E SANDUICHE DE QUEIJO.

FEZ O DINHEIRO COM PAPEL QUE A GENTE DOBROU, CORTOU, PINTOU POS O NÚMERO E FEZ AS NOTAS.

A RAISSA FEZ AS MOEDAS.

A GENTE FEZ UMA RODA E RESOLVER ESCOLHER QUEM VAI SER GARÇON, GARÇONETE, COZINHEIRO E CAIXA, FAZENDO UNIDUNI TÊ, POMPONETA E ITAÚ.

O GARÇON FOI O KAIO, A GARÇONETE A RAISSA, OS COZINHEIROS A MARIA LUIZA, A MARIA VITORIA, RAFA E LIA, A CAIXA FOI A CAROL.

A LIA E A RAISSA FORAM COLOCAR O REQUEIJÃO NOS POTINHOS E A SOPHIA FOI AJUDAR NA COZINHA.

A SOPHIA, VICTORIA E MATHEUS FORAM BUSCAR O TNT PRA SER A TOALHA. NÃO DEU CERTO PORQUE ELE ERA SUJO DEMAIS E O OUTRO ERA PEQUENO. AÍ A GENTE DESENHOU NO PAPEL GRANDE PRA SER O JOGO AMERICANO.

A ANGELA E A LETICIA TAMBÉM FIZERAM O DESENHO NO JOGO AMERICANO.

O MATHEUS, ELE FEZ E COLOCOU AS PLACAS DE DINHEIRO E DO CAIXA.

A GENTE FOI LÁ FORA, ENQUANTO A RAISSA, A CAROL, O KAIO, A LETÍCIA E A ANGELA FICARAM ARRUMANDO AS MESAS.

A GENTE ENTROU, SENTOU NAS MESAS E FOI NA FILA PRA COMPRAR.

A CAROL FOI TOMAR LANCHE E A ANGELA FICOU NO CAIXA.

ESPERAVA O GARÇON OU A GARÇONETE E QUANDO ELE CHEGAVA A GENTE PEDIA O QUE QUERIA.

DEPOIS QUE IA NO CAIXA TEVE GENTE QUE DESFEZ O PEDIDO E PEDIA OUTRA COISA.

NÓS COMEMOS SANDUICHE DE MORTADELA, SANDUICHE DE QUEIJO, PAÇOCA, JUJUBA E MARIA MOLE/MARSHMALLOW E TOMAMOS REFRIGERANTE.

SOPHIA E ANGELA ARRUMARAM E LIMPARAM AS MESAS.

QUANDO TERMINOU A GENTE FEZ RODA DE CHÃO PRA GENTE
CONVERSAR SOBRE A LANCHONETE.

FOI LEGAL PORQUE A GENTE COMPARTILHOU COM OS
AMIGOS E PODIA APRENDER E BRINCAR AO MESMO TEMPO E SEM
BRIGA.

EMEI

ALUNOS DO INFANTIL II 6B - SALA 5 - MANHÃ

PROFESSORA LETICIA

COLABORADORA ANGELA

APÊNDICE F – Livro QUEM QUISE QUE CONTE OUTRA...

QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA...

AS HISTÓRIAS QUE AS CRIANÇAS DA SALA 3 CONTAM

Coordenação e organização: Maria Lúcia Ribeiro dos Santos

Falar sobre o projeto é muito bom.

Eu achei importante mostrar o que a criança é capaz de fazer .

Esse projeto também nos ensina a respeitar a opinião das crianças, pois elas são capazes de
muito mais.

Elas se sentem mais importantes.

É muito bom ver o entusiasmo delas.

Chegam em casa contando o que fizeram, o que descobriram.

Dá para ver o brilho nos olhinhos.

Angela (mãe de aluna)

QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA...
AS HISTÓRIAS QUE AS CRIANÇAS DA SALA 5 CONTAM

Coordenação e organização: Maria Letícia Ribeiro dos Santos

Colaboradores: Angela do Céu Ubaiara Brito

Cassiano Rogerio Santos de Aquino

Capa (desenho): Edval Peres de Andrade

Contra- capa (desenho): Alannys Amorim Nogueira

Esta obra não consta revisão por respeitar na íntegra a fala das crianças.

Produção gráfica: GRAFIMEL

Instituição: Escola Municipal de Educação Infantil Benedicto Castrucci
São Paulo

2011

Agradecimento

Às crianças que dão vida e significado ao meu fazer pedagógico, e, magnificamente nos presenteiam com as belas histórias que compõem este livro;

Às famílias que compartilham o processo de ler, contar e inventar histórias;

À Pathy pela generosidade de possibilitar a interação de nossas crianças e as do seu agrupamento nos momentos em que com maestria narra histórias;

À gestão, coordenadora, educadoras e equipe de apoio da EMEI Professor Benedicto Castrucci;

Aos amigos e colaboradores que viabilizaram a realização desse projeto.

Quem quiser que conte outra... As histórias que as crianças da sala 5 contam, é o resultado da experiência com o universo literário das crianças do Infantil II, 6 B.

No mundo fantástico das histórias mergulhamos em um universo fascinante de sonhos onde tudo se realiza.

O projeto de leitura em família tem início em 2010 e consiste na escolha do livro para ser lido pela família e ao retornar é lido em roda pela criança mesmo que não o faça convencionalmente.

Ao aproximá-los do universo literário temos como premissa incentivar a leitura, provocar o imaginário, desenvolver o potencial crítico e estimular a manifestação através das diversas linguagens.

As histórias trazem a ludicidade, a fantasia e a magia para o processo de letramento e leitura de mundo.

Maria Leticia

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO – ALUNOS DO INFANTIL II 6 B – 2011
2. UMA BORBOLETA PERDIDA – ALLANYS AMORIM NOGUEIRA
3. O ANJINHO PROCURANDO UMA AMIGA – ANNA RAQUEL LINS FERREIRA
4. CHAPEUZINHO VERMELHO – CAROLINNE ALVES NAVAS ROCHA
6. SIM SENHOR – DAVI DE SOUZA ARAUJO
7. A PIPA – EDVAL PERES DE ANDRADE
8. CAROL – GUILHERME MARTINS DE OLIVEIRA
9. O MENINO DE CABELO VERDE E A BORBOLETA VERMELHA – KAIO CRISTIANO DA CRUZ
10. A MENINA, A LAGARTA E A BORBOLETA – KAUÃ VINICIUS DE SOUZA SILVA
11. A LAGARTA, A BORBOLETA E A MENINA PERDIDA – KEVEN JAMES RODRIGUES
12. A LIBÉLULA NA ÁFRICA – LEONARDO GABRIEL MARTINS DE AVELAR
13. PIAUÍ - LIA DA GLORIA DA SILVA LOPES
14. A MENINA E A BORBOLETA – LUIS HENRIQUE BARBOSA DA ROCHA
15. A LAGARTA QUE VIROU UMA BORBOLETA – MARIA LUIZA RODRIGUES ARAUJO
16. A MENINA E O COELHO – MARIA VITORIA DE MATOS PEREIRA
18. A LAGARTA E A BORBOLETA – MATHEUS DOS SANTOS MATOS
19. A BORBOLETA – RAFAEL ANDRADE FERREIRA
20. A MENINA E A FLOR – RAISSA MENDES KANIGOSKI
21. OS MENINOS – RYAN REIS DA SILVA
22. A MENINA PASSEANDO – SOPHIA PINHEIRO NASCIMENTO
24. CHAPEUZINHO VERMELHO – SUELEN VITORIA BARRETO DOS SANTOS
25. O MENINO E A ONÇA – VICTOR SAMUEL FROES DO NASCIMENTO

26. A MENINA E A BORBOLETA FELIZ – VICTORIA CRISTINA DO NASCIMENTO PEREIRA
27. BONECO DE NEVE – VITOR VENTURA ROCHA

APRESENTAÇÃO

A GENTE GOSTA DE LER HISTÓRIA PORQUE PODE FAZER VÁRIAS COISAS:

GUARDAR NA MEMÓRIA PARA CONTAR PARA AS PESSOAS;

FAZER TEATRO;

BRINCAR;

FAZER PINTURA;

FAZER DESENHOS MARAVILHOSOS;

ESCREVER.

“O LIVRO QUE VAI E VOLTA” É UM PROJETO QUE TEM UMA SACOLA E A GENTE ESCOLHE O LIVRO, LEVA PRA MÃE LER, PRA GUARDAR NA NOSSA MEMÓRIA E LER PARA OS AMIGOS NA ESCOLA.

ESTE LIVRO TEM HISTÓRIAS QUE AS CRIANÇAS DO 6 B, DA SALA CINCO IMAGINARAM.

SÃO HISTÓRIAS LINDAS QUE A GENTE FAZ COM ALEGRIA, CARINHO E AMOR.

UMA BORBOLETA PERDIDA

AS BORBOLETAS ESTAVAM BRINCANDO.

VEIO UMA MENINA E FALOU QUE ELA QUERIA UMA BORBOLETA.

AÍ A MENINA FICOU MUITO INTERESSADA NA BORBOLETA COLORIDA E PEDIU UMA PARA O MOÇO QUE VENDIA BORBOLETAS.

O MOÇO DEU UMA BORBOLETA PRA MENINA E TODAS AS BORBOLETAS QUERIAM IR COM ELA.

DEPOIS AS BORBOLETINHAS PEDIRAM PARA BRINCAR COM AS BORBOLETINHAS QUE A MENINA TINHA CRIADO.

ELAS FORAM BRINCAR E QUANDO FICARAM CANSADAS FORAM DORMIR, OUVIRAM UM BARULHO ESTRANHO E ACORDARAM.

UMA BORBOLETA SE PERDEU PORQUE ELA QUERIA FUGIR DO MOÇO QUE PRENDIA AS BORBOLETAS.

ELA ENCONTROU A MENINA DAS BORBOLETAS.

DEPOIS ELAS ENCONTRARAM UM GATO MIANDO E RESOLVERAM FICAR COM A MENINA DAS BORBOLETAS PARA SEMPRE.

O ANJINHO PROCURANDO UMA AMIGA

ERA UMA VEZ UM ANJINHO QUE DESCIA DO CÉU E PROCURAVA UMA MENINA QUE MORAVA BEM LONGE.

QUANDO ELE CHEGOU NA TERRA COMEÇOU A CHOVER E ELE VIU A CASA DA MENINA E NÃO CONSEGUIU CHEGAR PERTO PORQUE ESTAVA VENTANDO MUITO FORTE.

A MENINA QUERIA BRINCAR LÁ FORA E A MÃE DELA NÃO DEIXOU.

LOGO DEPOIS, PAROU DE CHOVER E A MENINA FALOU: MAMÃE, MAMÃE AGORA EU POSSO BRINCAR LÁ FORA?

A MÃE DEIXOU E ELA VIU O ANJINHO DORMINDO NO JARDIM.

O ANJINHO ACORDOU E FALOU COM A MENINA: EU SOU UMA ANJINHA E VIM TE PROCURAR PRA CONVERSAR E SER SUA AMIGA.

A MENINA E A ANJINHA FICARAM CONVERSANDO E A MENINA CONTOU TUDO E BRINCOU MUITO COM A ANJINHA.

A MÃE CHAMOU A MENINA PORQUE JÁ ESTAVA NA HORA DO ALMOÇO.

ELA FOI ALMOÇAR E A ANJINHA SUBIU PRO CÉU E FICARAM AMIGAS PARA SEMPRE.

CHAPEUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE CHAMAVA CHAPEUZINHO VERMELHO.
A MÃE DELA DISSE: CHAPEUZINHO, CHAPEUZINHO VAI LEVAR ESSES
DOCES PRA VOVOZINHA.

A CHAPEUZINHO FOI PELA FLORESTA E ENCONTROU UM LOBO.
O LOBO DISSE: POR QUE VOCÊ NÃO VAI PELO CAMINHO MAIS CURTO?
AÍ ELE ENGANOU ELA.

ELA FOI ANDANDO E O LOBO CHEGOU PRIMEIRO NA CASA DA VOVÓ
DELA E COMEU A VOVOZINHA.

O LOBO VESTIU A ROUPA DA VOVOZINHA.
DEPOIS A CHAPEUZINHO CHEGOU E BATEU NA PORTA.

AÍ O LOBO DISSE:

- PODE ENTRAR MINHA NETINHA.

ELA DISSE ASSIM:

- NOSSA VOVÓ QUE OLHOS GRANDES!

E O LOBO DISSE:

- PRA TE ENXERGAR MELHOR MINHA NETINHA.

E ELA DISSE:

- NOSSA VOVÓ QUE NARIZ TÃO GRANDE!

AÍ O LOBO DISSE:

- PRA TE CHEIRAR MELHOR!

DEPOIS ELA DISSE ASSIM:

- NOSSA VOVÓ QUE BOCA TÃO GRANDE!

AÍ ELE DISSE:

- É PRA TE COMER MELHOR!

AÍ O LOBO COMEÇOU A CORRER ATRÁS DELA.

TINHA UM CAÇADOR PERTO QUE ATIROU NO LOBO. AÍ TIROU A VOVÓ DA CHAPEUZINHO DE DENTRO DA BARRIGA DO LOBO. O CAÇADOR ENCHEU A BARRIGA DO LOBO DE PEDRA E TIJOLO E DEITOU NA CAMA DELE.

O LOBO FOI TOMAR ÁGUA NO POÇO, CAIU DENTRO DO POÇO E DEPOIS SUMIU.

A CHAPEUZINHO COLHEU FLORES PARA A VOVÓ.

O CAÇADOR FOI TOMAR UM CAFÉ NA CASA DA VOVÓ E NUNCA MAIS O LOBO APARECEU.

SIM SENHOR

SIM SENHOR,
SIM SENHOR,
SIM SENHOR,
SIM SENHOR,
SIM SENHOR.
TAVA ONDE?
TAVA ONDE?
TAVA ONDE?
TAVA ONDE?
HISTÓRIA,
HISTÓRIA,
HISTÓRIA.
HISTÓRIA DA MOÇA.

A PIPA

EU TAVA EMPINANDO PIPA.

A PIPA SOBE PRO CÉU E FICA DE UM LADO PRO OUTRO DANDO RELO, DÁ UM NÓ NA OUTRA PIPA ARREBENTA E CAI.

DEPOIS EU PAREI PORQUE FICOU NOITE E EU FUI BRINCAR DE ESCONDE-ESCONDE. É UMA BRINCADEIRA QUE UMA PESSOA CONTA E AS OUTRAS VÃO SE ESCONDER. SE ACHAR CONTA UM, DOIS, TRÊS... E VAI OUTRA PESSOA CONTAR.

DEPOIS EU SUBI PRA CASA E DEPOIS EU FUI DORMIR.

CAROL

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE CHAMAVA CAROL.
ELA TINHA UM MONTE DE AMIGOS.

ELA FOI ABRIR A PORTA. O AMIGO DELA TAVA CHEGANDO E BATEU NA PORTA. O IRMÃO DELA CORREU E ABRIU A PORTA E ELE ENTROU.

O PAI ASSISTIA TELEVISÃO E OS DOIS MENINOS BRIGARAM. O PAI DEU UMA PALMADA PORQUE O MENINO NÃO TAVA QUETO.

DEPOIS ELES FORAM BRINCAR NO MORRO DE PEGA-PEGA, AÍ A MÃE DEIXOU ELE ANDAR DE BICICLETA. ELE CAIU, MACHUCOU O NARIZ E FOI LÁ NO MÉDICO.

A MÃE TAVA GRÁVIDA AÍ DEPOIS ELA VIAJOU COM TODO MUNDO.
O BEBÊ NASCEU. O NOME DELE ERA JÚLIO. ELE ERA GRANDE E BONITO.
CAROL FICOU MUITO FELIZ!

O MENINO DE CABELO VERDE E A BORBOLETA VERMELHA

ERA UMA VEZ UM MENINO DE CABELO VERDE QUE SAIU PRA PROCURAR UMA BORBOLETA.

ELE ACHOU UMA BORBOLETA VERMELHA NA ÁRVORE.

ELE RESOLVEU EXPLORAR AS BORBOLETAS E DESCOBRIU QUE AS BORBOLETAS SÃO IMPORTANTES PORQUE ELAS SE COMUNICAM COM AS ANTENAS, CHUPAM O NÉCTAR DAS FLORES E AJUDAM A NATUREZA.

ELE FOI PRA CASA E SONHOU QUE UMA BORBOLETA ESTAVA CHUPANDO O NÉCTAR E ELE ESTAVA OLHANDO.

ELE SONHOU COM UM MUNDO DE BORBOLETAS.

A MENINA, A LAGARTA E A BORBOLETA

ERA UMA VEZ UMA LAGARTA.

A CHUVA CAIU E MOLHOU A LAGARTA QUANDO ELA TAVA PERTO DA MENINA.

A FLOR MOLHOU E ESTRAGOU PORQUE A CHUVA ERA FORTE.

A LAGARTA VIU A BORBOLETA QUE ERA AMIGA DELA.

QUANDO A LAGARTA VINHA VINDO A BORBOLETA LEMBROU QUE ELA FOI UMA LAGARTA. ELA ENTROU EM UM CASULO E VIROU UMA BORBOLETA.

O CARA DO CARRO ABRIU O VIDRO E SE MOLHOU TODO QUANDO ELE VIU A MENINA. ELE DEU CARONA PRA MENINA E LEVOU ELA PRA CASA DA BORBOLETA E DA LAGARTA LÁ NA ÁRVORE.

A LAGARTA, A BORBOLETA E A MENINA PERDIDA

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE ESTAVA PERDIDA NA RUA.

AÍ, QUANDO ELA FOI PRA RUA OLHOU PRA FRENTE E VIU UMA LAGARTA.

QUANDO ELA OLHOU PRA LAGARTA, ELA SUBIU EM CIMA DELA E A LAGARTA LEVOU ELA PRA CASA.

ELA ABRIU A PORTA DA CASA E O PAI DELA FECHOU OS OLHOS DELA PORQUE TINHA UMA SURPRESA.

QUANDO O PAI DELA ABRIU OS OLHOS DELA ELA VIU O CACHORRO QUE ELE TINHA COMPRADO PRA ELA.

ELA CONTOU QUE A LAGARTA TINHA AJUDADO ELA E ELA IA FICAR COM O CACHORRO E A LAGARTA.

ELA FOI PASSEAR COM O CACHORRO E A LAGARTA E FICOU MUITO FELIZ.

A LIBÉLULA NA ÁFRICA

UM HOMEM TAVA LEVANTANDO UM CARRO E SEM QUERER BATEU NA BORBOLETA.

A BORBOLETA COMEÇOU A CHORAR E O HOMEM FOI ATÉ ELA E FALOU: DESCULPA EU SÓ QUERIA TROCAR O PNEU.

ELE LEVANTOU O CARRO PRA VER O PREGO QUE TAVA NO PNEU E A PLANTA QUE TAVA NASCENDO MORREU PORQUE ELE CAIU EM CIMA DELA.

ELE ABRIU A PORTA, TESTOU O CARRO E FOI PRA CASA.

A BORBOLETA FOI JUNTO COM ELE E FICOU NUMA GRADE PRA ELA NÃO ESCAPAR.

A BORBOLETA QUERIA SAIR E ELE NÃO DEIXOU, DEU COMIDA E ELA DORMIU.

DEPOIS QUE O HOMEM DORMIU E A BORBOLETA ACORDOU A BORBOLETA NÃO ESTAVA MAIS LÁ.

ELE ENCONTROU ELA FELIZ NO JARDIM DA MÃE DELE E FALOU: EU CUIDEI BEM DE VOCÊ E O HOMEM VIROU UMA LIBÉLULA. ELE ENCONTROU UM CACHORRINHO QUE VIROU UMA LIBÉLULA TAMBÉM E FORAM PRA ÁFRICA E FICARAM FELIZES PARA SEMPRE.

PIAUÍ

EU MORAVA NO PIAUÍ E EU ESTUDAVA LÁ.
A MINHA PROFESSORA ERA A RITINHA E ELA ME DAVA UM MONTE DE COISA.

EU IA NA CASA DA MINHA PRIMA PEQUENINHA.
EU TOMAVA BANHO NA BARRAGEM.
EU PESCAVA PEIXE COM MEU PAI.
EU IA TODO DIA LÁ.
EU VIM EMBORA PRA SÃO PAULO E EU TÔ MUITO FELIZ.

A MENINA E A BORBOLETA

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE QUERIA PEGAR UMA BORBOLETA.
A BORBOLETA VOOU ALTO E A MENINA NÃO CONSEGUIU PEGAR ELA.
O CAVALO FICOU NA CERCA COMENDO.

A MENINA FOI PEGAR O CAVALO E FICOU PROCURANDO UMA
BORBOLETA DIFERENTE.

ELA ENCONTROU UMA BORBOLETA E AJUDOU ELA A ENCONTRAR A
MÃE DELA NA NATUREZA.

A MÃE DA BORBOLETA TAVA PERTO DE UMA ÁRVORE AJUDANDO AS
PLANTAS, PUXANDO O NÉCTAR E INDO PRA OUTRA FLOR.

A BORBOLETA ENCONTROU A MÃE DELA E VIVERAM FELIZES PARA
SEMPRE NA PLANTAÇÃO.

A LAGARTA QUE VIROU UMA BORBOLETA

ERA UMA VEZ UMA LAGARTA QUE QUERIA VIRAR UMA BORBOLETA.

UM DIA ELA IMAGINOU ELA COMO UMA BORBOLETA.

ELA ACHOU FRUTAS PELO CAMINHO E COMEU MUITO.

VIU UMA BORBOLETA E IMAGINOU COMO SERIA A MÃE DELA.

ELA TINHA UMA AMIGA BORBOLETA E VIU ELA SOLTAR UM OVO BEM BRANQUINHO NUMA FOLHA VERDE.

A LAGARTA PASSOU POR UMA METAMORFOSE. SE TRANSFORMOU EM UM CASULO E FICOU QUIETINHA DENTRO DO CASULO, CAIU TODAS AS PERNINHAS E FICOU TODA PELADINHA LÁ DENTRO. CRESCEU AS ASAS, AS ANTENAS E TAMBÉM OS ENFEITES DAS ASAS.

ELA VIROU O QUE ELA QUERIA, UMA LINDA BORBOLETA.

DE TÃO FELIZ ELA FICOU BRINCANDO, SUGOU O NÉCTAR DAS FLORES PARA AJUDAR A NATUREZA E AS LINDAS FLORES.

A MENINA E O COELHO

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE IMAGINAVA AS COISAS.

UM DIA ELA VIU UM COELHO E DISSE: ESTOU SONHANDO OU SERÁ UM PESADELO?

O COELHO DISSE:

- VOCÊ É UMA MENINA MAIS BONITA DOS QUE AS OUTRAS.

DEPOIS ELA DISSE:

- OBRIGADO! VOCÊ SABE QUE A GENTE ESTÁ NO MEU SONHO?

ELE DISSE:

- POR QUE A MINHA PERNA ESTÁ FLUTUANDO?

ELA DISSE:

- VOCÊ NÃO ESTÁ BEM! ACHO QUE A GENTE DEVE IR PRA DENTRO TOMAR UM POUCO DE CHÁ.

ELES ESTAVAM ENTRANDO E O COELHO DISSE:

- ESPERE! ANTES DE TOMAR CHÁ EU QUERO DIZER QUE EU SÓ TOMO CHÁ COM NÉCTAR.

SÓ COELHOS TOMAM CHÁ COM NÉCTAR DA FLOR.

ELES FORAM NO JARDIM DA CASA DELA PEGAR O NÉCTAR DAS FLORES.

O COELHO DISSE:

- VAMOS PEDIR AJUDA?

A MENINA CHAMOU A BORBOLETA E O COELHO DISSE:

- QUERIDA BORBOLETINHA SERÁ QUE VOCÊ PODE PEGAR UM
POUQUINHO DE NÉCTAR PRA MIM?

A BORBOLETA DISSE ASSIM:

- JÁ QUE VOCÊ GOSTA TANTO ASSIM DE NÉCTAR EU PRECISO CHAMAR
MINHAS OUTRAS AMIGAS PRA PEGAR BASTANTE.

A MENINA DISSE:

NÃO! PEGUE SÓ DUAS TIGELAS.

SE PRECISAR EU AJUDO, SOU MAIS FORTE.

ELES FORAM PRA CASA, TOMARAM CHÁ E O COELHO FICOU MAIS
FORTE E DISSE: QUERIDA MENINA PRECISO LHE FALAR UMA COISA. EU
QUERIA TER UMA AMIGA COMO VOCÊ. VOCÊ É O QUE EU SEMPRE QUIS.

A MENINA PEGOU ELE NO COLO, CHAMOU AS BORBOLETAS, DEU
BASTANTE NÉCTAR E ELE DEU UM ANEL PRA ELA.

ELES FICARAM AMIGOS E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

A LAGARTA E A BORBOLETA

ERA UMA VEZ UMA BORBOLETA QUE TAVA VOANDO.

ELA ENCONTROU UMA AMIGA, A LAGARTA.

ELA FALOU:

- VAMOS BRINCAR DE ALGUMA COISA?

A LAGARTA FALOU:

- VAMOS BRINCAR DE ESCONDE-ESCONDE.

A BORBOLETA SE ESCONDEU E POS O OVO NA FOLHA.

A LAGARTINHA QUEBROU O OVO E SAIU. ERA O FILHO DA LAGARTA.

A BORBOLETA FOI VER O FILHO DA LAGARTA.

A LAGARTINHA COMEU AS FOLHINHAS. DEPOIS FICOU NO CASULO.

A BORBOLETA E A LAGARTA FORAM VER E A LAGARTINHA VIRAR UMA BORBOLETA.

BRINCARAM DE ESCONDE-ESCONDE E A BORBOLETINHA ABRAÇOU A LAGARTA E A BORBOLETA.

A LAGARTA FICOU MUITO FELIZ.

A BORBOLETA

UMA VEZ EU TAVA PASSEANDO NA RUA E ENCONTREI UMA LAGARTA, A FLOR E AS BORBOLETAS.

A BORBOLETA FOI NA MINHA MÃO E DEPOIS ELA VOOU.

EU FIQUEI OLHANDO A BORBOLETA E LEMBREI QUE A BORBOLETA FICA NA NATUREZA PARA AJUDAR A FLOR.

ELA CHUPA O NÉCTAR E FICA VOANDO. VAI NA FLOR E DEPOIS VAI NA OUTRA FLOR.

UM DIA EU VI A LAGARTA VIRAR UMA BORBOLETA. A GENTE CAPTUROU ELA NO PARQUE E FICAVA OLHANDO UM DIA SIM E OUTRO DIA NÃO.

ELA FICOU DENTRO DO POTE E AÍ DEPOIS ELA VIROU UMA BORBOLETA. AÍ DEPOIS ELA FICOU VOANDO E FOI LÁ PRO ALTO.

OS MENINOS

ERA UMA VEZ DOIS MENINOS QUE ESTAVAM ANDANDO PELO MATO.
DE REPENTE CAIU UMA PIPA E O MENINO PEGOU E COMEÇOU EMPINAR.
A PIPA FOI LÁ PRO CÉU.

CHEGOU O AMIGO DELE E ELE ESTAVA COM A MÃO CHEIA DE FLORES
PARA DAR PARA A MÃE DELE.

O MENINO QUE ESTAVA EMPINANDO PIPA FEZ O NÚMERO UM PARA
MARCAR UM MINUTO PARA VIR OUTRA PIPA.

A MÃE FOI ESTACIONAR O CARRO NO ESTACIONAMENTO PERTO DO
MATO PARA SAIR E OS MENINOS ESTAVAM PEGANDO FLOR PARA DAR PARA
MÃE E SE ESCONDERAM.

TINHA UM GATO NA FRENTE E DEPOIS A MÃE ENCONTROU O FILHO E
VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

A MENINA E A FLOR

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE ESTAVA NO JARDIM.
ELA VIU UMA FLOR BONITA.
UMA FLOR DE CORES BEM DIFERENTES.
ELA LEVOU A FLOR PRA MÃE DELA.
A MÃE DELA COLOCOU A FLOR NO AQUÁRIO PARA OS PEIXES FICAREM
OLHANDO A FLOR E ELA NÃO MORRER.
A FLOR CRESCER MAIS E OS PEIXES FICARAM PENDURADOS NA FLOR.
A FLOR FICOU MUITO GRANDE.
APARECEU UM ARCOÍRIS. ELE FICOU BEM GRANDE, SALVOU A FLOR E
LEVOU ELA PARA O JARDIM.

O PASSEIO DA MENINA NO BOSQUE

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE ESTAVA PASSEANDO NO BOSQUE E ENCONTROU UMA CASA MUITO GRANDE.

ELA QUIS ENTRAR NAQUELA CASA.

ELA ENTROU E VIU UM MONTE DE PASSARINHOS VOANDO E QUIS PEGAR UM PARA ELA.

QUANDO ELA FOI PEGAR O PASSARINHO VIU UMA MOÇA E PERGUNTOU:

- O QUE VOCÊ ESTÁ FAZANDO AQUI?

A MOÇA RESPONDEU:

- EU MORO AQUI E ESSES PASSARINHOS SÃO MEUS.

A MENINA DISSE:

- A PORTA ESTAVA ABERTA E EU QUERIA ENTRAR. DESCULPE POR TER INVADIDO A SUA CASA.

A MOÇA DISSE:

- TUDO BEM! VOCÊ PODE FICAR AQUI SE VOCÊ QUISER.

ELA DISSE:

- MUITO OBRIGADO, EU NÃO QUERO MORAR COM VOCÊ. EU JÁ TENHO MÃE QUE ME DEIXA BRINCAR ONDE EU QUERO. ELA CUIDA DE MIM COM MUITO AMOR E CARINHO. EU QUERO FICAR COM A MINHA MÃE PORQUE ELA GOSTA MUITO DE MIM.

TCHAU! EU VOU PARA MINHA CASA QUE LÁ EU VOU ME SENTIR MAIS CONFORTÁVEL.

ELA FOI PARA CASA, ENCONTROU A MÃE DELA E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

CHAPÉUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE SE CHAMAVA CHAPEUZINHO VERMELHO. ELA FOI NA FLORESTA PROCURAR FLORES PRA SUA VOVOZINHA.

AÍ O LOBO MAU FOI NA FLORESTA PRA FINGIR PRA CHAPEUZINHO.

A CHAPEUZINHO PEGOU FLORES PRA VOVOZINHA.

DEPOIS ELA FICOU COM MEDO DA CASINHA DE ABELHA.

ERA O LOBO QUE SE FINGIU E SAIU LÁ DE DENTRO.

DEPOIS ELE FINGIU QUE ERA UMA CRIANÇA E FALOU ASSIM: CHAPEUZINHO VOCÊ ME DÁ UM PEDACINHO DE BOLO? ELA DEU PORQUE ELA É BOAZINHA.

O LOBO FOI MUITO RÁPIDO E CHEGOU NA CASA DA VOVÓ, TRANCOU ELA NO ARMÁRIO, VESTIU A ROUPA DA VOVÓ E SE FINGIU.

A CHAPEUZINHO SAIU CORRENDO E ELA CHEGOU NA CASA DA VOVÓ.

ELA FICOU NO BALANÇO SE BALANÇANDO E O LOBO FOI PEGAR ELA.

O REI CHEGOU, MATOU O LOBO E DEPOIS A CHAPEUZINHO SOLTOU A VOVOZINHA DELA E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

O MENINO E A ONÇA

ERA UMA VEZ UM MENINO QUE GOSTAVA DA NATUREZA.

A ÁRVORE FICAVA PERTO DO RIBEIRÃO E UM DIA ELE ESCALOU A ÁRVORE E PEGOU AS MAÇÃS PRA MÃE DELE COZINHAR E FAZER A MAÇÃ VIRAR GELÉIA.

AÍ ELE FOI PRA OUTRA ÁRVORE PEGAR MAIS MAÇÃ.

ELE VIU UMA ONÇA E SUBIU NA ÁRVORE BEM NO ALTO PORQUE ELE TINHA MUITO MEDO DE ONÇA.

A ONÇA SUBIU NA ÁRVORE, PORQUE ONÇA SOBE EM ÁRVORE E ELE QUASE CAIU NO RIO.

ELE VIU UMA PIPA E ELE QUERIA PEGAR A PIPA QUE CAIU NO CHÃO.

A ONÇA PULOU DA ÁRVORE E RASGOU A PIPA. O MENINO CHOROU E FOI PRA CASA CORRENDO.

A ONÇA FOI PRA ONDE FICAM AS OUTRAS ONÇAS DO OUTRO LADO DO RIBEIRÃO QUE A ONÇA CONSEGUIU ATRAVESSAR COM O PULÃO DELA.

A ONÇA QUERIA BRINCAR.

O MENINO FICOU OLHANDO PELA JANELA A ONÇA INDO EMBORA.

O MENINO FOI PRA DENTRO DE CASA E FICOU NO QUARTO LENDO GIBI.

A MENINA E A BORBOLETA FELIZ

ERA UMA VEZ UMA MENINA FELIZ QUE VIVIA NUMA CASA DISTANTE.
ELA GOSTAVA DE VER BORBOLETAS BONITAS.

UM DIA O PAI DELA RESOLVEU COMPRAR UMA CASA NOVA E AÍ O PAI FALOU: É MELHOR VOCÊ COLOCAR A BORBOLETA JESSE NA FOLHA DA ÁRVORE QUE EU VOU TIRAR UMA FOTO E FAZER UM QUADRO DE BORBOLETA PRA VOCÊ.

A BORBOLETA FICOU NA ÁRVORE E A MENINA FOI PRA CASA NOVA.

ESCURECEU E ESTAVA CHOVENDO QUANDO A MENINA FOI DORMIR. A BORBOLETA NÃO CONSEGUIU VOAR POR CAUSA DA CHUVA.

A MENINA FOI PEGAR A BORBOLETA . ELA PEGOU A BORBOLETA NA MÃO E COLOCOU A BORBOLETA PRA DESCANSAR UM POUCO E AS ASAS SECAREM.

O DIA VOLTOU, AS ASAS DA BORBOLETA SECARAM, A MENINA TOMOU BANHO E FOI VER A BORBOLETA E FALOU PRA ELA VOAR.

A BORBOLETA VOOU FELIZ E FICOU COM OS PAIS DELA.

O PAI E A MÃE DA MENINA FICARAM ORGULHOSOS.

A BORBOLETA, A MENINA E OS PAIS DELA FICARAM AMIGOS E FELIZES.

BONECO DE NEVE

ERA UMA VEZ LÁ NO FRIO ONDE OS PINGUINS FICAM AS CRIANÇAS BRINCAVAM COM O BONECO DE NEVE.

O BONECO DE NEVE ANDOU E ACONTECEU UMA TEMPESTADE QUE DESTRUÍU O BONECO DE NEVE.

O VENTO SOPROU FORTE E DESMONTOU O BONECO.

DEPOIS A CRIANCINHA CAIU NA ÁGUA PORQUE CONSTRUIRAM UMA ARMADILHA.

OS PINGUINS AJUDARAM O LOBINHO QUE TINHA UMA RODINHA A TIRAR A MENINA DA ÁGUA.

O LOBINHO LEVOU ELA PRA CASA.

NA CASA DELA TINHA MUITAS COISAS: BRINQUEDO, CAFÉ, SUCO, LEITE, MAÇÃ, BANANA E COMIDA.

A MÃE MANDOU COMER TUDO E DEPOIS ELES DORMIRAM.

QUANDO ELES ACORDARAM FALARAM BOM DIA, ASSISTIRAM TELEVISÃO E FORAM PRA ESCOLA.

A MENINA E O LOBINHO FIZERAM TRÊS BONECOS DE NEVE, FORAM BRINCAR, FICARAM FELIZES E O BONECO DE NEVE PISCOU.

FIM DA HISTÓRIA!